



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 14

ANO 7

NÚMERO 3

NOVEMBRO 2014

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A ANÁLISE DE TEXTOS-ENUNCIADOS COMO <i>PRÁTICA PRECEDENTE</i> À ELABORAÇÃO DIDÁTICA	4
Rodrigo Acosta PEREIRA.....	4
A RETÓRICA DO GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO.....	24
Francisco ALVES FILHO	24
Lafity dos Santos ALVES.....	24
A SOCIOLINGUÍSTICA LABOVIANA: “A NORMAL SCIENCE” OU “A REVOLUTIONARY SCIENCE”?	35
Hélder Sousa SANTOS	35
Sueli Maria COELHO	35
AÇÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO A DISTÂNCIA DA REDE e -Tec BRASIL CEFET-MG E AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE.....	53
Aline Moraes LOPES	53
Márcia Gorett Ribeiro GROSSI.....	53
DE FORMIGA A DRAGA: METÁFORAS CONCEPTUAIS E AUTODEFINIÇÃO. 73	
Ane Cristina THUROW.....	73
Liliane da Silva PRESTES-RODRIGUES	73

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA PARA CRIANÇAS E A VISADA DE CAPTAÇÃO	85
Maria Eduarda GIERING	85
ESTEREÓTIPOS DO BRASILEIRO EM PIADAS	98
Ana Cristina CARMELINO	98
INTRODUÇÃO AO ENSINO DE RETÓRICA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: METODOLOGIA E RESULTADOS ALCANÇADOS	113
Ana Lúcia MAGALHÃES	113
NA CIRANDA DOS SENTIDOS: A POLIFONIA DE LOCUTORES NO GÊNERO REPORTAGEM IMPRESSA	126
Francisco Vieira da SILVA	126
Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA	126
O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA ...	141
José Carlos KÖCHE	141
Vanilda Salton KÖCHE	141
Adiane Fogali MARINELLO	141
O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO DO INDICATIVO EM LÍNGUA ESPANHOLA: VALORES ASPECTUAIS	152
Valdecy de Oliveira PONTES	152
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues SOUZA E SOUZA	152
QUANDO O AGORA NÃO É AGORA NOS GÊNEROS ACADÊMICOS	164
João Bosco FIGUEIREDO-GOMES	164
Carla Daniele Saraiva BERTULEZA	164
REGULAMENTAÇÃO E CONTROLE: A POLÊMICA DA INTERINCOMPREENSÃO EM DISCURSOS SOBRE A MACONHA	183
Marcio Rogério de Oliveira CANO	183
Ricardo CELESTINO	183

A ANÁLISE DE TEXTOS-ENUNCIADOS COMO PRÁTICA PRECEDENTE À ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Rodrigo Acosta PEREIRA¹

Resumo: O artigo apresenta orientações enunciativo-discursivas para a análise de textos-enunciados como atividade prévia à prática de elaboração didática do professor de Língua Portuguesa. Para tanto, revisitamos os escritos do Círculo de Bakhtin em torno do enunciado, as discussões sobre elaboração didática propostas por Halté (2008[1998]) e os trabalhos sobre as unidades básicas de ensino e aprendizagem de Geraldi (1984[1985]; 1997[1991]). A proposta não se apresenta como um quadro modelizador, mas como um pensar reflexivo e dialógico em torno de *caminhos de análise* acerca dos textos-enunciados que possam assistir o professor na elaboração de atividades para o ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Texto-enunciado. Análise. Elaboração didática

Abstract: *The paper presents enunciative-discursive orientations to the utterance analysis as a previous activity to Portuguese Language teachers' didactic elaboration. To do so, we reviewed Bakhtin's Circle writings and the discussions concerning the concept of utterance, the postulations about didactic elaboration practice from Halté (2008[1998]) and the studies from Geraldi (1985[1984]; 1997[1991]) about the basic units of learning and teaching language at school. The proposal is not a prescriptive model, but a reflexive and dialogical thought around the analysis paths of utterance as a helpful way to assist the teacher in their practice of didactic elaboration to teach Portuguese Language.*

Keywords: *Utterance. Analysis. Didactic elaboration*

Introdução

Diversas pesquisas contemporâneas no campo da Linguística Aplicada têm procurado discutir o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica sob um olhar enunciativo-discursivo, dentre outros caminhos, à luz das discussões datadas da década de 1980 e 1990 em torno do ensino operacional e reflexivo (BRITTO, 1997) e das unidades básicas de ensino e aprendizagem (GERALDI, 1985[1984]; 1997[1991]). Embora revisitadas e reacentuadas ao contexto

¹ Professor do DLLV e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, Santa Catarina, Brasil. Trabalho integrado ao NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (UFSC/PPGLg). E-mail: drigo_acosta@yahoo.com.br

contemporâneo, na escola, na maioria das vezes, o ensino e a aprendizagem da linguagem parecem estar ainda (embora passados cerca de 30 anos) assentados sob a ótica imanente, desvinculados dos usos sociais da língua. Visando ao entendimento de que ensinar a linguagem na escola é ensinar os usos sociais da língua em seus contextos plurais de interação (GERALDI, 2010), objetivamos apresentar uma discussão, de cunho teórico-metodológico, em torno da proposta de análise enunciativo-discursiva de textos-enunciados como subsídio para a elaboração didática (HALTÉ, 2008[1998]). Em outras palavras, objetivamos discutir (e, por conseguinte, refletir sobre) considerações de ordem teórico-metodológica para a análise de textos-enunciados como etapa prévia de trabalho do professor em suas práticas de elaboração didática em torno de atividades didático-pedagógicas de leitura, escuta, escrita e análise linguística para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica.

Para tanto, dentre os diversos domínios envoltos aos estudos do enunciado e do discurso, situamo-nos nos escritos do Círculo de Bakhtin, principalmente retomando desses estudos as diversas diretrizes de ordem teórico-epistemológica e metodológica de estudo da enunciação². Além disso, a fim de compreendermos a prática de elaboração didática, revisitamos a discussão de Halté (2008[1998]) e, em torno das unidades básicas de ensino e aprendizagem, endereçamo-nos nos estudos de Geraldi (1985[1984]; 1997[1991]) para que, nesse *diálogo* (PONZIO, 2012), possamos coconstruir integridades sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem na escola de Educação Básica e, especial, no trabalho docente de elaboração de atividades didático-pedagógicas. Ressaltamos, em adição, que nosso artigo não se apresenta exaustivo nem deve ser levado como um modelo prescritivo de análise a ser seguido à risca (dada nossa postura bakhtiniana, nem poderíamos acreditar nisso). O que propusemos são *reações-respostas* (no sentido dialógico do Círculo) em torno do que se pode (em termos de concretibilidades singulares e não de idealidades universais) *analisar* ao estudarmos os textos-enunciados que medeiam nossas interações, dada a “insondabilidade do sentido” na/da enunciação (BAKHTIN, 2003[1979], p.401). Com isso, nosso objetivo maior é contribuir para a construção de *caminhos* em torno de um trabalho docente de excelência e teoricamente amparado (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATI, 2011).

² Em Linguística, sob um *recorte ilustrativo* (a grosso modo) diferentes áreas têm trazido à tona o conceito de enunciado, seja sob um ponto de vista linguístico-estrutural (BENVENISTE, 1966), semântico-argumentativo (DUCROT, 1987), seja linguístico-textual (ADAM, 1990; 1992), por exemplo. Nesta discussão, referimo-nos à visão de enunciado enquanto unidade concreta de sentido do uso da língua em situações de interação. Em outras palavras, nossa posição é endereçada nos escritos do Círculo de Bakhtin, a partir dos quais, o enunciado é visto como um “[...] fenômeno ideológico, concreto, que é sempre material e histórico.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.44). Assim, não estaremos pensando a enunciação como processo e o enunciado como produto, nem estaremos vinculando o enunciado a construções linguístico-estruturais de ordem argumentativa ligadas ao contexto de uso em oposição à frase, ou à configuração pragmática de proposições, mas estaremos compreendendo, em todos os momentos desta discussão, que o enunciado diz respeito a “[...] um sentido concreto [...] uma realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003[1979], p.291).

A interação verbal como realidade concreta da língua

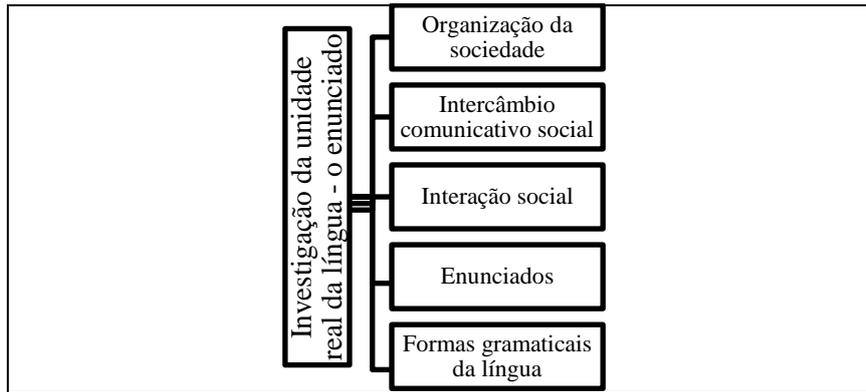
Bakhtin; Volochínov (2006[1929]) pontuam repetidamente que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da interação. Para os autores, “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (p.128). É sob a matriz dessa afirmativa que os autores postulam as *diretrizes metodológicas para o estudo da língua*:

- (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 [gêneros do discurso], dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de 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; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.128-129).

Como podemos visualizar, as etapas acima orientam o pesquisador para a análise da língua sob a ordem do social para o linguístico, isto é, o analista inicia das formas e dos tipos de interação para o exame das formas da língua, ratificando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação. Além disso, as diretrizes metodológicas delineadas acima nos conduzem a olhar para outros conceitos que ascendem nos escritos do Círculo: *enunciado* e *gênero do discurso*. Dado que é comum ao estudo da língua sob o viés sociológico do Círculo a recorrência aos diversos conceitos outros que se consociam nesse quadro teórico, neste momento, haja vista nosso objetivo, circunscrevemos nossa discussão em torno dos dois previamente mencionados. Assim, podemos compreender que, na perspectiva sociológica, a unidade de análise é o enunciado, e suas formas típicas relativamente estáveis, os gêneros.

Em síntese, como explica Volochínov (1993[1929], p.246-247), sob a ótica sociológica, podemos entender que “a essência efetiva da linguagem está representada pelo elo social com a interação verbal”, permitindo construir, segundo o autor, o seguinte esquema, que, por sua vez, “[...] serve como um *guia* para a investigação da unidade real da língua, que chamamos de enunciação.” (VOLOCHÍNOV, 1993[1929], p.246-247, grifo nosso). Segue a proposta de Volochínov:

Figura 01- Etapas de investigação da unidade real da língua – o enunciado



Fonte: Esquema proposto por Volochínov (1993[1929], p.247).

Sobre o esquema acima, segundo Volochínov (1993[1929], p.247), seguem alguns esclarecimentos. Para o autor, sob a ótica sociológica, é necessário (i) examinar o intercâmbio social³, no qual o enunciado se constitui e funciona; (ii) compreender o conceito de interação verbal como “[...] a efetiva realização da vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo” (VOLOCHÍNOV, 1993[1929], p.247), ou seja, uma das situações específicas de interação no interior de uma dada esfera; (iii) analisar as formas típicas dos enunciados, os gêneros; e (iv) analisar as formas linguísticas à luz da baliza do gênero do enunciado integrado à situação de interação, à medida que “cada um dos tipos de intercâmbio comunicativo organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 1993[1929], p.248).

Em adição à presente discussão sobre as etapas metodológicas de análise da língua sob a ordem sociológica, Rojo (2005) assim esclarece:

[...] a ordem metodológica de análise que vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para suas formas linguísticas relevantes [...]. Ao chegarmos nesse último nível de análise, vale a interpretação linguística habitual, isto é, as teorias e análises linguísticas disponíveis, desde que seguida a ordem metodológica que privilegia as instâncias sociais [...]. Dito de outra maneira, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas [...] que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p.199, grifo nosso).

Em consonância com a discussão de Rojo (2005), Brait (2006) explica que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, embora se apresente como uma abordagem

³ Podemos compreender como *esfera da atividade humana*. Rodrigues (2005) explica sobre a flutuação terminológica no conjunto dos escritos do Círculo.

diferenciada, não exclui a Linguística, pelo contrário, Bakhtin (2008[1963]) entende que devem completar-se, mas não fundir-se⁴. Dessa forma, como ratifica a autora, metodologicamente estaremos, em termos bakhtinianos, ultrapassando a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva que há entre o interno e o externo na linguagem. “O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído.” (BRAIT, 2006, p.13).

Além disso, cabe ressaltar que, no caminho metodológico bakhtiniano, não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de entender uso situado da língua. Nos escritos do Círculo, há, na verdade, uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (BRAIT, 2006). “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem [...]” (BRAIT, 2006, p.29). Sob essa orientação, Brait (2006) assim esclarece:

[Sob a orientação sociológica do Círculo, direcionamo-nos a] esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções. (BRAIT, 2006, p.13-14, grifo da autora).

Em outro momento, a autora reitera,

[...] o maior ensinamento de Bakhtin [é] a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam

⁴ “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos [...]. Devem completar-se mutuamente, e não fundir-se.” (BAKHTIN, 2008 [1963], p.207)

extraídos do *corpus*, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecida. [...] (BRAIT, 2007, p.28).

Como podemos ver, Brait (2006; 2007) ratifica o pressuposto da inexistência de categorias pré-estabelecidas para a análise da língua-enunciado sob a ordem sociológica do Círculo. Rojo (2005), Rodrigues (2001; 2005) e Acosta-Pereira (2008; 2012) compartilham da mesma consideração, reiterando o postulado de que, é nas “idas e vindas” aos dados que as regularidades ascendem e não na aplicação de modelos de análise pré-estabelecidos, *imobilizando* a potencialidade discursiva dos dados. Assim, podemos compreender que, à luz dos escritos do Círculo, não há a possibilidade mecânica de operacionalizar conceitos pré-estabelecidos (modelos de análise), mas um movimento dialógico com os dados, “[...] que interroga o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas.” (BRAIT, 2007, p.30-31).

Assim, entendemos que o estudo da natureza dos enunciados e dos gêneros do discurso é de importância fundamental para superar os estudos simplificados da vida do discurso, do fluxo discursivo da comunicação. É somente o estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva, por exemplo, que nos permite compreender de modo claro a natureza das unidades da língua e seu emprego na forma de enunciados concretos. Acerca especificamente do estudo do enunciado e de suas formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso, Bakhtin (2003[1979]) pontua algumas considerações metodológicas que, dados nossos objetivos de delinear rotas de análise da língua como objeto social e sua materialização concreta, reenunciamos abaixo⁵:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana [esferas] é de enorme importância para quase todos os campos da linguística [...]. [...] *todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos* (escritos e orais [e de outras formas semióticas]) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. *O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.* (BAKHTIN, 2003[1979], p.264-265, grifo nosso).

Uma determinada função [...] e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais

⁵ Faremos um breve levantamento de considerações do Círculo em torno dos pressupostos metodológicos de análise do enunciado. Para tanto, seguem-se diferentes excertos com partes grifadas, marcando o olhar (do Círculo) para a análise enunciativa.

relativamente estáveis. [...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. [...] tanto *a questão metodológica de princípio quanto a questão geral relativa às relações recíprocas do léxico com a gramática, por um lado, e com a estilística, por outro, baseiam-se no mesmo problema do enunciado e dos gêneros do discurso.* (BAKHTIN, 2003[1979], p.266-269, grifo nosso).

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto da linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero do discurso já se trata de um fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. *Mas esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua. Só uma concepção profunda da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos pode assegurar a solução correta dessa complexa questão metodológica.* (BAKHTIN, 2003[1979], p.269, grifo nosso).

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. [...] Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, *todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística.* (BAKHTIN, 2013, p.23-25, grifo nosso)

[...] o estudo do enunciado como *unidade real da comunicação discursiva* permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações. (BAKHTIN, 2003[1979], p.269, grifo do autor).

A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* de comunicação discursiva – o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo, *limites* absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente. (BAKHTIN, 2003[1979], p.274-275, grifo do autor).

[...] é necessário abordar previamente o problema da *oração* como *unidade da língua* em sua distinção em face do *enunciado* como *unidade da comunicação discursiva*. [...] A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (BAKHTIN, 2003[1979], p.277-278, grifo do autor).

As unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis (ainda que se possa citá-las) e *são ligadas entre si por relações dialógicas.* (BAKHTIN, 2003[1979], p.335, grifo nosso).

Como podemos observar, os excertos nos conduzem a diversas reflexões de Bakhtin acerca da questão (base) metodológica de análise da língua à luz da unidade de comunicação discursiva – o enunciado. Desde aspectos voltados inicialmente ao trabalho de seguir a ordem da vida concreta da língua em situações reais e vivas de interlocução, até as considerações do Círculo sobre a relação entre gramática, estilística e unidades da língua, as orações, e unidades do discurso, os enunciados. Além disso, em consonância com a visão de língua, o Círculo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, delineiam especificações em torno da orientação ideológico-valorativa da língua em uso. Em outras palavras, Bakhtin; Volochínov (2006[1929], p.198-202) preocupam-se, dentre outras questões, em desenhar o estudo do “[...] julgamento de valor inerente a toda a palavra viva, revelado pela acentuação e pela entoação expressiva da enunciação [...] a orientação apreciativa [e ideológica] do discurso. [Afinal] a palavra é um fenômeno ideológico por excelência [...]” Para os autores, é “indispensável observar as seguintes regras metodológicas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.45, grifo dos autores):

- (1) *Não separar a ideologia da realidade material do signo [...].*
- (2) *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social [...].*
- (3) *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).*

Para o Círculo, todo signo é ideológico e, portanto, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.33). Assim, as etapas metodológicas supracitadas direcionam o pesquisador para o entendimento de que, ao analisar a língua em uso, o pesquisador deve compreender que “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.36) e, sobretudo, que

Porque o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entra no horizonte social do grupo e desencadeia uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. [...] Em outras palavras, *não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.* [...] O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.46, grifo dos autores).

A partir dessa colocação dos autores, compreendemos que, em termos metodológicos, o estudo da língua em uso, realizada concretamente por enunciados, deve levar em consideração a orientação ideológico-valorativa desses enunciados, à medida que, para o Círculo, “[...] a plurivalência social do signo ideológico é um traço de maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices sociais de valores [posições axiológicas] que torna o signo vivo [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.47).

Em adição às ideias de Bakhtin; Volochínov (2006[1929]), Medviédev (2012[1928]) explica que as concepções de mundo, as crenças, os ideais tornam-se realidade ideológica quando investidos por material semiótico. Dito de outra forma, para o autor, “[...] a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social. Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, *não podem ser estudados fora do processo social* [...]” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.49, grifo nosso). Para Medviédev (2012[1928], p.50), todo produto ideológico é parte da realidade social e se manifesta semioticamente, posto que “não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem.”

O autor ainda reitera que “a comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.50). Uma correta orientação filosófica geral para o social e a consequente necessária “precisão metodológica” sob esse olhar, podem ser dadas somente sob “o terreno do caráter sociológico dos fenômenos ideológicos” (p.71). É preciso entender na palavra, “as forças e energias da vida ideológica e social.” (p.82-83). Em síntese, “se nós [...] nos distanciamos das relações sociais que atravessam [o objeto ideológico] e das quais ele é uma das mais sutis manifestações, se o retirarmos do sistema de interação social, então, nada restará do objeto ideológico.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.134).

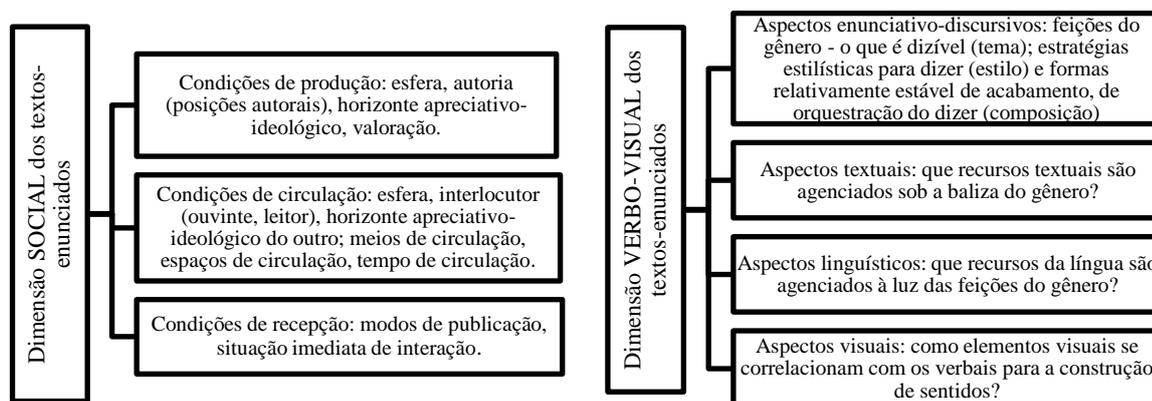
Em relação à projeção valorativa de toda palavra (do signo ideológico, do enunciado, do discurso), Medviédev (2012[1928], p.183) pontua que “[...] a avaliação social está presente em cada palavra viva [...]. Qualquer enunciado concreto é um ato social.” Além disso, dadas as orientações de Medviédev, é metodologicamente impossível compreender o enunciado em sua realização concreta sem adentrar-se na atmosfera axiológica do meio ideológico. Com isso, “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro [...]. No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social.” (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.185).

Dada nossa compreensão em torno da enunciação e de seu estudo à luz das considerações não apenas teóricas, mas, sobretudo, metodológicas do Círculo, passamos a delinear aspectos endereçados no nosso objetivo presente: a análise de enunciados como uma prática precedente à elaboração didática do professor de Língua Portuguesa.

Textos-enunciados: um olhar analítico

Neste momento, objetivamos seguir um caminho de *questionamentos*⁶ como orientadores para a análise. Esse caminho segue a proposta metodológica de Rodrigues (2001) para a análise de gêneros do discurso, textos-enunciados típicos, a partir de duas dimensões: social e verbal, à luz das considerações teórico-metodológicas explicitadas na seção anterior. Acrescentamos à dimensão verbal proposta pela autora a caracterização “visual”, como desenvolvido em Acosta-Pereira (2008; 2012), dada a diversidade de textos-enunciados multissemióticos que medeiam nossas situações de interação. Para fins ilustrativos, seguem dois gráficos que sintetizam as questões a serem exploradas em cada dimensão, com base nos autores:

Figura 02: Dimensões de análise dos textos-enunciados



Fonte: Rodrigues (2001; 2005) e Acosta-Pereira (2008; 2012).

Na dimensão social do texto-enunciado, o professor pode *questionar* em sua análise:

- Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?
- Qual a esfera que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?
- O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?
- Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?
- Onde circula esse texto-enunciado?
- Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?

⁶ “O sentido sempre responde a certas perguntas.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p.381).

- Em que suporte circula esse texto?
- Em qual mídia é publicado?
- Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?
- Quando e onde o texto foi publicado?
- A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?
- Como se caracterizam os aspectos de diagramação (*layout*)? Intercalam-se gêneros outros?

A dimensão social, dessa forma, diz respeito às conjecturas histórico-culturais e ideológico-valorativas de constituição e funcionamento dos textos-enunciados. Na análise dessa dimensão, o professor pode explorar questões em volta à situação ampla dos enunciados, assim como à situação imediata, procurando compreender, dentre outras questões, aspectos em torno da autoria e do projeto discursivo do sujeito-autor, do interlocutor e seu papel na construção do enunciado, por exemplo. Além disso, questões sobre a dimensão tempo-espaço do texto-enunciado e de sua esfera de produção, circulação e recepção (compreensão, interpretação) são, em adição, consideradas na análise dessa dimensão, conforme os *questionamentos* acima. Ao final, o professor, pode investigar a possibilidade de intercalação de textos-enunciados outros no texto-enunciado que analisa, evidenciando ou não esse engendramento dialógica na construção de sentido para a interação.

Na dimensão verbo-visual do texto-enunciado, por sua vez, o professor pode *questionar* em sua análise:

- Sobre o que trata o texto-enunciado?
- Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?
- Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?
- De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?
- Qual o projeto discursivo do autor?
- Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?
- Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?
- Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?

Na dimensão verbo-visual, portanto, o professor pode investigar o conteúdo temático do texto-enunciado, seu estilo e sua composição, procurando evidenciar como este funciona em

determinada esfera de atividade. Para fins de exemplificação, tomemos o caso da análise prévia do texto-enunciado *notícia online*.

Figura 03 – Notícia *online* publicada no jornal *Diário Catarinense*.



Fonte: <http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/> Acesso em 31/01/2014.

Abaixo seguem possíveis *respostas* aos *questionamentos* que orientam a análise. Não respondemos a todos os questionamentos, nem aspiramos a ser exaustivos, deixando ao nosso interlocutor o trabalho da resposta.

Tabela 01: A análise de textos-enunciados

Dimensões social e verbo-visual	Feições do gênero do discurso
Qual a razão de esse texto-enunciado ser escrito?	Reportar fatos sociais, políticos, econômicos etc. do cotidiano. No caso da notícia em ilustração, as espionagens dos EUA sobre o Brasil.
Qual a esfera em que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?	Esfera jornalística. A busca por efeitos de imparcialidade, de atualização de informações, de contemporaneidade dos fatos, etc.
O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?	Qual a empresa jornalística e sua posição ideológico-valorativa? Sensacionalista? Imprensa marrom? Há efeitos sob a linguagem? O jornal é o Diário Catarinense que tem uma

visão ideológica de direita no estado de SC.

Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?

Quem é o autor (posição autoral)? É uma posição multi-autoral?

Há projeções linguísticas que marcam explicitamente a posição autoral?

Não está explícito o nome de quem assina a notícia, conferindo a esta uma projeção de autoria institucional.

Onde circula esse texto-enunciado?

O texto tem circulação municipal, regional, estadual, federal ou internacional? No caso da notícia em meio virtual, as fronteiras são infinitas. Se pensarmos acerca do jornal em versão impressa, a territorialidade é mais precisa.

Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaço de circulação traz efeitos de sentido para o texto-enunciado?

É circulação de horas, de dias, semanal? E como isso reflete na seleção de objetos dizíveis pelo gênero? Geralmente notícias online circulam por 24h, mas podem permanecer por meses no arquivo digital do jornal. É claro que o conteúdo temático da notícia em tela diz respeito ao que tem se discutido na semana nas mais diversas mídias.

Em que suporte circula esse texto?

Jornal, revista, TV, celular, etc e qual os efeitos de sentido? No computador, em ambiente virtual, com acesso gratuito.

Em qual mídia é publicado?

Impressa, virtual, radiofônica, televisiva, telefônica.

Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?

Qual o espaço destinado à publicação e como (ou por que) se dá essa disposição (valorativa)? A notícia é publicada na seção "Mundo" o que já antecipa as expectativas do leitor sobre o que vai ler.

Quando e onde o texto foi publicado?

O local de publicação e a data de publicação têm influência nos objetos dizíveis pelo gênero? Nos diferentes jornais, o mesmo fato seria

enquadrado com projeções distintas.

A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto-enunciado?

Ver o público-leitor empírico (classe, idade, profissão, escolaridade, sexo, orientação sexual, etc) e discursivo (expectativas, interesses, horizonte apreciativo). Há recursos linguísticos explícitos no texto-enunciado que projetam esse leitor?

Aqui o *Diário Catarinense* tem seu público-leitor em potencial, além daqueles que navegam na internet. Uma *notícia* pode ter mais adesão do que outras (acessos) a depender do que reporta e do como reporta.

Como se caracterizam os aspectos de diagramação (*layout*)? Intercalam-se gêneros outros?

Ver cores, disposição dos parágrafos, olho textual, boxes, fonte etc. Além disso, verificar a ocorrência da intercalação; por exemplo, no gênero notícia é comum intercalarem-se gêneros como *infográfico, fotografia, mapa* etc.

Esse gênero engendra-se a outro para funcionar?

Alguns gêneros necessitam engendram-se a outros para funcionar (entrelaçam-se em relações dialógicas); por exemplo, o gênero *chamada de capa*, necessita que haja uma *notícia* ou *reportagem* principal na revista ou jornal.

Sobre o que trata o texto-enunciado?

O conteúdo temático do texto-enunciado.

Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?

O horizonte apreciativo sob o qual o sujeito-autor enuncia. Em outras palavras, é a baliza ideológico-axiológica a partir da qual o dizer se constitui.

Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?

As relações dialógicas (relações semântico-valorativas) que se estabelecem no dizer balizado pelo gênero do discurso. São relações com o dizer do outro (já-ditos, pré-figurados).

De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?

Outros caminhos argumentativos (por exemplo); sob que outro horizonte apreciativo o conteúdo temático do texto-enunciado

	poderia ser contemplado.
Qual o projeto discursivo do autor?	A vontade discursiva do dizer. O querer-dizer do sujeito-autor.
Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?	O estilo do texto-enunciado à luz da baliza do gênero. Verificar as projeções estilísticas. Por exemplo, verbos modais podem ser usados de formas diferentes e sob sentidos distintos, se pensarmos os gêneros <i>notícia</i> e <i>artigo assinado</i> .
Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?	O acabamento relativamente estável do gênero. É a orquestração de sua composição típica.
Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?	A construção de sentido entre o verbal e o visual.

Fonte: Rodrigues (2001; 2005) e Acosta-Pereira (2008; 2012).

Ao final da exemplificação em torno do texto-enunciado *notícia*, publicado em ambiente virtual, direcionemos nosso olhar para as considerações em torno da elaboração didática e as etapas (possíveis) para tanto.

Textos-enunciados: implicações didático-pedagógicas e a elaboração didática

A Teoria da Transposição Didática (T.D) nasce na década de 1980 com a preocupação de elaborar modos de transformar o conhecimento científico dentro de sistemas didáticos. É a conversão de *objeto do conhecimento* em *objeto de ensino*. Yves Chevallard, matemático e educador francês, observou a necessidade de associar a análise do conhecimento matemático com os estudos práticos didáticos. A T. D, para Chevallard (1991), realiza o trabalho de reorganização, medição e reestruturação dos saberes historicamente constituídos (institucionalizados) em saberes tipicamente escolares. Segundo Almeida (2011, p.10), para Chevallard, o conceito de T. D prevê

A concepção de 3 partes distintas e interligadas: o saber do sábio, que é o saber elaborado pelos cientistas; o saber a ensinar, que é a parte específica do professor e está voltada à didática e à prática de condução da sala de aula; e, por último, o

saber ensinado, aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transformações feitas pelos cientistas e pelos professores.

Diferentemente da posição de Chevallard (1991), Halté (2008[1998]) propõe o conceito de *elaboração didática* que, dentre outras questões, visa a distanciar-se do apagamento em que se caracterizam as posições do professor e do aluno à luz da teoria da transposição. Assim, diferentemente de transpor conhecimentos de ordem científica para o campo escolar – da ordem do *saber sábio* para o *saber ensinado* –, contempla-se o trabalho de *coconstrução de saberes de múltiplas ordens*, em eventos praxiológicos nos quais professor e aluno assumem papéis agentivos, situando o acontecimento da aula em um projeto didático, no qual o *saber ensinado* converge com escolhas, com objetivos compartilhados, com os conhecimentos prévios e com especialidades afins (HALTÉ, 2008[1998], p.139), caracterizando *a elaboração didática como um agenciamento de saberes empreendidos para a ação didático-pedagógica* (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Segundo Halté,

Pelo fato de fixar a atenção apenas sobre o polo dos saberes, a transposição facilita, e até legítima, a “deriva para os objetos de ensino”, em detrimento de outros pontos importantes do famoso triângulo. Pelo fato de definir um processo descendente, do saber científico para o saber escolar, ela favorece – até mesmo preconiza - o aplicacionismo. Pelo fato de organizar-se a partir de saberes distribuídos academicamente em campos constituídos, ela purifica os objetos de ensino ao preço de uma perda de sentido pelos aprendizes etc. Por essas razões, eu havia defendido uma didática globalmente praxiológica, caracterizando-se, em relação aos saberes, por uma metodologia implicacionista que eu nomeei elaboração didática dos saberes. (HALTÉ, 2008[1998], p.138, grifo do autor).

Entendemos, sob essa perspectiva, que para o trabalho docente de elaboração de atividades didático-pedagógicas, as etapas a seguir se sucedem. Primeiramente, entendemos que há a *seleção de textos-enunciados do gênero para trabalho em sala*: seleção de textos-enunciados concretos e de circulação social (GERALDI, 1984[1985], 1997[1991], 2010), como, por exemplo, textos-enunciados que circulam em âmbito global, como aqueles que circulam em contexto local, contemplando, em sala, uma prática híbrida (STREET, 2003). O importante é selecionar textos autênticos, inclusive com seu *design* original (ANTUNES, 2003; 2007; 2010). Em um segundo momento, ocorre a *análise prévia do texto-enunciado pelo professor como subsídio para a elaboração didática*: seguir (como sugestão) a análise da dimensão social e verbo-visual dos textos-enunciados. Terceira etapa, por sua vez, se caracteriza como a *elaboração de atividades de leitura*: propor atividades que contemplem tanto a dimensão social quanto a dimensão verbo-visual dos textos-enunciado em tela na aula. Entender que ler é reagir responsivamente ao texto-enunciado do outro.

Consociada à elaboração de atividade de leitura, ao nosso ver, ocorre a *elaboração de atividades de escrita*: propor atividades que os alunos tornem-se sujeitos-autores de seu dizer e que,

sobretudo, a aula agencie uma situação concreta de escrita na qual o aluno: (a) tenha o que dizer; (b) tenha razões para dizer; (c) (re)conheça os interlocutores para dizer; (d) assumo-se como autor do seu dizer e (e) escolha estratégias para dizer (GERALDI, 1997[1991], p.161). E ainda segundo Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011, p.200):

A elaboração didática de ensino e aprendizagem da produção textual não pode prescindir a noção de gêneros se, de fato, tomarmos como princípio que à disciplina de Língua Portuguesa cabe o trabalho com o domínio dos usos sociais da linguagem. Desse encaminhamento, resulta que a grande maestria do professor de língua portuguesa está na elaboração didática de atividades didático-pedagógicas que medeiam o processo de apropriação de conhecimentos necessários à produção de textos pertinentes aos gêneros do discurso a que pertencem; e, como corolário, construir conhecimento praxiológico necessário para o aluno, como sujeito historicamente situado, poder transitar em diferentes esferas sociais cujas interações são mediadas pela escrita (no caso de interações mediadas por textos escritos).

E sob a perspectiva da leitura e da escrita de textos enunciados, ocorre a *elaboração de atividades de análise linguística*: propor atividades que os alunos reconheçam e compreendam como os diferentes recursos da língua são agenciados para construir sentidos sob a baliza da situação de interação (ACOSTA-PEREIRA, 2011; 2013). Dessa forma, todo texto-enunciado, sob a baliza de um gênero, em dada situação de interação, se utiliza de recursos linguísticos que agenciam sentidos integrados às feições do gênero e às conjecturas da situação de interação. A prática de análise linguística deve ser integrada às práticas de leitura e de escrita (ACOSTA-PEREIRA, 2013; RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011). Ao final, de forma integrada, entender como o gênero do discurso, texto-enunciado típico, medeia as práticas de leitura, de escrita e de análise linguística.

Considerações finais

Nosso objetivo neste trabalho foi, de forma objetiva, apresentar considerações de ordem enunciativo-discursiva para a análise de textos-enunciados como atividade docente prévia à elaboração didática. Desse modo, primeiramente, delineamos um caminho de discussão teórico-metodológica em torno do conceito de enunciado sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, para que, em consórcio à proposta de análise, nosso interlocutor (leitor) pudesse traçar uma rota de idas e vindas entre a conceituação e os questionamentos para a análise. E um segundo momento, introduzimos os possíveis questionamentos em torno da análise das dimensões social e verbo-visual dos textos-enunciados e uma exemplificação com base no gênero *notícia online*.

Assim, esperamos que os questionamentos delineados acima contribuam para o trabalho do professor na elaboração didática e no seu entendimento da constituição e do funcionamento dos

textos-enunciados nas diversas situações de interação de que fazem parte. Ao fim, reenunciamos Rodrigues; Cerutti-Rizzatti (2011, p.152) com as quais concordamos:

Optamos por empreender uma ação didático-pedagógica que não lança mão de modelizações e de construtos didatizantes. Defendemos o papel central do professor no delineamento dos rumos de seu fazer, para o que entendemos essencial a apropriação do conhecimento científico aqui recortado, mas, reiterando [...] que a lógica da ciência não é a lógica da disciplina, e a escola não é o espaço para ofazer científico, mas para o ensino e a aprendizagem de conhecimentos objetificados, historicamente construídos pela humanidade, tanto quanto para o desenvolvimento de habilidades para os diferentes usos da linguagem, no caso da disciplina de Língua Portuguesa.

Portanto, como já dito, não procuramos sedimentar um caminho de análise estanque e modelizador para os textos-enunciados, mas questionamentos que podem ser levantados em torno da constituição e funcionamento destes. Diferentemente de um trabalho de cunho teórico-epistemológico, acreditamos, nosso presente trabalho resulta, em grande parte, numa proposta que visa a contemplar uma posição praxiológica do fazer docente.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Revista Letrônica**, v. 06, p.494-520, 2013.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis-SC, 2012.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, p.01-41, 2011.

_____. **O gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valorização. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística, Florianópolis-SC, 2008.

ADAM, J. M. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

_____. **Les texts**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

ALMEIDA, G. P.de. **Transposição didática**: por onde começar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p.9-32.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. R. do; BARONAS, R. (Org.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. 3. ed. São Carlos, SP.: Claraluz, 2007. p.19-32.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. Paris: Gallimard, 1966.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. p.71-80.

_____. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985 [1984].

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p.117-139, jul./dez. 2008 [1998].

MEDVIÉDEV, P.N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

RODRIGUES, R. H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo-SP, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183.

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATTI, E. **Linguística Aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

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

PONZIO, A. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2012.

STREET, B.V. What's new in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in comparative Education**, New York, vol. 5, n.2; p.77-91. 2003.

VOLOSHINOV, V. N. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993[1929]. p.217-243.

A RETÓRICA DO GÊNERO ENTREVISTA DE EMPREGO

Francisco ALVES FILHO⁷

Lafity dos Santos ALVES⁸

Resumo: A principal tendência dos estudos da teoria de gêneros, na perspectiva da nova retórica estadunidense, é adotar a noção de gênero como uma resposta tipificada a uma situação retórica recorrente (BITZER, 1968; BURKE, 1973; JAMIESON, 1973) de modo a situar o gênero retórico na prática retórica e nas convenções de discurso estabelecidas pela sociedade (BAZERMAN, 1988; e MILLER, 1984). Diante disso, nosso objetivo neste trabalho é buscar explicações para o funcionamento retórico do gênero Entrevista de emprego, já que se trata de um gênero praticado em situação privada e modelos de referência não circularem publicamente.

Palavras-chave: Entrevista de Emprego. Gêneros. Nova retórica. Função retórica.

Abstract: *The main trend of the studies of the theory of genres, from the perspective of the American new rhetoric, is to adopt the notion of genre as a typified answer to a recurring rhetorical situation (BITZER, 1968; BURKE, 1973; JAMIESON, 1973) in order to situate the rhetorical genre in the rhetorical practice and in the discourse conventions established by society (BAZERMAN, 1988; MILLER, 1984). Based on this theoretical approach, we aim at seeking explanations for the rhetorical functioning of the Job Interview genre, since it is about a genre practiced in private situation and reference models do not circulate publicly.*

Keywords: *Job Interview. Genres. New rhetoric. Rhetorical Function.*

Introdução

Em nível internacional, existem muitas pesquisas que trazem à tona a vertente da Entrevista de emprego; no entanto, muitos desses trabalhos estão relacionados ao campo da Psicologia. A nível nacional, também existem alguns trabalhos cuja temática norteadora é a Entrevista de emprego, mas a visão predominante é a da área administrativa, que tende a olhar o gênero Entrevista de emprego de forma genérica e abstrata.

⁷Pós-Doutor em Linguística pela UNICAMP. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI. Teresina-PI. E-mail: chicofilho@gmail.com

⁸Mestre em Linguística pela UFPI. Professora do Instituto Dom Barreto. Teresina-PI. E-mail: lacf2806@gmail.com

No Brasil, no campo da sociorretórica, ainda são poucos os trabalhos que abordam a temática da Entrevista de emprego. Acreditamos que isso nos traz algumas sérias consequências, quais sejam: pouca compreensão das funções do gênero supracitado, uma vez que os manuais disponíveis no meio digital apresentam regras genéricas de um funcionamento abstrato do gênero Entrevista de emprego, resultantes de situações muito particulares de uso desse gênero; Isso gera um outro problema: uma visão formalística e rígida do gênero Entrevista de emprego regendo, de modo geral, o comportamento das pessoas que necessitam fazer uso desse gênero.

Diante disso, nosso objetivo nesta pesquisa é explicar o funcionamento retórico do gênero Entrevista de emprego, uma vez que ainda se trata de um gênero obscuro para a sociedade. Seguiremos, então, a teoria de gêneros defendida pelos teóricos da Nova Retórica Americana, tais como Devitt (2008), Jamieson (1973) e Miller (2005), para quem os gêneros “são construtos sociais elaborados pelos usuários em situações específicas de uso da linguagem” (SILVA, 2011).

Para realizarmos esta pesquisa contamos com a análise de depoimentos de entrevistadores e entrevistados em 4 blogs, todos direcionados à entrevista de emprego, sendo que dois deles contém comentários e relatos de experiências de pessoas que já passaram pela entrevista de emprego. Os demais contém dicas de comportamentos dadas pelos consultores.

Assim como em Silva (2011), a nossa análise, aqui, será de base interpretativista, já que buscaremos, nos depoimentos dos usuários (entrevistados, entrevistadores e consultores) desse gênero, explicações para o funcionamento da Entrevista de emprego no contexto empresarial.

A escolha da entrevista de emprego como objeto de análise de nossa pesquisa deu-se devido ao fato de tentarmos procurar explicar o funcionamento do gênero entrevista de emprego para usuários deste gênero e, também, ao fato de muitos estudos sobre a literatura não abordarem a complexidade a qual perpassa esse gênero, desconsiderando, assim, a obscuridade característica dele.

Situação Retórica

A noção de gênero nos Estudos Retóricos recorre diretamente à noção de situação porque muitos autores assumem que o gênero é tributário da situação retórica e defendem que as pessoas, quando reconhecem uma situação particular como semelhante a outra já vivenciada, tendem a se guiar por ela para proferir seu discurso. (SILVA, 2011)

Bitzer (1968) critica os teóricos da retórica clássica por terem ignorado a importância do estudo da situação e se preocupado mais em distinguir e caracterizar os tipos de discurso e em descrever e prescrever aspectos formais dos discursos retóricos. Concebendo-a como central para os estudos retóricos, Bitzer (1968) concebe a situação como um complexo de pessoas, eventos, objetos

e relações presentes numa exigência real e defende que o discurso do retor surge como uma resposta a uma dada situação retórica.

Jamieson (1973) propõe que seja acrescido à teoria de Bitzer o fato de que a percepção de uma resposta adequada a uma situação recorrente surge não somente em relação à situação, mas também a partir de outros gêneros já conhecidos. Também revendo a concepção de Bitzer, Miller (1984) defende que a situação retórica não é uma realidade objetiva, já que resulta da interpretação social compartilhada. Como a situação não corresponde ao mundo físico e empírico, mas é determinada e concebida pelos usuários, os gêneros tornam-se não somente parte do contexto, mas também parte constitutiva da exigência que solicita respostas futuras. Ou seja, a situação retórica está associada às condições de comparações entre situações que, de algum modo, assemelham-se. No caso da Entrevista de Emprego isso se constitui da seguinte maneira: As pessoas tendem a partir de situações de entrevistas vivenciadas por elas, ou mesmo, por outras pessoas buscar semelhanças que irão, de algum modo, facilitar o reconhecimento da Entrevista nas mais diferentes situações.

Devitt (2004) também critica a concepção de Bitzer de situação retórica por se tratar de uma definição determinística, já que supõe apenas uma resposta adequada para cada situação.

Estudos Retóricos dos gêneros

Dois aspectos da abordagem de gênero de Campbell e Jamieson (1978a, 1978b, 1982 citados por MILLER, 1984) são importantes para os estudos dos gêneros retóricos. O primeiro consiste no fato de a discussão de Campbell e Jamieson produzir um método de classificação que satisfaz a exigência de relevância para a prática retórica. Segundo Miller, um gênero se torna um complexo de traços formais e substantivos que criam um efeito particular numa dada situação. Portanto, o gênero, mais do que uma entidade formal, torna-se pragmático e retórico - dois importantes aspectos do gênero como ação social. O segundo aspecto é o fato de Campbell e Jamieson procederem indutivamente como críticos, o que não as fizeram prever ou limitar os gêneros que poderiam ser identificados, mas procurar uma explicação da evolução da realidade social dos discursos.

A compreensão de gênero retórico defendida por Miller (1984, p.163) está pautada na prática retórica e nas convenções de discurso estabelecidas pela sociedade e resulta do “agir junto” das pessoas, razão pela qual a compreensão dos gêneros “não se presta à taxonomia, porque gêneros mudam, evoluem e se deterioram”.

Devitt (2004) se apoia em Miller (1984) para defender que gêneros existentes tendem a guiar as respostas do retor numa nova situação, razão pela qual “os gêneros [...] dependem muito da intertextualidade do discurso” (DEVITT, 2004, p.15). A resposta do usuário numa dada situação

poderá ser guiada por respostas dadas em outro momento, mas que têm algo similar com uma nova situação.

A visão de Miller (1984) sobre a percepção subjetiva é de que esta não é a fonte do que ocorre, pois ela é única em cada momento e muda de pessoa para pessoa. Entretanto, Devitt (2004) argumenta que a percepção individual também é fonte da recorrência, pois a existência do discurso dá-se somente através das ações individuais. Além do mais, um escritor ou leitor percebe a recorrência porque reconhece um gênero existente. Por isso, há, segundo a autora, uma tendência por parte das pessoas em perceber semelhanças em situações que se lhes apresentam como adversas. Esse paradoxo decorre do fato de as pessoas construírem os gêneros a partir de uma situação e a situação através dos gêneros, numa relação, ao mesmo tempo, recíproca e dinâmica. Dessa forma, as pessoas reconhecem situações recorrentes porque conhecem gêneros e, em contrapartida, reconhecem um gênero porque são capazes de identificar a situação a ele recorrentemente associada.

Embora situação e gênero estejam integralmente inter-relacionados, essa relação não captura tudo da ação. É por isso que Devitt (2004, p.27) propõe adicionar mais dois elementos situacionais essenciais: ‘cultura’ e ‘outros gêneros’. O contexto cultural “fornece uma fonte para explicar as facetas significativas do gênero” pelo fato de ele fornecer valores e ideologias que colocam os retores em situações mais adequadas para ler os gêneros. O outro elemento são os “outros gêneros” existentes numa sociedade e que se interinfluenciam, já que “ninguém escreve ou fala no vazio” (p.27). Esses três contextos (cultural, de situação e de outros gêneros) agem de forma simultânea e interativa dentro de um único gênero.

Devitt (2004, p.33) defende que “os gêneros operam socialmente” já que pressupõem ações múltiplas de pessoas agindo de modo recorrente, razão pela qual estão interligados às questões de poder e de identidades ideológicas. Em síntese, Devitt concebe o gênero como algo que não pode operar independentemente das ações das pessoas. Pois é justamente a interação entre ação humana e gêneros que possibilita as pessoas construírem os gêneros e serem as situações também construídas, pelo menos em parte, por eles.

Entrevista de emprego (EE)

O gênero EE é amplamente utilizado para contratação de funcionários de empresas dos mais diversos setores da economia. Fear (1978 apud CONWELL, 1990) afirma que a função da EE é avaliar a personalidade do indivíduo de tal modo que o entrevistador possa determinar se o indivíduo é ou não adequado para a vaga do emprego a que concorre.

Jackson, Peacock e Holden (1982 apud SILVA, 2011) argumentam que um processo de inferência duplo ocorre na situação da entrevista. A primeira parte envolve o entrevistador construindo um perfil baseado em informações inferidas em um conjunto de exemplares comportamentais e a segunda parte envolve o processo de tomada de decisão que está baseado sobre a informação obtida na primeira parte.

Jackson, Peacock e Holden constataram que candidatos que eram menos prováveis de serem contratados eram aqueles cujas características eram inconsistentes com a informação inferencial do avaliador.

Também Conwell (1990 apud SILVA, 2011) chega à conclusão semelhante: o candidato expondo características de personalidade incongruentes ou inconsistentes em relação à ocupação era avaliado de forma negativa e menos provável a ser empregado do que o candidato exibindo a informação consistente (p.98).

Ao analisar o gênero EE a partir de informações fornecidas por uma entrevistadora, De Conto (2008) afirma que a distância existente entre o entrevistador e o entrevistado reforça a relação hierárquica característica deste gênero, já que não há qualquer manifestação de intimidade entre os participantes. Além disso, as perguntas elaboradas pelo selecionador são feitas com base em processos mentais, já que o objetivo maior é avaliar o perfil psicológico do candidato. Por isso o que mais determina a contratação do candidato não é o que está escrito na carta de apresentação e no currículo, mas sim a representação que é feita pelo candidato no momento da EE.

Marzari (2005), por sua vez, defende que a EE é um gênero que permite aos indivíduos envolvidos na situação redefinirem seus papéis e objetivos, já que ela “... revela as concepções, os objetivos e as perspectivas de entrevistadores a respeito do entrevistado” (p.30).

A EE é um gênero presente em diversas esferas da atividade humana e fundamental na escolha do candidato que possivelmente virá assumir uma vaga no mercado de trabalho, ocorrendo numa situação particular que faz parte de um processo de seleção mais amplo incluindo outros gêneros. Os participantes dessa seleção ocupam dois papéis claramente delimitados: entrevistador(es) e entrevistado. Trata-se de uma situação com um claro grau de hierarquização já que o controle e o comando de toda a situação são ditados pelo entrevistador.

Do ponto de vista do entrevistador, a EE constitui-se numa situação abundantemente recorrente, porque ele a vivencia reiteradamente. Já o entrevistado não tem esta percepção de recorrência do gênero porque cada situação de entrevista será nova e ele participa de poucas delas durante toda sua vida. Ou seja, a recorrência funciona diferentemente para os dois perfis de participantes: abundantemente recorrente para o entrevistador e praticamente inusitada e esporádica para o entrevistado.

A interinfluência entre situação retórica e gênero manifesta-se claramente na EE, ainda que varie em função dos sujeitos envolvidos. Embora este gênero apresente um significativo grau de obscuridade para o entrevistado e ainda que o entrevistador lhe seja alguém desconhecido, o entrevistado se apoia em suas experiências anteriores com outras entrevistas e outros gêneros para criar expectativas genéricas acerca da futura entrevista da qual tomará parte.

Como em Silva (2011), acreditamos que a entrevista de emprego pode ser caracterizada como apresentando como uma de suas facetas marcantes um funcionamento baseado nas expectativas dos usuários. Tanto entrevistadores como entrevistados guiam suas ações genéricas com base no que imaginam que poderá ocorrer durante a entrevista.

Segundo Chiavenato (apud SILVA, 2011), a entrevista de emprego somente servirá como forma de avaliação, se o entrevistador:

a) examinar seus preconceitos pessoais e dar-lhes o devido desconto; b) evitar perguntas do tipo armadilha; c) ouvir atentamente o entrevistado e demonstrar interesse por ele; d) fazer perguntas que proporcionem respostas narrativas; e) evitar emitir opiniões pessoais; f) encorajar o entrevistado a fazer perguntas sobre a organização e o emprego; g) evitar a tendência de classificar globalmente o candidato (efeito de *hallo* ou de generalização) como apenas bom, regular ou péssimo; h) evitar tomar muitas anotações e registros durante a entrevista para poder se dedicar mais atentamente ao candidato e não às anotações. (p.129)

Concordamos com Silva (2011) quando esta afirma que, nas condições de avaliação expostas acima, Chiavenato assume o papel social de consultor, já que instrui aos entrevistadores as regras de funcionamento do gênero entrevista de emprego. O que fica demarcado pela presença dos verbos: examinar, evitar, ouvir, fazer e encorajar. As condições expostas acima servem como exemplo para explicarmos o gênero como ação social tal qual defendido por Miller. Para Miller, a ação social propriamente dita acontece somente quando os indivíduos passam a conceber, ou melhor, a tipificar o gênero como sendo de uma forma x e não y. Assim, o modo de conceber a entrevista de Chiavenato sugere que essa seja a forma correta de agir durante uma entrevista, portanto, quando os entrevistadores passam a comungar com essa visão do gênero entrevista de Chiavenato, temos a ação social, já que esse modo de conceber esse gênero não é mais somente de Chiavenato, mas também de outros usuários que partilham uma mesma comunidade discursiva. Acreditamos que Chiavenato possa ter estabelecido esta concepção de entrevista a partir de experiências adquiridas com outras pessoas, bem como com outras situações sociais vivenciadas por ele.

Segundo Chiavenato, a entrevista pode ser conduzida pelo entrevistador de forma estruturada e padronizada ou de forma livre. A forma utilizada pelo entrevistador dependerá de suas habilidades na condução da entrevista. Ele classifica as entrevistas (em função das questões e

respostas) em quatro tipos: “entrevista totalmente padronizada”, “entrevista padronizada apenas quanto às perguntas ou questões”, “entrevista diretiva” e “entrevista não diretiva”. Nesse trecho, percebemos que a entrevista não é um gênero rígido, mas dinâmico e heterogêneo, já que temos agrupamentos diferentes para um mesmo gênero e não há somente um critério para rotular os discursos utilizados nos gêneros. (SILVA, 2011)

Segundo Silva (2011), o gênero Entrevista de Emprego é também retórico no sentido persuasivo, conforme defendido por estudiosos da teoria clássica, a exemplo de Aristóteles. Segundo a autora, isso se dá porque, na situação de entrevista, o entrevistado precisa convencer o entrevistador de que o seu perfil atende ao exigido pela empresa e o que está sendo dito por ele atesta uma verdade. Mas como o discurso pode, ao invés de refletir, refratar ou distorcer a realidade, os entrevistadores sentem necessidade de analisar também a linguagem corporal. Há que se considerar que, para um psicólogo, por exemplo, a verdade pode estar mais no gesto, no olhar do que na palavra, porque a palavra pode não representar a imagem real do candidato e as pessoas podem também mentir com o corpo. Isso talvez justifique o fato de muitas empresas terem psicólogos no processo de seleção de funcionários, porque, em tese, esse profissional consegue fazer uma leitura perspicaz e acurada da linguagem corporal.

Concepções do gênero entrevista de emprego segundo seus participantes

Situação obscura

Muitos entrevistados concebem a entrevista como um gênero obscuro e enigmático. Pedro⁹, estudante de comunicação, declarou que a EE é o *"encontro com uma pessoa desconhecida [...] O entrevistador não te conhece e irá fazer um "juízo" de você que, às vezes, não corresponde com a realidade"* (<http://www.acesa.com/vestibular/arquivo/carreira/2005/06/29entrevista/#1>), acessado em 5 de abril de 2010 às 19h25min.). De modo parecido, Joana declarou que a entrevista causa certo desconforto já que *"não sabemos como serão as perguntas"* (<http://www.acesa.com/vestibular/arquivo/carreira/2005/06/29-entrevista/#1>), acessado em 5 de abril de 2010 às 19h25min.).

O caráter de obscuridade do gênero, na perspectiva dos entrevistados, apresenta uma importância estratégica para os entrevistadores, já que os possibilita avaliarem os candidatos em situações que se mostram como novas e inusitadas. Sendo uma situação nova e não reconhecida como recorrente, ela pode favorecer a manifestação das posturas e habilidades *reais* dos candidatos

⁹ Todos os nomes de entrevistados, entrevistadores e consultores mencionados neste artigo são fictícios.

em vez de comportamentos frutos de mera representação cênica. Por isso, muitos consultores são categóricos ao afirmar que o conhecimento prévio da empresa é um fator crucial para que o candidato venha a se sair bem na entrevista: ela seria uma condição para atenuar a obscuridade.

Situação de investigação

Do ponto de vista de muitos entrevistadores, a entrevista é concebida uma situação de investigação acerca das *verdadeiras* habilidades, posturas, e capacidades dos candidatos. Fátima, uma entrevistadora, afirmou que procura deixar o candidato bem à vontade para “*saber como essa pessoa é realmente... o objetivo de uma entrevista é obter dados que dêem subsídio ao entrevistador para escolher, com a maior probabilidade de acerto possível o candidato que se adequa melhor àquele cargo*” (entrevista concedida por um Psicólogo e Consultor em <http://psicologiaetrabalho.bolgsport.com/2009/03/entrevistadeemprego.html>, acessado em 15 de fevereiro de 2010, às 14h). Outra entrevistadora, Ana, assegurou que a função do recrutador é “*avaliar o conteúdo do discurso e um conjunto de informações não-verbais utilizadas como critérios de avaliação, como postura, linguagem corporal, apresentação pessoal, fluência verbal, motivação e interesse pela vaga [...]*” (Psicóloga especialista em RH em: <http://www.zap.com.br/revista/empregos/categoria/como-se-preparar-para-uma-entrevista/page/2/>, acessado em 18 de Fevereiro de 2010, às 18h14min).

