



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 15

ANO 8

NÚMERO 1

MAIO 2015

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A HETEROGENEIDADE GENÉRICA COMO <i>INPUT</i> PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA	5
Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA	5
Ana Célia Clementino MOURA	5
A HOMILIA PAPAL DE 2014: CONGRUÊNCIA ENTRE ENUNCIÇÃO E ETHOS DISCURSIVO	21
Sandro Luis da SILVA	21
A MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA TESSITURA DISCURSIVA DE BIOGRAFIAS	38
Mariana Ramalho PROCOPIO.....	38
ANÁLISE MULTIFUNCIONAL DO ITEM <i>E</i> NO GÊNERO TIRA EM QUADRINHOS: GRAMÁTICA E USO.....	59
Francimeire Cesário de Oliveira Queiros	59
Rosângela Maria Bessa Vidal.....	59

ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ACÓRDÃO EM AÇÃO DE ACIDENTE DE TRABALHO SOB O PRISMA DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE.....	80
Mayara de Oliveira NOGUEIRA	80
Adriana Nogueira Accioly NÓBREGA.....	80
AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS	102
Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER	102
CATEGORIAS GRAMATICAIIS POLARIZADAS E AUSÊNCIA DE TRABALHO REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUAS: O CASO DOS SUBSTANTIVOS CONCRETO E ABSTRATO.....	118
Lígia Formico PAOLETTI	118
CULTURA E MEDIA: UM ESTUDO DE CASO DAS NARRATIVAS DOS ACONTECIMENTOS CULTURAIS EM MINAS GERAIS	135
Rafael ANGRISANO	135
Giani DAVID-SILVA	135
ENSAIO: UM GÊNERO EM BUSCA DE SUA CARACTERIZAÇÃO.....	157
Kelen Cristina Manzan RODRIGUES	157
MACBETH E KUMONOSU-JÕ: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E DISCURSO.....	178
Paula Graciano PEREIRA	178
Gustavo Rezende de SOUZA	178
O CLÁSSICO REINVENTADO EM MODOS DE DIZER E DE MOSTRAR.....	199
Flávia Brocchetto RAMOS	199
Neiva Senaide Petry PANOZZO	199
O JOGO DISCURSIVO EM ENTREVISTAS DA MÍDIA IMPRESSA: HETEROGENEIDADE TIPOLÓGICA E COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS.....	218
Janayna Bertollo Cozer CASOTTI.....	218
O OBJETO DO OLHAR E METÁFORA EM “CANAVIAL E MAR” E “O CÃO SEM PLUMAS” DE CABRAL.....	240
Maria de Fátima Gonçalves LIMA.....	240

O PAPEL DA LINGUAGEM DIGITAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA	260
Maíra Cordeiro dos SANTOS	260
Regina Celi Mendes PEREIRA.....	260
O QUE DIZEM SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR: AS HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	279
Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA	279
Isabel Cristiane JERÔNIMO	279
O SABOR DO <i>RE-VIVER</i> : O JOGO ENTRE ÍNDICES ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS ACESSÓRIOS	294
Vera Helena Dentee de MELLO	294
Cláudia Redecker SCHWABE.....	294
Jorama de Quadros STEIN.....	294
O TEMPO EM FERDINAND DE SAUSSURE.....	313
Ananias Agostinho da SILVA.....	313
Francisco Vieira da SILVA	313
Gilton Sampaio de SOUZA.....	313
O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO	332
Luzia BUENO	332
Milena MORETTO	332
O USO DA TRADUÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS EM SALA DE AULA..	345
Valdecy de Oliveira PONTES	345
Daniela Nogueira de SOUZA.....	345
RESENHA.....	359
INTRODUÇÃO AO MÉTODO DE LEONARDO DA VINCI	359
Daniel de Oliveira GOMES.....	359

A HETEROGENEIDADE GENÉRICA COMO *INPUT* PARA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e SOUZA¹

Ana Célia Clementino MOURA²

Resumo: O presente estudo objetiva analisar a relevância de uma abordagem de compreensão leitora em língua estrangeira que considere como uma de suas estratégias a habilidade de reconhecer, compreender e interagir com os gêneros do discurso, de modo geral, e com os gêneros híbridos, de modo específico. Esta análise faz uso do arcabouço teórico oferecido por Bakhtin (1953), Genette (2010), Piegay-Grès (2010) e Adam e Heidemann (2011) que convergem para a consideração da heterogeneidade genérica como meio para a aproximação entre os procedimentos que unem um texto ao seu interdiscurso, o que beneficia as atividades de leitura em língua estrangeira.

Palavras-chave: Heterogeneidade genérica. Leitura. Língua estrangeira.

Resumen: *El presente estudio objetiva analizar la pertinencia de un abordaje de comprensión lectora en lengua extranjera que considere como una de sus estrategias la habilidad de reconocer, comprender e interactuar con géneros del discurso, de modo general, y con géneros híbridos, de modo específico. Este análisis toma prestado el marco teórico ofrecido por Bakhtin (1953), Genette (2010), Piegay-Grès (2010) y Adam y Heidemann (2011) que convergen para la consideración de la heterogeneidad genérica como medio de aproximación entre los procedimientos que unen un texto a su interdiscurso, lo que beneficia las actividades de lectura en lengua extranjera.*

Palabras-clave: *Heterogeneidad genérica. Lectura. Lengua extranjera.*

¹ Doutora em Linguística – UFC; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC; e-mail: leticiajoaquina@yahoo.com.br

² Doutora em Educação; Professora da Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará – UFC; e-mail: acmoura27@gmail.com

Introdução

Para Bakhtin (1953/2011), o conhecimento da língua não se constrói tendo como base palavras e frases em sua estrutura isolada e, sim, por meio de enunciações concretas que chegam até nós através da comunicação discursiva que estabelecemos com as pessoas que estão ao nosso redor. Isso significa, segundo o autor, que as formas da língua serão assimiladas nas formas das enunciações que, por sua vez, manifestam-se em formas típicas de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Assim, acreditamos que adquirir e/ou aprender uma língua, materna ou estrangeira, também implica na aquisição e na aprendizagem dos gêneros discursivos orais e escritos, já que nos comunicamos por meio da materialização da linguagem em gêneros do discurso. Para Adam e Heidmann (2011, p. 18), “as línguas e os gêneros são indissociáveis na manifestação textual e discursiva da linguagem”.

Outra questão importante relacionada à perspectiva bakhtiniana diz respeito às condições e às finalidades particulares inerentes às diferentes esferas das atividades humanas que se expressam por meio de três importantes elementos, a saber: o conteúdo temático, relacionado aos assuntos oriundos das atividades humanas; o estilo verbal, que diz respeito às escolhas em nível lexical, fraseológico e gramatical; e finalmente o componente que mais nos interessa para o presente estudo, a construção composicional que corresponde, *grosso modo*, aos aspectos estruturais.

Uma das maiores contribuições bakhtinianas é a noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem, já que para o filósofo russo toda linguagem é dialógica, o que significa dizer que todo enunciado é sempre um enunciado de um locutor para seu interlocutor. Tal premissa incide na ideia de que o gênero textual-discursivo é um enunciado responsivo o que vai ao encontro da ideia de que a linguagem é uma atividade interativa, e não pode ser vista simplesmente como forma ou sistema.

Faz-se necessário observar que as mudanças estruturais sofridas nos textos, decorrentes das transformações sociais, podem ser definidoras da construção de novos sentidos para o conteúdo temático, o que também acarretará mudanças na adoção de um determinado estilo verbal que pode confundir o leitor, acostumado a um padrão de texto que, na verdade, está em constante mudança.

Swales (1990) afirma que atualmente o termo gênero costuma ser usado como referência a uma categoria distintiva de discurso, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. Já Freedman e Medway (1994) acreditam que o termo “gênero” adquiriu um sentido novo que serve de ponte entre o reconhecimento das regularidades das categorias de discursos e a compreensão sociocultural proveniente da língua em uso.

É importante esclarecer que para Swales (1990) os gêneros se caracterizam como eventos comunicativos que possuem um conjunto de propósitos comunicativos e que estes têm um padrão de similaridade no que diz respeito à estrutura, ao estilo e à audiência pretendida que será reconhecido como prototípico ou não pelos membros de uma comunidade de discurso.

Marcuschi (2002) argumenta que Swales, embora estabeleça uma série de parâmetros em relação aos gêneros, desconsidera um parâmetro de grande importância, seu caráter sócio-interativo, o que faz com que o conceito de gênero defendido por este autor assumira uma visão de estaticidade.

Miller (1994), por outro lado, considera o gênero como uma ação social. Esta representante da escola americana sai em defesa de que uma definição útil de gênero não pode considerar como centrais os aspectos relacionados à substância e nem os aspectos relacionados às formas do discurso e, sim, à ação, ou seja, como este é usado e como atua.

Desta feita, segundo a autora, os gêneros se constituem como recorrentes a partir das ações e das situações e eles se consolidam a partir de convenções sociais recorrentes. É válido dizer que para a autora o que é recorrente não são os aspectos relacionados à individualidade, tendo em vista que estes são únicos e não admitiriam repetição, mas os fenômenos entendidos como intersubjetivos e sociais. Partindo desta concepção retórica, a autora afirma que o gênero é concernente a cada sociedade e cultura.

Como representante da escola sistêmico-funcional, é relevante citarmos o trabalho de Hasan (1989), que discute a relação entre estrutura textual e contexto, considerando as categorias de campo, que confere ao texto uma função ideacional, ligada à manutenção dos sistemas de crenças institucionalizados, a categoria relações, ligada a aspectos como autoria e audiência, função interpessoal do texto, e a categoria modo que faz referência aos canais retóricos, na função propriamente textual. Essas três categorias formam a configuração contextual. Portanto, nesta perspectiva, a identidade do gênero não é proveniente

exclusivamente de sua forma, mas, também, de sua configuração contextual, o que remete a uma situação específica, a uma estrutura específica e a uma significação específica.

Bronckart (2002) assume uma perspectiva histórico-social e converge com as ideias bakhtinianas. No entanto, reconhece uma considerável margem de liberdade do agente produtor. Para o autor, então, um determinado texto possivelmente apresentará dimensões singulares provenientes das opções assumidas pelo agente ou ainda das adaptações de um modelo mais geral a uma situação de interação específica, assim como do estilo assumido pelo usuário diante do processo interativo.

Entre os teóricos brasileiros, Araújo (2000) considera que os gêneros textuais devem ser percebidos como dinâmicos, portanto, mutáveis, já que respondem a contextos sociais. Para a autora, tanto o propósito comunicativo, como o contexto social são traços definidores do gênero. Contudo, para ela é importante também considerar ‘tipificações’ ou ‘convenções textuais’ responsáveis pelas regularidades de estrutura.

Não podemos deixar de mencionar Marcuschi (2002), pois este autor indica que o gênero é resultante do trabalho coletivo, já que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Assim sendo, um dos aspectos mais importantes é considerá-los como entidades sociodiscursivas e formas de ação. Para ele, os gêneros são maleáveis, dinâmicos e plásticos. Tal plasticidade é evidenciada pelo predomínio da função sobre a forma.

Convencidos da importância dos gêneros textual-discursivos para o trabalho com o texto em sala de aula, seja em língua materna ou em língua estrangeira, tendo em vista que todas as sociedades, guardada alguma especificidade cultural, fazem uso praticamente dos mesmos gêneros, em menor ou maior medida, perguntamo-nos: como uma nova abordagem para o ensino da leitura em língua espanhola em cursos livres, tendo como ferramenta os gêneros textuais contribui para a competência leitora e para ativação de estratégias de leitura?

Acreditamos que uma das respostas esteja na consideração da hibridização como possível viés de abordagem dos gêneros textuais nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Neste primeiro momento, entendemos por hibridização o fenômeno textual-discursivo advindo das práticas sociais em que um gênero A adota o formato de um gênero B, no entanto, sem modificar o seu propósito comunicativo inicial.

Para estudar os mecanismos responsáveis pela identificação e compreensão de gêneros textual-discursivos, optamos pelo viés da Linguística Textual de base sociocognitivista, já que

este paradigma contempla os estudos sobre a intertextualidade, relevante para o nosso trabalho.

A transformação de gêneros textual-discursivos

Segundo Adam e Heidemann (2011), os gêneros textual-discursivos, assim como as línguas, experimentam momentos de tensão entre dois elementos que ao mesmo tempo se complementam e se contradizem: a repetição e a variação. A textualidade estaria relacionada a uma força de natureza centrípeta, garantidora da unidade e singularidade de dado texto; já a transtextualidade se relacionaria com as forças de natureza centrífuga, que permitiriam a abertura de qualquer texto para muitos outros textos.

O conceito de textualidade linguística foi definido por Maria Helena Mira Mateus *et alii* (1983/2013, p. 134) como “conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser um texto (discurso)”. Isso significa dizer que o referido conceito relaciona-se às leis que caracterizam um texto como tal, considerando o conhecimento racional com respeito às condições de produção do texto. A textualidade, pois, contempla, do ponto de vista teórico, a natureza e o significado do texto.

Já o conceito de transtextualidade, que foi definido por Genette (2010), designado também pelo autor como transcendência textual, leva em conta todo tipo de relação, seja explícita ou implícita, entre os textos. Faz menção à capacidade inerente de alguns textos de albergar outros textos, passando por um processo de transformação.

O autor em seus estudos descreve algumas relações transtextuais, apresentadas em ordem crescente de abstração, implicação e globalidade. Acreditamos ser importante descrever, sucintamente, essas relações, haja vista terem ligação com os processos de transformação pelos quais passam alguns textos.

Antes disso, é pertinente lembrar que Genette (2010) desenvolveu essas relações tendo como referência o universo literário. No entanto, pesquisadores como Cavalcante (2012) afirmam que as categorias discutidas em Genette (2010) são perfeitamente aplicáveis ao universo não literário. Por essa razão, descrevê-las é de suma importância para se pensar na configuração atual dos processos de transformação dos gêneros. Por enquanto, chamamos de transformação o processo pelo qual os gêneros, pela razão que seja, apresentam alteração de

formato ou estilo original. Mais adiante, veremos outras denominações mais apropriadas para os diferentes tipos de transformação em função da constituição, da composição e da função.

A primeira relação transtextual a que Genette (2010) faz menção é a **intertextualidade**, termo criado por Júlia Kristeva, que se refere à relação de copresença, ou presença simultânea, de dois textos ou vários, comumente, com a presença efetiva de um texto dentro de outro texto. O autor menciona três tipos: (a) **Citação** – explícita e mais literal, (b) **Plágio** – menos explícito e menos canônico, empréstimo não declarado, mas literal e (c) **Alusão** – menos explícita e menos literal, relaciona-se ao enunciado cuja compreensão supõe a percepção de uma relação entre ele e outro. O fruto dessa relação é o intertexto, relação entre um texto e outro que o precedeu ou o sucedeu.

A segunda relação transtextual é denominada de **paratextualidade**, que se refere à relação entre o texto e os seus demais elementos constitutivos como: título, subtítulo, prefácio, rodapé, ilustrações etc. O fruto dessa relação é o paratexto, quer dizer, os elementos de mediação entre os textos e o leitor, a fronteira entre o texto impresso e a leitura e interpretação do próprio texto.

A terceira relação é de **metatextualidade**, relaciona-se, pois, ao comentário que liga um texto a outro texto de que fala. É uma relação de crítica. O fruto deste tipo de relação transtextual é o metatexto que serve para criticar ou analisar criticamente outro texto.

A quarta relação transtextual é a de **arquitextualidade**, que se relaciona às propriedades que permitem catalogar o universo dos textos, quer dizer, refere-se à relação entre um texto e sua categoria de gênero. O fruto desta relação é o arquitexto, o gênero é um aspecto deste, à medida que pode determinar as expectativas do leitor.

A quinta e última relação descrita por Genette (2010) é aquela que ele toma por base seus estudos, a **hipertextualidade**, relação que une um texto B (hipertexto) a um texto anterior A (hipotexto), do qual este emerge de forma a não ser um comentário. Neste tipo de relação, um texto é sempre absorvido e apagado com premeditação por outro. O fruto deste tipo de relação é o hipertexto, resultado de uma transformação premeditada de um texto pré-existente. O autor cita a paródia como exemplo desta relação.

Genette (2010) afirma que a derivação de um texto a partir de outro texto anterior pode se dar por transformação simples ou por transformação indireta (imitação). Considera os aspectos formais e temáticos para a construção de um hipertexto.

Para o autor, a *transformação* relaciona-se ao procedimento através do qual um texto, sobretudo literário, modifica aspectos como estilo ou o próprio gênero, sem que haja alteração de sentido do texto original. Em contrapartida, a *imitação* não se relaciona à transposição de uma história a tempo e espaço diferentes ou à modificação de um estilo ou mesmo gênero, mas ao estabelecimento de um modelo com características estruturais e genéricas comuns que serviria de molde para a criação de inúmeros hipertextos, embora nem sempre seja o estilo do gênero imitado.

Depois desta sucinta apresentação dos aspectos mais gerais da teoria de Genette (2010) no que se refere à transtextualidade, é importante apresentar o refinamento do quadro teórico de Genette (2010) por Piègay-Gros (2010), que desloca a perspectiva da transtextualidade para a intertextualidade. Apesar de a autora desvirtuar um pouco a proposta de Genette, acreditamos que valha a pena citá-la de modo a entender melhor o entendimento das transformações textuais.

Ao fazer tal redimensionamento, Piègay-Gros (2010) distingue para a intertextualidade dois tipos de relação: a primeira por copresença que, se relaciona à intertextualidade genettiana e a segunda por derivação, que se relaciona à hipertextualidade. O que podemos perceber é a existência de um alargamento do conceito de intertextualidade aos casos de hipertextualidade. Além disso, segundo Nobre (2013), a autora faz diferenciações para os casos de copresença no que concerne o critério de implicitude e explicitude, bem como opta por incluir a referência como intertextual por copresença. No entanto, o autor critica a redução dos gêneros hipertextuais apresentados por Genette (2010).

Cavalcante (2012) propõe o seguinte quadro no intuito de resumir os ajustes feitos por Piègay-Gros (2010) no que concerne às relações intertextuais.

Figura 1: Resumo sobre as relações intertextuais propostas por Piègay-Gros (2010)



Fonte: Cavalcante (2012, p. 146)

A partir do quadro apresentado, deter-nos-emos mais nas relações de derivação, relação hipertextual para Genette (2010), pois estas transformações estão no cerne da nossa proposta de trabalhar com textos híbridos. Para o autor, na paródia se dá uma transformação do texto original; já no pastiche, ocorre imitação de elementos mais amplos, como estilo ou estrutura textual/genérica.

Neste primeiro momento, parece acertado associar a hibridização à imitação de Genette (2010), tendo em vista que o produtor faz uso de um modelo genérico a partir do qual é possível proceder à produção de um número ilimitado de textos.

No exemplo a seguir, verificamos que, a partir do modelo genérico enquete se produziu um texto publicitário, quer dizer, observamos que a enquete serve unicamente como moldura, tendo em vista que o propósito comunicativo não parece ser o de verificar a opinião de um grupo de pessoas e, sim, promover um produto cosmético que promete cuidar de seu público-alvo, porém valorizando os traços característicos de seus usuários, ainda que estes não estejam de acordo com os padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, garantindo, portanto, a manutenção da personalidade, o que, de fato, faria com que alguém fosse interessante. Isso pode ser comprovado com a fotografia de uma mulher com um nariz fora dos padrões estéticos indicadores de feminilidade, quer dizer, nariz pequeno e arrebitado. Ao contrário a mulher tem um nariz grande, o que no imaginário popular costuma ser associado a pessoas com personalidade, o que nem sempre é enxergado como elogio.

Figura 2: Propaganda Dove



Fonte: Disponível em http://multimedia.uoc.edu/~grf/index.php/Dove_-_campa%C3%B1a_por_la_belleza_real_-_id_gr%C3%A1fica, acessado dia 10 de maio de 2014.

A partir desta breve apresentação das origens da discussão de transformação textual dentro da Linguística de Texto, verificamos que em termos transtextuais, de heterogeneidade textual, a intertextualidade se apresenta como um importante elemento para pensarmos na criação de uma nova abordagem de ensino da leitura, já que, ao referir-se a um texto anterior no que diz respeito a motivos, temas, estilo etc., criam-se novos efeitos de sentido que podem também ser manifestos por meio de um diálogo intergenérico, objeto do nosso estudo.

Um dos elementos de variação mais significativos é a hibridização. Por essa razão, julgamos ser problemático não considerá-la em sala de aula. A questão não se reduz a classificar os gêneros resultantes de transformações ou hibridizações, e sim, a observar as potencialidades genéricas e seus efeitos para melhorar a qualidade de leitura.

Analisar uma participação em vez de se limitar a um pertencimento classificatório permite entrar na complexidade dos fatos de discurso. À exceção de gêneros socialmente bastante constrictivos, a maior parte dos textos não se conforma a um só gênero e opera em um trabalho de transformação de um gênero a partir de vários gêneros (mais ou menos próximos). Considerar essa heterogeneidade genérica é, para nós, o único meio de aproximar a complexidade do procedimento que liga um texto ao interdiscurso de uma formação social dada. (ADAM e HEIDEMANN 2011, p. 21)

Acreditamos ser oportuno levar para a sala de aula de língua espanhola, por meio das atividades de leitura coletiva, a máxima de que os gêneros são, sim, categorias dinâmicas em variação assim como a língua, e, para que os aprendizes possam atuar em práticas discursivas diversas devem entrar em contato com a presença de um gênero dentro de outro gênero.

A ideia é ampliar o leque de interação dos alunos com o texto, já que, segundo nossa experiência docente, parece que, no que tange às atividades de compreensão leitora, boa parte dos materiais destinados ao ensino do espanhol como língua estrangeira, assim como materiais de língua materna, desconsidera a questão da variação genérica ou da copresença e derivação de gêneros textuais.

Os gêneros textual-discursivos híbridos como *input* para o desenvolvimento da prática social da leitura

Antes de nos atermos às discussões em torno da variação genérica, optamos por, inicialmente, com base em Maingueneau (2004), tratar de modo geral das competências necessárias para compreender os gêneros textual-discursivos.

Segundo o autor, um dos componentes da competência comunicativa é a competência genérica relacionada ao domínio das leis do discurso e dos gêneros do discurso, quer dizer, à capacidade de produção e interpretação de enunciados, observando as mais variadas situações comunicativas. Além disso, não podemos nos esquecer da competência linguística (conhecimento da língua) e da competência enciclopédica (conhecimento sobre o mundo).

Maingueneau (2004) considera a competência comunicativa responsável pelo comportamento adequado na produção e recepção dos múltiplos gêneros do discurso, ou seja, pensa que a competência genérica é constitutiva da nossa habilidade de comunicação em qualquer língua, corroborando a ideia de Bakhtin (1953/2011) de que nos comunicamos não por palavras e frases isoladas e, sim, por meio dos gêneros do discurso.

As competências linguísticas, enciclopédicas e genéricas interagem entre si de modo a produzir uma interpretação por meio da ativação de diferentes estratégias. Se uma delas falha, por exemplo, a competência linguística, já que estamos tratando de uma língua estrangeira, a competência genérica pode ser acionada para a construção do sentido, pois, pelas leis do discurso, podemos identificar, mesmo sem saber nomeá-los, uma grande quantidade de gêneros.

Tomemos o exemplo do texto em alemão representado pela figura 3. Apesar de não saber a língua alemã, é muito provável que indivíduos brasileiros sejam capazes de identificar o conteúdo do texto, o propósito comunicativo, a quem se dirige e o suporte que o veicula, pois este tipo de conhecimento não requer uma aprendizagem explícita, já que o fato de estarmos constantemente em contato com os variados gêneros do discurso nos permite adquirir a competência genérica, conforme Maingueneau (2004), por impregnação.

Figura 3: Anúncio em alemão do iPhone 4



Fonte: disponível em http://secretagencyblog.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html, acessado em 20 de janeiro de 2014.

Tabela 1: Anúncio do iPhone 4 em alemão com tradução da autora em português.

Wirklich frische Technik bekommen Sie nur bei uns.	Tecnologia realmente inovadora você só encontra conosco.
iPhone 4	iPhone 4
Jetzt exklusiv bei der Telekom.	Agora exclusivamente na Telekom.
Erleben, was verbindet.	A vida é para compartilhar.

Fonte: Elaborada pela autora

Como exemplo de que as três competências interagem e uma pode auxiliar mais ativamente na falta de outra, temos o texto da figura 3, que está escrito em alemão. Apesar de não ter uma competência linguística desenvolvida em alemão, um leitor brasileiro acostumado com o contato com revistas, pode identificar que o suporte no qual o texto aparece é uma revista. Pela logomarca da maçã mordida, sabe que o texto trata de um produto da marca *Apple* e que se trata mais especificamente do aparelho de telefone iPhone 4. Ora, se estamos diante de um produto, pensamos na relação de comprador e vendedor, um dos gêneros textual-discursivos que se destinam ao propósito de vender produtos é a propaganda, e se o texto aparece em uma revista, pode-se facilmente confirmar esta hipótese. Dessa forma, só ativando sua competência genérica e enciclopédica, sem ter domínio da língua em que se veicula o

texto um usuário de língua portuguesa, consegue-se entender um texto como este, ainda que não seja em sua totalidade, em uma língua diferente da sua.

Geralmente acabamos conseguindo lidar com enunciados em determinadas línguas estrangeiras, ainda que não compreendamos o sentido da maior parte de suas palavras e frases, se pudermos dispor de um mínimo de informação acerca do gênero discursivo em que se incluem tais enunciados. A competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado: a competência genérica e a competência enciclopédica desempenham um papel essencial. (MAINGUENEAU, 2004, p. 45)

No entanto, nem todas as pessoas disporão do mesmo nível de competência genérica, já que percebemos que grande parte dos indivíduos consegue produzir e entender uma conversa telefônica ou um bilhete, mas nem todos os indivíduos serão capazes de produzir e receber satisfatoriamente um ensaio acadêmico. Nisso estão envolvidas questões de ordem social, de acesso aos bens de consumo e de letramento.

Dessa forma, a sala de aula se torna um lugar oportuno para o desenvolvimento sistemático não só da competência linguística, mas também da competência enciclopédica e da competência genérica.

Grande parte dos gêneros textual-discursivos produzidos nas diferentes comunidades nacionais e internacionais passa por uma série de transformações a fim de se tornarem mais atrativos ao seu público. Acreditamos ser extremamente relevante estudar, em trabalhos futuros, quais os efeitos dessas escolhas textuais e discursivas para a compreensão dos leitores. Por ser professora de língua espanhola, para nós é oportuno analisar a interação entre leitor-texto-professor na construção do sentido de gêneros textual-discursivos pelo viés da hibridização.

No entanto, para dar início a tal discussão, é relevante considerarmos os conceitos de texto/discurso e de sociocognição postulados atualmente pela Linguística de Texto, bem como o diálogo entre esta e outras abordagens do texto e do discurso (CAVALCANTE, PINHEIRO, LINS e LIMA, 2010).

A ponte responsável pelo diálogo entre as abordagens de texto e as abordagens do discurso é a enunciação, já que desta se originam os textos e as relações dialógicas entre os interlocutores e o próprio texto nas quais são mobilizados os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

Conforme os estudos de Koch e Elias (2006) e os de Heineman e Viehweger (*apud* KOCH, 2009), o processamento textual ocorre de forma adequada e satisfatória se consideramos a influência de três grandes sistemas de conhecimento: **o linguístico**, responsável pela compreensão da organização do material linguístico na superfície do texto; **o enciclopédico**, encarregado do conhecimento geral sobre o mundo, alusivo a experiências pessoais; e **o interacional**, que pode ser de natureza ilocucional - permite o reconhecimento dos objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto; de natureza comunicacional - responsável pela quantidade de informação, seleção da variante linguística e da adequação do gênero à situação comunicativa; de natureza metacomunicativa - encarregado de assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação do parceiro; e de natureza superestrutural - permite a identificação de textos como exemplares relacionados aos eventos da vida social.

O domínio dos três blocos de conhecimento mencionados pelas autoras é de fundamental importância para a construção do sentido do texto, e o fio condutor da referida construção está na formulação de estratégias de leitura.

Tendo como base as pesquisas de Koch (2009), podemos perceber que a noção de texto passou por uma série de mudanças de acordo com as diferentes concepções de estudo, desde a base gramatical (texto como frases complexas), a concepção semiótica (texto como signo complexo), a concepção semântica (texto como alargamento temático focado nas macroestruturas), a concepção pragmática (texto como ato de fala complexo), a concepção discursiva (texto como produto terminado de uma ação discursiva), a concepção comunicativa (texto como mecanismo específico de concretização da comunicação verbal), a concepção cognitivista (texto como processo que movimenta operações e processos cognitivos) e finalmente a concepção sociocognitivo-interacional (texto como ambiente de interação entre os atores sociais e de construção interativa de sentidos).

Dessa forma, é possível perceber que atualmente a Linguística de Texto centra seu objeto de estudo no texto como processo, considerando-o uma entidade que opera de forma sociocognitivo-interacional para a construção dos sentidos. Para Cavalcante, Pinheiro, Lins e Lima (2010), as pressuposições de face sociocognitivo-interacional impulsionaram a reflexão de que nenhum texto é totalmente explícito e que, para que os interlocutores cheguem à compreensão, é necessário que ativem múltiplos conhecimentos compartilhados.

Considerações finais

Ao longo do estudo, podemos verificar que há, sim, a preocupação em se discutir a temática da heterogeneidade de gêneros textual-discursivos. Contudo, acreditamos também que haja a necessidade de trabalhos na área que tratem não somente da hibridização como fenômeno textual e discursivo, mas que considerem os efeitos da hibridização para a competência leitora, considerando a ativação de estratégias de leitura para a construção dos sentidos do texto.

Como se pôde perceber, há muitos estudos sobre o fenômeno da hibridização em português como língua materna (P/LM), como os desenvolvidos por Koch e Elias (2006), Lara (2007), Marcuschi (2008) e Matozzo (2008), entre outros, que estão atentos aos processos de transmutação ou transgressão sofridos por alguns gêneros textual-discursivos. Contudo, como não encontrávamos estudos sobre a recepção ou produção de gêneros híbridos em língua estrangeira, realizamos um estudo, Souza (2014) que nos permitiu discutir esta temática e coletar dados que trouxessem luz a essa questão tão importante, que é o contato com gêneros híbridos.

Concordamos com López Alonso (2001) que há diferentes elementos que entram em ação durante a leitura em língua estrangeira de gêneros convencionais, tais como os saberes linguísticos, os conhecimentos culturais, as relações que se estabelecem entre a língua materna e a língua estrangeira, bem como os interesses dos aprendizes.

É muito provável que, além dos fatores linguísticos, dos conhecimentos culturais e dos interesses dos aprendizes, sejam relevantes os conhecimentos metatextuais e metagenéricos para que o leitor chegue a uma adequada interpretação. Outra questão pertinente diz respeito aos tipos de ajuda que o professor oferecerá aos alunos para que estes enfrentem a leitura de um gênero híbrido. Isso certamente demandará um maior esforço cognitivo, já que os leitores deverão estabelecer relações não somente entre línguas, mas também entre estruturas textuais e propósitos comunicativos distintos que estarão em coexistência.

Pelo que ponderamos até então, percebe-se que há de se avançar no sentido de tentar desvendar o enigma sobre o impacto da hibridização dos gêneros textual-discursivos na competência leitora em língua estrangeira, assim como a formulação de estratégias para aprendizagem da leitura.

Finalizada a reflexão sobre a trajetória teórica adotada como alicerce do nosso estudo no que diz respeito à teoria de aquisição e aprendizagem utilizada, à concepção de leitura em língua estrangeira defendida e à teoria de gêneros híbridos, sinalizamos a importância de uma discussão prática para tratar da questão da heterogeneidade genérica nas aulas de língua estrangeira.

Referências

ADAM, Jean-Michel, HEIDEMANN, Ute. **O texto literário: uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAUJO, Antonia D. Análise de gênero: uma abordagem alternativa para o ensino de redação acadêmica. In: FORTKAMP, Mailice B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (Orgs). **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 185-200.

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BONINI, A. **Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos**. Florianópolis: Insular, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Limitações e liberdades textuais**. Trad.: Irenise A. B. dos Santos. Recife: 2002.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, PINHEIRO, Clemilton Lopes, LINS, Maria da Penha Pereira, LIMA, Geralda. Dimensões textuais na perspectiva sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 225- 261

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

GENETTE, G. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte : Edições Viva Voz, 2010

HASAN, Ruqaiya. The structure of a text. In: HALLIDAY, M. A. K.; —. **Language, context, and text: aspects in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989, p.52-69.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MAINGUENAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Diversidade dos gêneros do discurso. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato (Orgs). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2004. p.43-58.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **Produção, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATEUS, M.H. M. et al. – **Gramática da Língua Portuguesa** (5. ed., revista e aumentada), Lisboa (Editorial Caminho – Coleção Universitária / Série LINGUÍSTICA), 2003 (1127 p.)

MILLER, Carolyn R. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (eds.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p. 23-42.

NOBRE, K. C. **Critérios classificatórios para processos intertextuais**. 2013. 127 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

PIÈGAY-GROS, Nathalie. Introduction à l'intertextualité. Paris: Dunod, 1996. /tradução de Mônica Magalhães Cavalcante; Mônica Maria Feitosa Braga Gentil; Vicência Maria Freitas Jaguaribe. In **Intersecções- Revista de Estudos de Práticas Discursivas e Textuais**, Ano 3, Número 1, 2010

SOUZA, L.J.C.R.S. **A funcionalidade dos gêneros textuais híbridos para o tratamento da leitura em língua espanhola**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

SWALES, John M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

A HOMILIA PAPAL DE 2014: CONGRUÊNCIA ENTRE ENUNCIÇÃO E ETHOS DISCURSIVO

Sandro Luis da SILVA³

Resumo: Este artigo apresenta uma análise linguístico-discursiva da homilia do Papa Francisco I proferida na missa de natal de 2014, considerando os aspectos da semântica global e endofóricos e sua contribuição para a constituição do ethos discursivo do enunciador. A referência teórica pauta-se em Maingueneau (2004, 2008, e 2014), além de Magalhães (2003), Orlandi (1987) e Carvalho (1993). Pela análise apresentada podemos concluir que os mecanismos de anáfora e catáfora não são simples repetições de termos, mas contribuem significativamente para a dinâmica discursiva e construção de sentido.

Palavras-chave: Homilia. Discurso. Elementos endofóricos. Ethos discursivo.

Abstract: *This paper presents a linguistic-discursive analysis of the Pope Francis' homily on Christmas Mass in 2014, considering the aspects of global semantics and endophoric and its contribution to the constitution of the discursive ethos of the enunciator . The theoretical framework is based on Maingueneau (2004, 2008 and 2014), Magellan (2003), Orlandi (1987) and Carvalho (1993). For the analysis presented, we can conclude that the mechanisms of anaphora and cataphora are not simple repetitions of terms, but contribute significantly for the discursive dynamics and construction of meaning.*

Keywords: *Homily. Speech. Endoforics elements. Discursive ethos.*

³ Doutor em Língua Portuguesa pela PUC/SP, graduação e mestrado em Estudos Linguísticos. Professor Adjunto de Língua Portuguesa no Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, Brasil. vitha75@gmail.com

Palavras iniciais

Um discurso pode ser analisado em diferentes perspectivas e com objetivos diversos e, para a realização da análise, é preciso considerar o momento em que ele é enunciado, uma vez que o aqui, o agora, quem enuncia, para quem e como enuncia são elementos que favorecem a construção para o sentido discursivo. E mais: a partir desses indicadores, constrói-se, também, a imagem desse enunciador, que, segundo Maingueneau (2002, 2008), constitui-se em *ethos* discursivo.

Nas várias esferas sociais, os sujeitos enunciam os diversos tipos de discursos que atendem à comunicação entre eles e seus pares, promovendo a interação. Temos a esfera jornalística, a didática, a publicitária, a jurídica, a religiosa, dentre várias outras, que não se excluem mutuamente, mas, pelo contrário, se complementam, favorecendo a comunicação entre os indivíduos.

Quando pensamos o discurso religioso, um dos gêneros pertencente a esta esfera é a homilia, que se constitui em um gênero discursivo que tem suas origens entre o povo bíblico de Israel; consistia em uma exposição familiar, uma 'conversa' e assistência entre os camponeses. Nessa direção, com o advento do Cristianismo, semelhante hábito é levado para dentro das sinagogas e era feita depois da leitura do texto bíblico. Essa tradição é a que vem se solidificando durante as cerimônias religiosas, como, por exemplo, na missa católica.

Os estudiosos tendem a classificar o discurso como lúdico, autoritário ou polêmico. É possível afirmar que o discurso religioso é um exemplo de autoritário, uma vez que a relação entre o enunciador e coenunciadores é marcada por uma acentuada restrição - o Papa, representante da voz de Deus, fala; cabe aos fieis ouvir. De acordo com Citelli (2004), o discurso autoritário é persuasivamente desejoso de aplainar as diferenças, faz com que as verdades de determinada Instituição sejam expressões da verdade de todos.

É certo que, ao longo da história, houve sempre a tentativa de analisar o texto religioso, separando o divino do humano, sem, contudo, considerar que o meio para divulgar, ler e interpretar este texto é sempre humano. Não há como, ao se realizar uma análise linguístico-discursiva de um texto, sem considerar a articulação das palavras, já que esta se constitui um dos mecanismos que promove(rá) os possíveis efeitos de sentido. Por meio da

organização da palavra, da frase, do texto, o enunciador procura instaurar uma ideia; não só: instaurar uma ideia e fazer com que o coenunciador acabe por aderir a ela.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar a homilia do Papa Francisco I (ver texto anexo), proferida na missa de Natal, que ocorreu no dia 24 de dezembro de 2014, levando em consideração os mecanismos linguístico-discursivos, sobretudo aqueles marcados pelas anáforas e catáforas e seus possíveis efeitos de sentido e, ainda, observar como essa construção reflete na constituição do *ethos* discursivo do enunciador.

Para atingir o que nos propusermos, utilizamos como suporte teórico Maingueneau (2004, 2008, 2010 e 2014) no que diz respeito ao discurso, ao *ethos* discursivo e aos elementos anafóricos e catafóricos, como recursos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido, além de Magalhães (2003) e Charolles (2012). Em relação ao discurso religioso, nossa análise pauta-se em Orlandi (1987). Os estudos de Carvalho (1993) são utilizados para referenciar a análise da homilia como gênero discursivo.

O artigo está dividido em duas grandes partes: na primeira apresentam-se, em linhas gerais, os principais aspectos teóricos que abordam o discurso religioso, os mecanismos linguístico-discursivos, em especial aqueles voltados para a anáfora, a catáfora e *ethos* discursivo. Em seguida, apresentamos a análise da homilia que se constitui nosso *corpus*, seguida das considerações finais e das referências.

Breves considerações teóricas

O discurso religioso e suas peculiaridades

O discurso religioso é considerado como um discurso autoritário, pois estabelece uma relação muito restrita entre enunciador e enunciatários. A voz de Deus está acima do plano humano, o que implica o não questionamento da voz atribuída a Ele. Na esfera religiosa, dizer é uma fórmula de imposição; os fiéis obrigatoriamente concordam com a palavra de Deus transmitida pelo Seu representante: padre, pastor, freira, papa, os quais se colocam como intermediários, mensageiros do Senhor.

De acordo com Maingueneau (2014, p. 70), “[...] dans la France dès XVII et XVIII siècles, le sermon catholique est une activité qui dure plus d’une heure, distincte de l’homélie, qui constitue un épisode de la messe”. Pelas palavras do autor, podemos perceber que existem

diferentes gêneros dentro da esfera discursiva religiosa, como exemplificam o sermão e a homilia.

É consenso entre os estudiosos que o discurso é permeado por ideologia(s), pois ela “faz parte, ou melhor, é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.” (ORLANDI, 2003, p. 43). Althusser (2001), por sua vez, afirma que a ideologia que subjaz a doutrina religiosa conduz o sujeito ao assujeitamento, já que ela é baseada na oposição entre salvação/castigo, fé/pecado, espiritual/material e, a partir dessas posições, o enunciador, transmissor da palavra de Deus, articula estratégias persuasivas.

Persuadir vai além de convencer, uma vez que a persuasão leva à ação. O desafio que se impõe ao enunciador religioso, por exemplo, é criar uma rede discursiva entre Deus e os fieis, fazendo com que estes deem credibilidade ao discurso do representante de Deus e, a partir dele, passem a agir conforme os preceitos cristãos.

Maingueneau (2008), ao abordar o discurso, diz que é preciso considerar a cenografia para que seja compreendido o possível efeito de sentido de um discurso. Para o autor, a cenografia está associada a duas cenas de fala: a englobante e a genérica. A primeira “corresponde ao tipo de discurso, a seu estatuto pragmático”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 115). No entanto, a cena englobante “não é suficiente para especificar as atividades discursivas nas quais se encontram engajados os sujeitos. Vemo-nos confrontados com gêneros do discurso particulares, com rituais sociolinguageiros que definem várias cenas genéricas”. (IDEM, p. 116).

A cena genérica, por sua vez, está relacionada ao gênero a que pertence o discurso. De acordo com Maingueneau (2004, p. 86), “cada gênero do discurso define seus próprios papéis [...]”. Cada gênero discursivo está associado a finalidades; existem regras de participação do sujeito, as quais promoverão a interação, de um modo de inscrição dentro de uma temporalidade, um suporte, a uma composição e, ainda, ao uso específico de recursos linguísticos.

As cenas englobante e genérica acabam por se definir, em conjunto, como o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentido. Para Maingueneau, “a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala” (IDEM, p. 86).

Para que seja construído um possível sentido no discurso da homilia a que nos propusemos analisar, é preciso considerar o gênero e sua enunciação, incluindo, evidentemente, as cenas propostas por Maingueneau (2014, p. 129), que afirma: “Énoncer, ce n’est pas seulement ativer les normes d’une institution de parole préalable, c’est construirei sue cette base une misse en scène singulière de l’énonciation: une scénographie”. Cabe ao analista do discurso, assim, observar todos os aspectos que constituem a enunciação para que possa observar os possíveis efeitos de sentido de um dado discursivo naquele momento enunciativo.

O gênero discursivo homilia e o *ethos* discursivo

De acordo com Maingueneau (2008), cada discurso possui um corpo próprio, um corpo textual que não é visto, mas que se encontra disseminado em todos os planos discursivos. Quando se trata de texto escrito, é preciso lembrar que ele também possui um tom que lhe dá autoridade, credibilidade ao que é dito, permitindo ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador, criando uma imagem daquele que enuncia, ou seja, construindo um “ethos” daquele que enuncia a partir de seu discurso.

Pactuando com Maingueneau, entendemos que

A noção de *ethos* permite ainda refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos ao ponto de vista defendido por um discurso, processo particularmente evidente no caso do discurso como a publicidade, a filosofia, a literatura, a política, que - diferentemente dos que não são parte de gêneros ‘funcionais’ como os formulários administrativos ou os manuais de instruções - devem conquistar um público que tem o direito de ignorá-los ou recusá-los. Todo texto escrito, ainda que a negue, possui uma vocalidade específica que permite remetê-lo a uma caracterização do corpo do enunciados (e não, está claro, do corpo do locutor extradiscursivo), a um fiador que, por meio de seu tom, atesta o que é dito: o termo tom tem vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral. Isso significa que optamos por uma concepção primordialmente “encarnada” do *ethos*, que, dessa perspectiva, abrange não apenas a dimensão verbal, mas igualmente o conjunto de determinadas características físicas e psíquicas vinculadas “ao fiador” pelas representações coletivas. (MAINGUENEAU, 2006, p. 271).

O *ethos* discursivo, então, é uma voz e um corpo relacionados a uma enunciação, pois, como vimos, o gênero implica um papel que determina a imagem que o enunciador tem de si e que o coenunciador constrói na enunciação daquele que enuncia.

E, esse *ethos* discursivo acaba por designar uma ação sobre o coenunciador, que incorpora e assimila um conjunto de esquemas que inscrevem esse sujeito em um determinado contexto. Essa “incorporação” processada por ele leva-o à constituição de um “corpo”, o da comunidade imaginária dos que comungam na adesão a um mesmo discurso.

O autor francês pretende, assim, analisar o discurso como realidade inseparável de seu contexto de produção, fazendo parte de tal contexto o próprio interdiscurso. Ele considera o universo discursivo e o campo discursivo. O primeiro se caracteriza pelo conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem em um dado momento; o segundo como as formações discursivas que se encontram em concorrência em uma região determinada do universo discursivo. É no interior desse campo que se constitui o discurso, que se manifesta por meio de gênero.

Ao recorrermos aos gêneros dentro da esfera religiosa, podemos, então, pensar a homilia. Etimologicamente, do grego, a palavra “homilia” significa reunião, conversa familiar; trata-se de um gênero discursivo caracterizado pela reflexão derivada dos textos bíblico-litúrgicos ligados à instrução e edificação dos fieis (CARVALHO, 1993).

De acordo com a tradição cristã, a homilia constitui-se em uma prática discursiva recorrente entre os apóstolos, a qual passa a ser uma prática integrante da liturgia, segundo o Concílio Ecumênico Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965.

Com o passar do tempo, a homilia passa a ser compreendida como uma pregação cristã que ocorre no âmbito de uma celebração litúrgica. Nessa concepção, ela é uma pregação que deve reunir e refletir os traços e os elementos essenciais de toda a liturgia.

A realização de uma homilia depende de alguns fatores para que seja construído um sentido entre enunciador e seus coenunciadores. De acordo com Carvalho (1993), podemos enumerar os seguintes fatores: exegese (que utiliza aspectos linguísticos e históricos para explicar a palavra); situar o acontecimento, favorecendo informações para que o texto seja compreendido; tomada de consciência da situação (recontextualiza um determinado fato, estabelecendo uma relação entre passado-presente); anúncio (fazer com que o fiel descubra o significado em relação ao dizer); catequese (torna presente a ação divina); testemunho (afirmação da fé, da esperança e das iniciativas de caridade), e, exortação (palavra tomada para a edificação dos fieis de modo que se estabeleçam relações de fraternidade).

A homilia é prática religiosa cristã, a qual proclama a salvação por ordem de Deus. Ressalte-se o fato de que através da homilia, a Igreja Católica pretende pronunciar ao mundo uma palavra capaz de promover a justiça, a unidade, a paz e a defesa da vida.

O gênero discursivo homilia remete à ideia de poder, que, segundo Bourdieu (2003, p. 43), o “poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo”, materializando a prática social.

Ao proferir a homilia, o pregador leva os fiéis a construir uma imagem daquele que fala, ou seja, constrói-se o *ethos* discursivo, que, segundo Maingueneau (2008, p. 60), “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* dos enunciados antes mesmo que ele fale”. É a cena da enunciação que irá conformar ou não esse *ethos* pré-discursivo, constituído pelo gênero a que pertence o texto e ao próprio posicionamento ideológico dos interlocutores.

Anáfora e a catáfora no processo discursivo

No processo de articulação do discurso, vários podem ser os mecanismos que levem o enunciador à construção de enunciado que produza efeitos de sentido diversos. Dentre eles, podemos citar a anáfora e a catáfora, mecanismos sobre os quais muito já foi dito. Vários são os autores que mostram o funcionamento dessas duas estratégias linguístico-discursivas como das mais utilizadas e eficazes para progressão discursiva, como, por exemplo, Maingueneau (2004), Koch e Marcuschi (1998).

Nesta parte do artigo, vamos apenas resgatar os principais aspectos que os permeiam, a fim de evidenciar como serão resgatados na análise de nosso *corpus*.

Antes de abordarmos o tema dessa seção propriamente dito, é preciso considerar as questões relacionadas à referência, que diz respeito aos itens da língua que se relacionam a outros elementos necessários à sua interpretação. Existem dois tipos de referência: a situacional, cuja remissão é feita a alguns elementos que se encontram fora do texto e a textual, em que a remissão é feita nos limites do próprio texto no qual o referente está situado.

A referenciação constitui-se como uma atividade discursiva em que

[...] o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido (KOCH, 2004, p. 61).

A anáfora e a catáfora, chamados de endofóricos (MAINGUENEAU, 2004), constituem elementos de coesão, conferindo ao discurso uma unidade de sentido e contribuindo para a construção de possíveis sentidos. Há muito que esses recursos deixaram de ser simplesmente elementos de retomada ou de antecipação de um referente, isto é, de um objeto de discurso.

Para Marcuschi, as anáforas são

expressões definidas [e expressões indefinidas e pronominais] que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões nominais [ou informações constantes] da estrutura textual precedente [ou subsequente] e que têm das funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes [até aí não nomeados explicitamente] e a continuação da relação referencial global. (MARCUSCHI, 2005, p. 59).

Dentro de uma concepção discursiva, que é a adotada neste artigo, a anáfora não é mais repetição de palavras e/ou expressões. De acordo com o linguista (idem, p. 55),

[...] hoje, na acepção técnica, [o conceito de anáfora] anda longe da noção original [...]. [Este] termo é usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdo ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial.

Podemos afirmar, então, que a anáfora, na abordagem discursiva possibilita a recategorização de referentes, que é a reativação de um objeto anteriormente ativado na realidade discursiva.

Existem, ainda, os elementos correferenciais que são dois itens de formas diferentes ou iguais, que ativam o mesmo referente. Há uma correferência entre duas expressões quando elas designam no discurso o mesmo referente.

Apothéloz (2003) traz algumas classificações dos elementos endofóricos, como, por exemplo, anáfora fiel/infiel, anáfora por nomeação, anáfora por silepse, anáfora associativa, anáfora redutiva. Além dessas, Maingueneau (2004) aponta a anáfora lexical e a

correferência. Como dissemos anteriormente, não os ateremos na explicação e/ou discussão de cada uma delas, tendo em vista que nosso objetivo é apresentar a análise da homilia de Natal de 2014 proferida por Francisco I.

Os procedimentos linguístico-discursivo na homilia e a constituição do *ethos* discursivo

Para a análise do *corpus*, optamos como categoria os planos de semântica global, mais especificamente o vocabulário, o tema, o estatuto do enunciador e do co-enunciador, além dos elementos endofóricos (anáforas e catáforas).

A construção da cena traz o relato do nascimento de Jesus, representado metaforicamente pela expressão “grande luz”, a qual é capaz de cancelar “o peso da derrota e a tristeza da escravidão”. O enunciador inicia a homilia recorrendo ao texto bíblico, ratificando o espírito cristão que vivenciado naquela celebração.

A homilia é construída em primeira pessoa - do singular e do plural, sendo que esta segunda predomina, como demonstram as marcas linguísticas utilizadas no texto - “nós”, “nos”, “nosso” - caracterizado um “eu” inclusivo. Isto é, ele se insere naquele espaço discursivo, em que o tempo todo remete os coenunciadores ao nascimento de Jesus, mas sem deixar de fazer um contraponto com a realidade por que passa o cristão, como exemplifica a seguinte passagem:

Também nós, nesta noite abençoada, viemos à casa de Deus atravessando as trevas que envolvem a terra, mas guiados pela chama da fé que ilumina os nossos passos e animados pela esperança de encontrar a ‘grande luz’ (2. parágrafo da homilia).

O “nós” caracteriza-se como um sujeito coletivo. Como aponta Benveniste (apud MAINGUENEAU, 2004, p. 48), “é um eu expandido para além da pessoa estrita, ao mesmo tempo aumentado e com contornos vagos”. Esse recurso linguístico leva-nos a inferir que, naquele momento da enunciação do Papa, o fiel, coenunciador da homilia, constrói o *ethos* daquele que enuncia, identificando-se na mesma hierarquia, embora ele tenha consciência de que o Papa seja o representante da voz de Deus no plano terreno.

Até o sexto parágrafo da homilia, ele utiliza a primeira pessoa do plural. Mas, num momento de reflexão, de questionamento, ele se vale do “eu”, como se ali houvesse uma volta para a introspecção, para o interior de cada um e refletisse a sua relação com o outro. Ele faz

com que cada um se assuma como fiel, como “filho de Deus”, a Quem se deve responder. O “eu” destina-se ao lugar de cada um dos ouvintes da homilia, fazendo com que eles assumam o tema trazido naquela noite de natal para a celebração cristã. O enunciador provoca o leitor à reflexão.

Podemos inferir que, desde o início da homilia, o enunciador procura explicitar a necessidade de agir de acordo com os princípios cristãos, como pede Deus. Ele convoca os fiéis a (re)pensar as atitudes que eles têm/tiveram/terão e devem/deverão ter em seu dia a dia. As trevas imperam, mas elas podem se afastar com a “grande luz”. É ambivalência trevas x luz, pecado x salvação que permeia o pensamento cristão e que se faz presente discursivamente naquela enunciação.

É importante observar, também, o papel do tempo na constituição da cenografia. Maingueneau (1997) associa à ideia de lugar o fator tempo, uma vez que, para ele, “o discurso não é uma teoria do sujeito antes que este enuncie, mas uma teoria da instância de enunciação que é, ao mesmo tempo e, intrinsecamente, um efeito de enunciado.” (MAINGUENEAU, 1997, p. 33).

Na homilia, encontramos elementos linguísticos (dêiticos discursivos) que apontam para o momento de sua produção, como exemplificam as expressões “desta santa noite de natal”, “esta noite abençoada” e “nesta noite santa”. Elas fazem uma referência temporal, a qual é, pressupostamente, conhecida pelo coenunciador: A noite de Natal, quando se comemora o nascimento de Cristo. O enunciador - Papa Francisco - se vale predominantemente do tempo presente do indicativo. Segundo Maingueneau (1997, p. 35), “a enunciação - e os elementos que a constituem - não é uma cena ilusória em que seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem”.

Ao instaurar o tempo (“nesta santa noite”), o enunciador começa a revelar seu *ethos* discursivo, construindo uma imagem positiva de si. Ressalte-se, ainda, que ele recorre ao pronome demonstrativo (“esta”), que associa a uma embreagem do vocábulo com o substantivo (“noite”), que possui um significado independentemente da situação de enunciação. (MAINGUENEAU, 2004).

E, dentro da perspectiva discursiva, um dos recursos utilizados pelo autor é a anáfora, que, como apontamos anteriormente, constitui-se em um recurso cuja função é retomar uma unidade de texto por outra, contribuindo para a progressão discursiva e temática e para a

própria construção do sentido discursivo. A catáfora, por sua vez, caracteriza-se pelo procedimento em que o termo que retoma precede o retomado. (MAINGUENEAU, 2004).

Várias são as passagens da homilia em que se fazem presentes esses dois recursos. Vejamos alguns deles

[...] Quando os anjos anunciaram aos pastores o nascimento do Redentor, fizeram-no com estas palavras: Isto vos servirá de sinal: encontrareis um menino envolto em panos e deitado numa manjedoura” (Lc, 2, 12).

O fragmento apresenta três casos interessantes de anáfora. O primeiro é em relação ao pronome “n(o)”, que se constitui em uma anáfora redutiva, já que retoma a oração anterior que se refere ao anúncio do “nascimento do Redentor”. Também ocorre anáfora em relação à palavra “menino”, que retoma “Redentor”. Neste caso, temos uma anáfora que possui uma dimensão com o mesmo significado. Este é um exemplo em que temos designações diferentes que se referem ao mesmo ser. Caracteriza-se como designação correferencial. Nesta linha de pensamento, considerando o mesmo referente (Menino Jesus), o enunciador utiliza: “Salvador” (1. parágrafo), “Menino Jesus”(6. parágrafo), “O Menino” (6. parágrafo). Por meio destes recursos, procura conduzir o olhar do coenunciador para determinado elemento tópico, no caso, o nascimento de Jesus, como já apontamos, evento que marca a fé cristã.

E temos um caso de catáfora, pois “estas palavras” constitui-se em uma expressão cataforizante que antecipa a frase seguinte, criando uma expectativa nos coenunciadores.

Ainda em relação ao 6. parágrafo, o uso do artigo definido “o” que antecede as duas primeiras referências caracteriza a existência de um único salvador, Jesus. Trata-se de descrição autônoma (MAINGUENEAU, 2004), uma vez que, para o fiel católico, considerando o contexto, um único referente que corresponde a essas propriedades.

Interessante observar as passagens a que se refere o substantivo “menino”. No 5. parágrafo da homilia, o enunciador utiliza um artigo indefinido antecedendo o nome (um menino); no parágrafo seguinte, vale-se de um artigo definido (o menino) e no último período deste parágrafo recorre mais uma vez a este tipo de artigo (o menino). De uma descrição indefinida, tendo em vista o contexto em que está inserido o discurso, ele passa para uma definida, pressupondo que o coenunciador já tenha conhecimento do nome a que ele se refere, conhecimento trazido pelo próprio discursivo constituído naquele momento enunciativo.

Como aponta Maingueneau, o coenunciador “tem o direito de presumir que esse referente é único e acessível a partir do contexto [...]” (MAINGUENEAU, 2004, 183). A continuidade do(s) referente(s) é responsável pela construção do sentido do discurso.

Outras passagens ainda podem contribuir com nossa análise, como, por exemplo, no 8. parágrafo, em que encontramos um caso interessante de catáfora: “A resposta do cristão não pode ser diferente da que Deus dá à nossa pequenez. A vida deve ser enfrentada com bondade, com mansidão”. O enunciador utiliza o pronome demonstrativo a (de + a), antecipando que como a vida deve ser enfrentada, segundo ele: "com bondade, com mansidão". Evidencia-se nessa passagem a constituição do *ethos* discursivo de um cristão, que está espelhado nos princípios que norteiam a vida do homem; o ser humano precisa ser consciente de sua pequenez, e trazer a bondade em seu coração, a fim de se tornar digno de Deus.

Evidencia-se, ainda, que a catáfora, também neste exemplo, é caracterizada como um recurso de coesão; além disso, o enunciador expressa seu ponto de vista, isto é, o modo de como viver, caracterizando um recurso argumentativo, já que faz escolha de termos consoante aos preceitos cristãos. Observa-se que o uso desse mecanismo linguístico-discursivo, a catáfora, também contribui para a construção do discurso e sua organização. O demonstrativo assume, ainda, um poder dêitico, mostrando que "Deus" deseja que o homem aja diferentemente de como está agindo, apontando para uma diferença significativa entre o dever ser e o ser.

A catáfora e a anáfora caracterizam, assim, como elementos responsáveis pela progressão referencial e contribuem para a construção do discurso; elas estabelecem relações de sentido para a organização discursiva, apresentando certa potencialidade argumentativa. É preciso lembrar que a referenciação não significa apenas a utilização de expressões referenciais, mas ela perpassa pelo processo cognitivo de construção de sentido em cada situação enunciativa.

As anáforas marcadas pelo pronome pessoal (anáforas canônicas) dão continuidade ao tema proposto, caracterizando como um meio de ativação de objeto de discurso. Vejamos outras passagens da homilia:

“[...] O ‘sinal’ é a humildade de Deus levada ao extremo; é o amor com que Ele, naquela noite, assumiu nossa fragilidade [...]”. (5. parágrafo);

“[...] Porém a coisa mais importante não é procurá-Lo, mas deixar que seja Ele a encontrar-me [...]”(6. parágrafo);

“[...] Quando nos damos conta de que Deus-Se enamorou da nossa pequenez, de que Ele mesmo Se fez pequeno...”(8. parágrafo);

“[...] Mas Ele não podeis renunciar, [...]”(8. parágrafo)

Nas quatro passagens em que aparece o pronome pessoal “Ele”, há uma referência a Deus, que ganha sentido no contexto, tornando-se um objeto de discurso e contribuindo para a progressão textual. Esses exemplos evidenciam que a anáfora não é simplesmente a retomada de um termo. No caso, ao introduzir a referência a Deus, acaba por introduzir um novo tópico discursivo, tendo em vista que o tópico inicial era o nascimento de Jesus. Dessa forma, a anáfora contribui para a manutenção de um dado tópico, favorecendo a não repetição de determinadas palavras.

O *ethos* discursivo de um enunciador cristão se evidencia pelas escolhas lexicais que ele faz no decorrer da homilia: bondade, humildade, paciência, dentre outros, que remetem à doutrina cristã. São os princípios que norteiam a ação de Deus, na qual o homem deve se espelhar. Agindo dessa forma, de acordo com o enunciador, o ser humano será capaz de encontrar a “grande luz”, referência que ele faz ao pensamento de Cristo.

Na passagem “A resposta do cristão não pode ser diferente da que Deus dá à nossa pequenez [...]”, fica evidenciada a oposição do enunciador, que nos apresenta um elemento avaliativo e que confirma o que está nas Escrituras. Tanto que ele recorre a várias passagens da Bíblia, como, por exemplo, Isaias e Lucas (1. parágrafo), Gênesis (2. parágrafo), para ratificar os valores que apresenta na homilia. Revela-se o *ethos* discursivo de um enunciador que tem consciência dos valores humanos, que parecem se perder no mundo atual, os quais podem, no entanto, ser resgatados, tendo em vista a “paciência de Deus”, que fica à espera dessa conversão do homem.

Palavras Finais

Ao longo deste artigo, procuramos refletir sobre a constituição do *ethos* discursivo a partir da utilização de mecanismos linguístico-discursivo, como, por exemplo, a anáfora e a catáfora, valendo-nos, sobretudo, os preceitos trazidos por Maingueneau.

O *corpus* escolhido foi a homilia proferida pelo Papa Francisco I, durante a missa de Natal realizada no dia 24 de dezembro de 2014. Pudemos constatar que o discurso do Papa procurou levar o coenunciador a refletir sobre a(s) possibilidade(s) de reverter a situação em que se encontra a sociedade. Ele, por meio de elementos persuasivos, leva o cristão a construir uma imagem de um pastor que acredita no outro, de um representante de Deus capaz de ter a paciência, tal qual tem Deus, de esperar que o homem espelhe-se em Deus, colocando em seu coração a bondade, a paciência, a generosidade. A homilia proferida na noite de natal revela um *ethos* discursivo de um enunciador que acredita que o fiel irá enfrentar as adversidade e encorajar-se a mudar, a transformar-se, levando em seu cotidiano as práticas sugeridas por ele.

Por meio de procedimentos anafóricos e catafóricos, o enunciador leva o coenunciador a construir um *ethos* que possui competência necessária para operar as transformações da vida do fiel, que lhe atribui credibilidade. O discurso é o lugar em que o *ethos* se constitui e, como vimos, possui uma voz e uma corporalidade na enunciação.

A homilia proferida pelo Papa Francisco revela questões axiológicas, levando o coenunciador a construir uma imagem de um homem sábio, compreensivo, ganhando reconhecimento e credibilidade dos fieis. Evidentemente que ele, no caso os fieis católicos, já tem construída a imagem do *ethos* do Papa, representada pelos estereótipos sociais. No momento da enunciação, o coenunciador constrói uma imagem do enunciador e outra simbólica e subjetiva de Deus (“ser paciente”). Ao recorrer às passagens bíblicas, às anáforas e às catáforas com procedimentos discursivos, resgatando ou antecipando valores, leva os coenunciadores a legitimar sua fala.

Referências

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: MAGALHÃES, M, RODRIGUES, B. e CIULIA, A (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

BOURDIEU, P. *A reprodução*. 4. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis; Vozes, 2003.

CARVALHO, D. *Homilia*: a questão da linguagem na comunicação oral. São Paulo: Ed. Paulinas, 1993.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V. et al. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Discours et analyse du discours* - introduction. Paris: Armand Colin, 2014.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Cenas da Enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gênese dos Discursos*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria Emília A. T. Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

ORLANDI, E. *Palavra, fé, poder*. Campinas: Pontes, 1987.

Anexo - A homilia Papal da Missa de Natal, 24 de dezembro de 2014

«O povo que andava nas trevas viu uma grande luz; habitavam numa terra de sombras, mas uma luz brilhou sobre eles» (Is 9, 1). «Um anjo do Senhor apareceu [aos pastores], e a glória do Senhor refulgiu em volta deles» (Lc 2, 9). É assim que a Liturgia desta santa noite de Natal nos apresenta o nascimento do Salvador: como luz que penetra e dissolve a mais densa escuridão. A presença do Senhor no meio do seu povo cancela o peso da derrota e a tristeza da escravidão e restabelece o júbilo e a alegria.

Também nós, nesta noite abençoada, viemos à casa de Deus atravessando as trevas que envolvem a terra, mas guiados pela chama da fé que ilumina os nossos passos e animados pela esperança de encontrar a «grande luz». Abrindo o nosso coração, temos, também nós, a possibilidade de contemplar o milagre daquele menino-sol que, surgindo do alto, ilumina o horizonte.