Tensão entre recorrência e novidade

As dicas oferecidas pelos consultores em manuais, embora tentem esclarecer o gênero, trazem comumente alguns problemas. Um deles é o fato de, muitas vezes, conceber a entrevista de emprego como um gênero que pode ser padronizado independentemente das situações bem particulares e potencialmente adversas nas quais ele de fato ocorre, o que distorce a evidente complexidade deste gênero. Embora as dicas oferecidas frequentemente pelos consultores concebiam a EE de modo homogêneo, elas não são seguidas por entrevistadores que assumem valores e concepções mais particulares acerca deste gênero. Paulo declarou ter participado de uma entrevista em que as perguntas foram totalmente surpreendentes (no geral, sobre a vida particular dele e de sua família), frustrando completamente suas expectativas.

Rute, uma empresária que já conduziu muitas entrevistas, comentou em um blog (<http://movv.org/2009/03/15/50-perguntas-e-respostas-para-usar-em-entrevistas-de-emprego/#comment-99347>, acessado em 02-03-2010, às 11h28min) que o grande problema da entrevista de emprego é o fato de os entrevistados estarem cada vez mais parecidos. Ela atribuiu a

não contratação de alguns candidatos ao fato de eles seguirem à risca certas regras ditadas pelos manuais e tornarem-se muito parecidos. Mas há depoimentos que indicam exatamente o oposto do caso acima: Teresa atribui sua reprovação numa entrevista ao fato de ter procurado fugir das respostas convencionais e buscado ser “mais natural, mais ela” (<http://movv.org/2009/03/15/50-perguntas-e-respostas-para-usar-em-entrevistas-de-emprego/#comment-99347>, acessado em 02-03-2010, às 11h28min).

De modo geral, pode-se dizer que a EE funciona em uma situação tensa para os entrevistados, já que estes não têm certeza ou convicção a respeito dos temas e propósitos recorrentes. Aos olhos do candidato, não é fácil descobrir os traços recorrentes para uma situação obscura, inacessível e imprevisível.

Pois é exatamente este caráter obscuro da entrevista que abre espaço para que as dicas dos consultores façam tanto sucesso entre pretendentes a emprego. Os consultores buscam justamente esclarecer o obscuro e indicar as recorrências de um gênero, o qual pode ou não apresentar um funcionamento recorrente.

Expectativa

Segundo Silva (2011), a expectativa criada por alguns consultores em relação à entrevista de emprego é de que a entrevista é uma situação de armadilha. Por isso, cabe aos entrevistados ficarem atentos ao que os entrevistadores irão perguntar.

No entanto, segundo a autora, há outros consultores, dentre eles, Chiavenato, que discordam desse tipo de visão do gênero entrevista difundida na sociedade. Segundo Chiavanato, para que a entrevista seja vista como instrumento de avaliação do entrevistador, este deve evitar perguntas do tipo armadilha. Além disso, há ainda a expectativa de que o gênero entrevista de emprego seja uma situação de autopromoção da imagem do entrevistado.

Em síntese, a entrevista de emprego pode ser caracterizada como apresentando como uma de suas facetas marcantes um funcionamento baseado nas expectativas dos usuários. Tanto entrevistadores como entrevistados guiam suas ações genéricas com base no que imaginam que poderá ocorrer durante a entrevista. (SILVA, 2011)

Considerações finais

Reticamente, a EE serve a propósitos muito diferenciados, dependendo fortemente do tipo de instituição para a qual é utilizada. Por ser um gênero de funcionamento obscuro, os entrevistados

demonstram não se sentir minimamente preparados para as práticas do gênero, demonstrando dúvidas sobre a sua função retórica.

Podemos então dizer que a EE é um gênero obscuro para os entrevistados, já que mesmo os candidatos mais experientes não conhecem a pessoa que o entrevistará e nem mesmo sabem que tipos de crenças e valores o entrevistador traz consigo, o que evidencia não só um desconhecimento da pessoa que entrevistará, mas também dos propósitos do gênero. Como a EE é um gênero cuja situação é privada e inacessível, muitos usuários o encaram como um enigma.

Alguns candidatos alimentam a expectativa de que as perguntas nunca mudam, ao passo que outros supõem que elas mudam. Assim como em Silva (2011), acreditamos que isso demonstra a dificuldade que os entrevistados têm em lidar com o gênero, já que ele é, ao mesmo tempo, estável e instável. Ademais, o candidato que vê na entrevista certa rigidez tende a ter sua expectativa quebrada quando se encontra diante de uma situação de entrevista que se lhe apresenta como nova. Quando o entrevistador faz perguntas relacionadas à vida pessoal, ele não o faz somente para deixar o candidato à vontade, já que algum fato negativo denunciado pelo entrevistado pode ser decisivo na sua eliminação durante uma entrevista.

Referências

BITZER, L. F. The rhetorical situation. In: **Philosophy and Rhetoric**, Volume 1, Issue 1, pp: 14, 1968.

BAZERMAN, C. **Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science**. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

CONWELL, S. L. **Inferential judgment in the employment interview**. Dissertation in education, Faculty of Texas, December, 1990.

De COUTO, J. M. **O Sistema de Gêneros da Seleção de candidatos a emprego no contexto empresarial**. Dissertação – Centro de Artes e Letras – UFSM (RS), 2008.

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

DU. Comentário 24 feito em resposta à postagem 50 perguntas e respostas para usar em entrevistas de Emprego. **Quintus**, 19 fev. 2010. Disponível em: <<http://movv.org/2009/03/15/50-perguntas-e-respostas-para-usar-em-entrevistas-de-emprego/#comment-107755>>. Acesso em: 18 mar. 2010

EVITE os erros da entrevista de emprego. **Situado.net**. Disponível em: <<http://www.blogdicas.com.br/evite-os-erros-da-entrevista-de-emprego/>>. Acesso em: 18 fev. 2010

JAMIESON, K. M. Generic Constraints and the rhetorical situation. In: **Philosophy and Rhetoric**, Volume 6, Issue: 3, pp: 162-170, 1973.

MARZARI, G. Q. “**Do you have any experience abroad?**” **O Gênero Entrevista de Emprego em cursos livres de línguas**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Letras, UFSM, Santa Maria, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. In: **Quarterly Journal of Speech**, Volume 70, Issue 2, pp:151-167, 1984.

SILVA, L. S. **A retórica do gênero Entrevista de Emprego**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas e Letras, UFPI, Teresina, 2011.

UM GUIA para se dar bem nas entrevistas. **Revista Zap**, 15 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.zap.com.br/revista/empregos/categoria/como-se-preparar-para-uma-entrevista/page/2/?grupo=ZAP>>. Acesso em: 18 fev. 2010.

50 PERGUNTAS e respostas para usar em entrevistas de Emprego. **Quintus**, 15 mar. 2009. Disponível em: <<http://movv.org/2009/03/15/50-perguntas-e-respostas-para-usar-em-entrevistas-de-emprego/#comment-105171>>. Acesso em: 18 fev. 2010

A SOCIOLINGUÍSTICA LABOVIANA: “A NORMAL SCIENCE” OU “A REVOLUTIONARY SCIENCE”?

Hélder Sousa SANTOS¹⁰

Sueli Maria COELHO¹¹

As questões e enigmas enfrentados pela teoria linguística atual são, em muitos casos, recauchutados por questões e enigmas que aparecem e reaparecem no pensamento linguístico Ocidental desde que foram propostos. [...] as teorias contemporâneas permanecem, então, deslumbradas pelos mesmos problemas que nossos antepassados vêm tentando resolver por mais de dois mil anos (TAYLOR, *apud* FIGUEROA, 1990, p.2).

Resumo: No presente artigo, propomos uma discussão de natureza intrateórica cujo foco está na maneira como o fenômeno linguagem é abordado pelo linguista americano William Labov (2008). Em sendo assim, para proceder a essa proposta, recorreremos a posicionamentos desenvolvidos por Esther Figueroa (1994), particularmente, em sua obra “Metateoria Sociolinguística” — “Sociolinguistic Metatheory”. Ante, então, a posicionamentos figueroanos, destacamos que, de fato, a empreitada laboviana não instituiu uma subárea no campo dos estudos linguísticos, a Sociolinguística. Ao contrário, em Labov, a ciência linguística é exposta a uma espécie de revisão daquilo que parte do pensamento saussuriano nos legou como modelo padrão de investigação do objeto língua, a partir da reivindicação de um estatuto para o caráter social constitutivo da estrutura da língua.

Palavras-chave: Metateoria. Revisão. Sociolinguística laboviana.

Abstract: *In this paper, we propose a discussion of intratheoretical nature whose focus is on the way the language phenomenon is approached by the American linguist William Labov (2008). Therefore, to conduct this proposal, we have scrutinized the positionings developed by Esther Figueroa (1994), particularly in her book “ Sociolinguistics Metatheory ”. Before, then, the positionings of this author, we point out that, in fact, the Labovian intellectual production did not institute a subfield in the field of linguistic studies, the Sociolinguistics. Unlike, in Labov, the linguistic science is exposed to a kind of review from the Saussurian thinking as the standard model of investigation of the object language, from a demand of a statute to the constitutive social character of language structure.*

Keywords: *Metatheory. Review. Labovian sociolinguistics*

¹⁰ Doutorando em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL-UFU). E-mail: helder_sousa@terra.com.br

¹¹ Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: su.coelho@uol.com.br

Palavras introdutórias

Uma revisita atenta à Historiografia das Ideias Linguísticas nos faz notar que o vasto saber teórico ali produzido por grandes filósofos e linguistas acerca da matéria linguagem pouco se mostra *a priori* — semelhante ao que ocorre em outras áreas de conhecimento, na física, por exemplo, onde um mesmo paradigma, em uma dada conjuntura, garante certa coerência às suas pesquisas — na condição de um estável arcabouço de conhecimentos e de descobertas claramente delineados para o exercício de uma ciência.

Ao contrário, observa-se dali que sempre existiram diferentes perspectivas teóricas em competição, cada uma, à sua maneira, ocupada com a análise e com a descrição de distintos fatos de língua[gem]. Com efeito, essas perspectivas — não obstante falem de algum lugar teórico em que quase sempre se reforça a conhecida dicotomia saussuriana *Língua Vs. Fala* — nunca deixaram de propor meios para que fosse possível compreender como, sistematicamente, o multifacetado fenômeno linguístico se estabelece no seio das sociedades, permitindo ali funcionar muitas de suas práticas, sejam estas de natureza languageira, social cultural.

Em vista do que então propõem tais perspectivas teóricas, podemos destacar, sem muitas delongas, dois modos distintos de fazer linguística. Um deles, que está coadunado à premissa defendida por Saussure (2006 [1916]), no Curso de Linguística Geral (doravante, CLG), de que a língua (*langue*), objeto de estudo da ciência Linguística, “[...] um todo por si e um princípio de classificação” (p.17), permite ser estudada a partir da autonomia de suas formas, no interior de um sistema, sem, portanto, qualquer ligação àquele que dela faz uso, o falante. E outro, o qual, sem se distanciar demasiadamente dos trabalhos de Saussure, reclama para si elementos “negados”¹² — a saber, o *locus* da língua[gem], a fala, o seu estatuto social — na matriz científica proposta pelo mestre genebrino à pesquisa linguística. Neste segundo caso, especificamente, encontram-se estudos que reivindicam para o objeto língua a sua outra face pouco explorada nas lucubrações saussurianas, a fala (“*parole*”). Um desses estudos, sobejamente assumido por atuais pesquisas com foco na realização individual da língua, a fala, provém da maneira como o linguista americano William Labov (2008) compreende questões relativas ao fenômeno linguagem — questões

¹² Optamos por aspear esse termo — que na verdade poderia ter sido substituído por outro —, pois, no CLG, Saussure (2006) não declara ser a “fala” (“*parole*”) um objeto de estudo desvinculado da investigação de sua ciência piloto, a Linguística. Sendo assim, afirmar que Saussure negou essa outra parte constitutiva da linguagem representa um equívoco, já que, nas suas próprias palavras, “*langue*” e “*parole*” “[...] estão estritamente ligadas e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça [...]” (p.27). O que podemos, então, asseverar é que Saussure optou por investigar a língua, e não exatamente a fala, pois esta, inicialmente, iria impedi-lo de propor uma sistematização de fatos linguísticos tomados em si como homogêneos.

relacionadas, por exemplo, ao uso,¹³ que é feito de estruturas linguísticas por um conjunto específico de falantes, socialmente integrados a determinado nível sociocultural e econômico —, as quais, para um recorte de tempo observado, permitem corroborar estágios de mudanças ocorridos nas línguas em geral.

Em sendo assim, na óptica de Labov (2008, p.13), é preciso não perder de vista o fato de que “a língua tem um caráter social e cabe à linguística reconhecer isto”. Ora, essa injunção que Labov determina à linguística nada mais é que o cerne de todo seu projeto teórico-metodológico, o qual está pautado na investigação empírica do objeto língua. Dela, conseqüentemente, pode-se, aqui, entrever algo da noção de língua[gem] assumida por Labov. Neste caso, trata-se da convicção que o impulsionou a apresentar à ciência da linguagem uma alternativa de incluir ali aspectos do caráter social da língua. Tal convicção, segundo explica o próprio Labov (2008 [1974]), cabe ser avivada por pesquisas linguísticas que, ao mesmo tempo, se permitam ser trabalhadas por premissas do paradigma científico proposto em Saussure (2006 [1916]) e pela possibilidade de estudo da vida dos signos de uma língua em ambientes sociais. No entanto, e muito estranhamente — protesta Labov (2008) —, o que muitos linguistas seguidores de Saussure praticam é justamente o contrário: lidam com um ou com dois informantes em suas pesquisas, “corroborando”, nesse caso, a “presumida” autonomia de formas de uma dada língua, ficando esta, com efeito, totalmente alienada de seu caráter social, da sua exterioridade constitutiva¹⁴.

Em decorrência do que o parágrafo precedente desenvolve, é (também) necessário notar que os estudos labovianos, focados no caráter social da língua, têm em mente o inadvertido paradoxo saussuriano do qual tentam se desvencilhar. Paradoxo que Saussure (2006), infelizmente, deixou escapar ao “oferecer” um método científico às primeiras pesquisas linguísticas com escopo exclusivo no objeto língua¹⁵. No que então toca esse paradoxo, Labov (2008, p.218) pontua que

¹³ A princípio, a noção de “língua em uso” orienta-nos a conjeturar eventuais contextos facilitadores para sua realização. A despeito disso, é necessário observarmos que tal noção não se reduz assim a qualquer “coisa”, já que, ao introduzir uma abordagem para o objeto língua em ação, há ali toda uma diversidade de fatos para serem perscrutados pelo estudioso de linguagem. Falar em “língua em uso”, nesse sentido, é ousar pensar para além das aparências de uma estrutura linguística não positivada pela suposta sustancialização de suas formas.

¹⁴ A nosso ver, a designação “exterioridade constitutiva”, que não está sendo usada aqui de modo semelhante às teorias do discurso, denota não exatamente a ideia de um simples “contexto”, um elemento pressuposto como facilitador do acontecimento da parole, mas algo que naturalmente explicita o seu caráter relacional mantido com o próprio sistema da língua; caráter que, nessas circunstâncias, permite a língua significar. Quanto ao uso do termo “contexto”, cumpre, pois, destacar — conforme nos esclarece Figueroa (1994, cf., p.151) — que se trata, ainda, de um construto teórico descritivo, sem explicitação da epistemologia no qual é baseado. Em vista dessas questões, optamos por empregar nessa passagem do presente estudo a expressão “exterioridade constitutiva”.

¹⁵ Cumpre notar que, como todo estudioso, Saussure (2006 [1914]) teve que fazer um recorte, isto é, teve que delimitar seu objeto de estudo, a língua, face a heterogeneidade da linguagem.

o aspecto social da língua é estudado pela observação de qualquer indivíduo, mas o aspecto individual somente pela observação da língua em seu contexto social. A ciência da *parole* nunca se desenvolveu, mas a abordagem da ciência da *langue* tem tido muito sucesso desde a última metade do século XX.

Com efeito, não se deve interpretar dessa citação que ali exista alguma objeção de Labov quanto ao modo com que Saussure engenhou uma teoria para o estudo da língua. Ao contrário, a citação em tela, de alguma maneira, torna evidente um dos flancos deixado isolado no âmbito dos estudos linguísticos: o aspecto social da língua, aspecto que, efetivamente, caberia ser validado como parte das análises e das descrições linguísticas. Aqui, aproveitando essas observações feitas a partir da referida citação, abrimos espaço para, brevemente, trazer uma explicação ao leitor acerca da questão exposta por nós no título que principia este trabalho. Dessa forma, reiterando nosso questionamento inicial, tem-se o seguinte: a sociolinguística laboviana significa (ou não) a consolidação de uma nova perspectiva de fazer linguística? Em outras palavras, ela, nos termos de Kuhn (2009), corresponde a um estágio de “normal science” ou de “revolutionary science” para a pesquisa linguística padrão?

A princípio, no que tange a esse questionamento, esclaremos ao leitor — como em Figueroa (1994) — que a pesquisa sociolinguista é, de fato, “[...] um discurso continuísta da chamada linguística padrão¹⁶ [...]”¹⁷. Tal discurso, com efeito, coloca em xeque algumas das “[...] premissas científicas normais acerca do objeto de investigação da linguística padrão, os valores centrais dessa linguística em relação aos quais a sociolinguística é normalmente colocada na periferia”¹⁸.

Do prisma figueroano, então, a pesquisa sociolinguista, como ponto de partida, empreende uma leitura crítica de proposições teóricas formuladas por Saussure (2006) e por Chomsky (1972) acerca do que concebem por língua[gem] — leitura que se processa à luz de uma metateoria¹⁹, de sorte a reivindicar uma teoria empírica da língua a qual consiga integrar em seu escopo fatores de

¹⁶ Em Figueroa (1994), a designação “received linguistics” [“linguística padrão”] apresenta estatuto de destaque. Quanto a isso, diríamos que se trata de uma forma singular encontrada por essa sociolinguista para reafirmar grande parte daquilo que, de fato, constitui a empreitada laboviana: uma revisão de proposições inicialmente formuladas pela chamada linguística *standard* (padrão).

¹⁷ “[...] an ongoing discourse with received linguistics [...]” (FIGUEROA, 1994, p.10).

¹⁸ “[...] normal science assumptions about the object of linguistic enquiry, the core values of linguistics, in relation to which sociolinguistics is usually positioned on the periphery” (FIGUEROA, 1994, p.10).

¹⁹ Compreendemos por metateoria todo gesto de discussão intrateórica por meio do qual pesquisadores se põem a re-analisar postulados e premissas teóricas recebidos *a priori* por uma comunidade científica como sendo um “modelo padrão de cientificidade”. Sendo assim, essa forma de discussão, semelhante à que é produzida pela teoria do conhecimento, a epistemologia, procura se questionar acerca de pontos teóricos subsumidos em análises e descrições construídas para validar determinado objeto de estudo fudante de um campo científico e, ainda, acerca do método científico — sua validade (ou não) ante ao que foi engendrado — ali empregado.

caráter social²⁰. Ademais, esse tipo de leitura procura localizar pontos incoerentes e, também, negligenciados em uma teoria científica já aceita por grande parte dos estudiosos, em particular aqui, os de linguagem.

Nesse sentido, a sociolinguística laboviana convoca a linguística padrão a re-pensar o modo de investigação ali proposto para analisar e descrever o objeto dos estudos linguísticos, a língua. Em se tratando de atuais formas de investigação ocupadas em perscrutar fatos do objeto língua, Labov inclusive se questiona se seria preciso construir uma nova abordagem linguística para dali fazer trabalhar aquilo que Saussure (2006) pouco explorou em o CLG, no caso, os aspectos sociais da língua são recorrentes em estruturas linguísticas, permitindo, nessa circunstância, algum tipo de sistematização de fatos da *parole*²¹. Acerca disso, Labov (2008, p.216-217) assevera ser

[...] relevante, portanto, indagar por que deveria haver a necessidade de uma nova abordagem da linguística com uma base social mais ampla. Parece bastante natural que os dados básicos para qualquer forma linguística geral seja a língua tal qual como usada por falantes nativos comunicando-se uns com os outros na vida diária.

Perante o posicionamento anterior defendido por Labov, nota-se que apenas caberia à linguística propriamente dita (a linguística padrão) um alargar da visão de língua por ela perpetuada durante a primeira metade do século XX e parte de sua segunda metade (até 1960, quando, finalmente, os estudos labovianos começam a ser difundidos), procurando, em decorrência disso, re-analisar e validar elementos constitutivos da natureza de seu objeto de investigação. Quanto a isso, Labov (2008, p.298-299) declara não acreditar na necessidade de

[...] uma nova “teoria da linguagem”; em vez disso, precisamos de um novo modo de fazer linguística que produza soluções decisivas. Ao alargar nossa visão de língua, encontramos a possibilidade de estarmos certos: ao encontrar respostas que são sustentadas por um número ilimitado de mediações reproduzíveis, em que o viés inevitável do observador é cancelado pela convergência de diversas abordagens.

Dessa forma, há que se notar na sociolinguística laboviana uma “nova” possibilidade de descrever o fenômeno linguístico o mais próximo possível daquilo que, realisticamente, ele é: uma totalidade que não só é constituída por aspectos de um sistema gerenciador de usos das formas de

²⁰ No que toca ao caráter social que a sociolinguística laboviana reivindica à linguística padrão, Figueroa (1994) sinaliza que algo ali precisaria ser mais bem definido, por exemplo, o próprio conceito de sociolinguística — conceito que, de forma muito redutora, tenta refletir aquilo que julga ser a própria linguística: um estudo da língua na relação com a sociedade.

²¹ Acerca disso, Figueroa (1994), insistentemente, nos diz que faltou algum tipo de esclarecimento teórico àquilo que os trabalhos labovianos sentenciam como sendo o cerne da pesquisa linguística, no caso, o estudo da “relação entre língua e sociedade”. Que relação é essa? Qual a sua natureza? — são alguns dos questionamentos da referida autora para esse flanco ainda aberto em Labov. Tal esclarecimento teórico (ausente em Labov), então, serviria, em particular, para explicar fatos do comportamento linguístico em termos sociais.

uma língua, mas também por aspectos sociais imiscuídos a esse processo. Quanto a isso, nossa interpretação é a de que, sem dúvida, a pesquisa de Labov oferece à linguística saussuriana muitas respostas — ainda que incipientes — para problematizar questões que garantam, concomitantemente, a articulação de fatos da ordem da *langue* e da *parole* em descrições linguísticas.

Na sequência, sem perder de vista toda essa gama de observações ora (re)construídas em torno do tópico “sociolinguística laboviana”, trazemos uma primeira discussão intrateórica focada na própria noção de “sociolinguística”. Para isso, gostaríamos que o leitor, ao realizar outros gestos de leitura, percebesse que o termo sociolinguística, de modo geral, corresponde a uma espécie de “expressão linguística”, a princípio compartilhada por diferentes linguistas que dali delimitam pontos teóricos de “igual” interesse assumidos por todos. Ao que imediatamente nos convém ressaltar, isso, porém, não é suficiente para que se produza uma exata delimitação de questões que supostamente sejam determinantes no erigir de um novo “campo” de estudos para a ciência da linguagem, no caso, a sociolinguística (cf. FIGUEROA, 1994, p.179).

A seguir, vejamos o que nos reserva essa discussão.

Notas iniciais acerca do termo “sociolinguística”

Antes de nada mais, julgamos necessário explicitar ao leitor o real motivo de, aqui, se apresentarem algumas notas esclarecedoras em torno do termo “sociolinguística”. Ora, por estarmos comprometidos em re-afirmar aquilo que, efetivamente, constitui a sociolinguística laboviana — uma prática de ciência que, na óptica de Figueroa (1994), mostra-se como disposta a fazer, metateoricamente, uma revisão de aspectos teórico-metodológicos pouco explorados pela linguística padrão —, cabe a nós, minimamente, realizar um exercício que circunstancie isso, com vistas a evitar algum gesto simplista nosso, afoitos em tentar “precisar” o amplo escopo das investigações sociolinguísticas.

Em sendo assim, como em Figueroa (1994, p.2), é necessário que retomemos certos fatos gerais da história das ideias sociolinguísticas, dado que, nas palavras da autora,

a história da sociolinguística obviamente não começa com a primeira pessoa que usou o termo, nem com o primeiro uso institucional do termo; nem o campo é definido por qualquer pessoa ou ponto de vista. De fato, o que se define por sociolinguística permanece um problema. Em Hymes (1974), por exemplo, ‘o termo sociolinguística significa muitas coisas e muitas pessoas, e, naturalmente, ninguém possui privilégio com sua definição’ (tradução nossa) 22.

²² “The history of sociolinguistics obviously does not start with the first person who used the term, nor the first institutional use of the term; nor is the field defined by any one person or point of view. But

Com efeito, não se mostra viável precisar um mesmo escopo em causa para o tratamento do termo sociolinguística, uma vez que estão em jogo ênfases e usos bastante diferentes na forma com que é concebido o fenômeno linguagem por (socio)linguistas e por pesquisadores. Todavia, isso não nos impede que, aqui, realizemos uma breve revisão do termo, procurando, por conseguinte, destacar, em meio às diferentes definições apresentadas, possíveis pontos de semelhança ali funcionando — os quais nos permitam notar alguma instância metateórica entre eles e, em decorrência, conjecturar algum gesto particular de um ou de outro estudioso atento em delimitar particularidades do escopo da sociolinguística. Quanto a isso, é oportuno lembrar que há grande dificuldade em precisar aquilo que, nas caracterizações formuladas para o termo sociolinguística, aponta para elementos de um imajado “axioma teórico”²³, já que pouco se sabe da real causa determinante da existência de semelhanças certamente desenvolvidas para a abordagem do objeto língua em uso (FIGUEROA, 1994).

Em vista do que o parágrafo anterior sentenciava, arrolamos, abaixo, algumas das definições propostas para o termo sociolinguística. Nesse caso, optamos, inicialmente, por reiterar oito definições que Figueroa (1994, p.2) também destaca em sua obra “Sociolinguistic Metatheory”. Por sociolinguística, então, renomados linguistas compreendem que seja:

- (1) [...] o estudo das características da variação linguística [...] e das características linguísticas de falantes quando estão em situação constante de interação [...] dentro de uma comunidade de fala ²⁴ (tradução nossa);
- (2) [...] um novo esforço para lidar mais realisticamente e compreensivamente com fatos de linguagem. Um desses fatos é que a linguagem é parte da vida social ²⁵ (tradução nossa);
- (3) uma tentativa de afirmação coerente acerca da relação entre o uso da linguagem e os padrões sociais ou estruturas de vários tipos²⁶ (tradução nossa);
- (4) um estudo com [...] ênfase na fala, nos atos de fala em todas as dimensões sociais ²⁷ (tradução nossa);

what does define sociolinguistics remains a problem. In Hymes' (1974a, p.195) words: ‘The term sociolinguistics means many things to many people, and of course no one has a patent on its definition’” (FIGUEROA, 1994, p.2).

²³ No que toca a essa questão, gostaríamos de dizer que a literatura especializada relega sua existência, dado que, por uma série de razões, não considera a sociolinguística como uma teoria, mas como um método de análise do objeto língua. De modo diferente, nessa parte de nosso texto, o emprego do termo axioma institui ali alguma possibilidade de, ao comparar definições formuladas por diferentes linguistas, espreitarmos, sob um prisma metateórico, um desejável núcleo comum que as esteja promovendo.

²⁴ “Sociolinguistics is ‘the study of the characteristics of language varieties, the characteristics of their functions, and the characteristics of their speakers as these three constantly interact, change and change one another within a speech community’” (FISHMAN, 1974, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

²⁵ “Sociolinguistics ‘should be regarded as a new effort to deal more realistically and comprehensively with the facts of language. One of these basic facts is that language is part of social life’” (NEUBERT, 1976, *apud* FIGUEROA, p.2).

²⁶ “Sociolinguistics ‘attempts to make a coherent statement about the relationship between language use and social patterns or structures of various kinds’” (ROMAINE, 1982, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

- (5) o estudo das [...] realizações da variedade linguística de significados socioculturais [...] e do o curso das interações sociais cotidianas que são relativas [...] a culturas populares, sociedades, grupos sociais, comunidades de fala, linguagens, dialetos, variedades e estilos ²⁸ (tradução nossa);
- (6) [...] aquela parte da linguística que é interessada com a linguagem como fenômeno social e cultural ²⁹ (tradução nossa);
- (7) [...] a interação entre o fato de que a linguagem varia e o fato de que a variação é usada para definir a situação social [...] ³⁰ (tradução nossa);
- (8) [...] o estudo da linguagem em relação com a sociedade ³¹ (tradução nossa).

Da leitura dessas oito definições em tela, formulamos duas questões: 1^a) o que dali poderia ser imediatamente destacado como inicial “constructo teórico” comum a todas elas?; 2^a) essas definições e/ou caracterizações para o termo “sociolinguística” contam com uma proposta de desenvolvimento de uma teoria ou são relativas a um método específico patenteadado por uma “nova” abordagem fomentada para tratar de realidades de língua[gem]?

Ora, não obstante o pluralismo de acepções acima aduzidas para o que “seja” a tarefa da sociolinguística, um aspecto comum a todas elas pode, minimamente, ser aqui destacado: quando em uso, *a língua engendra discursos*; estes, em suas particularidades, revelam — além de elementos relativos à natureza sociocultural da linguagem — fatos que somente permitem ser explicados em função de fatores tais como variação e diversidade linguísticas. No que então concerne a esse aspecto, eis aí uma confortável resposta para a primeira de nossas questões formuladas: o discurso (expressão falada) representa, sim, um constructo teórico nodal nas lucubrações sociolinguísticas.

Porém, ante ao que as definições arroladas nos expõem, é preciso sublinhar que há uma gama de tópicos e preocupações particulares para o que, teoricamente, busca-se compreender por sociolinguística (cf., FIGUEROA, 1994). Assim sendo, paradoxalmente, por que admitirmos também a inexistência de uma não exata comunicabilidade de escopo entre tais definições? Na verdade, até diríamos que esse outro questionamento nosso coloca em evidência o argumento

²⁷ “Sociolinguistics places ‘stress on **parole**, on the speech act in all its social dimensions” (GIGLIOLI, 1972, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

²⁸ “Sociolinguistics ‘studies the varied linguistic realizations of socio-cultural meanings...the currency of everyday social interactions which are nevertheless relative to particular cultures, societies, social groups, speech communities, languages, dialects, varieties, styles” (PRIDE, 1970, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

²⁹ “Sociolinguistics ‘is that part of linguistics which is concerned with language as a social and cultural phenomenon” (TRUDIGILL, 1974, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

³⁰ “Sociolinguistics is the interplay between the fact that language varies and the fact that variation is used to define the social situation, defining the speaker in terms of ‘what her group loyalties are, how she perceives her relationship to her hearer, and what sort of speech event she considers herself to be engaged in” (FALSOLD, 1984, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

³¹ “Sociolinguistics is ‘the study of language in relation to society’ (HUDSON, 1980, *apud* FIGUEROA, 1994, p.2).

defendido pelos próprios sociolinguistas de que a proposta sociolinguística não se realiza decisivamente como uma teoria linguística. Acerca desse argumento, sociolinguistas e estudiosos (em geral) defendem que a sociolinguística, em particular aqui a laboviana, não chega a consolidar um campo teórico novo para o exercício da ciência da linguagem.

Isso que o parágrafo precedente acaba de esclarecer se mostra tão real em estudos como o de Figueroa (1994), que não faz sentido deixar de reparar ali a validade do pensamento da autora, passando, em outra circunstância, a negar que o trabalho de Labov — o qual lida, sim, com variadas questões de linguística geral (incluindo questões de fonologia, morfologia, sintaxe e, ainda, de semântica) — em nada se identifica com um fazer científico meta-teórico.

No que tange às variadas questões de sociolinguística, vale, pois, destacar que todas elas, efetivamente, se encontram refletidas na relação mediada com grande parte do saber que a ciência saussuriana permitiu produzir para seu objeto de investigação, a língua.

Mais algumas notas acerca do termo “sociolinguística”

Decorrente da anterior exposição e de nossa análise de alguns pontos caracterizadores do termo sociolinguística, acompanhemos agora outra breve reflexão pautada em mais três definições. Nesse caso, em linhas gerais, apresentamos alguns aspectos centrais das definições formuladas pela propalada matriz sociolinguística que se ancora em trabalhos de linguistas tais como: Dell Hymes (1974), John Gumperz (1982) e William Labov (2008 [1974]). Na perspectiva desses estudiosos, então, a sociolinguística

(9) [...] não é linguística, mas etnografia, não é linguagem, mas comunicação, comunicação que possui um quadro de referência interior, em que o lugar da linguagem na cultura e na sociedade pode ser avaliado³² (tradução nossa).

(10) existe enquanto uma necessidade de uma teoria [...] que representa a função da comunicação e da variabilidade linguística na relação com os falantes, sem se reportar a suposições funcionais não testáveis em consonância ou não com sistemas de normas padrão³³ (tradução nossa).

(11) [...] busca abordar as grandes questões da Linguística, como determinar a estrutura da linguagem — suas formas e organizações subjacentes — e conhecer o mecanismo e as causas da mudança linguística. Os estudos da linguagem usada no

³²“It is not linguistics, but ethnography, not language, but communication, which must provide the frame of reference within which the place of language in culture and society is to be assessed” (HYMES, 1974, *apud* FIGUEROA, 1994, p.31).

³³“There is a need for a sociolinguistic theory which accounts for the communicative function of linguistic variability and for its relation to speakers goals without reference to untestable functionalist assumptions about conformity or nonconformance to closed systems of norms. Since speaking is interacting, such a theory must ultimately draw its basic postulates from what we know about interaction” (GUMPERZ, 1982, *apud* FIGUEROA, 1994, p.111).

dia-a-dia podem ser bastante úteis para alcançar esses objetivos (LABOV, 2007, p.2).

Face à leitura dessas três outras definições de sociolinguística, sublinhamos — como faz Figueroa (1994) — que, respectivamente, o ponto nodal das lucubrações sociolinguísticas parece (con)centrar-se “no significado linguístico”, “na interação social dos falantes” e “na *parole*”³⁴, o uso (ou expressão) da linguagem. Em vista disso — apesar da existência de divergências na forma de delimitar ali qual seja o escopo de investigação (comum) da sociolinguística idealizada pelos três sociolinguistas aludidos —, notamos pelas definições em questão que, genericamente, há uma preocupação em desenvolver uma teoria social para tratar de fatos da língua[gem]. Porém, é mister que sublinhemos que essa teoria não compartilha dos mesmos fins propostos no bojo de suas inquietações. Em Hymes (*apud* FIGUEROA, 1994), por exemplo, a noção de social procura resgatar algo do significado cultural supostamente evidenciado em contextos de uso da linguagem ordinária. Em Gumperz (*apud* Figueroa, *ibidem*), por sua vez, essa noção, que não permite ser significada por um texto ou por uma instituição, procura abarcar aspectos de linguagem que sejam negociados na interação construída entre falantes — aspectos que, por sinal, são bastante intuitivos. Já em Labov (*apud* FIGUEROA, *ibidem*), diferentemente, a noção de social responde (algumas vezes) ao que ele compreende por linguagem enquanto “fato social”, isto é, em linhas gerais, um tipo de comportamento exterior aos fatos linguísticos (por exemplo, fatos ligados à classe social, gênero e idade da espécie humana), mas que se impõe a todos os indivíduos pertencentes a uma dada sociedade, exercendo ali restrições sobre eles; nessas condições, o fato social poderá ser/estar refletido na competência linguística dos falantes.

Enfim, perante todos os posicionamentos arrolados nesta terceira seção de nosso trabalho, temos somente uma observação a fazer. Esta diz respeito à importância que todas as definições de sociolinguística aqui aventadas reconhecem para si. Ora, a proposta de desenvolvermos dois tópicos com algumas notas esclarecedoras acerca de aspectos caracterizadores — sejam estes de natureza teórica seja metodológica, conforme olhares de alguns estudiosos aqui citados — de uma proposta de estudo da linguagem pautada na sua relação com questões sociais não pode ser vista pelo leitor como um meio de demarcar fronteiras claras para diferentes abordagens sociolinguísticas. Ao contrário, está presente ali nosso gesto em querer fixar duas posições: uma delas que tem em mente a importância do termo sociolinguística quando identificado “como uma perspectiva e uma teoria da

³⁴ No que toca à ênfase que os estudos de Labov (1972, *apud* FIGUEROA, 1994, cf., p.73) *a priori* dão aos aspectos da *parole* — aspectos relativos à linguagem que as pessoas realmente executam —, cumpre salientar que a tônica de suas lucubrações não se limita por excelência a isso. Há, ao contrário, um movimento teórico que é singular a esse (socio)linguista. Tal movimento busca demonstrar certa relação entre fatos de natureza social da linguagem (comuns, assistemáticos) e fatos de natureza linguística (abstratos, sistemáticos), a fim de produzir alguma compreensão acerca do que o estudo do uso da linguagem pode revelar sobre estruturas linguísticas.

linguagem” (FIGUEROA, 1994, p.183) e, outra que (com)partilha da ideia de que a empreitada sociolinguística somente se fundou, porque sempre existiram abordagens diversas (em competição) re-analisando os “mesmos” fatos linguísticos — nada ali consegue, pois, ser uniforme àquilo que as movimentam: o caráter social constitutivo da língua.

No tópico seguinte, re(a)presentamos, semelhante à Figueroa (1994), uma síntese de ideias centrais das teorias “sociolinguística” (particularmente, a laboviana) e “linguística”³⁵.

Enfim, seria a sociolinguística laboviana uma síntese de abordagens *standards*?

Ante o questionamento em tela, é preciso, inicialmente, reconhecer fatos que se mostram como caros na formulação de sua resposta, seja esta positiva seja negativa. Em sendo assim, urge trazer em cena pelo menos um dos motivos que certamente conduziu Labov à elaboração de (suas) questões (socio)linguísticas. Tal motivo, sem muitas delongas, relaciona-se à concordância desse estudioso com a demanda de um novo método científico que as ciências em geral — particularmente, a partir da segunda metade do século XIX — passaram a aderir como parte de suas pesquisas, o empirismo. Esse método assimila bem muitas das questões doutrinadas pelo chamado “realismo científico”, a saber, a possibilidade de se ter uma ciência bastante instrumentalizada e, em decorrência, capacitada para descrever fielmente o real.

Desse prisma, faz todo sentido fixar a seguinte avaliação de Labov (2008, p.233), a qual nos avisa de que “[...] os linguistas não podem continuar a produzir ao mesmo tempo dados e teoria”, posto que, agindo assim, muitos deles, presos em (seus) ideais de ciência, estariam a produzir explicações limitadas acerca da organização e do funcionamento do complexo fenômeno da linguagem, o qual não só não carece ser explicado por motivações internas *a priori* tomadas como objeto de discussão, mas também pelo que lhe é constitutivo: certos fatos ali indicadores de sua realidade social.

Foi desse método, com efeito, que Labov partiu para problematizar aspectos de natureza heterogênea inerentes à língua[gem]. Nesse caso, há que se ressaltar — conforme elucidada Figueroa (1994) — que, na visão de Labov, a possibilidade de se assumir uma linguística realista se justifica face a um conjunto de fatores que, na relação mantida com o mundo cotidiano, em particular aqui, com o modo como as pessoas vivem/falam, permitem refletir melhor sobre fatos linguísticos

³⁵ Aqui, ressaltamos que, para o tópico que estamos por abrir, não se apregoa uma separação estanque entre sociolinguística e linguística — ora, isso invalidaria questões que estamos apostando com este trabalho. Nesse sentido, reiteramos o posicionamento de Labov (2008, p.216) o qual defende ser a designação sociolinguística “[...] um uso um tanto enganador de um estranho termo redundante”; “enganador”, porque faria supor que há uma sociolinguística com escopo diferente do da linguística e “redundante”, porque implicaria a existência de uma linguística que fosse desligada de questões concernentes ao caráter social inerente à linguagem (idem).

semelhantes àqueles que, efetivamente, são compartilhados por grupos humanos. É por isso, então, que Labov assevera que o objeto da linguística deve ser “[...] ao fim e ao cabo, o instrumento usado pela comunidade de fala [...]”³⁶ (LABOV, 2008, p.220).

No entanto, para que esse objeto fosse assim (re)visto — à maneira laboviana — por estudiosos de língua[gem], foi preciso que o próprio Labov (2008) promovesse uma discussão intrateórica de premissas aceitas como padrão para a descrição de fatos linguísticos. Ora, desde a fundação da linguística, em 1916 (exatamente com a publicação do CLG), até 1960, os estudos ali frutificados tiveram como escopo a realização de descrições puramente objetivas das línguas, descrições que ignoraram contingências relativas à indissociável relação língua[gem]-sujeito. Por esse motivo, a língua, objeto de estudo da linguística, não era investigada face a uma possível relação com a fala, com aquilo que lhe é exterior.

Em vista do que o parágrafo anterior formula, sublinhamos que Labov se interessou bastante em investigar aquilo que ali estava encoberto: a heterogeneidade constitutiva do sistema linguístico. Neste caso, para proceder às suas lucubrações, Labov, primeiramente, retomou premissas defendidas pelas teses saussurianas e pelas teses chomskianas, as quais, em suma, trazem particulares análises e descrições, respectivamente, para o objeto língua enquanto “fato objetivo” e enquanto “fato intuitivo”, uma faculdade inata aos falantes. No que tange a esse retorno, então, não hesitamos em também asseverar que

Labov pode ser notado como a tentativa de algum tipo de síntese entre abordagens diferentes dentro do estudo da estrutura da linguagem. Tal síntese pode ser vista também como uma tentativa de relacionar *parole* com *langue* de forma mais sintética, mostrando uma relação sistemática entre o fenômeno observável, a *parole*, e o sistema abstrato, a *langue*³⁷ (tradução nossa).

Perante o que a citação em tela pontua, consideramos, por conseguinte, que a sociolinguista laboviana, identificada ali como sendo uma síntese de abordagens linguísticas, se constitui e institui enquanto um ousado gesto de Labov, gesto que, em geral, é motivado pela possibilidade de se produzir (e de se ter) uma versão melhorada de teorias desenvolvidas pela chamada linguística padrão. Sua empreitada, nesse sentido, não chega a fundar um novo paradigma científico para a prática da ciência linguística, conforme adiante destacaremos.

³⁶ Aqui, gostaríamos de apenas ressaltar que a noção laboviana de “comunidade de fala” produz alguma “certeza” de que dado comportamento linguístico esteja/seja sempre determinado pelo grupo que o realiza. Acerca disso, reiteramos o crítico questionamento de Figueroa (1994, p.89), o qual nos faz notar os seguintes pontos: “como sustentar que a língua se realiza na comunidade de fala, quando o comportamento linguístico estudado é extraído dos indivíduos?” (Tradução nossa). Sob perspectiva figueroana, então, não há como discordar que aspectos linguísticos da ordem individual foram extirpados dos estudos de Labov.

³⁷ “Labov may be seen as attempting a synthesis between these rival factions in received linguistics. It is a synthesis which is seen as building upon past accomplishments, making improvements where necessary but not fundamentally challenging basic tenets” (FIGUEROA, 1994, p.74).

A fim de melhor explicitar posicionamentos dessa “síntese de abordagens linguísticas” que Labov (pro)move para o erigir de sua perspectiva teórica, a sociolinguística, (re)formulamos, nos dois subtópicos seguintes — respaldados em estudos de Figueroa (1994) —, algumas semelhanças e divergências teóricas que as abordagens estruturalista (saussuriana), gerativista (chomskyanana) e sociolinguista (laboviana) conservam entre si (ou não) no que constroem como orientação para possíveis análises e descrições do objeto língua.

Na sequência, passemos a observar essas outras questões.

Considerações acerca de algumas premissas *da linguística padrão e da teoria sociolinguística labovina*³⁸

a. Algumas semelhanças e divergências entre as linguísticas de Saussure e de Labov

Todos os pontos abaixo destacados acerca do que aproxima e também do que distancia o pensamento teórico de Labov do pensamento teórico de Saussure exemplificam aspectos importantes do trabalho metateórico realizado por Figueroa (1994), que, comedidamente, se lançou à tarefa de investigar questões cruciais de linguística padrão na relação com questões ali reconhecidas como “periféricas”, neste caso, questões de (socio)linguística.

Em sendo assim, para que melhor percebamos as elucidações de Figueroa (1994), propomos o seguinte quadro ilustrativo, o qual identifica algumas semelhanças e diferenças entre questões concernentes às lucubrações saussurianas e labovianas tomadas sob algum tratamento teórico-metodológico para fatos linguísticos.

Observemos, então, por meio do quadro a seguir, indicações disso:

³⁸ O leitor, após a leitura desse título, poderá se questionar acerca da designação “teoria sociolinguística”. Ora, tendo em vista outras de nossas discussões aqui arroladas, uma possível objeção sua seria esta: a pesquisa sociolinguística identifica-se como um método de análise e de descrição de fatos linguísticos, e não exatamente como uma teoria linguística. Não obstante questionamentos assim, optamos por tomar emprestado parte do título que Figueroa (1994) também formula, em especial, quando aduz pontos de semelhança e de divergência entre o que é pressuposto no âmbito de questões de linguística padrão e o que Labov dali produziu para demonstrar posicionamentos relativos à sua perspectiva (socio)linguística.

Quadro n.1: Contrastando aspectos teóricos das teorias linguísticas de Labov e de Saussure

LABOV E SAUSSURE: semelhanças	LABOV E SAUSSURE: Divergências
<p>1. Labov e Saussure não estão interessados em perscrutar questões de (variação) linguística que não possam ser explicadas no/pelo sistema linguístico.</p> <p>2. Labov e Saussure rejeitam descrições ou explicações de natureza psicológica/individualista para o tratamento de fatos de língua[gem]; ambos procuram localizar a língua[gem] como um fato social.</p> <p>3. Labov e Saussure afirmam que o objeto de investigação da linguística é a <i>langue</i>, e não a <i>parole</i> — a despeito de haver estudos inadvertidos que afirmam ser a <i>parole</i> o objeto de estudo da sociolinguística.</p>	<p>1. Para Labov, diferente do que apregoa Saussure, o sistema linguístico não é homogêneo, mas heterogêneo³⁹. Na óptica laboviana, com efeito, a comunidade de fala — isto é, as atitudes que os falantes compartilham em relação à língua — é aquilo que constitui, realisticamente, um dado homogêneo.</p> <p>2. Para Labov, o estudo científico da língua não deve ignorar, como apregou Saussure, sua heterogeneidade real. Ora, da perspectiva laboviana, a <i>parole</i> não é caótica, nem menos desmotivada⁴⁰.</p> <p>3. Para Labov, diferentemente de Saussure, as pesquisas de língua[gem] são capazes de mostrar a mudança linguística em curso.</p>

No que tange aos aspectos que o quadro em tela exhibe, nota-se dali que alguns dos fundamentos da sociolinguística laboviana são, em sua maioria, semelhantes àqueles que Saussure elaborou como orientação básica para suas análises estruturais de fatos linguísticos. Com efeito, temos somente a dizer que a empreitada de Labov demonstra, tal qual ressalta Figueroa (1994), um esmerado trabalho de revisão das premissas saussurianas como um *novo* modo de fazer linguística.

Tal qual procedemos nessas análises anteriores e fundamentos da sociolinguística laboviana na relação que a aproxima (e, também a distancia) de particularidades da ciência de Saussure, propomos, abaixo, outro quadro — também, respaldado na pesquisa metateórica de Figueroa (1994) — que enfatiza movimentos teóricos de Labov perante premissas do *programa de investigação científica* (abreviadamente, PIC)⁴¹ apresentado à linguística pelo estudioso N. Chomsky (1972).

b. Algumas semelhanças e divergências entre as linguísticas de Chomsky e de Labov

Inicialmente, pode parecer estranha ao leitor a afirmação de que a sociolinguística laboviana contém elementos em seu escopo que sejam familiares a um e/ou a outro elemento(s) do PIC

³⁹ Saussure não defende a homogeneidade do sistema, mas da língua em si, tomada como construção coletiva. E somente nesse sentido (de saber coletivo) que a língua é entendida como homogênea.

⁴⁰ Quando, da perspectiva laboviana, apontamos que a fala não é caótica, não se deve entender dali que, na perspectiva saussureana, ela o seja — de fato, na produção saussuriana não há afirmação textual disso.

⁴¹ Expressão formulada por Lakatos (1978), ao tratar de fatos relativos à história das ciências em geral.

chomskyano. Todavia, isso é possível de ser percebido, sobremaneira, se não nos furtarmos daquilo que dali precisa ser compreendido: a linguística, em sua forma singular de (se) fazer ciência, é, verdadeiramente, um tipo de orientação teórica para a investigação de muitos fenômenos de linguagem que, em si mesmos, nos permitem determinar princípios gerais (princípios de natureza formal) reguladores de estruturas das línguas (cf., LABOV, 2008, p.217).

Quanto a isso, notemos o que o quadro seguinte nos esclarece:

Quadro n.2: Contrastando aspectos teóricos das teorias linguísticas de Labov e de Chomsky

LABOV E CHOMSKY: semelhanças	LABOV E CHOMSKY: divergências
<p>1. Labov e Chomsky são seguidores de preceitos da doutrina científica nomeada de “realismo científico” (a única diferença está no tipo de realismo adotado: o de Labov é o mundano, já o de Chomsky é o psicológico).</p> <p>2. Labov e Chomsky estão empenhados no estudo geral da estrutura da linguagem — daí, também, ser possível asseverar que os estudos labovianos visam a compreender questões relativas à criação de fatos do sistema linguístico pela espécie humana (a única diferença está no fato de que Labov estuda a estrutura linguística como incorporada à estrutura social e Chomsky à faculdade mental da linguagem).</p>	<p>1. Em Labov, diferente de Chomsky, que considera a linguagem uma propriedade mental, o indivíduo não é a fonte de dados linguísticos, mas a comunidade em geral.</p> <p>2. Em Labov, também diferente de Chomsky, a intuição não é um meio aceitável para se tratar da realidade de fatos linguísticos, já que ela é interna e, nesse sentido, possui caráter subjetivo (não pode ser, com efeito, replicada).</p> <p>3. A noção de gramática em Labov não corresponde a uma construção idealizada a partir do que conjectura um linguista, mas àquilo que, de fato, revela fatos linguísticos particulares de uma comunidade de fala, sendo, para todo caso, observáveis.</p> <p>4. O método empregado por Labov para analisar o objeto língua é o indutivo; são os dados, na perspectiva laboviana, o elemento que induz uma teoria. Em Chomsky, ao contrário, devido ao uso que faz do método dedutivo, é a teoria que conduz os dados.</p>

Em vista do que os dois quadros construídos nos expõem, cumpre apenas ressaltar, uma vez mais, que há ali fortes indícios de que Labov realizou uma revisão de pressupostos teóricos da linguística constituída/padrão, neste caso, referimo-nos aos pressupostos teóricos das linguísticas saussuriana e chomskyana, respectivamente. Perante então a esse fazer metateórico de Labov, diríamos que é próprio de toda teoria científica refutar uma e/ou outra premissa(s) já (re)conhecidas por estudiosos. Porém, somos prudentes em lembrar que existem pressupostos basilares em qualquer teoria que serão sempre irrefutáveis. Exemplo disso pode ser corroborado naquilo que Labov tentou fazer das teorias de Saussure e de Chomsky; mesmo que ele tenha se desligado de pontos singulares dos dois linguistas em questão, muitos argumentos ali construídos foram retomados em sua (socio)linguística.

A seguir, exibimos alguns posicionamentos do físico e filósofo estadunidense Thomas Kuhn (2009) acerca do que compreende por “atividade científica”; em particular, posicionamentos que ele abordou em sua conhecida obra *A estrutura das revoluções científicas* (2009). Ante variadas questões que Kuhn desenvolve nessa obra, com efeito, destacamos dali duas, a saber, a de “normal science” e a de “revolutionary science” — noções que nos permitem compreender o papel dos estudos do (socio)linguista William Labov para a ciência linguística.

Abaixo, antes de encerrar este trabalho, observemos alguns desses posicionamentos de Kuhn (2009).

A sociolinguística laboviana: “a normal science” ou “a revolutionary science”?

Do que acabamos de expor resulta que, se Labov, de fato, retoma questões de linguística geral para estruturar sua perspectiva sociolinguística, há em atitude assim provas de que ele é tributário de premissas científicas padrões — as premissas científicas clássicas elaboradas por Saussure e Chomsky.

No que então toca à contribuição de Labov à ciência linguística, sobremaneira, à sua proposta de estudo de estruturas linguísticas em suas relações com aspectos de natureza social, é possível compreender melhor essa constatação a partir de duas observações desenvolvidas por Kuhn (2009). Neste caso, trata-se da *noção* de “paradigma científico”⁴² e da *distinção* que promove entre “ciência normal” e “ciência revolucionária”. Essas observações tanto nos permitem aqui um pontuar de aspectos relativos ao lugar teórico de que Labov fala, quanto a confirmação de algum fim alcançado por seu empreendimento sociolinguístico.

Em sendo assim, primeiramente, é necessário sublinhar que o esforço de Kuhn (2009) em problematizar a noção de “paradigma científico” se justifica perante a própria tese defendida por ele em *A estrutura das revoluções científicas*. Em linhas gerais, sua tese assevera haver uma nova imagem de ciência que precisa ser (re)conhecida hoje. Ora, sob a óptica kuhniana, a própria noção de ciência — que não se (re)faz a partir de uma suposta linearidade de conhecimentos “já sabidos”, mas a partir de conflitos que se dão entre teorias padrões — compreende um todo de relações sistemáticas regido por regras construídas por cientistas, com o intuito de fundamentar campos

⁴² Em Kuhn (2009), encontramos diferentes definições dessa noção, podendo, por exemplo, significar uma espécie de “matriz” para se fazer/praticar ciência; uma “concepção de mundo” que reúne teorias, instrumentos, conceitos e métodos de investigação para o perscrutar de fenômenos no/do mundo; um “conjunto de realizações científicas concretas” (universalmente (re)conhecidas) que, em uma dada conjuntura histórica, fornecem modelos para o trabalho de estudiosos/cientistas. No que tange a todas essas tradicionais significações de paradigmas, vale lembrar que todas atendem àquilo que se compreende por “ciência normal”, isto é, nos termos do próprio Kuhn (*idem*, p.29), uma “[...] pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas”.

científicos, dotando-os, conseqüentemente, de certa coerência. Essas regras, com efeito, os paradigmas, equivalem, genericamente, a algo (um instrumento) que, durante algum tempo, é (com)partilhado por toda uma comunidade científica. Como então os conhecimentos e valores imputados a certo fazer científico tendem sempre a ser contingenciais, isso certamente levará o irromper de um novo paradigma para explicação de fenômenos antes ali desconhecidos.

Para o caso da linguística, em especial, esse argumento que o parágrafo precedente coloca em xeque não se configura em sua exatidão. Em nosso campo de estudo, diferentes paradigmas são, ao mesmo tempo, utilizados por linguistas, os quais adotam formas completamente variadas de se compreender o multifacetado fenômeno da linguagem — no âmbito dos estudos linguísticos, não temos, pois, um paradigma vigente comandando todos os trabalhos com foco único: o objeto língua.

Nesse sentido, reconhecendo agora a segunda das observações a que nos propusemos a fazer, a distinção que Kuhn (2009) pontua para as noções de “ciência normal” e de “ciência revolucionária”, podemos, inclusive, responder à questão suscitada no título deste trabalho: afinal, qual desses dois tipos de ciência pode servir para caracterizar a sociolinguística laboviana? Antes de uma possível resposta para esta pergunta, reconhecemos que, diante dos propósitos da ciência de Saussure e da perspectiva sociolinguística de Labov, a possibilidade de que uma revolução científica tenha advindo dali é inválida. Dessa forma, somos ainda legionários de muitos ensinamentos saussurianos, já que as regras que governam a prática das pesquisas linguísticas atuais continuam quase que exclusivamente as mesmas: (con)centradas em fatos que se ligam ao objeto língua.

No que então toca à questão anterior, concordamos em dizer, conforme reconhece Figueroa (1994), que a sociolinguística laboviana, por retomar muitas questões da linguística de Saussure aqui pontuadas, identifica-se com as exigências do que Kuhn (2009) designou de “ciência normal”; exigências tais como a necessidade de se ter entidades teóricas ordenadas, replicáveis e generalizáveis para fazer funcionar uma prática científica foram (per)seguidas por Labov. Sua sociolinguística, por conseguinte, representa, se vista sob uma perspectiva metateórica, um trabalho atento àquilo que precisa ser verdadeiramente investigado: fatos do objeto comum (a “parole”) na relação com fatos sistematicamente verificáveis pelo objeto abstrato (a “langue”).

Arrematando alguns pontos

O objetivo central perfilhado neste estudo foi discutir questões de natureza metateórica que nos permitissem asseverar que a sociolinguística laboviana corresponde a um estágio de “ciência normal”, “a normal science”, nos termos de Kuhn (2009). Para chegarmos a essa conclusão, apoiamo-nos em posicionamentos desenvolvidos por Figueroa (1994), em especial, aqueles que

ênfatisam bastante o fato de o discurso de Labov ser um *continuum* de questões de linguística geral, de sorte que, aqui, fosse possível refletir sobre o que efetivamente representa uma proposta de estudo que reivindica para si uma metodologia e um escopo definidos a partir de fatos da “parole”.

Disso, com efeito, pudemos notar que a perspectiva sociolinguística de vertente laboviana parece se justificar ante a necessária relação que, metateoricamente, se estabelece com fatos de linguística padrão, a saber, fatos de fonologia, de morfologia, de sintaxe e de semântica, como bem ressalta o próprio Labov (2008). Tal perspectiva, portanto, caracteriza-se, conforme Figueroa (1994), como uma “metateoria”, que, se vista do prisma de questões preconizadas por Saussure (2006), procura realçar (como unidade de análise) aspectos relativos ao objeto língua.

Referências

CHOMSKY, Noam. **Linguística Cartesiana**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FIGUEROA, Esther. **Sociolinguistic metatheory**. Oxford: Pergamon, 1994.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Sociolinguística: uma entrevista com William Labov. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. Vol. 5, n. 9, agosto de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero.

LAKATOS, Imre; MUSGRAVE, Alan. **A crítica e o desenvolvimento do onhecimento**. São Paulo: Editora Cultrix, 1979.

PONCHIROLLI Mardeli; PONCHIROLLI, Osmar. **Métodos para a produção do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

AÇÕES PEDAGÓGICAS DO CURSO TÉCNICO A DISTÂNCIA DA REDE e -Tec BRASIL CEFET-MG E AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE

Aline Moraes LOPES⁴³

Márcia Gorett Ribeiro GROSSI⁴⁴

Resumo: O objetivo dessa pesquisa foi verificar se as ações pedagógicas do curso técnico de eletrônica a distância da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG utilizam as concepções de Paulo Freire no que se refere à dialogicidade, autonomia e contextualização do saber como ato de cidadania no processo de ensino. Foi realizado um estudo de caso, cujos resultados revelam que há ações pedagógicas pautadas nas concepções de Paulo Freire. Contudo, esse resultado apresenta ressalvas, pois inúmeras possibilidades pedagógicas poderiam ser otimizadas pelo uso pleno das ferramentas de interatividade e mídias integradas ao Ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a distância. Rede e-Tec Brasil. Ações pedagógicas. Paulo Freire

Abstract: *The objective of this research was to verify if the pedagogical practices of the electronic technical distance course of e-Tec Brazil CEFET-MG network make use of the conceptions of Paulo Freire, regarding the dialogical, autonomy and contextualization of knowledge as an act of citizenship in the teaching process. A case study was conducted and the results revealed that there are pedagogical actions based on the conceptions of Paulo Freire. However, this result presents exceptions, because numerous pedagogical possibilities could be optimized by full use of the tools of interactivity and VTLE-integrated media.*

Keywords: *Distance education. e-Tec Brasil network. Pedagogical actions. Paulo Freire.*

Introdução

As últimas décadas do século XX revelaram períodos de constantes mudanças e evoluções nos cenários econômicos, políticos, culturais, tecnológicos, assim como na área educacional. O avanço científico-tecnológico assinalou reconfigurações no *modos operandi* social, anunciando e

⁴³ Mestre em Educação Tecnológica. Membro do Grupo de pesquisa AVACEFETMG do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: adrenalineletras@hotmail.com

⁴⁴ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Doutora em Ciência da Informação. Líder do Grupo de pesquisa AVACEFETMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: marciagrossi@terra.com.br

efetivando mudanças, visto que “uma revolução tecnológica das últimas décadas da informação começa a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado” (CASTELLS, 1999, p.39).

Assim, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) fortemente presentes na sociedade informacional possibilitam novas dinâmicas sociais que também influenciam o contexto educacional, possibilitando que educadores (re)pensem suas práticas pedagógicas e otimizem os processos de ensino e aprendizagem, por meio das tecnologias digitais, principalmente a internet.

Então, pode se afirmar que a introdução das TDICs na educação, em especial na Educação a Distância (EaD) pode ser vista como uma promissora oportunidade de se oferecer um ensino de qualidade, já que esta modalidade tem como preceitos a interatividade, a autonomia e a aprendizagem colaborativa. Portanto, a EaD tem-se afirmado cada vez mais a partir do uso das TDICs, configurando novas dinâmicas para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, essa modalidade de ensino representa uma alternativa que permite oportunizar diferentes experiências educacionais e práticas educativas progressistas, em busca de se devolver propostas que visem à emancipação e transformação social que também podem ser efetuadas por meio da educação profissional. Dentre essas possibilidades, pode-se citar no cenário educacional brasileiro a Escola Técnica Aberta do Brasil que se apresentou como um programa de educação a distância lançado pelo Ministério da Educação do Brasil em 2007 (Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007), com a finalidade de "ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País" (Brasil, 2007 *online*), modificado pelo Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011, passando a ser nomeado como Rede e-Tec Brasil.

A oferta de programas de EaD, como a Rede e-Tec Brasil, representa uma profícua alteração na maneira de pensar e praticar a educação, requerendo mudança de paradigmas dos profissionais envolvidos nesta modalidade de ensino e capacitação apropriada, com o intuito de usar adequadamente as TDICs disponibilizadas e necessárias para a concretização das expectativas em melhorar todo o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a autoaprendizagem por parte dos próprios profissionais da EaD.

A proposta de uma educação problematizadora converge para em uma pedagogia engajada nos processos de emancipação social e, como tal, tem como preceito intervenções e modificações do *status quo* vigente. Uma educação humanista-libertadora, na perspectiva do educador Paulo Freire, necessita ter como ponto de partida a concepção do diálogo como um processo dialético problematizador.

De acordo com o pensamento freiriano, ser autônomo é a capacidade de libertar o ser humano do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades, sendo um processo de humanização que se constrói historicamente através de decisões, ou seja, a

autonomia é a experiência da liberdade, impulsionada pelo pensar crítico- problematizador que permite consequentemente a transformação social, onde o diálogo impulsiona o pensar crítico problematizador em relação à condição e ao universo existencial do oprimido.

Nesse contexto o objetivo dessa pesquisa foi verificar se as ações pedagógicas do curso técnico de eletrônica da Rede e-Tec Brasil do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG) utilizam as concepções de Paulo Freire, no que se refere à dialogicidade, autonomia e contextualização do saber (apropriação da realidade) como ato de cidadania no processo de ensino a partir da perspectiva dos professores e tutores do curso.

Para alcançar esse objetivo foi realizada uma pesquisa descritiva e exploratória, cujos procedimentos técnicos foram o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica.

Do ponto de vista teórico - Concepções de Paulo Freire

Segundo Almeida (2009), no contexto social brasileiro, pode-se dizer que Paulo Freire foi um dos educadores mais sensíveis aos problemas sociais e seu espírito criativo lhe propiciou ações educativas de grande valia à educação. Dentre estas, destaca-se o Método de Alfabetização de Adultos, desenvolvendo um novo conceito de leitura e escrita e, ao mesmo tempo, proporcionando práticas de politização.

De acordo com Freire, A. (2006), são estabelecidas considerações sobre o Método de alfabetização Paulo Freire: O “Método Paulo Freire, foi por ele entendido não como passos a seguir, diretrizes a perseguir, caminhos a trilhar. Ao contrário, a natureza mesma do ‘Método’ é em si uma compreensão de como ensinar-aprender” (FREIRE, A. 2006, p.332).

Para Paulo Freire, descrito em Torres (2003), o método tinha como pressuposto de aprendizagem que a força motivadora deveria decorrer da resolução de uma situação problema, sendo que a assimilação inicialmente ocorre a partir do campo semântico vocabular do aluno, também denominado como “temas geradores”, por meio do método de grupos de discussão no qual incidiria a efetuação da comunicação entre indivíduos ativamente envolvidos no processo, intermediados pelo contexto no qual estavam inseridos, com vistas a um posicionamento crítico diante da realidade e à transformação social. A preocupação de Paulo Freire centrava-se na educação das classes populares, na qual visava a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social. Sua pedagogia concebe a educação na qual o educando, apropriando-se do conhecimento, passa a ser sujeito de sua própria história, ele é um ser histórico, autêntico, e capaz de criticar, isto é, de optar e intervir socialmente.

A “dialogação” é fundamental na pedagogia de Paulo Freire, é o traço essencial para o desenvolvimento da consciência crítica, também denominada como transitividade crítica, e tem

papel de destaque no processo educacional, pois educador-educando são considerados sujeitos do ato de conhecer, ambos almejando desvelar o objeto cognoscível. Com isso, a pedagogia proposta preza pelo diálogo: “uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de leitura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo” (FREIRE, 1967, p.26).

A principal ideia do pensamento desse educador refere-se à existência de dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes e a pedagogia do oprimido. A pedagogia dos dominantes refere-se ao ensino a partir da visão da didática tradicional, constituída como uma disciplina normativa, centrada no ato de ensinar pelo professor, utilizando como recurso pedagógico principal a transmissão oral, sendo este o detentor exclusivo do saber a ser recebido passivamente pelo aluno, também denominado como ensino bancário.

A pedagogia do oprimido propõe oposição a esta realidade em que a educação deveria ser assumida como prática da liberdade, necessitando se originar dos próprios sujeitos oprimidos. Para Paulo Freire, no contexto da luta de classes, o saber mais relevante para o oprimido é a descoberta da sua situação e a condição para se libertar da exploração pela qual é submetido, através da elaboração da consciência crítica individual com a sua organização de classe. Assim, o processo de ensino e aprendizagem na pedagogia do oprimido requer fazer do reconhecimento da opressão e das suas causas o objetivo de sua reflexão, resultando assim o engajamento do homem na luta por sua libertação. Tal libertação tem de ter caráter político e não se limitar à ação contra um partido político ou governo. Ela deve começar nas relações e ações entre os indivíduos, sejam na família, na escola e/ou no trabalho.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação (TDICs)

O uso marcante das TDICs tem alterado relevantemente as ações e práticas sociais. Sendo assim, distintas instituições foram influenciadas pelo seu desenvolvimento, dentre elas a educação. O uso de técnicas, práticas, modos de pensamento e valores que se ampliam em um ambiente de conexão entre indivíduos e máquinas instigam múltiplos questionamentos sobre seus desdobramentos no universo educacional. Contudo, ressalta-se que a tecnologia sempre esteve presente nas ações educacionais. O livro, o rádio, a televisão, a lousa, o giz, o pincel, o vídeo, o retroprojetor, o *data show* e, mais recentemente, o computador e a internet são utilizados como tecnologias educacionais, fazendo com que professores e estudantes, antes restritos às delimitações geográficas, passem hoje a conviver legitimamente com dimensões sociais e de convivência mais extensas, integrando-se em vivências coletivas via sociedade em rede.

Coll, Mauri e Onrubia (2010) alertam para não se cometer o equívoco de incorrer no determinismo pedagógico ou didático, no sentido de que o potencial das TDICs para transformar, inovar e melhorar as práticas educacionais depende diretamente do enfoque ou da postura pedagógica em que está inserida sua utilização.

As tendências atuais de estudo são pelas criações de novos moldes educacionais amparados *a priori* pelos usos de recursos tecnológicos. No entanto, de acordo com Coll e Monereo (2010), este tema é complexo e passível de discussão:

O impacto das TDICs sobre o aparecimento dessas necessidades educacionais e a importância de novas competências que precisamos adquirir e desenvolver no marco da Sociedade da Informação é um tema complexo, uma vez que, por um lado, ambos os fatores estão na origem das novas necessidades educacionais e de formação, mas, por outro, parecem destinados a desempenhar um papel decisivo na satisfação dessas mesmas necessidades (COLL; MONEREO, 2010, p.33).

Assim, se a sociedade informacional é marcada pelo uso expressivo das tecnologias, estas, se bem utilizadas, podem ter um papel fundamental como facilitadoras da interação necessária para o processo educativo. Sendo assim, é importante refletir se as TDICs pensadas em uma proposta de educação freiriana podem vir a contribuir para a modalidade EaD.

A Educação a Distância e a rede e-Tec Brasil

A revolução das TDICs propiciou novas formas de organização social e difusão do conhecimento. A apropriação delas no cenário da EaD proporcionou ressignificar o conceito e as relações com o conhecimento. É por meio da utilização de ferramentas tecnológicas e a partir de mediações atuantes e eficientes que as potencialidades pedagógicas emergem, oferecendo uma educação sem distâncias a um espaço de formação inclusivo e democrático.

Segundo Moran (2002), a EaD pode ser definida como o processo de ensino e aprendizagem mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. O autor diferencia o termo em relação à expressão ensino a distância pelo foco que a segunda atribui: “Na expressão ‘ensino a distância’ a ênfase é dada ao papel do professor como alguém que ensina a distância”. Todavia, o autor ressalta que nenhuma das expressões está adequada. Outros autores também discutiram a respeito da dificuldade na definição de uma terminologia mais adequada que melhor expressasse essa modalidade de ensino. Dentre eles, pode-se destacar Chaves (1999):

Já argumentei, em vários locais, que considero as duas primeiras expressões -- "Educação a Distância" e "Aprendizagem a Distância"-- totalmente inadequadas. A educação e a aprendizagem são processos que acontecem, de certo modo, dentro da pessoa -- não há como ser realizados a distância. Tanto a educação como a aprendizagem (com a qual a educação está conceitualmente vinculada) acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo, não há como

fazer, nem sequer entender, "teleeducação" e "teleaprendizagem" (CHAVES, 1999, *online*).

Neste estudo, adotou-se a nomenclatura educação a distância enfatizando o processo educativo como um todo, em que as relações entre o estudante e a edificação compartilhada do conhecimento efetuam-se por meio de interações dialógicas, não somente com o conteúdo ao qual está exposto, mas também com professor, tutor e os colegas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

No que se refere à contextualização histórica da EaD, essa teve sua fase inicial delimitada como cenário no século XIX. À medida que avançava o processo de industrialização da sociedade, fazia-se necessário alfabetizar grande parte da população que se via excluída da escola e, assim, obter uma mão de obra melhor qualificada que atendesse aos anseios dessa sociedade que se formava e que se pretendia consolidar.

De acordo com Saraiva (1996), o processo de desenvolvimento da EaD deve ser analisado a partir da ótica da evolução dos processos comunicativos na sociedade. Assim, pode-se destacar a importância da criação da prensa móvel por Johannes Guttenberg em 1440 como um marco para o desenvolvimento do processo da escrita, possibilitando uma nova forma das pessoas se comunicarem, já que, até então, a comunicação era realizada exclusivamente pela linguagem oral e corporal.

Saraiva (1996) ressalta que o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância teve início a partir da metade do século XIX. Entretanto, é somente no século XX, após a 2ª Grande Guerra Mundial, que a EaD passa a ser vista como mais uma possibilidade de se realizar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, com o aprimoramento dos serviços dos correios, dos meios de transporte, e do desenvolvimento tecnológico por meio das TDICs houve um crescimento mundialmente notável da EaD. Diante dessa trajetória, conclui-se que o desenvolvimento desta modalidade educacional só foi possível pelo avanço de tecnologias disponibilizadas, segundo determinados momentos históricos. Moore e Kearsley (2007) identificam cinco gerações ao longo da história da EaD, as quais são classificadas em ordem de aparecimento no tempo, ressaltando que, atualmente, continuam existindo em paralelo. São elas: o estudo por correspondência; transmissão por rádio e televisão; a universidade aberta; a teleconferência e, finalmente, as aulas virtuais baseadas no computador e na *internet*.

Atualmente a EaD vem crescendo cada vez mais, como apresenta o Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2011, realizado pelo Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que aponta um crescimento de 58% de alunos que estudam nessa modalidade de ensino, bem como um aumento de 28% na oferta de cursos a distância autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Para expandir ainda mais essa modalidade de ensino,

interiorizá-la, democratizá-la, o governo federal lançou o projeto rede e-Tec Brasil para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional a distância gratuitos.

O programa e-Tec foi instituído por meio do Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011 e lançado em 2007 por meio do Decreto nº 6.301 de 12 de dezembro de 2007, com a finalidade de "ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País" (Brasil, 2007, *online*), modificado pelo Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011, intitulado atualmente como Rede e-Tec Brasil e não mais como um programa. Assim, a Rede e-Tec Brasil compreende o desenvolvimento de atividades letivas concentradas em polos de apoio presencial, onde os alunos se reúnem para assistirem às aulas transmitidas ao vivo ou pré-gravadas, com maior ou menor interação, dependendo das tecnologias disponíveis.

Já a gestão de pessoas inclui tutores presenciais que atuam nos polos e tutores a distância, que auxiliam os professores e são tutores de conteúdo. Os coordenadores de polo e professores, eventualmente, visitam os polos para aulas presenciais e atividades de laboratório assistidas. Como o programa tem abrangência nacional e visa a chegar a parcelas da população que não têm acesso a cursos presenciais nas modalidades ofertadas, os polos localizam-se em cidades pequenas e médias, em comunidades rurais e em locais onde os recursos de comunicação são reduzidos em função da grande disparidade de inclusão digital ainda existente no país.

Metodologia

Neste trabalho optou-se pela pesquisa científica de natureza qualitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, ela foi exploratória e descritiva. Em relação a procedimentos técnicos, adotou-se o estudo de caso e a pesquisa bibliográfica.

A pesquisa foi realizada no CEFET-MG, que desde 2010 vem oferecendo cursos técnicos de nível médio a distância, por meio da rede e-Tec Brasil. Atualmente, a instituição oferece três cursos técnicos a distância: Eletrônica, Meio ambiente, Planejamento e Gestão das Tecnologias da Informação. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi contemplado como amostra apenas o curso de Eletrônica oferecido nas cidades mineiras: Almenara, Campo Belo, Porteirinha, Timóteo, Curvelo e Nepomuceno, que são os polos presenciais.

A escolha pelo curso ocorreu em função do papel de destaque que a Eletrônica possui na sociedade informacional tanto na ordem social como produtiva, pois se sabe que ela é a base da moderna tecnologia, da informática, dos sistemas de telecomunicações, dos sistemas de automação, bem como pelo fato de oferecer ainda várias aulas práticas em laboratórios específicos, que é um

desafio nos cursos a distância. O *corpus* da pesquisa foi composto por professores e tutores presenciais e a distância deste curso.

No que concerne à coleta de dados, foi realizado o levantamento através dos instrumentos de coletas, observação e questionário *online* e, essa pesquisa foi dividida em três etapas:

1ª etapa: Identificação dos pressupostos de Paulo Freire no que concerne à dialogicidade, autonomia e contextualização do saber, buscando analisar se estes têm sido aplicados nas interações e mediações que são realizadas nas ferramentas de interatividade e mídias identificadas na primeira etapa dessa pesquisa. Essa etapa ocorreu durante 2012 e 2013.

2ª etapa: Levantamento das ferramentas de interatividade e as mídias e *hiperlinks* presentes no *Moodle* utilizadas pelo curso de eletrônica da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, no segundo semestre de 2013, através da concessão de um usuário para o manuseio do *Moodle*, autorizado pela coordenação pedagógica do curso. Durante esse período, foi possível observar o uso das ferramentas e mídias utilizadas nas seguintes disciplinas: Eletrônica Embarcada (90 horas), Empreendedorismo (60 horas), Arquitetura de Computadores, (60 horas), Circuitos Elétricos II (60 horas) e Eletrônica Analógica II (90 horas).

3ª etapa: Verificação das concepções de Paulo Freire que podem favorecer a edificação do processo de ensino quando utilizadas pelos professores e tutores. Essa etapa foi realizada no segundo semestre de 2013. Para isso, foram adotados os seguintes procedimentos:

a) Escolha da população: A população selecionada incluiu tutores presenciais, tutores a distância e professores das disciplinas do 3º módulo da turma de 2012 do curso de eletrônica da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG. O convite foi feito por meio de mensagem enviada através do *Moodle* utilizado no curso durante o período de 11 de dezembro até o término de 2013. Foram enviados 11 questionários. Desses 11 questionários enviados, 10 foram respondidos, o que corresponde a 90,9% de retorno.

b) Coleta de dados: A pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário composto por 24 perguntas direcionadas aos tutores presenciais, tutores a distância e professores que estavam mediando uma ou mais disciplinas no semestre. Antes do envio do questionário, foi enviada uma mensagem aos respondentes contendo os seguintes dados: uma mensagem via plataforma informando sobre a pesquisa e solicitando a participação em um questionário, fornecendo as instruções e o *link* para acesso ao mesmo. A partir deste *link*, o usuário tinha acesso ao questionário, que se encontrava no aplicativo *Googledocs*. Por meio desse instrumento de coleta de dados, buscou-se verificar se as concepções de Paulo Freire sobre dialogicidade, autonomia e

contextualização do saber podem favorecer a edificação do processo de ensino do curso de eletrônica da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG. O questionário foi dividido em quatro partes: identificação do perfil dos respondentes, tais como: idade, gênero e grau de instrução. Levantamento do conhecimento prévio dos respondentes em relação à utilização de recursos tecnológicos, formação e capacitação. Abordagem das questões relacionadas aos conhecimentos pedagógicos do curso e as questões referentes ao uso do AVEA pelos tutores e professores.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados e as análises foram apresentados de acordo com cada etapa da pesquisa:

1ª etapa: Esta etapa foi subdividida de acordo com a apresentação e análise das três concepções de Paulo Freire estudadas nesta pesquisa: dialogicidade, autonomia e contextualização do saber nas ferramentas de interatividade e mídias presentes no curso:

Dialogicidade nas ferramentas de interatividade: A partir da observação do *Moodle* que hospeda o curso de eletrônica, foi possível realizar a análise das ferramentas de interatividade. Sob o ponto de vista da dialogicidade, pode-se perceber que algumas delas se limitavam a interações apenas receptivas, nas quais apenas um polo do processo comunicativo estabeleceu a função de comunicar sobre um determinado assunto, condicionando a uma relação pautada na recepção passiva. Essa característica foi observada nas ferramentas de interatividade calendário, onde os lembretes, os eventos, os encontros presenciais ou as observações importantes são postados unilateralmente pelo professor ou tutor do curso; em últimas notícias que tem como preceito a mesma concepção do calendário; tarefa ou atividade, os alunos apenas postam as atividades e recebem uma avaliação quantitativa, pois nessas postagens não se identificou *feedbacks* qualitativos; aula virtual; questionários, perguntas respondidas automaticamente, estabelecendo assim, um tipo de educação criticada por Paulo Freire denominada de educação bancária.

Ainda foram identificadas algumas mídias integradas às ferramentas de interatividade como, por exemplo, *links* para textos ou para vídeos, mas nestas a concepção foi a mesma das ferramentas de interatividade a comunicação unilateral, cabendo ao aluno apenas clicar para poder visualizar o conteúdo proposto.

No entanto, há no *Moodle* outras ferramentas que permitiam interações mais profícuas e mútuas, como pode ser verificado o caso das ferramentas aulas *online* e fóruns, a primeira possibilitando uma discussão síncrona e a segunda, discussão assíncrona entre os participantes. Em ambas as ferramentas os participantes podem intervir nas interações uns dos outros e a interação vai sendo edificada de forma gradativa durante o processo educacional, sem previsibilidade, nascendo assim novos elos comunicativos motivados pela provocação inicial.

Contudo, cabe ressaltar que o fórum teve um uso diferenciado dependendo do tutor e/ou do professor de cada disciplina. Em algumas disciplinas, as interações promoveram uma progressão e um crescimento (seguindo os preceitos freirianos) da questão ou dúvida postada inicialmente. Verificou-se isso em todos os tipos de fóruns temáticos. Já em determinadas disciplinas, nem os mediadores e nem os alunos provocaram o surgimento de novas indagações e reflexões, e os comentários se resumiram a respostas finalizadoras como bom, muito bom ou concordo.

Em relação à ferramenta mensagem, não foi possível realizar uma análise, visto que ela, assim como um *e-mail* pessoal, só pode ser lida por um destinatário previamente selecionado. No que diz respeito à ferramenta *chat* e ponto de encontro, a utilização de ambas foi distinta em cada disciplina. A ferramenta *chat*, por sua vez, oferece a possibilidade de uma discussão síncrona, o que intensifica a sensação de presencialidade nas interações entre os sujeitos, em função do imediatismo das respostas, podendo energizar assim o sentimento de pertença ao grupo. Em algumas disciplinas, o uso do *chat* foi muito proveitoso tendo como parâmetro a concepção de Paulo Freire sobre dialogicidade. Já em algumas disciplinas, os sujeitos apenas entraram no bate-papo e não efetuaram nenhuma comunicação; e os mediadores também não promoveram estratégias para se conseguir a progressão do que se pretendia discutir naquela sessão.

A promoção da autonomia através da utilização das ferramentas de interatividade: Uma postura fundamental nas práticas pedagógicas consiste em dar ao estudante a autonomia do pensamento, demonstrando-lhe a importância do ato da pesquisa para o desenvolvimento e crescimento pessoal, do saber metodológico; despertando-lhe a curiosidade e o pensamento crítico. Essa autonomia, com ressalvas, está presente no curso de eletrônica.

Em uma das tarefas da disciplina de Empreendedorismo, foi solicitado aos estudantes, a partir da leitura de um texto motivacional, pesquisar entre as pessoas do mesmo grupo de convivência quem já tinha vivenciado ações de empreendedorismo, seja porque tinham sido motivadas a empreender por uma necessidade ou por uma oportunidade. Essa experiência foi um grande aprendizado para todos, tanto para quem pode relatar sua história, como para quem pode aprender com ela. A partir desse tipo de atividade, pode-se inferir a ideia da autonomia e da contextualização do saber, pois para Paulo Freire a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo ou se envolvam na transformação dele. Quando parte-se de tipos de tarefa na qual se envolve o educando para compreender, investigar e até intervir no seu espaço social, pratica-se a educação libertadora.

Outro ponto de destaque refere-se às mídias em formato de vídeos muito utilizadas em todas as disciplinas. Nelas também se verificaram marcas das concepções de Paulo Freire, em especial a autonomia; contudo, cabe ressaltar que a identificação dessa concepção efetuou-se pela

preocupação do professor em sugerir um vídeo mais adequado, a tecnologia por si só não garante o sucesso da aprendizagem.

Um dos vídeos sugeridos aos alunos relaciona-se a empreendedorismo social. Se o empreendedorismo social tem como objetivo desenvolver iniciativas empreendedoras visando à mudança da realidade na qual está inserido, buscando soluções inovadoras e sustentáveis para problemas locais e o bem-estar da população, pode-se afirmar que tanto a mídia como a ferramenta tarefa foram ao encontro das concepções do educador.

Ensinar a distância também pode ser um processo de democratização e os AVEAs podem ser um espaço para esse “ensinar a pensar certo” discutido por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Autonomia*. Esse “ensinar certo” tem como um dos princípios a ideia de se respeitar a realidade do educando e por meio dela superar os seus saberes de experiências feitos com o intuito de promover transformações sociais. Essa superação não está atrelada à exclusão dos saberes edificados no senso comum, mas está com o intuito de se promover o caminho da curiosidade ingênua à curiosidade crítica. Em um fórum da disciplina Eletrônica Analógica, o professor uniu em sua apresentação dois preceitos importantes que dizem respeito à noção da autonomia e da contextualização do saber.

Com o intuito de exemplificar por meio também de outras disciplinas, observou-se, em um fórum geral, essa ideia de autonomia e democracia. De acordo com Freire (1996), “A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vamos tomando” (FREIRE, 1996, p.120). Se o educador promove em sua prática pedagógica a decisão de questionar seus alunos sobre a qualidade do material por ele sugerido, pode-se afirmar que esse educador está exercitando e fomentando o exercício da autonomia, pois a sua edificação está pautada na democracia e na liberdade.

Já na disciplina Eletrônica Analógica II, a percepção da autonomia e estímulo, o despertar a curiosidade e ainda o saber metodológico, podem ser inferidos por meio da utilização da ferramenta *chat*. O professor ressalta: “[...] dos altos dos meus 48 anos vi que as escolas e os livros só mostram parte. O restante do conhecimento conquistamos com nossos esforços e ao longo do tempo” (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, 2013, *online*). Nesse sentido, observa-se que o professor reforça a ideia de que o conhecimento deve ser uma conquista, logo essa ideia vai ao encontro dos parâmetros de Paulo Freire; de uma educação para a autonomia, na qual ela deve ser edificada a partir das decisões, das vivências, da própria liberdade.

O conhecimento a partir dos saberes e vivência dos indivíduos: Em um fórum de apresentação da disciplina de Empreendedorismo identificou-se uma preocupação da professora em conhecer, mesmo que em um espaço limitado, os seus alunos e procurando por meio desse diagnóstico conhecer a histórica do educando, bem como levá-lo a pensar em uma possível relação entre o que ele já sabe e o que se espera conhecer da disciplina.

Espero que vocês tenham lido minha apresentação no tópico inicial do curso. Gostaria também de conhecê-los para trocarmos experiências durante o semestre. Respondam algumas perguntas e fiquem à vontade para fazer suas questões. Espero contribuir com o aprendizado de vocês durante esta disciplina e trocarmos experiências. 1) Nome, idade, qual sua ocupação? (trabalha e estuda ou só estuda). 2) Qual o seu objetivo ao fazer este curso? Você já fez outro curso técnico ou superior? 3) O que você espera da disciplina de Empreendedorismo? 4) Para você, qual é a importância da disciplina no curso? (Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, 2013, *online*).

Outro ponto fundamental verificado nesse texto escrito da professora é a noção de que os saberes são vivenciados e experienciados por todos os sujeitos que compõem o processo educacional. De acordo com Paulo Freire, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Para ele, a educação é um processo social que ocorre na escola, no seio familiar, enfim, entre pessoas que partilham de um mesmo contexto social.

Na disciplina Eletrônica Analógica II, o professor também sinaliza aos seus alunos uma postura crítica e não neutra. Em outras palavras, em uma sociedade em que convivem segmentos da população com interesses opostos e contraditórios, nem todos os indivíduos têm acesso, por exemplo, à educação e às TDICs. Assim, faz-se fundamental que a educação contribua para que os indivíduos não se acomodem e/ou aceitem os discursos “neoliberais” como verdades universais, mas que se envolvam na transformação do mundo.

E, por fim, visualizaram-se *links* que direcionam alunos para vídeos como: “Netuno” e “Magnetismo na Terra”, possibilitando uma leitura para além das concepções teóricas descritas no material de apoio, e verificando com isso a importância de se agregar mídias ao processo educativo. Assim, as várias estratégias de ensino associadas a diferentes ferramentas de interatividade e/ou a mídias podem permitir a significação da aprendizagem, e a contextualização manifesta-se como uma possibilidade de dinamizar o ensino, envolvendo mais os alunos com o conhecimento científico, inserindo-os nas suas realidades locais.

Na Tabela 1 pode-se observar uma sintetização dos resultados mensurando por graus se houve ou não as três concepções de Paulo Freire contempladas nesta pesquisa.

A proposta de escala visa classificar as ferramentas e as mídias a partir das concepções do educador e pela promoção da interatividade em ordem crescente; sendo o grau 0: não permitindo a interatividade de forma significativa do conteúdo, não favorecendo a interação com o professor ou tutor, comprometendo com isso o preceito dialógico, a autonomia e a contextualização do saber das três concepções em estudo. O grau 1 caracteriza-se pela pouca promoção das três concepções, o grau 2 pela boa promoção das três concepções, e o grau 3 atende de forma excelente a utilização das ferramentas ou mídias.

Tabela 1 - Ferramentas de interatividade e mídias associadas às concepções de Paulo Freire no curso de eletrônica

Ferramenta ou mídia	Dialogicidade	Autonomia	Contextualização do saber
<i>Chat</i>	1	1	1
Ponto de Encontro	1	0	0
Tarefa ou Atividade	1	1	2
<i>Aula online</i>	3	1	1
Fórum notícias e avisos/ Fórum de dúvidas	3	1	0
Fórum de atividades	2	2	2
Aula Virtual	0	1	1
Calendário/ Últimas notícias	1	0	0
Vídeos/ links – Mídias	0	0	3

2ª etapa: Verificou-se que vários recursos midiáticos e ferramentas podem favorecer o ensino no curso de eletrônica da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, destacando o uso expressivo da ferramenta fórum e aula *online* pelos professores. Já os tutores utilizam com maior frequência as ferramentas: tarefa, fórum atividade e de notícia. Professores e tutores fazem uso em suas práticas pedagógicas das ferramentas de interatividade dispostas no AVEA *Moodle*, e explicitadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Ferramentas de interatividade síncronas

Ferramentas de interatividade síncronas	
Tipo	Função
<i>Chat</i>	Conversação em tempo real. Para a sua realização, geralmente é definido previamente o dia, horário, temática a ser discutida; e há a presença de um mediador que coordena as discussões.
Ponto de encontro	Conversação em tempo real com temática livre para contato entre os participantes da disciplina. A sua realização é livre.
<i>Aula online</i>	Exposição de uma temática pelo professor por meio de um programa que possibilita acesso remoto. As aulas são marcadas em dias e horário pré-definidos. O uso do programa possibilita o acesso e o compartilhamento de dados entre dois ou mais computadores conectados pela internet, sendo possível também participar de apresentações já realizadas anteriormente.

Essas ferramentas podem ser, basicamente, divididas em síncronas e assíncronas. As ferramentas síncronas são definidas por Moore e Kearsley (2007) como:

[...] comunicação interativa sem defasagem de tempo. É também um sistema no quais eventos que ocorrem regularmente em intervalos de tempo são mantidos em sintonia usando alguma forma de mecanismo eletrônico de registros de tempo (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.356).

O uso das ferramentas síncronas demanda uma maior preparação por parte do professor e/ou tutor em relação às ferramentas assíncronas, considerando que a proposta pedagógica e os objetivos devam estar bem claros durante todo o processo de ensino. As ferramentas síncronas são mais adequadas às ações em que se privilegiam as respostas imediatas, em que o aluno terá de responder a partir do conhecimento que foi edificado ao longo do processo. As ferramentas assíncronas são agrupadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Ferramentas de interatividade assíncrona

Ferramentas de interatividade assíncrona	
Tipo	Função
Tarefa ou Atividade	Envio de tarefas pelos alunos. A especificidade do curso pluraliza o envio de arquivos em diversos formatos.
Fórum Atividade	Promover discussões sobre uma temática pré-definida pelo professor (a). A sua duração é determinada pelo professor (a), bem como os critérios de avaliação e participação.
Fórum de notícias e avisos	Expor informações gerais tais como: calendário, informações sobre material didático, cancelamento de aula virtual, boas-vindas, entre outros. O uso desse fórum não tem como objetivo a avaliação do educando, sua função é de apenas transmitir informações relevantes sobre o curso ou assuntos correlatos.
Questionário	Questionário fechado com opções de respostas de múltipla escolha ou ainda questões dissertativas.
Fórum de dúvidas	Espaço no qual professores, tutores e alunos socializam dúvidas no que concerne aos conteúdos, avaliações, problemas técnicos e pessoais.
Aula Virtual	Aula gravada pelos professores em formato de vídeo digital referente ao conteúdo da quinzena, disponibilizada por meio de um <i>link</i> que remete a um <i>site</i> o qual permite que seus usuários carreguem, compartilhem e comentem vídeos em formato digital.
Calendário	Contém informações denominadas eventos sobre as atividades do curso, tais como: encontros presenciais, período de recuperação, entrega de tarefas, entre outros.
Últimas notícias	Possui informações e funções compatíveis com a da ferramenta calendário.
Mensagem	Possui o formato de um <i>e-mail</i> pessoal e tem como função enviar mensagens privadas ou para um grupo de pessoas selecionadas previamente.
Perfil	Esta ferramenta permite que o usuário apresente-se, coloque foto e descreva informações que julgue necessário. Caso o usuário possua uma página pessoal na internet, este pode inserir um link para acesso a ela.

Em relação às ferramentas assíncronas Moore e Kearsley (2007) afirmam:

[...] literalmente, não síncrono; em outras palavras, não ocorrendo ao mesmo tempo e criando, portanto, uma comunicação com uma defasagem que permite aos participantes responder em uma ocasião diferente daquela em que a mensagem é enviada (MOORE; KEARSLEY, 2007, p.353).

O uso das ferramentas assíncronas propõe respostas mais elaboradas, ou seja, permite ao educando realizar reflexões sobre a temática antes da postagem final. E, as ferramentas assíncronas podem ser acessadas a qualquer momento, o que oferece ao educando uma flexibilização temporal.

Outro aspecto relevante refere-se em especial aos fóruns de atividades. Os professores e tutores, ao proporem uma discussão, devem estar atentos ao tipo de questão postada, pois o objetivo dos fóruns é estimular o diálogo e a aprendizagem colaborativa. Nesse sentido, o mediador deve propor questões que favoreçam múltiplas respostas, pois do contrário os educandos não terão a oportunidade de interagir. Sendo assim, percebe-se que para a escolha por determinada ferramenta de interatividade, sejam as síncronas ou assíncronas, deve-se levar em consideração a eficácia da receptividade, transmissão, possibilidade de construção do conhecimento e interações necessárias no processo educativo.

Resultados e análise da 3ª etapa.

Para a organização e apresentação da análise, realizou-se a demonstração de tabelas seguindo a mesma lógica de divisão temática do questionário:

1) Perfil dos atores envolvidos na pesquisa: Seis são do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Esse resultado permitiu perceber que há uma diferença de gêneros que atuam na área de eletrônica no setor educacional, contudo essa diferença não é tão expressiva. Para apresentar a idade dos respondentes foi elaborada uma tabela, dois, que descreve a distribuição dos respondentes por faixa etária.

Tabela 2 - Idade dos respondentes

Faixa Etária	Quantidade
Abaixo de 25 anos	6
Entre 26 e 35 anos	0
Entre 36 e 45 anos	3
Entre 46 e 55 anos	1
Acima de 56 anos	0
Total	10

Na tabela 3 estão apresentadas as informações sobre o Grau de escolaridade dos respondentes. Percebe-se que metade dos respondentes possui mais do que a escolaridade mínima exigida nos editais. Para o processo seletivo de tutores pede-se no mínimo que esteja graduando, e para atuar como professor pede-se no mínimo a graduação completa. A metade dos respondentes possui pós-graduação, o que permite inferir que há um equilíbrio na formação, mas também há por parte de alguns atores uma preocupação com aperfeiçoamento da sua formação profissional, o que vai ao encontro das notações da sociedade informacional que atribui um valor expressivo à informação, ao conhecimento e a formação continuada.

Tabela 3 - Grau de Escolaridade

Grau de Escolaridade	Quantidade
Graduando na área de Engenharia Elétrica	5
Graduando em áreas da Engenharia, Computação, Física ou áreas afins	0
Curso Superior completo na área de Engenharia Elétrica	0
Curso Superior completo em áreas da Engenharia, Computação, Física ou áreas afins	0
Pós-Graduação em andamento na área de Engenharia Elétrica	0
Pós-Graduação em andamento nas áreas da Engenharia, Computação, Física ou áreas afins	0
Pós-Graduação completa na área de Engenharia Elétrica	1
Pós-Graduação completa em áreas da Engenharia, Computação, Física ou áreas afins	4
	0
Total	10

Em relação ao uso de recursos tecnológicos pelos tutores e professores, nove informaram que já tinham experiência com recursos tecnológicos e um respondeu que não tinha. Sobre a formação acadêmica básica para a atuação, sete possuíam formação e capacitação antes de iniciar as suas atividades no curso e três declararam não possui essa formação ou capacitação. A partir disso,

entende-se que há uma preocupação da instituição na capacitação e até na escolha desses profissionais, tendo em vista que nos editais para seleção desses profissionais uns dos critérios de desempate está relacionado ao grau de escolaridade.

Quanto à parte de análise do questionário que se refere à utilização do AVEA pelos tutores e professores, verificou-se o tempo de uso do AVEA. De acordo com os editais do processo de seleção para o 2º semestre de 2013, a disponibilidade tanto dos tutores quanto de professores é de 20 horas semanais; essa informação é confirmada pela tabela 4.

Tabela 4 - Tempo de uso do AVAE pelos tutores e professores do curso

Horas semanais	Quantidade
Apenas 20 horas semanais	8
De 21 a 30 horas semanais	2
De 31 a 40 horas semanais	0
Acima de 40 horas semanais	0
Total	10

A partir da leitura dos dados da tabela 4, pode-se inferir que as horas destinadas para o cumprimento das propostas pedagógicas estão dentro do previsto, contudo um dos aspectos a serem ressaltados nesta pesquisa está relacionado ao uso das ferramentas de interatividade e mídias nessas 20 horas mínimas de dedicação ao curso. No que concerne ao uso das ferramentas, será mostrado a seguir, por meio das tabelas 5 e 6, quais as mais usadas e a sua adequabilidade a EaD.

A partir da análise das tabelas 5 e 6, pode-se verificar o predomínio da utilização das ferramentas assíncronas para aquelas explicitadas no questionário, que são as de uso mais comum nos cursos de EaD, todavia na opção *outras* poderiam entrar também as ferramentas ou mídias utilizadas no curso e que não foram citadas no questionário, como: perfil, calendário, últimas notícias, biblioteca, ponto de encontro, aula virtual, aula *online*, questionário.

Os resultados apresentados na tabela 6 revelam outro aspecto fundamental, para 50% dos respondentes as ferramentas utilizadas no curso são adequadas à modalidade a distância e para 30% dos respondentes são parcialmente adequadas. Contudo, muitas ferramentas e/ou mídias poderiam ter seu uso potencializado no que concerne às concepções de Paulo Freire.

Tabela 5 - Utilização das ferramentas de interatividade por professores e tutores

Avaliação	Quantidade
Fórum	9
<i>Chat</i>	3
<i>Wiki</i>	1
Tarefa	5
Enquetes	0
Agenda/Mural	2
Biblioteca	0
Glossário	0
Mensagem/Correio	4
<i>Outras</i>	2
Total	10

Tabela 6 - Adequação das ferramentas de interatividade na EaD

As ferramentas são adequadas a EaD	Quantidade
Sim	5
Não	2
Parcialmente	3
Total	10

Nas próximas tabelas procurou-se evidenciar a relação entre o uso dessas ferramentas de interatividade ou mídias com as concepções do educador, e ainda verificar se há presença ou ausência da aprendizagem colaborativa a partir dos usos delas. Cabe ressaltar que a aprendizagem colaborativa, conforme exposto no referencial teórico, não é um termo de Paulo Freire, entretanto a sua noção também está interligada já que a pedagogia do educador é coletiva, inovadora e libertadora.

Tabela 7 - As ferramentas disponibilizadas favorecem o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa e do diálogo entre os estudantes e entre estudantes, professores e tutores

Aprendizagem Colaborativa e Diálogo Estudantes	Porcentagem (%)
Sim, todas as ferramentas de interatividade	40
Sim, algumas ferramentas de interatividade	60
Não	0
Total	100

A partir da leitura desses dados apresentados nas tabelas 7 e 8, entende-se que a maioria dos respondentes acredita que as ferramentas favorecem a aprendizagem colaborativa e o diálogo entre os estudantes, todavia quando se amplia essas mesmas concepções para o uso das ferramentas, pode-se inferir que os respondentes creem que de alguma forma todas ou algumas ferramentas de interatividade possibilitam por si só a aprendizagem colaborativa.

Tabela 8 - As ferramentas disponibilizadas favorecem o desenvolvimento do diálogo entre os estudantes e entre estudantes, professores e tutores

Aprendizagem Colaborativa Estudantes, Professores e Tutores	Porcentagem (%)
- Sim, todas as ferramentas por si só já possibilitam a aprendizagem colaborativa entre os estudantes e professores/ tutores	40
- Sim, algumas ferramentas por si só possibilitam a aprendizagem colaborativa entre os estudantes e professores	50
- Não, as ferramentas por si só não garantem a aprendizagem colaborativa, faz-se necessário estratégias de mediações	10
- Os próprios alunos e professores possuem autonomia para edificar as aprendizagens e muitos não utilizam as ferramentas do AVA utilizando outros recursos externos	0
Total	100

No que se refere ao desenvolvimento da autonomia 90% dos respondentes afirmaram que ela é propiciada pelo uso das ferramentas de interatividade do AVEA e para 10% dos respondentes a autonomia não é propiciada.

Considerações finais

Nessa pesquisa foi possível verificar que as ações pedagógicas pautadas no desenvolvimento de práticas dialógicas e colaborativas, na autonomia e na contextualização do saber, conferem-se como atos de cidadania ao processo de ensino nas práticas dos professores e tutores do curso de Eletrônica da Rede e-Tec Brasil do CEFET-MG, e também nos princípios pedagógicos do curso descritos no *site* da instituição.

Embora tenha sido verificado que para a maioria dos respondentes as ferramentas do curso são adequadas, observou-se que seus usos poderiam ser otimizados no que diz respeito às concepções de Paulo Freire, analisadas nesta pesquisa. Além disso, esses respondentes acreditam que as ferramentas por si só promovem uma aprendizagem colaborativa e os diálogos entre os estudantes.

Nesse sentido, um dos grandes desafios referentes à atuação dos professores e tutores do curso analisado nessa pesquisa diz respeito ao fato de eles não responderem de modo adequado ao uso dessas diversas ferramentas de interatividade. No caso do universo populacional estudado, essa dificuldade não está relacionada à falta de conhecimentos técnicos ou formação acadêmica, pois, como se verificou neste estudo, eles já possuíam inclusive cursos de pós-graduação na área e, ainda, a maioria destacou que a instituição oferece capacitações técnicas antes e durante a atuação no curso. Faltando, portanto, a instituição oferecer uma base de conhecimentos pedagógicos em suas capacitações.

Observou-se também que em muitas circunstâncias a utilização das ferramentas de interatividade em práticas pedagógicas, os tutores e professores não assumiram a postura de mediadores, ou seja, não promoveram plenamente ações interativas; aspecto fundamental nos cursos de EaD e que fomentam uma aprendizagem colaborativa entre os pares.

E as ferramentas de interatividade do *Moodle* bem como a utilização de mídias oferecem expressivas possibilidades e configurações, todavia nesta pesquisa foram encontradas metodologias de ensino utilizadas de maneira repetida nas disciplinas do curso, ou seja, observou-se uma única abordagem, sendo esta pouco promissora no que se refere à edificação de debates e reflexões; comprometendo assim, além da dialogicidade entre os pares, a autonomia e a contextualização do saber no processo de ensino.

Além disso, percebeu-se que a maioria dos respondentes acha que pelo menos algumas ferramentas utilizadas no AVEA favorecem a aprendizagem colaborativa e o diálogo, porém o grande problema evidenciado está no número expressivo de respondentes afirmarem que as ferramentas de interatividade por si só já garantem a aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que o simples fato de os professores e tutores utilizarem as ferramentas de interatividade ou se

apropriarem das TDICs não garante por si só um ensino exitoso. Faz-se necessário planejar e reinventar a forma como esses dispositivos serão utilizados e em que situações, a fim de que eles possam efetivamente contribuir no processo de ensino.

Portanto, ressalta-se a importância de que a equipe pedagógica utilize juntamente com coordenadores as ferramentas de interatividade do AVEA, bem como de outras mídias com o intuito de melhorar as formações oferecidas, seja no início da atuação, seja durante a atuação dos tutores e professores no curso de eletrônica.

Neste contexto, percebeu-se um cenário muito profícuo para que a coordenação pedagógica e coordenadores de curso façam as intervenções necessárias, pois a maioria dos respondentes declarou que participam das capacitações de forma voluntária, com o objetivo de melhorar as suas medições e que as consideram de boa a excelente, o que já é um ponto de partida para se otimizar as promoções das ações dialógicas, a autonomia e a contextualização do saber e diagnosticar outras questões importantes para o aprimoramento das atuações dos respondentes.

Contudo, mais da metade dos respondentes considera essas formações pautadas exclusivamente em habilidades técnicas. Esse resultado elucida duas propostas a serem apresentadas: a primeira é que as capacitações contemplem conhecimentos pedagógicos, visto que não é comum os cursos de engenharias e áreas correlatas (perfil dos tutores e professores que estão no curso) terem contato com conhecimentos das áreas de didática ou teorias da educação; e a segunda proposta é verificar, seja por meio de pesquisa de clima ou outro instrumento, a origem desse fenômeno, pois os resultados demonstram uma receptividade de tutores e professores em participar das formações e até conhecer as formações previstas no curso.

A pesquisa demonstrou que a existência de mediações pedagógicas através das ferramentas de interatividade, mas sempre podem ser otimizadas, e esse fator é o que precisa ser tratado com mais atenção: os professores sabem da importância do diálogo, da autonomia e da contextualização do conhecimento, todavia apresentam dificuldades em mediar, mesmo possuindo um grau de escolaridade satisfatório e apesar de possuírem identificação com o uso de tecnologias. Apenas professores seguros e capazes de utilizarem as ferramentas do AVEA, usufruindo o que de melhor elas têm a proporcionar ao processo de ensino e aprendizagem, serão capazes de interferir de forma satisfatória e exitosa nas práticas pedagógicas.

Referências

ALMEIDA, Fernando José. **Paulo Freire**. São Paulo: Folha Pública, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 6.301** de 12 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6301.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto Nº 7.589** de 26 de outubro de 2011. Institui a Rede e-Tec. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

BRASIL. **Lei Nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 09 fev. 2013.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: a era da informação. **Economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.

CHAVES, Eduardo O. Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v.3, n.7 novembro de 1999. 29-43 p. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/EAD.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2013.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.365 p.

COLL, César; MAURI Teresa; ONRUBIA Javier . **Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na análise de casos e na resolução de problemas**. In: COLL Cesar; MONEREO Carles (Org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, J. W. da; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

MINAS GERAIS. Rede e-Tec CEFET-MG, 2012. Disponível em: <<http://www.etc.cefetmg.br>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância?** 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a Distância no Brasil: lições da história**. *Em aberto*, Brasília, ano 16, n.70, 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 2003.

DE FORMIGA A DRAGA: METÁFORAS CONCEPTUAIS E AUTODEFINIÇÃO.

Ane Cristina THUROW⁴⁵

Liliane da Silva PRESTES-RODRIGUES⁴⁶

Resumo: A metáfora perpassa a linguagem: as pessoas compartilham esse conhecimento cognitivo e utilizam-no sem perceber, através de experiências sócio-históricas e culturais. Este trabalho visa a analisar expressões metafóricas (e metáforas conceptuais) de autoidentificação pela verificação de postagens em blogs com a temática “gordinha”. A teoria utilizada é a Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), segundo a qual as metáforas são convencionais, culturais e inconscientes, refletindo ideologias e modos de ver o mundo. O trabalho apresenta o levantamento das expressões metafóricas presentes em quatro blogs. A análise versou pela explicação e caracterização das expressões metafóricas, possibilitando revelar as metáforas conceptuais correspondentes.

Palavras-chave: Metáfora. Linguagem. Convenção. Cultura. Blog.

Abstract: *Metaphors span language: people have shared this cognitive knowledge and have used it without noticing throughout socio-historical and cultural experiences. This study aims at analyzing metaphorical expressions (and conceptual metaphors) of self-identification by checking blog posts with the theme “chubby”. Theoretical support is given by the Conceptual Metaphor theory (LAKOFF e JOHNSON, 1980) which states that metaphors are conventional, cultural and unconscious; thus, they reflect ideologies and ways of seeing the world. This study reports the metaphorical expressions found in four blogs. The analysis deals with the explanation and characterization of the metaphorical expressions and enables the correspondent conceptual metaphors to be revealed.*

Keywords: *Metaphor. Language. Convention. Culture. Blog.*

Introdução

A Internet tem facilitado e possibilitado um grande fluxo de informações. Estas informações estão vinculadas às redes sociais que conectam pessoas com interesses comuns. O ambiente virtual serve de suporte à comunicação, mas também permitem a visualização de material pessoal. Assim,

⁴⁵ Mestranda em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas – RS, Brasil; ane.thurow@gmail.com

⁴⁶ Docente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), Centro de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Pelotas – RS, Brasil; prestesliliane@gmail.com

uma das formas de interação no ambiente virtual é usando o blog. O blog é uma ferramenta que proporciona visibilidade e popularidade na Internet, possibilitando formas de interagir e manter relações interpessoais. O foco deste trabalho é constituído por blogs que apresentam informações pessoais e mantêm a popularidade de sua autora através do número da audiência, do número de visitas no perfil e pela quantidade de *links* postados e comentados na rede.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a utilização de expressões metafóricas, e das metáforas conceptuais que lhes embasam, através da análise de algumas postagens em blogs cuja temática insere-se no contexto “gordinha”, isto é, blogs cujas autoras tem como objetivo buscar, atingir e manter uma aparência física considerada ideal. O quadro teórico-metodológico utilizado é o da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), que preconiza que as metáforas são convencionais, culturais e inconscientes, refletindo, deste modo, a ideologia e o modo de ver o mundo de um determinado grupo de pessoas. A partir do entendimento de que as metáforas conceptuais são uma representação mental dando base para a configuração desse tipo de estrutura cognitiva, os objetivos específicos deste trabalho são: (i) verificar os diferentes usos das expressões metafóricas que constam nas postagens dos blogs selecionados; (ii) relacionar essas expressões às metáforas conceptuais correspondentes; (iii) analisar os efeitos de sentido das expressões metafóricas.

Referencial Teórico

No decorrer do tempo, o estudo da metáfora vem sendo ampliado e aprofundado. Tradicionalmente vista como figura de linguagem, ligada, portanto, à estilística e à linguagem literária, posteriormente passou a ser foco de interesse de pesquisa de diferentes áreas. A Linguística Cognitiva (LC) aborda-a como um processo cognitivo fundamental não só no uso da linguagem, mas na compreensão e apreensão do mundo, como uma maneira de conceptualizar as experiências cotidianas.

A teoria sobre o pensamento metafórico teve como marco inicial o livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson (1980). Os autores tratam as metáforas como um recurso que está atrelado ao pensamento e à ação, de maneira que o sistema conceptual é fundamentalmente metafórico (LAKOFF, 1993). Deste modo, os autores expõem:

Nosso sistema conceptual desempenha, assim, um papel central na definição das nossas realidades cotidianas. Se estivermos certos em sugerir que nosso sistema conceptual é em grande parte metafórico, então o modo como pensamos, o que nós

experimentamos, e o que fazemos todos os dias é muito mais uma questão de metáfora. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.3)⁴⁷

Essa visão de metáfora concebe-a como uma forma esquemática resultante de uma comparação não explícita entre categorias (EVANS e GREEN, 2006). Uma delas, designada domínio-fonte (ou domínio-origem) fornecerá elementos, características, atributos para a compreensão do domínio-alvo, mais abstrato. É a chamada metáfora conceptual.

A título de exemplo, Lakoff e Johnson (1980) citam metáforas como DISCUSSÃO É GUERRA e TEMPO É DINHEIRO⁴⁸, que são empiricamente demonstradas através de várias ocorrências encontradas na língua portuguesa. Para o primeiro tipo, são expostas as expressões metafóricas⁴⁹ “Você está desperdiçando meu tempo./ Você tem muito tempo de sobra?”⁵⁰ e, no segundo, “Suas reivindicações são indefensáveis./Eu nunca ganhei uma discussão com ele.”⁵¹

No primeiro exemplo, o ato de argumentar é evidenciado como guerra, visto que, em uma discussão, posições de ataque e defesa, planejamento e estratégias podem ser utilizados para convencer o outro/adversário de algo. Essas posições podem ser percebidas na cultura e na estrutura das ações que se realiza ao discutir. No segundo, o foco está no tempo, isto porque na cultura ocidental ele é um recurso valioso e limitado, que permite alcançar os objetivos pretendidos. Também associado ao tempo está o trabalho que é quantificado através de salários, horários, tarifas e orçamentos anuais, necessários para a dinâmica típica de uma sociedade capitalista (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

As metáforas existem na cultura ocidental e não há como interagir e entender o mundo sem vivenciá-las. Assim, uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceptualizar um domínio de experiência em termos de outro, ou seja, é uma forma de estabelecer uma definição para alguma coisa e isso ocorre normalmente de modo inconsciente. Na medida em que são elas culturais, refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de um determinado grupo de pessoas em uma cultura (SARDINHA, 2007).

Destarte, as “metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema conceptual de uma pessoa”⁵² (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.7).