A origem das trevas que envolvem o mundo perde-se na noite dos tempos. Pensemos no obscuro momento em que foi cometido o primeiro crime da humanidade, quando a mão de Caim, cego pela inveja, feriu de morte o irmão Abel (cf. Gn 4, 8). Assim, o curso dos séculos tem sido marcado por violências, guerras, ódio, prepotência. Mas Deus, que havia posto suas expectativas no homem feito à sua imagem e semelhança, esperava. O tempo de espera fez-se

tão longo que a certo momento, quiçá, deveria renunciar; mas Ele não podia renunciar, não podia negar-Se a Si mesmo (cf. 2 Tm 2, 13). Por isso, continuou a esperar pacientemente face à corrupção de homens e povos.

Ao longo do caminho da história, a luz que rasga a escuridão revela-nos que Deus é Pai e que a sua paciente fidelidade é mais forte do que as trevas e do que a corrupção. Nisto consiste o anúncio da noite de Natal. Deus não conhece a explosão de ira nem a impaciência; permanece lá, como o pai da parábola do filho pródigo, à espera de vislumbrar ao longe o regresso do filho perdido.

A profecia de Isaías anuncia a aurora duma luz imensa que rasga a escuridão. Ela nasce em Belém e é acolhida pelas mãos amorosas de Maria, pelo afecto de José, pela maravilha dos pastores. Quando os anjos anunciaram aos pastores o nascimento do Redentor, fizeram-no com estas palavras: «Isto vos servirá de sinal: encontrareis um menino envolto em panos e deitado numa manjedoura» (Lc 2, 12). O «sinal» é a humildade de Deus levada ao extremo; é o amor com que Ele, naquela noite, assumiu a nossa fragilidade, o nosso sofrimento, as nossas angústias, os nossos desejos e as nossas limitações. A mensagem que todos esperavam, que todos procuravam nas profundezas da própria alma, mais não era que a ternura de Deus: Deus que nos fixa com olhos cheios de afecto, que aceita a nossa miséria, Deus enamorado da nossa pequenez.

Nesta noite santa, ao mesmo tempo que contemplamos o Menino Jesus recém-nascido e reclinado numa manjedoura, somos convidados a reflectir. Como acolhemos a ternura de Deus? Deixo-me alcançar por Ele, deixo-me abraçar, ou impeço-Lhe de aproximar-Se? «Oh não, eu procuro o Senhor!» – poderíamos replicar. Porém a coisa mais importante não é procurá-Lo, mas deixar que seja Ele a encontrar-me e cobrir-me amorosamente das suas carícias. Esta é a pergunta que o Menino nos coloca com a sua mera presença: permito a Deus que me queira bem?

E ainda: temos a coragem de acolher, com ternura, as situações difíceis e os problemas de quem vive ao nosso lado, ou preferimos as soluções impessoais, talvez eficientes mas desprovidas do calor do Evangelho? Quão grande é a necessidade que o mundo tem hoje de ternura!

A resposta do cristão não pode ser diferente da que Deus dá à nossa pequenez. A vida deve ser enfrentada com bondade, com mansidão. Quando nos damos conta de que Deus Se enamorou da nossa pequenez, de que Ele mesmo Se faz pequeno para melhor nos encontrar,

não podemos deixar de Lhe abrir o nosso coração pedindo-Lhe: «Senhor, ajudai-me a ser como Vós, concedei-me a graça da ternura nas circunstâncias mais duras da vida, dai-me a graça de me aproximar ao ver qualquer necessidade, a graça da mansidão em qualquer conflito».

Queridos irmãos e irmãs, nesta noite santa, contemplamos o presépio: nele, «o povo que andava nas trevas viu uma grande luz» (Is 9, 1). Viram-na as pessoas simples, dispostas a acolher o dom de Deus. Pelo contrário, não a viram os arrogantes, os soberbos, aqueles que estabelecem as leis segundo os próprios critérios pessoais, aqueles que assumem atitudes de fechamento. Olhemos o presépio e façamos este pedido à Virgem Mãe: «Ó Maria, mostrai-nos Jesus!»

(fonte:

http://pt.radiovaticana.va/news/2014/12/25/homilia_do_papa_francisco_na_noite_de_natal/1115999)

A MOBILIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA TESSITURA DISCURSIVA DE BIOGRAFIAS⁴

Mariana Ramalho PROCOPIO⁵

Resumo: Interessa-nos neste artigo observar como, ao narrar uma história de vida, o biógrafo organiza seus procedimentos linguístico-discursivos para conferir legitimidade e credibilidade à sua obra, bem como para captar seu público-alvo. Por meio de uma análise do discurso, foi possível perceber que legitimidade foi construída por informações de estatuto pessoal e principalmente sócio-profissional. A credibilidade foi percebida por procedimentos discursivos de autenticidade, verossimilhança e explicação. A estratégia de captação foi realizada a partir da instauração dos seguintes efeitos: de real, de ficção e patêmico.

Palavras-chave: Estratégias discursivas. Biografias. Análise do Discurso.

Abstract: *In this article, we are interested in observing how the biographer organizes his linguistic-discursive procedures to grant legitimacy and credibility to his work, as well as to capture his target audience. Through a discourse analysis, it has been possible to notice that legitimacy was built by personal status, and mainly, socio-professional information. Credibility was perceived by discursive procedures of authenticity, verisimilitude and explanation. The capture strategy was carried out from the establishment of the following effects: real, fiction and pathos effects.*

Keywords: *Discursive strategies. Biographies. Discourse Analysis.*

⁴ Este trabalho teve origem em nossa pesquisa de doutorado, para o qual contamos com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, na modalidade bolsa de doutorado e bolsa de doutorado sanduíche.

⁵ Doutora em Estudos Linguísticos pela FALE/UFMG. Professora Adjunta do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG, Brasil. mariana.procopio@ufv.br

Introdução

Conforme Charaudeau (2008), todo ato de linguagem é uma expedição e uma aventura. Expedição, pois o sujeito comunicante organiza seu discurso de acordo com as restrições situacionais e languageiras, bem como com a sua margem de manobras, a fim de atingir o sujeito interpretante. Todavia, o sujeito comunicante não sabe ao certo se o outro parceiro de comunicação aceitará o contrato proposto. Trata-se, aí, de uma aventura: a imprevisibilidade marca a instância de recepção, que pode reconhecer ou não o contrato e as estratégias adotadas pela instância de produção.

De modo geral, podemos dizer que as estratégias correspondem ao espaço de manobras disponível para a instância de produção de um ato de linguagem. Emediato (2007) reforça que elas compreendem uma série de procedimentos discursivos em suas variadas manifestações – linguística, icônica, etc. – mobilizadas pelo enunciador em uma determinada atividade de discurso, para envolver o sujeito interpretante.

Neste trabalho, escolhemos observar a configuração discursiva das estratégias de legitimidade, credibilidade e captação, implementadas em narrativas biográficas. Por se tratar de um gênero de estatuto predominantemente factual, acreditamos que a fim de convencer um leitor a se aventurar na leitura de uma história de vida, o biógrafo deverá ser capaz de fornecer a seu destinatário evidências de que a narrativa apresentada corresponde à vida da pessoa biografada. Para tanto, é de suma importância a adoção de procedimentos linguístico-discursivos que sejam reveladores desse contrato de verdade, ou de, ao menos, verossimilhança com a vida narrada em questão.

Por esse prisma, julgamos pertinente o estudo das estratégias discursivas, sob a égide da análise do discurso (AD), notadamente nos trabalhos de Charaudeau (1995, 2006, 2008, 2010). Para fins de objeto de análise, escolhemos as biografias *Condessa de Barral: a paixão do imperador* (2008), *Olga* (1994)⁶ e *Carmen: uma biografia* (2005).

⁶ A versão que adotamos para análise foi impressa em 2004, mesmo ano do lançamento do filme *Olga* e que, por isso, apresenta um cartaz do filme como capa. No entanto, a edição é a 17^o, publicada pela Companhia das Letras e referente ao ano de 1994.

A legitimidade como estratégia

A legitimidade é o resultado de uma adequação entre um ato de fala, uma situação e a posição social de seu autor. Em termos de estratégia discursiva, ela pode ser realizada por meio de informações prévias a respeito da identidade social daquele que enuncia, assim como pelas pistas e indícios discursivos que o enunciador deixa em seu ato de linguagem a fim de comprovarem a legalidade da sua posição e, portanto, a sua autoridade para dizê-lo. Somos, pois, levados a crer que é a legitimidade que garante o poder de dizer, em uma situação de comunicação. (CHARAUDEAU, 1995)

Em relação às biografias, os espaços mais frequentemente observados para a demarcação discursiva desta estratégia são os paratextos orelha e contracapa, de responsabilidade da instância editorial. Vejamos:

Mary Del Priore escreveu mais de vinte livros sobre a História do Brasil, entre eles *História das Mulheres no Brasil* e *História da Vida Privada*. Historiadora com pós-doutorado na França e sócia honorária do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, foi duas vezes vencedora do Prêmio Casa Grande e Senzala. Ganhou ainda o Prêmio Jabuti na categoria Ciências Humanas, com *História das Mulheres no Brasil*. Também lançado pela Objetiva, *O Príncipe Maldito* levou o prêmio de melhor livro de não-ficção da Associação Paulista de Críticos de Arte. (DEL PRIORE, 2008⁷ Grifos do autor)

A descrição acima informa ao leitor alguns aspectos do estatuto profissional da biógrafa para que ela possa ser julgada como legítima para a escrita da biografia em questão. O procedimento de enumeração dos livros por ela escritos funciona como uma espécie de argumento pela quantidade: saber que Mary escreveu *mais de 20 livros* permite que a consideremos como uma escritora experiente e com notoriedade no cenário editorial. A indicação de alguns livros como principais revela as temáticas por ela estudadas, justificando a própria biografia: é por ser conhecedora da história das mulheres no Brasil e da história da vida privada, que a biógrafa tem propriedade para contar a história da Condessa de Barral. Além de ser uma história feminina, é também a revelação de uma história privada – o caso da Condessa com o Imperador brasileiro.

⁷ Trecho reproduzido da orelha do livro em questão.

A legitimidade também pode ser construída por meio da mobilização de representações sociais. A revelação de dados sobre sua formação profissional – historiadora com pós-doutorado na França – e a indicação de seu cargo como sócia honorária do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tendem a mobilizar a ideia de cientificidade. Se estamos diante de uma pesquisadora, que tende a seguir os preceitos do conhecimento científico, é bem provável que sua fala (no caso, sua escrita) seja verdadeira. Logo, a mobilização de um saber de conhecimento científico também contribui para a legitimação da biógrafa. A enumeração dos prêmios por ela conquistados também serve como indícios de uma possível qualidade de seu trabalho.

Todavia, em alguns casos, a legitimidade pode ser invalidada, principalmente quando: (i) não é percebida pelo outro – em função de um desconhecimento do estatuto daquele que fala; (ii) o sujeito que comunica oculta sua identidade – desse modo, o estatuto não pode ser percebido; (iii) é frágil e necessita ser endossada – em alguns casos, a indicação do estatuto institucional não é suficiente para a garantia da legitimidade do sujeito que comunica. Este deverá construí-la por auxílio de outros procedimentos discursivos, que podem ser validados ou não. (CHARAUDEAU, 1995).

Se retomarmos o fragmento acima, sobre a biógrafa Mary Del Priore, precisamos reconhecer que alguns elementos só serão considerados como auxiliares na construção da legitimidade da autora, se forem devidamente reconhecidos pelo público. Em relação aos prêmios citados, por exemplo, eles só serão indicadores da qualidade do trabalho da biógrafa e, por conseguinte, interpretados como indícios de sua legitimidade se o leitor souber do que tratam. O Jabuti é o maior prêmio de Literatura Brasileira conferido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) e oferecido desde 1957. A efetivação, pois, da estratégia de legitimidade será determinada se o interlocutor reconhecer o estatuto de autoridade daquele que enuncia.

A credibilidade como estratégia

A legitimidade não é suficiente para assegurar o direito à fala. Ainda que ela predisponha o interlocutor a acreditar em uma determinada ideia defendida, para convencer o interlocutor, o sujeito que comunica deve ser julgado apto para saber dizer a verdade. É necessário que ele se mostre capaz de provar a sua capacidade em lidar com as restrições impostas pelo contrato. Assim, para a credibilidade ser instaurada, é preciso que sejam

evidenciados alguns elementos discursivos indicadores da posição de *verdade* do sujeito. A partir deles, este sujeito poderá ser julgado como verdadeiro e credível. Charaudeau (2006) reforça que as provas da verdade de um discurso devem ser de ordem objetiva, ainda que baseadas nos imaginários sociodiscursivos circulantes em uma sociedade. Esse estatuto de verdade pode ser alcançado por recursos da ordem da autenticidade, da verossimilhança ou da explicação.

Autenticidade

A fim de comprovar a existência empírica de seus personagens biografados ou de situações por ele vivenciadas, o biógrafo procura fornecer provas da autenticidade de suas informações, seja pela recorrência à fala de terceiros que presenciaram determinados episódios ou ainda pela apresentação de imagens – fotografias, documentos, páginas de jornal – que confirmem os mesmos. Essa existência será também realizada por meio da indicação de fatos históricos acontecidos no período em que o personagem viveu e que tenha deles participado.

No caso de *Olga*, Fernando Morais já indica a autenticidade das informações reveladas no paratexto *apresentação*. Nesse espaço, o biógrafo relata ter ido a então Alemanha Oriental para investigar a fundo a vida de Olga. A viagem ao país permitiu que ele entrevistasse amigos de militância da personagem, como Gabor Lewin e Ruth Werner, tenente-coronel honorária do Exército Vermelho, além de visitar os campos de concentração e de extermínio nos quais ela estivera presa. Já nos Estados Unidos, Morais teve acesso aos arquivos do Departamento de estado norte-americano e lá encontrou documentos preciosos acerca das torturas e demais atos empreendidos pelos políticos e policiais brasileiros na época.

Todavia, o simples relato de Morais pode não ser suficiente para garantir a autenticidade das informações. Com o intuito de que essa – a autenticidade – não seja maculada no interior da narrativa, são fornecidas ao leitor imagens de tais documentos bem como fotografias dos lugares onde Olga viveu, dela mesma e de pessoas que com ela conviveram. Podemos citar um momento específico da narrativa. Morais relata que a Polícia Brasileira, após a prisão de Prestes e Olga, tinha dúvidas sobre a verdadeira identidade daquela mulher que se dizia esposa do líder comunista brasileiro. Como a Embaixada Brasileira em Berlim possuía uma relação amistosa com os oficiais da Gestapo – a polícia

secreta nazista – o embaixador dirigiu a tal organização um pedido de ajuda para identificar a prisioneira. A partir das informações enviadas, os oficiais alemães não tiveram dúvidas de que se tratava efetivamente de Olga Benário. Para provar a existência desse episódio e especificamente desta troca comunicativa entre governos brasileiro e alemão, Moraes apresenta, na biografia, uma cópia do ofício trocado entre eles, fornecendo, assim uma prova da autenticidade da informação revelada: o ofício realmente existe e não deixa dúvidas sobre esse episódio.

Verossimilhança

A credibilidade de uma biografia também é instaurada pela prova da verossimilhança, isto é, pela reconstrução de fatos e episódios da vida do personagem dentro da lógica do possível, do provável, com base em elementos objetivos. Podemos dizer que a maioria das biografias tem como constituinte de sua organização discursiva o preceito da verossimilhança. Afinal, muitos episódios da vida de um personagem não serão conhecidos, ou ainda, o biógrafo não conseguirá resgatar todas as relações realmente acontecidas entre os vários momentos da vida de seu biografado. Caberá a ele promover a ligação entre esses episódios e acontecimentos, sempre observando as evidências e as informações já devidamente comprovadas. A fim de ilustrar esse tipo de prova, recorreremos mais uma vez à biografia *Olga*:

Este livro não é a *minha versão* sobre a vida de Olga Benario ou sobre a revolta comunista de 1935, mas aquela que acredito ser a *versão real* desses episódios. Não vai impressa aqui uma só informação que não tenha sido submetida ao crivo possível da confirmação. Qualquer incorreção que for localizada ao longo desta história, entretanto, deve ser debitada exclusivamente à minha impossibilidade de confrontá-la com versões diferentes. E certamente haverá incorreções, até porque eu próprio cheguei a avançar investigações a partir de versões aparentemente verdadeiras, mas que depois seriam desmentidas por novas pesquisas ou entrevistas. [...] Não apenas como referencial, nesses casos, mas para introduzir-me por inteiro na época em que esta história se passa, recorri à extensa bibliografia que vai ao final deste volume, de importância capital para quem pretenda conhecer melhor essa época. As raras passagens deste livro em que foi necessária a recriação referem-se sempre a cenários de determinados fatos - nunca a fatos em si. E, ainda assim, a recriação se deu a partir de depoimentos de testemunhas. (MORAIS, 1994, p.13-14. Grifos do autor)

Percebemos a preocupação do biógrafo em enfatizar que não se trata de uma recriação ficcional da história de Olga, mas uma narrativa que pretende ser a verdadeira história da

personagem. O biógrafo procura construir esse sentido de verossimilhança a partir da indicação da baliza norteadora de seu trabalho biográfico – a verificação exaustiva das informações coletadas. Todas as informações apresentadas foram submetidas ao crivo da verificação, quer seja por levantamento bibliográfico e documento, quer seja pelo depoimento das fontes entrevistadas.

Explicação

A prova de verdade pela explicação consiste na revelação de motivos, intenções, finalidades e consequências dos fatos e informações apresentados na narrativa, a fim de garantirem a credibilidade da história narrada. É possível dizer que a explicação como prova de verdade deve estar baseada em procedimentos capazes de sustentar as relações estabelecidas. Dentre os mais usados, podemos destacar o uso de citações, a contextualização e descrição, as análises de especialistas, etc.

Para ilustrar essa proposição, vejamos um fragmento da biografia da Condessa de Barral:

Algumas lembranças devem ter marcado Luísa para sempre. As que diziam respeito à escravidão, com certeza. Muitas de suas atitudes no futuro se originaram na primeira infância e no contato ininterrupto com a população negra, que crescia, a olhos vistos, na primeira metade do século XIX. (DEL PRIORE, 2008, p.24-25. Grifos nossos)

No trecho acima destacado, a biógrafa procura reconstruir o contexto no qual Luísa crescera e a identificar nesse contexto uma influência para os comportamentos futuros da Condessa. Tenta-se assim explicar o fato de uma pessoa branca, portadora de título de nobreza, defender a liberdade de todo e qualquer ser, inclusive os escravos. No decorrer da narrativa, percebe-se uma tentativa da autora em demonstrar que Luísa esteve sempre ligada e interessada em discussões acerca da liberdade, principalmente por ter vivenciado de perto essa realidade dos escravos. A explicação é construída a partir da análise da historiadora frente aos relatos de Luísa em seu diário e em levantamentos bibliográficos sobre a época.

Em síntese, podemos dizer que a estratégia de credibilidade procura atestar a veracidade das informações trazidas em um discurso e a comprovar o saber dizer de um sujeito comunicador. Para que a credibilidade seja construída, o biógrafo se valerá de diversos

procedimentos discursivos para comprovar a verdade de seu dizer e a objetividade de seu trabalho.

A captação como estratégia

Aristóteles (2005, p.97) anunciava que “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio”. A estratégia de captação procura, pois, despertar certas sensações e emoções no interlocutor, para que ele se posicione favorável a uma visada de influência do sujeito que comunica.

Para que a captação seja efetivada, é necessário tocar o universo de crença e os estados emocionais do interlocutor em questão, mobilizando, sobretudo, os imaginários sociodiscursivos e as expectativas do destinatário do discurso. Os procedimentos discursivos instaurados tendem a emocionar o interlocutor a partir da utilização de recursos como: tom, procedimentos de sugestão, de conivência, de humor, de dramatização, de encenação entre outros.

Por tais explicações, é possível perceber que nem sempre a estratégia de captação se configura por categorias linguísticas explícitas. Tudo dependerá da maneira como o discurso está organizado, do gênero no qual a troca comunicativa se insere, das restrições situacionais e linguageiras e dos objetivos a serem alcançados.

Conforme Machado (2012a), alguns gêneros têm em sua configuração uma maior demarcação das estratégias de captação, em função, principalmente dos objetivos a serem alcançados. Esse parece ser o caso do discurso publicitário que visa criar em seu destinatário uma disposição favorável para o consumo dos produtos e ideias anunciadas. Contudo, esses objetivos podem ser variados. O discurso midiático, por exemplo, pode ser caracterizado em função de um objetivo informativo: assim, em termos de estratégia de captação, o discurso pode estar orientado de maneira a incitar o destinatário a conhecer as novidades, os últimos acontecimentos informados.

No caso das biografias, a estratégia de captação pode ser implementada principalmente pelo fornecimento de provas que atestem a autenticidade das informações, pela recriação descritiva em detalhes das situações e episódios importantes da vida do personagem, pelas emoções suscitadas, pelos imaginários sociodiscursivos instaurados e pela presença de

elementos literários no texto produzido. Estes procedimentos devem ser observados à luz dos efeitos por ele provocados, descritos a seguir. Importante dizer que tais efeitos, além de serem característicos da estratégia de captação, também auxiliam na construção da credibilidade da narrativa biográfica.

Efeito de real

O efeito de real é uma tentativa de construção de uma visão objetiva do mundo, a partir de um universo representacional compartilhado socialmente. A proposta de Mendes (2008, p.214) é que essa construção objetiva projetada pelo efeito de verdade seja vista como uma estratégia do sujeito comunicante e não como “a expressão do sujeito ou a configuração do objeto”. Ainda segundo a autora, “um “efeito” é definido em função dos fatos do mundo, é uma reunião de vários critérios, é sempre relativo à situação de comunicação. “O diagnóstico depende da competência de cada um, de seu conhecimento de mundo e de suas crenças”.

No caso das biografias, estamos diante de um gênero de estatuto factual, ou seja, o contrato comunicacional estabelecido prevê que as informações trazidas pelo discurso sejam majoritariamente da ordem do real, do empírico. Assim sendo, é de se esperar que os biógrafos mobilizem recursos a fim de realçar a autenticidade das informações narradas e que tais recursos possam ser reconhecidos pelos destinatários dessa produção discursiva da veracidade das informações apresentadas.

Dentre os principais procedimentos apresentados pelos biógrafos para gerar um efeito de real, podemos citar como principais: (i) a revelação de documentos e imagens referentes ao universo temático narrado, (ii) a indicação precisa das fontes, isto é, a identificação da procedência de uma determinada informação, (iii) a apresentação de citações de pesquisas já realizadas sobre o tema abordado e (iv) o depoimento de pessoas que conviveram com o personagem.

A revelação de documentos e imagens pode ser feita tanto no interior da narrativa, quanto em seções específicas. Nas biografias é comum a existência de encartes iconográficos, nos quais estarão reunidas fotografias do personagem, além da imagem de outros documentos importantes citados na história.

Sobre a indicação precisa das fontes, é comum a existência de uma seção específica, paratextual, para a listagem dessas informações. Nessa seção serão apresentados os créditos

das imagens, as obras consultadas, os depoentes entrevistados e todas as informações importantes para a atribuição da autoria e responsabilidade das informações coletadas pelo biógrafo e apresentadas no interior da narrativa. Em *Olga*, há uma seção específica, denominada *Fontes*, na qual o biógrafo apresenta uma lista das mesmas, em função de sua natureza: depoimentos, livros, jornais, etc. Em relação à indicação das fontes no interior da narrativa, a maioria dos biógrafos tende a não se preocupar em fornecer essa identificação para não comprometer o fluxo narrativo. As informações estarão disponíveis ou nas seções específicas (notas bibliográficas, referências, fontes, etc.) ou ainda figurarão nas notas explicativas e/ou notas de rodapé.

Sobre a apresentação de citações de pesquisas já realizadas sobre o tema abordado, acreditamos que tal procedimento é mais adotado em biografias com o viés mais científico, acadêmico. Todavia, este procedimento também pode estar presentes em biografias produzidas em situações variadas. Em *Carmen*, destacamos:

Sérgio Cabral, biógrafo do compositor, anotou as várias ocasiões em que, nessa viagem, Ary escreveu a Yvonne contando como vivia cercado de americanas em Los Angeles, relatando flertes e insinuando conquistas. Não passavam de fantasias, mas chegaram a tal ponto que, segundo Cabral, o pai de Yvonne escreveu a Ary para protestar contra esse exibicionismo. Quando Yvonne também lhe escreveu perguntando que história era aquela de casamento com Carmen, Ary foi misterioso: “Explicarei tudo na volta”. Mas não havia o que explicar - era pura bazófia. (CASTRO, 2005, p.373.)

Na biografia de Carmen, o biógrafo recorre a uma outra narrativa biográfica – a de Ary Barroso, escrita por Sérgio Cabral – para se valer de informações capazes de explicar um suposto romance entre ele e a cantora brasileira, no período em que o compositor vivera nos Estados Unidos. No trecho em questão, Ruy Castro retoma informações de Cabral, segundo as quais a esposa e o sogro de Ary Barroso desconfiavam de tal romance.

Em relação ao depoimento de pessoas que conviveram com o personagem, podemos perceber a presença deste recurso quando o biógrafo entrevista tais pessoas, em virtude da contemporaneidade do personagem ou quando o biógrafo tem acesso a depoimentos deixados por pessoas que conviveram com ele. Vejamos dois exemplos:

Não me esquecerei jamais das lágrimas que a entrevista arrancou dos olhos de Gabor Lewin, já velhinho, em cuja casa esvaziamos juntos, a dez graus abaixo de zero, uma garrafa de conhaque francês. Quando perguntei se se confirmava a lenda de que Olga despertava paixões fulminantes em seus

companheiros da Juventude Comunista, Lewin pôs-se a chorar. Foi Herta, sua mulher velhinha como ele, quem desfez meu desconforto ao dizer, sorridente: "Olga foi a grande paixão da vida do Gabor". (MORAIS, 1994, p. 10)

1864, 31 de janeiro. Hoje a condessa de Barral disse que não tinha plenos poderes para educar minhas filhas; assim, não as educava, apenas lhes dava lições. Além de outras coisas que seria muito demorado escrevê-las, disse ainda que minha filha Leopoldina repetia a ela [a Barral] tudo o que eu como mãe lhe dizia. A condessa disse que aproveitava para externizar o juízo que fazia sobre mim, e disse que eu era muito falsa. Paciência! Deve-se neste mundo suportar tudo. Mas é bem triste para um coração materno saber que não pode ter confiança numa filha. A condessa queria por força que se dissesse que eu não gostava dela, mas eu não disse nem sim nem não. (DEL PRIORE, 2008, p.171)

No primeiro fragmento, o biógrafo revela ter realizado uma entrevista com um companheiro de militância de Olga. Em função dessa convivência, Gabor foi capaz de fornecer a Morais detalhes sobre episódios vividos por Olga que não seriam conhecidos sem o depoimento dele. Tais informações permitem que a narrativa de Morais seja acrescida de detalhes capazes de instaurarem um efeito de real sobre a cena narrada, além de contribuírem para a credibilidade de toda a biografia.

Já no segundo fragmento, estamos diante de um excerto do diário da imperatriz Teresa Cristina, esposa de D. Pedro II. No trecho em questão podemos conhecer as impressões da imperatriz sobre Luísa, bem como a revelação de episódios vividos por elas que não seriam conhecidos se não fosse essa escrita confessional de Teresa. Mais uma vez, o uso de tais depoimentos pela biógrafa, contribui para a instauração de um efeito de real, de um realce do caráter objetivo da história narrada.

A projeção de efeitos de real contribui para a configuração da estratégia de captação das biografias, pois certifica, aos leitores, o cumprimento de elementos do contrato comunicacional, notadamente a obediência ao estatuto factual e à referencialidade das informações apresentadas. O leitor pode aceitar o contrato proposto e continuar sua leitura, uma vez que os detalhes da história estão sendo revelados. Por conseguinte, o efeito de real somatiza os esforços de construção da credibilidade da história narrada: as provas da autenticidade das informações estão ali apresentadas.

Efeito de ficção

Sobre a ficção, Charaudeau (1983, p. 96) revela que “[...] ela representa o lugar no qual esta busca do impossível é tornada possível pelo viés do imaginário, mediação que permitiria a todo sujeito construir uma imagem de unicidade existencial do homem.⁸”. Assim sendo, ela corresponderia a uma tentativa de instauração de um Eu único, capaz de vivenciar uma história em sua totalidade, com início, meio e fim. A ficção seria, pois, responsável pela fabricação de uma totalidade, de uma unidade. Ao se projetar este sentido de totalidade, por meio da indicação da unicidade de um ser, estaríamos produzindo um efeito de ficção.

A fim de que essa irracionalidade característica dos efeitos de ficção fosse evidenciada, Charaudeau (1983, p.96) propõe a identificação de outros índices: a distância no tempo e no espaço, as desproporções das dimensões, das quantidades e das noções. Todavia, Mendes (2008) mais uma vez nos alerta para a relativização de tais índices, demonstrando que os mesmos não são capazes de definir completamente o que seriam os efeitos de ficção. O importante, seguindo as ponderações da referida autora, não é estabelecer uma relação dicotômica entre ficção e objetividade ou ainda entre subjetividade e objetividade. Mais uma vez, o importante aqui é perceber o uso estratégico dos procedimentos ficcionais. O reconhecimento deste efeito dependerá da competência dos sujeitos envolvidos numa determinada situação comunicativa e das crenças, representações e informações mobilizadas em tais atos de linguagem.

Julgamos pertinente abordar aqui a definição quanto aos tipos de ficcionalidade definidos por Mendes (2004). Segundo a autora, a ficcionalidade se caracteriza como a simulação de um mundo possível, que pode estar presente em qualquer gênero de discurso. Ela pode se configurar em três maneiras:

- (i) Ficcionalidade constitutiva – externa ao discurso e inerente aos fenômenos que a apresentam como a própria língua, por exemplo.
- (ii) Ficcionalidade predominante – presente nos textos e discursos que apresentam de maneira intensa e preponderante a simulação, a ficção.
- (iii) Ficcionalidade colaborativa – encontrada em textos que fazem uso de simulações, de representações para explicar, caracterizar, realçar ou auxiliar determinadas intenções em um discurso.

⁸ “[...] qu’ellereprésentelelieuouècettequête de l’impossibleestrenduepossible par le biais de l’imaginaire, mediationqui permettrait à tousujet de se construire une image de l’unicitéexistentielle de l’homme”(Tradução nossa)

Podemos dizer que o efeito de ficção pode ser definido como a tentativa de instauração ou a indicação de um outro universo, de uma simulação possível. Essa simulação pode ser de ordem constitutiva, predominante ou colaborativa. A função deste efeito pode ser definida como a ilustrativa e explicativa. (MENDES, 2008)

No caso das biografias, estamos diante de um gênero de estatuto factual, mas que faz uso da ficcionalidade colaborativa para que, algumas situações que não puderam ser comprovadas, possam ser recriadas a partir de critérios de verossimilhança. Em tais casos, o objetivo maior do biógrafo parece ser a representação de um determinado episódio importante para a compreensão da história de vida do personagem. A seguir, um trecho da biografia da Condessa de Barral:

A última doença de Luísa foi a imagem de sua vida. Não se lhe abateu nem a vontade, nem a inteligência. Conservou até o último minuto toda consciência e viu chegar a morte com profunda serenidade. Fechou os olhos ao som de uma velha canção de amor e cercada pelos seus. Morreu como se morria no século XIX. Com a convicção de que a morte era pacificação. (DEL PRIORE, 2008, 231).

Não há indicação, no texto ou nos paratextos, de evidências que confirmem a existência de todos aqueles detalhes apresentados: a canção de amor, a lucidez e a morte serena. Contudo, a descrição meticulosa, fruto de uma recriação, “da simulação de uma situação possível” (MENDES, 2004), consegue ilustrar como seria aquele episódio. Se efetivado, o efeito conseguirá que o leitor imagine como foi a morte de Luísa. A ficcionalidade aparece como auxiliar na encenação discursiva da narrativa apresentada.