⁴⁷ Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities. If we are right in suggesting that our conceptual system is largely metaphorical, then the way we think, what we experience, and what we do every day is very much a matter of metaphor.

⁴⁸ Estudos anteriores têm convencido a apresentar as metáforas conceptuais grafadas em letras maiúsculas.

⁴⁹ Dá-se o nome de expressão metafórica às construções linguísticas produzidas pelos falantes no contexto comunicativo, na linguagem cotidiana. A expressão metafórica é a concretização da metáfora conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

⁵⁰ You're wasting my time./ Do you have much time left?

⁵¹ Your claims are indefensible./I've never won an argument with him.

⁵² Metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system.

Elas são consideradas produtivas quando os falantes criam um amplo conjunto de expressões que as realizem. Com isso, elas são de acesso automático e seu mecanismo envolve a conceptualização de um domínio de experiência em termos de outro, de maneira que não é preciso esforço para compreender e produzir as expressões metafóricas.

Os estudiosos da teoria da Metáfora Conceptual notaram, conforme já referido, que as metáforas estabelecem mapeamentos entre domínio-fonte e domínio-alvo em um sistema conceptual (LAKOFF, 1993; KÖVECSES, 2010), o que expressa que uma das propriedades do processo é a unidirecionalidade⁵³. As metáforas são consideradas como relações estáveis e sistemáticas entre dois domínios. De tal modo que

“Há um padrão de unidireccionalidade da metáfora conceptual que vai do concreto ao abstrato: o domínio-origem é concreto e pode ser experienciado ou percebido ‘directamente’, ao passo que o domínio-alvo é mais abstracto e diz respeito a experiências subjectivas.” (SILVA, 2006, p.131)

A metáfora envolve tanto questões da linguagem como do pensamento e raciocínio que se constroem na interação social. Um dos exemplos mais conhecidos e citados refere-se à metáfora AMOR É VIAGEM, que esquematicamente estabelece projeções entre o domínio-fonte VIAGEM e o domínio-alvo AMOR. Essa construção metafórica, por sua vez, herda “a estrutura da projecção mais esquemática VIDA É VIAGEM, cujas correspondências ontológicas incluem pessoa é viajante, nascimento é ponto de partida” (SILVA, 2006, p.127), etc.. Deste modo, elementos cognitivos e socioculturais são integrados, mostrando a noção cultural de fases diferentes da vida e a noção de transição temporal como transição espacial. E assim, as projeções de experiências culturais possibilitam o uso do conhecimento sobre viagem aos relacionamentos amorosos e até mesmo à vida.

A partir de experiências compartilhadas, as pessoas podem interpretar algumas expressões como “no meio do caminho” e “tinha uma pedra”, de maneira a relacioná-las a metáfora AMOR É VIAGEM. E com isso, as projeções das vivências geram correspondências por meio de padrões inferenciais relacionados aos contextos comunicativos e socioculturais. Além de ancorada a esses fatores, a metáfora conceptual tem uma forte relação com a experiência corpórea, com as características do corpo humano e o conjunto de experiências físicas que este proporciona. De acordo com Silva (2006):

O próprio corpo humano é um centro de expansão metafórica bastante produtivo: são vários os termos de partes do corpo humano que desenvolveram sentidos metafóricos (mais ou menos) lexicalizados [...]. (idem, p.133)

⁵³ Autores como Cameron e Deignan (2006), entretanto, salientam que a metáfora não se caracteriza pela unidirecionalidade, mas por uma via de mão dupla em um sistema dinâmico. Esse tipo de abordagem não faz parte da construção teórica que sustenta a presente pesquisa.

Nesse sentido, por tudo o que foi exposto, a metáfora não se caracteriza pela arbitrariedade (SILVA, 2006; YU, 2008), mas pela relação com o corpo (universal), a sociedade e a cultura (específicos).

Lakoff e Johnson (1980), tomando como critério a função cognitiva, apontam três grandes tipos de metáforas conceptuais: orientacionais, ontológicas e estruturais.

As metáforas orientacionais envolvem uma direção e tornam um conjunto de conceitos coerentes dentro de um sistema, ou seja, os “conceitos-alvo tendem a ser conceptualizados de maneira uniforme⁵⁴” (KÖVECSES, 2010, p.40). Assim, as metáforas conceptuais FELIZ É PARA CIMA/ TRISTE É PARA BAIXO têm como expressões metafóricas, por exemplo, “Ele tem um alto astral./ Estou me sentindo para baixo.”.

As metáforas ontológicas são as capazes de concretizar algo abstrato em termos de entidade. Sua função é atribuir um status ontológico a categorias gerais de conceitos mais abstratos (KÖVECSES, 2010). A metáfora conceptual INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, nessa perspectiva, conduz a expressão metafórica “A inflação está diminuindo nosso padrão de vida.⁵⁵” (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

Assim como as experiências básicas de orientações espaciais humanas dão origem a metáforas orientacionais, também as nossas experiências com objetos físicos (especialmente os nossos próprios corpos) fornecem a base para uma extraordinária variedade de metáforas ontológicas, isto é, formas de visualização de eventos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.26)⁵⁶

Já as metáforas estruturais ocorrem quando o domínio-fonte fornece uma estrutura de comportamento relativamente rica para o domínio-alvo, permitindo que os falantes, via mapeamentos, compreendam este a partir dos elementos fornecidos por aquele. É o caso das metáforas conceptuais DISCUSSÃO É GUERRA, TEMPO É DINHEIRO e AMOR É VIAGEM, citadas anteriormente, e suas respectivas expressões metafóricas.

Além dos tipos abrangidos anteriormente, há, ainda, as metáforas de personificação e primárias. As metáforas de personificação mostram uma entidade atrelada a uma pessoa, ou seja, através dela são atribuídas características essencialmente humanas a seres não-humanos. É o caso da metáfora conceptual UMA TEORIA É UMA PESSOA, que tem exemplo de expressão metafórica “os fatos revelam que...”. As mais básicas, porém, são as primárias, que são motivadas

⁵⁴ [...] target concepts tend to be conceptualized in a uniform manner.

⁵⁵ Inflation is lowering our standard of living.

⁵⁶ Just as the basic experiences of human spatial orientations give rise to orientational metaphors, so our experiences with physical objects (especially our own bodies) provide the basis for an extraordinarily wide variety of ontological metaphors, that is, ways of viewing events, activities, emotions, ideas, etc., as entities and substances.

por aspectos físicos do corpo humano e bastante comuns em muitas culturas: BOM É PARA CIMA, AFEIÇÃO É CALOR. Para esse tipo, é comum o uso da expressão “pessoa fria” (SARDINHA, 2007).

Segundo Sardinha (2007, p.34) “o corpo humano é a origem de muitas metáforas conceptuais”. Desta forma, uma experiência humana física como demonstrar o afeto e carinho a alguém está ligada à metáfora conceptual primária AFEIÇÃO É CALOR, porque o corpo humano é quente e, ao se aproximar de uma pessoa, transmite e sente calor. Com isso, “as metáforas conceptuais são, em maior ou menor grau, corporificadas, ou seja, possuem uma base no corpo humano” (idem, p.34)

Lakoff e Johnson (1980), no livro *Metaphors we live by*, na edição publicada em 2003, apresentam um posfácio abordando a sua tentativa de explicitar a natureza do pensamento metafórico e sua relação com a linguagem, além de esclarecimentos sobre algumas revisões dos tipos de metáforas conceptuais.

A divisão de metáforas em três tipos - de orientação, ontológica, e estrutural - era artificial. Todas as metáforas são estruturais (na medida em que mapeiam estruturas de estruturas); todas são ontológicas (na medida em que elas criam entidades - entidades principais); e muitos são orientacionais (na medida em que mapeiam orientação de esquemas imagéticos). (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p.265)⁵⁷

Ainda, foi explorada a ideia de que determinados conceitos decorrem de esquemas imagéticos, sendo que tais esquemas podem servir de domínio-fonte para a correspondência metafórica (LAKOFF, 1987). À vista disso, “os esquemas imagéticos são estruturas de conhecimento que emergem diretamente da experiência corpórea pré-conceptual” (FERRARI, 2010, p.99), sendo que estas estruturas derivam de experiências cotidianas. Por isso, salienta-se que uma das características da metáfora é a sua natureza enciclopédica e experiencial, que está relacionada aos contextos comunicativos apreendidos durante a vida.

Metodologia

A pesquisa tem por objetivo identificar e analisar (à luz da teoria da Metáfora Conceptual) metáforas conceptuais e expressões metafóricas utilizadas para autodefinição por blogueiras em blogs relacionados ao contexto geral “gordinha”, tratando de temas como excesso de peso, forma e aparência física, alimentação e dietas. Como hipótese, as pesquisadoras cogitaram encontrar

⁵⁷ The division of metaphors into three types — orientational, ontological, and structural — was artificial. All metaphors are structural (in that they map structures to structures); all are ontological (in that they create target do - main entities); and many are orientational (in that they map orientational image-schemas).

regularidades na autodefinição tanto da aparência física quanto do comportamento dessas blogueiras, via metáforas estruturais, revelando certo grau de convencionalidade ao tratarem da autoimagem. Com isso, a metodologia que norteia este estudo evidencia os aspectos sócio-históricos e culturais envolvidos nos domínios linguísticos dos falantes de uma determinada região.

Para a coleta dos dados, inicialmente fez-se uma leitura das postagens de treze blogs. Destes, foram selecionados os quatro nos quais foram encontrados os maiores números de ocorrências de metáforas de autodefinição (Ex.: Eu sou um bolo fofo.). Todos os blogs têm, assim, aspectos importantes em comum: através deles, suas autoras relatam suas experiências com os temas citados, revelando a intenção de buscar, atingir e manter uma forma física considerada ideal, ou seja, ser magra.

A observação inicial dos blogs selecionados revelou o uso constante de expressões metafóricas abordando relatos da vida diária. Até a elaboração do presente texto, os quatro blogs continham 1621 postagens, que foram lidas em sua totalidade, e das quais foram extraídas as expressões metafóricas, um total de 40 dados. Em seguida, fez-se a leitura atenta e minuciosa dos dados, considerando o contexto em que ocorreram. Estes foram inicialmente categorizados de acordo com sua relação com aparência física ou comportamento. Em seguida, passou-se à formulação das metáforas conceptuais correspondentes, discutindo-as em articulação com a base teórica.

Na seção a seguir, passa-se à análise da referida peça à luz do referencial teórico.

Da teoria à análise

O recorte escolhido para a análise deste artigo foi guiado pela leitura e busca minuciosa de expressões metafóricas atreladas à imagem de si e ao comportamento. Através dessas expressões, observaram-se os usos e efeitos de sentido que eram atribuídos pelas autoras na escrita dos blogs.

A partir do levantamento e observação das construções linguísticas, foram identificadas algumas expressões metafóricas recorrentes como: “sou uma formiga” e “estou uma bola”, que permitiram buscar outras construções que estivessem relacionadas às metáforas conceptuais encontradas. O uso da expressão metafórica “sou uma formiga” remete a um tom crítico quanto ao seu desejo de comer doces, enquanto que “estou uma bola” relaciona-se ao formato corporal arredondado que a autora do blog se atribui.

Desta forma, no que se refere à imagem de si, alguns padrões foram identificados. A classificação das expressões metafóricas considera o contexto em que estão inseridas. O QUADRO 1⁵⁸, a seguir, sistematiza os achados:

QUADRO 1: Expressões metafóricas relacionadas à imagem de si⁵⁹:

Expressões metafóricas		
Positivas	Negativas	Forma arredondada
Eu sou uma diva!	[...] estou um trapo!	Estou uma bola de tão gorda.
[...] sou praticamente aquela última coca-cola gelada no deserto.	[...] estou um ogrozinho	[...] a bolinha-fofa que estou.
	Estou uma bola de tão gorda.	[...] estou uma porpeta!
	Estou jacando.	[...] eu sou Miss Coxinha

As expressões metafóricas relacionadas à aparência física foram classificadas em três categorias. Foram identificadas expressões que refletem uma postura positiva em relação à imagem de si. Na construção “Eu sou uma diva!”, a autora equipara-se a uma deusa, uma figura feminina muito bela e formosa. Na construção “sou praticamente aquela última coca-cola gelada no deserto”, fica evidente o sentimento de autovalorização que, inserido em seu contexto, relaciona-se à beleza física. Assim, são os atributos de deusa e o caráter de exclusividade, respectivamente, as características dos domínios-fonte mapeados para a definição do domínio-alvo.

Também foram encontradas expressões metafóricas que refletem uma postura negativa em relação à autoimagem. “Estou um trapo!”, “estou um ogrozinho”; “estou uma bola de tão gorda” e “estou jacando” revelam insatisfação com a aparência física na medida em que projetam no domínio-alvo aspectos ruins (a aparência enxovalhada do trapo; a feiura do ogro; a circunferência da bola; a forma da fruta).

Foram identificadas, ainda, expressões metafóricas relacionadas às formas arredondadas do corpo. Em “estou uma bola de tão gorda” e “a bolinha fofa que estou”, é o formato arredondado da bola que é projetado para a definição do sujeito que se concebe como gordo. Já em “estou uma porpeta!” e “eu sou Miss Coxinha”, além do formato arredondado, é a própria comida que contribui para essa definição.

⁵⁸ O Quadro sintetiza as expressões metafóricas encontradas. Algumas delas repetiram-se.

⁵⁹ A apresentação dos dados obedece a forma de escrita utilizada pelas autoras. Por isso, algumas expressões aparecem grafadas com letras maiúsculas e pontuação diferenciada.

A partir da identificação, classificação e análise dos sentidos das expressões metafóricas estudadas, foi possível chegar à metáfora conceptual correspondente. Entende-se que a formulação adequada seja SUJEITO É FIGURA, na medida em que aquilo que domínio-fonte fornece ao domínio-alvo, o sujeito que se autodefine via expressão metafórica, é a sua forma exterior, seu formato ou imagem, o delineamento de limites físicos e superfície.

No que se refere à autodefinição do sujeito através de seu comportamento, foram encontradas algumas expressões metafóricas, todas consideradas em seus contextos. O Quadro 2⁶⁰, a seguir, apresenta os resultados.

QUADRO 2: Expressões metafóricas relacionadas ao comportamento⁶¹:

Expressões metafóricas		
Avaliação positiva	Avaliação negativa	
	Em relação ao consumo de comida	
Estou ligada no 220!!!!	[...] quase um cupim ambulante.	Sou uma fraude!
[...] estou a todo vapor, gás total [...]!	Sou muito formiga! (formigona)	[...] estou atolada até o pescoço.
SOU MAIS MACHO QUE MUITO HOMEM.	Eu estou uma draga!	[...] eu sou uma palhaça!
		Já sou palhaça e malabarista [...].

As expressões metafóricas encontradas mostram que o sujeito se define através de posturas positivas e negativas. Quando se revela uma avaliação positiva, o sujeito se define através das expressões “ligada no 220”; “a todo vapor, gás total” e “macho”. Assim, para a autodefinição, toma do domínio-fonte, respectivamente, as características de energia; atividade e agitação; de valentia e coragem.

Quando se revela uma avaliação negativa, os dados foram categorizados considerando-se o fato de haver ou não, no contexto, referência ao comportamento ligado ao consumo de comida. Salienta-se que todas as vezes em que veio à tona o assunto comida, a autodefinição foi negativa. Assim, as expressões metafóricas encontradas foram “sou praticamente um cupim ambulante”; “eu estou uma draga”; “sou uma formiga (formigona)”. As características projetadas no domínio-alvo relacionam-se à maneira como o sujeito que se define lida com a comida. No primeiro caso, é ato de

⁶⁰ O Quadro sintetiza as expressões metafóricas encontradas. Algumas delas repetiram-se.

⁶¹ A apresentação dos dados obedece a forma de escrita utilizada pelas autoras. Por isso, algumas expressões aparecem grafadas com letras maiúsculas e pontuação diferenciada.

devorar seu alimento até destruí-lo ou descaracterizá-lo; no segundo, é o ato de consumir grande quantidade de uma só vez; no terceiro, é a predileção por doces, comumente associada à formiga.

No que se refere às expressões metafóricas em que constam avaliações negativas de si, porém não ligadas ao consumo de comida, foram encontradas “sou uma fraude”; “estou atolada até o pescoço”; “eu sou uma palhaça!” e “já sou palhaça e malabarista”. As características projetadas no domínio-alvo são: a enganação promovida pela fraude; a falta de alternativas de quem está atolado até o pescoço; o estar à mercê do riso alheio (atributo da palhaça) e de ser capaz de oferecer divertimento aos outros (atributo do malabarista).

Analisados os sentidos das expressões metafóricas que definem o sujeito através de seus comportamentos, chegou-se à formulação da metáfora conceptual correspondente: SUJEITO É AÇÃO. Em todos os casos, o sujeito se define por aquilo que ele faz, a maneira como age, seja em relação ao consumo de comida (alguém que destrói o alimento; que consome grandes quantidades; que prefere alimentos tidos como “engordantes”), seja em relação a outros aspectos (agitação e atividade; coragem e valentia; capacidade de enganar, de proporcionar aos demais diversão e riso).

Os resultados apontam, portanto, para mapeamentos do domínio-fonte para o domínio-alvo (LAKOFF e JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1993; KÖVECSES, 2010) que constroem a autodefinição do sujeito. As avaliações tanto da aparência física quanto do comportamento, via expressões metafóricas, são muito reveladoras. Primeiramente, deve-se lembrar de que um dos princípios fundamentais dos estudos em LC postula que a cognição é corporificada, no sentido de que é o corpo que define as possibilidades de contato com o mundo de um modo geral. Nessa perspectiva, o corpo do sujeito mostra-se presente na autodefinição. Foram encontradas expressões metafóricas ligadas à aparência física – especialmente “ogrozinho”, “porpeta”, “coxinha” –, em que as formas relacionam-se com uma configuração corporal mais robusta e arredondada, com conotação negativa. Nos dois últimos exemplos, é a própria comida que o sujeito come que lhe fornece atributos definidores. Nesse sentido, a metáfora conforme Silva (2006) e Yu (2008), caracteriza-se pela forte relação com o corpo, a sociedade e a cultura, já que a gastronomia de um modo geral é essencialmente cultural.

Pode-se afirmar que esse dado sociocultural se revela por dois aspectos: o primeiro diz respeito à repetição das ocorrências, visto que diversas vezes os sujeitos se definiram como “formiga”, por exemplo, o que mostra o quanto certas expressões metafóricas são já consolidadas pelo uso, convencionalizadas pela repetição. Além disso, tanto avaliações positivas quanto negativas, no que diz respeito à aparência física e ao comportamento, apontam para sentimentos de autoafirmação ou reprovação também presentes na cultura ocidental. Assim, a mulher que se insere no contexto “gordinha”, para se autoafirmar, define-se como uma diva, como a última Coca-cola gelada no deserto, etc. Essa mesma mulher, quando reprova sua aparência, se define como um

trapo; um ogro; uma bola, apontando para uma visão também já consolidada dos gordos em geral. Quanto ao comportamento, ou mostra-se decidida e motivada (ligada no 220, a todo vapor, gás total) em contextos relacionados a projetos de emagrecimento; ou mostra-se indignada com sua falta de controle, definindo-se como cupim; fraude; draga, etc. Essas conceptualizações são convencionais, no sentido de que revelam a ideologia e o modo de ver o mundo de um determinado grupo de pessoas (LAKOFF e JOHNSON, 1980).

Considerações Finais

O presente trabalho tinha por objetivo analisar a utilização de expressões metafóricas e das respectivas metáforas conceptuais ligadas à autodefinição em postagens de blogs contendo a temática “gordinha”. Os dados coletados revelaram posturas positivas e negativas tanto em relação à aparência física quanto ao comportamento. Tais dados permitiram que se formulassem as metáforas conceptuais SUJEITO É FIGURA e SUJEITO É AÇÃO. Em ambos os casos, a autodefinição toma do domínio-fonte atributos que auxiliam na conceptualização. Mais do que localizar expressões metafóricas e apresentar metáforas conceptuais, constatou-se através dos dados que as metáforas conceptuais estão presentes de maneira inconsciente na mente do sujeito e fazem parte do caráter dinâmico da linguagem, que se constitui a partir das vivências, das memórias consolidadas individual e coletivamente, por isso, são também construções culturais.

Referências

- EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive Linguistics: An introduction*. Hillsdale, NJ and Edinburgh: Lawrence Erlbaum Associates/Edinburgh University Press, 2006.
- FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- KÖVECSES, Zoltán. *Metaphors: a practical introduction*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2010.
- LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. IN: Ortony, A. *Metaphor and thought*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University press, 1993.
- _____. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press., 1987.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- SARDINHA, Tony Beber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- SILVA, Augusto S. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

YU, Ning. Metaphors from body and culture. IN: Gibbs, R. W. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA MIDIÁTICA PARA CRIANÇAS E A VISADA DE CAPTAÇÃO

Maria Eduarda GIERING⁶²

Resumo: Este artigo trata da divulgação científica destinada a crianças na mídia brasileira. Estudam-se características linguístico-discursivas de artigos publicados nas versões digitais das revistas *Ciência Hoje das Crianças*, *Mundo Estranho* e do Caderno *Folhinha da Folha de S. Paulo*. O objetivo é verificar como se apresentam títulos e subtítulos e ocorrências na introdução do corpo do texto que evidenciam a preocupação do produtor em aproximar-se do leitor, a fim de informar ou explicar questões do mundo sob a perspectiva científica. Adotam-se, para análise, a noção de contrato de comunicação midiática e a ideia de restrições discursivas impostas pelo contrato de mediação da ciência (CHARAUDEAU, 2008).

Palavras-chave: Divulgação científica. Discurso. Contrato de comunicação. Informar. Captar

Abstract: *This paper deals with scientific propagation intended to children in the Brazilian media. Linguistic-discursive characteristics of texts published in the digital versions of the magazines Ciência Hoje da Crianças, Mundo Estranho and Folha de S. Paulo are studied. The aim is to verify how headings and subheadings are presented, as well as aspects in the text body introduction which evidence the producer's concern about approaching the reader, in order to inform or explain world issues under a scientific perspective. The notion of mediatic communication contract and the idea of discursive restrictions imposed by the contract of science mediatization (CHARAUDEAU, 2008) are adopted for the analysis.*

Keywords: *Scientific propagation. Discourse. Communication contract. Inform. Catch.*

Introdução

A divulgação científica midiática tem conquistado diferentes espaços sociais, inclusive as escolas, e há um aumento significativo de ações da mídia com o objetivo de aproximar os saberes produzidos pelas ciências de um público amplo. Nesse contexto, cresceu muito a divulgação científica publicada na mídia endereçada a crianças. Poucos estudos discursivos, entretanto, investigam quais as características dessas publicações no Brasil. Com esse intuito, publica-se o

⁶² Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA), Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, Brasil. eduardajg@gmail.com

presente artigo, que se dedica à exposição de resultados de pesquisa sobre divulgação científica em textos de revistas e cadernos de ciência direcionados aos jovens.

Este trabalho mostra algumas peculiaridades do discurso de midiática científica dirigido ao público entre 7 e 12 anos. O corpus, formado por 62 textos de diferentes gêneros discursivos, foi retirado das revistas eletrônicas *Ciência Hoje das Crianças* e *Mundo Estranho* e no caderno *Folhinha* do jornal *Folha de S. Paulo on-line*. O critério básico para seleção dos textos foi tematizarem a ciência.

Os artigos foram analisados seguindo-se a proposta semiolinguística de Patrick Charaudeau (2008). Adotou-se especialmente a noção de contrato de comunicação da midiática da ciência e a postulação de características peculiares deste contrato, as quais se traduzem em certa organização discursiva e em procedimentos linguísticos.

A investigação procurou verificar como se revela, em publicações para o público infanto-juvenil, a dupla finalidade dos discursos de divulgação científica midiática, conforme Charaudeau (2006), a de informar (fazer saber) e a de captar o leitor (suscitar o interesse), considerando-se o contrato de comunicação específico da divulgação midiática da ciência (CHARAUDEAU, 2008).

Para isso, estudaram-se características dos títulos e subtítulos e ocorrências na introdução do corpo do texto que evidenciam a preocupação do produtor em aproximar-se do leitor, a fim de informar ou explicar questões do mundo sob a perspectiva científica.

O contrato de divulgação científica midiático

É importante neste estudo a noção de contrato de comunicação postulado por Patrick Charaudeau (2006). Ela pressupõe que todos os indivíduos, ao se comunicarem entre si, levam em conta os dados da situação de comunicação, que determina a identidade social e psicológica dos interlocutores. Explica o linguista: “a situação de comunicação é como um palco, com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, no qual se encenam as trocas sociais e aquilo que constitui o seu valor simbólico” (CHARAUDEAU, 2006, p.67). Indivíduos que pertencem a um mesmo corpo de práticas sociais constroem um jogo de regulação dessas práticas a fim de justificá-las e de valorizá-las.

Por meio do contrato de comunicação, os parceiros de uma troca de linguagem reconhecem-se um ao outro com os traços identitários que os definem como sujeitos desse ato (identidade), reconhecem o objetivo do ato que os sobredetermina (finalidade), entendem-se sobre o que constitui o objeto temático da troca (propósito) e consideram a relevância das coerções materiais que determinam esse ato (circunstâncias).

Focalizando o discurso de divulgação científica, Charaudeau (2008) salienta, em seus estudos sobre midiaticização da ciência, que esse discurso aparece em situações de comunicação didáticas ou midiáticas. Por isso é fácil compreender que ele toma emprestado características de uma e de outra, e, às vezes, das duas ao mesmo tempo. Explica o linguista:

É preciso distinguir aquilo que se inscreve numa situação de ensino daquilo que se inscreve numa situação midiática. Pode-se até mesmo dizer que, no primeiro caso, ele se confunde com o discurso didático, partilhando da mesma finalidade, das mesmas posições identitárias dos sujeitos e do mesmo tipo de tema. Em contrapartida, aparecendo em uma situação midiática, o discurso de divulgação tem características próprias (CHARAUDEAU, 2008, p.17).

Em vista disso, Charaudeau propõe a distinção entre discurso de divulgação científica e discurso de midiaticização científica, sustentando que o primeiro, ao passar pelas mídias de informação

não é a tradução de um discurso científico de origem, escrito por autores especialistas em uma disciplina endereçada aos pares, mas um discurso construído pelo órgão midiático em função da finalidade de seu contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2008, p.19).

Em consequência, é possível determinar as situações específicas como variantes da situação global midiática, caso se leve em conta a identidade dos interlocutores, cuja especificidade repercute sobre a finalidade, o que privilegiará mais a credibilidade ou a captação.

As características particulares do discurso de divulgação científica em situação midiática, conforme Charaudeau (2008, p.12), podem ser verificadas por meio dos componentes do contrato de comunicação que se estabelece na interação. A identidade dos parceiros em relação à posição de saber, contrariamente àquela do discurso científico, é acentuadamente assimétrica. Quanto ao tema do discurso de midiaticização da ciência, embora ele corresponda a um objeto de saber como nos discursos científico e didático, vem, muito frequentemente, desatrelado da disciplina a que normalmente se liga, pois se supõe que o público não possua um corpo de referências. Isso produz um discurso explicativo sem possibilidade de estabelecer as marcas do domínio de conhecimento ao qual ele pertence, destaca o linguista (CHARAUDEAU, 2008).

As circunstâncias materiais são constituídas pelos suportes por meio dos quais se faz a transmissão da informação. No caso do *corpus* em estudo, trata-se de suportes em que se realiza o escrito-visual, circunstância que coloca em cena a informação de maneira diferente da que seria se o suporte fosse audio-oral, como é o caso do rádio, ou audiovisual, como a televisão.

Em relação à finalidade do discurso de divulgação científica midiática, ele apresenta uma dupla finalidade discursiva, a de informar e a de captar o leitor (suscitar seu interesse), “numa relação contraditória”, segundo Charaudeau (2008, p.17). Assim, o discurso de midiaticização da

ciência dá a conhecer ao público-leitor fatos já estabelecidos, o que faz com que o discurso produzido procure ser explicativo (discurso didático), ao mesmo tempo em que busque produzir suas próprias estratégias de captação (discurso midiático). Para Charaudeau (2008), a credibilidade do discurso de divulgação científica midiática dependerá do modo como se dá o manejo dessas estratégias.

Devido à necessidade de satisfazer a condição de captação midiática, o objeto de saber dos artigos de divulgação científica é transformado num acontecimento e de imediato tratado segundo as mesmas estratégias discursivas de dramatização, como um acontecimento qualquer da mídia em geral. Procede-se, então, conforme Charaudeau (2008, p.19), a uma “dessacralização” do discurso científico.

As características do contrato de divulgação científica midiática (doravante DCM) se traduzem em certa organização discursiva e procedimentos linguísticos. Dessa forma, para o linguista, os discursos DCM se submetem a quatro restrições gerais: de visibilidade, de legibilidade, de seriedade e de emocionalidade. A restrição de *visibilidade* é a que leva a mídia a dramatizar os acontecimentos. A *legibilidade* se caracteriza pela simplicidade sintática e lexical e pela figurabilidade⁶³, que se traduz “nos procedimentos escrito-visuais de composição semiológica paratextual” (CHARAUDEAU, 2008, p.20). A restrição de *seriedade* leva o discurso de midiatização da ciência a se valer de procedimentos que buscam autenticar a instância de produção: emprego de elementos iconográficos (gráficos, mapas, etc.), da citação, de torneios metalinguísticos, de modos de organização descritivo e explicativo de discurso, entre outros, a fim de mediar a passagem do discurso científico para a linguagem cotidiana do leitor. Já a restrição de *emocionalidade* é marcada por todo procedimento que busca provocar efeitos afetivos. A opção por uma organização descritiva e narrativa, por exemplo, pode apresentar a pesquisa científica como “uma aventura em busca da verdade” (CHARAUDEAU, 2008, p.21), assim como o uso de um vocabulário metafórico e metonímico.

O contrato midiático que envolve o corpus desta pesquisa remete fortemente à condição de captação. Constata-se que os textos colocam em cena a informação de tal forma que essa participe de um espetáculo que, como todo espetáculo, deve sensibilizar o leitor, conforme prevê Charaudeau (2008) ao tratar dos discursos DCM.

Nos artigos de divulgação científica para crianças a condição de captação se apresenta de forma contundente, pois o jornalista ou o cientista que escreve para essa faixa etária está numa situação bastante desfavorável em relação ao seu leitor. Se o adulto precisa ser conquistado, mais ainda essa necessidade se impõe quando o leitor é uma criança, principalmente ao se considerar que

⁶³ O termo “figurabilidade” é tomado de Jacobi (2005, p.66), que assim denomina as características iconográficas abundantes nos documentos de divulgação científica.

as temáticas ligadas ao domínio das ciências (devido muito à forma como a ciência é tratada normalmente nas escolas) são de antemão alheias aos interesses imediatos dos leitores infantis, sem falar das dificuldades que se colocam em relação ao léxico próprio do discurso científico ou à complexidade do tema envolvido. A instância midiática, devido a essa delicada situação, conforme Charaudeau (2006, p.92), acha-se “condenada”, mais do que nunca, a “procurar emocionar seu público, a mobilizar sua afetividade, a fim de desencadear o interesse e a paixão pela informação que lhe é transmitida”.

A pesquisa

Considerando essa base teórica semiolinguística, investigou-se o corpus para identificar elementos do contrato de comunicação. Das estratégias textuais-discursivas, estudaram-se os textos quanto às escolhas dos produtores textuais por formas de aproximação do leitor leigo. Neste artigo, enfocamos as formulações de títulos, subtítulos e partes do corpo do texto.

Características das publicações dirigidas ao público infantil

O *corpus* dirigido às crianças se caracteriza por diferentes visadas: fazer-criar (2 textos), fazer-saber (20 textos) e fazer-compreender (35 textos).

Os artigos de fim discursivo fazer-compreender focalizam fenômenos do cotidiano do leitor ou fatos curiosos cujas características ou funcionamento são desconhecidos dele. Os fenômenos são desvendados pelo texto, fazendo o leitor compreender o “enigma” (*Por que temos que tomar banho?/ Por que os paleontólogos adoram encontrar excrementos petrificados de animais?*). Como afirma Coltier (1986, p.8) sobre a explicação, neste caso “o questionamento é ocasionado pela vontade de ir além das aparências, lançando-se em busca de informações a respeito de um fenômeno que não se deixa decifrar imediatamente”. O leitor, a partir da explicação, encara o fenômeno sob uma perspectiva diferente. Saliente-se que os textos de fim discursivo fazer-compreender, quanto a sua composição, organizam-se de acordo com a sequência explicativa (fase de questionamento – fase de resolução – fase de avaliação), conforme Adam (2011).

Nos artigos de fim fazer-saber, o produtor informa sobre os resultados de uma pesquisa ou descoberta (*Sabia mais sobre o estudo que encontrou no Brasil dez espécies de fungo que produzem luz!/ Crianças encontram pedaços de urnas funerárias indígenas de muitos séculos atrás*), valendo-se da estrutura da notícia. Aqui, o modo de organização narrativo predomina na composição do discurso.

A seguir, apresentam-se exemplos de estratégias linguístico-discursivas predominantes no corpus. Nessa exposição, após cada exemplo, acrescenta-se o fim discursivo almejado pelo texto, a fim de esclarecer o que estava na mira do produtor em termos de informação ou explicação científica. Ei-los:

- Títulos que remetem a conhecimentos populares:

(a) *Cara de um, focinho do outro* (dito) (FIGUEIRA, *CHC*⁶⁴)

Fim discursivo: divulgar pesquisa que deu origem ao primeiro cão clonado do mundo.

(b) *Chove chuva, chove sem parar* (música) (FIGUEIRA, *CHC*)

Fim discursivo: divulgar pesquisa que aponta o lugar mais chuvoso do Brasil.

(c) *Espelho, espelho meu* (literatura infantil) (MATTOS, *CHC*)

Fim discursivo: divulgar pesquisa que comprovou que os elefantes se reconhecem diante do espelho.

(d) *Na segunda divisão* (futebol) (LOPES, *FSP*)

Fim discursivo: explicar por que Plutão perdeu o título de planeta

- Títulos (ou subtítulos) com questionamento – direto ou indireto –, correspondendo à fase de questionamento do par problema-solução dos textos cujo fim é explicar um fato ou fenômeno do mundo pelo viés da ciência:

(a) *Por que o biscoito fica mole?* (SILVA, *CHC*)

Fim discursivo: explicar o processo químico que faz com que os biscoitos amoleçam

(c) *Por que os paleontólogos adoram encontrar excrementos petrificados de animais?* (SOUTO, *CHC*)

Fim discursivo: explicar o objeto e a metodologia de estudo dos paleontólogos

(d) *Por que o bafo é quente e o sopro é frio?* (VASCONCELOS, *ME*)

Fim discursivo: explicar o processo biofísico do bafo e do sopro

(e) *Por que as girafas fedem?* (LOPES, *CHC*)

Fim discursivo: explicar a função biológica do mau cheiro das girafas

(f) *Saiba como várias espécies produzem sons e por que só alguns podem ser ouvidos pelo homem* (MEWS, C.M.; SZINWELSKI – *CHC*)

Fim discursivo: informar sobre como várias espécies de insetos produzem sons e o porquê de apenas alguns se tornarem audíveis pelo homem.

⁶⁴ Na exposição dos exemplos, para melhor identificação, após o sobrenome do autor, faz-se referência ao veículo do qual foi extraído: *Ciência Hoje das Crianças* (*CHC*), *Mundo Estranho* (*ME*), *Folha de S. Paulo* (*FSP*).

- Títulos com frases exclamativas que afetam emocionalmente o leitor

(a) *Não pise no co...prólito!* (SOUTO, CHC)

Fim discursivo: explicar o objeto e a metodologia de estudo dos paleontólogos

(b) *Descoberta de gente grande!* (CHAGAS, CHC)

Fim discursivo: divulgar a descoberta de urnas funerárias indígenas por meninos na Ilha do Marajó

(c) *Estrelas não caem!* (GONÇALVES, CHC)

Fim discursivo: explicar como os meteoros se desintegram ao entrar na superfície terrestre

(d) *Raios!* (MAGALHÃES, CHC)

Fim discursivo: explicar o que são os raios e como se proteger deles.

- Subtítulos que enfocam uma dramatização, seguido de uma narrativa

(a) *Senhoras e senhores, com vocês o papa-vento, um novo lagarto descoberto aqui no Brasil!* (MATTOS, CHC)

Fim discursivo: divulgar a descoberta de um tipo de lagarto no serrado brasileiro.

(b) *Crianças encontram pedaços de urnas funerárias indígenas de muitos séculos atrás!* (CHAGAS, CHC)

Fim discursivo: divulgar a descoberta de urnas funerárias indígenas por meninos na Ilha do Marajó

(c) *Com vocês...um dinossauro com penas e plumas!* (MOLICA, CHC)

Fim discursivo: divulgar a descoberta no Brasil de um fóssil que apresenta tanto características de aves quanto de dinossauros.

(d) *Naves invadem solo marciano* (NOGUEIRA, FSP)

Fim discursivo: informar sobre envio de robôs ao planeta Marte.

- Subtítulos com o emprego do verbo no modo imperativo, implicando especialmente uma demanda cognitiva do leitor:

(a) *Entenda o que são os meteoros e como eles se desintegram ao entrar na atmosfera* (GONÇALVES, CHC)

(b) *Descubra como a nata se forma e do que ela é feita* (SILVA, CHC)

(c) *Aprenda mais sobre as funções desse ato (pisar) que não serve só para paquerar* (CORREA, CHC)

- No corpo do texto, introduções que caracterizam uma fase de “preparação” do leitor, cujo objetivo é fazê-lo interessar-se pelo tema ou pela leitura do texto por meio de:

(a) Relato de história pessoal

Estrelas não caem!

Entenda o que são os meteoros e como eles se desintegram ao entrar na atmosfera Quando morava em S. Paulo e acordava cedo, bem de madrugada, lá pelas 5h30, para correr um pouco sem o intuito de competir, eu reparava muitas vezes, quando olhava para o céu, que de repente uma estrela “caía”. E eu, todo contente, na hora fazia um pedido: na maioria das vezes, o meu desejo era ver outro desses objetos.

Aí vinha-me uma pergunta: por que uma estrela cai? O que são as “estrelas cadentes”? Uma estrela que não aguentou seu peso e de repente caiu? Ou será que Deus pegou uma estrela, pois estava sobrando no céu, e a “jogou”? Ou talvez fosse um controle de população de estrelas, para não ficarem muitas por aí atrapalhando as constelações... É só de vez em quando que vemos umas dessas cruzar o céu... Mas será que são mesmo estrelas? E o nosso Sol, será que um dia vai “cair”? [...] (GONÇALVES, CHC)

Fim discursivo: explicar como os meteoros se desintegram ao entrar na superfície terrestre

(b) Relato de história em que o leitor é colocado como protagonista:

*Descoberta de gente grande!
Crianças encontram pedaços de urnas funerárias indígenas de muitos séculos atrás*

Imagine a cena: você está brincando com seus amigos em um rio, quando encontra alguns pedaços de cerâmica com desenhos indígenas. Como eles parecem meio velhos e desgastados para você dar de presente à sua mãe, a melhor opção, à primeira vista, é devolvê-los ao lugar de onde vieram. Você faz isso várias e várias vezes e já está até ficando intrigado com as descobertas. Resolve, então, levar os pedacinhos para a escola.

Desconfiado, o diretor pede para que você comece a guardar tudo o que pegar nos rios. Pouco tempo depois, um geólogo (profissional que estuda a origem e constituição da Terra) passa por lá e descobre que os pequenos pedaços faziam parte de urnas mortuárias - usadas para enterrar os mortos - produzidas por índios de centenas de anos atrás! Parece um filme ou história em quadrinhos? Mas é verdade! Aconteceu com alguns meninos da ilha de Marajó, no Pará, que costumavam brincar às margens do rio Araramã. [...] (CHAGAS, CHC)

Fim discursivo: divulgar a descoberta de urnas funerárias indígenas por meninos na Ilha do Marajó

(c) Questionamento da validade de saberes anteriores:

*Por que conhecer os dinos?
Estudar essas criaturas hoje ajuda a entender o mistério da vida no planeta em que vivemos*

Tá bom, dinossauros são legais, impressionantes, mas não passam de um monte de ossos velhos, certo? Bem, até alguns anos atrás, era mais ou menos isso, sim. Mas, hoje, os pesquisadores olham para os dinos de outro jeito. Estudar esses bichos extintos é uma das tarefas mais emocionantes da ciência.

[...] (ANGELO, FSP)

Fim discursivo: explicar porque é importante para a ciência estudar os dinossauros

(d) Referência a temas e situações supostamente já conhecidas do leitor:

*Cara de um, focinho do outro
Conheça Snuppy, o primeiro cachorro clonado do mundo
Snoopy, você conhece: é o cachorro do Charlie Brown, um beagle que tem como melhor amigo um pássaro chamado Woodstock. Mas será que já ouviu falar no Snuppy (repare na grafia diferente do nome)? É provável. Esse simpático filhote da raça afghan hound virou notícia. Adivinhe por quê! [...] (FIGUEIRA, CHC)*

Fim discursivo: divulgar pesquisa que deu origem ao primeiro cão clonado do mundo

Ciência para fazer bolo

Três xícaras de farinha de trigo, três xícaras de açúcar, três ovos, um copo de leite, uma colher de manteiga e uma colher de fermento. Bata a manteiga com o açúcar até formar uma pasta. Depois, acrescente as gemas. Vá adicionando a farinha, o fermento e o leite sem parar de mexer. Como última etapa, bata as claras em neve e misture tudo. Coloque a massa em um tabuleiro e leve-a ao forno pré-aquecido. Em alguns minutos você poderá saborear um apetitoso bolo! Mas como foi que aquela massa viscosa mudou de aparência, transformando-se numa delícia de dar água na boca? [...] (MAGALHÃES, CHC)

Fim discursivo: explicar o processo químico que transforma ingredientes em um bolo

- Avaliações emotivas de um objeto ou ser ou de uma ação, com frequente uso de frases exclamativas:

(a) *Com uma bússola no bico*

[...] É, os pombos-correios são mesmo bichos incríveis. Vai dizer que você não ficou com vontade de trocar seu carteiro ou e-mail por um animal desses?! (PEGORIM, CHC)

Fim discursivo: divulgar pesquisa que descobriu como os pombos-correios se orientam

(b) *Por que conhecer os dinos?*

Tá bom, dinossauros são legais, impressionantes, mas não passam de um monte de ossos velhos, certo? Bem, até alguns anos atrás, era mais ou menos isso, sim. Mas, hoje, os pesquisadores olham para os dinos de outro jeito. Estudar esses bichos extintos é uma das tarefas mais emocionantes da ciência. (ANGELO, FSP)

Fim discursivo: explicar por que é importante para a ciência estudar os dinossauros

(c) *Não pise no co...prólito!*

[...] Aqui no Brasil, já foram encontrados vários coprólitos de diferentes animais, como dinossauros e mamíferos extintos. Eles variam de um a 20 centímetros e têm as mais variadas formas e cores. Agora, abra o olho para não pisar num coprólito! Se encontrar algum por aí, anote o local onde ele está enterrado e avise a um paleontólogo. Acredite, ele vai adorar! (SOUTO, CHC)

Fim discursivo: explicar o objeto de estudo e a metodologia de pesquisa dos paleontólogos

- Emprego do pronome *você*, visando ao reconhecimento do leitor como alvo do apelo do produtor:

(a) *Vamos supor que você seja contratado para investigar a vida de algum animal. Qual seria seu primeiro passo? Procurar pegadas? Ossos? Se você permite que eu dê uma sugestão... Que tal tentar encontrar os excrementos desses animais? É isso mesmo, o cocô! (SOUTO, CHC)*

(b) *[...] Se, depois de ouvir essa história, você ficou interessado em procurar esse pesquisador para clonar o seu cachorro... Esqueça! [...]* (FIGUEIRA, CHC)

- Uso do recurso do humor no contexto das vivências infato-juvenis

(a) *Por que as girafas fedem?*

[...] *Mas lembre-se bem: o mau-cheiro das girafas pode trazer benefícios para elas, mas isso não significa que vá fazer bem pra você também! Portanto, nem adianta dizer pra sua mãe que leu no site da Ciência Hoje das Crianças que o fedor protege, porque o exemplo das girafas não é desculpa pra fugir do banho...* (LOPES, G., CHC)

Fim discursivo: explicar a função biológica do mau cheiro das girafas

(b) *Por que piscamos?*

Aprenda mais sobre as funções desse ato que não serve só para paquerar
[...] *Se você vai responder que pisca para paquerar, saiba que existem outros motivos que justificam esse abrir e fechar de olhos que realizamos naturalmente. Com esse simples reflexo, lubrificamos nossos olhos e os protegemos de corpos estranhos presentes no ar.* (CORREA, CHC)

Fim discursivo: explicar as funções biológicas do reflexo de piscar

Observando-se os trechos transcritos dos artigos destinados ao público infantil, nota-se que os produtores, especialmente os da *Ciência Hoje das Crianças*, recorrem a variadas estratégias de aproximação do leitor, nas quais buscam, antes de mais nada, despertar-lhe o interesse pelo tema. Às vezes, inclusive, implicam diretamente seu destinatário por meio de marcas linguísticas específicas. Destaca-se também a recorrência de frases interrogativas e exclamativas, que objetivam principalmente a demanda de informação ou de conhecimento. Salienta-se ainda a preocupação em assinalar avaliações emotivas de ações empreendidas pelo cientista ou dos objetos que investiga.

Considerações finais

É importante considerar que prevalece atualmente a ideia, como destaca Jacobi (2005), de que os leitores não são absolutamente ignorantes em relação aos temas postos. Na verdade, segundo esse linguista, os textos de divulgação científica costumam estabelecer dois modos de relação com os saberes anteriores dos leitores. “Eles buscam, por um lado, apoiar-se sobre as representações dos destinatários e, por outro, confirmar ou contradizer essas representações” (JACOBI, 2005, p.33). Para Jacobi, a divulgação científica estabelece um jogo ambíguo frente às representações populares: “De um lado, ela pretende destruí-las ao afirmar que elas são errôneas; de outro, a divulgação científica não se priva de se apoiar nelas, na verdade, de se utilizar delas nas comparações, metáforas, no recurso de registro familiar da língua” (JACOBI, 2005, p.35). É o que se constata nas opções de aproximação projetadas pelos produtores nos artigos do *corpus*.

Quando se relacionam as estratégias descritas às restrições do contrato de midiatização da ciência postulados por Charaudeau, verifica-se que a restrição de *emocionalidade* se impõe em maior grau.

Nos artigos DC dirigidos ao público adulto (GIERING, 2008), a relação com o leitor se dá diferentemente. Por exemplo, o produtor raramente implica o leitor por meio do pronome *você*, ou pelo uso de verbos no imperativo. Ele raramente faz uso da primeira pessoa para o relato de uma experiência pessoal, tampouco assinala no texto avaliações emotivas de um objeto ou ser ou de uma ação, como acontece no *corpus* infantil. Na verdade, nos artigos endereçados ao público adulto, o discurso acadêmico exerce influência mais forte do que nos artigos para crianças, embora também se observe a pressão da condição de captação, como não poderia deixar de ser já que se trata de discurso midiático. Mas a condição de *seriedade* prevalece, e informação é privilegiada.

Ao se comparar o *corpus* de artigos dirigidos a adultos com o direcionado ao público infantil, constata-se que escrever sobre ciência para crianças “dá mais trabalho” ao produtor, pois ele precisa mobilizar estratégias peculiares, muitas delas dispensáveis quando se trata de público adulto. É o caso das avaliações emotivas de objetos ou fenômenos do mundo natural ou de ações investigativas de cientistas. Esse tipo de estratégia assim como as demais descritas na análise se justificam pela necessidade de captar o leitor para ganhar credibilidade. Charaudeau (2010) explica:

É preciso que os sujeitos falantes ganhem em credibilidade e saibam captar o interlocutor ou o público. Ele⁶⁵ é, então, levado a apostar na influência, se valendo de estratégias discursivas em quatro direções: 1) o modo de *estabelecimento de contato* com o outro e o modo de *relação* que se instaura entre eles; 2) a construção da imagem do sujeito falante (seu *ethos*); 3) a maneira de tocar o afeto do outro para seduzi-lo ou persuadi-lo (o *pathos*) e 4) os modos de organização do discurso que permitem descrever o mundo e explicá-lo segundo os princípios da veracidade (o *logos*).

Os exemplos demonstram a opção por estratégias que buscam influenciar o leitor, a fim de provocar-lhe emoção e de seduzi-lo para a leitura do restante do texto. É intuito, além disso, sensibilizá-lo para os temas científicos, que, afinal, são mostrados à criança como não tão distantes de seu mundo. Trata-se, segundo Charaudeau (2010), de um processo de dramatização. Destaca-se também o empenho dos produtores em construir uma imagem de si como alguém que é carismático, que conhece o mundo do leitor, e que, por isso, merece sua atenção.

Para o produtor do artigo DC midiático dirigido às crianças, o empenho em envolvê-las por meio de estratégias de captação coloca-se como tarefa crucial, pois as características desse parceiro exigem escolhas linguístico-discursivas adequadas aos efeitos pretendidos para a satisfação do princípio de emoção, visando à descrição credível de um mundo inusitado a partir do universo de conhecimento e de vivência do leitor. O produtor precisa construir uma relação com seu destinatário em que se coloca como aquele que conhece o mundo de uma perspectiva nova e que convida o leitor a compreender esse mundo extraordinário e a desvendar ele mesmo seus mistérios.

⁶⁵ Charaudeau refere-se, aqui, ao enunciador.

Pode-se dizer que a divulgação científica midiática para crianças tem características muito particulares, constituindo um contrato de comunicação peculiar, de forma a seduzir os pequenos para o mundo da ciência e seus desafios.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**. Introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. S. Paulo: Cortez, 2011.

ANGELO, Claudio. Por que conhecer os dinos? Caderno Folhinha. **Folha de S. Paulo on line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di21010607.htm> Acesso em: 26 nov 2007.

CHAGAS, Catarina. Descoberta de gente grande! **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/2911> Acesso em: 28 nov 2007.

CHARAUDEAU, Patrick. **La médiatisation de la science**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

_____. **Discurso das mídias**. S. Paulo: Contexto, 2006.

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**, vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78.

COLTIER, D. Approches du texte explicatif. **Pratiques**, Metz, n. 5, p.3-22, sept. 1086. Tradução de Ignácio Antonio Neis.

CORREA, Beatriz Simões. Por que piscamos? **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/98776>. Acesso em: 11 nov 2007.

CUNHA, Adriana Bonomo José Marcos. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Por que temos que tomar banho? Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/103520>. Acesso em: 12 nov 2007.

FIGUEIRA, Mara. Cara de um focinho de outro. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/3520> Acesso em: 03 dez 2007.

_____. Chove chuva, chove sem parar. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/66118> . Acesso em: 20 nov 2011.

GIERING, Maria Eduarda. Gênero de discurso artigo de divulgação científica para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. **Investigações** (Recife), v. 21, p.241-260, 2008b

GONÇALVES, Diego “Moicano”. Estrelas não caem! **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/967> . Acesso em: 26 nov 2007.

JACOBI, Daniel. **Les sciences communiquées aux enfants**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2005.

LOPES, Gisele. Por que as girafas fedem? **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/1026>. Acesso em: 26 nov 2007.

LOPES, José Reinaldo. Na segunda divisão. Caderno Folhinha. **Folha de S. Paulo on line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di02090602.htm> Acesso em: 26 nov 2007

MAGALHÃES, Bruno. Ciência para fazer bolo. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/1177> . Acesso em: 26 nov 2007.

MAGALHÃES, Bruno. Raios! **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/2885>. Acesso em: 26 nov 2007.

MATTOS, Rosa Maria. Espelho, espelho meu. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/64455> . Acesso em: 20 nov 2007.

_____. Um velho novo lagarto. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://chc.cienciahoje.uol.com.br/um-velho-novo-lagarto/> . Acesso em: 21 nov 2007.

MEWS, C.M.; SZINWELSKI, N. Por que alguns insetos cantam? **Ciência Hoje das crianças on-line**. Disponível em <<http://cienciahoje.uol.com.br/114996>> Acesso em: 18 abril 2008.

MOLICA, Júlio. Com vocês... Um dinossauro com penas e plumas! **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/50289> Acesso em: 12 nov 2007.

NOGUEIRA, Salvador. Naves invadem solo marciano. Caderno Folhinha. **Folha de S. Paulo on line**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/dicas/di07020401.htm> . Acesso em: 12 nov 2007.

PEGORIM, Eliana. Com uma bússola no bico. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/controlPanel/materia/view/3247> Acesso em: 20 nov 2007.

SILVA, Joab Trajano. Por que o biscoito fica mole. **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/112280> Acesso em: 03 mar 2008.

SOUTO, Paulo Roberto de Figueiredo. Não pise no co...prólito! **Ciência Hoje das Crianças on line**. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/2815> . Acesso em: 23 nov 2007.

VASCOCELOS, Yuri. Por que o bafo é quente e o sopro é frio. **Mundo Estranho on line**. Disponível em: http://mundoestranho.abril.com.br/materia/materia_240747.shtml Acesso em: 07 jan 2008.

ESTEREÓTIPOS DO BRASILEIRO EM PIADAS

Ana Cristina CARMELINO⁶⁶

Resumo: Partindo da premissa de que existe piada de brasileiro, assim como ocorre com algumas nacionalidades, este artigo objetiva demonstrar que estereótipos ou traços identitários são construídos pelo (para o) brasileiro nesse tipo de produção textual que envolve o tema e que circula no Brasil em diferentes mídias (impressa e virtual). O referencial teórico que fundamenta as análises advém da Análise do Discurso, especialmente a partir das noções de identidade e estereótipo tratadas por Penna (1997), Possenti (1998, 2010) e Amossy e Pierrot (2001).

Palavras-Chave: Identidade. Estereótipo. Piada de brasileiro.

Abstract: *Assuming that there is joke about the Brazilian people, as well as about some other nationalities, this article aims at demonstrating that stereotypes or identifying features are constructed by (for) the Brazilian in this type of textual production that involves the theme and circulates in Brazil in different media (print and virtual). The theoretical framework underlying the analysis comes from the Discourse Analysis, especially from notions of identity and stereotype used by Penna (1997), Possenti (1998, 2010) and Amossy e Pierrot (2001).*

Keywords: *Identity. Stereotype. Joke about the Brazilian people.*

Em questão a piada e a nacionalidade

Peculiarmente anônima, a piada caracteriza-se por ser um texto narrativo (seja num diálogo, seja num par pergunta/resposta) de humor, que traz como traços a brevidade e o final inesperado. De acordo com Brewer (2000, p.133), tratando de “contingências e tensões da vida comum”, essa produção aborda “alguma adversidade curiosa, incongruência ou réplica inteligente, personificando e atraindo um grupo de pessoas de gostos parecidos”.

Além de integrar a cultura mais geral do humor em uma sociedade, constituindo-se (até certo ponto) um indicador do que nela se entende como engraçado, as piadas – conforme atestam os estudos de Possenti (1998, 2010) e Carmelino (2009, 2011, 2013) – podem (i) escancarar comportamentos não admitidos pelas normas sociais explícitas, mas praticados graças à hipocrisia;

⁶⁶ Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, São Paulo, Brasil. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: anacriscarmelino@gmail.com.

(ii) dissimular, expressando efeitos de verdade; e (iii) levar a reflexões sobre práticas socialmente enraizadas na cultura de um povo, sobre modos de ser, sobre representações identitárias.

O fato de as piadas servirem como fonte de veiculação de traços identitários (e serem, portanto, um material rico para se estudar a representação) não é novidade. Sabe-se que as piadas frequentemente operam com estereótipos. Essas considerações são claras quando se observa a forma como algumas nacionalidades são refletidas (simbolicamente) nesse tipo de produção:

a) O francês é sujo

(1) _ Quantas roupas íntimas os franceses têm no guarda roupa?

_ 12. Uma pra cada mês.

Fonte: Piadas Engraçadas. Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada771franceses.htm>>. Acesso em: 25/09/2014

b) O argentino é arrogante

(2) _ Qual o melhor negócio do mundo?

_ Comprar um argentino pelo que ele vale e depois vendê-lo pelo que ele pensa que vale.

Fonte: Clickgrátis piadas. Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/piadas/nacionalidades/argentino/melhor-negocio.html>>. Acesso em: 25 set. 2014.

c) O japonês tem pênis pequeno

(3) _ Por que todo japonês é inteligente?

_ Porque eles têm um micro entre as pernas.

Fonte: Piadas curtas. Disponível em: <<http://www.piadascurtas.com.br/piadas-de-japones>>. Acesso em: 25 set. 2014.

d) O português é burro

(4) _ Por que o Manuel só usa roupa molhada?

_ Porque na etiqueta vem escrito: “lave e use”.