O efeito de ficção pode também ser usado ainda com fins de projeção, de indicação de planos futuros que ainda não sejam de conhecimento dos destinatários de um determinado ato de linguagem. Essa projeção pode também ser demonstrada como uma suposição. A demonstração do uso do efeito de ficção com tal característica pode ser percebida pelo fragmento abaixo, referente a uma carta de Olga para Carlos Prestes e Anita, escrita pela militante em seus últimos momentos de vida:

É totalmente impossível para mim *imaginar*, filha querida, que *não voltarei* a ver-te, que *nunca mais voltarei a estreitar-te* em meus braços ansiosos. *Quisera poder pentear-te, fazer-te as tranças* - ah, não, elas foram cortadas. Mas te fica melhor o cabelo solto, um pouco desalinhado. Antes de tudo, vou fazer-te forte. Deves andar de sandálias ou descalça, correr ao ar livre comigo. *Sua avó, em princípio, não estará muito de acordo com isso, mas*

logo nos entenderemos muito bem. Deves respeitá-la e querê-la por toda a tua vida, como o teu pai e eu fazemos. Todas as manhãs faremos ginástica... Vês? Já volto a sonhar, como tantas noites, e esqueço que esta é a minha despedida. E agora, quando penso nisto de novo, a ideia de que nunca mais poderei estreitar teu corpinho cálido é para mim como a morte. (MORAIS, 1994, p.240 Grifos nossos)

O uso dos verbos *imaginar* e *sonhar* são os principais indicadores de que o trecho narrado é uma simulação. Trata-se de uma projeção de Olga para situações futuras, futuro este que ela sabe não poder viver. Assim, o sujeito enunciador faz uso do verbo no futuro do presente para determinar a configuração de tais planos. Essa projeção é realizada com base no saber de experiência do sujeito enunciador e também nos saberes de crença que ancoram suas posições frente aos assuntos abordados. Nesse caso, o efeito de ficção colabora para a ilustração de uma situação possível de acontecer, mas que de fato não existe. Ele permite a recriação deste universo simulado.

Efeito de patemização

O efeito de patemização ou efeito patêmico⁹ corresponde à instauração de determinadas emoções a partir da organização discursiva de um ato de linguagem. Diretamente relacionado à estratégia de captação, o efeito patêmico, se reconhecido pelo interlocutor, tende a despertar nele as emoções projetadas discursivamente ou uma disposição para a leitura das mesmas.

Importante dizer que, para Charaudeau (2010), a emoção, deve ser estudada sob o ponto de vista discursivo, o que difere a abordagem desse objeto na AD¹⁰ para o estudo desenvolvido em outras disciplinas, como a psicologia e a sociologia. Nessa perspectiva, as representações mobilizadas pelo efeito de patemização são de ordem sociodiscursivas. Assim como os demais efeitos acima mencionados, o efeito patêmico depende das circunstâncias em que aparece, isto é, está relacionado à situação social e cultural na qual se inscreve a troca

⁹ O termo patêmico está ligado ao *pathos*, uma das três provas retóricas aristotélicas, ao lado do *ethos* e do *logos*.

¹⁰ Para fins de maior compreensão sobre a possibilidade de estudo das emoções pela AD vide os livros MACHADO, I. L.; MENEZES, W.; MENDES, E. (Orgs). *As emoções no discurso*. v. 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. e MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs). *As emoções no discurso*. v.2. Campinas: Mercado das Leras, 2010.

comunicativa. Assim, um mesmo enunciado pode produzir diferentes efeitos patêmicos e esses vão variar conforme a cultura.

Em síntese, Charaudeau (2010) apresenta três tipos de condição para a instauração do efeito de patemização: (i) que o discurso produzido se inscreva num dispositivo comunicativo cujos componentes (sua finalidade e os lugares que são atribuídos antecipadamente aos parceiros da troca) predisponham ao surgimento de efeitos patêmicos; (ii) que o campo temático sobre o qual se apoia o dispositivo comunicativo preveja a existência de um universo de patemização e proponha uma certa organização dos tópicos (imaginários sociodiscursivos) susceptíveis de produzir tal efeito; (iii) que, no espaço de estratégias deixado disponível pelas restrições do dispositivo comunicativo, a instância de enunciação utilize uma encenação discursiva com finalidade patemizante.

No que se refere à mobilização de procedimentos discursivos e linguísticos, o efeito patêmico, em geral, pode ser obtido pelo emprego de certas palavras que remetam a um universo emocional, mas também por enunciados em que essas palavras não são utilizadas. Desse modo, o efeito patêmico pode ser obtido por um discurso explícito e direto, quando as próprias palavras dão uma tonalidade patêmica, ou de forma implícita e indireta. A construção discursiva do sentido como construção dos efeitos visados depende, contudo, do reconhecimento de tais efeitos pelos interlocutores. É necessário, pois, a existência de uma competência languageira para este reconhecimento.

A fim de exemplificar a instauração dos efeitos patêmicos, gostaria de destacar um exemplo destacado da biografia de Carmen Miranda. Na seção agradecimentos, encontramos pistas deixadas pelo enunciadador que nos revelam e nos remontam à pessoa existente fora do texto, ao sujeito comunicante. Destacamos o trecho:

Por fim, mas não por último, minha eterna gratidão a um grupo de médicos. Por ordem de entrada em cena, os doutores Ênio Porto Duarte, Jacob Kligerman e equipe, Daniel Herchenhorn e Célia Maria Viegas. Sem eles, *Carmen* não estaria em suas mãos. (CASTRO, 2005, p.555 Grifos do autor)

Ao lermos esse último parágrafo podemos nos perguntar: quem são esses médicos? Por que eles seriam importantes para a realização da obra e a quem eles estariam relacionados? O próprio trecho já nos fornece a resposta para essas perguntas, pelo menos para parte delas.

O uso da expressão *eterna gratidão* é mobilizador de determinados imaginários. Geralmente, somos gratos àqueles que nos fizeram um favor, uma gentileza, um bem. Quanto

ao substantivo abstrato acrescentamos também o substantivo *eterna*, indicamos uma relação de intensidade no sentimento indicado. Uma gratidão eterna significa uma espécie de dívida emotiva de duração infinita com aquele a quem somos gratos. A revelação deste sentimento tem por objetivo o reconhecimento do benfeitor.

O substantivo *Carmen*, realçado em itálico, refere-se à obra *Carmen* e não à personagem biografada *Carmen* ou à pessoa *Carmen Miranda*. Ora, se sem esses médicos a biografia de *Carmem* não existiria é porque a ligação deles está com o autor, especificamente ao ser empírico que existe fora da esfera literária. A construção textual nos leva a crer que a pessoa *Ruy Castro* teve algum problema de saúde que poderia ter impedido a realização da biografia, mas, que graças à intervenção dos médicos citados, foi possível que ele continuasse o trabalho. A análise de todos esses elementos permite que indiquemos alguns efeitos possíveis a serem identificados pelos leitores:

- (i) **Curiosidade** – O leitor que não possuir informações prévias a respeito dessa provável doença de *Ruy* pode ficar curioso para desvendar essa indicação. Pelo fato de as informações não serem explícitas e conclusivas, podemos dizer que elas incitarão o leitor a verificá-las. Assim, ele poderá coletar informações em outras instâncias a fim de confirmar ou não suas suspeitas. Interessante notar que a projeção de tal efeito também está diretamente relacionada a uma estratégia de captação, que procura manter o destinatário em contato com a temática abordada pela obra.
- (ii) **Compaixão** – Aqueles que acreditarem que as informações apresentadas denotam uma possível doença de *Ruy* ou ainda aqueles que possuírem algum conhecimento prévio sobre essa informação, poderão ser sensibilizados com tal revelação. O sentimento instaurado é a compaixão isto é, a compreensão do sofrimento do outro, do estado emocional no qual ele se encontra.
- (iii) **Gratidão mútua** – Ao indicar como possível sentido do fragmento acima, a possibilidade de não realização da obra, caso não tivesse ocorrido a intervenção médica, podemos antever como efeito projetado a gratidão conjunta aos médicos. Principalmente para aqueles que tenham gostado da biografia, esse tende a ser um efeito reconhecido.

Para fins de esclarecimento, a doença de Ruy Castro e a interferência desta no trabalho do biógrafo, sugerida na biografia, podem ser comprovadas por meio de inúmeras entrevistas concedidas por ele após o lançamento da obra e também por Heloísa Seixas, sua esposa, na fotobiografia de Ruy escrita por ela e lançada em 2008. A revista *Brasileiros*¹¹, em sua edição de setembro de 2008, apresenta trechos da obra de Seixas, dentre os quais destacamos:

Como todo mundo sabe ou imagina, um tratamento de câncer não é coisa à-toa. Entre 28 de janeiro de 2005, dia do diagnóstico, e o 4 de outubro seguinte - dia em que Ruy pôs o ponto final no livro -, foram 34 sessões de radioterapia, num total de 93 irradiações, sete sessões de quimioterapia, com 21 horas de aplicações, 29 consultas médicas, mais 15 consultas ao dentista, cinco biópsias, uma endoscopia, cinco exames de sangue, duas ressonâncias magnéticas, duas chapas de pulmão, um raio-X completo de boca, uma cirurgia com duas passagens pelo centro cirúrgico e seis dias de internação, mais 16 punções e 61 sessões de fisioterapia. Durante os primeiros três meses de tratamento, por causa das queimaduras da radioterapia, Ruy ficou sem comer, bebendo apenas líquidos (mesmo assim, com enorme dificuldade), o que o fez emagrecer doze quilos. Chegou a interromper o tratamento por dez dias porque a pele de seu pescoço ficou em carne viva e, em decorrência da quimioterapia, teve flebite numa veia do braço, com um febrão de 40 graus que o deixou tremendo como se estivesse com malária. Mas nada disso fez com que perdesse a energia para trabalhar. Durante todo esse tempo, passava o dia escrevendo, horas e horas, como se fosse apenas um cérebro usando um corpo alquebrado para se manifestar. O corpo era seu cavalo.

O fragmento acima apresentado fornece elementos necessários para o reconhecimento do efeito patêmico sugerido pelas informações apresentadas na seção *Agradecimentos*. O relato pessoal e minucioso é revelador dos percalços passados por Ruy Castro para vencer a doença. Mas nem os comprometimentos desáude, as dores físicas e o desgaste psicológico do tratamento fizeram com que ele deixasse o trabalho e a escrita do livro de lado. Toda essa narrativa parece despertar efeitos patêmicos de solidariedade pela doença, mas, acima de tudo, de admiração pela coragem e dedicação.

Ainda no que se refere aos efeitos patêmicos, faz-se necessário dizer que algumas narrativas de vida já se configuram como essencialmente patêmicas, em função da própria vida do personagem retratado. Esse parece ser o caso de *Olga*. Os principais acontecimentos da vida da personagem já são marcados por um índice patêmico forte, isto é, pela

¹¹Disponível em <http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/14/textos/275/> Acesso em 20/07/2011.

possibilidade constante e inerente de mobilizar disposições afetivas. Qualquer relato de tais acontecimentos, independente dos procedimentos eunciativos, narrativos, descritivos e argumentativos empregados, irá incitar a revelação de um *pathos*, em função dos imaginários e das representações sociodiscursivas relacionadas às temáticas abordadas na narrativa de vida da personagem Olga. Todavia, é evidente que os recursos linguísticos e discursivos empregados podem intensificar a produção de tais efeitos. O modo pelo qual os diversos procedimentos serão engendrados poderá evidenciar ou intensificar a projeção de efeitos dessa ordem.

A organização discursiva específica dessa biografia favorece essa intensificação principalmente pelo uso de recursos iconográficos (imagens de Olga, de pessoas que com ela conviveram e lugares nos quais ela passou) e de maneira mais incisiva, pela revelação de trechos de correspondência de Olga. Destacamos um exemplo. Trata-se da última carta de Olga enviada para Carlos Prestes, no dia que antecedia sua morte:

Queridos: Amanhã vou precisar de toda a minha força e de toda a minha vontade. Por isso, não posso pensar nas coisas que me torturam o coração, que são mais caras que a minha própria vida. E por isso me despeço de vocês agora. [...] Vês? Já volto a sonhar, como tantas noites, e esqueço que esta é a minha despedida. E agora, quando penso isto de novo, a ideia de que nunca mais poderei estreitar teu corpinho cálido é para mim como a morte. [...] E estou tão agradecida à vida, por ela haver-me dado a ambos. Mas o que eu gostaria era de poder viver um dia feliz, os três juntos, como milhares de vezes imaginei. Será possível que nunca verei o quanto orgulhoso e feliz te sentes por nossa filha? Querida Anita, meu querido marido, meu garoto: choro debaixo das mantas para que ninguém me ouça, pois parece que hoje as forças não conseguem alcançar-me para suportar algo tão terrível. É precisamente por isso que esforço-me para despedir-me de vocês agora, para não ter que fazê-lo nas últimas e difíceis horas. [...] Lutei pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo. Prometo-te agora, ao despedir-me, que até o último instante não terão porque se envergonhar de mim. Quero que me entendam bem: preparar-me para a morte não significa que me renda, mas sim saber fazer-lhe frente quando ela chegue. Mas, no entanto, podem ainda acontecer tantas coisas... Até o último momento manter-me-ei firme e com vontade de viver. Agora vou dormir para ser mais forte amanhã. Beijo-os pela última vez. (MORAIS, 1994, p.239-240)

A carta em questão é constituída por vários adjetivos e substantivos abstratos indexadores de possíveis efeitos de patemização: força, vontade, morte, terrível, etc. A descrição subjetiva dos momentos que antecedem a morte é capaz de suscitar pena, compaixão e revolta. A opção por tais léxicos, o ordenamento discursivo das informações

apresentadas bem como a demarcação da própria situação de comunicação na qual esse ato de linguagem se inscreve irão funcionar como operadores para a projeção do efeito de patemização.

Contudo, Machado (2012b) ressalta um importante contorno da dimensão argumentativa dessa carta: ainda que Olga esteja relatando todos os pensamentos que lhe percorrem a mente, nesta situação, a referência a tais informações não tem como objetivo causar pena nos destinatários de sua carta: mas construir o seu *ethos* de mulher corajosa e forte. Ao dizer *prometo-te agora, ao despedir-me que até o último instante não terão que se envergonhar de mim e até o último momento manter-me-ei firme e com vontade de viver*, Olga tenta construir essa imagem de coragem e força, à qual pretende associar-se. Essa observação confirma as indicações de Charaudeau (2000, p.128), quanto à caracterização das emoções: segundo o analista, “as emoções são de ordem intencional, elas são ligadas aos saberes de crença e elas se inscrevem em uma problemática da representação psicossocial”¹².

Considerações Finais

Procuramos demonstrar, nesse artigo, a configuração de algumas estratégias discursivas mobilizadas por sujeitos biógrafos na composição de biografias. A intenção foi demonstrar como tais sujeitos se valem de procedimentos argumentativos a fim de legitimar ou inferir credibilidade à sua narrativa, ou ainda captar o seu interlocutor.

Por nossas análises, percebemos que, na tentativa de legitimação, o biógrafo se apoia numa posição de autoridade (seja institucional ou pessoal) para se pronunciar. Já na tentativa de alcançar credibilidade, o biógrafo se posiciona de maneira a determinar uma posição de verdade, apresentando provas da ordem do autêntico, do verossímilante ou da explicação. E por fim, quando está em cena o jogo de captação, o biógrafo tenta convencer o interlocutor sobre sua fala, isto é, sobre a narrativa que ele elabora. A maneira pela qual ele conquistará o convencimento e a adesão dependerá da instauração de efeitos de real, de ficção e de patemização.

¹² “les émotions sont d’ordre intentionnel, elles sont liées à des savoirs de croyance et elles s’inscrivent dans une problématique de la représentation psycho-sociale”. (tradução nossa).

Por ser um gênero de estatuto factual, percebe-se um comprometimento com a referencialidade do universo narrado. Nesse sentido, é possível encontramos uma série de procedimentos discursivos reveladores de um fazer estratégico, que visa à conquista da legitimidade e da credibilidade da biografia. Documentos, fotografias, citações de especialistas, depoimentos de fontes próximas ao personagem, são utilizados como provas de verdade, implicando a construção de efeitos de real na narrativa biográfica.

Todavia, percebe-se na estrutura narrativa das biografias, o recurso à ficcionalidade, principalmente para ilustrar situações narradas pelo biógrafo e para auxiliar na construção de uma estratégia de captação. Podemos verificar a mobilização constante de descrições subjetivas e minuciosas, com fins de provocar efeitos patêmicos. Geralmente, as vidas reveladas são escolhidas em função de possuírem episódios classificados pelos biógrafos como especiais, excêntricos e diferenciados, o que já indica a vinculação a um universo patêmico intenso. Toda essa narração é capaz de despertar disposições afetivas nos sujeitos destinatários dessa mensagem.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 2.ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

CASTRO, Ruy. **Carmen: Uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. A patemização na televisão como estratégia de autenticidade. Tradução de Renato de Mello. In: MENDES, E., MACHADO, I. L. **Emoções no discurso**. Volume II. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010, p.23-56.

_____. **Linguagem e Discurso**. Tradução coordenada por Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Discurso das Mídias**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Une problématisation discursive de l'émotion. IN: PLANTIN, C. *et.al.* **Les émotions dans les interactions**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000, p. 125-155.

_____. Ce que communiquer veut dire. **Revue des Sciences Humaines**, n. 51, p. 20-23, 1995.

_____. **Langage et discours**. Paris, Hachette, 1983.

DEL PRIORE, Mary. **Condessa de Barral: a paixão do imperador**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

EMEDIATO, Wander. As emoções da notícia. In: MACHADO, Ida Lucia; MENEZES Willian; MENDES, Emília (Org.). **As emoções no discurso**. Volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 290-309.

MACHADO, Ida Lúcia. Algumas reflexões sobre elementos de base e estratégias da Análise do Discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20-1, 2012. p. 187-207. 2012a.

_____. Olga: une femme offerte en cadeau aux nazis par un président brésilien. In: AUBRY, L. et TURPIN, B. (sous la direction de) **Les discours totalitaires**. Paris: L'Harmattan, 2012. 2012b.

MENDES, Emília. **Contribuições ao Estudo do Conceito de Ficcionalidade e de suas Configurações Discursivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004. Tese de Doutorado.

_____. Por um remodelamento das abordagens dos efeitos de real, efeitos de ficção e efeitos de gênero. In: MACHADO, I.L.; LARA, G. P. M.; EMEDIATO, W.. (Org.). **Análises do discurso hoje**. Volume II. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008, p. 199-220.

SEIXAS, Heloísa. Entrevista concedida à revista Brasileiros em setembro de 2008. Disponível em <http://www.revistabrasileiros.com.br/edicoes/14/textos/275/> Acesso em 20/07/2014.

Obras consultadas

MACHADO, I. L.; MENEZES, W.. MENDES, E. (Orgs). **As emoções no discurso**. Volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MENDES, E.; MACHADO, I. L. (Orgs). **As emoções no discurso**. Volume 2. Campinas: Mercado das Leras, 2010.

PROCÓPIO-XAVIER, Mariana. **A configuração discursiva de biografias a partir de algumas balizas de História e Jornalismo**. Tese de Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso – Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ANÁLISE MULTIFUNCIONAL DO ITEM E NO GÊNERO TIRA EM QUADRINHOS: GRAMÁTICA E USO¹³

Francimeire Cesário de Oliveira Queiros¹⁴

Rosângela Maria Bessa Vidal¹⁵

Resumo: Considerando a dinamicidade da língua, que é propriedade inerente aos usos, buscamos compreender como se manifesta a multifuncionalidade dos usos discursivos do item linguístico E no gênero tira em quadrinhos. Para tanto, nos fundamentamos na perspectiva funcionalista do uso linguístico e realizamos a análise com três funções discursivas de atuação do E: Sequenciamento retroativo-propulsor, Introdução de tópico discursivo e Focalização. No nível discursivo, em qualquer dessas funções analisadas, esse item ainda conserva o traço semântico de adição, porém numa condição gradativa, constituindo assim um contínuo.

Palavras-chave: Multifuncionalidade. Item E. Gênero tira em quadrinhos. Significação.

Abstract: *Considering the dynamics of language, which is property inherent to uses, we have tried to understand how the multifunctionality of discourse uses of the linguistic item AND is revealed in the comic strip genre. To do so, we have underlain on the functionalist perspective of the linguistic usage and have performed the analysis with three discursive functions of the acting of AND: Sequencing retroactive-propellant, Introduction of discourse topic and Focusing. At the discursive level, in any of these analyzed functions, this item still retains the semantic feature of addition, however, in a gradual condition, constituting, therefore, a continuum.*

Keywords: *Multifunctionality. Item AND. Comic strip genre. Significance.*

¹³ Este trabalho é um recorte de uma pesquisa mais ampla (dissertação de mestrado).

¹⁴ Prof^a da rede pública na Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC-RN e na Secretaria de Educação do município de Marcelino Vieira – SEMMV. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF). E-mail: meire.c@hotmail.com

¹⁵ Prof^a na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Doutora em Estudos da Linguagem, com área de concentração em Linguística Aplicada, no Programa de Pós-Graduação da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Funcionalistas (GPEF). E-mail: rosangelauern@gmail.com

Introdução

O ambiente que comunga o sistema e o uso da língua, de onde é descendente a multiplicidade de funções e significações das formas linguísticas, pode ser nomeado a partir de diversos pontos de vista, dentre eles como um processo de multifuncionalidades (NEVES, 1997) ou de interdiscursividades (MARCUSCHI, 2008) de relação da estrutura linguística x contexto comunicativo – vinculação entre gramática e discurso – (FURTADO DA CUNHA 2007b). Dessa feita, a língua assume um caráter dinâmico e fluido apresentando, por um lado, variações e, por outro, a mudança linguística, mas de certo modo, mantendo a estabilidade que dá equilíbrio ao sistema (MARTTELOTTA, 2003).

Esses pressupostos, pertencentes à corrente de estudos do funcionalismo linguístico contemporâneo (também conhecida atualmente como linguística centrada no uso ou cognitivo-funcional – Tomasello, 2008), na coesão com a teoria dos gêneros discursivos ganhou foco na mediação entre teorização linguística e prática pedagógica (OLIVEIRA; COELHO, 2003), cuja maior ênfase é os aspectos gramaticais que são analisados como fenômenos que emergem do uso da língua (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007; OLIVEIRA; CEZARIO, 2007), com o propósito de ampliar a competência comunicativa. Este uso é elucidado no emparelhamento forma e função, por meio das relações de motivações cognitivas e discursivas.

Mediante esse esboço, a proposta de estudo neste trabalho tem como objetivo central compreender a multifuncionalidade dos usos discursivos do *E*, cuja análise é empreendida no gênero tira em quadrinhos.

Para tanto, consideramos também a abordagem tradicional da gramática, na qual a postura do *E* é essencialmente gramatical, posteriormente uma abordagem mais ampla, na qual ele assume funções que atuam na organização do discurso e não apenas num âmbito da sentença.

A caracterização da pesquisa foi basicamente qualitativa, tendo em vista a descrição e interpretação do fenômeno linguístico pretendido para análise dos dados. Postura que enseja a atribuição de significados a partir dos influxos do sujeito pesquisador. Para isso, buscamos fundamentação em fontes teórico-metodológicas, na observação do objeto e no comportamento linguístico que ele assume, para, então, fundar o processo de análises e constatações. Quanto ao método, adotamos o indutivo como predominante.

O *corpus* da pesquisa foi constituído de 174 tiras em quadrinhos, captadas via *online*¹⁶, todas de autoria do quadrinista Laerte e com ocorrências do item linguístico *E*. A amostragem para análise foi representada, aqui nesse recorte, por quatro tiras que ilustram as três funções discursivas apreciadas na análise, a saber: Focalização, Introdução de tópico discursivo e Sequenciamento retroativo-propulsor. Estas apresentam níveis aditivos graduais, de menos para mais respectivamente, formando assim um contínuo aditivo. Isso sobrevém em contraposição com o que diz os estudos tradicionais da gramática que considera o *E* um coordenador somente aditivo.

O trabalho se fundamenta nas descrições teóricas do funcionalismo linguístico (norte-americano), este, ganhou maior projeção a partir dos trabalhos de linguistas como Paul Hopper, Sandra Thompson, Elizabeth Closs-Traugott, Joan Bybee e Talmy Givón, os quais se empenharam em defender uma linguística baseada no uso. Assim, tratamos de discorrer a respeito da concepção de gramática que se emoldura nessa linha. Procuramos, ainda, revisar a literatura sobre o objeto de estudo e, conseqüentemente, apresentamos uma amostra da análise dos dados. Por fim, pontuamos algumas considerações como conclusões desse trabalho.

O funcionalismo norte-americano

O funcionalismo linguístico, na perspectiva da língua centrada no uso, estuda a estrutura gramatical, tendo como referência a situação comunicativa completa: fala, interlocutores, propósito de uso e o contexto discursivo. Não se pode, assim, interpretar os fatos linguísticos esquecendo o contexto ao qual eles pertencem, o que valida a postura de complementaridade entre a forma e a função às faces do sistema de funcionamento da língua.

Com vistas a isso, Nichols (1984, *apud* VIDAL, 2009) reforça que o uso da língua é efetivado na articulação desses elementos, os participantes do ato da fala, os seus propósitos comunicativos e o contexto que dá forma ao discurso.

Enfatiza-se, nesses termos, que o funcionalismo é uma linha teórica que subsidia os aspectos fluidos relacionados aos usos, vistos aqui pelo ângulo da multifuncionalidade do *E*, haja vista, suas descrições atribuírem relevância à análise de procedimentos e questões relacionadas com as atividades de linguagem que se processam na interação.

¹⁶ <http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/>

Essa abordagem tem como eixo central a apreciação das condições de produção, que buscam respaldar-se nos reflexos do funcionamento efetivo da língua. Esse contexto culmina numa diversidade de práticas de linguagem tão plural quanto o ambiente que alicerça esse processo, o ambiente social. Isso implica numa concepção de língua como um fenômeno heterogêneo, desautorizando-a como um sistema autônomo, estável e externo ao falante, preceitos esses que qualificam a imanência da língua típica da abordagem formal.

A partir de seu uso, dá-se o processo de comunicação, e é por intermédio da linguagem que se tem acesso à informação, que se expressa e se defende pontos de vista, que se partilha e constrói visões de mundo, que se produz cultura, fazendo a mediação das atividades dialógicas e representando o conjunto dessas, disponíveis no funcionamento da linguagem e na comunicação de uma sociedade.

Nesse sentido, ao considerar o nível discursivo e cognitivo, bem como o plano da pragmática, consegue traduzir aspectos manifestos no plano comunicativo da linguagem.

Procura, desse modo, explicar as regularidades observadas nas relações de interação a partir de situações de uso dos interlocutores presentes nos diversos contextos sociais. Expressa um modelo de análise, segundo o qual “a língua desempenha funções externas ao sistema linguístico em si, as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico” (FURTADO DA CUNHA, 2009, p. 158).

Nessa concepção, o falante não desenvolve arbitrariamente o uso da língua. Para tanto, não constrói sequências novas de sons a cada propósito comunicativo, mas apresenta uma forte tendência a aproveitar material já existente na língua, ampliando o sentido de palavras na relação com seu contexto de uso. Caso contrário, um processo linguístico baseado em determinações puramente arbitrárias seria difícil para os interlocutores compreenderem que recursos utilizar para se fazerem compreendidos (OLIVEIRA e VOTRE, 2009).

Tendo em vista a investigação da língua, com ênfase na função comunicativa, devemos sempre frisar a importância do discurso e das relações contextuais, no sentido de que há na língua uma competição entre motivações internas e externas, evidenciando-a como um sistema adaptável (DUBOIS, 1985). Admitir que há motivações externas à língua corresponde a pensar que há alguma relação de similaridade entre forma e conteúdo e que a sintaxe e a gramática não são autônomas. Para isso, há de se considerar que os padrões estruturais não devem coordenar os usos, mas, pelo contrário, os usos devem orientar esses padrões.

Os fundamentos da corrente funcionalista da linguagem são relevantes para explicar as atividades de constituição de texto, sendo que isso não invalida o ensino de gramática de ênfase morfosintática, pelo contrário, amplia e exige outro olhar a partir das regularidades do discurso que entram na gramática compondo os textos no âmbito discursivo.

A importância do discurso e das relações contextuais ganha relevo nesse campo, pois se reconhece que a comunicação não acontece na emissão de frases isoladas, mas por meio de enunciados que situam discursos e organizam-se em estruturas compatíveis com o processamento cotidiano das atividades realizadas pelos participantes de uma sociedade, sejam formais ou informais, sejam orais ou escritas, que são os gêneros textuais (POSSENTI, 2009).

Constata-se com isso que as estruturas sintáticas que compõem cada gênero textual estão condicionadas a uma série de fatores, desde a análise gramatical à modalidade da língua. E elas devem corresponder ainda ao contexto comunicativo de um gênero ao tratar-se de “procedimentos utilizados pelos informantes que representam os modos de organização da informação e as rotinas retóricas disponíveis na língua peculiares a cada estrutura discursiva e propósito comunicativo” (OLIVEIRA; COELHO, 2003 p. 114). Nesse sentido: “[...] a codificação linguística pode ser trabalhada em diversos níveis: (1) gêneros textuais, (2) modalidade (fala e escrita) e estratificação social (uso padrão e não padrão)”. (OLIVEIRA; CEZARIO, 2007 p. 102).

Por essa concepção as sentenças dão vida aos enunciados, que podem ser analisados e entendidos levando em conta as motivações discursivas, isto é, a estrutura sintática é visualizada como resultante de componentes do discursivo.

Concepção de gramática

A concepção defendida por Neves (1997) de uma gramática de uso busca, na essência, averiguar como se processa a comunicação em uma determinada língua, ou seja, é orientada pela competência comunicativa. Contudo, não se desvincula da noção de sistema, porque as funções exercem relações de integração entre os constituintes gramaticais.

De modo geral, “a gramática de uma língua, para a linguística funcionalista norte-americana, é concebida como um conjunto de regularidades que são convencionalizadas pelo

uso concreto nas diferentes situações discursivas” (MARTINS, p. 29, 2009), as quais consolidam os gêneros textuais.

Desse modo, observa-se a relação entre estrutura e função como algo versátil, refletindo o caráter dinâmico da língua. Considera o contexto global do discurso, e é do interior dele que procura correlacionar forma e sentido.

Contudo, é válido frisar que as construções linguísticas que são evocadas no uso, não passam de imediato a fazer parte do sistema gramatical. Para isso, passam por um contínuo de mudanças linguísticas, como diz Bolinger (1975, *apud* MARTELOTTA, 2003), precisam ser *percebidas, apreciadas* para serem *adotadas* e, mesmo assim, ainda não se estabilizam, isto é, “as mudanças de uma língua devem ser compreendidas como movimentos que se iniciam no instante que um indivíduo produz seu discurso [...]” (MARTELOTTA, 2003. p.71).

Como os aspectos linguísticos devem se adaptar às necessidades de comunicação dos falantes e as gramáticas devem refletir essas adaptações, ou seja, a forma da língua deve ser compatível com a função que desempenha. Assim, a codificação das estruturas morfossintáticas se situa pelo parâmetro das estratégias discursivo-pragmáticas. “Em outras palavras, há um forte vínculo entre discurso e gramática, de tal modo que a morfossintaxe tem sua origem no discurso.” (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007 p. 34).

Esse viés se complementa com o pressuposto da integração dos componentes linguísticos, cuja ênfase se volta para o modo pragmático sob a alegação de que a partir das regularidades nele observadas é possível sistematizar, mesmo que provisoriamente, a gramática do uso, além de encaminhar mecanismos de seleção, organização e atualização dos padrões incorporados na gramática.

Por esse encaminhamento, resgata-se do uso aspectos inerentes à situação comunicativa como as intenções e o perfil do usuário, a condição social, o grau de informatividade, suas experiências cognitivas, seu papel cultural, além de uma gama de aspectos histórico-sociais que conduz o uso da língua como suporte para análise de textos enunciativamente situados, sendo a gramática funcionalista a base que acolhe essa compreensão.

A tênue linha divisória entre estes componentes, do sintático e semântico com o pragmático, demonstra a convicta intimidade fronteiriça entre discurso, gramática e cognição. E numa gramática que leva em consideração os usos linguísticos não há o predomínio

absoluto de um de seus componentes, mas a definição clara de qual deles se põe em evidência e a sua relação com os demais.

Revisão da literatura sobre o item linguístico *E*

Os valores semânticos

Os elementos que estabelecem qualquer tipo de conexão na língua costumam desempenhar papel de destaque no profícuo campo da Linguística.