Fonte: Amor e paixão. Disponível em: <<http://www.amorepaixao.com.br/piadas.htm>>. Acesso em: 25 set. 2014.

e) O turco é avarento

(5) _ O cara diz pro turco:

_ Seu Nassib, por que o senhor chama seu filho de Par, se o nome dele é Gaspar?

E o turco:

_ Pra economizar o gás, senhor!

Fonte: Piadas do dia. Disponível em: <<http://www.piadasodia.com.br/mostrapiada.asp?id-piada=6265>>. Acesso em 25 set. 2014.

Os exemplos mostram nitidamente traços identitários estereotipados de cada país posto em questão (França, Argentina, Japão, Portugal e Turquia). Considerando-se que aspectos da nacionalidade (amparados ou não no real) são comumente explorados em produções humorísticas, busca-se, neste texto, demonstrar quais traços identitários são construídos para o (pelo) brasileiro em piadas que envolvem tal tema e que circulam no país em diferentes meios de difusão (mídia impressa e virtual).

Embora não seja atribuído ao brasileiro um rótulo, nota-se que a população do país é representada com características que evidenciam aspectos socioculturais. Dados que certamente refletem manifestações culturais e ideológicas, valores arraigados no país. Veja-se a piada que segue:

(6) **Incêndio**

Incêndio no edifício da multinacional. Executivos de diversos países estão em reunião no vigésimo oitavo andar. Tomado pelo desespero, o executivo inglês grita, em cima do parapeito da janela:

_ Pela Inglaterra! E pula.

Momentos após, o executivo alemão entra em pânico também e pula, não sem antes proclamar:

_ Pela Alemanha!

O executivo brasileiro, ao verificar que ainda há energia elétrica no prédio, lança o seu brado:

_ Pelo elevador!

Fonte: SARRUMOR, L. **Mil piadas do Brasil**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998. p.82.

Nesse exemplo, observa-se que (numa comparação com as outras duas nacionalidades) o brasileiro é construído como esperto, sagaz (no sentido de ser o mais atento, inteligente), por isso leva vantagem em relação ao inglês e ao alemão, garantindo-se vivo.

Não há dúvida de que se trata de uma anedota que envolve o brasileiro. Nesse caso (e em outros do mesmo tipo), tem-se defendido (CARMELINO, 2014) que se está diante de uma “piada de brasileiro”. A questão parece óbvia, porém não insignificante. Piada de brasileiro pode se referir a piada contada/criada por brasileiro ou a piada contada/criada por não brasileiros. Na verdade, o que deve ficar claro aqui é que o importante não é a origem geográfica de quem conta ou cria a piada, mas o tipo de discurso que nela é veiculado. O que de fato interessa é a posição em relação à brasilidade que as piadas materializam, ou seja, os discursos aí veiculados.

Como base nisso, o referencial teórico que fundamenta as análises empreendidas, neste texto, é discursivo. Busca-se discutir o caso das piadas que envolvem o brasileiro especialmente a partir das noções de identidade (PENNA, 1997), estereótipo (AMOSSY; HERSCHBERG-PIERROT, 2001) e identidade-estereotipada (POSSENTI, 2010). Dados explorados no item que segue.

Identidade, estereótipo ou identidade-estereotipada: o caso da piada

Embora abordada por diferentes áreas do conhecimento, a noção de identidade que interessa às reflexões aqui propostas foi formulada por Penna (1997), que busca atribuir à questão um tratamento discursivo. Compartilhando do conceito de identidade social proposto por Gumperz (1982)⁶⁷, Penna considera não apenas que a identidade se relaciona aos processos de apreensão do mundo social e é constituída por meio da linguagem, mas, também, que ela é representada (imaginária).

Em oposição à proposta de Gumperz – que, além de centrada a uma concepção de linguagem restrita à interação verbal, limita a pesquisa identitária apenas a traços culturais: o estudioso entende que a realidade social modifica-se apenas em um contexto marcado por diferenças culturais, pois estas afetam diretamente o processo comunicativo –, Penna assume a necessidade de extrapolar elementos que se situam somente em práticas culturais, já que, além deles, é importante considerar aspectos históricos na questão da identidade.

Assim, ao reformular e ampliar a definição de identidade proposta por Gumperz (1982), considerando que os traços identitários bem como a representação da própria identidade são construídos historicamente, Penna delimita seu próprio conceito de identidade social, que, segundo ela, está ligado à noção de representação e a uma forma de classificação.

Entender a identidade como representação significa considerá-la uma construção simbólica (imaginária), que – tendo ou não amparo no real – leva em conta aspectos que refletem indivíduos ou grupos. Tal construção é direcionada de acordo com interesses, valores e referenciais sociais disponíveis; constitui-se na própria sociedade, ao longo da história, sendo moldada conforme as características culturais do grupo ou sociedade. Não se trata, contudo, de uma condição, espécie de essência do indivíduo, da sociedade.

Com relação à forma de classificação, Penna (1997) destaca que o fato de se considerar a existência de identidades sociais já delimita grupos, cria espaços específicos. Nesse cenário, percebe-se um jogo de reconhecimento social que leva em conta o valor que é atribuído a uma determinada classe ou grupo e o caminho para fazer ou não parte dela/dele.

Tal qual a noção de identidade – proposta por Penna (1997) e assumida aqui –, o conceito de estereótipo também pode ser concebido como social, imaginário, construído. Segundo Amossy e Herschberg-Pierrot (2001), os estereótipos são “representações cristalizadas, esquemas culturais preexistentes, através dos quais cada um filtra a realidade que o envolve”⁶⁸ (p.32 – tradução nossa).

⁶⁷ Conceito desenvolvido na perspectiva da Sociolinguística Interativa.

⁶⁸ “Se trata de representaciones cristalizadas, esquemas culturales preexistentes, a través de los cuales cada uno filtra la realidad del entorno” (p.32)

Definido como uma imagem coletiva, simplificada e rígida (cristalizada) de algo (pessoa, grupo, assunto) – imagem esta que resulta de expectativas, hábitos de julgamento ou falsas generalizações recorrentes na sociedade –, o estereótipo geralmente é relacionado à noção de preconceito, sendo tratado de um ponto de vista negativo.

Retomando-se algumas piadas de nacionalidades mencionadas no início deste texto, nota-se o rótulo negativo que se instaura em moradores de certos países: o francês é considerado sujo, o português é tido como desprovido de inteligência, o argentino é mostrado como arrogante.

No entanto, essa não é a única leitura que se faz do termo. Os estereótipos também podem promover a categorização valorativa (rápida e fácil) de grupos sociais. Segundo Amossy e Herschberg-Pierrot (2001), que tomam como base os estudos da Psicologia Social, os estereótipos podem cumprir funções importantes na vida social. Desse modo,

[...] seria um equívoco considerar apenas o lado negativo do estereótipo [...], os psicólogos sociais reconhecem o caráter inevitável, inclusive indispensável, do estereótipo, o qual não é apenas uma fonte de erros e preconceitos, mas também um fator de coesão social, um elemento construtivo na relação do homem consigo mesmo e com o outro⁶⁹ (p.47 – tradução nossa).

Como se vê, o estereótipo tem um impacto na identidade social. Ao mostrar uma categorização valorativa de um grupo, ele pode funcionar como um fator de identificação do indivíduo com esse grupo: o indivíduo adere ao estereótipo, “expressa de alguma forma simbolicamente sua identificação a uma coletividade” (p.48 – tradução nossa)⁷⁰. Nesse sentido, o estereótipo é um fator preponderante de identificação do indivíduo com um grupo, e por isso, de sua própria identidade. É o que se verifica em:

A adesão a uma opinião estabelecida, a uma imagem compartilhada, permite, além disso, que o indivíduo indiretamente anuncie a adesão ao grupo de que deseja participar. [...] Ao fazer isso, substitui a tarefa de julgamento pelos modos de pensar do grupo de que quer fazer parte. Reivindica implicitamente, em troca, o reconhecimento de seu pertencimento⁷¹ (p.48 – tradução nossa).

⁶⁹ “[...] sería equivocado considerar sólo el lado negativo del estereotipo. [...] los psicólogos sociales terminan por reconocer el carácter inevitable, e incluso indispensable, del estereotipo, que no sólo es fuente de errores y de prejuicios, sino también un factor de cohesión social, un elemento constructivo en la relación del ser humano consigo mismo y con el otro” (p.47)

⁷⁰ “expresa de algún modo simbólicamente su identificación a una colectividad” (p.48).

⁷¹ “La adhesión a una opinión establecida, una imagen compartida, permite además al individuo proclamar indirectamente su adhesión al grupo del que desea formar parte. [...] Al hacerlo, sustituye el ejercicio de su propio juicio por las formas de pensar del grupo al que le importa integrarse. Reivindica implícitamente como contrapartida el reconocimiento de su pertenencia” (p.48).

Das anedotas citadas, a esperteza do brasileiro pode ser considerada como uma valoração positiva na representação estereotípica. Outro caso é a piada de japonês. Apesar de posta ao lado de uma categorização negativa (ter pênis pequeno), a inteligência é um traço explicitamente ressaltado na construção do japonês (“Por que todo japonês é inteligente?”).

Amossy e Herschberg-Pierrot (2001) assinalam também que, assim como o estereótipo pode servir para integrar socialmente o indivíduo, ele também pode ser um fator de diferenciação entre grupos. A partir de uma categoria específica, um grupo distingue o que é dele próprio e o que está fora dele. Essa consideração se aproxima da de Penna (1997), quando a autora trata da classificação como um elemento constituinte da noção de identidade.

Esse dado é notável nos discursos em geral, mas adquire maior destaque no discurso humorístico, tendo em vista que, nesse caso, as marcas estereotípicas pejorativas são exageradamente assinaladas, constituindo, muitas vezes, a causa do riso. A título de exemplo, retoma-se o caso do turco, caracterizado nas piadas como avarento, mesquinho (ou, como se diz no Brasil, “mão de vaca”, “pão-duro”, “canguinho”).

Ainda no que tange à relação entre identidade e estereótipo, especialmente no discurso humorístico, Possenti (2010) defende a hipótese de que a identidade (ou a representação identitária) é “sempre representada nas piadas através de estereótipos” (p.39). Nesse sentido, como bem ressalta o autor, as piadas e anedotas constituem uma forma (extremamente rica) de abordagem da questão da identidade-estereotipada.

A essas considerações, Possenti acrescenta que as piadas geralmente opõem dois discursos: um positivo e um negativo. Isso também pode ser visto em relação aos estereótipos. Nas anedotas, ao lado de um estereótipo básico (assumido pelo grupo), há um oposto (atribuído pelos outros). Os estereótipos opostos, para o autor, “são construtos produzidos por aquele(s) que funciona(m) como o(s) Outro(s) para algum grupo” (p.41); trata-se, geralmente, de um simulacro, um efeito necessário da relação interdiscursiva.

Assim, nas piadas que refletem aspectos da nacionalidade, como as citadas, haveria sempre discursos e estereótipos em oposição: (1) sujo/asseado; (2) arrogante/modesto, (3) pênis pequeno/pênis grande/normal, (4) burro/inteligente, (5) avarento/generoso, esbanjador, (6) esperto/bobo.

No entanto, essa relação interdiscursiva geralmente é ofuscada ou apagada, criando-se o efeito de que “o estereótipo é universal, que não tem condições históricas de produção, ou pelo menos, que essas condições não incluem as efetivas relações de confronto com uma alteridade” (POSSENTI, 2010, p.41).

Admitindo-se que as condições para a construção da representação identitária e os elementos nela articulados estão intimamente vinculados às condições de existência, à cultura, à História e às relações sociais nas quais o indivíduo (ou o grupo) encontra-se inserido, tanto as considerações

sobre identidade, tecidas por Penna (1997), quanto às sobre estereótipo, tratadas por Amossy e Herschberg-Pierrot (2001), e as de identidade-estereotipada, refletidas por Possenti (2010), ajudam a entender melhor os traços identitários do brasileiro que se refletem nas piadas sobre o tema.

Traços identitários estereotipados do brasileiro: um estudo em piadas

A presença do brasileiro em piadas é uma constante. No entanto, não se vê em obras especializadas e sites de humor o rótulo “piada de brasileiro”, como ocorre com algumas nacionalidades (“piada de português”, “piada de argentino”, “piada de turco”). A explicação para isso talvez esteja no fato de que certas nacionalidades veiculam no imaginário um traço identitário mais saliente (argentino > arrogante; português > burro; turco > avarento), capaz de estereotipá-las.

Embora não haja um estereótipo do brasileiro em piadas, verifica-se que a população do país é retratada com traços que evidenciam certas marcas socioculturais. Um levantamento feito nesse tipo de produção humorística revela o brasileiro como: *alto, atento, calculista, contador de vantagem, contraventor, corajoso, corrupto, dissimulado, eficiente (quente) sexualmente, engraçado (gozador), esperto (saga), folgado, ganancioso, golpista, incrédulo, inteligente, interesseiro, leva vantagem, malandro, malicioso, não leva desaforo, obcecado por sexo, oportunista e só pensa em sacanagem* (Cf. Carmelino, 2014). Vejam-se algumas dessas representações nos exemplos que seguem.

(7) Argentino, boliviano e brasileiro

_ Ontem à noite fiz amor com a minha mulher quatro vezes seguidas, disse o argentino e, de manhã, ela me disse que me amava muito!

_ Ah, ontem à noite fiz amor com a minha seis vezes, disse o boliviano, e de manhã ela fez um delicioso café da manhã e disse que eu era o homem da vida dela...

Como o brasileiro ficou calado, o argentino perguntou:

_ Quantas vezes é que fez amor com a sua mulher ontem à noite?

_ Uma. Respondeu o brasileiro.

_ Só uma? Exclamou o boliviano. – E de manhã, o que é que ela disse?

_ Fica aí, não para não, que tá muito bom!

Fonte: Os Vigaristas. Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/argentino-o-boliviano-e-o-brasileiro-3141.html>>. Acesso em: 25 set. 2014.

No caso acima, o brasileiro é construído como um amante fioso e eficiente. Diga-se mais disposto sexualmente que outros, no caso o argentino e o boliviano. Se o argentino e o boliviano se mostram capazes de fazer amor com suas esposas algumas vezes em uma mesma noite (quatro e seis vezes), o brasileiro surpreende (e supera as expectativas), visto que faz amor apenas uma única vez com sua mulher, no entanto o ato dura toda a noite.

A eficiência e a disposição sexual do brasileiro, salientadas no final da piada, são atestadas diretamente pela esposa que diz “Fica aí, não para não, que tá muito bom!”. Nesse sentido, o que está em jogo para o brasileiro não é quantidade de vezes que se faz amor, mas, sim, a intensidade e a duração do ato.

Além da brasilidade estar associada ao vigor sexual, nessa piada se depreendem outros aspectos identitários: a constituição de um brasileiro esperto (que se sai melhor que o argentino e o boliviano) e, de certa forma, contador de vantagem (dado visto no exagero da duração do ato sexual, a noite toda). Esses traços constroem para o brasileiro um tipo com características bem definidas, o estereótipo do “bom de cama”.

(8) **Aposta**

Próximo a um lago de água geladíssima estavam um brasileiro, um americano e um francês. Na outra margem, dois amigos conversavam:

_ Eu te dou cem pratas se você conseguir fazer com que aquelas três pessoas pulem nessa água gelada.

O outro, sem perder tempo, foi logo falar com os três turistas.

Após algum tempo, os três pularam na água.

Aí o outro perguntou.

_ Tudo bem, eu te pago os cem, mas me conta: como você fez pra eles pularem?

_ Fácil! Pro americano, eu disse que era lei. Pro francês, que era moda. E pro brasileiro, eu disse que era proibido!

Fonte: AVIZ, L. **As melhores piadas que circulam na internet e as que ainda vão circular**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.57.

Nessa anedota, o brasileiro é mostrado como contraventor (infrator, violador das regras), já que o motivo que o leva a pular na água gelada é justamente o fato de ser esta uma ação proibida.

Esse texto de humor funciona como uma espécie de arma de denúncia. Busca – simbolicamente a partir de uma ação (“pular na água gelada”) – desvelar posicionamentos (modos de ver, de se comportar) arraigados em três culturas: o americano segue rigorosamente as leis, o francês segue a moda e o brasileiro desrespeita as regras. O brasileiro é estereotipado como malandro.

(9) **Pane**

O avião está em pane, prestes a cair. A tripulação, composta por um francês, um português, um americano e um brasileiro, dispõe apenas de três paraquedas.

O primeiro a saltar é o francês. Logo em seguida, o português coloca o paraquedas e pula também. O brasileiro, rapidamente vai colocando o outro paraquedas, quando o americano lhe diz:

_ Escute, eu sou um alto-executivo de uma multinacional, eu não posso morrer agora. Eu lhe ofereço cem mil dólares, agora, em dinheiro, por esse paraquedas.

_ Negócio fechado! – concorda o brasileiro, sorrindo, e apanha o dinheiro.

O americano, colocando o paraquedas, comenta:

- _ Você nem parece que vai morrer. Por que está tão sorridente?
 - _ Porque hoje eu lucrei cento e cinquenta mil dólares!
 - _ Como assim?
 - _ Antes de você, eu havia vendido a minha *mochila* por cinquenta mil ao português! ...
- Fonte: SARRUMOR, L. **Mil piadas do Brasil**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998. p.153-154.

No exemplo (9), o brasileiro é visto como malandro/esperto (sai-se bem quando o avião entra em pane: além de manter-se vivo, ganha com o ocorrido), calculista (interesseiro, leva vantagem sobre o português e o americano), ganancioso/ambicioso (lucra em exagero ao vender um paraquedas por cem mil dólares e uma mochila, por cinquenta), golpista (engana o português ao vender-lhe uma mochila no lugar de um paraquedas). Os traços identitários em conjunto levam à construção estereotipada do brasileiro como oportunista: o que sabe tirar proveito em determinadas circunstâncias em benefício de seus interesses.

(10) **Último pedido**

Um italiano, um francês e um brasileiro, foram condenados à morte. Chegaram perto do Italiano e perguntaram:

_ Antes de morrer, qual é o seu último pedido? O italiano respondeu:

_ Quero comer pizza!

Deram a pizza pro italiano e ele comeu. Quando ele terminou, mataram ele.

_ E você francês, qual é o seu pedido? O francês disse:

_ Quero filé mion! Deram o filé mion pro francês, depois que ele comeu, também mataram o francês.

Chegou a vez do brasileiro.

_ E você brasileiro, qual o seu pedido?

_ Morango!

_ Morango? Mais não tá nem na época! E o brasileiro respondeu:

_ Eu espero!

Fonte: Piadas de Nathaly. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PiadasDeNathaly/posts/439328746113698>>. Acesso em: 25 set. 2014.

No exemplo (10), se a proposta era realizar um último desejo de três condenados à morte (um italiano, um francês e um brasileiro) e o desejo de cada um deles referia-se a um tipo de comida (pizza, filé mion e morango), ao escolher algo fora de época (morango), o brasileiro, espertamente, tenta se beneficiar, ganhando mais tempo de vida. Mais uma vez, nota-se que o brasileiro é estereotipado como esperto, sagaz.

Em síntese, observa-se que há piadas que envolvem o brasileiro e que ele é ridicularizado de alguma forma (contraventor, contador de vantagem, calculista, ganancioso, golpista). Tais casos colocariam em questão sua brasilidade? Se sim, em que consiste essa brasilidade? Para caracterizá-la, é necessário verificar melhor qual(is) é(são) o(s) traço(s) que constitui(em) o imaginário sobre o brasileiro, o(s) lugar(es) comum(ns).

A amostra de piadas apresentada aqui revela a recorrência à construção do brasileiro como esperto (o malandro que se beneficia por sua sagacidade). Constituiria este um indício da representação identitária dessa população? Segundo se entende, sim. Mais ainda, defende-se aqui a hipótese de que este é o estereótipo (ou identidade-estereotipada) do brasileiro nesse tipo de produção humorística. Tais considerações se confirmam nas piadas (6), (7), (9) e (10).

A construção do brasileiro nas piadas como *esperto* comprova, de certo modo, as considerações de Amossy e Herschberg-Pierrot (2001) sobre o conceito de estereótipo. As representações coletivas, simplificadas e rígidas (cristalizadas) podem promover também a categorização valorativa de um grupo.

Considerando, juntamente com Penna (1997), que a representação identitária não pode ser vista apenas sob o prisma cultural, sendo necessário levar em conta, em sua constituição, aspectos históricos, é possível aventar algumas explicações para a caracterização do brasileiro como esperto, sagaz.

Amparada ou não no real, a sagacidade (malandragem) atribuída ao brasileiro ganha eco dentro e fora do país. Trata-se de um discurso do senso comum, que pode ter origem na história da população desse país, especialmente ligada a determinados casos (pessoas/figuras/personagens) que simbolicamente representam o brasileiro. As manifestações artísticas nacionais reúnem diferentes exemplos desse comportamento, refletido em suas narrativas.

Nas histórias em quadrinhos, tornou quase lugar-comum vincular Zé Carioca ao jeito malandro. Nesse caso, a associação é feita especificamente a uma das marcas estereotípicas centrais dos moradores do Rio de Janeiro. Embora criado nos Estados Unidos pelos estúdios de Walt Disney, o papagaio adquiriu traços bem brasileiros ao ter suas histórias produzidas por autores nacionais a partir da segunda metade dos anos 1960.

Na década seguinte, um conjunto de criadores consolidou seu “DNA” associado ao país, com especial atenção ao trabalho feito por Renato Canini (1936-2013). O personagem passou a morar nos morros cariocas, a ser mostrado como preguiçoso e avesso ao trabalho, a gostar da boemia e a driblar as pessoas a quem devia dinheiro – a ponto de existir até uma associação de credores, a Anacozeca (Associação Nacional dos Cobradores do Zé Carioca).

A brasilidade explicitada nas histórias destoava das demais criações Disney publicadas no país pela editora Abril – a empresa iniciou a veiculação em 1950. O contraste levou os estúdios norte-americanos a pedirem o afastamento de Canini da criação do personagem, o que ocorreu em fins da década de 1970. Na leitura de Guazzelli (2009), o desenhista desenvolveu em Zé Carioca uma inversão de estereótipos, substituindo o modo como os norte-americanos enxergavam o brasileiro pela forma como os próprios moradores do país viam a si próprios.

No teatro, ficou conhecida a “Ópera do Malandro”, peça musical composta por Chico Buarque e encenada no teatro (1978) e no cinema (1986). Ambientada na década de 1940, no bairro carioca de Copacabana, a peça mostra o universo da prostituição e como a malandragem pode ser aplicada a esse ambiente.

Na letra da canção “O Malandro”, os versos iniciais escritos por Buarque descrevem o personagem central como um *bon vivant* às custas do jeitinho brasileiro: “O malandro, na dureza, senta à mesa do café. Bebe um gole de cachaça, acha graça e dá no pé. O garçom, no prejuízo, sem sorriso, sem freguês, de passagem pela caixa dá uma baixa no português”.

Além da adaptação de “Ópera do Malandro”, o cinema brasileiro é plural nos exemplos na construção de personagens malandros, sagazes. Para ficarmos em um caso mais recente, pode ser destacado o longa-metragem “Os Penetras”, de 2012, estrelado por Marcelo Adnet e Eduardo Sterblitch, dois dos representantes de uma nova geração de humoristas brasileiros. O personagem interpretado por Adnet é o típico malandro, que procura levar vantagem em tudo. Tanto que procura se aproveitar da ingenuidade do suposto parceiro (Sterblitch), que vai, aos poucos, sendo também inserido nesse *modus vivendi*.

Considerando, por outro lado, a tese proposta por Possenti (2010, p.40) – que o estereótipo seria uma manifestação do simulacro, ou seja, “uma espécie de identidade pelo avesso [...], que um grupo em princípio não assume, mas que lhe é atribuído de um outro lugar, eventualmente pelo seu outro” –, verifica-se que, no caso das piadas de brasileiro, a representação do esperto (malandro) é oposta. Trata-se de um simulacro atribuído pelo Outro.

Ainda que possa parecer complexa, a questão tem uma boa explicação histórica. Há um imaginário sobre o povo brasileiro que o concebe como inferior, incapaz, com baixa autoestima e, portanto, de certa forma, bobo, ingênuo. A expressão “complexo de vira-latas”⁷², criada pelo escritor brasileiro Nelson Rodrigues em 1958 e retomada ao longo do tempo por outras pessoas, elucida esse sentimento inoculado no brasileiro.

Várias são as causas do complexo de inferioridade do brasileiro. Numa rápida abordagem à questão, destacam-se:

a) a origem mestiça que leva a população a ser alvo de preconceito racial constantemente. Segundo Schwarcz (1998), em 1845, o conde francês Arthur de Gobineau, ao desembarcar no Rio de Janeiro,

⁷² A expressão “complexo de vira-latas” – definida como “a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol” (RODRIGUES, 1993, p.52) – foi citada na última crônica do autor antes da estreia do Brasil na Copa de 1958 (a primeira vencida pela seleção brasileira) referindo-se ao trauma sofrido pelos brasileiros na Copa de 1950, quando a seleção perdeu, na final, para o Uruguai. Ainda que ligada ao futebol, o termo se estende a outros campos do país como um todo.

disse que os cariocas “pareciam-se com macacos”. Mais de um século depois, percebe-se que a associação a macacos perdura. Em 27 de abril de 2014, o jogador brasileiro Daniel Alves foi hostilizado em campo durante partida no Campeonato Espanhol de futebol – Alves atua no time do Barcelona. Quando ia cobrar um escanteio, um torcedor jogou uma banana em campo. A fruta caiu próxima ao atleta. A reação dele foi a de pegar a banana, descascá-la e comê-la, tudo em segundos. Somente depois, cobrou o escanteio. A atitude foi vista como um claro sinal de protesto, tanto na Europa quanto no Brasil, onde ecoou fortemente via imprensa;

b) o fato de os brasileiros viverem nos trópicos, onde o clima predispõe os habitantes à preguiça. A questão é refletida na figura de Jeca Tatu, na obra *Urupês*, de Monteiro Lobato (1957), que, originalmente publicada em 1918, retrata o estereótipo do homem do campo, simbolizando o caboclo analfabeto que vivia na extrema pobreza, sem saber muito bem de onde vinha e para onde ia;

c) a falta de reconhecimento no campo científico e profissional: Humberto Mariotti (2014) afirma que “trabalhador brasileiro é sinônimo de garçom ou peão de construção civil. Nossa única profissão exportável, mesmo não qualificada pela educação formal é, como todos sabem, a de futebolista”; e

d) os sucessivos escândalos de corrupção nos quais o governo brasileiro esteve envolvido: os governos do período pós-Ditadura Militar (depois de 1985), eleitos pelo voto direto, passaram por escândalos de alguma ordem: Collor foi acusado de tráfico de influência, o que levou à sua renúncia, em 2 de outubro de 1992; Fernando Henrique foi envolvido no escândalo de compra de votos para aprovação na Câmara e no Senado de lei que permite a reeleição (dele, inclusive); Lula, suspeito de participar do esquema do mensalão, em que integrantes do governo federal pagaram verbas regulares a integrantes da Câmara dos Deputados; e Dilma, acusada do suposto superfaturamento em compras de áreas por parte da Petrobras.

O sentimento de inferioridade também é atestado na literatura do próprio país. A exemplo, em 1903, o autor Monteiro Lobato revela-se profundamente pessimista com o potencial do povo brasileiro, por ele assim definido na obra abaixo consultada:

O Brasil, filho de pais inferiores – destituídos desses caracteres fortíssimos que imprimem – um cunho inconfundível em certos indivíduos, como acontece com o alemão, com o inglês, cresceu tristemente – dando como resultado um tipo

imprestável, incapaz de continuar a se desenvolver sem o concurso vivificador do sangue de alguma raça original (LOBATO, 1959, p.110).

As piadas, por meio de uma estratégia discursiva, opõem esse discurso público (das conversas cotidianas, da mídia, de uma parcela da elite brasileira, do estrangeiro) negativo, a um discurso contrário ao anterior, enaltecendo o brasileiro como esperto, sagaz, capaz, inteligente para se safar das situações e se beneficiar.

Desse modo, se as piadas não dizem apenas o oposto, mas o oposto da forma mais exagerada possível (POSSENTI, 2010), o estereótipo do brasileiro “esperto, sagaz, malandro” (caso recorrente na maior parte dos exemplos) seria um simulacro do brasileiro bobo, ingênuo.

Nesse sentido deveria ser evidente que os estereótipos são construtos produzidos por aqueles que funcionam como o(s) Outro(s) para algum grupo. Entretanto, essa relação interdiscursiva é ofuscada. O efeito é de que o estereótipo é universal, que não tem condições históricas de produção, ou pelo menos que essas condições não incluem efetivas relações de confronto com uma alteridade. No caso das “piadas de brasileiro”, a hipótese é de que o Outro ou o estereótipo oposto, como apontado por Possenti (2010), seja o discurso de uma parcela da elite brasileira, dos estrangeiros, da mídia.

Considerações finais

Neste texto, buscou-se mostrar que, embora não circule na mídia impressa ou virtual a existência de uma piada de brasileiro, essa nacionalidade é representada de forma recorrente, com marcas socioculturais, nesse tipo de produção humorística.

Dentre os vários traços identitários observados (e que se confirmam nas piadas aqui citadas – esperto, sagaz, “bom de cama”, contador de vantagem, contraventor), um é mais saliente: o que identifica o brasileiro como esperto (sagaz, malandro).

Para a construção dessa identidade-estereotipada, aventaram-se duas explicações:

- a) trata-se de um discurso do senso comum, que pode ter origem na história da população desse país, especialmente ligada a determinados casos (pessoas/figuras/personagens) que simbolicamente representam o brasileiro;
- b) trata-se de um simulacro, uma vez que as piadas geralmente dizem o oposto; nesse caso, o revelado “esperto” seria no fundo “bobo, ingênuo”.

Além disso, convém ressaltar que as piadas de brasileiro geralmente são construídas colocando essa nacionalidade em oposição a outras e que nem sempre, nessa produção, o brasileiro é estereotipado de forma pejorativa.

Referências

Amor e paixão. Disponível em: <<http://www.amorepaixao.com.br/piadas.htm>>. Acesso em: 25 set. 2014.

AMOSSY, R.; HERSCHEBERG-PIERROT, A. **Estereótipos y clichés**. Buenos Aires: Eudeba, 2001.

AVIZ, L. **As melhores piadas que circulam na internet e as que ainda vão circular**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

BREWER, D. Livros e piadas em prosa predominantes na Inglaterra entre os séculos XVI e XVIII. In: BREEMER, J.; ROODENBURG, H. **Uma história cultural do humor**. São Paulo, Record, 2000. p.133-163

CARMELINO, A. C. As dicas-piadas do Casseta e Planeta: denúncia e liberação. In: LINS, Maria da Penha Pereira; CARMELINO, A. C. (Org.). **A linguagem do humor: diferentes olhares**. Vitória, ES: UFES, 2009, v. 1, p.21-35.

_____. Efeito de sentido humorístico e processo evenemencial. In: M.; ABRIATA, V. L. R.; MOMESSO, M. R.; SCHWARTZMANN, M. N. **Discurso e linguagens: objetos de análise e perspectivas teóricas**. v. 6. Franca, SP: Universidade de Franca, 2011. p.53-73.

_____. Humor e representações culturais em Guias da revista *MAD*. In: AREIAS, L.; PINHEIRO, L. **De Lisboa para o mundo: ensaios sobre o humor luso-hispânico** (Ebook). Clepul/Lisboa: LusoSofia, 2013, p.7-33. Link: <<http://pt.calameo.com/read/0018279774e8460344095>>

_____. Piada de brasileiro: para a além da representação regional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44, 2014 (no prelo).

Clickgrátis piadas. Disponível em: <<http://www.clickgratis.com.br/piadas/nacionalidades/argentino/melhor-negocio.html>>. Acesso em: 25 set. 2014.

GUAZZELLI FILHO, E. **Canini e o anti-herói brasileiro: do Zé Carioca ao Zé – realmente – Carioca**. 2009. 190f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUMPERZ, J. J. **Language and social identity**. Cambridge: Cambridge University Press 1982.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

_____. A todo transe. In: **Literatura do Minarete**. São Paulo: Brasiliense, 1959. p.110.

MARIOTTI, H. O complexo de inferioridade do brasileiro. **Revista bsp – Business Scholl** São Paulo, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.revistabsp.com.br/edicao-marco-2014/2014/03/17/o-complexo-de-inferioridade-do-brasileiro/>>. Acesso em 10/07/2014.

Os Vigaristas. Disponível em: <<http://www.osvigaristas.com.br/piadas/argentino-o-boliviano-e-o-brasileiro-3141.html>>. Acesso em: 25 set. 2014

PENNA, M. L. F. **Identidade social, linguagem e discurso**. 1997. 253f (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, CE.

Piadas curtas. Disponível em: <<http://www.piadascurtas.com.br/piadas-de-japones>>. Acesso em: 25 set. 2014.

Piadas de Nathaly. Disponível em: <<https://www.facebook.com/PiadasDeNathaly/posts/439328746113698>>. Acesso em 25 set. 2014.

Piadas do dia. Disponível em: <<http://www.piadasdodia.com.br/mostrapiada.asp?id-piada=6265>>. Acesso em 25 set. 2014.

Piadas Engraçadas. Disponível em: <<http://www.piadasnet.com/piada771franceses.htm>>. Acesso em: 25 set. 2014

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Humor, língua e discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

RODRIGUES, N. Complexo de vira-latas. In: **À sombra das chuteiras imortais**. São Paulo: Cia das Letras, 1993. p.51-52.

SARRUMOR, L. **Mil piadas do Brasil**. São Paulo: Nova Alexandria, 1998.

SCHWARCZ, L. M. **As barbas do imperador**: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INTRODUÇÃO AO ENSINO DE RETÓRICA EM CURSOS TECNOLÓGICOS: METODOLOGIA E RESULTADOS ALCANÇADOS

Ana Lúcia MAGALHÃES⁷³

Resumo: Por definição, cursos de exatas, em geral, não costumam privilegiar o ensino de Humanas. No entanto, as FATECs, Faculdades de Tecnologia do Centro Paula Souza, autarquia ligada ao Estado de São Paulo, incluem disciplinas não-tecnológicas: Comunicação e Expressão, por exemplo. A ementa trata, principalmente, de correção gramatical e das diversas formas de comunicação na empresa. A introdução de aulas de Retórica para alunos desses cursos tem suscitado resposta positiva dos alunos: conceitos retóricos como *ethos*, *pathos* e *logos*, e argumentação (convencimento e persuasão) são aprendidos com relativa facilidade e têm sido bem aplicados nas atividades. Há indícios de melhoria na comunicação oral e escrita como resultado da compreensão de técnicas discursivas aplicadas a diversos gêneros.

Palavras-chave: Argumentação; Comunicação; Retórica; Tecnologia.

Abstract: *Exact science courses are not usually keen on humanities. In the State of Sao Paulo Technological College, however, technological majors study non-technological disciplines as part of their preparation. Business Communication is one of them. The official syllabus is loose and instructors usually choose grammar reinforcement and teaching of ways to communicate within organizations. Rhetoric was introduced in some classes in the last four years and student response has been positive. Concepts like ethos, pathos and logos, convincing and persuasion are learned without hassle and well applied in exercises. There are also signs of improvement in oral and written communication skills.*

Keywords: *Argumentation, Communication, Rhetoric, Technology*

Introdução

A proposta desse trabalho é apresentar uma experiência com introdução do ensino de Retórica em escola tecnológica de nível superior, cujos cursos são tipicamente voltados para o mercado de trabalho e envolvem essencialmente matérias da área das ciências exatas. Os alunos esperam do curso o desenvolvimento de competência e habilidades próprias e boa parte deles costuma considerar as disciplinas que não fornecem formação específica como perda de tempo.

⁷³ MAGALHÃES, Ana Lúcia. Doutora em Língua Portuguesa. Pesquisadora do Grupo de Estudos Argumentativos e Retóricos, PUC-SP – Brasil, almchle@gmail.com

No entanto, é esperado de qualquer profissional competência em se comunicar, entendida não apenas como capacidade de troca de informações, mas também o domínio de habilidades argumentativas, sob pena de ter seu progresso dificultado. À medida que o profissional se desenvolve na carreira, as habilidades não técnicas aumentam de importância.

Em recente visita ao Brasil para treinamento de docentes sobre metodologia de ensino, dois professores de Harvard mantiveram reunião com empresários da região do Vale do Paraíba histórico. Após exposição, durante as questões abertas, os gestores dessas empresas foram unânimes em apontar como maiores dificuldades observadas nos recém-formados a comunicação escrita e, em seguida, a própria comunicação oral. Segundo esses gestores, os ex-alunos chegam ao mercado na expectativa de conseguir cargos de gestor, mas apresentam grande dificuldade em expor seus pensamentos com lógica e propriedade, tanto oralmente quanto na escrita, destaque para a segunda modalidade.

A experiência com alunos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, curso típico, mostrou fortes indícios de que a Retórica pode ser introduzida por meio de alguma disciplina relacionada nas escolas tecnológicas e contribui para o desenvolvimento dessas capacidades consideradas essenciais e reforçadas pelos gestores.

A estrutura deste texto inicia-se com uma contextualização sobre as escolas de cunho tecnológico no estado de São Paulo – FATEC; especifica alguns conceitos de retórica trabalhados; esclarece, em detalhe, o tipo de auditório (PERELMAN Y TYTECA, 1999, p.22), objeto de análise; insere o conteúdo programático a partir do qual se percebeu a possibilidade de inclusão de Retórica e apresenta a metodologia das aulas específicas. Ao final, mostra alguns dos resultados obtidos.

Perfil dos estudantes da FATEC

Segundo informações divulgadas no site da FATEC de Guaratinguetá,

O Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas analisa, projeta, documenta, especifica, testa, implanta e mantém sistemas computacionais de informação. Esse profissional trabalha, também, com ferramentas computacionais, equipamentos de informática e metodologia de projetos na produção de sistemas. Raciocínio lógico, emprego de linguagens de programação e de metodologias de construção de projetos, preocupação com a qualidade, usabilidade, robustez, integridade e segurança de programas computacionais são fundamentais à atuação desse profissional (FATEC Guaratinguetá, 2013⁷⁴).

De acordo com o perfil desenhado pela instituição, os tecnólogos em Análise e Desenvolvimento de Sistemas têm como função analisar, projetar, documentar, especificar,

⁷⁴ <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/>, acesso em 04/12/2013

implantar e manter sistemas computacionais de informação. Assim, a grade é configurada para atender as exigências específicas de mercado.

Para isso, é esperado que esse profissional, ao lado de uma qualificação técnica no emprego de linguagens específicas, desenvolva raciocínio lógico e apresente habilidade linguística. Esta última, necessária basicamente em qualquer profissão, é particularmente importante àquele que precisa tratar diretamente com públicos, internos ou externos à organização, caso do analista de sistemas, preparado especificamente para funções de gestão. Além do contato com tais públicos, ele constantemente necessitará elaborar relatórios, projetos e mesmo textos diversos, em que o domínio da língua é certamente exigido. Enquanto a qualificação técnica pode ser adquirida por meio das disciplinas oferecidas e o raciocínio lógico possa ser desenvolvido da mesma maneira — e efetivamente isso se dá ao longo do curso —, percebe-se maior dificuldade na conquista de uma desenvoltura linguística, principalmente associada à linguagem escrita.

Alunos e professores reconhecem que não raramente experimentam extrema dificuldade em “colocar as ideias no papel”. É possível que, em algum momento, se questione a necessidade de desembaraço linguístico por parte de profissionais da área de exatas, porém tal habilidade está diretamente ligada à capacidade de o indivíduo se colocar no mercado de trabalho e efetivamente comprovar sua competência.

Ainda que restrições de linguagem possam ter diversas origens, inclusive deficiências do ensino fundamental, pretende-se mostrar, independentemente de tais reservas, de que modo a inclusão de aulas de retórica na disciplina elencada tem contribuído para que os alunos se posicionem e efetivamente melhorem sua capacidade comunicativa.

Retórica e argumentação: conhecimento útil em todas as profissões

Tudo o que se diz da Retórica nessa brevíssima composição histórica, mesmo seus conceitos mais antigos, podem ser aplicados ainda hoje. A Retórica tem sido definida, sob o ponto de vista da organização clássica das disciplinas, como a “arte de bem falar” (PLANTIN, 2008, p.9), ou seja, a arte de utilizar todos os recursos da linguagem com o objetivo de provocar determinado efeito nos ouvintes. Conforme o autor, para os sofistas – pensadores pragmáticos e utilitaristas –, a Retórica estava ligada à arte de argumentar, no sentido de debater contra ou a favor de qualquer opinião, desde que vantajosa.

Essa postura foi debatida por Sócrates nos Diálogos (PLATÃO, in: Os Pensadores, 1995) que lhe emprestava valor apenas à medida em que participasse da essência da filosofia e, para Platão (OS PENSADORES, 1995), a retórica poderia convencer os próprios deuses. Tratava-se da

utilização dos recursos discursivos para obter a adesão dos espíritos, expressão ainda hoje lembrada, que exprime muito bem seu objetivo.

Aristóteles, ao sistematizar a retórica, define-a como

A faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. [...] parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. (ARISTÓTELES, s/d, p.33).

Entre os conceitos explicados pelo filósofo, destacam-se as três provas retórico-discursivas: *ethos* que, em linhas gerais refere-se ao caráter, à imagem que o orador transmite por meio do seu discurso; *pathos*, que está ligado ao componente emocional que o discurso desperta no auditório e *logos*, que se refere também ao orador e à sua capacidade de convencimento, ao seu conhecimento de mundo.

Da Grécia à Roma antiga, enquanto para Cícero, em três tratados, o orador perfeito era o homem perfeito, ponto de vista também encontrado em Quintiliano (1865, p.180), para este último a Retórica, exposta de maneira mais completa e sistemática, era a “arte de falar do que levanta problemas nos assuntos civis, de forma a persuadir”. Durante a Idade Média e Renascença, a Retórica foi indispensável na educação, dividindo-se com a Lógica no século XVI. Neste século e no seguinte, os grandes mestres retóricos foram os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, que a aplicavam aos domínios da crítica. De acordo com Plantin (2008, p.13), no fim do século XIX, a Retórica foi violentamente criticada como disciplina não científica e eliminada do currículo da universidade republicana.

Após longo período restrita ao estudo das figuras de linguagem, ressurgiu com Perelman y Tyteca (1958) em seu Tratado da Argumentação (1999) ligada, efetivamente, aos estudos da argumentação que, do ponto de vista da organização clássica das disciplinas, está vinculada à *lógica* como “arte de pensar corretamente“, à *retórica* como “arte de bem falar“ e à *dialética* “arte de bem dialogar“. Evidentemente esse tripé forma a base do sistema argumentativo de Aristóteles.

Segundo Plantin,

um dos méritos essenciais do Tratado da Argumentação, de Perelman & Olbrechts-Tyteca, é o de ter fundado o estudo da argumentação sobre o estudo das “técnicas argumentativas“ [...] e forneceu uma base empírica de esquemas [...] (PLANTIN, 2008, p.45).

Ao afirmar que a argumentação eficiente se liga à intensidade da adesão dos ouvintes ou ao menos à criação de uma disposição para ouvir, Perelman y Tyteca introduziram o conceito de auditório, que pode ser universal ou particular (PERELMAN Y TYTECA, 1999, p.30). Outra questão importante comentada no Tratado é a adesão racional e passional, denominadas, respectivamente, convencimento e persuasão. É preciso mencionar que, em retórica, o racional não é o demonstrável, pois ela subsiste no campo do provável, do possível, do plausível, do verossímil.

Persuasão e convencimento aparecem separados apenas para fins didáticos, uma vez que, na realidade, estão imbricados no discurso e quase não se percebe quando se utiliza um ou outro, assim como não se decide por um ou outro na prática discursiva. No entanto, foi justamente o estudo e a exploração dessas duas formas de argumentação, inicialmente separadas, que permitiu uma aproximação mais efetiva com os alunos dos cursos de tecnologia da FATEC.

Oportunidade de acréscimo de aulas de retórica

A grade dos cursos prevê aulas de Comunicação e Expressão com objetivos e ementa bastante específicos, voltados quase exclusivamente à correção de textos empresariais.

Ementa: visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

Embora a FATEC permita ao professor o livre exercício da didática, a ementa de todos os seus cursos é predeterminada e não pode ser modificada. É possível observar, na citação, mesmo em uma leitura superficial, que a fragilidade desses itens conduz a uma restrição de conteúdo. Com isso, existe uma tendência natural à repetição de conceitos ministrados no ensino médio, em parte talvez porque o docente percebe não terem sido tão bem assimilados pelos alunos, em parte porque a própria ementa a isso conduz.

Apoiada em alguns vocábulos ali presentes (gêneros discursivos, processos linguísticos, análise crítica de produção textual), a autora deste texto resolveu inserir conceitos de discurso, retórica e argumentação na tentativa de expandir os conhecimentos dos alunos e permitir que repensem seus próprios discursos.

Conteúdo das aulas de retórica

Com a finalidade de proporcionar maior abrangência da área de atuação desses cursos e para propiciar interação com outras disciplinas, foi elaborado um quadro de competências linguísticas julgadas importantes. Percebeu-se não apenas a possibilidade de introdução de conceitos retóricos e argumentativos aplicados, como a necessidade deles para melhorar a compreensão dos processos comunicativos nos diversos níveis. A partir dessa constatação, como verificar se essa abertura oferece aos alunos maior percepção daquilo que praticam intuitivamente? Haveria uma maneira de observar sensíveis modificações na qualidade da escrita ou mesmo na oralidade?

Para responder a tais perguntas foram utilizadas duas estratégias: 1) distribuição de um questionário com perguntas indiretas aos alunos e 2) exercícios orais e escritos efetuados antes e

após as aulas de retórica. Esse trabalho foi desenvolvido sempre com uma turma de 40 alunos aproximadamente, durante dez semestres. Escolheu-se uma turma típica para levantamento de dados e avaliação de resultados.

Conceitos de texto e discurso (GREIMAS, 2008; KOCH, 1998; MAINGUENEAU, 1997), objetividade e subjetividade (BENVENISTE, 2002), argumentação – persuasão e convencimento – e o estudo das três provas retóricas conforme teorizam Aristóteles (s/d), Perelman (1999) e Meyer (2009) foram tão amplamente discutidos quanto possível e, após, exercitados por meio da aplicação aos gêneros (BAKHTIN, 2006) jurídico, jornalístico, publicitário e organizacional. Embora algumas dúvidas possam não ter sido inteiramente sanadas, tendo em vista a complexidade do assunto, os alunos se mostraram interessados e procuraram sempre se aplicar durante os exercícios. Os autores citados neste artigo não foram mencionados nas aulas.

Metodologia das aulas

As aulas, com duração de três horas e meia e intervalo de dez minutos, apresentam uma metodologia diferenciada para cada assunto e se ajustam ao auditório. Dessa forma, se para determinado grupo de alunos é mais conveniente comentar sobre conceitos e exercitar depois, para outro, o mais sensato será apresentar e discutir um texto e só então, introduzir e trabalhar o conceito. Em outros casos, parte-se do repertório do aluno. Assim, não existe uma forma única ou mais apropriada. Depende sempre da disposição do auditório.

Como ilustração, o tema Retórica e Argumentação é tratado em vários momentos e retomado sempre que possível, com a finalidade de reforçar o entendimento. Uma das maneiras de abordar tem sido o método socrático, por meio de perguntas específicas sobre o assunto (o que o aluno entende por retórica, em que contexto a palavra foi ouvida, o que é argumentação, persuasão, convencimento, se existe diferença entre persuasão e convencimento). O método é repetido para cada uma dessas perguntas. Os alunos se manifestam livremente e a professora anota as respostas — corretas ou não — no quadro, para que todos acompanhem o raciocínio. Como se trata de conceitos complexos, muitas vezes é necessário considerável esforço mental, mas tem havido grande participação dos estudantes. Após esse primeiro momento de debate, os alunos são levados a refinar a lista de respostas e só então os conceitos são ministrados. Em seguida, os discentes são instados a exemplificar com casos reais, fruto da observação ou mesmo de experiência pessoal. Caso necessário, são corrigidos e ajustados.

Evidentemente o assunto é retomado em aulas posteriores, embora com abordagem diferente. Durante o estudo da linguagem jornalística, por exemplo, os alunos são solicitados a aplicar os conceitos de retórica e argumentação já trabalhados. O mesmo ocorre nas aulas de

linguagem promocional e organizacional, esta última considerada como foco da disciplina Comunicação e Expressão para Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Apesar da retomada em vários momentos e dias diferentes, há sempre cuidado para que o tópico não se torne cansativo, embora haja necessidade de repetições.

Conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos* são introduzidos nas aulas subsequentes, porém de forma diversa, uma vez que dificilmente alunos de cursos de tecnologia terão tido contato com tais vocábulos. Nesse caso, um triângulo com os termos é mostrado e o conceito explicado por meio de várias ilustrações. Só então os estudantes começam a participar com exemplos, experiência e se posicionam diante dos discursos político, educacional e organizacional. Textos curtos são projetados em tela para que todos possam ler e analisar. Busca-se sempre a participação do maior número de alunos. Qualquer que seja a sequência escolhida há, ao final, uma aplicação prática por meio de exercícios orais ou escritos.

A importância do conhecimento desses conceitos reflete-se diretamente na capacidade de análise argumentativa para elaboração de discursos oral e escrito. O profissional com tais conhecimentos tem perspectivas diferenciadas de crescimento na carreira e mesmo como pessoa, além de preencher, ao menos parcialmente, a carência apontada no início deste artigo, pelos gestores.

Alguns exercícios e atividades

Uma das proposições é solicitar que os alunos escrevam uma Nota Oficial sobre determinado acidente em uma empresa real. Uma folha com histórico conciso sobre o acidente é entregue sem qualquer instrução prévia. Os textos produzidos são recolhidos. Iniciam-se então as aulas sobre retórica e argumentação que inclui estudos de subjetividade, persuasão, convencimento, as três provas retóricas e algum outro conceito pertinente. Tais conceitos são trabalhados oralmente e exercitados, de acordo com a metodologia escolhida conforme aquele auditório. Após algumas aulas, é solicitado que os alunos reescrevam a Nota Oficial, porém com a preocupação de utilizar os conceitos sobre argumentação estudados. Os novos textos são recolhidos e comparados com os anteriores. Esse foi, conforme mostrado adiante, um dos exercícios utilizados para avaliar a fixação dos conceitos e capacidade de uso em funções práticas.

Outra atividade consiste em dividir a sala em três grupos. Um caso jurídico real ligado a roubo é distribuído para que os alunos leiam cuidadosamente. A um dos grupos é atribuída a tarefa da acusação; a outro, a defesa e ao terceiro, grupo defesa e acusação, pois terá como tarefa julgar, com base nos argumentos apresentados, o grupo que se sair melhor. É determinado um tempo relativamente curto para que os alunos discutam o caso, elaborem argumentos e elejam um

representante. Após a discussão, o primeiro grupo acusa e o segundo defende. Há oportunidade de réplica, pelo primeiro grupo e tréplica, pelo segundo. Em seguida, o terceiro grupo se manifesta, expressa a análise dos argumentos apresentados por ambos e informa sua escolha com justificativa. A atividade é bastante movimentada e reforça os conceitos argumentativos estudados. À medida que o exercício tem sido aplicado em semestres diferentes – a experiência se repete semestralmente em novas salas –, os alunos têm se mostrado mais conscientes da importância desse conhecimento.

A proposta de leitura de um conto de mistério com poucos personagens é outro exercício com resultado positivo na compreensão dos conceitos de *ethos*, *pathos* e *logos*. Após leitura minuciosa e discussão sobre o enredo, os alunos são instados a, oralmente, construir o *ethos* dos principais atores discursivos. Após essa fase, verificam os argumentos utilizados e se há predominância de persuasão ou convencimento, se há mais paixão ou racionalidade. Em seguida, é solicitado que escrevam um conto de mistério que privilegie a construção do *ethos* e demonstre alguma agilidade no domínio de argumentos.

Resultados e rendimento dos alunos

Embora se trate de curso de tecnologia com predomínio de disciplinas da área de exatas, os alunos têm demonstrado interesse durante as aulas e não se furtam aos exercícios. É interessante notar que, apesar da dificuldade na aquisição de conceitos e principalmente na necessidade de seguir raciocínios complexos, há participação de parte considerável das salas e até mesmo demonstrações de entusiasmo.

A aquisição dos conceitos foi avaliada por meio de uma pesquisa quantitativa em duas partes.

Elas foram:

- a) Proficiência na aplicação dos conceitos, verificada a partir das duas redações da nota oficial citada.
- b) Identificação de instâncias de *ethos*, *pathos* e *logos* em uma série de afirmações.

Utilizou-se, nos dois casos, o método científico, o que implicou em uso de critérios objetivos e quantificáveis.

A primeira parte da pesquisa, detalhada a seguir, verificou a capacidade de uso dos conceitos retóricos em um contexto prático.

Problema-questão: as aulas de Retórica conduziram os alunos a entendimento e utilização dos conceitos de *logos*, *pathos* e *ethos*?

Hipótese: aulas de Retórica auxiliam alunos a compreender e utilizar os conceitos mencionados.

Teste: análise de duas redações de uma nota oficial após um acidente, conforme descrito na seção que trata dos exercícios. Foram marcadas, nos dois textos, as incidências de *ethos*, *pathos* e

logos e, após esse levantamento, elaborou-se um quadro comparativo do primeiro texto, escrito antes das aulas de Retórica, com o segundo, após as aulas.

A população de teste consistiu da totalidade dos alunos de uma turma, perfazendo 30 estudantes. Os alunos que faltaram quando da aplicação de um dos testes não foram considerados.

Os resultados aparecem na tabela 1 e são ilustrados pelo gráfico da figura 1.

	antes das aulas	após as aulas	variação
incidências de <i>ethos</i>	21	34	+ 62%
incidências de <i>pathos</i>	22	11	- 50%
incidências de <i>logos</i>	26	35	+ 35%

Tabela 1: comparação das redações antes e após as aulas de Retórica

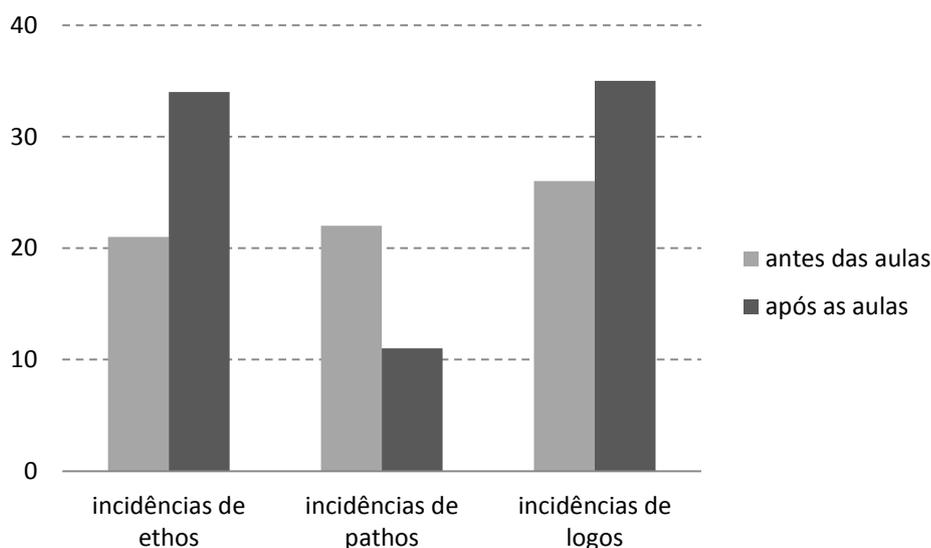


Figura 1: incidências de *ethos*, *pathos* e *logos* antes e após as aulas de Retórica

A tabela 2, a seguir, fornece uma amostra de textos da redação antes e depois das aulas de Retórica. Nota-se o deslocamento de *pathos* para *logos* e a preocupação com o *ethos*.

Antes da aula de Retórica	Após aula de Retórica
Venho por meio desta informar a toda a população que a nossa empresa se responsabiliza pelo ocorrido [...] (P.L.)	A empresa xxx vem a público informar que o acidente ocorreu em decorrência das fortes chuvas P.L.)
Nós nos responsabilizamos e iremos cobrir todas as despesas causadas pelo acidente provocado pela empresa J.P.M	A empresa se coloca à disposição para os esclarecimentos necessários e, caso fique comprovada sua responsabilidade, entrará em contato (J.P.M)
Informamos que estamos tristes com o ocorrido e faremos tudo que estiver ao nosso alcance para cobrir todas as despesas das famílias atingidas (B.S.M)	A empresa esclarece que o acidente de agora não tem relação com a ocorrência do ano anterior e se coloca à disposição para maiores esclarecimentos (B.S.M)
A empresa cobrirá todos os danos causados pelo acidente de sua inteira responsabilidade (J.S.S)	A empresa se coloca à disposição dos órgãos ambientais para os esclarecimentos que se fizerem necessários (J.S.S.)
Nós, da empresa xxx, estamos consternados com a mortandade de peixes provocada pelo rompimento de nossa barreira de contenção. Assumimos a responsabilidade e arcaremos	A empresa xxx informa que o produto derramado não é tóxico e que a mortandade dos peixes se deveu ao excesso de argila presente na água, após rompimento da barragem,

todos os prejuízos (M.L.M)	causado pelas fortes chuvas (M.L.M)
Informamos a todos que nossa barragem se rompeu por causa da falta de manutenção em nossos equipamentos (A.L.S.P)	A empresa informa que o rompimento da barragem se deu devido às fortes chuvas em curto período de tempo (A.L.S.P.)