Nas gramáticas tradicionais, o *E* se apresenta como uma das conjunções mais prototípicas das orações coordenadas, cujo valor semântico nelas mencionados é puramente aditivo, apesar de alguns autores apresentarem ressalvas sob forma de observações.

Bechara (2009), por exemplo, observa que “muitas vezes, graças ao significado dos lexemas envolvidos na adição, o grupo das orações coordenativas permite-nos extrair um conteúdo suplementar de ‘causa’, ‘consequência’, ‘oposição’, etc.” (BECHARA, 2009 p. 320). Assume, desse modo, a relevância dos sentidos contextuais para a mensagem global, mas como sentido acessório, porque, segundo ele, não modifica a relação gramatical aditiva das unidades envolvidas, como no exemplo citado por ele: *Rico e desonesto*. Conforme a percepção do autor há apenas uma oposição semântica entre os termos conectados.

Ainda é interessante frisar outra observação feita por Bechara (2009 p. 321): “Algumas vezes o *E* aparece depois de pausa, introduzindo grupos unitários e orações; são unidades enfáticas com função textual que extrapolam as relações internas da oração e constituem unidades textuais de situação.” Ele já permite uma abertura ao pressuposto aditivo, dando margens a implicações com funções mais abrangentes, consequentemente seu valor aditivo também se distancia da concepção tradicional.

Ex: “*E repito: não é meu*” [MA.1, 314] (BECHARA, 2009 p. 321)

Partindo da consideração do elemento *E* como um elo entre as orações sintaticamente independentes, (CUNHA, 1982; MESQUITA, 1999; BECHARA, 2009; ROCHA LIMA, 2007) deve-se ter em conta que essa consideração não tem uma segura sustentação quando no trato da língua em uso. Primeiro, porque o conceito de independência das orações coordenadas é de fácil questionamento (ABREU, 1997), pois não se estabelece mediante

critérios ou parâmetros. Segundo, porque, geralmente, os componentes semântico e pragmático não são levados em conta nesse tipo de consideração.

As aditivas estão presentes também na subcategorização de Halliday & Hasan (1976, cf. CAMACHO, 1999). Particularmente o *E*, apresentam-no como sendo de uso aditivo ou estrutural e de uso coesivo ou textual com base no escopo da ocorrência da sentença.

A definição semântica básica do *E* para Neves (1985) é de adição que, segundo ela, se relaciona com o próprio significado etimológico, já a relação temporal se dá apenas na estruturação do enunciado. Nesse âmbito, defende não uma classificação, mas uma relação gradual, conforme a contextualização dos sentidos básicos obtida pelas análises desses elementos a partir do nível do texto. Assim, o *E* na adição do sistema de informação ou de argumentos passa gradualmente “de uma adição comumente chamada ‘pura e simples’ para a adição enfática, adição com alternância e adição com contraste.” (NEVES, 1985 p.64).

Monnerat (2003) trata do valor temporal do *E* como o primeiro valor a ampliar o sentido, em termos de associação de ideias e de alargar o contexto. Nesse sentido, implica a ideia de sucessão, conseqüentemente de acúmulo que, ao ser adicionado, pode vir a contradizer, a corrigir o segmento que o precede, acarretando a ideia de oposição (contraste, adversidade e concessão). Para ilustrar, a autora mostra os seguintes exemplos: “Procurro e não encontro”; no qual cabe a paráfrase “*Procurro mas não encontro*”, em que se tem uma parte afirmando, outra negando, ocasionando o caráter adversativo.

Camacho (1999), também ao falar sobre assimetria das orações, diz que o *E* em si não indica a sucessão temporal e que esse valor semântico é aparentemente devido às convenções icônicas da ordem dos fatos na narrativa.

Neves (2000) aborda o *E* como um coordenador e o trata a partir de quatro aspectos: quanto a natureza da relação, ao modo de construção, ao valor semântico e a sua ordenação. Quanto ao primeiro aspecto (natureza da relação), relata que o *E* indica uma relação de adição entre os segmentos coordenados, sinalizando que esse coordenador possui um caráter mais neutro do que os outros. Isso se explica quando esse coordenador procede da adição de segmentos que mantêm entre si uma relação semântica marcada por uma *relação de contraste* ou por uma *relação de causa-conseqüência*. Monnerat (2003) acredita que é por essa especificidade do *E* que ele pode exercer diferentes tipos de conexões. Penhavel (2009) admite que, por essa caracterização de neutralidade, é possível o uso do *E* em uma diversidade de contextos semânticos (temporal, causal, conclusivo, explicativo adversativo, condicional e

final). Já Camacho (1999) refere-se a uma espécie de função coringa que pode indicar simultaneidade, inclusão temporal, causa, condição, consequência, conclusão.

A constituição de um contínuo para o conectivo *E* pode ser relativa ao propósito comunicativo que é explicitado nas atividades de produção do discurso (escrito ou oral), desempenhado pelos interlocutores por ocasião do processamento desse discurso. Quanto aos valores graduais que caracteriza um contínuo, Neves (2010) observa que o *E* passa gradualmente de uma adição neutra (*Ele fuma e toma cafezinho*) para uma adição enfática (*Garçons que passam com pratos. E pratos de massa suculentas*).

Essas possibilidades são pertinentes uma vez que “as categorias linguísticas e cognitivas não são compartimentos estanques” (ABREU, 1997, p. 20), porque existem lacunas entre uma categoria linguística prototípica e uma com propriedades discursivas com estruturas sintaticamente menos organizadas e lineares. O protótipo¹⁷ seria o parâmetro para analisar o grau de semelhanças e distanciamentos e situar um contínuo de análises.

Penhavel (2009) assegura que o *E* preserva em seus diversos usos um traço semântico aditivo. E tal significado aditivo se associa a algum segmento textual, anterior ao segmento de ocorrência que introduz o enunciado conectado, que é orientado pelos aspectos contextuais. Esses significados assumem três graus aditivos numa escala progressiva, chegando ao limite dos significados discursivizados, delineando, assim, uma relação de contínuo aditivo que segue: *adição, continuidade e ênfase*.

Para uma visão geral apresentamos um quadro com as funções elencadas nesse contínuo. Baseando-nos nessa literatura percorrida, acrescentamos a adição neutra:

¹⁷ O termo protótipo é definido em Abreu (1997, p. 20): “elementos prototípicos são aqueles que estatística e probabilisticamente apresentam o maior número das mais importantes propriedades/peculiaridades características da categoria.”

Quadro 1 - Contínuo aditivo do E e suas funções correspondentes

Coordenação de termos e de orações (coordenador)		Articulação de unidades discursivas (marcador discursivo)	
ADIÇÃO	ADIÇÃO NEUTRA	CONTINUAÇÃO	ÊNFASE
Ligam enunciados, seja no nível de segmentos de termos ou orações com equivalência sintática e semântica.	Relacionam enunciados, seja no nível de segmentos termos, orações ou períodos com ordenação temporal, ou não, podendo apresentar valor de contraste e de causa-consequência.	Relaciona porções textuais de segmentos variáveis.	Relaciona porções textuais de segmentos variáveis.
FUNÇÕES CORRESPONDENTES			
Coordenação simétrica - acontece a coordenação propriamente dita.	Coordenação assimétrica, - há a flutuação de valores semânticos: oposição e causa-consequência, por exemplo.	Sequenciamento retroativo-propulsor, introdução de tópico discursivo.	Focalização

Fonte: Penhavel (2009); Camacho (1999); Neves (2000)

As (multi)funções do E e suas relações discursivas

Em Penhavel (2009), há descritas algumas funções do conectivo *E* no discurso. Seu trabalho está fundado na perspectiva de examinar a função dos diferentes usos do *E* na construção do discurso. Para tanto, reúne essas funções em dois grupos mais amplos: quando atuam na coordenação de termos (Coordenação entre posições de termos e no interior de posições de termos) e de orações (Coordenação de orações sem equivalência funcional, simétricas e assimétricas) exerce a função de um *coordenador* e quando atua na articulação de unidades discursivas (Focalização, Manutenção/assalto de turno conversacional, Introdução de tópico discursivo, Distinção de unidades discursivas e Sequenciamento retroativo-propulsor), exerce a função de *marcador discursivo*¹⁸.

¹⁸ Uma definição geral: “Os marcadores discursivos são constituintes linguísticos com a função de delimitar unidades discursivas e estabelecer relações funcionais entre elas, conferindo

Em Tavares (2007; 2010 – entre outros trabalhos), encontramos estudos sobre os conectores sequenciadores (Sequenciamento retroativo-propulsor), dentre eles o *E*. São analisados na perspectiva das relações textuais e podem seguir uma ordem discursiva ou uma ordem temporal, atuando simultaneamente com efeito retroativo e na continuidade do texto.

A multifuncionalidade é uma proposta para observarmos os indícios de mudanças dos itens linguísticos que, no processar dos usos, pode proporcionar uma ampliação de características discursivas, o que conduz ao entendimento do discurso como parte da gramática da língua. Considerando que um determinado item linguístico pode exercer muitas funções, dependendo do contexto em que está inserido, isso ocasiona na língua uma variação e consequente mudança semântica.

Acreditamos que se faz necessário apresentarmos uma sucinta discussão, de natureza predominantemente teórico-metodológica, referente ao quadro de definições das devidas funções selecionadas para análise posterior (Focalização, Introdução de tópico discursivo e Sequenciamento retroativo-propulsor).

Nesse sentido, trazemos o pensamento de Gonçalves (1998, p. 32) que esclarece, com muita nitidez, a função do *E* como focalizador quando diz: “entendo por focalização o ato de focalizar, ou seja, de acentuar, de ressaltar, de por em relevo/realce/evidência um determinado item do texto.” Compreendendo-o como um fenômeno de caráter discursivo-pragmático, já que o usuário da língua, para fazer jus a um propósito comunicativo, pode evidenciar uma parte do enunciado que considere relevante para tal intento. Esse entendimento parte do princípio de que a Focalização, por sua própria natureza, tem a função de “realçar elementos do enunciado”.

Por essa razão, o autor nos chama a atenção para o fato de que a ênfase dada ao discurso nesse caso não é porque é uma parte central dele, mas é o componente discursivo que constitui uma intensificação e “também porque são vistas através de certas perspectivas que afetam tanto o que o falante diz quanto o que o ouvinte interpreta” (GONÇALVES, 1998 p. 33).

Funciona como uma espécie de “chamar atenção” do interlocutor para a parte em relevo. De certa forma, a manifestação da focalização acaba por se tornar central, já que é o

coesão textual ao discurso, e/ou com a função de orientar o processo de interação verbal, conferindo coesão interacional ao discurso.” (PENHAVEL, 2009).

segmento textual que ajuda ao interlocutor a produzir a significação possivelmente pretendida pelo locutor.

Quanto à função de Introdução de Tópico Discursivo, apresentamo-la no pensamento de Givón (1992), que define o tópico como algo “a respeito do que se fala” ou “que é relevante”. Contudo, alerta para o fato de sua permanência na continuidade do texto, já que no nível da sentença ele não exerce relação de sentido. Dito de outra forma, o tópico não ganha essa função por causa da sua codificação sintática como tópico da oração, mas porque essa função tem a ver com a trama textual em que há uma recorrência de seus referentes no discurso. Quando um tópico é introduzido por um *E* aparentemente essa ideia de continuidade do texto fica mais evidente.

Esse autor estuda o tópico numa perspectiva pragmático-discursiva em que a topicalidade é motivada pela cognição, uma vez que, as marcas gramaticais usadas pelo emissor para codificar a topicalidade no discurso requisitam operações peculiares na mente do interlocutor. Essas marcas gramaticais presentes no discurso para codificar o tópico concebem um esforço do emissor para fundamentar a informação do ponto de vista do receptor.

Resumidamente, diz respeito ao conteúdo do tópico “aquilo de que se fala” e “como se fala”.

Vamos expor resumidamente algumas considerações sobre o Sequenciamento retroativo-propulsor usando o posicionamento de Tavares (2007; 2010). Em Tavares (2007), encontramos um estudo sobre os conectores *E*, *AÍ* e *ENTÃO* em que são analisados na função de sequenciadores (Sequenciamento Retroativo-Propulsor). Quanto ao sequenciador *E*, verificamos nas constatações da autora que, por ele ser menos marcado nos tipos de discursos analisados na amostra dela, tende a ter menor complexidade no processamento linguístico com uso predominante na fala; no nível de articulação, seu uso se dá mais na interligação de segmentos oracionais e introduzindo orações com verbos menos ativos.

De acordo Tavares (2010 p. 195), “Quando um falante ou escritor estabelece uma relação coesiva entre enunciados sequenciados segundo uma ordenação temporal ou discursiva, está em jogo a sequencição retroativo-propulsora [...]”. Essa relação aponta a introdução de um enunciado no discurso que, ao mesmo tempo, favorece a continuidade e consonância com a orientação discursiva já dada. É codificada por conectores tais como *E*, *AÍ*, *DAÍ*, *ENTÃO*, *DEPOIS* e *PORTANTO*, atuando na organização de partes do discurso de dimensões variáveis.

Nesse sentido, tentamos mostrar uma visão panorâmica sobre os estudos em torno da multifuncionalidade do *E*, a partir desses, nortearmos nossa investigação, elegendo um recorte para efetivar nosso propósito investigativo no gênero tira em quadrinhos.

Análise multifuncional do *E* no gênero tira em quadrinhos

As análises nesta pesquisa oferecem um quadro sintético dos diversos comportamentos linguísticos do item *E*. Por exemplo, percebemos, na *Figura 01*, que o *E* em “e fazem muito bem!” (segundo quadrinho) parece não apenas articular duas informações, mas confere a elas uma relação semântica mais complexa do que seria a de uma simples adição, ou seja, seria uma ênfase ao um enunciado do texto/gênero.

Quando olhamos pelo aspecto pragmático, é possível notar a intenção do enunciador, que é reiterar, de forma enfática, a proposição de seu interlocutor, procedida mediante uma informação dada, sendo que o foco abrange a informação nova, como podemos observar ao lê-la na sequência:

Fonte: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/dia-a-dia/index.html>>



Figura 01

Por esse motivo, há uma dificuldade para enxergarmos uma relação puramente aditiva, pois o segmento enfatizado não se articula linearmente ao segmento anterior, representando uma espécie de ruptura no encadeamento discursivo do conteúdo temático do gênero, até então, composto por duas falas consecutivas de uma mesma personagem (o que se posiciona possivelmente como chefe de recursos humanos de uma empresa).

É importante frisar que essa ruptura no encadeamento discursivo na *Figura 01* não se deve apenas ao *status* informacional de natureza enfática dos enunciados, mas também porque ocorre uma troca de turno de fala entre os personagens, o que pode ser uma ocorrência

propícia para essa ruptura. Todavia, essa troca de turno se caracterizou por seu caráter enfático.

Segundo Penhavel (2009 p. 279), um segmento introduzido por um *E* focalizador “constitui uma alteração no padrão sintático, semântico ou pragmático do encadeamento discursivo.” Nesse caso, porque o enunciado “*e fazem muito bem!*” não se constitui apenas como uma oração, já que é conectado a todo um bloco textual pré e procedente para a construção de uma unidade maior que é uma narrativa. Contudo, parte dele é colocada em relevo, e esse uso focalizador não se configura numa estrutura de coordenação mais característica, pois rompe com a equivalência funcional da oração anterior. Essa equivalência é muito frequente nos casos quando a análise acontece no nível da sentença, que não é o caso aqui.

Essa circunstância pode nos revelar que o valor aditivo embora não tenha ocasionado um acréscimo ou uma soma muito evidente no plano informacional, mas o sentido de intensificação e reiteração, imbuídas numa ênfase, parece decorrer do sentido básico de adição, ou seja, mesmo se distanciando do valor aditivo, esse primeiro caso ainda manteve de certa forma esse valor.

Veremos agora o *E* como um elemento introdutor de um novo tópico discursivo. Como já discutido neste trabalho, o tópico tem a ver com os assuntos que são tratados no texto e se relaciona com o plano global dele, ou seja, tem a ver com a inserção de um novo assunto no discurso ou como ele é inserido.

Na *Figura 02*, podemos observar como estão dispostos os tópicos (assuntos). No segundo quadrinho, o diálogo está centrado na capa do herói e numa relação temporal (“*até quando*” e “*até o vento voltar*”), já no terceiro quadrinho, o diálogo se volta para o que é observado pelo herói, acrescido à ideia de curiosidade do personagem que segura a capa (Esquilo), que é introduzido por um *E*.

Fonte: < <http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/index-overman.html>>



Figura 02

Mesmo com o *E* sugerindo a introdução de um novo tópico, a linearidade do discurso não foi interrompida, há uma progressão decorrida pela sucessão dos tópicos, isto é, o *E* estabelece a relação de continuidade no texto.

Nesse âmbito, foi introduzido um novo tópico que dá progressão a massa textual-discursiva do gênero, fato mais frequente quanto a essa função. Assim sendo, o item linguístico *E* dá acesso a esse trajeto que movimenta a língua e a Introdução de Tópico Discursivo dá direção a esse movimento, porque não se insere no texto de modo acidental, mas é norteado por propósitos comunicativos. Para tanto, na introdução de um tópico, o enunciador se vale também de respaldos cognitivos relativos às experiências no mundo, pois a elaboração de um tópico (na mente) parece observar as atividades sociais e os processos comunicativos.

Por esses aspectos, podemos observar indícios de iconicidade, já que há indicativos de uma motivação entre a estrutura do enunciado (forma) a as relações experienciais para a produção de significados (função). Isso porque, na produção discursiva de qualquer texto, considera-se a situação, a seleção (lexical e estrutural) das expressões linguísticas para alcançar a eficiência dos propósitos comunicativos, além de realizar interferências sobre os interlocutores.

Já quando a ocorrência do *E* aparece no início do texto, geralmente, compõe interrogativas não retóricas (sem a exigência de uma resposta imediata), se apresentando como elemento anafórico ou catafórico, com intuito de introduzir a ocorrência do tópico, como se vê na *Figura 03* com o “*E agora?*”.

Vejamos que os processos referenciais e as escolhas lexicais foram produzidos na possibilidade de introduzir um tópico discursivo, situando o interlocutor num encadeamento de elementos linearizados para suscitar articulações mais globais, pois não vemos esse

encadeamento se coordenando entre um enunciado e outro imediatamente seguinte; vai além disso, se articula com porções a nível mais textual, prenunciando a ideia de dúvida que perpassa por toda a tira da *Figura 03*.

Fonte: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/hugo/tira.html>>



Figura 03

Nesse mecanismo da *Figura 03*, a situação comunicativa leva o leitor a buscar as referências discursivas precedentes para então constituir as significações. Consideramos que isso é um mecanismo característico das tiras em quadrinhos por não comportar muitas codificações linguísticas, sendo o papel do *E* codificar não só a introdução do texto (e do assunto), mas também de mediar a articulação de codificações não presentes com as já dadas. Circunstância possível nas tiras também pela presença da linguagem não verbal, pois é através desta que reconhecemos o cenário da situação e que acontece ao telefone.

Então, estabelecer o significado aditivo fica para além das relações sintáticas, pois o enunciado introdutor “*E agora?*” não parece apresentar adição e do ponto de vista informacional realmente não há essa significação de modo preciso.

Na *Figura 04*, a análise é sobre a relação de Sequenciamento retroativo-propulsor que o *E* ocasiona no texto/gênero. Como podemos ler na tira em quadrinho, a fala do personagem é colocada em dois planos textuais (1º e 2º quadrinhos) conectados pelo *E*. Ambos se remetem a etimologia da palavra “*Pirata*”, salientando desse modo, um teor aditivo, em que uma informação é acrescida a outra, mas também envolvido num movimento de retroação e consonância (“quer dizer” que está no 2º quadrinho, retoma “*Pirata*” no 1º quadro). Desse modo, fica perceptível uma relação aditiva, mas em consonância com o plano global do texto/gênero e não apenas sintaticamente.

Fonte: <<http://www2.uol.com.br/laerte/tiras/index-piratas.html>>



Figura 04

Isso é evidente, principalmente, pela forma como as falas do personagem foram organizadas na tira (1º e 2º quadrinhos) e é justamente o item linguístico *E* que faz o intermédio entre elas.

O trecho “*E quer dizer ‘guerreiros valorosos, altos...’*” dá sequência à ordem discursiva do enunciador, revelando que a informação acrescentada tem relação com a outra, anunciando, assim, uma continuidade, sem que haja mudança de tópico (assunto) e assinalando a ordem sequencial das informações. É cognitivamente de fácil processamento e discursivamente articulador de partes textuais, sendo necessário para tanto, da integração dos componentes linguísticos (sintáticos, semânticos e pragmáticos).

Conclusão

A reflexão sobre os dados, reunidas em torno de três funções discursivas do item linguístico *E*, demonstrou que a atuação desse item na articulação discursiva, cujos empregos são figurados pela multifuncionalidade, expande seu valor semântico aditivo para o âmbito de um contínuo que abrange a continuidade e a ênfase, salientando que as funções que foram postas nessa análise se afastam do valor inicial mais aditivo (sem abandoná-lo) e chegam a esses já expandidos (continuidade e ênfase).

Quando o item linguístico atua na Introdução de tópico discursivo tem um valor semântico aditivo intermediário, ora próximo à Sequenciação retroativo-propulsora, ora próximo à Focalização. A Focalização se apresentou com menor indício de valor aditivo, sendo às vezes, quase imperceptível devido, geralmente, representar uma ruptura no encadeamento linear do discurso. O Sequenciamento retroativo-propulsor é mais próximo do

valor aditivo, apesar de não figurar num nível local (ou seja, apenas na sentença), sua porção textual que se articula no discurso é de fácil identificação.

Pelas análises, outro ponto que se sobressaiu foi quanto ao propósito comunicativo de um texto, reafirmando-se como referência de codificações, resultando seja em quantidade de informações, em ordenamento das ações do evento discursivo, seja na integração dos itens codificados. Haja vista as codificações, presentes nos gêneros textuais, admitirem certa iconicidade.

Quanto aos dados gerais da pesquisa representamos a seguir uma visão geral em número (N) e percentuais (%). A partir dele compreendemos melhor a atuação do item *E* no gênero tira em quadrinhos.

Quadro 2 – Dados das funções discursivas e demais ocorrências do E

F		ITD		SRP		CT		CP ¹⁹	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	8	32	15,7	95	46,7	48	23,6	12	6

F= Focalização; ITD= Introdução de tópico discursivo; SRP= Sequenciamento retroativo propulsor; CT= Coordenação de termos; CP= Casos à parte.

Nesse panorama observamos a ampla atuação do *E* como um sequenciador, contudo tem quantitativos representativos de outras funções o que nos oferece a ideia de que o item em estudo tende a se estabelecer nessas e outras funções que possam surgir, já que o uso linguístico proporciona a constante mudança de categorias, uma vez que ao se adequarem aos propósitos vão tendendo a multifuncionalidade.

Nesse gênero, estabelecer relações de articulação com o item linguístico *E* parece atender não somente uma relação de coesão, mas também se submetem nesse âmbito a natureza informacional dos enunciados, as evidências de motivações icônicas e ao nível de frequência que indica uma situação marcada ou não marcada.

Essas considerações resultam num alargamento do olhar sobre os fenômenos da língua. Com relação ao item linguístico *E*, por esse trabalho explanar-lhe a relevância discursiva, conduz a não limitarmos à análise exclusivamente da gramática normativa,

¹⁹ Casos que não se encaixam nessas funções ou de difícil identificação destas.

pensamento que restringe sua função a coordenar termos e orações, por isso, suas funções foram ampliadas para o nível do texto.

Referências

ABREU, Antônio Suarez. Coordenação e subordinação: uma proposta de descrição gramatical. *Alfa*, São Paulo, n.41, 1997.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. Estruturas coordenadas aditivas. In.: NEVES, Maria Helena M. (Org.). *Gramática do português falado*. v. VII – Novos Estudos. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1999. p. 351-406.

DU BOIS, John. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.) *Iconicity in syntax*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1985.

CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática de base*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1982.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). Linguística funcional e ensino de gramática. In.: _____ *Funcionalismo e ensino de gramática* Natal-RN: EDUFRN, 2007. p. 13-51.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SILVA, Maria Aparecida da. A gramaticalização do verbo ir: implicações para o ensino. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal-RN: EDUFRN, 2007. p. 53- 86.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Situando o funcionalismo. In: CUNHA, M.A.F. & SOUZA, M. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b, p. 17-26.

_____. Funcionalismo. In.: MARTELOTTA, Mário Eduardo *et. al. Manual de linguística*. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 157-176.

GIVÓN, Talmy. *The grammar of referencial coherence as mental processing instructions*. Linguistics, Berlim, 1992. p. 5-55.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. *Foco e topicalização: delimitação e confronto de estruturas*. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.7, n.1, p.31-50, 1998.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Ana Paula Pereira. Funcionalismo linguístico: um breve percurso histórico da Europa aos Estados Unidos. *Domínios de Linguagem*. Ano 3, nº 2, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança linguística. In.: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-71.

MESQUITA, Roberto Melo. Gramática da língua portuguesa. 8ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

MONNERAT, Rosane S. Mauro. Possibilidades discursivas do e – um conector coringa. *Linguagem em (Dis)curso, Tubarão*, v. 4, n. 1, 2003.

NEVES, Maria Helena Moura de. *O estatuto das chamadas conjunções coordenativas no sistema do português*. Alfa, São Paulo, n. 29, 1985.

_____. *A gramática funcional*. S. Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Revista: Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, 2007.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 89-121.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; VOTRE, Sebastião Josué. *A trajetória das concepções de discurso e de gramática na perspectiva funcionalista*. Rio de Janeiro: Matruga, v. 16, n.24, 2009.

PENHAVEL, Eduardo. Funções do conectivo e na articulação do discurso. In.: PEZATTI, Erotilde Goreti (Org.). *Pesquisas em gramática funcional: descrição do português*. São Paulo: UNESP, 2009. p. 257-290.

POSSENTI, Sírio. Gêneros discursivos: Bakhtin vai à escola. In: ARANHA, Simone Dália de Gusmão et. al. (Org.). *Gêneros e linguagens: diálogos abertos*. João Pessoa: UFPB, 2009. p. 9-19.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 46. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

TAVARES, Maria Alice. Os conectores e, aí e então na sala de aula. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Org.). *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal-RN: EDUFRN, 2007. p. 87-115.

TRAUGOTT, E. C.; HEINE, Bernd (Eds.) *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, v. 1

TAVARES, Maria Alice. Conectores sequenciadores *E, AÍ e ENTÃO na fala de Natal-RN: indícios de especialização funcional*. ano 5, v. 12, 2010.

VIDAL, Rosângela Maria Bessa. *As construções com advérbios em – mente: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Programa Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – (PPgEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DE ACÓRDÃO EM AÇÃO DE ACIDENTE DE TRABALHO SOB O PRISMA DO SISTEMA DE AVALIATIVIDADE

Mayara de Oliveira NOGUEIRA²⁰

Adriana Nogueira Accioly NÓBREGA²¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar a construção de avaliações a partir de recursos semânticos e discursivos em um Acórdão em Recurso Ordinário proferido por Tribunal Regional do Trabalho do estado do Rio de Janeiro, considerando o mito da imparcialidade do julgador. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, em especial no Sistema de Avaliatividade, para análise do *corpus* selecionado. A análise dos dados, de cunho qualitativo e não dogmático, sugere que posicionamentos avaliativos por Afeto e Apreciação dão azo a inferências acerca da parcialidade ideológica do julgador, que é imparcial sob o ponto de vista dogmático.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-funcional. Sistema de Avaliatividade. Acórdão. Acidente de Trabalho.

Abstract: *This study aims at investigating the construction of evaluations in a Legal Appeal produced by the Labor Court of Rio de Janeiro. Considering the semantic and discursive resources for the analysis of the myth of the judge's impartiality, the study is based on Systemic Functional Linguistics, mainly on Appraisal Theory, for the investigation of the selected corpus. Data analysis follows a qualitative and non-dogmatic paradigm and suggests Affect and Appreciation give support to the creation of evaluative positionings which illustrate inferences about the ideological partiality of the judge, who is impartial from the dogmatic point of view.*

Keywords: *Systemic Functional Linguistics. Appraisal theory. Legal appeal. Work accident.*

²⁰Bacharel em Direito, atua como advogada trabalhista no escritório JN Advocacia (Vila Velha/ES). Atualmente cursa o Doutorado em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. Bolsista CNPq. E-mail: nogueiradv@hotmail.com.

²¹ Professora Assistente do Departamento de Letras, atua no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro/RJ, Brasil. E-mail: adriananobrega@puc-rio.br.

Introdução

O discurso jurídico tem sido foco de estudo de áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia. Em nosso caso, muito nos interessa contribuir para tal investigação na área dos Estudos da Linguagem, tomando por base a análise dos sentidos criados no gênero jurídico Acórdão, ou seja, na sentença ou decisão pela qual o Juiz soluciona a problemática que lhe é dirigida.

Definida por uma grande complexidade, a prática discursiva jurídica apresenta-se desenvolvida em múltiplas ações discursivas, que podem ser vistas por suas semelhanças ou por suas singularidades. Em alinhamento com Catunda (2010, p. 114), entendemos que “o discurso jurídico pode ser entendido como uma complexidade de discursos que, embora tenham intersecções, têm também especificidades que os individualizam”. As semelhanças que os caracterizam podem ser descritas pelo fato de que esse tipo de discurso se dirige a um número reduzido de interlocutores, uma vez que “se torna restrito pela forma como os produtores desses textos utilizam a linguagem. Na verdade, o discurso jurídico se dirige a poucos sujeitos” (CATUNDA, 2010, p. 114). Quanto às individualidades, podemos descrevê-las por meio da análise dos diferentes gêneros que compõem as ações jurídicas, dentre elas o gênero Acórdão.

Neste artigo, propomos, assim, a investigação de Acórdão em Recurso Ordinário²², proferido pelo Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região (estado do Rio de Janeiro) em Ação Indenizatória por Acidente de Trabalho. Na ação judicial em análise, constitui objeto primeiro de julgamento o pagamento indenizatório por danos estéticos e morais e pensão decorrente de acidente de trabalho que desencadeou incapacidade permanente em trabalhador gravemente acidentado. Nosso objetivo é analisar os recursos avaliativos presentes neste ato discursivo e suas contribuições para a construção de sentidos na descrição e análise dos processos realizados. Pretendemos, também, investigar como os recursos empregados pelo Estado-juiz, no *corpus* selecionado, dá azo ao questionamento da simbologia ou mito da imparcialidade do julgador, ancorado nas inferências semânticas extraídas nas escolhas léxico-gramaticais observadas.

Para tanto, ancoramo-nos no Sistema de Avaliatividade sistematizado por Martin (2000) e White (2004) a partir dos postulados sistêmico-funcionais de Halliday (1994) acerca da perspectiva sociossemiótica de linguagem e das (meta)funções da lingua(gem). Contudo, a análise que propomos neste artigo privilegia a categoria de Atitude, bem como o conjunto de recursos semânticos empregados na negociação, julgamento e avaliação, notadamente a partir dos campos semânticos de afeto, julgamento e apreciação.

Linguagem e avaliação: a construção de sentidos no discurso jurídico

Adotamos, no presente estudo, a perspectiva social e semiótica proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a partir dos trabalhos de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). A LSF é, em sua essência, uma abordagem social porque parte dos contextos de uso da linguagem para sua análise, sendo também semiótica, pois analisa a linguagem em todas as suas manifestações. Segundo Barbara e Macêdo (2009, p. 91), “a interação entre língua, linguagem e sociedade coloca a LSF num contexto pós moderno no qual adquire um conceito diferente daquele tradicionalmente dado à linguística”.

A teoria hallidayana centra-se em dois conceitos fundamentais: *função* e *sistema* (NÓBREGA, 2009). O conceito de função aponta que a “natureza da língua está intimamente relacionada com as necessidades que lhe impomos, com as funções que deve servir” (HALLIDAY, 1970, p. 141 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 14). Ou seja, é o uso da linguagem que irá ilustrar sua função em contextos particulares. Em relação ao conceito de sistema, este pode ser definido conforme a contribuição de Martin (2001, p. 142), para quem “um sistema é um conjunto de opções, disponíveis a falantes/escritores, que abarca significados que são tipicamente expressos em contextos particulares, bem como também as formas linguísticas necessárias para tal expressão”.

Em suma, a teoria sistêmica é uma teoria de escolha dos significados de um determinado sistema sociossemiótico, de sorte que “à interpretação funcionalista da linguística se acopla uma descrição sistêmica, na qual gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas a um tipo de constituinte”

(NEVES, 2001, p. 58). Ainda de acordo com a autora, uma gramática sistêmica é, antes, paradigmática, uma vez que concebe nas unidades sintagmáticas a *realização*. Uma rede sistêmica, assim, constitui um complexo de interdependências existentes entre os traços de determinados paradigmas.

A teoria de linguagem desenvolvida por Halliday, assim, “procura desenvolver tanto uma teoria sobre língua como *processo social* quanto uma *metodologia analítica* para a descrição de padrões linguísticos” (VIAN JR., 2013, p. 127, grifos nossos). Interessa ao analista sistêmico-funcional, desta maneira, o modo como os sujeitos coconstroem significados, por meio do uso da língua, em contextos sócio-situados. Nesse sentido, o contexto assume papel fundamental na LSF e Halliday representa a noção de contexto em dois níveis que são determinantes dos significados: contexto de situação e contexto de cultura (FERREIRA; ALENCAR, 2014).

Segundo Nóbrega (2009, p. 45), na teoria hallidayana, o contexto de situação fornece aos participantes de uma interação os elementos para que certas escolhas possam ser realizadas – possibilitando a negociação de significados em um determinado contexto”. Portanto, cada texto deve ser analisado de acordo com o contexto de situação de fala no qual foi produzido. Como apontam Bárbara e Macêdo (2009, p.93), “a situação de fala, por sua vez, está inserida em um contexto de cultura específico. É a partir dos elementos da cultura que o falante seleciona os elementos de seu texto”.

Vital destacar o fato de que, para Halliday e Hasan (1989), a análise do contexto de situação deva levar em consideração as seguintes variáveis: *campo* - entendido como o tipo de atividade social implicada, na qual os participantes encontram-se envolvidos; *relações* - quem são os participantes do discurso e como se relacionam, consideradas questões como papéis sociais desempenhados e *status* atribuído; e *modo* - organização simbólica e componente retórico. Estes mesmos parâmetros serão identificados respectivamente como: a) no nível semântico: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*; b) no nível léxico-gramatical: *transitividade*, *modo*, e sistema “*tema-rema*”; c) ligados às variáveis situacionais de registro: *campo*/componente experiencial; *teor*/componente interpessoal; *modo*/componente textual.

Desse modo, cada enunciado é multifuncional, podendo esta *funcionalidade* ser analisada por meio de *metafunções*, as quais correspondem às manifestações dos propósitos

fundamentais do uso da linguagem: compreender (*ideacional*) e (inter)agir (*interpessoal*) de maneira relevante (*textual*).

A primeira metafunção, denominada *ideacional*, subdivide-se em duas outras "sub-funções": *experencial* e *lógica*. O significado ideacional tem um componente da experiência e um componente da lógica, uma vez que a conexão dos fatos se dá tanto textualmente (como as experiências se relacionam no/com o texto através de recuperações de tema, coesão, etc.) quanto pela forma lógica experencial (as experiências devem ser lógicas/complementares).

Por outro lado, a metafunção *interpessoal* está relacionada às negociações e trocas feitas entre os participantes de uma dada interação, os quais apresentam papéis construídos sociodiscursivamente. Refere-se, portanto, à comunicação como troca entre falante/escritor-ouvinte/leitor, cujos papéis sociais e *status* ocupados constituem elementos extremamente relevantes na coprodução de sentido de um texto.

A metafunção textual, por seu turno, diz respeito à organização textual, à organização das informações novas ou anteriormente dadas, ao modo como as funções ideacional e interpessoal são dispostas em um campo semântico comum.

Halliday e Hasan (1989), portanto, propõem uma tipologia funcional que estabelece relações entre as estruturas gramaticais de uma língua e suas funções ideacional, interpessoal e textual. Relações estas que poderão ser intrínsecas ou extrínsecas à realidade social (campo/ideacional; relações/interpessoal; modo/textual), havendo simultaneamente das funções presentes num texto sem que haja prioridade de uma sobre as outras (BARBARA; MACÊDO, 2009).

A oração como unidade de análise apresenta três funções, quais sejam: i) oração como *mensagem* (sistema: tema-remática – dá à oração o seu caráter de mensagem); ii) oração como *troca* (sistema: modo-modalidade – fornece à oração o caráter de troca entre os participantes de uma dada interação); iii) e oração como representação de *experiência-sentimento* (sistema: transitividade – confere à oração o caráter de representação do mundo em que o falante está inserido). Nesse sentido, há uma correlação entre a organização funcional da linguagem e o contexto de situação, estabelecendo uma relação entre as metafunções e as variáveis de registro (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005), conforme ilustra o quadro a seguir:

TIPO DE SIGNIFICADO VEICULADO	METAFUNÇÃO (ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA)	REGISTRO (ORGANIZAÇÃO DO CONTEXTO)	LEXICOGRAMÁTICA (NÍVEL DA REALIZAÇÃO)
Papéis assumidos pelos participantes da interação	Significados interpessoais (recursos para interação)	Relações (estrutura dos papéis)	Oração como troca de informação ou bens-e-serviços (sistema de modo)
A representação das atividades sociais	Significados experienciais (recursos para a construção de conteúdo)	Campo (ação social)	Oração como representação (sistema da transitividade)
O papel simbólico e retórico da linguagem	Significados textuais (recursos para a organização do texto)	Modo (organização simbólica)	Oração como mensagem (sistema temático)

Figura 1: As categorias de registro e sua relação com as metafunções (VIAN JR.; LIMA-LOPES, 2005, p. 32)

A LSF, assim, opera em diferentes níveis e se preocupa com a ordem paradigmática da linguagem, de modo que a língua é também apreendida enquanto um sistema de escolhas semânticas em uma determinada situação social; escolhas que são motivadas tanto por aspectos do contexto situacional imediato, quanto por outros fatores presentes no contexto de cultura.

Nesse sentido, o funcionalismo hallidayano se difere de outras proposições funcionalistas na medida em que se refere a um "*funcionalismo sistêmico*", isto é, que procura desenvolver tanto uma teoria semiótica (considerada a linguagem enquanto um sistema de *significados* e não de *signos*) quanto uma metodologia de análise. Assim sendo, por *função* não há que se compreender tão somente *uso*, mas condição essencial da linguagem.

Inserido de modo privilegiado na dimensão interpessoal, o tópico a seguir trará como objeto de discussão o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005; VIAN JR, 2009) a partir de uma perspectiva que não só entende a *avaliação* como uma forma de negociação de significados entre falante/autor e ouvinte/leitor, mas também como um *fenômeno linguístico-social* que possui o condão de apreciar posicionamentos e de construir imagens e identidades social e discursivamente situadas.

O Sistema de Avaliatividade

Martin (2000) e White (2004) propõem o Sistema de Avaliatividade²³ numa perspectiva da semântica do discurso, isto é, para os autores a Avaliatividade encontra-se na semântica do discurso e não na gramática. Ademais, para os autores, a Avaliatividade reside no *sistema* e a avaliação no *texto*. Alinhado aos autores, Vian Jr. (2010) define a Avaliatividade como um conjunto de significados interpessoais que se inclina sobre os mecanismos de avaliação, da apreciação e do julgamento difundidos pela linguagem. Tais mecanismos, assim, formam um sistema que fornece aos usuários da língua alternativas de empregar recursos avaliativos nas interações cotidianas. Desse modo, e também em consonância com a visão dos autores, Nóbrega (2009, p. 90) entende que a Avaliatividade pode ser definida como uma “perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso”. A autora ainda sugere que tais atividades são dinamicamente estabelecidas ao longo do texto, isto é, os significados são criados no discurso durante as interações sociais, de acordo com aspectos contextuais específicos a cada interação (NÓBREGA, 2009).

Portanto, a abordagem da linguagem da avaliação se insere nas funções sociais dos recursos avaliativos como "meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão” (WHITE, 2004, p. 177). As escolhas realizadas no nível lexicogramatical (estrato da realização linguística dos significados) cumprem um papel fulcral tanto na construção imagético-discursiva do autor/falante como no modo de se construir um público leitor “ideal” ou “preferencial” (WHITE, 2004) no nível semântico-discursivo (estrato em que os significados dessas realizações e dos fraseados são construídos).

Três são os domínios ou regiões de significados que compõem a Avaliatividade e se

²³ Alinhamo-nos à Martin e Rose (2003; 2007) e Vian Jr. (2012) no que tange à categorização de sistemas discursivos mais amplos, considerada a simultaneidade de ocorrência e a não estratificação. São eles os sistemas: da avaliatividade, da ideação, da conjunção, da identificação, da periodicidade e da negociação. Nesse sentido, tomamos a Avaliatividade como sistema, e não apenas como teoria.

inter-relacionam (MARTIN, 2000; WHITE, 2004; VIAN JR., 2009; NÓBREGA, 2009): a *Atitude*²⁴ (qual a natureza da avaliação?); o *Engajamento* (de onde vem a avaliação e que vozes nela se encontram?); e a *Gradação* (o qual forte é a avaliação?).

Para os propósitos que se destina o presente estudo, ateremo-nos ao domínio da Atitude, o qual se subdivide em três subdomínios (WHITE, 2004):

- i) *Afeto*, campo que se refere aos recursos usados para a construção de emoções, na medida em que “os textos indicam visões positivas ou negativas através de relatos das respostas emocionais do falante-escritor, ou relatos das respostas emocionais de terceiros” (WHITE, 2004, p. 179).
- ii) *Julgamento*, subdomínio que se ocupa dos elementos avaliativos de comportamento indicando “uma visão de aceitabilidade social do comportamento de agentes humanos, uma avaliação feita através de referências a algum sistema de normas sociais” (WHITE, 2004, p. 179). Desta categoria maior decorrem duas subcategorias:
 - ii.i) a primeira delas é a *estima social* a qual se refere às avaliações relacionadas ao (des)prestígio social do objeto avaliado e se vincula aos âmbitos de normalidade (quão normal ou anormal, comum ou incomum alguém é); de capacidade (quão competente ou incompetente, hábil ou inábil, capaz ou incapaz alguém é); e de tenacidade (quão persistente ou impersistente, constante ou inconstante alguém é);
 - ii.ii) a segunda subcategoria de julgamento é a *sanção social*, podendo estar ligada à veracidade (quão honesto ou desonesto, verdadeiro ou mentiroso alguém é) e à propriedade (quão ético ou não ético alguém é).
 - iii) *Apreciação*, subdomínio ligado à construção de valores, uma vez que os significados são empregados para “fazer avaliações de fenômenos semióticos e naturais através de referências a seu valor num determinado campo, talvez de forma mais típica referindo-se às qualidades estéticas” (WHITE, 2004, p. 180).

Quando escolhemos, dentro de uma gama de opções disponíveis no sistema, determinado léxico para avaliar e julgar algo, partimos de sistemas semânticos realizados

²⁴ Em nota, Halliday e Matthiessen (2014) apontam como norma de convenção da Gramática Sistêmico-Funcional grafar com a primeira letra em maiúscula os nomes de funções e toda a palavra

lexicogramaticalmente a fim de amplificar ou minorar aquilo que é avaliado. O Sistema de Avaliatividade, desta maneira, inserido no âmbito do sistema interpessoal e no nível da semântica do discurso, articula simultaneamente *negociação e envolvimento* (VIAN JR, 2009) e se relaciona à variável de registro *Relações*, conforme ilustra o quadro a seguir:

Considerando a perspectiva intersubjetiva da linguagem da avaliação, tem-se que os recursos léxico-gramaticais ligados à modalidade, polaridade, evidencialidade, atenuadores/intensificadores, dentre outros, possuem o condão de atribuir maior ou menor grau de engajamento ou envolvimento do falante/escritor com seu interlocutor. De sorte que essas várias opções possibilitam variações de perspectiva uma orientação distinta da diversidade heteroglóssica na qual o texto opera (WHITE, 2004).

Daí as noções de *contração e expansão dialógica* (como também as ideias de *endossar e distanciar*): quanto maior a contração dialógica, tanto mais trabalho argumentativo será necessário. Há na contração o reconhecimento de estruturas em que a voz do Outro é trazida com menor força para o texto para construção de posicionamentos e imagens; há a dispersão e restrição do escopo das vozes e posições discursivas.

Na *expansão dialógica*, por outro lado, abre-se mais espaço para a negociação e diálogo na medida em que há o levantamento das posições e vozes dialógicas alternativas. Por tais razões os conceitos bakhtinianos de *heteroglossia* e *monoglossia*²⁵ (a qual não se confunde com *monologia*) são largamente utilizados no Sistema de Avaliatividade.

em maiúsculas para os nomes de sistemas. Tal norma será por nós seguida no presente estudo.

²⁵ O conceito bakhtiniano de *monoglossia* diz respeito às forças centrípetas que visam uniformizar e alinhar diferentes discursos ao posicionamento hegemônico. Por seu turno, *heteroglossia* refere-se ao reconhecimento da diversidade, da heterogeneidade e complexidade dos enunciados (Cf. BAKHTIN, 1981; MARTIN E WHITE, 2005; VIAN JR, 2011).

AVALIATIVIDADE		
Envolvimento	Atitude	Gradação
Monoglóssico	Afeto	Força
Heteroglóssico	Julgamento Apreciação	Foco

Figura 2: Os recursos da Avaliatividade (VIAN JR., 2009, p. 22)

Em linhas gerais, o Sistema de Avaliatividade encontra-se “na interface entre semântica do discurso e léxico-gramática, da realização dos significados no texto através dos recursos disponíveis na semântica do discurso” (VIAN JR, 2009, p. 23). A importância de tal teorização no quadro dos Estudos da Linguagem talvez possa ser vislumbrada quando pensamos na existência de um modelo descritivo que possibilita ao analista explorar as vozes e os posicionamentos discursivos em relação às avaliações materializadas no texto a partir de uma perspectiva dialógica e intersubjetiva, como no caso da análise da (im)parcialidade do julgador em ações jurídicas.

Inseridas nesta concepção dialógica, tencionamos investigar a parcialidade ou a imparcialidade do discurso do magistrado- à luz do Sistema de Avaliatividade - em julgamento em sede recursal. Tendo em vista que o *corpus* deste estudo é composto por um Acórdão em Recurso Ordinário, o tópico a seguir traçará – em breves linhas – a propósito deste gênero do discurso em particular.

Do gênero acórdão e dos pressupostos implicados

Neste estudo, analisamos o gênero jurídico Acórdão de acordo com a perspectiva teleológica de Martin (1992), que concebe o gênero como um processo social, realizado em etapas e com um propósito específico, por meio do qual as pessoas vivem suas vidas em uma determinada cultura. Na concepção do autor, há um caráter social embutido nos gêneros que correspondem a uma *ação social* para atingir objetivos específicos, e sua proposta muito se alinha à forma como olharemos para o gênero Acórdão. É de interesse principal desta

pesquisa investigar como os recursos avaliativos presentes na prática discursiva selecionada contribuem para nossa discussão acerca do mito da imparcialidade do Juiz ao promulgar sentenças, como dito anteriormente.

Para que possamos discutir acerca do gênero selecionado para análise, cabe ressaltar que:

[...] todas as estruturas dos textos jurídicos são definidas por leis. No caso dos gêneros estudados, a sentença e o acórdão, suas estruturas são previstas pelos arts. 458 e 282, do Código de Processo Civil (CPC), e são essencialmente as mesmas, visto que o acórdão é categorizado como uma sentença. A diferença está na constituição da parte que representa o Estado. Na sentença, tem-se um juiz, enquanto que no acórdão tem-se um colegiado, uma câmara, oriunda de um Tribunal (CATUNDA, 2010, p.115).

Nesse sentido, tomamos por definição que, por Acórdão, entende-se a decisão prolatada por tribunal superior, tomada por voto dos magistrados que compõem o órgão colegiado (turma, seção, câmara, dentre outros). Segundo Martin (1992), os gêneros possuem *estágios*, no caso do Acórdão, de modo específico, haverá necessariamente os seguintes estágios: o *relatório*, em que conste os nomes das partes, o resumo do pedido e da resposta do réu, bem como o registro das principais ocorrências havidas no andamento do processo; os *fundamentos*, em que o juiz analisará as questões de fato e de direito; o *dispositivo*, em que o juiz resolverá as questões, que as partes lhe submeterem (BRASIL, 1973). Traçando um grosso paralelo, Acórdão é a “sentença” proferida por instância superior.

Tendo em vista que o Acórdão que compõe o *corpus* do presente trabalho julga um Recurso Ordinário (doravante RO), cumpre salientar alguns elementos caracterizadores de tal peça processual. No Direito Processual do Trabalho o RO corresponde à apelação no âmbito cível e tem cabimento (no prazo de oito dias) para a instância superior (BRASIL, 1943), conforme preleciona o artigo 895, da Consolidação das Leis do Trabalho: da decisão definitiva ou terminativa dos Tribunais Regionais, em processos de sua competência originária, quer em dissídio individual, quer em dissídio coletivo (inciso II); e da decisão definitiva ou terminativa das Varas e Juízos (inciso I), hipótese concretizada no *corpus* em análise.

O propósito geral do Acórdão, assim, é a concessão de tutela jurisdicional específica e limitada à matéria apresentada ao órgão superior que se quer reformada (efeito devolutivo). A resposta estatal, por seu turno, deverá observar os movimentos retóricos de relatório,

dispositivo e fundamentação, sob pena de não produzir efeitos previsíveis no mundo jurídico em virtude da necessária observância ao princípio do Livre Convencimento Motivado ou da Persuasão Racional. Deverá o juiz, portanto, fundamentar e expor “o porquê de sua motivação, decidindo, com racional liberdade, a demanda proposta” (ARONNE, 1996, p.16).

Outro princípio basilar de imprescritível submissão estatal e pressuposto de validade processual é o Princípio da Imparcialidade do Juiz ou da Impessoalidade, segundo o qual a lide será resolvida por um julgador investido de jurisdição que não tenha interesse no objeto da ação, não seja suspeito²⁶ ou impedido²⁷.

Como ensina Reale, a Ciência do Direito:

[...] ainda está muito imbuída de "racionalidade abstrata", no sentido de que a experiência jurídica possa toda ela ser reduzida a uma sucessão de silogismos ou de atos atribuíveis a uma entidade abstrata, ao "homo-juridicus". A técnica jurídica, operando com meros dados lógico-formais, vai, aos poucos, firmando a convicção errônea de que o juiz deve ser a encarnação desse mundo abstrato de normas, prolatando sentenças como puros "atos de razão". Na realidade, sabemos que o juiz, antes de ser juiz, é homem partícipe de todas as reservas afetivas, das inclinações e das tendências do meio social, e que nós não podemos prescindir do exame dessas circunstâncias, numa visão concreta da experiência jurídica, por maior que deva ser necessariamente a nossa aspiração de certeza e objetividade (REALE, 1998, p. 136).

Há duas perspectivas a partir das quais se observa o princípio da Imparcialidade do Juiz (JEVEAUX, 1999): a primeira delas é uma visão dogmática, a qual leva em conta o *dever ser*; e, em segundo lugar, um posicionamento não dogmático frente ao mito ou simbologia da

²⁶O juiz é *suspeito* quando for (art. 135, do CPC): amigo íntimo ou inimigo capital de qualquer das partes; alguma das partes for credora ou devedora do juiz, de seu cônjuge ou de parentes destes, em linha reta ou na colateral até o terceiro grau; herdeiro presuntivo, donatário ou empregador de alguma das partes; receber dádivas antes ou depois de iniciado o processo; aconselhar alguma das partes acerca do objeto da causa, ou subministrar meios para atender às despesas do litígio; interessado no julgamento da causa em favor de uma das partes; ou por motivo íntimo.

²⁷O juiz é *impedido* de atuar em processos (art. 134, do CPC) de que for parte; em que interveio como mandatário da parte, oficiou como perito, funcionou como órgão do Ministério Público, ou prestou depoimento como testemunha; que conheceu em primeiro grau de jurisdição, tendo-lhe proferido sentença ou decisão; quando nele estiver postulando, como advogado da parte, o seu cônjuge ou qualquer parente seu, consanguíneo ou afim, em linha reta; ou na linha colateral até o segundo grau; quando cônjuge, parente, consanguíneo ou afim, de alguma das partes, em linha reta ou, na colateral, até o terceiro grau; quando for órgão de direção ou de administração de pessoa jurídica, parte na causa.

imparcialidade do juiz, partindo do ponto de vista do *ser*, perspectiva esta que guiará a análise de dados.

Desta forma, tendo por base a categoria de Atitude, tencionamos observar os posicionamentos construídos pelo magistrado ao longo do acórdão proferido, notadamente por meio dos vocábulos empregados e os julgamentos de valor enunciados, elementos discursivos que possibilitam a investigação da parcialidade do julgador.

Percurso metodológico e análise dos dados

O referencial teórico deste artigo, como sinalizado anteriormente, pauta-se na Linguística Sistêmico-Funcional por acreditar que esta teoria de linguagem de base sociossemiótica oferece recursos teórico-metodológicos para análise dos fenômenos linguísticos. Tal paradigma segue o método qualitativo e interpretativo de análise.

Por pesquisa qualitativa entendemos “uma atividade situada que localiza o observador no mundo” que consiste em um “conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, sendo, pois, “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17-21). O modelo em questão, portanto, nada mais é que uma forma de fazer análise do discurso numa perspectiva sistemicista.

Selecionamos o acórdão que compõe o *corpus* do presente trabalho por uma dupla motivação: pela gravidade da lesão e incapacidade acometidas ao trabalhador; bem como pelas práticas trabalhistas da empresa Walmart²⁸ que compõe o polo passivo da ação²⁹. A seguir, analisaremos três fragmentos extraídos do Acórdão que compõe o *corpus*, desenvolvendo a análise em dois níveis: *macro*, em que é investigada a relação entre o discurso jurídico e o posicionamento ideológico do julgador; e *micro*, identificando e ponderando sobre os elementos avaliativos na construção e negociação de sentido do texto.

²⁸ Importa ressaltar que não houve modificações quanto ao nome das partes envolvidas, tendo em vista que se trata de um instrumento público.

²⁹ Baseamo-nos em documentário dirigido e produzido por Michael Moore intitulado *Capitalism: a love story*, que destaca uma prática nefasta da empresa, nos Estados Unidos, conhecida como “políticas de morto camponesas”, a qual corresponde à vantagem econômica auferida pela empresa (beneficiária em seguro de vida) em caso de morte de seus funcionários. No caso do Brasil,

Os dois primeiros excertos correspondem à apropriação e exposição da voz do Outro – empregado e empregador, respectivamente. Ocorre que esta voz sofre uma espécie de “filtro”, uma vez que o que é dito oralmente pelos sujeitos processuais não é transcrito *ipsis litteris*, mas reduzido a termo. Isto equivale dizer que as narrativas e explicações construídas pelas vozes do processo judicial são ruminadas e sintetizadas pela voz do julgador, sofrendo alterações e avaliações daquilo que é dito. Mais do que isso, o julgador descontextualiza as vozes do empregado e do empregador e as recontextualiza com propósitos específicos, conferindo maior crédito ao autor da ação. Ao recontextualizar, uma série de avaliações é construída pelo magistrado a partir do uso de julgamentos negativos da companhia via sanção social. O terceiro e último fragmento, por seu turno, consiste na voz do desembargador relator, magistrado autor do acórdão.

EXCERTO 01: “Na peça inicial, **notícia** o autor: que foi admitido para a função de servente, em 10.09.2001; que sua função limitava-se às atividades manuais de limpeza; que foi **absurdamente** designado para que trabalhasse como operador de prensa hidráulica, função para a qual **jamais** recebeu instruções; que em 23.09.2001, **apenas** 13 dias após sua admissão, quando desenvolvia suas atividades nas dependências do supermercado WALL MART, o qual possuía, à época, contrato com a ré; que **jamais** operou o equipamento mencionado; que enquanto **operada** a prensa hidráulica, devido a uma falha mecânica, o autor teve a mão esquerda esmagada pela máquina que operava; que foi levado ao hospital; que permaneceu internado até o dia 18.10.2001, quando foi transferido de hospital; que atualmente **é inválido**, pois perdeu **por completo** a força e os movimentos da mão esquerda” (Acórdão, p. 09).

1	... notícia o autor	Engajamento Atribuição e ancoragem de uma voz externa (X <i>notícia</i> Y) Reconhecimento Contração dialógica
2	...foi absurdamente designado para que trabalhasse como operador de prensa hidráulica	Julgamento negativo explícito Adjunto modal
3	... jamais recebeu instruções	Julgamento negativo explícito Modalização – Usualidade
4	... apenas 13 dias após	Julgamento negativo explícito Modalização – Usualidade
5	... jamais operou	Julgamento negativo lexicalizado de veracidade Modal valorativo de probabilidade
6	...atualmente é inválido , pois perdeu por completo	Julgamento negativo explícito Estima social – Capacidade Modalização – Probabilidade

Figura 03: Excerto 01

de modo particular, a prática patronal da empresa em questão para isenção de responsabilidade por dano causado ao trabalhador foi o mote propulsor da seleção.

Quando a palavra é concedida ao empregado para que construa sua narrativa bem como a sua versão/percepção dos fatos, sua fala é qualificada pelo verbo “noticiar”, cujo significado, de acordo com o Dicionário Michaelis³⁰, está associado ao campo semântico do comunicar, anunciar, dar notícia de, informar. Parece-nos, assim, que a escolha de tal vocábulo sugere uma valoração daquilo que será dito pelo trabalhador: uma verossímil notícia.

Além disso, considerando que o julgador de uma relação trabalhista judicializada necessariamente se posicione em favor de um dos polos da relação de emprego – alinhando-se ao detentor do capital ou, em contraparte, ao detentor da força de trabalho – é possível perceber que o magistrado que reduziu a termo a fala do empregado não se limita a transcrever a fala do Outro, mas emite opinião e a qualifica, como no emprego de “absurdamente” (linha 02, figura 03). Nesse sentido, não se trata apenas da não observância da norma jurídica em abstrato a propósito do desvio ou acúmulo de função e do enquadramento da tipicidade da conduta do empregador, antes, seu comportamento é *julgado* como socialmente absurdo. Ao categorizar como absurda a conduta patronal de submeter o autor ao exercício de função atípica, o magistrado julga e avalia a conduta da ré, desvelando sua parcialidade perante o conflito e evento postos.

Também podemos observar que as escolhas lexicais utilizadas para expressar a usualidade dos eventos, como por exemplo, “jamais” e “apenas”, mostram não só uma avaliação quanto aos acontecimentos, mas também um posicionamento negativo de valor perante eles. Os itens de modalização de usualidade selecionados apresentam, assim, uma força tamanha que as aproxima do “nunca”. Considerando que os efeitos da avaliação dependerão do lugar institucional ocupado pelo avaliador, embora as modalizações feitas pelo uso de *jamais* seja de usualidade, o efeito produzido no julgamento é de veracidade, ao passo que em “*apenas* 13 dias depois” há o efeito de um julgamento de (a)normalidade.

Tendo em vista que os processos relacionais podem ser identificativos ou atributivos, quando o julgador diz que o empregado “é” inválido, vale-se de um processo relacional atributivo, na medida que confere qualidade e atributo ao objeto avaliado. Assim, a expansão

30

Disponível

em:

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=noticiar> . Acesso em 25/03/2015 às 15:50.

da noção de “afetivo” deverá ser considerada na medida em que tanto o Julgamento quanto a Apreciação – modos atitudinais majoritários do *corpus* deste estudo – são institucionalizados (MARTIN, 2000; WHITE, 2004) e rerepresentados como qualidades inerentes ao fenômeno avaliado. Desse modo, em “é inválido” (linha 06, figura 03) teríamos:

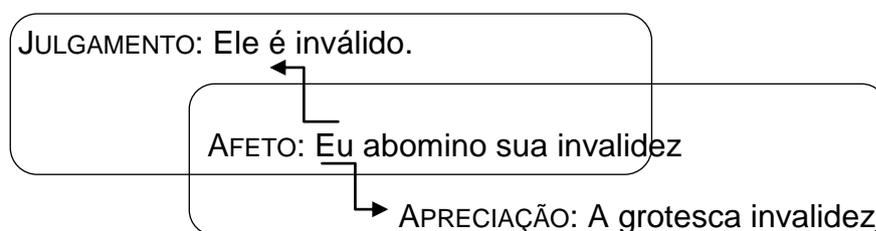


Figura 04: Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado (adaptado de MARTIN, 2000).

Tendo em vista que os julgamentos realizados no acórdão são institucionalizados, os sentimentos do avaliador são reconstruídos como propostas sobre a forma correta de comportamento. No caso em apreço, relacionadas à estima social e à capacidade (“o indivíduo é capaz, competente?”) que, pelo comportamento do empregador, fazem o empregado carregar em seu corpo uma estima negativa. Seja qual for o tipo de julgamento (estima social ou sanção social), a posição institucional ocupada por quem avalia necessariamente influenciará a construção afetiva e a (re)articulação valorativa, ancorando valorações sobre o objeto avaliado. O processo relacional *ser* no presente do indicativo, desse modo, concede força àquilo que é dito pelo julgador, tratando-se de algo factual: o autor *é* inválido. As escolhas lexicais, portanto, corroboram a favor do trabalhador.

No excerto a seguir, o juiz recontextualiza os fatos narrados pela empresa fazendo, para tanto, uso tanto mais expressivo de modalizadores. Diferentemente do excerto anterior em que, ao trazer a voz do autor o julgador é mais assertivo, no excerto a seguir o magistrado modaliza mais. Ao modalizar, o julgador abre brechas para negociação, num movimento de expansão dialógica e de menor força daquilo que é dito.

EXCERTO 02: “Na peça de bloqueio, **alega** a Ré: [...] que as afirmações autorais constantes na petição inicial quanto às funções que desempenhava são **inverídicas**; que **nunca** constou do objeto social da ré serviços manuais de limpeza, **nem mesmo** possui empregados destinados apenas para tal função; que o autor foi contratado para ajudar na atividade-fim da empresa, que é o enfardamento de papel, tendo o cargo do autor, à época, a denominação de servente; que o reclamante recebeu **o devido** treinamento nas dependências da ré para utilização da máquina de trabalho; que o manuseio da máquina é **extremamente simples e seguro**, na medida em que tal equipamento só funciona com a porta de segurança fechada, quando a prensa desce **lentamente** para realizar o enfardamento do papel; que o reclamante, **para agilizar o funcionamento da máquina**, amarrando com um barbante o dispositivo que controla e exige o fechamento da porta de segurança, acionou a máquina e ainda

com a prensa descendo lentamente o autorpermaneceu com o braço dentro da mesma, em **total negligência e imprudência**;alega inexistir culpa ou dolo, da empresa, bem como o nexu causal” (Acórdão, p. 09).

7	... alega a Ré	Engajamento Atribuição e ancoragem de uma voz externa (<i>X alega que Y</i>) Distanciamento Contração dialógica
8	...quanto às funções que desempenhava são inverídicas	Julgamento negativo explícito Sanção social – Veracidade
9	...que nunca constou	Julgamento negativo explícito Modalização – Usualidade
0	... nem mesmo possui empregados	Julgamento negativo implícito Modalização – Usualidade
1	...recebeu o devido treinamento	Julgamento positivo explícito Estima social – Capacidade
2	...o manuseio da máquina é extremamente simples e seguro	Julgamento positivo explícito Modalização – Probabilidade
3	...a prensa desce lentamente	Julgamento positivo implícito Modalização – Probabilidade
4	... para agilizar o funcionamento da máquina	Julgamento negativo implícito Estima social – Capacidade Adjunto modal de comentário
5	...em total negligência e imprudência	Julgamento negativo explícito Estima social – Normalidade Modalização – Probabilidade
6	... alega inexistir culpa ou dolo	Engajamento Atribuição e ancoragem de uma voz externa (<i>X alega que Y</i>) Distanciamento

Figura 05: Excerto 02

Em contraponto à escolha lexical utilizada para qualificar a fala do trabalhador com uma carga avaliativa positiva implícita, para o magistrado o empregador “alega” (item lexical utilizado mais de uma vez no mesmo fragmento). Dentre as definições do verbo alegar também elencadas no Dicionário Michaelis há: “apresentar como desculpa ou pretexto”³¹. Desse modo, ao contrário da escolha feita no primeiro excerto, a narrativa construída pelo preposto da empresa pode ser qualificada como um “pretexto” e, portanto, detentora de carga negativa implícita.