Como se observa, do primeiro texto, sem conhecimento dos aspectos argumentativos, para o segundo, há considerável aumento da presença de *ethos* e *logos* e uma diminuição substancial do *pathos*. Naquele momento, trabalhava-se o discurso organizacional como espaço que privilegia o aspecto objetivo, factual para construir e reforçar uma boa imagem corporativa em bases sólidas.

O exercício demonstrou que os alunos foram capazes, não apenas de compreender os argumentos racionais e patéticos ligados às três provas retóricas (ARISTÓTELES, s/d, p.45), mas também de aplicar tais conhecimentos em um texto escrito. Outras práticas foram experimentadas com resultados semelhantes.

A segunda parte da pesquisa verificou a capacidade de reconhecimento das provas retóricas e identificação de incidências de convencimento e persuasão.

Problema-questão: os alunos são capazes de reconhecer instâncias de uso de *ethos*, *pathos* e *logos*, convencimento e persuasão em textos que façam parte do cotidiano de organizações em geral?

Hipótese: o ensino de Retórica proporciona aos alunos capacidade de análise rápida desses componentes do discurso.

Teste: foi distribuído um questionário simples, com duas questões. Na primeira, os alunos (os mesmos 30 considerados na primeira parte da pesquisa) deveriam identificar *ethos*, *pathos* e *logos* em uma lista que misturava dezoito afirmações, seis com cada um dos três elementos. Na segunda, por meio do mesmo critério, identificariam características de argumentos racionais e passionais em uma lista de vinte afirmações, dez com elementos do primeiro grupo e dez do segundo.

Embora fosse solicitado que pensassem com calma antes de responder uma vez que as afirmações eram parecidas, o teste durou menos de quinze minutos e os alunos aparentaram bastante tranquilidade.

A tabela 3 e a figura 2 sumarizam e ilustram os resultados.

	total de respostas	respostas certas	% acerto
incidências de <i>ethos</i>	180	142	79%
incidências de <i>pathos</i>	180	160	89%
incidências de <i>logos</i>	180	164	91%
frases com persuasão	300	267	89%
frases com convencimento	300	243	81%

Tabela 3: resultados de teste de reconhecimento de *ethos*, *pathos* e *logos*.

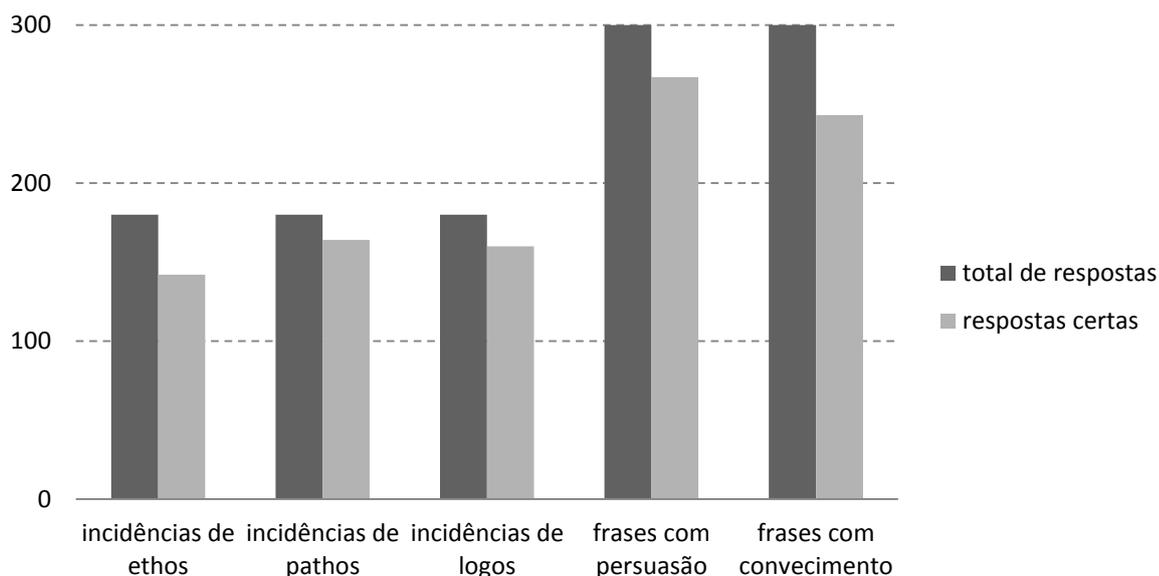


Figura 2: reconhecimento de conceitos

As porcentagens mostram que os alunos, de maneira geral, entenderam os conceitos, especialmente os de persuasão e convencimento. O que pareceu, a princípio, mais complexo foi a compreensão do conceito de *ethos* que, em alguns casos, foi confundido com o de *pathos*. No entanto, não se pode considerar exatamente como falha tal ambiguidade, pois trata-se de assunto subjetivo. Percebeu-se que os estudantes encontraram maior facilidade na identificação do *logos*. Uma possível causa se relaciona ao conhecimento prévio do auditório, voltado para exatas.

As análises demonstraram, nos dois casos, que alunos de cursos tecnológicos foram capazes de compreender conceitos filosóficos complexos e, mais do que isso, houve uma melhora visível na composição textual, como mostram os textos da tabela 2.

A tabela 4 apresenta indícios de melhora de atenção ao produzir textos, quando os alunos reescreveram após as aulas de Retórica uma redação de mesmo tema e mesmo número de linhas que havia sido proposta antes das aulas. Naturalmente, a melhora pode ser atribuída ao conjunto das atividades da disciplina, porém foi observado que se tornou mais intensa depois das aulas de Retórica, possivelmente como fruto de, conforme mencionado, mais atenção ao texto. Essa tendência poderá ser eventualmente confirmada por outros estudos. Como na tabela 2, os textos são escritos pelos mesmos alunos para cada linha da tabela.

Texto Antes das aulas	Texto depois das aulas
possui seus cerca de 1,87	com cerca de um metro e oitenta
calçava sandálias (sic) rasteirinhas que possuía	usava sandálias de origem humilde
caso algo que não seja ruim aconteça-me	caso algo não muito bom me aconteça
mataram as meninas ás jogando para que os urubus famintos devorem (sic)	mataram as meninas jogando-as aos urubus para que as devorassem
de família pobre, onde seu pai era...	de família pobre, cujo pai era...

Tabela 4: instâncias de aperfeiçoamento de capacidade de expressão.

Conclusão

A introdução de aulas de Retórica na disciplina de Comunicação e Expressão para o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas em uma escola superior de tecnologia mostrou efeito bastante positivo na aquisição de conceitos voltados para a área das ciências humanas, não consideradas como básicas nesses cursos e por isso objeto de menor empenho pelos alunos.

A pesquisa mostrou que, embora grande parte desses conceitos seja intuitiva, pois convencimento e persuasão, por exemplo, encontram-se imbricados no discurso e são de uso corrente, a compreensão de conceitos da Retórica proporciona uma visão mais clara e pragmática desse conhecimento intuitivo.

Além da aquisição desse conhecimento, há indícios de melhora na compreensão de conteúdos e na qualidade da produção textual. Os alunos passaram a observar melhor os argumentos, e a utilizar conscientemente os conhecimentos a eles associados, em textos escritos.

Os estudantes de tecnologia buscam por carreiras e grande parte deles espera atingir posições de gerência nas organizações em que trabalharem ou estar à frente de seu próprio negócio. Essas possibilidades de ascensão dependem significativamente da capacidade de se exprimir e de argumentar.

O ensino de humanidades em geral e particularmente o de Retórica contribuem para aquisição dessas habilidades. A experiência de dez semestres tem mostrado que os alunos, ao serem alertados para esse conjunto de fatos, entendem perfeitamente a mensagem e passam a encarar com muito mais atenção, e mesmo respeito, não apenas os estudos de argumentação como os de humanidades em geral.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- _____. **Arte Retórica e Arte Poética**. São Paulo: Ediouro Publicações, S.A., 2002.
- _____. **Ética a Nicômaco**. In: Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1995.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. 4. ed., vol I, São Paulo: Pontes, 2002.
- BRZOVIC, K.; FRAER, L.; LOEWY, D.; VOGT, G. **Core Competencies and Assessment in Business Writing**: BUAD 201, 301 and 501. California State University at Fullerton, USA, 2012.
- FATEC-Guaratinguetá, **Perfil do aluno de Análise de Sistemas**, <http://www.fatecguaratingueta.edu.br/>, (acesso em 04/03/2012).
- GREIMAS, A.J; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCK, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo, Contexto, 1998.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- MEYER, M., **Questões de Retórica: linguagem, razão e sedução**. Lisboa, Portugal: Edições 70 Ltd., 2007.
- PERELMAN, C.; TYTECA, L. **Tratado da argumentação**, São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- PLANTIN, C. **A Argumentação: história, teorias, perspectivas**, Tradução Marcos Marcionilo, São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

NA CIRANDA DOS SENTIDOS: A POLIFONIA DE LOCUTORES NO GÊNERO REPORTAGEM IMPRESSA

Francisco Vieira da SILVA⁷⁵

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA⁷⁶

Resumo: Esse artigo se propõe a analisar a polifonia de locutores no gênero reportagem impressa. Para isso, retomamos os pressupostos teóricos da Semântica Argumentativa, conforme postulada por Ducrot (1988) e colaboradores. Tomamos como corpus para análise cinco reportagens impressas publicadas na revista *Veja*. A análise de tais reportagens permitiu-nos evidenciar três modos de materialização da polifonia, a saber: i) estilo direto com ou sem verbo *dicendi*, com ou sem arrozoado por autoridade; ii) estilo direto com verbo *dicendi* modalizador, com ou sem arrozoado por autoridade; iii) aspas de diferenciação.

Palavras-chave: Polifonia de locutores. Reportagem impressa. Argumentação.

Resumen: *Este artículo busca analizar la polifonía de locutores en el género reportaje impresa. Para esto, retomamos los presupuestos teóricos de la semántica Argumentativa, de acuerdo con Ducrot (1988) y colaboradores. Tomamos como corpus para los análisis cinco reportajes impresos publicadas en la revista veja. La análisis de tales reportajes nos permitió evidenciar tres modos de materialización de la polifonía, a conocer: i) estilo directo con o sin verbo dicendi, con o sin defensa por autoridad; ii) estilo directo con verbo dicendi modalizador con o sin defensa por autoridad; iii) comillas de diferenciación.*

Palabras–llave: *Polifonía de locutores. Reportaje impresa. Argumentación.*

Introdução

Uma máxima atribuída ao escritor britânico G. K. Chesterton prega que “as pessoas geralmente brigam porque não sabem argumentar”. Com efeito, seja para apaziguar os ânimos, seja para inflamá-los, o fato é que a argumentação está presente, em maior ou menor grau, nas diferentes instâncias que perpassam a atividade humana da comunicação. Com diferentes objetivos, estamos

⁷⁵ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING). Membro do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), UFPB, João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: franciscovieirariacho@hotmail.com.

⁷⁶ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora do Departamento de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, RN, Brasil. E-mail: socorro.maia@uern.br.

sempre tentando persuadir o outro acerca de nosso ponto de vista e, muitas vezes, sequer nos apercebemos. Assim, Nietzsche (2007) asseverava que ao mesmo tempo que o homem é constituído pela linguagem, ele é um efeito dela. Arriscamos transpor esse raciocínio para pensarmos a relação do sujeito por meio da argumentação, uma vez que esta é de fundamental importância na constituição do sujeito e na relação com o outro, concebendo a linguagem a partir de um viés dialógico.

Levando em consideração que a língua é constitutivamente argumentativa, conforme apontam os pressupostos teóricos de Oswald Ducrot e colaboradores, pretendemos neste texto descrever e analisar os marcadores da polifonia no gênero reportagem impressa, no intuito de investigar o funcionamento semântico-argumentativo desses marcadores no gênero em estudo. Para tanto, baseamo-nos teoricamente nos postulados ducrotianos a respeito da argumentatividade e no redimensionamento dessa noção proposto por Espíndola (2003), para quem não somente a língua é argumentativa por natureza, como também o uso que dela fazemos. A partir dessa ancoragem teórica, objetivamos perscrutar ainda o modo como o locutor responsável pela reportagem impressa se relaciona com os outros locutores, de modo a se engajar ou não com as vozes alheias.

Encontrando eco em trabalhos já desenvolvidos na área, a exemplo dos estudos de Nascimento (2005; 2012a), nos quais esse autor analisa o fenômeno da polifonia de locutores nos gêneros notícia jornalística e ata, na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), tomamos como *corpus* para essa investigação 05 (cinco) reportagens veiculadas na edição impressa da revista *VEJA*, no ano de 2013⁷⁷. Vislumbramos a possibilidade de estudarmos a polifonia de locutores, não prescindindo de levar em conta as especificidades do gênero reportagem, as quais, em alguma medida, incidem sobre a constituição semântico-argumentativa desse gênero.

Esse texto encontra-se estruturado em algumas seções, além desses comentários introdutórios, quais sejam: na seção a seguir, priorizamos discutir de forma breve acerca dos principais aspectos da TAL; após esse momento, centramos o foco no conceito de polifonia de locutores; posteriormente, tratamos de caracterizar o gênero reportagem impressa, situando-o no cerne do domínio discursivo jornalístico. Na seção seguinte, lançamos nosso olhar sobre o *corpus*, tomando como subsídio as teorizações anteriormente expressas para, na seção final, fazermos algumas considerações mais gerais sobre a análise realizada.

⁷⁷ A revista *VEJA* foi criada em 1968 e, atualmente, é publicada pela Editora Abril. Escolhemos essa revista pelo fato de ela ser a mais vendida do Brasil, “a única revista de informação no mundo a desfrutar de tal situação. Em outros países, revistas semanais de informação vendem bem, mas nenhuma é a mais vendida – esse posto geralmente fica com as revistas de tevê” (SCALZO, 2003, p.31).

A Teoria da Argumentação na Língua

As teorizações de Ducrot e colaboradores (1988), na constituição da denominada Teoria da Argumentação na Língua (TAL), contrapõem-se de modo fulcral à concepção tradicional do sentido. Para esses pensadores, normalmente se consideram três indicações do sentido no enunciado: as indicações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. As objetivas descrevem a realidade, as subjetivas, por sua vez, denotam a atitude do locutor ante a realidade descrita, e as intersubjetivas englobam as relações do locutor com aqueles para quem endereça seu dizer. As divergências de Ducrot no que concerne a essa concepção de sentido dizem respeito ao fato de aquele autor acreditar que “a linguagem ordinária não possui uma parte objetiva, tampouco os enunciados descrevem a realidade” (NASCIMENTO, 2012b, p.53).

Assim, Ducrot (1988) postula que, se há a possibilidade de a língua ordinária descrever a realidade, isso ocorre por meio dos elementos subjetivos e intersubjetivos, os quais ele denomina de valor argumentativo. Esse valor argumentativo está atrelado à orientação que o enunciado dá ao discurso. A ideia de sentido em Ducrot liga-se inextricavelmente à direção. Noutras palavras, a argumentação não recobre apenas a significação, mas, sobretudo, a direção que um dado enunciado imprime ao discurso.

É relevante definir alguns termos utilizados amiúde em diferentes vertentes linguísticas e que, na ótica da TAL, apresentam uma conotação específica. Trata-se das noções de frase, enunciado, língua e discurso. Nessa perspectiva teórica, a frase é concebida como uma abstração que permite a consecução do enunciado. Segundo Ducrot (1988, p.65): “El enunciado es la realidad empírica, observable, y la frase es la entidad teórica, lingüística, contruida por el lingüista”. Esse autor compreende a língua como um conjunto de frases, ao passo que o discurso é visto como uma sucessão de enunciados.

A TAL tem passado por (re)configurações constantes, em consonância com a não-fixidez do próprio conhecimento científico, confirmando o pensamento de Barthes (1978, p.27), segundo o qual “as ciências não são eternas”, o que explica, portanto, as diferentes fases que essa teoria apresenta: *Descritivismo Radical*, *Descritivismo Pressuposicional*, *Argumentação como Constituinte da Significação*, *Argumentatividade Radical* e, mais recentemente, presenciamos o despontar do atual momento da TAL, corporificado na *Teoria dos Blocos Semânticos*. Não nos interessa historicizar de modo exaustivo cada uma dessas fases, mas antes considerar, ainda que sumariamente, a natureza fluida e cambiante da TAL em seu desenvolvimento epistemológico ao longo do tempo. No entanto, de maneira bem sumária, é possível reconhecer que estas fases caracterizam-se por um movimento em que ora se não se considera uma relação direta entre língua e argumentação, na fase do *Descritivismo Radical*, na qual, segundo Anscombe e Ducrot (1994), as

contribuições da língua à argumentação não eram propriamente argumentativa, pois se encontravam ainda no nível da descrição dos fatos, até a fase da *Argumentatividade Radical* em que se considera o par língua e argumentação como indissociável.

O sentido do enunciado em Ducrot, conforme defende Nascimento (2009), está relacionado com a noção de polifonia – concebida como as diferentes vozes mobilizadas pelo locutor que marcam a enunciação e que se materializam discursivamente por meio de diferentes estratégias. Essa noção se enxerta no seio de outros marcadores que ativam a argumentatividade na língua, como os operadores argumentativos, os modificadores, os modalizadores, a pressuposição, dentre outros.

A noção de polifonia

O conceito de polifonia advém das análises de Bakhtin (2002), a partir do exame da obra de Doistoévski. Ao estudar tal obra, esse teórico russo distingue dois tipos de literatura: a dogmática e a polifônica. Enquanto na primeira prevalece apenas a voz do autor, a despeito de existir vários personagens, na segunda, diversas vozes entram em contato, e a voz do autor se apresenta como uma delas, não havendo, pois, a emergência de uma voz que controle as demais, como na literatura dogmática. Nesse sentido, o termo polifonia, proveniente do universo musical, expressa a multiplicidade de vozes existente nos discursos. No caso da literatura polifônica, “todos os elementos de sua estrutura são determinados pela tarefa de construir um mundo polifônico e um herói cuja voz se estrutura do mesmo modo [...] que a voz do autor do romance” (BRAIT, 2009, p.55).

A inserção da noção de polifonia no âmbito dos estudos linguísticos deve-se, principalmente, ao fato de Ducrot (1988, p.16) entender que “el autor de un enunciado no se expresa nunca directamente, sino que pone en escena en mismo enunciado un cierto numero de personajes”. Com isso, Ducrot desfaz a ideia de uma pretensa unicidade do sujeito falante, segundo a qual num enunciado encontramos somente uma única voz. Para tanto, Esse autor categoriza o sujeito em três dimensões: o *sujeito empírico*, o *locutor* e o *enunciador*.

O sujeito empírico (SE), conforme postula Ducrot (1988), refere-se ao autor efetivo, produtor do enunciado; o locutor (L) é concebido como aquele que se responsabiliza pelo dito, já o enunciador (E) abrange os diferentes pontos de vista apresentados num enunciado. Refletindo sobre essa classificação, Silva (2012, p.51) esclarece que “o próprio locutor pode representar um desses pontos de vista, embora mantenha uma certa distância em relação a eles”.

Ducrot identifica duas formas de polifonia: a polifonia de locutores e a de enunciadores. Como nosso foco centrar-se-á sobre esta última, descreveremos em seguida os modos através dos

quais esse tipo de polifonia se materializa. A polifonia de locutores ocorre no discurso relatado, corporificando-se por meio das aspas, citações, referências, argumentação por autoridade, dentre outros modos. Essa possibilidade de aparecer múltiplas vozes

permite não somente dar a conhecer o discurso atribuído a alguém como também produz um eco imitativo, ou ainda organizar um teatro no interior da própria fala, ou que alguém se torne porta-voz de um outro e empregue, no mesmo discurso, *eus* que remetem tanto ao porta-voz quanto à pessoal da qual é porta-voz (NASCIMENTO, 2009, p.23-24, grifo do autor).

No caso do discurso relatado, a língua oferece uma série de recursos gráficos que o realça, tais como: *dois pontos, travessão, aspas, verbos dicendi*, como podemos notar no excerto a seguir, oriundo do *corpus* sobre o qual lançaremos nosso olhar.

Excerto 1: Casada há quinze anos, a advogada *Letícia Queiroz* de Andrade, 39, teve certeza de que não teria filhos quando, com um mestrado recém-concluído, viu a chance de engatar um doutorado. Ela tinha 34 anos. “Era ser mãe ou mergulhar fundo no meu Ph.D. Fiquei com a segunda opção”, *conta* Letícia, que é hoje professora universitária e sócia de um dos maiores escritórios de advocacia do país, em São Paulo (VEJA, 2013, ed.2323 p.114, grifos nossos).

Nesse excerto, é possível identificar dois locutores: L1 – jornalista autor da reportagem, em terceira pessoa e L2 – voz do sujeito que depôs para a reportagem, em primeira pessoa. A inserção desse discurso segundo está marcada pelo verbo *dicendi* contar e pelas aspas. Estas últimas, de acordo com Authier-Revuz (2004), são designadas pela intenção do locutor de suspender a responsabilidade pelo dito, isentando-se de sanções futuras. Assim, nesse excerto, o discurso de L2 está no estilo direto, o que pressupõe certo distanciamento de L1 no tocante ao discurso relatado. O estilo indireto implica um envolvimento maior com a voz alheia. Para Nascimento (2009, p.27): “[...] trata-se de uma questão de maior ou menor comprometimento, já que no estilo indireto há uma assimilação e, no direto, um distanciamento das palavras do outro.”

A argumentação por autoridade possui basicamente duas facetas, de acordo com Ducrot (1987), quais sejam: a autoridade polifônica e arrojado por autoridade. Interessa-nos esta última, uma vez que ela se relaciona com a polifonia de locutores. Nesse caso, o locutor responsável pelo dito (L1) traz para seu discurso a voz de um outro locutor (L2), com a qual estabelece uma relação de identificação. Essa voz de autoridade legitima a argumentação de L1. Na escrita jornalística, essa prática é bastante comum, tendo em vista que o locutor precisa imprimir certa confiabilidade ao seu dizer. O excerto abaixo transcrito, proveniente do *corpus* desse trabalho, ilustra o que estamos afirmando.

Excerto 2: “Direta ou indiretamente, a [vitamina] D está relacionada a pelo menos 2000 genes, o que comprova a sua vasta gama de benefícios”, disse a VEJA o endocrinologista americano Michael Holick, professor da Universidade de Boston, o grande pesquisador do assunto e autor do livro *Vitamina D – Como um Tratamento Tão Simples Pode Reverter Doenças Tão Importantes*. (VEJA, 2013, ed.2304, p.66, grifo nosso)

Para referendar o seu ponto de vista, L1, autor da reportagem, cujo tema trata dos benefícios da vitamina D, traz para o seu discurso a voz de uma autoridade que se encontra identificada pelas credenciais acadêmicas (publicação na área, universidade na qual leciona). A autoridade mobilizada por L1 é de substancial importância no sentido de legitimar o seu dizer, uma vez que se trata da voz de um especialista na área. O arrojado por autoridade, para que possa constituir-se como tal, necessita vir indicado, de algum modo, no discurso do locutor responsável pelo dito (NASCIMENTO, 2005). Não basta somente o sujeito ser reconhecido socialmente como uma autoridade, é necessário que o locutor responsável assim o identifique.

Um último aspecto a ser discutido nessa seção diz respeito aos verbos *dicendi*, os quais são responsáveis pela introdução das vozes alheias. Tais verbos podem se comportar discursivamente como modalizadores (NASCIMENTO, 2005). Seguindo a classificação proposta por esse autor, os verbos *dicendi* são agrupados em duas categorias: os verbos *dicendi* não-modalizadores e os verbos *dicendi* modalizadores. Os primeiros são verbos que apresentam o discurso de L2, sem deixar marcas de avaliação daquele que o introduz (L1), a exemplo dos verbos *perguntar*, *dizer*, dentre outros. Já os modalizadores, ao mesmo tempo em que inserem o discurso de L2, indicam uma avaliação, uma orientação conferida por L1, tais como *explicar*, *confirmar*, entre outros.

Sobre o gênero reportagem impressa

Objetivamos nesta seção tecer alguns comentários acerca do gênero reportagem impressa, considerando a noção de gênero do discurso de Bakhtin (2000). Para esse autor, os gêneros apresentam três critérios que os definem: conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Em seguida, tangenciaremos o gênero em estudo com tais critérios, mas antes achamos conveniente relacioná-lo com o domínio jornalístico do qual ele provém.

Em primeiro lugar, é necessário situar a reportagem no âmbito dos gêneros jornalísticos, incluindo aí as idiosincrasias que os caracterizam. Nesse sentido, atentamos para o fato de as linhas divisoras que separam um gênero jornalístico de outro serem evanescentes, o que explica a profusão de gêneros híbridos e, em alguns casos, indefiníveis, inclassificáveis, pois apresentam propriedades inerentes a outros gêneros. Sobre essa questão, convocamos Bawarshi e Reiff (2013, p.18) que, ao resenharem o estudo de Bonini (2009) acerca dos gêneros notícia e reportagem veiculados no

Jornal do Brasil, afirmam: “as fronteiras entre esses gêneros jornalísticos são confusas, havendo sobreposição de movimentos retóricos”. Entendemos que a natureza miscigenada de tais gêneros advém da multiplicidade que circunda a práxis jornalística, profundamente ligada ao desejo de separar nitidamente a informação da opinião. Essa tentativa, muitas vezes frustrante, esbarra na instabilidade da linguagem, a qual, em alguns momentos, reluta a classificações; assim “não podemos definir a linguagem em sua totalidade dentro da perspectiva categorizadora, pois o novo não é categorizável” (BONINI, 2008, p.57).

No caso das reportagens que compõem o *corpus* desse trabalho, acreditamos que esse gênero apresenta-se na sua forma mais prototípica, pois se trata de reportagens de capa. As próprias capas, por seu turno, cumprem um papel comunicativo e um modelo mais ou menos estável de produção que entrelaça o verbal e o imagético (PEREIRA, 2013). Desse modo, as reportagens de capa ganham um destaque em relação aos outros gêneros presentes na revista. Em síntese, esse gênero tem como conteúdo temático, em sintonia com os critérios bakhtinianos já arrolados, “o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística” (MELO, 2003, p.66).

Na revista VEJA, tal conteúdo pode se referir tanto a acontecimentos marcantes que reverberaram no decorrer da semana (com ênfase nos fatos políticos), quanto a assuntos de interesse mais geral concernentes à saúde, às tecnologias, ao emprego, ao comportamento, dentre outros. Geralmente, as reportagens de capa de VEJA ocupam de oito a dez páginas da publicação e se encontram numa relação de homologia com as imagens da capa. Assim, na edição 2315 (maio de 2013), por exemplo, a capa traz um executivo com um avental, como se estivesse defronte a uma pia de louça suja. Com uma esponja na mão, o pretense executivo apresenta um semblante desolador frente à tarefa doméstica que o aguarda e o assusta. A reportagem de capa trata das novas legislações trabalhistas das empregadas domésticas no país e a imagem vem corroborar os efeitos de sentido que a revista imprime sobre o tema, qual seja: o desamparo dos patrões em face das exigências da legislação no que se refere, principalmente, às consequências que isso implica no orçamento familiar.

A questão do estilo em Bakhtin é o aspecto mais suscetível à mutabilidade: é a um só tempo a expressão da relação discursiva típica do gênero e a expressão pessoal do autor no âmbito do gênero (SOBRAL, 2009). No tocante à reportagem, o estilo pode atrelar-se a algumas peculiaridades presentes nesse gênero como, por exemplo, uma pretensa “objetividade” no relato dos fatos, a recorrência a outras vozes, uma certa predominância da forma narrativa (SODRÉ e FERRARI, 1986), além do uso recorrente do argumento de autoridade, conforme delinearemos posteriormente na análise das reportagens de VEJA.

Em relação à estrutura composicional, entendemos que a reportagem não possui uma estrutura fixa identificável, não se trata de um gênero formulaico, mas podemos entrever determinadas regularidades no que se refere à abertura da reportagem, uma vez que “se destina basicamente a chamar a atenção do leitor e conquistá-lo para a leitura do texto” (SODRÉ e FERRARI, 1986, p.67). Antes da abertura, as reportagens impressas de VEJA apresentam uma espécie de texto-síntese que contém a informação principal a ser esmiuçada no decorrer do texto. Destaca-se ainda a ampla utilização de imagens, boxes informativos, infográficos e tabelas, os quais, em alguns casos, didatizam visualmente os conceitos discutidos ao longo da reportagem.

A polifonia na reportagem impressa

Conforme já explicitamos anteriormente, nosso *corpus* é formado por cinco reportagens impressas veiculadas na revista VEJA, no ano de 2013. Escolhemos aleatoriamente esse número de reportagens dentre as edições da VEJA publicadas nesse período, de modo que não nos interessou evidenciar uma unidade temática para as reportagens coletadas ou quaisquer regularidades que as tornassem aparentemente homogêneas. Os temas abordados por essas reportagens e a extensão de cada uma delas encontram-se explicitados no quadro abaixo:

<i>Título da reportagem de capa</i>	<i>Nº de páginas</i>
<i>2013 previsões (ed.2302)</i>	<i>10</i>
<i>D – O que você não sabe sobre a vitamina do sol (ed.2304)</i>	<i>10</i>
<i>Você amanhã (ed.2315)</i>	<i>08</i>
<i>A escolha de Angelina (ed.2322)</i>	<i>10</i>
<i>Filhos? Não, obrigada! (ed.2323)</i>	<i>08</i>

Diante desse *corpus*, constatamos a recorrência da polifonia de locutores marcada por algumas formas, as quais discutidas a seguir. Embora este estudo seja de natureza eminentemente qualitativa, consideramos conveniente quantificar as formas através das quais a polifonia de locutores se efetua, com o intuito de especificar o efeito de sentido que emerge dessas construções, além de cotejá-lo com as especificidades do gênero. O quadro a seguir sumariza os modos de aparição da polifonia na reportagem e a ocorrência com que aparecem no *corpus*. Posteriormente, descreveremos, através de excertos, cada um desses modos de apropriação das vozes alheias.

Modos de materialização da polifonia de locutores na reportagem impressa	Ocorrência
Estilo direto com ou sem verbo <i>dicendi</i> não-modalizador, com ou sem arrojado por autoridade	37
Estilo direto com verbo <i>dicendi</i> modalizador, com ou sem arrojado de autoridade	23
Estilo indireto com verbo <i>dicendi</i> (não)modalizador, com ou sem arrojado de autoridade	0
Aspas de diferenciação	09

Diante dos dados presentes no quadro acima, podemos depreender que, nas reportagens coletadas para esse trabalho, a polifonia de locutores se manifesta, principalmente, por meio do estilo direto, mais precisamente através da utilização de verbos *dicendi*, ou mesmo sem a aparição desse verbo introdutor. Os excertos a seguir ilustram o que estamos afirmando:

Excerto 3: A corretora de imóveis Érica Miranda, 39 anos, teve vários relacionamentos sérios, mas não encontrou ninguém que imaginasse no papel de pai, e foi empurrando a maternidade. Até que ela própria deixou de ser como mãe. “Minha vida está completamente preenchida sem filhos. Sinto que o momento passou”, diz a mineira, que hoje vive imersa em uma rotina de trabalho sem horário fixo no Rio de Janeiro. (VEJA, 2013, ed. 2323, p.119, grifo nosso)

Excerto 4: “A relação empregada-patroa, que mistura exploração e solidariedade, tem origem no período da escravidão, quando a senhora da casa não tinha outra função que não a de acompanhar o serviço da cozinha e passava o dia ao lado das escravas e dos seus filhos”, diz a historiadora Mary del Priore. (VEJA, 2013, ed. 2315, p.77, grifo nosso)

Em ambos os excertos anteriormente expressos, observamos a presença de dois locutores: o L1 (responsável pelos discursos) e L2 (Érica Miranda e Mary del Priore), evidenciando, desse modo, a presença dos personagens mobilizados pelo locutor na constituição de um enunciado (DUCROT, 1988). Na introdução dos discursos de L2, verificamos a presença do verbo *dicendi* dizer. Esse verbo, conforme explicitamos, não é modalizador, ou seja, o locutor, ao utilizá-lo, não emite nenhum tipo de valor subjetivo. Dessa maneira, o relato em estilo direto pressupõe certo distanciamento do locutor responsável pelo dito em relação ao discurso de L2.

É preciso registrar ainda a recorrência do arrojado por autoridade, presente no quarto excerto, o qual reitera a argumentatividade de L1, ao trazer para seu discurso a voz de um especialista no assunto (historiador) para dissertar, do ponto de vista histórico, acerca dos novos desdobramentos provenientes das recentes legislações trabalhistas das empregadas domésticas. Na escrita jornalística, a utilização do arrojado por autoridade é uma constante, tendo em vista que esse campo precisa construir uma imagem de credibilidade frente ao público.

Já nos excertos a seguir, a introdução dos discursos alheios se dá por meio de verbos *dicendi* modalizadores, a partir dos quais o locutor expressa seu relacionamento com o conteúdo proposicional, “avaliando seu teor de verdade ou expressando seu julgamento sobre a forma escolhida para a verbalização desse conteúdo” (CASTILHO e CASTILHO, 2002, p.201). No caso dos verbos que inserem as vozes alheias nas reportagens estudadas, entendemos que o locutor responsável pelo enunciado como um todo avalia o discurso de L2 e, ao mesmo tempo, instaura determinado efeito de sentido que poderá funcionar como um protocolo de leitura, de modo a indicar como esse discurso deve ser lido/entendido. Vejamos os excertos abaixo:

Excerto 5: Ela suspendeu o tratamento, a carreira se deslanchou e o casamento só se fortaleceu. Não foi fácil. Todos os seus sete irmãos têm filhos – e ela, dezenove sobrinhos. “Naquele tempo, era mais dura a decisão de não ter filhos”, *lembra* a atriz. (VEJA, 2013, p.116, ed. 2323, grifo nosso)

Excerto 6: “Me sinto bem na função de tia. As crianças me adoram”, *gaba-se*. (VEJA, 2013, ed. 2323, p.118, grifo nosso)

Excerto 7: Segundo no ranking mundial das neoplasias mais incidentes, o câncer de mama é, sem dúvida, o mais estudado – e “está entre os mais curáveis”, *lembra* Paulo Hoff, oncologista do Hospital Sírio Libanês, em São Paulo. (VEJA, 2013, ed.2322, p.96, grifo nosso)

Excerto 8: “Como a vitamina D é solúvel na gordura, ela é armazenada no tecido adiposo e liberada mesmo durante o inverno, permitindo níveis suficientes de vitamina durante o ano todo”, *afirma* Michael Hollick. (VEJA, 2013, ed. 2304, p.69, grifo nosso)

Os verbos *dicendi* responsáveis pela inserção das vozes alheias nos excertos citados trazem avaliações por parte de L1 em relação aos discursos de L2. Acreditamos que se trata de verbos modalizadores, concebendo o fenômeno da modalização como “um ato de fala particular que permite ao locutor, além de deixar marcas de suas intenções, agir em função do seu interlocutor” (NASCIMENTO e SILVA, 2012, p.63).

No caso dos excertos cinco e sete, observamos que L1 se distancia do discurso de L2, devido à utilização o estilo direto, deixando registrado, a partir do verbo *lembrar* como o relato de L2 deve ser lido. No excerto três, L1, responsável pelo enunciado, lança mão do verbo *dicendi gabar*, a fim de introduzir o discurso de L2, denotando certa avaliação em relação a esse discurso. No último excerto, temos uma modalização epistêmica asseverativa, uma vez que o verbo introdutor *afirmar* exprime a noção de certeza. Esse não-engajamento de L1 com o discurso de L2 perpassa de modo efusivo os enunciados presentes nas reportagens analisadas, o que explica, por exemplo, a inexistência do discurso indireto que, em tese, indicaria um engajamento maior por parte de L1.

Nos excertos abaixo transcritos, notamos a presença das aspas de diferenciação. Atentamos para o funcionamento semântico-argumentativo desse recurso na reportagem.

Excerto 9: No caso de proliferação exagerada das células, ela induziria à apoptose – mecanismo de defesa no qual células potencialmente malignas “cometem suicídio”. (VEJA, 2013, ed.2322, p.74)

Excerto 10: Assim, dizer que Maria “é como se fosse da família” pode ser uma verdade em termos sentimentais, mas pode também ser uma crença que resulta no escamoteamento de obrigações empregatícias. (VEJA, 2013, ed.2315, p.79)

Excerto 11: A história já provou que leis que aterrisam no vácuo não “pegam.” (VEJA, 2013, ed.2315, p.81)

Excerto 12: Ocorre que “esse sistema de bondades” esconde problemas. (VEJA, 2013, ed.2315, p.79)

As aspas põem o locutor em posição de juiz e de dono das palavras, capaz de recuar, de emitir um julgamento sobre as palavras no momento em que as utiliza (AUTHIER-REVUZ, 2004). Com efeito, quando o locutor lança mão das aspas de diferenciação, ele imputa a responsabilidade do dizer a um outro locutor, de maneira a isentar-se daquilo que enuncia. Nos excertos citados, o locutor utiliza as aspas de diferenciação com diferentes asserções: no excerto nove as aspas exercem a função de vulgarizar um dado conhecimento científico, aproximando do senso comum; no excerto seguinte, o trecho destacado por aspas circunscreve um lugar comum, uma crença; em “pegam”, as aspas estão relacionadas a um sentido figurativo do verbo e, por fim, na última ocorrência, o uso das aspas exprime uma ironia.

Ao relacionarmos o funcionamento dos marcadores da polifonia com as temáticas das reportagens analisadas, obtivemos os seguintes dados, de acordo com que se observa no quadro abaixo expresso:

Temática-título da reportagem	Estilo direto com ou sem verbo não-modalizador	Estilo direto com verbo modalizador	Aspas de diferenciação
<i>2013 previsões (ed.2302)</i>	07	04	02
<i>D – O que você não sabe sobre a vitamina do sol (ed.2304)</i>	08	04	02
<i>Você amanhã (ed.2315)</i>	08	06	04
<i>A escolha de Angelina (ed.2322)</i>	07	04	—
<i>Filhos? Não, obrigada! (ed.2323)</i>	07	05	01

A associação entre os modos de materialização da polifonia de locutores e a temáticas das reportagens evidencia uma equidade do ponto de vista quantitativo, o que assinala o fato de o funcionamento dos marcadores da polifonia não está vinculado ao conteúdo da reportagem, mas ao gênero em si, considerado no âmbito da esfera jornalística e das especificidades que a caracterizam. Nesse sentido, a mobilização de vozes alheias e a forma através da qual o locutor responsável pelo dito relaciona-se com elas no esteio da reportagem independe do tema que está sendo tratado.

Considerações Finais

Traçamos como objetivo para este texto analisar os marcadores da polifonia de locutores no gênero reportagem impressa. Para tanto, pautamo-nos na perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), conforme postulada por Ducrot (1988) e colaboradores. Segundo esses autores, a língua é constitutivamente argumentativa, de modo que na sua estrutura subsistem determinados elementos os quais ativam essa característica que lhe é intrínseca (BARBISAN, 2013). Dentre esses elementos, tomamos a polifonia de locutores como objeto de análise no gênero reportagem impressa, por acreditarmos que a recorrência às vozes alheias é uma das principais especificidades no exercício da escrita jornalística.

A análise das reportagens permitiu-nos evidenciar três modos de materialização da polifonia, a saber: i) estilo direto com ou sem verbo *dicendi*, com ou sem arrozoado por autoridade; ii) estilo direto com verbo *dicendi* modalizador, com ou sem arrozoado por autoridade; iii) aspas de diferenciação. Esses modos marcam a polifonia de locutores no gênero estudado e delineiam um não-engajamento por parte do sujeito responsável pelo enunciado como um todo, tendo em vista a predominância do estilo direto, bem como a inexistência do estilo indireto, o qual, poderia incitar, em maior ou menor grau, um engajamento de L1 com o discurso relatado.

Esse distanciamento do locutor responsável pelo dito no gênero reportagem pode vincular-se a tão propalada objetividade dos textos jornalísticos, e de maneira particular da reportagem (SODRÉ e FERRARI, 1986), que prevê (ilusoriamente!) o apagamento das marcas de subjetividade. De qualquer modo, os reflexos do fazer jornalístico incidem sensivelmente sobre os gêneros produzidos no âmbito desse campo. O estudo de Nascimento (2005) acerca do gênero notícia, por exemplo, corrobora o que estamos afirmando, na medida em que constatou que as estratégias de não-engajamento sobressaem-se sobre as de engajamento, em função da necessidade de criação e manutenção da imagem de neutralidade/objetividade do texto jornalístico.⁷⁸

⁷⁸ Numa incursão nos *sites* de busca da *web*, não foi possível localizar trabalhos que estudassem a polifonia de locutores no gênero reportagem. O estudo que mais se assemelha a este, no sentido de tomar como *corpus* um gênero presente na revista VEJA e pautar-se nos pressupostos teóricos de Ducrot é o

No entanto, cabe ressaltar o funcionamento dos verbos *dicendi* utilizados no discurso direto, o que denota, à primeira vista, uma objetividade por parte de L1. Todavia, se considerarmos que estes verbos também exprimem certa subjetividade do sujeito responsável pelo dito, pois ele não escolhe qualquer verbo e não utiliza despretensiosamente, é possível relativizar o não-engajamento proclamado no parágrafo anterior.

Ademais, reiteramos a recorrência do arrojado por autoridade nas reportagens analisadas, o que assinala a atividade jornalística enquanto uma instância que se caracteriza na incessante busca de garantir a credibilidade (NAVARRO, 2010). Assim, construir uma imagem crível junto ao público redundava em lançar mão de vozes de especialistas em diferentes áreas, as quais são responsáveis por legitimar o discurso da reportagem. Quando o locutor que assume a responsabilidade pelo dito recorre a uma voz de autoridade, ele o faz, com vistas a endossar a argumentatividade do seu dizer. Essas vozes especializadas, constantemente retomadas pelo locutor da reportagem, atrelam-se de modo intrínseco ao conhecimento científico, de modo a notabilizar o laço incestuoso existente entre a ciência e a mídia, tendo em vista que a primeira confere seriedade e atualidade à segunda (TUCHERMAN e CAVALCANTI, 2013).

É necessário ressaltar que outras pesquisas, com um *corpus* mais amplo, incluindo aí as variações referentes ao suporte, veículo, perfil dos leitores, dentre outras, poderão subsidiar conclusões distintas destas aqui dispostas, acenando para outras possibilidades de caracterizarmos a reportagem, a partir da análise e descrição dos marcadores da polifonia de locutores, concebendo esta última como constitutiva da língua, em conformidade com os pressupostos de Ducrot (1988), segundo os quais a língua é eminentemente argumentativa, porque na sua própria estrutura contém marcas que ativam, em alguma medida, a argumentação.

Referências

ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilla e Marta Tordesilhas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade**: estudo enunciativo do sentido. Trad. Leci B. Barbisan e Valdir N. Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

trabalho de Mack (2011), na medida em que investiga a construção do *ethos* em ensaios publicados na VEJA, tomando como aparato teórico, além da TAL, as reflexões de Maingueneau e Amossy.

- BARBISAN, L. B. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, J. L.; FLORES, V. N. _____. (Orgs.). **Saussure: a invenção da linguística**. São Paulo: Contexto, 2013.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, B. Problemas da Poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: _____ (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- _____. **Polifonia y Argumnetación: Conferencias Del Seminario Teoría de la Argumentación y Analisis Del Discurso**. Cali: Universidad Del Valle, 1988.
- ESPÍNDOLA, L. O gênero charge: leitura e ensino. Texto da comunicação apresentada no V Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura no IV COLE – Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: ALB/UNICAMP, 22 a 25 de julho de 2003. (2003) (Mimeografado)
- MELO, J. M. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.
- NASCIMENTO, E. P. **Jogando com as vozes do outro: a polifonia – recurso modalizador – na notícia jornalística**. 239 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2005.
- _____. **Jogando com as vozes do outro: a argumentação na notícia jornalística**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2009.
- _____. A polifonia de locutores no gênero ata: estratégia semântico-argumentativa, **Desenredo**, Passo Fundo, v.8, n.2, jul./dez.2012a. p.112-130. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2918>. Acesso em 21. nov. 2013.
- _____. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EAD**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012b.
- _____; SILVA, J. M. O fenômeno da modalização: estratégia semântico-argumentativa e pragmática. In: _____ (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.
- NAVARRO, P. Uma definição da ordem discursiva midiática. In: MILANEZ, N.; GASPAR, N. R. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- NIETZSCHE, F. **Cinco prefácios para cinco livros não escritos**. 4. ed. Trad. P. Süsskind. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

PEREIRA, T. M. A. **O espetáculo de imagens na ordem do discurso midiático**: o corpo em cena nas capas da revista Veja. 203 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

REVISTA VEJA. São Paulo: Abril. Ano 46, nº1, 2013.

_____. São Paulo: Abril. Ano 46, nº 3, 2013.

_____. São Paulo: Abril. Ano 46, nº14, 2013.

_____. São Paulo: Abril. Ano 46, nº21, 2013.

_____. São Paulo: Abril. Ano 46, nº22, 2013.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem**: notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

SILVA, M. A. Argumentação e polifonia na língua. In: NASCIMENTO, E. P. (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012.

TUCHERMAN, I.; CAVALCANTI, C. Apostando nos riscos: como a Veja apresenta o nosso futuro, **Contracampo**, Niterói, v.26, n.1, abril/2013. p.5-20. Disponível em: <http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/271>. Acesso em 12. dez. 2013.

O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

José Carlos KÖCHE⁷⁹

Vanilda Salton KÖCHE⁸⁰

Adiane Fogali MARINELLO⁸¹

Resumo: Este artigo aborda o gênero textual miniconto, sua definição, características e estrutura, e propõe atividades de leitura e escrita para exploração do gênero junto aos alunos do Ensino Médio e Superior. O trabalho integra a pesquisa-ensino *Leitura, escrita e práticas de análise linguística a partir de gêneros textuais*, desenvolvida na Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa apresenta um enfoque qualitativo-interpretativo e de aplicação didático-pedagógica. Fundamentam este artigo os PCN+ (2002), e os autores: Capaverde (2004), Lagmanovich (2009), Rodrigues; Souza; Souza (2013) e Spalding (2008).

Palavras-chave: Gênero textual. Miniconto. Leitura e produção textual.

Abstract: *This article discusses the flash fiction genre, its definition, characteristics and structure, and suggests reading and writing activities to explore the genre with students from high school or college. The work integrates research-teaching of reading, writing and the practices of linguistic analysis of text genres, developed at University of Caxias do Sul. The research presents a qualitative-interpretive approach and didactic-pedagogical use. This article is based on the PCN+ (2002) and the following authors: Capaverde (2004), Lagmanovich (2009), Rodrigues; Souza; Souza (2013) and Spalding (2008).*

Keywords: *Text genre. Flash fiction. Reading and writing.*

⁷⁹ Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidad de Salamanca. Professor do Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: jckoche@ucs.br

⁸⁰ Mestre em Estudos de Linguagem pela UFRGS. Professora do Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: vskoche@ucs.br

⁸¹ Mestre em Letras e Cultura Regional pela UCS. Professora do Centro de Ciências Sociais e da Educação, Universidade de Caxias do Sul – CARVI, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: afmarine@ucs.br

Introdução

A eficiência no uso da língua materna é uma das principais exigências do mundo contemporâneo. Para atender a essa necessidade, a disciplina de *Língua Portuguesa* no Ensino Médio e a disciplina de *Leitura e Produção Textual* no Curso de Graduação em Letras buscam aperfeiçoar a competência discursiva do estudante.

Nesse sentido, os PCN+ Ensino Médio (2002) afirmam que é preciso oportunizar ao aluno situações de ensino-aprendizagem que propiciem o desenvolvimento do espírito crítico, da percepção das diversas formas de expressão linguística e da capacidade de ler efetivamente os diferentes textos. O documento ressalta a necessidade de ampliar e articular competências e conhecimentos que possam ser mobilizados pelo estudante nas inúmeras situações comunicativas de seu cotidiano.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras preconizam o “domínio do uso da língua portuguesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (2001, p.30). Assim, torna-se fundamental o trabalho com gêneros textuais de circulação social.

Este artigo objetiva caracterizar e analisar o gênero textual miniconto e propor atividades de leitura, escrita, análise da linguagem e reflexão linguística a partir desse gênero, que poderão contribuir para a ação pedagógica dos professores. Fundamentam este trabalho os PCN+ Ensino Médio (2002) e os autores: Capaverde (2004), Lagmanovich (2009), Rodrigues; Souza; Souza (2013) e Spalding (2008).

O miniconto

O miniconto é um gênero textual narrativo literário conciso, com um só conflito, poucas personagens e número reduzido de ações, que ocorrem num tempo e espaço limitados. Esse gênero é escrito em prosa, apresenta narrador e o tempo é indicado especialmente por formas verbais e adverbiais. Constitui uma narrativa bem mais condensada do que o conto, mas é completa e não um simples fragmento de texto.

Lagmanovich (2009) afirma que o miniconto possui um título significativo, e este é um elemento praticamente indispensável do texto. Segundo o autor, o gênero pode expor situações muito distantes da realidade, apresentar mundos inexistentes e inverter a ordem natural das coisas.

O autor prossegue dizendo que a primeira ação no miniconto não é necessariamente a ação inicial em ordem cronológica. Acrescenta que o gênero admite diversas estratégias discursivas em seu breve enredo e termina com um final que, embora não desencadeie obrigatoriamente surpresa

no leitor, proporciona-lhe certo conhecimento a respeito do fechamento da narrativa.

De acordo com Capaverde (2004), o miniconto não ultrapassa duas páginas de extensão. A autora destaca que o gênero tem sua origem na tradição oral e o denomina também de microconto, microrrelato, minificção, conto brevíssimo ou conto em miniatura.

O miniconto possui três características essenciais, conforme Lagmanovich (2009): a narratividade, a ficcionalidade e a brevidade ou concisão.

A narratividade é inerente aos textos que relatam fatos, envolvendo personagem, ação, movimento, tempo e espaço. Por sua vez, a ficcionalidade refere-se a fatos oriundos da imaginação ou invenção.

Lagmanovich (2009), ao caracterizar o miniconto, esclarece que prefere usar a palavra concisão em vez de brevidade, pois um texto conciso não é o mesmo que um texto curto: um texto mais extenso também pode ser conciso, se não há excessos, se nada é supérfluo e se são usadas apenas palavras indispensáveis. Para o autor, uma escrita concisa equivale a dizer muito com poucas palavras, o que é uma virtude dos grandes escritores.

Nesse sentido, Spalding (2008) faz uma ressalva ao afirmar que o miniconto precisa ter certo grau de determinação para que o leitor possa preencher os seus vazios a partir da estrutura proposta. Logo, nesse gênero, o leitor torna-se coautor da produção literária.

Lagmanovich (2009) concebe o miniconto como um produto literário autossuficiente e autônomo. Ressalta que, apesar da rapidez da escrita e da leitura, o texto mantém significados diversos e profundos.

O miniconto, conforme Rodrigues, Souza e Souza, requer dos leitores “uma postura investigatória diante dos mais simples objetos significantes em seus mais recônditos detalhes, o que culmina, quando de uma bem sucedida leitura, no prazer da descoberta” (2013, p.88). Assim, o papel do leitor é essencial na construção do sentido desse gênero e as escolhas do autor devem ser exatas para auxiliar o leitor nesse processo.

Spalding (2008) coloca que, apesar de o miniconto ser curto, produz um efeito no leitor. Ou seja, pode gerar diferentes reações ou emoções: o leitor se identifica, sonha, ri, chora, se amedronta, se enfurece e até reflete sobre suas vivências.

Geralmente, o narrador é anônimo e não participa dos fatos narrados, constituindo-se em mero observador, narra os fatos como se conhecesse tudo o que se passa na trama, mas pode também ser um narrador personagem que participa das ações.

Spalding (2008) atribui a disseminação do miniconto à internet, em virtude de ele ter o tamanho adequado para a leitura na tela do computador, uma vez que a objetividade e a rapidez são características do mundo contemporâneo.

Entre os escritores que produzem minicontos, conforme Capaverde (2004), destacam-se: no

México, Juan José Arreola, Augusto Monterroso e René Avilés Fabila; na Venezuela, Luis Brito Garcia, Gabriel Jimenez Emán e Ednodio Quinteros; na Argentina, Julio Cortázar, Marco Denevi e Ana Maria Shua.

Já na literatura brasileira, sobressaem-se Dalton Trevisan, Luiz Rufatto, Sérgio Sant'Anna, Tatiana Blum, Miguel Sanches Neto, Antonio Torres, João Gilberto Noll e Millôr Fernandes, entre outros.

No Brasil, Dalton Trevisan foi o pioneiro na produção do gênero, com o livro *Ah, é?*. Spalding (2008) afirma que a partir dessa obra e com a publicação de vários livros com minicontos, houve uma reinvenção e revitalização do conto na literatura brasileira. Entre os minicontos do autor, com menos de duas páginas, destacam-se *Cemitério de Elefantes* (1964), *Uma vela para Dario* (1964), *Bonde* (1968), *O ciclista* (1968) e *Apelo* (1968).

O miniconto mais famoso do mundo é do escritor Augusto Monterroso: *O dinossauro*. É um miniconto unifrásico, com apenas sete palavras, que gerou muitos estudos e persiste na tradição literária. Conforme Spalding (2008), não existe nenhum texto unifrásico como *O dinossauro*, e também não são comuns os minicontos com menos de um parágrafo.

De acordo com esse autor, o miniconto unifrásico consiste “numa narrativa que se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto” (2008, p, 72). Exemplo:

Por que é que eu nunca anotei o número da emergência? (Douglas Ceccagno, *Tarde*).

O texto de Ceccagno possibilita a cada leitor recriar a situação sugerida pelas onze palavras que o compõe.

Para Spalding (2008), o miniconto unifrásico mostra que existe sempre algo mais a cortar, até que se chegue ao núcleo narrativo, em que substituir uma palavra modifica o sentido de todo o texto e compromete seu efeito sobre o leitor. Segundo o autor, nesse gênero não há espaço para descrições.

Análise ilustrativa de um miniconto

AS FLORES CRESCERAM

Douglas Ceccagno

As flores cresceram e invadiram o meu espaço, o meu ar; preencheram todos os vazios da casa, enfeitaram o meu campo de visão, esconderam a sujeira das paredes e os defeitos do carpete. Na minha cama já não se veem lençóis manchados, na cozinha a louça suja e o fogão engordurado foram cobertos pelos caules, na sala de estar não há poeira sobre a estante, no banheiro desapareceram os cabelos da pia e, na privada, não se encontram nem água suja nem restos de excrementos. Meus sapatos embarrados estão longe do meu alcance, da mesma forma que minhas

camisas suadas e o ocre de minhas roupas íntimas. As flores reduziram meu espaço ao canto da sala e tomaram de mim tudo o que era meu: minha casa, meu ar, meus movimentos, meu corpo, minha liberdade, meu desejo, meu sonho, minha vida e minha morte, meu futuro. Agora são elas que me fornecem nutrientes para que eu cresça viçoso e alegre e que acredite que tenho ao meu redor todas as belezas da Terra. E fui eu que, no princípio, as alimentei.

As flores cresceram, do escritor Douglas Ceccagno, constitui-se num miniconto. Diferencia-se do conto por ser uma narrativa bem mais concisa e condensada. O protagonista é a única personagem e também o narrador dos fatos. O emprego do adjetivo *viçoso*, no fragmento [...] *para que eu cresça viçoso* [...], mostra que a personagem é do sexo masculino.

No miniconto, há um só conflito: o homem observa as flores tomarem conta de um espaço que antes ele ocupava.

As ações ocorrem em um único espaço, a casa do protagonista. Este conta os fatos no ambiente onde vivia: *As flores reduziram meu espaço ao canto da sala* [...]. As descrições mostram como era esse ambiente e como ficara: as flores com seus caules invadiram sua casa, quer enfeitando, quer escondendo a sujeira, os defeitos e a desorganização; os objetos pessoais, tudo o que era seu e o que ele era cederam lugar às flores.