Quando seguimos adiante na construção dos argumentos do julgador, temos em “quanto às funções que desempenhava são **inverídicas**” (linha 08, figura 05) a escolha lexical de “inverídicas” ao invés de, por exemplo, “mentirosas”, o que parece provocar como efeito

31

Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=alegar> . Acesso em 30/06/2014.

semântico uma carga negativa menos polarizada, estando, portanto, no nível da modalidade. Para Halliday³², não estar no polo do *sim* ou no do *não* é semanticamente mais fraco do que estar no espaço existente entre em tais polos. De modo que ao se valer do uso da modalidade, o julgador é menos assertivo. O uso do eufemismo, assim, assinala tanto uma qualificação das alegações do trabalhador (sob um prisma negativo minorado do julgador) quanto um distanciamento do magistrado ao posicionamento do empregador.

Na mesma direção de “alegar” enquanto “apresentar uma desculpa”, fragmentos como “o manuseio da máquina é **extremamente simples e seguro**” (linha 12, figura 05) e “**para agilizar o funcionamento da máquina**” (14, figura 05), correspondem a “explicações” construídas pela voz do empregador como forma de relatar as ações do Outro, outorgando-lhe responsabilidade pelos eventos ocorridos. Na escolha de atributos como “simples e seguro”, altamente graduada por “extremamente”, há uma alta *gradação* dos fatos, o que indica a parcialidade do magistrado. Ora, tal prática explicativa empregada, compreendida como meio de coconstrução de sentido, é relevante dentro da prática jurídico-social (nível macro) na medida em que se quer transferir ao outro sujeito da relação processual a responsabilização do dano e, conseqüentemente, minorar a repercussão da condenação na esfera econômica da empresa.

Por outro lado, em “em **total negligência e imprudência**” (linha 15, figura 05), para além de haver a construção de uma explicação, há também o *juízo* (estima social, normalidade) do comportamento do Outro, em contração dialógica e modalização (ponta extrema positiva) de probabilidade: *total*, o que sinaliza a parcialidade do posicionamento do juiz.

³² “Halliday acrescenta que, mesmo os Adjuntos de alto valor modal como *certamente*, *sempre* são menos precisos do que as formas de polaridade definida. Segundo ele, *Certamente é João* é menos certo do que *É João*. O autor conclui dizendo que ‘você só diz que está certo, quando não está’ [In other words, you only say you are certain when you are not] “(SCHLEE, 2011, p. 164).

EXCERTO 03: “A **limitação sofrida expõe** o reclamante **não só a limitações de ordem física, mas também de ordem pessoal, social e familiar**, fazendo jus a uma pensão que **compense a sua incapacidade física**. É importante salientar que **perfeitamente viável** o recebimento de pensão mensal vitalícia com benefício da Previdência Social, uma vez que são reparações distintas [...]” (Acórdão, p. 15).

7	A limitação sofrida expõe	Julgamento negativo explícito Estima social – Capacidade
8	...não só a limitações de ordem física, <u>mas</u> também de ordem pessoal, social e familiar	Julgamento negativo explícito Estima social – Capacidade
9	...compense a sua incapacidade física	Julgamento negativo implícito Sanção Social – Propriedade (Ética)
0	...perfeitamente viável	Julgamento positivo explícito Modalização – Probabilidade

Figura 06: Excerto 03

Por fim, o último excerto é constituído pela voz do julgador, compreendendo julgamentos negativos relacionados à capacidade (estima social) do trabalhador, à propriedade ética do pagamento de uma indenização pelos danos ocasionados (sanção social), bem como à veracidade dos fatos *alegados* pelo réu; e adequação da condenação. Tais julgamentos serão corroborados e reclassificados no decorrer do texto em caráter progressivo: como por exemplo em “fato que *por si só* dispensa o autor de demonstrar” (julgamento, aprovação social, propriedade – ele é correto?). Observa-se, assim, um movimento avaliativo progressivo: de avaliações encaixadas no decorrer do julgado com o uso de vocábulos, por exemplo, ao posicionamento explícito do julgador, que *dispensa* as demonstrações autorais e com ele se alinha.

Ao longo do Acórdão, há uma espécie de gradação do posicionamento do magistrado quererá cristalizado na parte dispositiva da peça. É o que se observa em fragmentos como “afasta-se, portanto *qualquer* alegação”, “*evidente* a responsabilidade da ré”; “*é patente* na doutrina” (ACÓRDÃO, página 04); “a tutela ofertada aos prestadores de serviço, *em especial* ao reclamante, se mostrou *falha e equivocada*”; “as pessoas devem ser tratadas como um fim em si mesmas, e não como um meio (objetos)” (ACÓRDÃO, página 13).

Os danos causados e o acidente de trabalho, por seu turno, assim são categorizados: “as *graves* sequelas ocasionadas pelo acidente”; “desde o evento *danoso* encontra-se *completamente inválido*”; “as lesões estão *consolidadas*, tendo sido *irreversível* a *redução* de sua capacidade funcional em *grau máximo* do membro superior” (ACÓRDÃO, página 15). Assim, por meio de avaliações explícitas e implícitas, construídas pelo magistrado é possível inferir o posicionamento ideológico do julgador.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar e identificar as avaliações construídas em Acórdão que julga recurso ordinário, cujo objeto da lide é o pagamento indenizatório em decorrência das sequelas geradas por acidente típico de trabalho. Tomamos como elementos identificadores as escolhas lexicais lançadas para o julgamento e qualificação dos objetos de avaliação, ponto a partir do qual passamos a inferir o posicionamento ideológico do magistrado e, em consequência, a parcialidade não-dogmática de seu discurso.

Sob o prisma do Sistema de Avaliabilidade, cremos que a análise do texto jurídico possui o condão de salientar que, embora sujeito avaliador, o julgador de uma relação judicializada se revela imparcial, sob o ponto de vista dogmático; e parcial sob o ponto de vista não-dogmático. Outra não seria a conclusão, haja vista que também está o juiz imerso em contextos sociais e situacionais que influenciarão suas escolhas léxico-gramaticais.

Observou-se nos dados que compõem o *corpus* deste estudo um maior emprego de modalizadores pelo julgador quando este recontextualiza a voz do empregador, o que desencadeou uma maior expansão dialógica e abertura de negociação de sentidos e significados. Por outro lado, notou-se o movimento de contração dialógica quando da recontextualização da voz do empregado, o que indicou a parcialidade do magistrado e seu alinhamento para com o trabalhador. A construção dos argumentos do julgador se deu ainda por escolhas altamente graduadas, o que também aponta para parcialidade do julgador e a desconstrução do mito do juiz imparcial.

Referências

ARONNE, R. **O princípio do livre convencimento do juiz**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1996.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic Imagination**: four essays. Austin, Texas: University of Texas, 1981.

BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise do Discurso: Um panorama Introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Volume 10(1), 2009.

BRASIL. **Código de Processo Civil: Lei 5.869, de 11 de janeiro de 1973**. Institui o Código de Processo Civil. Brasília: Planalto do Governo, 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho: Decreto-Lei 5.442, de 01 de maio de 1943.** Brasília: Planalto do Governo, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm.

CATUNDA, E. P. **Polifonia e discurso jurídico:** um estudo das vozes nas sentenças. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6625>>.

FERREIRA, D.; ALENCAR, C. Contexto: problemáticas *ad infinitum*. In SILVA, D; FERREIRA, D.; ALENCAR, C. **Nova Pragmática:** modos de fazer. São Paulo, Cortez, 2014.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. In: **Matraga**, v. 16, n. 24. Rio de Janeiro: jan/jun 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar.** 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R.. **Language, Context, and Text: Aspects of language in a Social-semiotic Perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4 ed. London: Hodder Arnold, 2014.

HASAN, R. The conception of context in text. In: FRIES, P. GREGORY, M. (Orgs.). **Discourse in Michael Halliday.** Norwood: Ablex. p. 183-296.

JEVEAUX, G. C. **A simbologia da imparcialidade do Juiz.** 1. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal systems in English In: S. HUSTON & G THOMPSON. Eds. **Evaluation in text.** Oxford: Oxford University Press, 2000. p- 142-175.

_____. **English text:** systems and structure. Philadelphia: Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse - Meaning beyond the clause.** London and New York: Continuum, 2003.

_____. **Working with discourse - Meaning beyond the clause.** 2nd edition. London and New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation.** Great Britain: Palgrave/ Macmillan, 2005.

MEURER, J.L.; BALOCCO, A.E. Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. **Anais do SILEL.** Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. O conceito de “Estrutura Potencial do Gênero” de Ruqaya Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.29-45.

NEVES, M. H. de M. Modelos funcionalistas. In: **A gramática funcional**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

NÓBREGA, A. N. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <<http://www.dbd.puc-rio.br>>.

REALE, M. **Filosofia do Direito**. 18. ed., São Paulo: Saraiva, 1998.

SCHLEE, M. B. F. Breve abordagem da categoria discursiva modalidade. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Nova Fase, n. IX, segundo semestre, 2011. p. 157- 169.

VIAN JR., O. *et all.* **A Linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. p. 9-29.

VIAN JR., O. Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: VIAN JR., O; SOUZA, A. A. DE; ALMEIDA, F. S. D. P. (Orgs.) **Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p.33-40.

_____. **Avaliatividade, engajamento e valoração**. D.E.L.T.A., 28:1, 2012. p. 105-128.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P., **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

VIAN JR., O. LIMA-LOPES, R. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais: Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.29-45.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Linguagem em (Dis)Curso**, v. 4, n° esp., 2004, p. 178-205.

WILSON, C. D. **Relações interpessoais em um fórum de discussão online**: a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino a distância. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <<http://www.dbd.puc-rio.br>>.

AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER³³

Resumo: Este artigo tem como objetivo revisitar as bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de compreender a perspectiva teórico-metodológica proposta por esta corrente. Sustentado por preceitos de Vygotsky e de Bakhtin, o gênero, para o Interacionismo Sociodiscursivo, é um instrumento semiótico complexo e é concebido em uma dupla semiotização: é objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno e, ao mesmo tempo, é um guia do professor para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Gêneros textuais. Instrumento semiótico.

Abstract: *This paper aims at revisiting the epistemological bases of Socio-discursive Interactionism in order to understand the theoretical-methodological approach proposed by this science. Supported by principles of Vygotsky and of Bakhtin, the genre, for Socio-discursive Interactionism, is a complex semiotic instrument, and is designed in a double semiotization: it is object /school curriculum to be taught by the teacher to the students, and at the same time, it is a teacher's guide for the teaching of dimensions, of the genre specificities and its use operations.*

Keywords: *Sociodiscursive Interactionism. Textual genres. Semiotic instrument.*

³³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UEN), campus Jacarezinho. Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br.

Introdução

Ao conceber o gênero textual como um instrumento semiótico mediador das ações de um indivíduo na sociedade, ou seja, um instrumento pelo e com o qual um indivíduo participa dos diversos campos de atividade da linguagem, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) o faz a partir de um quadro sustentado pelos preceitos vygotskianos e bakhtinianos. Este artigo tem, portanto, o objetivo de revisitar as bases epistemológicas do ISD, a fim de compreender a perspectiva teórico-metodológica proposta por esta corrente da Ciência do humano (BRONCKART *et al.*, 1996).

As bases vygotskianas

Ao apregoar que “as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que é possibilitada pela emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART *et al.*, 1996, p. 69), o ISD se filia as teorias vygotskianas. Vygotsky se dedicou ao estudo do desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana (FRIEDRICH, 2012), e aderiu à perspectiva proposta por Marx e Engels de que “o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica” (BRONCKART, 2006a, p. 11), e que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”.

Evidentemente, alguns animais também usam instrumentos em sua relação com a natureza, por exemplo, quando um macaco utiliza-se de um cipó para atravessar de uma árvore a outra, ou uma vara para alcançar um alimento. Contudo, de acordo com Vygotsky (2007), tais instrumentos não foram produzidos com objetivos específicos, não serão guardados para uso futuro, tampouco terão sua função preservada para ser transmitida a outros do grupo social ou gerações futuras, assim, como faz o homem em um processo histórico-cultural. O homem faz com que a árvore, por meio de instrumentos como o serrote, o martelo, seja transformada, por exemplo, em uma canoa. Isto é, o homem, por meio de instrumentos, transforma o que é natural, a árvore, em cultural, a canoa. Dessa forma, “faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a” (VYGOTSKY, 2007, p. 26) e para tanto se

utiliza dos instrumentos como elementos mediadores. Compreendendo instrumentos, nesse sentido, sob dois aspectos:

Primeiro: como instrumento material, físico; segundo: como instrumentos psicológicos, como os signos, as palavras, os conceitos, definidos como elementos mediadores, pois ao dirigirem-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo, conseqüentemente, os instrumentos psicológicos “são ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas” como as ferramentas materiais (VYGOTSKY, 2007, p. 30). Esta é a diferença substancial entre o instrumento material e o psicológico, a maneira como orientam o comportamento humano. O instrumento material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que o psicológico orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas³⁴.

Para Vygotsky, a partir da concepção exposta de Engels de mediação entre homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, assim como os instrumentos materiais, os instrumentos psicológicos são criados pelas sociedades e na cultura ao longo do curso da história humana, e uma vez internalizados provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso de instrumentos pelo homem, mas, sobretudo, pelo fato de que os instrumentos ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem que o homem internalize operações mentais e físicas para lidar com aquele instrumento e ainda para realizar adaptações que permitem que o instrumento seja utilizado em novas situações.

Portanto, a base de todo o pensamento vygotskiano é a de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada, e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos. O instrumento é “um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole” (FRIEDRICH, 2012, p. 57).

³⁴ De acordo com Friedrich (2012, p. 53), “o conceito de instrumento psicológico foi desenvolvido por Vygotsky em forma de teses no pequeno texto ‘O método instrumental em psicologia’ (1930) e nos dois primeiros capítulos da obra ‘A história do desenvolvimento das funções psíquicas superiores’ (1931)” (grifos da autora).

As bases bakhtinianas

Segundo os estudos de Rodrigues (2004), desde a Antiguidade, o campo artístico-literário e a Retórica já se ocupavam dos gêneros em seus estudos, porém em um conceito “apartado da vida social, e não como formas discursivas que se distinguem dos gêneros de outras esferas sócio-ideológicas” (RODRIGUES, 2004, p. 422). Por isso, Bakhtin³⁵ é considerado o precursor da visão de gênero em uma perspectiva social, histórica, ideológica e discursiva, tanto porque esta concepção, conforme Rodrigues (2004), está contemplada em grande parte dos trabalhos do autor. Por exemplo, em “Estética da criação verbal” no capítulo “Os gêneros do discurso”, o autor expõe que toda forma de utilização da língua se faz em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, constituídos por integrantes de diferentes “campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). E os Campos são inúmeros, por exemplo: o campo familiar, o escolar, o jornalístico, o religioso, etc., e em cada um dos campos existentes, a comunicação entre aqueles que participam da interação acaba por formar diferentes práticas sociais, as quais são representadas pelos gêneros, verdadeiros “modelos que viabilizam a comunicação” (KLEIMAN, 2007, p. 12). Por exemplo, dentro do campo da atividade escolar ocorrem práticas sociais de linguagem, ou formas de organização das atividades específicas deste grupo social, como a chamada de alunos e o registro das notas bimestrais, práticas que acabam por dar origem a diferentes espécies textos: a lista de chamada, lista de notas dos alunos. Assim, os gêneros refletem os valores ideológicos, as condições específicas e as finalidades de cada campo, e, segundo Bakhtin (2003),

[...] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua estruturação composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de atuação (p. 262).

³⁵ Ao tomar como base teórica os preceitos da obra “Estética da criação verbal” de Bakhtin (2003) e da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” de Bakhtin/Volochinov (2006) faço a opção de referenciar os autores catalogados nas edições consultadas, não me ocupando, portanto, em tomar um posicionamento frente à questão da “problemática dos textos disputados” (BRONCKART e BOTA, 2012).

O conteúdo temático se refere ao que pode ser tido dentro de um campo, às ideias e aos valores compartilhados pelos indivíduos que integram um determinado campo da atividade humana. É por isto que em alguns gêneros os temas podem ser tratados de forma mais criativa e em outros não, o que Bakhtin (2003, p. 281) denomina como “exauribilidade do objeto e do sentido”. Isto é, o sentido de um texto é construído pelo autor de forma mais estanques em alguns gêneros, como nas ordens, por exemplo, em que o autor não é livre para criações, apenas deve expor o que se pretende de forma direta e objetiva, para que seu interlocutor execute a ordem exatamente como o esperado pelo autor.

A estrutura composicional é a forma estrutural textual e semiótica dos textos pertencentes a um determinado gênero. O artigo de opinião, por exemplo, é composto de formas típicas: apresentação de um título, predominância de sequências argumentativas que se organizam por meio de operadores com valor lógico-argumentativo.

E o estilo diz respeito às unidades linguístico-discursivas relativamente estabilizadas em um gênero, como no artigo de opinião, para dar continuidade ao exemplo anterior: predominância do discurso interativo com a presença da primeira pessoa do discurso, formas verbais no tempo presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico; uso de vozes de autoridade como mecanismo enunciativo (BALTAR, 2007; GONÇALVES, 2009).

Também de acordo com Bakhtin (2003), todo enunciado tem uma razão para ser produzido, assim, a partir de seu querer-dizer, da finalidade do que se propõe a comunicar, do tema a ser tratado, um indivíduo escolhe um dos modelos de textos/um gênero para participar de uma situação comunicativa. É neste mesmo sentido, que a premissa bakhtiniana é de que todo e qualquer produção de um gênero está fundamentalmente vinculada aos participantes da interação, visto que para Bakhtin (2003),

[...] os participantes imediatos da comunicação, que se orientam na situação e nos enunciados antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva dos falantes, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento (p. 282).

Esses participantes ou parceiros, diferentemente da linguística tradicional que os via de forma isolada, apenas como “ouvintes” ou “receptores”, são para Bakhtin (2003), parte constitutiva da comunicação verbal. Por isso, também o termo interlocutor, por não apreender o amplo caráter participativo do ouvinte/leitor no processo de interação, recebe a denominação, em muitas das obras de Bakhtin, de o “outro”. O enunciado elabora-se sempre

em função do outro, por isso o autor de um texto, oral ou escrito, sempre espera ser compreendido pelo outro. Para Bakhtin (2003, p. 271), “toda compreensão é prenhe de resposta”, pois o autor não espera apenas a compreensão, a qual é apenas a primeira etapa do processo na realidade da comunicação. Ele espera do outro uma resposta, isto é, não uma reprodução dos pensamentos e ideias do autor, mas “uma atitude responsiva ativa”, onde o outro pode concordar ou discordar (de forma total ou parcial) de seu interlocutor, pode completar, adaptar, executar o que foi enunciado. Enfim, reagir de alguma forma a um enunciado. Seja a resposta de natureza atitudinal (por meio de condutas não verbais) ou linguística (condutas verbais) (MENEGASSI, 2009), pois a responsividade é um elemento constitutivo do dialogismo. É ela que permite que o diálogo continue, seja interrompido ou postergado de alguma forma (MENEGASSI, 2008).

Enfim, embora tome todas estas concepções bakhtinianas como base e a elas seja totalmente convergente, o ISD não adota a expressão gêneros do discurso e sim gêneros de texto. Para Bronckart ([1999] 2009, p. 72), os textos por estarem sempre “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”, acabam por determinar diferentes “modos de fazer textos, ou diferentes espécies de textos”. Por exemplo, com a emergência de uma nova formação social, a internet, os indivíduos coletivamente organizados passaram a criar novas espécies de textos, como os presentes no facebook, no twitter que são uma nova forma de conversação entre as pessoas por meio virtual. Os textos produzidos nestas duas redes sociais, pela utilização constante de seus usuários, passam a serem construtos sociais e históricos, um conjunto de textos com características próprias e comuns àquelas situações comunicativas, por isso, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de texto em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 75). Diante disso, a compreensão é a de que os gêneros são criados, alterados, transformados com o tempo, no curso da história.

De acordo com Marcuschi (2005), outro aspecto que justifica a historicidade e plasticidade dos gêneros dando-lhes dinamicidade, ocorre porque um gênero pode agregar a função de outro, ou de outros, o que ele denomina de “intertextualidade intergêneros”. Por isso, para Marcuschi (2005), os gêneros,

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (p. 19).

Neste processo, alguns gêneros são mais estáveis, mais rígidos, como os ligados ao campo da vida pública. Os documentos pessoais de identificação, por exemplo, como a certidão de nascimento, o livro de chamado do professor, entre outros que são formulários padrozinados. Já os do campo da atividade midiática são de menos estabilidade formal, como os anúncios publicitários que podem se constituir apenas de uma imagem; podem agregar outros gêneros em sua formação; podem se destinar a um público específico; se diferenciando se forem veiculados na mídia escrita ou televisiva.

Portanto, cada situação comunicativa específica é nova e singular, isto é, cada interação é uma nova interação concreta e única, localizada dentro de um momento histórico, de uma ideologia que subjaz os interlocutores e ao campo. Assim, um indivíduo singular ao interagir dentro de um campo da atividade humana, do objetivo estabelecido por ele, da temática a ser abordada, da valoração que o tema tem para ele e para seu interlocutor, do lugar e do tempo histórico-social que ele e seu interlocutor ocupam, escolhe um gênero, um modelo estabilizado pela atividade coletiva. Porém, sobre o modelo, o indivíduo faz um recorte, com a finalidade de agir sobre uma situação comunicativa específica, o que provoca, por vezes, a transformação e a criação de novos gêneros de texto.

Conforme Machado e Cristovão (2006),

Desde o momento do nascimento, a exposição contínua aos gêneros vai construindo nos leitores e nos produtores um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades específicas de diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas regras e propriedades acabam por ser apropriadas e, como em todos os processos de aprendizagem social, acabam por sofrer modificações contínuas (p. 550).

É frente a tudo isso, por comportar gêneros mais estabilizados em suas definições e rótulos, outros muito dinâmicos promovendo divergências em suas classificações e rotulagens, e ainda por existirem constantemente novas espécies de textos que, de acordo com Bronckart ([1999] 2009, p. 74), “a organização dos gêneros apresentam-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa”. Por isso, a princípio, o critério mais objetivo para identificar e classificar os gêneros seria buscar reconhecer e classificar os segmentos específicos que os configuram, uma vez que os segmentos existem em número limitado e são

identificáveis por suas características linguísticas e recebem a denominação de “tipos de discurso, porque são “produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 76)”. Entretanto, como exposto, cada nova situação de comunicação é nova, assim o indivíduo singular ao recortar um modelo (um gênero) faz adaptações no modelo, (re)organizando os tipos de discurso que compõe o gênero-modelo de acordo com seu estilo próprio, que estará entrelaçado a seu objetivo na interação, a ideologia, a seus interlocutores, etc. Nesse sentido, O ISD, partindo dos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (2006), coloca sempre em primeiro plano a práxis, e compreende que o procedimento de análise de um texto só pode “ser ‘descendente’ (indo das atividades sociais às atividades de linguagem e destas aos textos e aos seus componentes linguísticos)” (BRONCKART, 2006, p. 143- grifo do autor), centrando-se, primeiro, “nas condições sociopsicológicas da produção de textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, [1999] 2009, p. 77).

A definição de gêneros para o ISD

Chego então à definição mais específica de gêneros textuais para o ISD, concebida por Schneuwly (2004). Para Schneuwly (2004, p. 27) o gênero é um instrumento que fornece ao sujeito as bases da comunicação, permitindo que ele aja com a linguagem em diferentes situações, pois o gênero representa a realidade, as diferentes práticas discursivas existentes. Desta forma, para Schneuwly, que foi quem, de acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 550-551), acabou fornecendo “uma das concepções mais vigorosas para a questão do ensino e da aprendizagem de gêneros e para a elaboração de materiais didáticos adequados”, o gênero é definido e caracterizado como “um instrumento semiótico complexo”, e como instrumento “encontra-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27). Para agir sobre um objeto ou situação, o sujeito se utiliza de instrumento mediador, que é um construto histórico socialmente elaborado, ou seja, é resultado das interações sociais historicamente constituídas, assim como afirma Bakhtin (2003, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Mas Schneuwly (2004) concebe o instrumento ainda como tendo duas faces, de um lado está o artefato, como parte do instrumento, e do outro, como outra parte integrante, está(ão) o(s) esquema(s) de utilização do artefato. Uma melhor compreensão dessa concepção é possível quando retomados os pressupostos vygotskianos sobre instrumentos e, principalmente, a distinção de artefato e instrumento proposta por Rabardel (1995).

No sentido que Vygotsky atribui a instrumento, conforme exposto, ele é algo material ou psicológico construído pelo sujeito para atender suas necessidades, as quais são a essência da atividade humana instrumentalizada (LEONTIEV, 2004). Quando o instrumento transforma um ambiente físico e/ou social por meio da atividade instrumentalizada (atividade realizada com a ajuda de instrumento), o instrumento transforma também o próprio sujeito, visto que aumenta os conhecimentos do sujeito sobre aquele ambiente físico e/ou social, o que desenvolve suas capacidades para agir e a regulação de seu comportamento.

Segundo Rabardel (1995), o instrumento é uma entidade mesclada, em uma de suas partes ele é artefato e na outra é esquema cognitivo. Enquanto externo ao sujeito, existindo por si só, o gênero é apenas um artefato. Ele ainda não é um elemento mediador da ação humana. Porém, quando a pessoa se apropria³⁶ dele, integrando as potencialidades e limitações desse artefato a sua atividade, adaptando-o as suas necessidades de uso, no caso comunicativo, as suas finalidades determinadas, o artefato se transforma em instrumento.

O resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento é denominado por Rabardel (1995) de “gênese instrumental”. Para se chegar à gênese instrumental, segundo o autor, o processo é longo e complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, a maneira e métodos com os quais ela trabalha, com o artefato necessitar de um determinado tempo físico e psicológico, por vezes mais, por vezes menos, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa, e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

É quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo as suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, quando já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, e quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa, e por isso também ela o utiliza, que esse artefato é considerado,

³⁶ Ao reinterpretar a noção de instrumento de Vygotsky, Rabardel utiliza-se do termo apropriação e não internalização como Vygotsky.

depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado para si e para o meio, se tornando um instrumento.

Para Rabardel (1995), a gênese instrumental é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos e ocorre o processo chamado pelo autor de instrumentação. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando é o artefato que é enriquecido, o processo é o de instrumentalização.

É com base nessas concepções que Schneuwly (2004) metaforiza o gênero textual como instrumento semiótico, e os estudiosos do ISD passam a considerá-lo um “megainstrumento”. Isto é, o gênero textual é, de acordo com Schneuwly (2004, p. 28), “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Tem-se primeiramente um artefato, do qual o sujeito se apropria, por meio de esquemas de utilização, para que o instrumento possa ser o mediador entre ele e o objeto ou situação na qual ele age. Esses esquemas (adaptações, transformações, reformulações, recriações) são necessários para a apropriação de um gênero, de um modelo preexistente, uma vez que quase nunca sua utilização é uma reprodução exata de seu modelo. Como já mencionado, cada situação é uma nova situação, e nela o sujeito faz adaptações de acordo com parâmetros como: “a esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Por assim ser, a partir dos estudos de Schneuwly (2004), o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, “como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência” (NASCIMENTO, 2009, p. 9). E, pela dupla semiotização, o gênero é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno. O aluno aprende a produzir/interpretar gêneros e a utilizá-los em práticas discursivas escolares e, principalmente, fora da escola, em situações reais de uso da língua. Ao ser internalizado pelo aluno, o gênero é um instrumento semiótico mediador das ações dos alunos sobre os objetos ou as situações

comunicativas existentes na sociedade de uma forma geral. Ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o instrumento mediador utilizado pelo professor para agir sobre o aluno, para levá-lo a aprender a produzir o gênero em questão e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado. De acordo com Anjos-Santos e Cristovão (2011, p. 262), a prática de ensinar os alunos a produzirem e interpretarem gêneros textuais é a “principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas”.

Em decorrência, diversos estudiosos (PASQUIER E DOLZ, 1996; MACHADO, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MAGALHÃES e LIBERALI, 2004; NASCIMENTO, 2005; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006; ANJOS-SANTOS e CRISTOVÃO, 2011) apregoam que é o ensino dos gêneros e de suas operações de uso em diferentes situações comunicativas que promove o desenvolvimento das capacidades humanas ou capacidades de linguagem dos indivíduos.

É o desenvolvimento das capacidades de linguagem que permite que os alunos possam, conforme Machado e Lousada (2010, p. 624), “agir com a linguagem em diferentes situações”, pois nas inúmeras situações existentes a interação acontece a partir de textos produzidos no entrelaçamento das três capacidades de linguagem. A internalização dos gêneros é, portanto, um mecanismo fundamental de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.

As capacidades de linguagem envolvem a capacidade de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva: A capacidade de ação é quando o indivíduo ao produzir um texto leva em consideração o objetivo da ação, as características do contexto particular, os interlocutores (MAGALHÃES e LIBERALI, 2004), tornando-se capaz de adaptar um gênero/modelo a uma outra/nova situação de comunicação; A capacidade discursiva é quando o indivíduo mobiliza modelos discursivos na construção de um texto, ou seja, domina/reconhece a infraestrutura geral de um texto (o plano geral, os tipos de discurso, a sequencialização); A capacidade linguístico-discursiva é quando ele domina/reconhece recursos e operações linguísticas (mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal e verbal; mecanismos enunciativos: modalização, escolhas lexicais) na construção de um texto, adequando-os ao contexto imediato (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Ao desenvolver suas capacidades de linguagem, o indivíduo sabe eleger, adaptar, transformar um gênero para participar de uma situação comunicativa, pois ele sabe quais são os elementos fundamentais que constituem o gênero textual: as características contextuais e do referente, os modelos discursivos que compõem a infraestrutura, os recursos linguístico-discursivos e as operações psicolinguísticas do gênero em referência. Conseqüentemente, esse indivíduo sabe produzir/interpretar um gênero e com ele participar da sociedade. Portanto, é exatamente o desenvolvimento das capacidades de linguagem o centro da questão escolar, ou seja, o gênero não deve ser ensinado para que o aluno aprenda simplesmente um gênero, porque, conforme Machado e Lousada (2010, p. 626), “não é a simples existência social dos gêneros textuais que garante a possibilidade de comunicação em um determinado contexto”. A questão é o ensino de “operações de linguagem necessárias à produção de qualquer gênero” (MACHADO e LOUSADA, 2010, p. 624). Isto é, o aluno deve ser levado a internalizar gêneros e ser capaz de realizar operações de linguagem necessárias à produção deles nas diversas práticas sociais de linguagem.

Para Machado e Lousada (2010), esta definição de Dolz e Schneuwly (2004), de que o ensino dos gêneros textuais promove o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, é aplicada, igualmente, ao desenvolvimento do professor e de sua atividade docente. De acordo com as autoras, diferentes artefatos são sugeridos pelas prescrições oficiais nacionais, estaduais e municipais para mediar à atividade do professor. Para que os artefatos se transformem em instrumentos, conforme Machado e Lousada (2010, p. 630), “é preciso que o professor se aproprie dela e se certifique de que ela pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno”. Isso ocorre quando o instrumento não é mais algo imposto pela instância externa, mas algo que participa da finalidade da atividade, do objetivo a ser alcançado pelo professor, de sua ação para agir. Somente quando o professor internaliza o instrumento por si, de acordo com suas concepções, seus objetivos, e para si, adaptando-o a suas finalidades, necessidades, ele se desenvolve e desenvolve também o *métier*.

No caso específico do gênero textual, ele contribui no desenvolvimento do professor e de suas capacidades de linguagem a partir do momento em que internalizado como instrumento semiótico passa a mediar à prática pedagógica do docente, por meio da mobilização de saberes profissionais, para atender as necessidades do professor e a de seus alunos, auxiliando-o em sua integração, e de seus alunos em diferentes realidades sócio-

culturais, uma vez que para ensinar a produzir uma notícia, é preciso que o professor conheça, se integre à prática discursiva da qual o gênero notícia representa. O gênero textual passa, portanto, a ser um “instrumento didático” no sentido que Dolz et al. (2010) lhe conferem, uma vez que,

Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino (p. 44).