A escolha lexical do narrador materializa a situação da casa. Para descrevê-la antes de as flores tomarem conta do ambiente, usa palavras e expressões que remetem ao desleixo, como: *defeitos do carpete, lençóis manchados, louça suja, fogão engordurado, poeira sobre a estante, sapatos embarrados e camisas suadas*. Já para caracterizar a casa em um momento posterior opta por vocábulos que lembram um ambiente agradável e feliz: *flores, enfeitaram, nutrientes, viçoso, alegre e belezas*.

A marcação do tempo ocorre por meio de adjuntos adverbiais (a princípio – remete ao passado; agora – refere-se ao presente). O emprego dos verbos também delimita o tempo. O narrador usa o presente para caracterizar o ambiente exatamente como o vislumbra no momento da enunciação. Vale-se também do pretérito perfeito do indicativo para assinalar a relação que existe entre o ambiente de outrora e o atual.

No final do texto, a personagem conclui que as flores lhe oferecem todas as belezas. Elas simbolizam o belo, a perfeição, a própria alma, o desapego à vida e a evolução espiritual do homem.

Alguns elementos do texto podem sugerir que o protagonista narra os fatos após sua morte: *Agora são elas* [as flores] *que me fornecem nutrientes para que eu cresça viçoso* [...].

A linguagem figurada está presente no miniconto. Exemplifica-se: *As flores* [...] *tomaram de mim tudo o que era meu: minha casa, meu ar, meus movimentos, meu corpo, minha liberdade, meu desejo, meu sonho, minha vida e minha morte, meu futuro*. Essa metáfora pode representar que, com

a morte, nada resta do ser humano.

A tipologia textual de base do miniconto em estudo é a narração, pois há um fato com início, meio e fim, envolvendo uma personagem, tempo e espaço.

Estudo de texto

Nesta parte, propõem-se atividades voltadas para a leitura e escrita do gênero textual miniconto, direcionadas aos alunos da disciplina de *Língua Portuguesa* do Ensino Médio e da disciplina de *Leitura e Produção Textual* do Curso de Graduação em Letras.

I. Pré-leitura

- 1) Você já leu minicontos? Cite alguns.
- 2) Para você, o que é um miniconto?
- 3) Qual é o título do miniconto que você lerá?
- 4) Quem é o autor desse texto?
- 5) Em que obra esse miniconto foi publicado?
- 6) Qual é o país de origem desse miniconto? Como você chegou a essa conclusão?
- 7) Você já leu outros textos desse autor? Qual (is)?
- 8) O que representa *matar o Tempo*, a partir da primeira frase do miniconto: *Como a viatura atravessava o bosque, ele a fez parar nas proximidades de um estande de tiro ao alvo, dizendo que lhe era agradável atirar algumas balas para matar o Tempo.*
- 9) A partir do título e da primeira frase do texto, imagine a possível trama do miniconto.

II. Leitura

- 1) Leitura silenciosa do miniconto.
- 2) Leitura em voz alta do texto pelo professor ou por um aluno.

O GALANTE ATIRADOR

1 Como a viatura atravessava o bosque, ele a fez parar nas proximidades de um estande de tiro ao alvo, dizendo que lhe era agradável atirar algumas balas para matar o Tempo. Matar esse monstro não é a ocupação mais comum e a mais legítima de cada um? E ofereceu galantemente a mão para sua amada, deliciosa e execrável mulher, a esta misteriosa mulher à qual lhe devia muito em prazeres, muito em dores, e pode ser também uma grande parte da sua genialidade.

2 Várias balas bateram longe do alvo desejado; uma delas afundou-se ainda no teto. E como a charmosa criatura ria loucamente, zombando da inabilidade de seu marido, este virou-se

bruscamente para ela e lhe disse: “Observe esta boneca, lá, à direita, que tem o nariz arrebitado e as feições tão altivas. Muito bem! Meu anjo querido, eu imagino que seja você.” E ele fechou os olhos e puxou o gatilho. A boneca foi literalmente decapitada.

3 Depois, inclinando-se sobre sua amada, sua deliciosa, sua execrável mulher, sua inevitável e implacável Musa, e, beijando-lhe respeitosamente a mão, acrescentou: “Ah! Meu anjo querido, como lhe agradeço por minha pontaria!”

BAUDELAIRE, Charles. Le galant tireur. In: _____. *Le Spleen de Paris*: petits poèmes en prose. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000040.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014. Tradução e adaptação dos autores.

III. Atividades orais de interpretação

1) As hipóteses que você levantou a respeito da trama do miniconto se confirmam após a leitura?

Comente.

2) Quem é o protagonista desse miniconto? Como ele é nomeado?

3) Onde ele se encontra? Quem o acompanha?

4) O que o protagonista pretende a princípio?

5) Ele consegue atingir seu objetivo? Por quê?

6) Qual é a reação da mulher diante disso?

7) O texto sugere que ele ficou irritado com a reação da amada? Por quê?

8) O que ocorre no fechamento da narrativa?

9) No miniconto há vazios que precisam ser preenchidos pelo leitor. Com base nisso, o que podem representar as seguintes ações do protagonista: inclinou-se sobre sua mulher e beijou sua mão?

IV. Atividades escritas de interpretação

1) Substitua as palavras ou expressões por outras de mesmo sentido, considerando o contexto em que foram empregadas.

a) galante (título):

b) estande de tiro ao alvo (parágrafo 1):

c) legítima (parágrafo 1):

d) execrável (parágrafo 1):

e) altivas (parágrafo 2):

f) decapitada (parágrafo 2):

g) implacável (parágrafo 3):

h) Musa (parágrafo 3):

2) Quais são as personagens envolvidas na trama do miniconto *O galante atirador*? Caracterize-as.

3) Em torno de que conflito se desenvolve o miniconto?

4) Referindo-se ao Tempo, o narrador questiona o leitor: *matar esse monstro não é a ocupação mais*

comum e a mais legítima de cada um? Qual é a sua posição frente a essa pergunta?

5) O que representa o fato de o protagonista imaginar que a boneca com *o nariz arrebitado e as feições tão altivas* é a própria esposa?

6) O que sugerem as ações narradas no fechamento do miniconto?

7) Que efeito esse miniconto provoca em você, leitor?

8) Que características contribuem para que *O galante atirador* se configure como um miniconto?

Práticas de análise da linguagem e reflexão linguística

1) Observe quem narra os fatos no texto.

a) Qual é a posição do narrador em relação aos fatos do miniconto? Comprove sua resposta com um fragmento do texto.

b) Que tempo verbal prepondera? Exemplifique.

c) Por que o narrador usa esse tempo verbal?

2) No início e no final do miniconto, o narrador repete os adjetivos *amada, deliciosa e execrável* para qualificar a mulher.

a) Que efeito o uso desse recurso ocasiona na construção do sentido do texto?

b) Constata-se nesse trecho a presença da figura de linguagem denominada antítese? Explique, relacionando com o sentido do miniconto.

3) No texto, o narrador afirma que o protagonista devia à sua mulher *muito em prazeres, muito em dores*.

a) O que representa a fala do protagonista?

b) Nesse fragmento, observa-se novamente a presença da antítese? Justifique com base no sentido global do texto.

4) É possível depreender ironia na fala do homem dirigida à sua esposa: *“Ah! Meu anjo querido, como lhe agradeço por minha pontaria!”*(parágrafo 3)? Por quê?

5) Conforme o texto, o *Tempo* é um monstro. O que simboliza essa metáfora?

6) Atente no texto para a transcrição das falas das personagens.

a) Prevalece o discurso direto ou indireto? Exemplifique.

b) Qual é o tempo verbal predominante? Por que há o uso desse tempo verbal?

7) Leia com atenção o fragmento a seguir e faça o que se pede.

[...] *ele virou-se bruscamente para ela e lhe disse: “Observe aquela boneca, lá, à direita, que tem o nariz arrebitado e as feições tão altivas. Muito bem, meu caro anjo, eu imagino que seja você”* (parágrafo 2).

a) Reescreva a fala da personagem, transformando o discurso direto em indireto. Realize os ajustes

necessários.

b) Na reescrita da fala, que mudança houve em relação ao uso dos tempos verbais? Por que aconteceu essa alteração?

8) No miniconto em estudo, há várias palavras vinculadas ao campo semântico *morte*.

a) Destaque cinco vocábulos pertencentes a esse campo semântico.

b) Que relação pode ser estabelecida entre o uso desses vocábulos e o desfecho do miniconto?

Produção textual

1) *Produção textual escrita*

A seguir, você tem o início de um miniconto escrito por Charles Baudelaire. Use sua imaginação e dê continuidade à narrativa. Lembre-se de que esse gênero textual preza sobretudo pela objetividade e concisão.

A SOPA E AS NUVENS

Minha louquinha bem-amada me serviu o jantar, e pela janela aberta da sala eu contemplava as movediças arquiteturas que Deus faz com as nuvens, as maravilhosas construções do impalpável. E eu refletia em meio à minha contemplação: “Todas estas fantasmagorias são quase tão belas quanto os olhos da minha bela bem-amada, a louquinha monstruosa de olhos verdes.”

Subitamente

BAUDELAIRE, Charles. La soupe et les nuages. In: _____. *Le Spleen de Paris*: petits poèmes en prose. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000040.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014. Tradução e adaptação dos autores.

2) *Reescrita*

A partir das observações de seu professor e mediante as inadequações verificadas por meio de sua própria leitura, reescreva seu miniconto.

3) *Produção oral*

Pesquise minicontos de autores brasileiros, como Dalton Trevisan, Luiz Rufatto, Sérgio Sant’Anna, Tatiana Blum, Miguel Sanches Neto, Antonio Torres, João Gilberto Noll e Millôr Fernandes. Apresente oralmente um dos textos aos colegas e professor.

Considerações finais

Este artigo apresentou um estudo do gênero textual miniconto e sugeriu atividades de leitura, escrita, análise da linguagem e reflexão linguística, voltadas aos estudantes da disciplina de *Língua Portuguesa* do Ensino Médio e da disciplina de *Leitura e Produção Textual* do Curso de Graduação em Letras. O trabalho proposto pode possibilitar a apropriação do miniconto por parte dos alunos e a compreensão das condições de produção e recepção desse gênero textual.

Assim, espera-se contribuir para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem de língua materna, com subsídios teórico-práticos que poderão favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Referências

Referências teóricas

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.50, 09 jul. 2001. Seção 1e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

CAPAVERDE, Tatiana da Silva. **Intersecções possíveis**: o miniconto e a série fotográfica. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Comparada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6117/000436913.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 maio 2014.

LAGMANOVICH, David. El microrrelato hispánico: algunas reiteraciones. **Iberoamericana: América Latina – España - Portugal**, Berlín; Hamburgo; Frankfurt am Main/Madrid, v. 9, n. 36, p.85-96, 2009. Disponível em: <<http://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/735/418>>. Acesso em: 26 maio 2014.

RODRIGUES, Elizete; SOUZA, Vanderlei de; SOUZA, Marlene de Almeida Augusto de. O poder atômico do miniconto: análise de narrativas ultracurtas divulgadas em concursos literários na Internet. **Letras Raras**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p.73-92, 2013. Disponível em: <<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/view/144/131>>. Acesso em: 26 maio 2014.

SPALDING, Marcelo. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-africanas) – Instituto de Letras, Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13816/000651683.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 maio 2014.

Referências de textos literários e não literários na íntegra

BAUDELAIRE, Charles. Le galant tireur. In: _____. **Le Spleen de Paris**: petits poèmes en prose. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000040.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014. Tradução e adaptação dos autores.

CECAGNO, Douglas. **As flores cresceram** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vskoche@ucs.br> em 15 maio 2014.

_____. **Tarde** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <vskoche@ucs.br> em 15 maio 2014.

Referências de obras com trechos citados

BAUDELAIRE, Charles. La soupe et les nuages. In: _____. **Le Spleen de Paris**: petits poèmes en prose. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ga000040.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2014. Tradução e adaptação dos autores.

O PRETÉRITO PERFEITO COMPOSTO DO INDICATIVO EM LÍNGUA ESPANHOLA: VALORES ASPECTUAIS

Valdecy de Oliveira PONTES⁸²

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues SOUZA E SOUZA⁸³

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar os valores aspectuais presentes no uso de Pretérito Perfeito Composto do indicativo. Com relação às amostras, selecionamos algumas entrevistas sociolinguísticas dos seguintes centros urbanos: Buenos Aires, Cidade do México e Madri. Martínez-Atienza (2008) destaca três subvariedades do aspecto Perfeito: o resultativo, o experiencial e o continuativo. Descreveremos os valores aspectuais encontrados (resultativo e experiencial) e analisaremos as seguintes questões relacionadas ao PC em Espanhol: a) os usos, considerando-se os matizes de significado no discurso; b) as diferenças de uso com base no aspecto; c) correlação forma-função.

Palavras-chave: Variação Dialectal. Pretérito Perfeito Composto, Valores Aspectuais.

Resumen: *El presente trabajo tiene como objetivo analizar los valores aspectuales presentes en el uso del Pretérito Perfecto Compuesto de indicativo. En cuanto a las muestras, seleccionamos algunas entrevistas sociolingüísticas de los siguientes centros urbanos: Buenos Aires, Ciudad de México y Madrid. Martínez-Atienza (2008) apunta tres subvariedades para el aspecto Perfecto: el resultativo, el experiencial y el continuativo. Describiremos los valores aspectuales encontrados (resultativo y experiencial) y analizaremos las siguientes cuestiones relacionadas al PC en Español: a) los usos, teniendo en cuenta los matices de significado en el discurso; b) las diferencias de uso a partir del aspecto; c) correlación forma-función*

Palabras-clave: *Variación Dialectal. Pretérito Perfecto Compuesto. Valores Aspectuales.*

Introdução

Neste trabalho, trataremos da noção de tempo e aspecto ao analisar o Pretérito Perfeito Composto (PC) do espanhol. O PC é uma forma verbal que apresenta grandes divergências de uso

⁸² Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; Pesquisador do Grupo SOCIOLIN-CE/UFC. valdecy.pontes@ufc.br

⁸³ Doutoranda em Linguística – UFC; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC.

entre variedades geográficas — e sociais — de uma mesma língua. Pode-se dizer que o PC é uma categoria temporal-aspectual, uma vez que carrega traços de tempo e aspecto. A princípio, essa forma composta estaria veiculada ao aspecto Perfeito. Martínez-Atienza (2008) destaca três subvariedades do aspecto Perfeito: o resultativo, o experiencial e o continuativo. Há a possibilidade, em espanhol, segundo alguns autores (BARTENS; KEMPAS, 2007; CARRASCO GUTIÉRREZ, 2008), do PC poder, a princípio, na variedade peninsular do espanhol, e no norte da Argentina estar veiculado a dois aspectos: Perfeito ou Perfectivo.

Há muitos estudos dedicados a debater o uso do PC em espanhol, a descrever os contextos onde aparecem nas diferentes variantes dessa língua. Entretanto, poucos abordam a questão deste tempo verbal poder veicular dois diferentes aspectos, o perfectivo (evento concluído) ou o Perfeito (consequência no presente de um evento passado). O estudo de Harris (1982, *apud* AKERBERG 2008) analisa o uso do PC nas línguas românicas. Com a evolução dessas línguas, o uso desse tempo verbal foi se modificando e com isso o valor aspectual veiculado a ele também. O autor descreve a evolução da categoria do PC em diferentes etapas e propõe que o PC pode estar em 4 estágios. Harris (1982) demonstra o que representa o PC em cada etapa e mostra que ao se desenvolver e passar para outro estágio, a língua não perderá os valores já existentes. A escala do autor começa com a etapa onde o PC encontra-se apenas veiculado ao Perfeito resultativo, já a última fase seria aquela onde o PC fosse utilizado em contexto de aspecto perfectivo.

Este artigo pretende analisar os valores aspectuais resultativo e experiencial atrelados ao uso do Pretérito Perfeito Composto do Indicativo (PC) em amostras orais das cidades de Madri, Cidade do México e Buenos Aires. De acordo com García Fernández (1998, 2000, 2004), o PC no espanhol pode ter duas leituras aspectuais: uma de Perfeito (*perfect*) e outra de perfectivo. Tomaremos por base os valores elencados por García Fernández (2006) para o Aspecto Perfeito, experiencial e resultativo. Analisaremos as seguintes questões relacionadas ao PC em espanhol: a) os usos, considerando-se os matizes de significado no discurso; b) as diferenças de uso com base no aspecto; e c) a correlação forma-função.

O aspecto verbal em espanhol

De acordo com Comrie (1990), a diferença entre o pretérito perfeito composto e o pretérito perfeito simples é também aspectual. Pois, não se estabelece uma relação entre dois pontos no tempo, e sim a relevância de uma situação passada no momento da enunciação. Por isso, como usamos esses dois tempos para falar do passado, a diferença é aspectual e não temporal. A diferença

está no fato de o pretérito perfeito composto apresentar, além do valor de Aspecto perfectivo (conclusão da ação passada), o valor de Aspecto perfeito, ou seja, de consequência presente de uma situação passada, ou ainda da relevância para o falante, no momento da enunciação, de uma ação passada. Vejamos um exemplo em que usamos o pretérito perfeito composto por tratar-se de consequência presente de uma situação passada:

(1) Pablo se cayó de la bici y se **ha roto** un brazo. (Pablo caiu da bicicleta e **quebrou** um braço.)

A diferença fundamental entre Tempo e Aspecto consiste no fato de o primeiro considerar somente o tempo externo da situação e o Aspecto considerar o que está relacionado com a ideia de tempo interno da ação. Para Comrie (1976, p 03): “Aspecto são diferentes formas de ver a constituição interna de uma situação.”⁸⁴ García Fernández (2006), por sua vez, retoma muitas das pesquisas recentes e analisa o Aspecto a partir da relação entre o tempo da situação (tempo do evento) e o tempo do foco (período em que uma determinada afirmação é válida). A partir desses pressupostos, o autor propõe cinco tipos de Aspecto (p.45):

- a) Imperfeito: o tempo do foco (TF) está incluído no tempo da situação (TS). Focaliza a parte interna da situação sem mencionar o início ou o final.

(2) Hace dos días Juan **pintaba** su casa./ Faz dois dias que Juan **pintava** sua casa.

- b) Perfectivo ou Aoristo: O tempo do foco (TF) inclui todo o tempo da situação (TS), desde seu início a sua finalização.

(3) El presidente **leyó** su discurso a las ocho./ O presidente **leu** o seu discurso às oito.

Neste exemplo, o Aspecto Perfectivo tem uma interpretação ingressiva, ou seja, sabemos que a leitura foi iniciada às oito horas, mas não há a inclusão do ponto de finalização da referida ação. Logo, ela é vista em sua totalidade e com um final implícito.

- c) Perfeito: o tempo do foco (TF) é posterior ao tempo da situação (TS). Esta variedade aspectual enfatiza os resultados do evento.

(4) Hace dos días Juan ya **había pintado** su casa. /Faz dois dias que Juan já **tinha pintado** a casa.

⁸⁴ Aspects are different ways of viewing the internal constituency of a situation.

d) Prospectivo: o tempo do foco (TF) é anterior ao tempo da situação (TS).

(5) Hace dos días Juan **iba a pintar** su casa./ Faz dois dias que Juan **ia pintar** a sua casa.

e) Continuativo: o tempo do foco (TF) abrange desde o início do tempo da situação (TS) até um ponto interno de seu desenvolvimento.

(6) Juan **lleva dos horas pintando** su casa./ Juan **gasta duas horas pintando** a sua casa.

A seguir, apresentamos o sistema aspectual do Espanhol, proposto por García Fernández (2006):

a) Prospectivo: a fase ou período prévio, o TF é anterior ao TS.

b) Incoativo: focaliza o início da ação.

c) Continuativo: desde o início até o momento anterior ao final (ponto interno do desenvolvimento da ação).

d) Imperfeito: posterior ao início e anterior ao final, o TF está incluído no TS.

e) Progressivo: focaliza somente um instante.

f) Habitual: repetição que caracteriza a ação como um costume.

g) Contínuo: focaliza uma situação que se mantém estável durante o intervalo de tempo que se toma como referência.

h) Aoristo ou Perfectivo: desde o início até o final.

i) Terminativo: focaliza o final da ação.

j) Perfeito: focaliza o período posterior ao evento. Temos dois tipos de Aspecto Perfeito:

1) Resultativo: focaliza o resultado de uma ação anterior.

2) Experiencial: estado de coisas que supõe ter tido uma experiência anterior:

(7) Yo ya **he comido** espaguetis./ Eu já **comi** espaguetis.

Em nossa pesquisa, trataremos da relação entre Tempo e Aspecto ao analisarmos os valores aspectuais atrelados ao uso do Pretérito Perfeito Composto (PC). Tomaremos por base os valores elencados por García Fernández (2006) para o Aspecto Perfeito, a saber: experiencial e resultativo.

Outra questão, que devemos considerar, reside no fato de os gramáticos apresentarem o Pretérito Perfeito Composto (PC) com funções e papéis fixos. No entanto, sabemos que a língua não é um objeto estável e regido por regras fixas e pré-determinadas, ou seja, homogênea. Ao verificarmos o funcionamento de uma língua, percebemos que, nos diferentes contextos, ela se apresenta de forma heterogênea, ou seja, apresenta variações. Tarallo (2002), retomando a proposta de Coseriu (1976), classifica essas variações como: diatópicas (diferenças em função do espaço geográfico); diastráticas (diferenças em função dos aspectos sociais; como sexo, idade, etnia etc.) e diafásicas (diferenças em função da utilização dos diversos estilos de linguagem na comunicação).

Há muitos estudos dedicados a debater o uso do PC em espanhol, a descrever os contextos onde aparecem nas diferentes variantes dessa língua. Entretanto, poucos abordam a questão deste tempo verbal poder veicular dois diferentes aspectos, o perfectivo (evento concluído) ou o Perfeito (consequência no presente de um evento passado). Por exemplo, há a possibilidade, em espanhol, segundo alguns autores (HARRIS, 1982; BARTENS; KEMPAS, 2007; CARRASCO GUTIÉRREZ, 2008), do PC poder, a princípio, na variedade peninsular do espanhol e no norte da Argentina estar veiculado a dois aspectos: Perfeito ou Perfectivo. No sentido de resolver essa lacuna, uma abordagem sociolinguística variacionista (LABOV, 1972, 1994 e 2001), poderia trazer contribuições bem significativas, pois, nesta perspectiva, analisa-se a língua, a sua variação e os processos de mudança, considerando-se a função semântico-pragmática das variantes.

Metodologia

O corpus oral está constituído por entrevistas sociolinguísticas transcritas que fazem parte do Macrocorpus da Norma Linguística Contamos, então, com um total de 3 entrevistas transcritas, de aproximadamente meia hora de duração com intervenção do entrevistador, uma para cada centro urbano (Madri, Cidade do México e Buenos Aires). O ideal talvez tivesse sido analisar mais entrevistas, no entanto, devido à quantidade de dados encontrados nas três entrevistas e à

quantidade de fatores que selecionamos para a pesquisa, optamos por aprofundar uma análise mais qualitativa. Ademais, de acordo com Silva (2009), mesmo que, na atualidade, haja uma gama de bancos de dados orais da Língua Espanhola, há diversidade no que diz respeito à metodologia para a coleta dos dados, ao estilo e às datas. Ademais, o acesso para os pesquisadores limita-se à consulta via internet e à aquisição em formato de mídias. Vejamos a descrição dos informantes:

- a) Madri:
Mulher de 26 anos (Neurologista)
- b) Cidade do México:
Homem de 25 anos (Engenheiro químico)
- c) Buenos Aires:
Homem de 35 anos (Advogado e professor universitário)

Devemos destacar que tanto a fala do informante quanto a do entrevistador são tomadas como objeto de descrição e análise. Optamos por considerar, também, a fala do entrevistador porque nos interessa analisar os turnos de fala. Tal decisão foi tomada tendo em vista que o entrevistador possui perfil semelhante aos entrevistados, sendo este do mesmo centro urbano que o entrevistado.

Grupos de fatores controlados

Nesta seção, faremos uma breve exposição dos fatores de análise que foram utilizados nesta pesquisa, são eles:

Fatores controlados:

1) grupos de fatores linguísticos:

- a) nível semântico-lexical: tipos de verbo, conforme Vendler (1957, 1967);
 - estados: apresentam uma duração indefinida, são atélicos e estáticos (Él tiene ojos verdes./ Ele tem olhos verdes.);
 - atividades: são durativas, atélicas e dinâmicas (Ella bailó toda la noche/ Ela dançou a noite toda.);
 - processos culminados: são durativos, télicos e dinâmicos (Él construyó una casa./ Ele construiu uma casa.);
 - culminações: denotam eventos instantâneos, télicos e dinâmicos (María abrió la puerta./ Maria abriu a porta.).
- b) nível sintático-semântico: modificadores aspectuais, polaridade; agentividade e objeto individuado.

- c) nível textual-discursivo: figura e fundo, conforme Hopper e Thompson (1980), unidades da narrativa (Labov 1972b).

2) grupos de fatores extralinguísticos:

- a) centro urbano: Madri, Cidade do México e Buenos Aires;
b) turno de fala: entrevistador e informante.

Apresentação e análise dos resultados

Para a análise da alternância entre os valores aspectuais experiencial e resultativo do PC, utilizaremos o programa estatístico GOLDVARB (2005) do pacote computacional VARBRUL. Este programa foi projetado por David Sankoff especialmente para a análise da variação sociolinguística. A função principal é a de realizar uma análise de regressão de variáveis qualitativas. Para os dois valores aspectuais analisados, o programa considerou como relevantes, em termos estatísticos, somente o centro urbano e o turno de fala. Por isso, para os demais fatores, analisaremos as porcentagens de ocorrências.

Tabela 01: Atuação do centro urbano na codificação da função resultativa

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Madri	14/60	23,3%	0,413
Cidade do México	08/12	66,7%	0,791
Buenos Aires	6/15	40%	0,586

A partir das probabilidades obtidas, podemos verificar que na Cidade do México há uma maior probabilidade de uso do PC com o valor aspectual resultativo, com um valor de 0,791, assim como em Buenos Aires com um valor de 0,586. Por outro lado, conforme a amostra, Madri apresenta um baixo valor probabilístico para o uso do valor resultativo com somente 0,413. Dessa forma, conforme os dados analisados, podemos observar que há uma tendência para o uso do valor resultativo por parte dos centros urbanos da Cidade do México e Buenos Aires. Selecionamos alguns exemplos que ilustram o uso do PC com valor resultativo, nestas duas capitais:

(8)... generalmente su base es la que **han adquirido** en los libros extranjeros./ ... geralmente sua base é a que **adquiriram** nos livros estrangeiros. (Cidade do México)

(9) ... me **he encontrado** con profundas dificultades./ ... **encontrei** profundas dificultades. (Buenos Aires)

Em relação ao valor aspectual, podemos verificar nos exemplos 8 e 9 o resultado de uma ação passada, ou seja, os livros **foram adquiridos** (8) e o falante **encontrou** profundas dificuldades. O resultado estatístico obtido a respeito da Cidade do México está de acordo com o que propõe Paixão (2011). De acordo com a autora, a variedade mexicana está na terceira etapa do esquema proposto por Harris (1982, p.42 - 70), ou seja, o falante mexicano utiliza, principalmente, o PC quando quer marcar que o resultado de uma ação passada é claramente relevante, sem que haja obrigatoriamente marcas de duração ou repetição, se trata de um presente ampliado.

Tabela 02: Atuação do turno de fala na codificação da função resultativa

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Informante	26/65	40%	0,607
Entrevistador	2/22	9,1%	0,217

Vimos que no turno conversacional dos informantes há uma maior probabilidade de uso do PC com o valor aspectual resultativo, com um valor de 0,607. No entanto, por causa do tamanho da amostra analisada, não podemos considerar que o uso do valor resultativo esteja condicionado ao turno de fala do informante, no gênero entrevista sociolinguística. Por outro lado, podemos sugerir que existe uma tendência para tal uso, mas propomos a realização de estudos futuros para que se confirme ou se refaça tal proposição. Como ilustração deste valor aspectual, selecionamos dois exemplos:

(10)... **se ha desarrollado** esta industria./ ... **desenvolveu-se** esta indústria. (Informante)

(11) ... no se **ha descubierto** que la tenga./ ... não se **descobriu** que a tenha (Entrevistador)

Para a discussão sobre os resultados obtidos com os demais fatores que o programa não considerou como relevantes, em termos estatísticos, selecionamos somente o fator que apresentou porcentagens de ocorrências mais significativas: tipos de verbo.

Tabela 03: Atuação dos tipos de verbo na codificação da função resultativa

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
Proceso Culminado	20/51	41,2%
Culminações	1/13	7,7%
Estado	5/19	26,3%
Atividades	1/4	25%

Entre as propostas para classificar os verbos segundo o critério aspectual, a que há desfrutado de maior influência nos estudos linguísticos é esta classificação proposta por Vendler (1967). A partir da correlação desta classificação de aspecto léxico com o valor aspectual resultativo no uso do PC, verificamos que os verbos que indicam processo culminado favorecem o uso do PC com valor resultativo. Os processos culminados, segundo Morimoto (1998), são eventos extensos, que se prolongam ao passar do tempo, mas apresentam uma finalização. A porcentagem de 41,2% para este tipo de verbo confirma o que propõe Givón (2001), ou seja, que os verbos que indicam processos culminados e culminações estão relacionados com o uso do PC e PS do indicativo. No entanto, os verbos de atividade e estado favorecem o uso do pretérito imperfeito do indicativo. Selecionamos, a seguir, um exemplo do valor aspectual resultativo relacionado ao processo culminado:

(12) Yo **he matado** a este individuo./ **Matei** este indivíduo. (Processo Culminado)

Em relação ao valor aspectual experiencial do PC, a partir dos dados apresentados na tabela 04, podemos verificar que somente a cidade de Madri favorece o uso deste valor aspectual com probabilidade de 0,608 frente aos outros centros urbanos que apresentaram tão somente 0,391 (Buenos Aires) e 0,162 (Cidade do México).

Tabela 04: Atuação do centro urbano na codificação da função experiencial

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem	Peso relativo
Madri	37/60	61,7%	0,608
Cidade do México	2/12	16,7%	0,162
Buenos Aires	6/15	40%	0,391

O resultado estatístico obtido a respeito de Madri está de acordo com o que propõe Akerberg (2008), ao tratar dos valores do PC, afirma que o uso do PC para o passado recente é muito marcado no espanhol peninsular. No entanto, esta variedade ainda apresenta os outros valores aspectuais, tais como: experiencial e resultativo. Para ilustrar o uso do valor aspectual experiencial, na cidade de Madri, apresentamos o seguinte exemplo:

(13) No **ha tenido** amor en su vida./ Não **teve** amor em sua vida. (Experiencial - Madri)

Com relação à discussão sobre os resultados obtidos com os demais fatores que o programa não considerou como relevantes, em termos estatísticos, selecionamos somente o fator que apresentou porcentagens de ocorrências mais significativas: polaridade.

Tabela 05: Atuação da polaridade na codificação da função experiencial

Fatores	Aplicação/Total	Porcentagem
Positivo	40/78	51,3%
Negativo	5/9	55,6%

No *corpus* analisado, encontramos mais ocorrências de orações cuja polaridade é positiva com 78 dados. Destes, 40 estão relacionados com o valor aspectual experiencial com uma porcentagem de 51,3%. Por outro lado, ainda que haja uma porcentagem de 55,6% para as orações negativas, temos tão somente 5 ocorrências de um total de 9. Com o objetivo de exemplificar a polaridade nas orações analisadas, apresentamos dois dados, a continuação:

(14) Porque no **han tenido** nunca un hogar./ Porque nunca **teve** um lar (Polaridade negativa)

(15) **He estado** veinte días en los Pirineos./ **Estive** vinte dias nos Pirineos. (Polaridade positiva)

Considerações finais

Em relação à discussão sobre os resultados obtidos, verificamos que no uso do Pretérito Perfeito Composto (PC):

- a) o valor aspectual resultativo desfruta de uso nos centros urbanos da Cidade de México e Buenos Aires, o que corrobora os resultados de outros estudos já publicados, tais como: Paixão (2011) e Harris (1982). Ademais, o turno de conversação do sujeito entrevistado favorece o uso deste valor aspectual;
- b) o valor aspectual experiencial foi encontrado, principalmente, no centro urbano de Madri, o que ratifica as considerações de Akerberg (2008), ao tratar dos valores do PC, no espanhol peninsular.

Por fim, destacamos o caráter limitado dos resultados de nossa investigação. Portanto, não temos a pretensão de tecer generalizações para outros contextos de uso da língua espanhola. Confiamos que futuras investigações, sobre os valores aspectuais de PC, permitirão corroborar ou relativizar os resultados e interpretações que aqui esboçamos.

Referências

AKERBERG, M. “Efeitos do ensino sobre a aquisição das diferenças de uso do pretérito simples e composto em espanhol e português.” In L. Wiedemann e M. Scaramucci (Orgs.). **Português para falantes de espanhol. Ensino e aquisição**. São Paulo: Pontes, 2008.

BARTENS, A; KEMPAS, I. Sobre el valor aspectual del Pretérito Perfecto en el español peninsular: resultados de una prueba de reconocimiento realizada entre informantes universitarios”. In: **Revista de Investigación Lingüística**, nº 10, 2007: 151–171.

CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles. Los tiempos compuestos del español: formación, interpretación y sintaxis. In. CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles. **Tiempos compuestos y formas verbales complejas**. Madrid: Lingüística iberoamericana, 2008. p.13 – 64.

COMRIE, Bernard. **Tense** (4 ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Aspect**: an introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

COSERIU, E. **El sistema verbal románico**. México: Siglo XXI Editores, 1976.

GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis. **El aspecto gramatical en la conjugación**. Madrid: Arco/Libros, 1998.

_____. **La gramática de los complementos temporales**. Madrid: Visor Libros, 2000.

_____. El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico. In: Ed. L. García Fernández y B. Camus Bergareche. **El pretérito imperfecto**. Madrid: Gredos, 2004.

_____. **Diccionario de perífrasis verbales**. Madrid: Gredos, 2006.

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

HARRIS, M. The past simple” and “present perfect in Romance. In: Vicent, N.; HARRIS, M. (eds.). **Studies in the Romance Verb**. London: Croom Helm, 1982, p.42-70.

HOPPER, P.; S. THOMPSON. Transitivity in Grammar and Discourse. **Language**, vol. 56, n° 2: pp.251-299, 1980.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.

_____. **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

_____. **Principles of Linguistic Change: Internal Factors**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994.

_____. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.

MARTÍNEZ-ATIENZA, Maria. Dos formas de oposición en el ámbito románico”. In: CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles. **Tiempos compuestos y formas verbales complejas**. Madrid: Lingüística iberoamericana, 2008. p.204 – 229.

MORIMOTO, YUKO. **El aspecto léxico**: delimitación. Madrid: Arco/Libros, 1998.

PAIXÃO, F.T. **O valor aspectual veiculado ao pretérito perfeito composto na variante mexicana**. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – Curso de Pós-graduação em Letras Neolatinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A. e SMITH, E. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005.

SILVA, Iandra Maria da. **As voltas que o modo dá**: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol. Tese (Doutorado em Linguística) – Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa Sociolinguística**. (7. ed.) São Paulo: Ática, 2005.

VENDLER, Zeno. Verbs and Times. In: **The philosophical review**. Vol. 02, N° 2. 1957, p.143-160.

_____. Verbs and Times. In: **Linguistics in philosophy**. New York: University Press, 1967.

QUANDO O AGORA NÃO É AGORA NOS GÊNEROS ACADÊMICOS

João Bosco FIGUEIREDO-GOMES⁸⁵

Carla Daniele Saraiva BERTULEZA⁸⁶

Resumo: As gramáticas tradicionais apresentam os advérbios como uma classe fechada, cujos elementos têm características de circunstanciadores. Entretanto se constata que alguns desses elementos assumem novos usos, como o *agora* que, dependendo do gênero, ocorre diferentemente do uso prototípico como advérbio de tempo. Com base na orientação teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso, este artigo tem como objetivo descrever sincronicamente os usos do item *agora* em gêneros acadêmicos. Os resultados empíricos demonstram uma tendência de trajetória de mudança construcional do *agora*: TEMPO > TEXTO, funcionando, além do uso prototípico, como *sequenciador textual* e como *marcador discursivo* em gêneros acadêmicos.

Palavras-chave: Funcionalismo. Linguística Funcional Centrada no Uso. Gramaticalização. Agora. Gêneros Acadêmicos.

Abstract: *Traditional grammars present the adverbs as a closed class whose elements have characteristics of circumstance. However, it has been verified that some of those elements assume new uses such as the use of “now” that, depending on the genre, occurs differently from its prototypical use as an adverb of time. Based on the theoretical orientation of Usage-Centered Functional Linguistics, the present article aims at synchronically describing the uses of the item “now” in academic genres. The empirical results demonstrate a tendency of constructional change of “now”: TIME > TEXT, functioning, in addition to its prototypical use, as a textual sequencer and as a discourse marker in academic genres.*

Keywords: *Functionalism. Usage-Centered Functional Linguistics. Grammaticalization. Now. Academic Genres.*

⁸⁵ Doutor em Linguística, professor do Programa de Pós-graduação em Letras e do Departamento de Letras do Câmpus Avançado Prefeito Walter de Sá Leitão, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, em Açu/RN - Brasil. boscofigueiredo@gmail.com

⁸⁶ Mestre em Letras, professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia –IFRN, Câmpus Pau dos Ferros/RN – Brasil. carlabertuleza@gmail.com

Introdução

Sabemos que os advérbios são tratados pela tradição gramatical como uma classe fechada, cujos elementos têm características de circunstanciadores, como tempo, modo, dúvida, intensidade, entre outros. Entretanto sabemos também que se trata de uma classe heterogênea que não se prende somente a um núcleo, mas também ao conteúdo semântico-discursivo da oração, podendo alguns de seus elementos assumirem novas funções. É o caso do *agora* que, dependendo do gênero, ocorre diferentemente do uso prototípico como advérbio de tempo.

Com base na orientação teórica da Linguística Funcional Centrada no Uso (FURTADO DA CUNHA et al., 2013), este artigo tem como objetivo descrever sincronicamente os usos do item *agora* nos gêneros acadêmicos dissertação de mestrado e tese de doutorado.

O artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos os achados de trabalhos funcionalistas sobre o item *agora* em outros gêneros que não os acadêmicos; em seguida, discorremos sobre a orientação teórica desta investigação que reside na proposição denominada pelo grupo Discurso & Gramática como Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU; depois, vem a metodologia, seguida da análise e discussão dos usos do item *agora* nos gêneros acadêmicos, mostrando os resultados e as tendências de seus diferentes usos.

ESTUDOS FUNCIONALISTAS SOBRE O ITEM AGORA

Nesta seção, apresentamos alguns significados/funções do item *agora* resultantes dos estudos funcionalistas de Niedzieluk (2004), Souza Júnior (2005), Duque (2009), Rodrigues (2009) e Philippsen (2011).

Niedzieluk (2004) estuda o item *agora* no discurso oral de Florianópolis, cujos dados foram extraídos de 24 entrevistas do Banco de Dados do Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil – VARSUL. Buscando descrever a multiplicidade de funções que o *agora* exerce, a autora apresenta duas macrofunções: a de advérbio temporal, que contém cinco microfunções, e a de conector/elo discursivo, que contém quatro microfunções.

Segundo Niedzieluk (2004), o *agora* possui a propriedade dêitica enquanto advérbio referenciador da circunstância de tempo, estruturalmente vinculado ao plano sentencial. A macrofunção *advérbio temporal* está dividida nas seguintes microfunções: a) momento atual: o *agora* é empregado aludindo ao momento atual da enunciação do falante; b) época atual: o *agora* é empregado aludindo à época atual, ou seja, o momento de enunciação refere-se à época atual/contemporânea; c) tempo de contraste: o *agora* é empregado para contrastar com a época passada e isto é mencionado no discurso precedente do informante; d) tempo de referência ao passado: o *agora* é empregado aludindo a um tempo referido pelo falante com relação ao passado; e) tempo de referência ao futuro: o *agora* é empregado aludindo a um tempo referido pelo falante com relação ao futuro.

Niedzieluk (2004) afirma que o item *agora* possui também uma característica específica de conector/elo discursivo, que é a propriedade que permite dar sequencialidade ao discurso, funcionando como um organizador, ao estabelecer uma relação entre a parte do texto que ele introduz e a precedente, estabelecendo um elo coesivo. A partir dessa macrofunção de conector/elo discursivo, o item *agora* assume as microfunções: a) contrastivo: o *agora* tem a função de explicitar uma oposição à ideia anterior; b) retomador: o *agora* tem a função de recuperar anaforicamente o tópico da narrativa e dar prosseguimento ao discurso; c) avaliativo: o *agora* tem a função de explicitar um ponto de vista e/ou uma opinião do informante; d) avaliativo de realce: o *agora* tem também a função de explicitar um ponto de vista ou opinião, mas atenta para um enfoque especial na informação precedente; e) aditivo: o *agora* tem a função de acrescentar outra informação ao já dito.

Desse modo, Niedzieluk (2004) conclui que o item *agora* parece estar exposto ao processo de gramaticalização, que se transfere de sua categoria inicial para outra, no caso, de uma “microfunção puramente dêitica temporal para uma macrofunção de conector/elo discursivo, passando por uma transição entre essas duas categorias.” (NIEDZIELUK, 2004, p.04).

Outro trabalho que estuda o item *agora* é o de Souza Júnior (2005). O autor faz um estudo sincrônico nas tiras de quadrinhos de “Gatão de Meia idade”, de Miguel Paiva. Souza Júnior (2005) mostra que o item *agora* ocorre nas funções de dêitico temporal, na função de juntivo e na função discursiva. Para Souza Júnior (2005), o *agora*, quando se apresenta como dêitico temporal prototípico, equivale semanticamente a “neste momento”, “no momento presente” que remete ao tempo presente da ação enunciativa. Quando o item *agora* atua na

função juntiva, assume a função de *conector* com o sentido mais abstrato, perdendo o traço de mobilidade e ganhando o traço de fixação, passa a funcionar como recurso para organização das ideias e a progressão textual, estabelecendo relações de causalidade, apresentando a noção de conclusão, de contrajunção com ideia de ressalva e com a ideia de contraste, ao vir acompanhado de *mas*, marcando assim a oposição temporal passada. Diferentemente, quando o item *agora* assume a função discursiva, ele atua nas funções de *introdutor de digressão*, quando o falante (um personagem) insere um segmento tópico no interior de outro, e de *redirecionador de tópico*, quando o falante (um personagem) deixa de lado um tópico principal sobre o qual discorre para dar explicações, opinião sobre o que está sendo tratado.

Desse modo, Souza Júnior (2005) afirma que o item *agora* está perdendo os traços presentes no uso temporal e apresentando novos usos e funções como o valor juntivo, agindo como um conector de sequencialização, estabelecendo relações lógicas e, em outros casos, o item *agora* está atuando como marcador discursivo na organização do discurso. Segundo o autor, o *agora* está passando, portanto, por uma trajetória crescente de abstratização, passando de um sentido mais concreto para um mais abstrato.

Também em uma perspectiva sincrônica, Duque (2009) fez um estudo sobre o processo de gramaticalização do item *agora*, utilizando o corpúsculo de língua falada do Programa de Estudos de Usos da Língua/UFRJ – PEUL. O autor encontrou uma diversidade de ocorrências com o uso do elemento *agora* e afirma que esse item surgiu da reanálise da expressão latina *hac hora* ((n)esta hora). Com base nessa diversidade encontrada, Duque (2009) defende que o item *agora* vem cumprindo a trajetória ESPAÇO > TEMPO > TEXTO, proposta por Heine et al. (1991).

Ancorado na perspectiva funcionalista de vertente norte-americana, Duque (2009) classificou o *agora* encontrado nas ocorrências como exofórico (ou dêitico) e endofórico (juntivo ou discursivo), funções que se assemelham com as apresentadas por Souza Júnior (2005), pois o uso considerado exofórico por Duque (2009) é aquele que Souza Júnior denomina de dêitico temporal, em que o item *agora* equivale a “neste momento” ou “no momento presente”. A função juntiva do *agora* é entendida pelos dois autores já mencionados como um uso em que o item apresenta-se como conector responsável pela organização das ideias: a de adversidade e a de concessão, que fazem parte da função que Souza Júnior (2005) chama de contrajunção, em que o elemento articula sequencialmente o texto.

Outro ponto em comum entre os achados de Duque (2009) e de Souza Júnior (2005) é o *agora* discursivo, em que os autores mostram que, nessa função, o item exerce o papel de marcador discursivo, perdendo características temporais e textuais, passando a atuar na organização de unidades discursivas, promovendo a abertura, a retomada ou o fechamento de tópico.

Philippsen (2011) também apresenta um estudo sincrônico sobre o item *agora*, mas em textos orais e escritos do Estado de Mato Grosso. Para a autora, o item *agora* apresenta, nos textos analisados, as funções de dêitico, conector de sequencialização, conector de contrajunção, conector de causalidade ou perífrase conjuncional causal/explicativa e marcador discursivo. Segundo Philippsen (2011), o *agora* dêitico apresenta traços prototípicos como mobilidade de colocação na frase e localização de referência temporal de momento presente. Com base na frequência do item *agora* conector, Philippsen (2011) observa que o uso dessa função pode tratar-se de um deslizamento funcional de *agora advérbio > conjunção*, em que as velhas formas se revestem de uma nova roupagem, ou seja, uma nova função, fruto do processo de gramaticalização. Como Souza Júnior (2005), a autora também reconhece o item *agora* como conector de contrajunção, cujo efeito discursivo pretendido é mostrar ao interlocutor a oposição de ideias entre os segmentos textuais. Além da função de conector de contrajunção, o item *agora* apresenta também a função de conector de sequencialização, cujo efeito discursivo pretendido é direcionar o interlocutor para a sequência dos acontecimentos. Parece-nos que esse uso, reforçado pelo conector *e*, tem também um aditivo, acrescentando mais uma informação e funcionando como *além disso*. Para Philippsen (2011), o *agora* também apresenta a função de conector de causalidade ou perífrase conjuncional causal/explicativa, que, segundo ela, o efeito discursivo apresenta a crença do falante a respeito do que é dito e a explicação causal atribuída aos fatos. Além disso, a autora constatou alguns usos do *agora* na função de marcador discursivo, em que esse item assume funções argumentativas referentes à organização lógica das ideias, assim “nas velhas formas e nas novas funções acrescentam-se novos efeitos sintático-pragmáticos”. (PHILIPPSEN, 2011, p.16).

Para Philippsen (2011), a gramaticalização do item *agora* como conector de contrajunção ocorre na modalidade oral, pois, na escrita, continua-se utilizando a conjunção adversativa *mas*. A autora constatou também que não só os deslizamentos funcionais se apresentam

em um contínuo dos usos da língua, mas também que os efeitos sintático-pragmáticos são mobilizados num processo permanente de gramaticalização.

Devido ao estudo de Rodrigues (2009) ser diferente dos demais já apresentados, não obedecemos à ordem cronológica. Trata-se, pois, de um estudo pancrônico de textos do latim até o século XX sobre o item *agora*. Nos dados analisados, o item *agora* apresenta usos temporais, usos de conexão e usos discursivos. Segundo Rodrigues (2009), o item *agora* ainda é usado como advérbio, mas deixa de se vincular ao momento presente e passa a ter traços com mais referência temporal passada em alguns casos e mais referência temporal futura em outros. Rodrigues (2009) nos mostra que, exercendo o papel de elemento de conexão, o item *agora* assume a função de sequencializador, de opositor e de concluidor. No papel de marcador discursivo, segundo Rodrigues (2009), o item *agora* funciona como enfatizador de tópico, localizado em todas as sincronias, e retomador de tópico, encontrado somente nas sincronias clássica e moderna. Com base nisso, Rodrigues (2009) afirma que o *agora* é um item multifuncional que se gramaticalizou, ao longo da trajetória da língua portuguesa, cujo percurso é TEMPO > TEXTO.

Em síntese, podemos assinalar que, conforme os estudos apresentados, o item *agora* assume, nos diferentes gêneros, usos temporais: como advérbio temporal, também chamado de dêitico temporal ou exofórico; usos de conexão: como retomador, avaliativo, aditivo, concluidor, sequencializador, conector de causalidade e conector de contrajunção (ou de contraste); e usos discursivos: como marcador discursivo, introdutor de digressão, redirecionador de tópico, enfatizador de tópico. Essa multifuncionalidade nos levou a verificar quais usos do *agora* podem caracterizar os gêneros acadêmicos, como veremos adiante.

A Linguística Funcional Centrada no Uso

Historicamente, a denominação dessa abordagem provém de *usage-based model* (modelo baseado no uso), termo que foi utilizado primeiramente por Langacker (1987) para designar modelos teóricos que privilegiam o uso da língua. Em Martelotta (2011), o modelo passou a ser traduzido como “linguística centrada no uso” e, mais recentemente, como proposição teórico-metodológica do Grupo Discurso e Gramática – D&G, essa vertente passou a ser designada *Linguística Funcional Centrada no Uso* – LFCU (FURTADO DA CUNHA et al. 2013).

A LFCU é, pois, uma abordagem resultante da junção das tradições de pesquisas de representantes da Linguística Funcional, como Givón, Hopper, Traugott, Bybee, Heine, entre outros, como também representantes da Linguística Cognitiva, como Lakoff e Langacker. Essas correntes apresentam diversos pressupostos teórico-metodológicos em comum, como a rejeição à autonomia da sintaxe, a incorporação da semântica e da pragmática às análises, a não distinção escrita entre léxico e gramática, a relação entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem delas nos contextos reais de comunicação.

Segundo Furtado da Cunha et al. (2013), o princípio da Linguística Funcional Centrada no Uso é que a estrutura da língua emerge a partir dos contextos em que esta é usada. Assim essa abordagem compreende a regularidade e a instabilidade da língua como sendo influenciadas e modificadas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007). A LFCU é também um tipo de abordagem que, em sua análise, expõe tanto os aspectos formais, das formas pela estrutura social, como também dados relacionados aos contextos comunicativos, ou seja, dados semânticos, pragmáticos e discursivos. Desse modo, existe o interesse pela dimensão formal (fonético-fonológica e morfossintática) e a dimensão significativa (semântica, pragmática e discursiva). Na dimensão significativa, os fatores discursivo-pragmáticos e semântico-cognitivos funcionam para satisfazer demandas comunicativas, seguindo da eventualidade discursiva para a regularização estrutural previsível; nesse processo de regularização acontece um crescente grau de abstratização. Na dimensão formal, estão os processos de mudança relacional entre os signos e a transformação da construção na qual eles interagem.

Assim, a Linguística Funcional Centrada no Uso tem como objeto de estudo temas que estejam relacionados à emergência e à regularização de padrões construcionais no âmbito da proposição, envolvendo fatores fonológicos, morfológicos e sintáticos, como também o discurso e os aspectos linguísticos relacionados à organização do texto. Essa abordagem também leva em conta aspectos relacionados às restrições cognitivas que incluem a captação de dados da experiência, sua compreensão e seu armazenamento na memória, como também aspectos associados à capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão de acordo com os dados da experiência.

Segundo Martelotta (2011), a habilidade linguística do falante é vista como formada das regularidades no processamento mental da linguagem em contextos de uso. Os eventos de uso são primordiais para a continuidade da estruturação do sistema, pois fornecem o *input*

para os sistemas de outros falantes, por meio, por exemplo, de reanálises, analogias e outros processos que sugerem alterações e extensões no uso das expressões linguísticas. Assim, o sistema tem um caráter eminentemente dinâmico ou emergente, já que surge da adaptação das habilidades cognitivas humanas em eventos de comunicação específicos e amplia-se a partir da repetição ou ritualização desses eventos.

A LFCU reconhece a base biológica da linguagem, as estruturas e habilidades inatas que capacitam os humanos a aprender e usar uma ou mais línguas, mas mostra que os aspectos culturais têm uma importância mais significativa. Assim, esse paradigma não adota a noção de sintaxe autônoma, como faz o gerativismo, já que não acredita existir uma gramática autônoma de base biológica, em que os princípios estejam inseridos na estrutura genética humana.

A abordagem da LFCU entende a sintaxe, pois, como estando diretamente relacionada a fenômenos de natureza semântica ou discursivo-pragmática. A sintaxe é vista como uma estrutura a serviço do discurso e esse é entendido como um uso criativo da língua nos diferentes contextos de comunicação. Segundo Furtado da Cunha (2012), o discurso e a gramática interagem e um influencia o outro mutuamente, de tal modo que, no uso real da língua, um não pode ser acessado, ou até mesmo explicado, sem referência ao outro. Nessa perspectiva, as línguas são motivadas e moldadas pela interação complexa de princípios cognitivos e funcionais que exercem um papel na aquisição, no uso e na mudança linguística (TOMASELLO, 1998).

A gramática é vista pela LFCU como um conjunto de esquemas/processos simbólicos que são usados na elaboração e na organização de um discurso coerente. Segundo Furtado da Cunha et al. (2013), a gramática é constituída de categorias morfossintáticas rotinizadas, apresentando padrões funcionais mais regulares e formas opcionais em processo de mudança motivada por fatores cognitivo-interacionais. Desse modo, a gramática e o discurso estão unidas e agem em mútua dependência, em que um (re)modela o outro.

Assim, a gramática é concebida como um “sistema aberto, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia a dia” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007, p.18). Considerando o aspecto emergente da gramática, as regras que regulam o sistema linguístico resultam de um grupo de princípios de adaptação contextual. A gramática, por esse viés, é um fenômeno sociocultural em que sua estrutura e sua regularidade vêm do discurso, sendo moldadas em um processo contínuo. Exemplo disso

é a posição do sujeito na predicação em português: podemos colocar o sujeito antes ou depois do verbo, mas, ao formular as frases, temos que decidir em que parte vai aparecer, o que não é arbitrário, já que é o contexto de uso o fator motivador da escolha. Então, dominar uma gramática de uma língua significa dominar os mecanismos de natureza sintática e os processos associados a: organização textual (planos discursivos, coesão e coerência, etc.) e aos fenômenos interacionais (intenções e expectativas dos participantes, leituras de interação, implicaturas conversacionais, etc.). Existe uma estreita relação entre esses pontos, porque o texto é organizado contextualmente e o próprio lugar da interação, posto que os interlocutores, “como sujeitos ativos, negociam o sentido de maneira interativa, tanto respondendo ao contexto quanto criando contexto.” (TRAUGOTT; DASCHER, 2005).

Em suma, vimos que, na LFCU, os fatores sociocognitivos entram em ação no processamento das sentenças, ou seja, na interação e que a utilização de informações contextuais é primordial para a criação e interpretação das sentenças, implicando também em uma visão adaptativo-funcional do sistema linguístico que serve de base à comunicação verbal. Assim, temos uma visão de gramática emergente que reflete a criatividade humana para encontrar a forma ótima e expressiva de comunicação em diferentes contextos.

Resultante dessa gramática emergente é o fenômeno da gramaticalização. Segundo Furtado da Cunha et al. (2013), a gramaticalização designa fenômenos de variação e mudança linguística, que se modificam tanto sincrônica como diacronicamente, considerando, como vimos, aspectos relacionados à dimensão significativa e a dimensão formal.

O processo de gramaticalização tem como princípio cognitivo a exploração de velhas formas para novas funções (WERNER; KAPLAN, 1963), o que faz com que conceitos concretos sejam movimentados para o entendimento de um elemento menos concreto. Assim, os falantes e ouvintes, devido às assimetrias de suas experiências, negociam e adaptam funções e formas para o sucesso da troca comunicativa, permitindo que a língua altere os seus padrões discursivos e a sua contraparte mental.

Segundo Heine et al. (1991), torna-se possível expor o processo de gramaticalização por meio do grupo de categorias conceptuais, de acordo com uma escala de abstração crescente, em que cada elemento seguindo um percurso unidirecional se liga a outro elemento a direita por meio de “flechas” (“>” leia-se “passa para”), resultando no que muitos pesquisadores chamam de “metáforas categoriais”:

PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE

Para os autores, essas categorias representam um domínio de conceituação relevante para a estruturação da experiência humana. Martelotta (2008) ilustra essa escala de abstratização, em português, por meio de exemplos, com a palavra “braço” que indica uma parte do corpo e passa a designar um objeto como “braço da cadeira”, uma atividade, como em “braçada”, uma medida de espaço, como em “uma braça” e uma qualidade, como em “Ele é meu braço direito”. Essas categorias representam uma variedade de conceitos definidos perceptual e linguisticamente.

Continuando essa perspectiva, mais recentemente, a LFCU, baseada em Traugott (2012) e Traugott e Trousdale (2013), entende a gramaticalização como uma mudança construcional que acaba por moldar a gramática da língua e implicar diluição de fronteiras categoriais mais nítidas. Nessa ótica, um uso qualquer, motivado por fatores de ordem pragmático-discursiva pode se tornar, via repetição frequente, uma expressão fortemente esquemática e convencional, em termos de sentido e estrutura, que cumpre uma nova função, de estatuto mais gramatical. Ou seja, o que era livre escolha passa a ser idiomático e os novos usos, com maior vinculação entre si, tornam-se mais abstratos e (inter)subjetivos. (FURTADO DA CUNHA; OLIVEIRA, 2014)

Metodologia

O *cópus* utilizado na investigação faz parte do banco de dados de Dissertações e Teses sobre gramaticalização, organizado por Figueiredo-Gomes e Bertuleza (2013) e intitulado *cópus DISSERTAÇÕES E TESES – DISSERTES*.

O *cópus* DISSERTES constitui um banco de dados que permite uma análise do Português culto Brasileiro, norma exigida em trabalhos acadêmicos, que contém uma média de 2.000.000 palavras, dos gêneros acadêmicos Dissertações e Teses, defendidas no período de 1998 a 2012. Como o *cópus* é formado por trabalhos de gramaticalização, há muitas amostras de fala, ilustrando os fenômenos de estudo. Para caracterizar os usos do *agora* em gêneros acadêmicos, por razões metodológicas, isolamos todas as amostras de fala, uma vez que esses usos não caracterizam o gênero em questão.

A fim de analisarmos os usos do item *agora* nos gêneros acadêmicos, selecionamos as categorias de análise resultantes dos estudos existentes sobre esse item, quais sejam, os estudos de Niedzieluk (2004), Souza Júnior (2005), Duque (2009), Rodrigues (2009) e

Philippsen (2011). Na seleção das variáveis, incluímos todos os usos identificados nos trabalhos sobre esses itens, embora alguns sejam próprios da língua falada, nós os mantivemos no levantamento, posto que esses usos podem ter se gramaticalizado na escrita.

Como o *córpus* deste trabalho é formado por dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, sentimos a necessidade de defini-los enquanto gêneros acadêmicos. Segundo Swales (1990), o gênero acadêmico é associado a gêneros escritos que apresentam alguma investigação produzida por seus(suas) autores(as) com interesse de expor suas descobertas ou discutir questões teóricas e/ou metodológicas. Segundo a ABNT, esses dois gêneros, apesar de acadêmicos, são diferentes, pois a dissertação evidencia o conhecimento de literatura existente sobre um assunto e a capacidade de sistematização do candidato ao título de mestre, já a tese apresenta uma investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão, que concede ao candidato o título de doutor, último título de escolaridade reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Para o tratamento dos dados, obedecemos aos seguintes passos: após selecionarmos as dissertações e as teses, fizemos a conversão do formato **pdf* (Adobe Reader) dos gêneros acadêmicos para o formato **txt*, extensão necessária à aplicação do programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 2008), uma ferramenta de grande valia para os pesquisadores da Linguística de *Córpus*, que possibilita a coleta de amostras de usos da linguagem. O programa *WordSmith Tools* apresenta três ferramentas, são elas: o *WordList*, que permite gerar listas de palavras, contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais; o *Concord*, que faz concordâncias de uma palavra específica com partes do texto onde ocorreu; e o *KeyWords*, que coleta palavras de acordo com a frequência.

Nesta pesquisa, o programa *WordSmith Tools* contribuiu para a coleta de amostras em que ocorrem os usos do item *agora* e para o cálculo de frequência dos usos desse item. O programa permitiu também listarmos as concordâncias do item *agora* com os outros elementos que são usados no texto e extrairmos as amostras para a análise dos usos em comum.

Usos e funções do item *agora* em gêneros acadêmicos

Sabemos que o item *agora* etimologicamente provém de *hac hora* (latim) que significa ‘neste momento’ ou ‘no momento presente’ e tradicionalmente é visto como um simples advérbio, um dêitico temporal que tem como função situar eventos a que se refere em um determinado período de tempo. No entanto, esse item pode apresentar um desdobramento da noção de tempo, que, segundo Neves (1992), ele não revela apenas o momento fisicamente determinado, mas apresenta variação de alcance que pode referir-se a um mínimo pontual, como também pode abranger um momento maior ou menor, pertencente à esfera do presente, do passado ou do futuro, desde que se aproxime do momento da enunciação ou o atinja. Pudemos ver, na seção “Estudos funcionalistas sobre o item *agora*”, essa abrangência e outros achados nos estudos de Niedzieluk (2004), Souza Júnior (2005), Duque (2009), Rodrigues (2009) e Philippsen (2011).

Com base nesses estudos, encontramos usos temporais prototípicos do *agora* nos gêneros acadêmicos segundo os dados do córpus DISSERTES e outros que se desdobraram com outras funções como podemos ver na Tabela 01.

Tabela 01 – Frequência dos usos do item *agora* nos gêneros acadêmicos

Item Agora	Dissertação	Tese	Total
Sequencial	30/27,5%	12/11,9%	42/38,5%
Dêitico temporal	14/12,8%	16/14,6%	30/27,5%
Mudança de estado	20/18,3%	07/6,4%	27/24,7%
Introdutor de tópico	03/2,7%	02/1,8%	05/4,5%
Divisor de época	05/4,5%	–	05/4,5%
Total	72/66,5%	37/33,9%	109/100%

Fonte: Bertuleza (2013, p.83)

Como mostra a Tabela 01, o item *agora* ocorre, no córpus DISSERTES, com usos mais próximos do seu sentido prototípico, como TEMPO (57%): *dêitico temporal*, *mudança de estado* e *divisor de época*, e o *agora* como TEXTO (43%): *sequencial* e *introdutor de tópico*, que apresentamos, a seguir:

1 AGORA COMO TEMPO

O uso do *agora* como tempo foi encontrado nos cinco os trabalhos que apresentamos. É o uso do *agora* como advérbio temporal, diferenciando apenas as especificações da referência da circunstância de tempo. Descrevemos, a seguir, os usos temporais assumidos pelo item *agora* no córpus DISSERTES, quais sejam: *agora dêitico temporal*, *mudança de estado* e *divisor de época*.

1.1 AGORA DÊITICO TEMPORAL

O córpus DISSERTES apresentou os usos temporais do item *agora* que indicam a noção de tempo, por meio da função de dêitico temporal, função prototípica desse item equivalente a “neste momento”, em 27,5% de ocorrências, como podemos ver nas amostras (1) e (2).

(1) Resta *agora* observar o comportamento das modais introduzidas pela locução SEM QUE, no que tange à mobilidade posicional. (73-D-21)⁸⁷

(2) O efeito principal da apassivação é que ela cria, por assim dizer, um ambiente inacusativo. Por figurar *agora* em um ambiente inacusativo, o complemento de considerar passa pelas mesmas transformações descritas em (6): o sujeito da SC é alçado para o Spec/IP matriz em (8a), mas não em (8b). (34-T-08)

Conforme (1) e (2), amostras dos gêneros dissertação e tese, respectivamente, sobre estudos de gramaticalização da língua portuguesa, o item *agora* ocorre na sua função de dêitico temporal. Na amostra (1), o item *agora* em “resta *agora* observar” equivale semanticamente a “neste momento”. Já na amostra (2), o item *agora* em “por figurar *agora* em um ambiente inacusativo, o complemento de considerar passa pelas mesmas transformações descritas em (6):” corresponde ao momento presente da enunciação.

⁸⁷ As amostras estão codificadas da seguinte maneira: o primeiro número corresponde à ocorrência no programa Excel; a letra maiúscula indica o gênero (D – Dissertação; T - Tese) e o número corresponde à identificação do texto no córpus DISSERTES.

1.2 AGORA MUDANÇA DE ESTADO

Ocorreram 24,7% de usos nos gêneros acadêmicos em que o item *agora* apresentou a função temporal de mudança de estado, função que equivale semanticamente a “a partir desse momento” como mostra (3) e (4). Embora sejam muito próximos da função divisor de época, diferenciamos estes usos por não sugerirem um cessamento, mas uma mudança de estado que se inicia.

(3) A contração de para com o artigo a era esperada neste contexto, porque no registro de fala coloquial este tipo de contração (pra) é usual. O gênero de Unicamp foi alterado e *agora* é masculino: Unicampo, mas o seu determinante continua feminino: a Unicampo. (127-D-30)

(4) No entanto, ressalta-se que sempre se imaginou como principal intenção de um estudo não o esgotamento das possibilidades de análise ou o oferecimento de todas as respostas, mas a promoção de reflexão sobre novas respostas, novos caminhos de investigação que, neste caso, *agora* estão submetidos à apreciação e contribuição dos leitores. (94-T-13)

Na amostra (3), a função temporal do item *agora* apresenta uma noção de mudança de estado, em que o gênero da palavra Unicamp, a partir daquele momento, foi alterado para o masculino. Verificamos também uma mudança de estado em (4), em que o item *agora* pressupõe que, a partir daquele momento, estão submetidas às reflexões sobre as respostas e os caminhos da investigação. Salientamos que é um uso que se diferencia da função dêitica do *agora*, apesar de temporal, por marcar as mudanças nos eventos a partir de um tempo específico.

1.3 AGORA DIVISOR DE ÉPOCA

Outro uso temporal, apresentado nos gêneros acadêmicos, embora com 4, 5% de ocorrências, é o *agora* divisor de época que se trata de um uso em que o item *agora* faz referência a uma situação que era no passado de uma forma e no momento da enunciação não é mais, como ocorre em (5).

(5) Todavia, diferentemente de (32), em que o operador argumentativo era apenas o item até, sendo que o que não podia ser retirado da sentença sem prejuízos sintáticos, por ser uma conjunção integrante, *agora* o que se chama de operador argumentativo é o grupo até que, já que ele, em bloco, serve ao discurso. (26-D-15)

Na amostra (5), em que a dissertação versa sobre os operadores argumentativos e mostra que a função era restrita a apenas um elemento, o “até”, não incluindo o “que” como conjunção integrante, mas, por meio do item *agora*, marca-se a época atual, em que o operador argumentativo “até” mudou, passando a constituir as expressões até que e fazendo parte do grupo já que.

2 AGORA TEXTUAL

Assumindo funções mais textuais e discursivas, o item *agora* passa a desempenhar novas funções advindas do seu sentido primeiro (tempo), funcionando, no texto, como conectivo, apresentando noção de sequenciação; e como marcador discursivo, introduzindo tópico.

2.1 AGORA SEQUENCIAL

Esse uso está presente nos estudos de Niedzieluk (2004), distribuído nas funções contrastivo, retomador, avaliativo, avaliativo de realce e aditivo, que coloca no mesmo grupo as funções discursivas. Souza Júnior (2005) registra apenas como conector o *agora* juntivo por contrajunção. Além do *agora* juntivo adversidade, Duque (2009) encontra o *agora* juntivo concessão. Rodrigues (2009) registra os usos do conector sequencializador, opositor e concluidor. Por fim, Philippsen (2011) inclui na função do *agora* conector, além da contrajunção, o conector de sequencialidade e de causalidade (perífrase conjuncional explicativa/causal). No corpus DISSERTES, o item *agora* como conectivo apresenta também a noção de sequenciação.

Na função sequencial, também tipificada por Rodrigues (2009) e Philippsen (2011), o item *agora*, com 38,5% de ocorrências, tem, nos gêneros acadêmicos, a função de dar continuidade à sequência de eventos ou ações dentro do contexto em que está inserido. Trata-se de um uso em que existe uma fluidez entre o registro escrito e a localização espacial no texto, como mostra (6) e (7).

(6) Na realidade, o uso dessa sentença tem a função de defender um argumento contrário ao procedimento em questão, uma vez que a propriedade resultante já existe. Observe *agora* o exemplo contido em (2-23). (07-D-18)

(7) Uma vez confirmada a capacidade de discriminação e de esquematização dos informantes, cabe *agora* discutir o nível dessa granularidade e a força de coesão entre os grupos. (91- T-23)

Nas amostras (6) e (7), o *agora* enfraquece sua noção temporal e passa a estabelecer uma relação de continuidade entre as informações do registro, direcionando o leitor e indicando o local do conteúdo textual nos dois gêneros acadêmicos. Verificamos uma forma de chamamento para o leitor do que quer que seja observado, em (7), e um aviso da organização do processamento textual do autor que reflete também o direcionamento das reflexões sobre o conteúdo.

2.2 AGORA INTRODUTOR DE TÓPICO

Segundo Risso, Silva e Urbano (1996), qualquer elemento de função textual desempenha sempre uma função orientadora da interação, mesmo que seja sutilmente, essa afirmação mostra que é difícil estabelecer uma distinção exata entre os elementos que são de função absolutamente textual dos elementos interativos, como os marcadores discursivos. No entanto, consideramos que, em alguns usos ocorridos nos gêneros acadêmicos, o *agora*, além de atuar como um direcionador do texto, ocorre desempenhando funções de predominância discursiva. Embora com função discursiva do *agora*, Niedzieluk (2004) inclui as funções retomador e avaliativo e avaliativo de realce como conector. Considerando marcador discursivo, Souza Júnior (2005) elenca o *agora* introdutor de digressão e redirecionador de tópico; Duque (2009) registra o *agora* introdutor de tópico; Rodrigues (2009) divide os marcadores, além do *agora* introdutor de tópico, nas funções de enfatizador de tópico e retomador de tópico; e, por fim, Philippsen (2011) engloba o *agora* como marcador discursivo na função argumentativa de organizador lógica de ideias. Como marcador discursivo, no corpus DISSERTES, o item *agora* funciona como *introdutor de tópico*, como também o acharam Duque (2009) e Rodrigues (2009) em gêneros diferentes.

Nos gêneros acadêmicos do corpus DISSERTES, tipificamos o *agora* introdutor de tópico, com 4,5% de ocorrências, cuja função é introduzir um tópico ou um novo momento do discurso, por meio de uma mudança no tópico ou no assunto tratado, como segue em (8) e (9).

(8) Vimos que era preciso, então, excluir as ocorrências com os principais ser e ter, além dos modais. Com essa nova rodada, obtivemos um percentual de 24% de ocorrência da forma nova entre os verbos de segunda conjugação, amalgamando F e P. *Agora*, com o índice de 60% de ocorrência da forma entre verbos de 2ª conjugação e de uma sílaba, podemos concluir que, com exceção dos verbos mais frequentes na língua e de morfologia mais marcada, a exemplo de ser e ter, o processo de mudança já atingiu essa conjugação na escrita. (06-D-17)

(9) *Agora*, conforme foi feito para o verbo achar, são apresentados alguns cruzamentos entre a categoria 'sentidos' e outras categorias. (113-T-10)

Conforme as amostras, o item *agora* ocorre iniciando tópicos. Na amostra (8), que apresenta os percentuais obtidos após a exclusão de algumas ocorrências, o *agora* aparece iniciando um novo tópico, apresentando o índice de uma nova forma entre verbos de segunda conjugação e de uma sílaba. Em (9), o *agora* também introduz um turno/tópico no qual ele mostra que, a partir daquele trecho, será feito um cruzamento entre categorias.

Com base nessas ocorrências, constatamos que o item *agora*, embora seja de um uso mais conservador, formalidade exigida pelos gêneros acadêmicos, quando mais de 50% dos usos preservam a função prototípica de dêitico temporal, está passando por um desdobramento do tempo, seguindo como *sequenciador textual* e, em outros casos, como *marcador discursivo*.

Conclusão

Os resultados empíricos revelam que o item *agora* apresentam novos usos e funções nos gêneros acadêmicos, como: *dêitico temporal*, *divisor de época*, *mudança de estado*, *sequencial* e *introdutor de tópico*. Os resultados mostram também que o item *agora* segue a trajetória: TEMPO > TEXTO nos gêneros acadêmicos dissertação de mestrado e tese de doutorado.

Com base nesses resultados, concluímos que o item *agora* é multifuncional e assume funções específicas, em certos contextos, que contribuem, principalmente, na organização e na construção de sentido do texto acadêmico, por meio das funções *introdutor de tópico* e *sequenciador textual*, corroborando, assim, os pressupostos da LFCU, sobretudo no que diz respeito à teoria da gramaticalização.

Desse modo, podemos tomar a variação e a mudança como um processo que pode ser trabalhado, nos diversos níveis de ensino e mesmo no nível acadêmico, posto que a variação é

um traço inerente e mesmo constitutivo das línguas, em maior ou menor grau; já a mudança, embora seja uma tendência nas línguas, não tem que acontecer. Baseados nisso e nos resultados apresentados, sugerimos, pois, que essa concepção possa ser levada em conta nas atividades de análise e reflexão linguística nas aulas de língua portuguesa.

Referências

BERTULEZA, C. D. S.; FIGUEIREDO-GOMES. **Cópus DISSERTES**. Açú/RN: UERN, 2013. (em andamento)

DUQUE, P.Q. O processo de gramaticalização do item agora. In: XIII CNLF. **Anais...** Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009, p.943.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007, p.13-51.

FURTADO DA CUNHA, M. A. A linguística centrada no uso (ou linguística cognitivo-funcional). In: **Sintaxe em foco** / [Organizado por] Medianeira Souza. [et al.]. – Recife: PPGL / UFPE, 2012.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística funcional centrada no uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: CESÁRIO, M. M.; FURTADO DA CUNHA, M. A. **Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. Abordagem construcional de gramática e ensino de língua portuguesa. In: **V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – De volta ao futuro**. (Resumo do simpósio) Lecce, Itália: Università del Salento, 2015. Disponível em: < <http://simelp.it/simposio> > acesso em: 29 ago. 2014.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Linguistics**, v. 1, Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

MARTELOTTA, M. E. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, M. H. M. Advérbios circunstanciais. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado: A ordem**. Campinas. UNICAMP/FAPESP.V. 1. 1992.

NIEDZIELUK, L. C. Afinal, como se apresenta o agora no discurso oral de Florianópolis: conector/elo discursivo ou advérbio temporal? In: VI Encontro - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – Celsul. **Anais...** Florianópolis, 2004.

PHILIPPSEN, Neusa I. Deslizamentos funcionais do item agora: a gramaticalização em processo. **Revista Philologus**, Ano 17, N° 49. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2011.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

RODRIGUES, F. C. D. **Padrões de uso e gramaticalização de agora e então**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense – Instituto de Letras, 2009.

SCOTT, M. **WordSmith Tools**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

SOUZA JÚNIOR, R. C. **A multifuncionalidade do item agora em tiras de quadrinho: da gramática ao discurso**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- Programa de Pós-graduação em Letras, 2005.

SWALES, J. M. **Genre Analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TOMASELLO, M. (Ed). **The new psychology of language**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1998.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

WERNER, H.; KAPLAN, B. **Symbol-formation: na organismic developmental approach to language and the expression. Of thought**. New York/London/Sidney: Wiley, 1963.

REGULAMENTAÇÃO E CONTROLE: A POLÊMICA DA INTERINCOMPREENSÃO EM DISCURSOS SOBRE A MACONHA

Marcio Rogério de Oliveira CANO⁸⁸

Ricardo CELESTINO⁸⁹

Resumo: Em contribuição aos estudos enunciativo-discursivos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa, de Dominique Maingueneau (2006, 2007, 2008, 2012), analisamos o discurso jornalístico *Crônicas do Jornal*, de Arnaldo Jabor, veiculados no telejornal *Jornal da Globo*, e o discurso de regulamentação da maconha, do presidente uruguaio José Pepe Mujica. Examinamos a polêmica da interincompreensão que se instaura nos discursos supracitados, ao problematizarmos a palavra regulamentação, em uma alternativa política de controle do consumo e venda da maconha no Uruguai. A divergência de ambos os discursos situa-se na maneira em que um traduz o outro, a partir das formações discursivas que os institucionalizam politicamente.

Palavras-chave: Polêmica da interincompreensão. regulamentação da maconha. Análise do Discurso. Arnaldo Jabor. José Pepe Mujica.

Abstract: *In contribution to the enunciation-discursive studies proposed by the French-line Discourse Analysis, by Dominique Maingueneau (2006, 2007, 2008, 2012), we have analyzed the journalistic discourse Crônicas do Jornal, by Arnaldo Jabor, aired on the TV news Jornal da Globo, and the marijuana regulation discourse, by the Uruguayan President José Pepe Mujica. We have examined the controversial interincomprehension which is established in the above mentioned discourses, when problematising the word regulation, in an alternative control politics of consumption and sale of marijuana in Uruguay. The divergence of both discourses lies in the way in which one reflects the other, from the discursive formations that institutionalize them politically.*

Keywords: *Interincomprehension polemic; marijuana regulation; Discourse Analysis; Arnaldo Jabor, José Pepe Mujica.*

⁸⁸ Professor Doutor de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Lavras, UFLA, Minas Gerais, Brasil. E-mail: mr.cano@uol.com.br.

⁸⁹ Mestrando do Programa de Estudos Pós-graduados em Língua Portuguesa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo, Brasil. E-mail: ricardo.celestino2003@gmail.com

Considerações Iniciais

Este artigo tem como tema o estudo da polêmica da interincompreensão entre o discurso jornalístico *Crônicas do Jornal*, de Arnaldo Jabor, veiculado pelo suporte televisivo da *Rede Globo*, no telejornal *Jornal da Globo*, e o discurso de regulamentação da maconha, proferido pelo presidente uruguaio José Pepe Mujica nos programas TV Folha e TV Brasil.

A polêmica da interincompreensão, proposta por Maingueneau (2008), consiste em uma categoria que examina, no espaço discursivo, as diversas possibilidades de posições enunciativas que, em conflito, geram semas positivos e negativos em um mesmo discurso. Em outras palavras, para o autor há um embate constante, em alguns discursos, entre o ato de enunciar em conformidade com as regras da formação discursiva e o ato de traduzir o sentido dos enunciados do Outro, estabelecendo uma relação de oposição e polêmica.

Comprendemos que o uso de drogas e, especificamente, a regulamentação da maconha proposta por Uruguai reflete um tema de grande polêmica na sociedade atual, por reunir diversas formações discursivas distintas. Trata-se de um tema que pode ser compreendido a partir de diversos campos discursivos, dos quais selecionamos o da política, em que de um lado há a ideia de que o projeto uruguaio se trata de um populismo do governo uruguaio que simpatiza com a esquerda latino-americana, enquanto de outro há o sema de que o projeto é inovador e reflete uma necessidade social mundial que nenhum líder político teve coragem de discutir com propriedade.

Assim, a análise que propomos, pautada na premissa de que a polêmica se localiza no interior do discurso de um e de outro, é apenas o início de uma grande vereda, possível de ser ampliada em estudos futuros, tanto no que diz respeito ao tema selecionado – a questão da regulamentação da maconha – quanto à categoria selecionada, a polêmica da interincompreensão na Análise do Discurso de tendência francesa.

A descriminalização das drogas e o projeto de estatização da produção da maconha no Uruguai.

A questão das drogas no Brasil é um tema de grande polêmica. Pela condição marginal em que é colocada, muitos discursos são produzidos e outros tantos são calados, o que possibilita uma observação a partir de vários campos discursivos da política, da economia, da saúde, da

cultura, dentre outros. Porém, podemos concordar com Silva (2007, p.1) que no contexto da discussão atual sobre esse assunto, há consenso da existência de dois aspectos levantados em quaisquer esferas sociais que discutam o tema: *de um lado, a produção, a comercialização e a oferta; de outro o consumo de substâncias e suas consequências.*

Para a autora, ambas as facetas convivem em interdependência na sociedade. A produção, comercialização e oferta de drogas só existem, porque há uma demanda que estimula esse processo. Assim, para o Estado viabilizar planos no combate às drogas, é necessário observar essas duas facetas na mesma proporção. Ao considerar criminalização a produção, comercialização e oferta, além do consumo e, por outro lado, as consequências serem tratadas como problema de saúde e de dependência, cria-se um hiato entre os dois aspectos, o que possibilita um fosso de produção discursiva complexa, com posicionamentos vários acerca da questão.

Dentre os discursos possíveis, podemos citar aqueles relativos às políticas antidrogas, que, segundo Acserald (2003), precisam ter como pressuposto mais a prevenção do que a repressão. Para o autor, a repressão pela repressão não previne o uso indevido de drogas, mas coage os usuários que, ao manterem a mesma prática, acabam assumindo o papel social de marginalizados.

Silva (2007) compreende que o consumo de drogas pode extrapolar as condições de decisão e escolha das pessoas. Um determinado usuário pode consumir drogas de forma ocasional e recreativa, sem comprometimentos no que diz respeito a dependências orgânicas ou psíquicas. Todavia, também há o usuário que possui dependência e que deve ser compreendido como um sujeito que sofre de um distúrbio ou uma doença tão comum quanto o alcoolismo, o tabagismo, dentre outros.

A consciência dos efeitos danosos consequente do uso de drogas, segundo Silva (2007), levou a sociedade brasileira e internacional a construir, lentamente, uma tendência de enfrentamento do consumo de drogas na perspectiva de prevenção. A partir da década de 1990, quando estudiosos da área da saúde e de políticas públicas notaram a falta de resultados positivos em projetos de caráter repressor, deram início, paulatinamente, a projetos que tinham como fundamento prevenir e tratar o usuário de drogas.

A tendência de prevenção e tratamento aos usuários rompeu com o paradigma social acerca de como observar a temática drogas. Compreende-se, segundo Silva (2007), que a questão da prevenção e do tratamento constitui-se hoje como uma construção coletiva, que

envolve os sujeitos em todas as suas relações sociais. A participação direta ou indireta das diversas instituições que constituem o sujeito enquanto ser social influenciará no rumo de quaisquer projetos que almejam o combate aos dependentes químicos. Ainda, segundo o autor, o fortalecimento de políticas que têm como pressuposto a prevenção e o tratamento é fundamental para a emancipação da sociedade humana.

Em vista disso, nos deparamos, no segundo semestre de 2013, com projeto proposto pelo presidente uruguaio José “Pepe” Mujica sobre a estatização da maconha. Contudo, o projeto gerou grande polêmica na comunidade internacional, uma vez que a figura de Mujica é marcada por seu posicionamento político de *esquerdista sulamericano*, o que possibilitou vincular a discussão e o projeto a esses traços esquerdistas dele, mobilizando uma resposta de outros setores políticos enviesados pela possibilidade de discussão política que, muitas vezes, pode colocar a discussão sobre o projeto para segundo plano.

Ex-guerrilheiro tupamaro, Mujica tornou-se destaque internacional em seu primeiro mandato, observado como um dos políticos cujas ações rompem com o paradigma de seu lugar de poder. Segundo a revista Carta Capital, Mujica abriu mão de 90% do salário e preferiu morar em sua chácara, do que na residência oficial. Para a revista americana Foreign Policy, Mujica está entre os cem pensadores mais importantes de 2013, por redefinir o papel da esquerda no mundo. Em plena derrocada da esquerda latino-americana, devido à morte de Hugo Chávez, Mujica torna-se um novo símbolo de representação da esquerda e de críticas de movimentos opositores.

As propostas de Mujica mobilizam as mídias e instituições não só nacionais, como internacionais, devido a sua ousadia em tocar temas *tabus* de grande polêmica na sociedade. Apenas em 2013, Mujica propôs projetos de legalização do aborto até o terceiro mês, a liberação da união civil homoafetiva e a estatização da maconha, que foi aprovada pelo Senado por 16 votos a favor e 13 contra. Tais medidas elevaram a imagem do presidente uruguaio como um dos principais progressistas da atualidade, para os grupos da esquerda, e um neo-chavista populista para os grupos da direita.

O projeto de estatização da maconha no Uruguai tem como objetivo a redução da criminalidade no país. Não se trata de liberar o consumo da erva, mas regularizá-la, a fim de substituir um mercado de regras marginalizadas e constituir um mercado estruturado pelo governo uruguaio. Opositores compreendem que o projeto não tem garantias concretas de êxito, o que leva a crer que o Uruguai será utilizado como uma espécie de laboratório para o

mundo. A Junta Internacional de Fiscalização de Estupefacientes, órgão das Nações Unidas responsável por supervisionar as convenções e o cumprimento sobre drogas, afirma que o projeto viola os tratados internacionais assinados, dentre outros países, pelo Uruguai, que determina o uso da Cannabis apenas para fins médicos e científicos.

No entanto, inúmeros países, dentre eles a Noruega, o México e a Suíça, questionam os maus resultados que os atuais projetos de combate e de proibição às drogas apresentam. Para os suecos, os projetos que têm como pressupostos a repressão e a proibição não têm surtido efeito para a diminuição do consumo de drogas e contribuem para afastar os consumidores dos tratamentos médicos que previnam doenças físicas e psicológicas em virtude do consumo de drogas.

Diante dessa realidade, o projeto de Mujica foi ressaltado como inovador por boa parte da crítica que deixa de lado o posicionamento político do presidente uruguaio. Em inúmeros depoimentos, Mujica prevê dificuldades, mas defende a ideia de que se trata de uma forma diferente de buscar minimizar a quantidade de vidas perdidas pelas drogas: desde ajustes de contas com traficantes, até questões de saúde física e psicológica. Afirma, ainda, que o projeto possibilita um caminho de combate não por meio da repressão ou da proibição, mas pela educação e conscientização do consumo desse tipo de substâncias, como há muito tempo se busca.

Diante da importância e da referência mundial que esse projeto constrói para si e das formas como se constituem as polêmicas por meio dos discursos produzidos por essa atitude, propusemos fazer esse estudo para desvelar a organização de um discurso polêmico e a forma como se dá o processo de interação discursiva que instaura tal polêmica. Em nossos estudos, privilegiamos o processo de relações interdiscursivas que se manifestam em vários campos como o jornalístico, o político, o publicitário, o literário entre outros. No espaço desse artigo, traremos os dados e sua análise de um dos aspectos da arquitetura discursiva que é a polêmica da interincompreensão. Tal princípio de análise deve colocar em evidência unidades tópicas ou atópicas que se localizam em uma mesmo campo ou no embate entre dois campos discursivos.

Para esse estudo, selecionamos um discurso tópico que pretende responder ao projeto do presidente do Uruguai, produzido pelo Jornalista Arnaldo Jabor e veiculado no *Jornal da Globo*, da emissora de mesmo nome. Levantamos, para isso, os traços que compõem os

sentidos que Arnaldo Jabor propõe para tal projeto e como deveria ser para tratar e desvelar a instauração da polêmica.

Para compreendermos melhor o que é a polêmica da interincompreensão, traremos uma reflexão teórica de partida, respaldados essencialmente em Dominique Maingueneau (2006, 2007, 2008, 2012), expoente da área de Análise do Discurso de linha francesa.

A polêmica da interincompreensão

A polêmica da interincompreensão tem como ponto de partida a reflexão sobre os semas, terminologia muito utilizada na linguística na área da Análise Sêmica (doravante AS). Entendemos que os semas são unidades semânticas mínimas de significado e para compreendê-las, na perspectiva da AS, é necessário partir de um conjunto de semelhanças e diferenças. Um exemplo disto é associar e dissociar o sentido das palavras cadeira e poltrona. Observaremos que existem semelhanças entre ambas as palavras que as colocam em um mesmo grupo de objetos, mas existem particularidades que as tornam diferentes e as individualizam de alguma maneira. Cada um dos elementos semânticos levantados que se distoam ou se assemelham constitui um sema.

A partir do que compreende a AS acerca dos estudos dos semas, Maingueneau (2008) propõe um olhar enunciativo-discursivo sobre o estudo da polêmica dos sentidos em um discurso. Por se tratar a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) uma disciplina linguística que observa os enunciados em relação com a prática social, o autor compreende que toda e qualquer manifestação enunciativa está submetida a uma relação interdiscursiva de construção de sentido. Para o autor, o interdiscurso precede o discurso, já que é impossível conhecermos a prática social constante em uma prática enunciativa sem conhecer outros discursos que dialogam com o discurso em análise. Assim, o autor afirma que o interdiscurso deve ser observado como um sistema de restrições e coerções globais, uma vez que é por meio da interdiscursividade que encontramos um espaço de embate de diversas formações discursivas. Esse embate, para o analista, serve de unidade central para o estudo do discurso, já que pressupõe um processo dialógico, de relação nem sempre explícita, entre um processo enunciativo com outros processos enunciativos anteriores.

Compreendemos ainda que analisar o discurso pela sua relação interdiscursiva pressupõe a investigação dos dispositivos que vêm a conduzir a relação de um determinado

discurso com outro, ou ainda, com um determinado universo de discursos. Para Maingueneau (2008b), a relação com o Outro é o fundamento da discursividade, partindo do pressuposto de que uma interação discursiva se constitui a partir do diálogo existente com outros discursos - base do princípio dialógico e polifônico de Bakhtin (1992). A interação enunciativa, segundo o autor, é constituída pela forma com que um enunciador conduz diversos olhares de Outros discursos na constituição de seu próprio discurso. Se retomarmos o exemplo anterior, na perspectiva da AD, em uma palavra podemos ter efeitos de sentidos divergentes a partir de quem a observa, pois as coerções que serão realizadas para a construção do sentido são fruto de posicionamentos e de formações discursivas específicas, inscritas em um espaço histórico e social de cada indivíduo ou grupo de indivíduos.

A partir dessas reflexões, o autor propõe um quadro metodológico que categoriza o interdiscurso, a partir de uma tríade composta por: *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por universo discursivo, Maingueneau (2008b, p.33) entende um *conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada*. Por conjuntura dada compreendemos se tratar de espaços histórico-sociais delimitados que servem de condições de produção para diversos discursos. Segundo o autor, o universo discursivo é de pouca utilidade ao analista, pois representa uma *extensão máxima [...] de domínios suscetíveis de ser estudados*. Em outras palavras, trata-se de um todo vasto e impossível de ser apreendido em sua totalidade por um analista, já que este tem como finalidade observar os efeitos de sentido possíveis de um processo enunciativo, dentro de posicionamentos e formações discursivas mais delimitadas. Contudo, o universo discursivo possibilita uma abertura para delimitarmos os campos discursivos.

Maingueneau (2008b, p.34) define campo discursivo como um *conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência*. Segundo o autor, devemos compreender concorrência como um confronto de posicionamentos, ou a aliança destes, nos discursos que possuem uma mesma função social e divergem *do modo como deve ser preenchida* - ou da forma com que deve compreender sua prática social.

O recorte por campos não *define zonas insulares*, ou seja, não estabelece as fronteiras de influências que definem as condições de produção de um discurso. Isto nos permite refletir que se tratam de lugares abstratos que apenas possibilitam a consolidação de redes de trocas de formações discursivas, sem, ainda, delimitá-las. A noção de campo discursivo só permite

que notemos a existência de dois campos discursivos distintos que possuem uma mesma formação discursiva de base. Compreendemos que tais fronteiras incidem no posicionamento discursivo dos enunciados, bem como nas formas de desenvolvimento da prática social desempenhada pelo discurso.

Para completar a tríade, Maingueneau (op.cit.p.35) propõe, também, o *espaço discursivo*, delimitado pelo analista, que consiste em *subconjuntos de formações discursivas*. Mais delimitado que o campo discursivo, trata-se de um recorte de discursos, realizado pelo analista, que antecede o discurso a ser analisado e que influenciam na constituição dos enunciados do discurso em análise. Embora não represente a totalidade de formações discursivas que compõem seu interdiscurso, faz parte de todo o território de influências interdiscursivas que o analista construiu para o desenvolvimento de sua pesquisa. É a partir do espaço discursivo, que se definem como territórios da AD os espaços de trocas entre os discursos, que vêm a constituir inúmeras formações discursivas, que possibilitam espaço de trabalho para o analista.

Assim, Maingueneau (2008) propõe que no espaço discursivo há uma polêmica da interincompreensão. O autor compreende que em cada discurso há uma rede semântica, fruto da interação entre enunciador e coenunciador, com possibilidades de diversas posições enunciativas. Segundo o autor:

[...] não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro; são duas facetas do mesmo fenômeno. (MAINGUENEAU, 2008, p.100)

Se levarmos em consideração que um enunciado possui um determinado posicionamento na prática social, constituído pelas formações discursivas no interdiscurso, compreendemos, segundo Maingueneau (2008, p.101), que *a cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro, traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema*. Em outras palavras, é como se cada envolvido na enunciação possuísse um sistema de coerções próprio que constrói um simulacro do discurso do Outro, segundo um posicionamento e um conjunto de formações discursivas específicas. Assim, na enunciação, há em cada enunciado um conjunto de semas que são divididos em positivos e negativos. Essa categorização dos semas é realizada no discurso-

agente, já que é no posicionamento discursivo que os semas de um enunciado emergem, como dispositivos que servem de coerção para interpretar o discurso do Outro.

Maingueneau (2008, p.100) denomina discurso-agente aquele que se encontra em posição de tradutor do discurso do Outro e de discurso-paciente aquele que é traduzido. O ato de traduzir, para o autor, está relacionado ao fato de no interior de um mesmo sistema linguístico existirem zonas de interincompreensão recíprocas a determinados campos discursivos que possuem posicionamentos que se divergem. Em outras palavras, na enunciação há determinadas regras de passagem previstas no sistema de coerções e nas formações discursivas, que conduzem a um posicionamento de um grupo. Essas regras de passagem possibilitam interpretações distintas sem afetar a estabilidade do significante linguístico. Esse tipo de tradução é um mecanismo regular, relacionado, segundo o autor, *à constituição de formações discursivas que remetem, para além delas mesmas, a descontinuidades sócio-históricas irreduzíveis.*

A interincompreensão está no interior do espaço discursivo e inscreve-se na irreduzibilidade e redutibilidade de um posicionamento. Compreendemos que determinados temas, ao serem abordados por grupos sociais diferentes, são tomados de forma irreduzível, sem que sejam aceitas quaisquer possibilidades de invariância que venha a abalar os paradigmas que constituem as formações discursivas e o posicionamento daquele grupo. Dessa maneira, examinaremos, a seguir, como se dá a polêmica da interincompreensão em um discurso institucionalizado da mídia televisiva, acerca da temática da estatização da maconha no Uruguai.

Regulamentação ou controle? A polêmica da interincompreensão no discurso de Jabor sobre José “Pepe” Mujica.

Como afirmamos anteriormente, o projeto de estatização da maconha gerou grande polêmica nas mídias e demais instituições internacionais. De um lado, presenciamos aqueles simpatizantes ao projeto de Mujica, defendendo a ideia de que se trata de um passo nunca dado por nenhum líder político; por outro lado, instituições que relativizam a competência do governo uruguaio em possibilitar que o projeto saia do papel sem agravar ainda mais a atual condição dos consumidores de maconha e do narcotráfico.

Assim, selecionamos como amostra para nossa análise o artigo de opinião de Arnaldo Jabor, veiculado na Rede Globo de televisão, no bloco Crônicas do Jornal, no telejornal *Jornal da Globo*, que define de maneira explícita seu posicionamento referente ao tema. Transcrevemos a seguir, o discurso de Jabor:

Eu acho que quem tá muito louca é a América Latina, tão ligados? Estão estatizando a maconha? É a mesma coisa que fazem em todos os níveis da economia: o Estado quer controlar a vida, tudo na onda daquele Chaves, meu irmão, ou daquela Argentina careta que proíbe até viagem pro exterior. Como são incompetentes e não resolvem nada de importante, a América Latina só cuida de bobagens: ao invés de liberar ou proibir, resolvem estatizar, quando o desastre é exatamente o Estado.

Imagem a cena burocrática. Um viciado chega no departamento de drogas.

- Boa tarde, eu queria 300 gramas da boa.

- O senhor já pegou a senha?

- Que senha, cara?

- E além da senha tem de trazer certidão de nascimento original, dois retratos 3x4 com cabelo cortado, e também...

- Mas eu queria California Gold, vocês tem?

- Hermano, aqui não entra maconha imperialista, aqui só temos maconha de esquerda.

- E da brasileira, tem?

- Imagina! Vem tudo lá do Paraguai. E agora, depois do golpe neo-liberal que fizeram, aqui não entra mais o Itaipu Special.

- Pô, cara! Quebra meu galho. Toma aqui um troco ó!

- Tá legal! Mas leva maconha estatal.

- Mas essa eu não quero! É tudo palha!

- Hermano, é a maconha nacionalista! Maconha do povo uruguaio!

- Tô fora, meu irmão! Maconha não é droga. Droga é essa coisa que vocês tão vendendo aí, morô. (JABOR, 2014)

A partir da reflexão exposta anteriormente, acerca de que um discurso é constituído pelo diálogo com outros discursos, somos capazes de identificar que nossa amostra

selecionada é constituída pelos campos discursivos da economia e das políticas públicas para fundamentar o posicionamento político do enunciador, como podemos observar no recorte abaixo:

Recorte I

Eu acho que quem ta muito louca é a América Latina, tão ligados? Estão estatizando a maconha? É a mesma coisa que fazem em todos os níveis da economia: o Estado quer controlar a vida, tudo na onda daquele Chaves, meu irmão, ou daquela Argentina careta que proíbe até viagem pro exterior.

No enunciado *Eu acho que quem ta muito louca é a América Latina, tão ligados?*, o enunciador constrói seu discurso de maneira a ironizar o projeto de Mujica de estatização da maconha. Ao enunciar *quem ta muito louca*, o enunciador coloca-se como pertecente a um estereótipo de grupo social *usuários de droga* para iniciar seu discurso sobre o projeto de Mujica. Podemos compreender que a escolha do enunciador em iniciar seu discurso com um enunciado que o evidencie, mesmo que ironicamente, como pertencente a um determinado grupo social, possibilita dois efeitos de sentido: primeiro, o enunciador determina qual a temática que será desenvolvida na enunciação; segundo, determina seu posicionamento de oposição ao projeto de estatização da maconha, projetando-se na *persona* de um usuário para poder falar sobre o projeto, comparando-o como uma possível *droga*.

Identificamos, ainda, que o enunciador não responsabiliza o presidente uruguaio, nem a nação uruguaia pelo projeto de estatização da maconha, mas opta por enunciar *quem ta muito louca é a América Latina*, colocando todos os países latino-americanos no mesmo lugar que o Uruguai. A opção em selecionar todas as nações latinas e não apenas a uruguaia nos possibilita refletir que o Uruguai, assim como grande parte das nações latinas, possui um líder cujo posicionamento político é marcado - *extrema esquerda* - o que faz com que o enunciador pressuponha a adesão de todas as nações latinas ao projeto de Mujica ao mesmo tempo que transforma essa discussão específica em um espaço de embate entre posicionamentos políticos. Além disso, a simpatia desse grupo com a política chavista, que, nesta ocasião oferece a Mujica os holofotes que eram dados ao Chaves, colocando-o como um dos políticos mais inovadores do mundo, possibilita essa associação realizada pelo enunciador.

Temos, então, no primeiro enunciado do discurso, a revelação de um posicionamento acerca do campo discursivo político. Este posicionamento se estabelece no discurso no enunciado seguinte, *Estão estatizando a maconha? É a mesma coisa que fazem em todos os níveis da economia: o Estado quer controlar a vida, tudo na onda daquele Chaves, meu irmão, ou daquela Argentina careta que proíbe até viagem pro exterior*. O enunciador destaca *Chaves* e *Argentina careta* comparando-os ao Uruguai que decide estatizar a maconha. Defende, explicitamente, por meio dos enunciados *controlar a vida, na onda daquele Chaves* e *Argentina careta*, como forma de afirmar-se em oposição ao discurso-paciente. Essa estratégia que procura a adesão do co-enunciador, traz uma representação negativa de países marcadamente de esquerda como Argentina e Venezuela, transferindo esses traços negativos à imagem do Uruguai. Antes mesmo de pensar na proposta que o presidente Uruguai traz, ela já é introduzida por alguém que tem uma imagem construída negativamente. Assim o enunciador recorre à estratégia de atacar o sujeito para ironizar qualquer proposta vinda dele. Representar tanto a Venezuela como a Argentina e toda a América Latina dessa forma constitui-se como um modo de dizer sobre o outro atravessado por um discurso violento.

Ainda no recorte I, notamos que o enunciador realiza a primeira leitura acerca do projeto de Mujica: há uma proposta de estatização que tem como interesse o controle do Estado na economia do país. O projeto que tem como leitura, para Mujica e seus adeptos, de que se trata de uma inovação nunca tentada em nenhum país do mundo, para o enunciador da amostra selecionada é compreendido como um populismo chavista, que tem como pressuposto o controle da economia, da mesma maneira que fazem os países latino-americanos, destacando a Argentina. Este é o primeiro ponto que selecionamos que marca uma polêmica da interincompreensão. Identificamos que para o enunciador, um projeto de estatização da maconha deva caminhar em conformidade com um modelo econômico descentralizado do Estado, o que compreendemos como sema positivo dentro do sema de negação que o enunciador possui acerca do discurso paciente de Mujica.

A seguir, identificamos que o enunciador manifesta seu posicionamento acerca do ato de estatizar a maconha, refletindo sobre competência e controle.

Recorte II

Como são incompetentes e não resolvem nada de importante, a América Latina só cuida de bobagens: ao invés de liberar ou proibir, resolvem estatizar, quando o desastre é exatamente o Estado.

Novamente, o enunciador responsabiliza a América Latina pela irresponsabilidade política. Compreende que uma proposta coerente deve pautar-se na questão de liberar ou proibir, e estatizar passa a ser um gesto populista do governo uruguaio, que tem por finalidade chamar atenção da comunidade nacional. Afirma, ainda, que o Estado é um órgão de incompetência, estabelecendo uma relação de causa e consequência: *resolvem estatizar, quando o desastre é exatamente o Estado.*

Se levarmos em consideração as condições sócio-históricas de produção do discurso-paciente, identificamos que o projeto de Mujica tem como pressuposto a descriminalização da maconha, tendo por fim, com a estatização, iniciar uma política de liberação, cuja finalidade seja cultural e educacional. O fato de estatizar pressupõe que o Estado, ao invés de marginalizar seus usuários de drogas, passará a atendê-los enquanto indivíduos, seja pela dependência, seja como consumidores recreativos. O projeto de estatização tem por fim desencadear outros projetos, cuja finalidade seja a promoção da cultura de uso da maconha, tal qual há a cultura de uso de drogas lícitas como o álcool. O fato é que poucos projetos na comunidade mundial atenderam o usuário como indivíduo, ao passo que se preocupavam mais em combater o uso, marginalizar o usuário e, muitas vezes, até criminalizá-lo.

Esses traços apresentados compõem os sentidos que decorrem do projeto, porém, a leitura realizada no discurso-agente é outra, sofre uma espécie de tradução dos sentidos do discurso-paciente. Pelo Estado uruguaio ter um posicionamento político marcadamente de esquerda e pela simpatia que Mujica gerou em toda comunidade latino-americana esquerdista, e ainda, pelo posicionamento marcado do enunciador de oposição política ao presidente, a negação dos argumentos do discurso-paciente advém de que tudo que é enunciado por um enunciador que coadune com as formações discursivas da esquerda latino-americana será interpretado com negação. O fato de, no discurso-paciente, estar marcado o sema *controle do consumo e da produção* que fundamenta o projeto de estatização da maconha, pressupõe o sema *populismo de extrema esquerda* para o discurso-agente, que observa o discurso-paciente

como um projeto que tem a finalidade de apenas chamar atenção de eleitores e da comunidade internacional. A possibilidade de adesão do co-enunciador ao discurso-agente é que, historicamente, de fato as nações latino-americanas são marcadas com projetos de finalidade populistas e o enunciador utiliza esse sema como coerção para fundamentar todos os enunciados do Recorte II e tornar ilegítimo o projeto de Mujica.

Recorte III

Imaginem a cena burocrática. Um viciado chega no departamento de drogas.

- *Boa tarde, eu queria 300 gramas da boa.*

- *O senhor já pegou a senha?*

- *Que senha, cara?*

- *E além da senha tem de trazer certidão de nascimento original, dois retratos 3x4 com cabelo cortado, e também...*

No enunciado *Imaginem a cena burocrática. Um viciado chega no departamento de drogas.*, o enunciador propõe a cenografia do diálogo entre um viciado e um servidor público uruguaio, na compra da maconha estatal. Identificamos que o enunciador possui a referência de que os órgãos públicos executam serviços burocráticos que são sufocantes ao público. Projeta a imagem do atendimento de um servidor público a um cliente de maneira estereotipada, pronta na memória coletiva das pessoas que necessitam de serviços públicos no Brasil. Trata-se de uma generalização presente nas formações discursivas do brasileiro que se opõe aos serviços públicos nacionais. É uma realidade proposta pelo enunciador que referencia mais a prática social brasileira do que a uruguaia.

Ao levarmos em consideração o discurso-paciente de Mujica (2014a, 2014b, 2014 c), identificamos que ainda não foi proposta nenhuma rotina burocrática de como o consumidor terá contato com a maconha. Trata-se de um projeto que ainda não começou a ser implantado, cuja distribuição ainda está em estudo pelo governo uruguaio. Contudo, por se tratar de um projeto governamental, de um grupo político que, sob a classificação do enunciador, se trata de populista, o discurso-agente constrói o efeito de sentido de que se trata de um projeto burocrático, pois está contido nas formações discursivas do enunciador o sema de que todo projeto populista que se diz competente, pressupõe incompetência de execução desse grupo,

cuja intenção, para o enunciador, é de apenas construir boas ideias, impossíveis de serem materializadas. Podemos compreender como sema positivo do discurso-agente que tal projeto só poderia ser eficaz nas mãos de outro grupo político, que revelasse a imagem de um Estado competente, que detivesse controle de todo o funcionamento do projeto.

Novamente, compreendemos que a impressão do enunciador é fruto de sua comparação com projetos do passado, que são traduzidos por ele, como iniciativas populistas que não geraram bons resultados, mas apenas cenas burocráticas que desestimulavam grande parte da população. Ainda, a referência à burocracia é construída à luz de uma rotina brasileira e não uruguaia, e o enunciador pressupõe que um projeto de estatização da maconha, se executado de maneira burocrática, acarretará na contribuição do aumento do narcotráfico, pois legitimará este como órgão mais competente que o Estado, como observamos no recorte abaixo:

Recorte IV

- Pô, cara! Quebra meu galho. Toma aqui um troco ó!

- Tá legal! Mas leva maconha estatal.

- Mas essa eu não quero! É tudo palha!

- Hermano, é a maconha nacionalista! Maconha do povo uruguaio!

- Tô fora, meu irmão! Maconha não é droga. Droga é essa coisa que vocês tão vendendo aí, morô.

Nos enunciados *Pô cara! Quebra meu galho. Toma aqui um troco ó!*, o enunciador busca informar o co-enunciador de que o funcionalismo público uruguaio e brasileiro é passível de corrupção. Traduz que é pressuposta a corrupção em um projeto de um Estado liderado por um grupo que defende o posicionamento político de esquerda, o que reforça a impressão de descontrole, defendida pelo enunciador no início de seu discurso. Ainda, o enunciador constrói um estereótipo do consumidor de maconha, que é um indivíduo que buscará corromper o Estado, que faz uso de gírias como *Tô fora, meu irmão!* e *Morô!*, buscando identificar o consumidor de maconha a um estereótipo social que é marginalizado por outros grupos sociais como alguém que não detém o saber, os conhecimentos culturais, valores éticos e morais, dentre outras características que reforçam a imagem negativa desse

grupo de indivíduos presente na sociedade brasileira. O enunciador ignora o fato de, na prática social não só brasileira como mundial, o consumo de drogas não ser um hábito específico apenas de um determinado grupo de pessoas que não detém o saber formal e uma conduta ética e moral traduzida por ele como adequada, mas estar associada a um grupo vasto de pessoas, que engloba também intelectuais, artistas, jornalistas, dentre outros tipos sociais que fazem parte de seu convívio social.

No enunciado *Tô fora, meu irmão! Maconha não é droga. Droga é essa coisa que vocês tão vendendo aí, morô.* o enunciador traduz que a maconha que será oferecida pelo Estado uruguaio é uma maconha sem qualidade e a associa como *droga* no sentido de sem valor. Identificamos que o conceito de qualidade é divergente do discurso-paciente para o discurso-agente. Para o discurso-paciente, a maconha com qualidade é aquela que esteja livre, o máximo possível, de impurezas que prejudiquem a saúde, o que não é um parâmetro para o narcotráfico. No narcotráfico, encontra-se a maconha vendida de maneira mesclada com outras substâncias que podem impulsionar o vício, ou causar problemas na saúde do usuário. Por outro lado, o discurso-agente compreende qualidade como a maconha que trará o efeito esperado ao consumidor, em semelhança com a vendida no narcotráfico. O enunciador não preocupa-se em observar questões de saúde pública, mas em atender as exigências de qualidade do usuário que, assim como o consumidor de álcool, busca a maconha pelo efeito psico-motor que ela causa.

A falta de qualidade, traduzida pelo enunciador, é fruto de uma falsificação do próprio produto oferecido pelo Estado uruguaio. A maconha estatal é feita com palha e não com maconha. O serviço público irá ludibriar o consumidor, segundo o enunciador, substituindo maconha por palha. É possível compreendermos que esse é o posicionamento defendido pelo enunciador acerca do grupo que governa o Estado uruguaio: com propostas populistas, o grupo político conquista o povo vendendo palha no lugar de maconha. Contudo, essa ação, na visão do enunciador, potencializa ainda mais a rejeição do consumidor que retornará ao narcotráfico pela péssima qualidade da maconha comercializada.

Por fim, podemos sintetizar a análise realizada agrupando os semas observados. O agrupamento permite uma visão mais clara dos efeitos de sentido que geram a polêmica da

interincompreensão no discurso-agente de Jabor, quando o comparamos com o discurso-paciente de Mujica⁹⁰.

José Mujica	Arnaldo Jabor	
M+ ⁹¹	M+	M-
Controle	Liberação	Descontrole
Combate	Independência	Contribuição
Inovação	Descentralização do Estado	Populismo
Competência	Estado esclarecido	Incompetência
Qualidade	Consumo: maconha é igual ao álcool	Ineficiência

Considerações finais

Com esse quadro de fechamento da análise, podemos concluir que a polêmica não se instaura, como sempre se entendeu, no embate entre dois sujeitos que discutem sobre o assunto, mas se localiza no interior do discurso de um e do discurso do outro. Por meio do quadro, percebemos que a polêmica se instaura no interior do discurso de Jabor, pois ele confronta os semas positivos e negativos dentro do seu discurso. Os semas negativos podem ser vistos como uma “tradução” dos semas positivos retirados do discurso do presidente Uruguiaio, que entram em confronto com os semas positivos do próprio enunciador do discurso-agente.

Isso ocorre porque o sistema de coerções da formação discursiva onde se projeta o discurso-agente e os atravessamentos de outros discursos, portanto de outras formações discursivas advindas da política, economia, violência, humor etc, compõem um posicionamento do enunciador que refaz os sentidos dos semas e é no interior desse posicionamento que se deve problematizar a polêmica.

⁹⁰ Utilizamos a letra M, no quadro, como símbolo representativo dos semas para ficar em consonância com a forma utilizado por Maingueneau (2006).

⁹¹ Utilizamos a letra M como símbolo representativo dos semas para ficar em consonância com a forma utilizado por Maingueneau (2006)

A nosso ver, a polêmica da interincompreensão pode esclarecer uma questão muito debatida em vários setores da sociedade democrática, como por exemplo, ampliar a harmonia entre os diversos posicionamentos conflitantes existente no mundo. Ela nos mostra que a eficiência do acordo não está em quem ganha ou quem perde no embate discursivo, mas em quem consegue refazer os sentidos que circulam no discurso do outro. Pensar nessa estratégia nos parece bastante produtivo, porém não entramos em uma discussão assumindo o posicionamento um ou dois, a ou b, mas problematizamos esse conflito que surge dentro do próprio discurso de um ou de outro. Em nossa pesquisa, a polêmica se mostra não no discurso do presidente do Uruguai, nem no embate apenas dos dois discursos, mas no interior do discurso do enunciador que tem como referência Arnaldo Jabor.

Referências

ACSELRAD, Gilberta. Políticas de drogas e cultura de resistência. In.: GARCIA, Joana; LANDIM, Leilah; DAHMER, Tatiana (Orgs.). *Sociedade e políticas: novos debates entre ONGs e Universidade*. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da Análise do Discurso*. 2ª Reimpressão. Trad.: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. A análise do discurso e suas fronteiras. *Revista Matraca*. Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-17, jan./jun.2007.

_____. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Selma Maria Muniz Marques da. A questão das drogas no Brasil. *III Jornada Internacional de Políticas Públicas*. São Luis, MA, 28 a 30 de agosto de 2007. p.1-8.

Sites

JABOR, Arnaldo. Comentário de Arnaldo Jabor sobre a estatização da maconha no Uruguai, no Jornal da Globo. In.: <https://www.youtube.com/watch?v=1KLNmuDHGLY>. Último acesso em 17/03/2014. 2014a.

MENEZES, Cynara. A ousadia de Mujica. In.: *Carta Capital*. publicado em 01/01/2014. <http://www.cartacapital.com.br/revista/779/a-ousadia-de-mujica-1404.html>. último acesso em 21/01/2014.

MUJICA, José Pepe. Mujica, a maconha uruguaia e a burguesia paulista. In.: <http://www.youtube.com/watch?v=NjrJzWT6xVg>. Último acesso em 17/03/2014. 2014b.

. Entrevista de José Pepe Mujica a Emir Sade, da TV Brasil. In:
<http://www.youtube.com/watch?v=1EXFhdy6zVI>. Último acesso em 17/03/2014. 2014c.