Por isso, a importância do professor internalizar diferentes gêneros textuais para sua atividade. Tanto gêneros que devem ser ensinados por ele aos alunos, quanto os que constituem sua profissão. “A apropriação de uma totalidade instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos (MARX e ENGELS, 1845-1846/1969, p. 67)” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

No mesmo sentido, de acordo com Anjos-Santos e Cristóvão (2011), diversos estudos de Cristóvão defendem que as práticas pedagógicas pautadas por meio dos gêneros textuais são fundamentais para a formação, a conscientização e a reflexão do professor de língua estrangeira, o que, com certeza, vale da mesma forma para o professor de língua materna. Nessas práticas o professor está sempre envolvido com o processo de análise de textos, com a produção e/ou reestruturação de materiais didáticos, engajando-se totalmente em sua atividade profissional. A afirmativa de Anjos-Santos e Cristóvão (2011) é a de que,

Ora, parece-nos claro que considerar a linguagem como prática social e engajar-se em práticas languageiras, apropriando-se dessa forma de diferentes gêneros de textos, possibilita ao professor de línguas novas formas de compreender, observar e analisar sua prática pedagógica. Tal processo de natureza heterogênea e dinâmica contribui para a (re)construção da identidade profissional do professor de língua estrangeira *da mesma forma do professor de língua materna*, na medida em que desestabiliza representações sobre a prática de sala de aula e sobre a maneira de entender o mundo, reorganizando-as constantemente (p. 264 -inserção da pesquisadora).

Dessa forma, o uso dos gêneros como instrumento semiótico provoca transformações no professor, fazendo com que seu psíquico se desenvolva, pois aumentam seus conhecimentos sobre o mundo a partir do momento em que ele desenvolve capacidades para

agir sobre seus alunos, sobre a sociedade de um modo geral e ainda regula seu comportamento (MACHADO e LOUSADA, 2010).

Referências

ANJOS-SANTOS, L.M.; CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.G.; FERREIRA, A.D. (orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 257-282.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____./VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 145-160.

BRONCKART, J.P. et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **ReVel** -Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 4, n. 6, p. 1-30, 2006a.

_____. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____; BOTA, C. **Bakhtin desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e

colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

_____. *et al.* **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológico. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GONÇALVES, A.V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 223-248.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**, 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, A.R. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Orgs.). **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: S.N., 2003, p 215-230.

_____; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

_____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'métier'. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 629-633, 2010.

MAGALHÃES, M.C.C.; LIBERALI, F.C. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópio**, v. 2, n. 2, p.105-112, 2004.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2005, p. 19-36.

MENEGASSI, R.J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos: Claraluz, 2008, p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Línguas & Letras**, v. 10, n. 18, p.147-170, 2009.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar. **Signum**, v. 1, n. 88, p. 131-156, 2005.

_____. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Un decálogo para enseñar a escribir**. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. *CULTURA y Educación*, n. 2, p. 31-41, 1996.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporain*, Paris : Armand Colin, 1995.

RODRIGUES, R.H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 21-35.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**CATEGORIAS GRAMATICAS POLARIZADAS E AUSÊNCIA DE TRABALHO
REFLEXIVO NO ENSINO DE LÍNGUAS: O CASO DOS SUBSTANTIVOS
CONCRETO E ABSTRATO.**

Lígia Formico PAOLETTI³⁷

Resumo: Este artigo tem por objetivo mostrar um estudo a respeito do ensino dos substantivos abstratos e concretos. Assim, para expormos uma forma de trabalho que se distancia da classificação binária e polarizada das gramáticas tradicionais, apresentamos uma proposta de atividade para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental respaldada na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli. Afirmamos que, por meio de paráfrases realizadas, estratégia metodológica para a realização da atividade, modulamos um enunciado de partida e acompanhamos a trajetória de construção dos valores nominais pelos aprendizes, desse modo, criando condições de reflexão sobre a linguagem.

Palavras-chave: Gramática. Ensino de língua materna. Operações da linguagem.

Abstract: *This paper aims at showing a study related to traditional language teaching concerning nouns and their binary classification into abstract and concrete. Thus, in order to present another way to analyze this linguistic phenomenon, we intend to present a different proposition for the 6th grade students based on the theoretical and methodological framework of Predicative and Enunciative Operations. We can state that, through the paraphrases carried out, methodological strategy for the accomplishment of the activity, we have been able to track the nouns value construction, and, as a consequence, create class situations for language reflection.*

Keywords: *Grammar. Mother-tongue education. Language operations.*

³⁷ Professora dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras do Centro Universitário Padre Anchieta, Jundiaí –SP. Coordenadora na mesma instituição do curso de pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento. Contato: ligia.paoletti@anchieta.br

Introdução

A proposta deste artigo³⁸, respaldado pela Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE), é analisar como o ensino de Língua Portuguesa por meio das categorias gramaticais polarizadas, mais especificamente, dos substantivos abstratos e concretos demonstra ausência do trabalho reflexivo no ensino da língua materna.

Por meio de análise de atividades sobre substantivos de livros didáticos, normalmente utilizados em sala de aula para alunos do 6º ano, notamos que, na maioria das vezes, a classificação concreto e abstrato dos substantivos apresenta, como critério, propriedades extralinguísticas e homogêneas e não oferece ao aluno no momento da realização de atividades de estudo, possibilidade para discussão de outros valores ou valores oscilantes que não estejam mencionados ou listados nos materiais didáticos. O que ocorre nas indicações das atividades de alguns manuais didáticos são alguns apontamentos de situações extraordinárias ou situações-desafios, nas quais o contexto indicará alguma solução, necessariamente polarizada. Haja vista definições como esta a seguir, que apresenta como classificação de um substantivo concreto a palavra que “nomeia seres que não precisam de outro ser para existir, sejam eles do mundo real ou da imaginação. Dizemos que têm existência própria. Exemplos: *tempestade, chuva, vento, palha*”. (BORGATTO *et alii*, p. 86, 2006)

Considerando essa dificuldade acima exposta, e como tentativa de sair do ensino tradicional, algumas gramáticas de tendência descritiva ou funcional apresentam situações e explicações que apontam que uma categoria gramatical pode deslizar de classes ou pertencer a mais de uma. Nesse caso, a situação sempre é vista como exceção e

não como oportunidade de reflexão sobre a língua. Podemos afirmar que esse estudo acerca dos substantivos abstratos e concretos é somente mais um caso de como são trabalhadas todas as questões ligadas ao ensino de gramática.

Por meio de levantamento bibliográfico acerca da história da gramática e da classificação dos substantivos, observamos que o ponto de intersecção entre as teorias tradicionais, funcionais e descritivas é a reflexão sobre o objeto pronto, sobre o resultado da

³⁸ “A construção da representação dos nomes: processos qualitativos e quantitativos na categorização dos substantivos concretos e abstratos” Tese de Doutorado defendida na UNESP-Araraquara em agosto de 2013– departamento de Linguística e Língua Portuguesa Orientação realizada pela professora Dra. Letícia Marcondes Rezende

materialidade (escrita ou sonora) do sujeito e sobre as possíveis formas de usos de unidades lexicais ou gramaticais. Mesmo quando existe a valorização da variação e do deslocamento de classes gramaticais, essas abordagens ainda têm, como unidade de estudo, as estruturas estáticas. Não se centraliza, no ensino de gramática, o trabalho com a linguagem, o esforço do sujeito, no caso o aprendiz, em relacionar as unidades de língua e atribuir-lhes um valor.

A despeito das questões de ensino e definições das classes gramaticais que serão discutidas neste artigo, apresentamos a citação de Carlos Franchi como fio condutor da nossa proposta de atividade:

[...] Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a **operar sobre** a linguagem, **rever e transformar seus textos**, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para as suas mais diversas opções. [...] (FRANCHI, 2006, p. 63-64)

Partindo dos apontamentos de Franchi, afirmamos que a teoria formal apresentada neste artigo, a Teoria das Operações Enunciativas e Predicativas (TOPE) de Antoine Culioli, proporciona aparatos teórico-metodológicos que podem levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos a partir de paráfrases. Sendo assim, apresentaremos, inicialmente, mais do que uma nova classificação de substantivos, um estudo sobre a construção, por meio de paráfrases, das representações quantitativas e qualitativas³⁹ dos nomes na categorização dos substantivos concretos e abstratos. Pretendemos demonstrar ainda que a linguagem é dinâmica; que as categorias padronizadas das gramáticas tradicionais e dos manuais escolares não dão conta do dinamismo e da heterogeneidade dos fenômenos de língua.

Apresentaremos também o fato de que as operações de linguagem deixam marcas⁴⁰ na língua, fazendo com que em determinadas situações enunciativas, o mesmo termo seja

³⁹ Segundo a TOPE, as operações quantitativas e qualitativas são operações de linguagem que determinam a estabilidade ou não de uma noção. Sendo noção o conceito central da teoria. A noção não é um item lexical, mas sim um gerador de unidades lexicais como afirma Flores et al (2009, p.177). Sendo um gerador de unidades lexicais, observamos que a noção emerge como ocorrência e se estabiliza e se desambigua em situações enunciativas.

⁴⁰ As marcas são consideradas rastros das operações de linguagem no enunciado. Rezende (2001, p.108) afirma que a algumas marcas também conhecidas como morfossintáticas estão anexadas

referenciado ou representado de forma diferente. Por fim, apresentaremos uma proposta de ensino respaldada na Teoria das operações predicativas e enunciativas para que possamos, então, demonstrar e acompanhar a trajetória de construção dos valores dos nomes pelos aprendizes por meio de paráfrases de um enunciado de partida, criando condições de reflexão sobre a linguagem como aponta Franchi (2006).

Um pouco sobre o aparato teórico-metodológico: A TOPE

É importante ressaltarmos algumas questões teóricas para melhor compreensão da nossa proposta teórico-metodológica. Primeiramente, não podemos nos abster do fato que por trás de toda proposta de análise linguística subjaz uma noção de língua e linguagem que conduz todo o estudo em questão. Dessa forma, cabe definirmos que linguagem para a TOPE é um trabalho, uma atividade que não é visível. É *a priori* indeterminada. Considerada uma capacidade do ser humano de construir representações, estabelecer referências e regulações, as quais podem ser visíveis somente na língua. Sendo assim, a linguagem não é somente um meio de comunicação nem apenas um meio de interação.

Ao pensarmos na articulação entre linguagem e línguas, observamos, como afirma Culioli (1990, p.26), que o desafio para o linguista deixa de ser a observação das formas como etiquetas lexicais ou gramaticais e passa a ser a relação entre o empírico e o formal, bem como a proposta de um trabalho de formalização de base teórica robusta para fenômenos e domínios tão heterogêneos.

Sendo uma teoria enunciativa que apresenta uma indeterminação da linguagem e da língua por princípio, o sujeito, a cada enunciação faz representações variadas, ora mais aproximadas, ora mais distanciadas, da noção alvo. Em outras palavras, os arranjos léxicos gramaticais das línguas apontam apenas para uma grosseira direção de sentido e cabe ao sujeito, por meio do trabalho da atividade de linguagem, determinar esses sentidos, atribuindo-lhes significados.

Outro aspecto teórico que deve ser explicitado neste trabalho, refere-se às marcas morfossintáticas, as quais apresentam o rastro, o percurso de construção dos valores nominais

à noção em forma de sufixos flexionais, tais como os determinantes (artigos, numerais, pronomes possessivos, demonstrativos, etc.). O papel dessas marcas é transferir à noção as propriedades de

dos termos que serão analisados nos enunciados. Como já mencionado em nota de rodapé 04, as marcas analisadas neste trabalho são, por exemplo, artigos definidos e indefinidos, a marca de plural, as quais apontam para maior ou menor estabilidade da representação de uma noção. Sendo assim, pretendemos identificar as marcas léxico-gramaticais presentes em enunciados que apontam para a estabilidade⁴¹ da representação dos nomes, os quais, de acordo com algumas perspectivas teóricas, são classificados como concretos ou abstratos⁴².

Do mesmo modo que a definição de marcas torna-se relevante neste artigo, também não podemos deixar de citar a importância da conceituação de noção para esta perspectiva teórica. A noção é considerada por alguns estudiosos da área como uma entidade pré-assertiva e pré-gramatical. As noções para Culioli (1990, p.50) “[...] são os sistemas complexos de propriedades físico-culturais, isto quer dizer, propriedades do objeto possíveis de manipulações necessariamente ligadas ao interior de culturas[...].” Como afirma Flores (2009), a noção não é um item lexical, mas sim um gerador de unidades lexicais.

Essas unidades lexicais, ou comumente chamadas pela TOPE como ocorrências de uma noção, são determinadas pelas operações quantitativas e qualitativas, as quais demonstram, por meio da extração, flechagem e varredura⁴³, por exemplo, o percurso construção de uma ocorrência. Essas operações acima mencionadas determinam a estabilidade, ou não, de uma representação (de uma ocorrência de noção).

A flechagem é uma operação de determinação que consiste em conferir uma especificidade qualitativa a um conjunto de elementos extraídos de uma classe, ou uma quantidade determinada, ou a uma classe inteira. Essa operação estabelece uma estabilidade diferencial indicando uma identificação entre duas ocorrências. Por exemplo:

definitude, unicidade e estabilidade.

⁴¹ Segundo Culioli (1999a), o modo da estabilidade, da permanência, de forma geral, é importante em um contexto de designações, nomeações de objetos e seres como é a função característica dos nomes. O autor ainda afirma que a estabilidade é tão importante quanto a deformação do espaço dos enunciadores interlocutores.

⁴² Importante afirmar que para a TOPE as análises não são classificatórias, pois para a teoria a análise está centrada no processo da construção de valores das representações nos enunciados, as quais podem apontar, em um esquema de gradiente, para maior ou menor estabilidade.

⁴³ Extração, flechagem e varredura são operações quantitativas e qualitativas.

1. Ela foi à loja para comprar calçados, mas se distraiu no shopping e não *os* comprou.

O pronome **os** marca a flechagem contextual anafórica que constitui a determinação de calçados.

A operação de varredura percorre todas as ocorrências abstratas no interior de um domínio nocional sem se deter a nenhuma delas. Desse modo, como demonstra o exemplo abaixo:

2. *Todo* homem é mortal.

A marca aspectual **todo** introduz uma operação de varredura não estabilizando o sentido de uma única ocorrência, no caso, de homem, pois a varredura se refere a todas as ocorrências da noção /homem/⁴⁴.

A operação de determinação consiste em extrair de um conjunto de ocorrências um ou mais elementos, ou ainda uma classe de quantidades em relação a uma situação. Desse modo, a extração delimita, por meio de propriedades situacionais, uma ocorrência de noção. Por exemplo:

3. *Um* livro é melhor do que qualquer computador. (BOUSCAREN, 2009, p.16, tradução nossa).

Deste enunciado pode-se extrair uma ocorrência da noção /livro/, a qual é delimitada pela marca – artigo indefinido **um**. Assim sendo, a partir de uma classe, delimita-se uma situação, e uma marca específica uma ocorrência.

Por fim, devemos apresentar o fato de que as análises realizadas não partirão do pressuposto de que o léxico pode ser classificado de modo estanque em classes de palavras estagnadas, mas sim, analisado (sem classificações) a partir de aspectos linguísticos que levam em consideração marcas enunciativas. Também devemos explicitar que ao se mencionar a observação e acompanhamento da trajetória de construção de valores a partir de paráfrases, diferentemente da concepção clássica de paráfrase, que é escrever e/ou falar o mesmo enunciado de forma diferente; para a teoria em questão, até mesmo quando fazemos as mudanças mais sutis de expressões linguísticas em um mesmo enunciado, estamos falando ou escrevendo, necessariamente outra coisa, ou seja, um novo enunciado.

⁴⁴ Toda noção é representada entre barras.

A questão das subclasses de substantivos concretos e abstratos: o escopo do trabalho

Por que as subclasses de substantivos concretos e abstratos foram escolhidas como escopo deste trabalho? Ao trabalharmos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, pudemos observar que no momento inicial do estudo das classes gramaticais dos substantivos, a classificação tradicional dessas subclasses apresenta sempre definições⁴⁵ extralinguísticas e homogêneas. Desse modo não há como os professores, em sala de aula por meio desse formato classificatório, proporcionar aos alunos a abertura de possibilidades para discussões de resultados variáveis às expectativas gramaticais tradicionais, causando assim, divergências classificatórias.

Essas divergências, questões de variação classificatória, quando apresentadas nos livros didáticos (doravante LDs), seja em materiais considerados tradicionais, seja em outros, são analisadas e explicadas como exceções às regras, ou, em algumas gramáticas funcionais, há a apresentação dessas exceções como fenômeno de deslizamento de classes. Da mesma forma, alunos e, por vezes, o professor não conseguem encontrar nesses materiais didáticos explicação plausível da questão. Como consequência, notamos que os alunos ficam confusos com a possível variação de classificação.

Acreditamos que a perspectiva teórica apresentada neste artigo é capaz de “empoderar” alunos e professores com recursos metodológicos de análise que propiciem momentos de reflexão sobre a linguagem, uma vez que os alunos poderão operar sobre seus textos com mais liberdade e sem amarras gramaticais.

⁴⁵ Ao realizar o levantamento de dados, pudemos observar que essa situação era recorrente em manuais didáticos, livros didáticos, em gramáticas funcionais, descritivas, ou seja, as definições e indicações dessas subclasses ou das classes em geral dos substantivos, recorriam a fenômenos extralinguísticos como recurso explicativo ou definição.

A estabilidade de representação dos nomes e as operações quantitativas e qualitativas

Para que possamos explicar a questão de estabilidade e unicidade de representação, voltamos à teoria, pois essa nos fornece ferramentas importantes que são as operações quantitativas e qualitativas. Por meio dessas operações, afirmamos que nessa relação de representação buscam-se valores de orientação nominal⁴⁶ que apontam para a estabilidade ou instabilidade de representação do nome. Devemos evidenciar o fato que as nossas análises apontam para uma gradação de valores de representação e não somente uma polarização entre estabilidade e instabilidade de acordo com as marcas identificadas no enunciado, bem como ao contexto em relação às marcas de aspecto-modais ali constituídas, superando então, a relação polarizada da classificação gramatical.

Assim, unindo as questões acima elaboradas sobre análise das marcas léxico-gramaticais aos apontamentos a respeito da importância do ensino da língua, a partir de uma teoria que dá um ferramental aos alunos para operar sobre a língua, propomos desenvolver uma prática reflexiva sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos do 6º ano.

A proposta de atividade para alunos do 6º do Ensino Fundamental II

A partir da nossa proposta, podemos apresentar ao professor e ao aluno ferramentas que propiciam análises mais sofisticadas que a simples classificação binária dos substantivos em concretos e abstratos, uma vez que a análise tradicional não dá conta do inesperado e das variações, ou seja, do domínio heterogêneo que é a linguagem.

Essa questão não é nova. Os PCNs e a Proposta Curricular do Estado de SP já reiteram que o professor deve apresentar condições diversas aos alunos de produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, não cabendo mais as atividades de gramática mecanicistas e descontextualizadas.

Nossa proposta de atividade tem como intenção fazer emergir as representações linguísticas que podem ser realizadas pelo sujeito, por meio do diálogo, o qual deve ser

⁴⁶ Para a TOPE os nomes apresentam orientações nominais ou predicativas de acordo com as ocorrências de uma noção, que podem ser mais ou menos estáveis de acordo com as marcas morfossintáticas decorrentes das operações quantitativas e qualitativas. Vale lembrar que essa relação nominal ou predicativa não é dicotômica, mas sim apresentada em gradiente.

estabelecido entre alunos e também ente alunos e professores como um caminho para a reflexão sobre a língua.

No jogo de estabilidade de uma representação, o que nos interessa não é a classificação, mas o processo da construção de valores. Pretendemos, então, com a proposta de descrever essas operações qualitativas e quantitativas, pensar em como utilizar essas ferramentas em sala de aula como proposta de reflexão, pois, utilizando-as, estamos contribuindo e estimulando a criatividade dos alunos a extrapolar as formas de se construir os enunciados e lidar com a diversidade de resultados, ampliando a construção de sentidos. Como já mencionado, essa ampliação se dá por meio de paráfrases, modulando um enunciado de partida e acompanhando a trajetória de construção desses valores.

Para a análise que se segue, a fonte do enunciado de partida é proveniente do LD Tudo é linguagem – 6º ano. Nesse exemplo foram destacadas as definições de substantivo, substantivo abstrato e concreto, as quais não se diferenciam das definições das gramáticas tradicionais e de muitas das gramáticas descritivas e funcionais, pois essas também se remetem as mesmas definições de subclasses desde Dionísio O Trácio em *Techné Grammatiké*. Abaixo, seguem definições acerca dos substantivos retiradas do LD *Tudo é linguagem – 6º ano*:

Definição de substantivo: “O tipo de palavra que dá nome a tudo o que existe ou que é inventado é o substantivo”. (BORGATTO *et alii*, p.84, 2006)

Definição de substantivo concreto: “nomeia seres que não precisam de outro ser para existir, sejam eles do mundo real ou da imaginação. Dizemos que têm existência própria. Exemplos: *tempestade, chuva, vento, palha*”. (BORGATTO *et alii*, p. 86, 2006)

Definição de substantivo abstrato: “nomeia ações, sentimentos, sensações, estados, qualidades. Depende da existência de outro ser para poder existir. Exemplos: *solidão, beleza, amor, trabalho, força, corrida*”. (BORGATTO *et alii*, p. 86, 2006, grifo nosso)

Esses tipos de gramáticas acima citadas não fornecem aos alunos e professores ferramentas para se pensar em uma análise reflexiva sobre a variação ou divergência classificatória.

Abaixo segue o texto retirado do LD *Tudo é linguagem – 6º ano*:

As luas de Luísa

A Terra tem uma **lua**, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta **luas** perto de si. Cada **lua** representava um estado de espírito diferente. A melhor **lua** iluminava as brincadeiras noturnas quando Luísa ficava acordada até tarde jogando, brincando, pulando na cama, vendo TV, fazendo maluquices e olhando pro céu. Era quando a mãe chegava e dizia: “Pare com isso, amanhã você tem que acordar cedo”. Que já era o suficiente para despertar a pior das **luas**: a do mau humor. Nesse momento ela batia o pé, chorava, xingava, e a mãe dizia apenas: “Luísa, você é de **lua**!”. E fechava a janela [...] (FRADE, 1996, p. 72 apud BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2010, p. 82).

O livro didático *Tudo é linguagem 6º ano* apresenta duas atividades de classificação das subclasses abstrato e concreto. Os autores do LD, por meio da primeira atividade, pedem aos alunos que a partir do trecho (recorte do texto) abaixo classifiquem as ocorrências *lua* e *luas* em concreto ou abstrato.

“A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si.”

A primeira atividade pode ser considerada uma atividade padrão, pois a proposta é de uma análise polarizada sim-não para a classificação dos termos *lua* e *luas* em concreto ou abstrato e, encadeada a essa, os autores apresentam uma segunda atividade a fim de que os alunos cheguem à conclusão de que, dependendo do contexto, a palavra pode adquirir sentidos diferentes e, por consequência, classificações diferentes.

A respeito da segunda atividade os autores fazem uma observação, afirmando que, muito provavelmente, alguns alunos não conseguirão chegar a essa conclusão uma vez que as próprias definições e instruções fornecidas pelo LD não apresentam essa questão da relação de diferentes contextos – diferentes sentidos nos enunciados – podem ocasionar em diferentes classificações. Fato que a diferencia das instruções e atividades prévias de classificações estanques e polarizadas em abstrato ou concreto.

Tendo em vista o arcabouço teórico metodológico citado no início deste texto e o nosso objetivo proposto, apresentamos abaixo outra forma de análise dos enunciados *Saturno tem 20 luas e Luísa tem, pelo menos, umas 30 luas*. Indicamos, a seguir, algumas possíveis

modulações, isto é, possíveis construções de paráfrases, independentemente da classificação abstrato ou concreto dos termos. Desse modo, incentivamos o aluno a criar e extrapolar sentidos, criando novas representações dos nomes (*lua* e *luas*).

As modulações abaixo não foram selecionadas de forma aleatórias, foram selecionadas somente três ocorrências que ilustram de forma significativa como as marcas morfossintáticas estabelecem um padrão de estabilidade para uma ocorrência de noção⁴⁷.

Desse modo, a partir do trecho:

“A Terra tem uma lua, Saturno tem vinte, mas Luísa, temperamental, imprevisível, criativa, brincalhona, chorona, risonha, generosa, carente e absurda, tinha pelo menos umas trinta luas perto de si.”

Observamos que há no jogo de classificações do LD 02 enunciados de partida

01 - *Saturno tem vinte luas.*

02 - *Luísa tem, pelo menos, umas trinta luas.*

Tendo como partida esses enunciados, demonstraremos e acompanharemos a trajetória de construção dos valores pelos aprendizes por meio de paráfrases de enunciados base, criando condições de reflexão sobre a linguagem

Com base nos conceitos teórico-metodológicos apontados neste texto, seguem algumas manipulações nos enunciados base para demonstrar, por meio de paráfrases, outras construções de representação possíveis.

A partir dos enunciados, propomos as modulações para os enunciados 01 e 02:

A) Inserção de expressão verbal no passado – imperfeito.

B) Inserção de modalidade negativa e interrogativa.

C) Operações QNT (quantitativas) –QLT (qualitativas) – varredura, flechagem, extração.

⁴⁷ As modulações selecionadas são a inserção de expressão verbal no passado – imperfeito. inserção de modalidade negativa e interrogativa; operações QNT –QLT – varredura, flechagem, extração.

- Modulações para o Enunciado 01:

A) Inserção de expressão verbal no passado –aspecto imperfeito:

a) *Saturno tinha vinte luas, mas foram destruídas.*

b) *Luísa tinha vinte luas, mas ela amadureceu.*

Ao observarmos os enunciados acima, notamos que a expressão verbal de passado – tinha- indica uma não existência atual de luas, pois deixaram de existir. Essa informação é confirmada pela oração adjacente no contexto encaixante da ocorrência em ‘a’ - mas foram destruídas - e em ‘b’ - mas ela amadureceu, as quais apresentam o conectivo *mas* em seu início, corroborando a não existência. Desse modo, apontando para uma instabilidade da ocorrência.

B) Inserção de modalidade:

1) *negativa*

i. *Não* existem luas ao redor de Saturno.

ii. Luísa *não* tem mais vinte luas, ela amadureceu.

Verificamos nos enunciados acima que a marca modal de negação aponta para a não existência. Desse modo, a ocorrência *luas* indica uma instabilidade em relação ao enunciado original e, por consequência, a sua indeterminação

2) *interrogativa*

i. *Será que Saturno tem vinte luas? Pensei que fossem mais.*

ii. *Será que Luísa ainda tem vinte luas?*

Podemos observar nesses enunciados, que a marca modalizadora interrogativa –*será* - gera uma expressão de incerteza, a qual abre espaço para a ideia de possibilidade e probabilidade da não existência. Assim, modificando a construção da representação da ocorrência *luas* em relação à ocorrência do enunciado original.

Observamos em (i) a ideia de possibilidade existente em relação ao enunciado *Saturno tem 20 luas*. A ocorrência é delimitada pela ideia de existência gerada pelo relator *ter* e pela determinação especificada pelo numeral 20. Dessa maneira, a ocorrência do exemplo (i) aponta para um valor predicativo em relação à noção /luas/. Do mesmo modo em (ii), tanto a marca modalizadora interrogativa, como a marca aspectual *ainda* apontam para um valor qualitativo da ocorrência /lua/.

C) Operações QNT –QLT

i. Varredura

a) *Certas luas de Saturno podem desaparecer.*

b) *Toda lua de Luísa tem uma face escura.*

A intenção da operação de varredura expressa pelas marcas certas em ‘a’ e toda em ‘b’, é a de apontar a não fixação ou delimitação de uma ocorrência específica da noção /luas/.

Entretanto, em ‘a’ a marca certas também causou uma possível tensão na questão delimitação versus indeterminação da ocorrência, pois ao mesmo tempo em que não há a especificação numérica de uma ocorrência delimitada, por outro lado, a mesma marca também aponta para um grupo determinado em relação a outro grupo, ou seja, um determinado grupo luas em relação a todo o conjunto luas. Embora haja essa tensão, podemos dizer que ambas as marcas causaram uma instabilidade de determinação nas ocorrências.

ii. Flechagem

a) *As luas de Saturno são belíssimas.*

b) *Observei as luas de Luísa e elas me pareciam belíssimas.*

Podemos notar que há marcas de estabilidade nessas ocorrências. Em ‘a’, a primeira marca está na no fragmento [N de N], o qual gera a *lexis* < /lua/ pertencer /Saturno/>. Nesse fragmento o relator pertencer, além de indicar existência, também expressa numa relação de localização que Saturno é possuidor (localizador) em relação ao termo localizado luas. A marca de assertividade, a modalidade apreciativa positiva reforça a estabilidade da ocorrência. A outra marca que confirma essa estabilidade e, por consequência, um valor nominal, é a marca de operação QNT-QLT de flechagem situacional expressa pelo artigo definido as, pois essa marca aponta para a estabilidade existencial da ocorrência luas, uma vez que delimita e distingue a ocorrência acima dentre todos os elementos da classe luas.

No enunciado ‘b’, assim como em ‘a’, há a marca que aponta para a estabilidade existencial da ocorrência *luas* expressa pelo artigo definido as, antecedendo a ocorrência. A marca perfectiva do termo *observei*, fazendo parte do contexto encaixante do termo *luas*, também reforça a estabilidade da ocorrência. Além dessas marcas, observamos que o pronome *elas* marca a flechagem contextual anafórica constituindo a determinação de luas.

iii. Extração

a) *Uma lua para Saturno é mais importante que qualquer outro satélite natural.*

b) *Uma lua para Luísa é o suficiente.*

Em ambos os enunciados podemos extrair uma ocorrência específica e determinada da noção /lua/, a qual é delimitada pelo artigo *uma*. Desse modo, a operação de extração motivada por essa marca, indica uma discretização⁴⁸ da ocorrência, estabilizando-a, delimitando uma situação.

Considerando as análises acima das propostas, podemos determinar as marcas que apontam para estabilidade de representação dos nomes. Observamos o papel do aspecto e da modalidade como fatores introdutórios do caminho para se escapar dessa polarização abstrato X concreto.

Desse modo, podemos sintetizar os dados da seguinte maneira:

- valores que equilibram *a existência ou valor nominal*, portanto, para a *estabilidade* de representação são:
 - i. modalidade apreciativa positiva;
 - ii. aspecto perfectivo do contexto encaixante ou posterior, avaliando o preconstructo (indica uma transitividade e um estado resultante).
- valores que equilibram *a não existência*, portanto, para a *instabilidade* de representação:
 - i. modalidade apreciativa negativa; interrogativa;
 - ii. marcas de aspecto imperfeito do contexto encaixante ou posterior, avaliando o preconstructo (indica transitividade em construção e não se tem estado resultante).

Observamos que para se chegar aos valores preponderantes das ocorrências, vale-se mais do que somente questões semânticas ou empíricas, de fato, o contexto encaixante anterior ou posterior em relação às ocorrências tem forte influência nas orientações predicativas, nominais ou mistas.

⁴⁸ Discretização é o fenômeno de determinação de uma única ocorrência em um gradiente de ocorrências de uma noção. É singularizar uma parte de um todo.

Portanto, ao compararmos essa proposta de análise àquela das atividades do livro didático, a qual somente classifica os termos em concreto ou abstrato, verificamos que, independente da classificação tradicional, as operações qualitativas e quantitativas, influenciam a construção da representação do termo em relação à preponderância predicativa ou nominal, apontando ora maior instabilidade, ora maior estabilidade da noção.

Tomando esses apontamentos por base e os confrontando com os objetivos de prática de análise linguística dos PCN, notamos que a TOPE, apesar de não ser uma teoria sobre ensino de língua, pode indicar que trabalhar com as operações qualitativas e quantitativas da linguagem e seria, nas devidas proporções, uma forma de se trabalhar com as habilidades expostas pelos parâmetros. Fazemos essa comparação, pois uma vez que os alunos estivessem sensibilizados a procurar marcas na língua das atividades de linguagem, estariam por consequência, realizando as ações de identificar, comparar, analisar, sintetizar, contrastar, ou seja, acionariam e trabalhariam com habilidades e não somente com conceitos fechados e polarizados como os conceitos de substantivos concretos e abstratos.

Conclusão

O percurso realizado neste artigo demonstrou que, para se desenvolver uma prática reflexiva sobre a língua em aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário um arcabouço teórico-metodológico que apresente ao professor e ao aluno ferramentas que propiciem análises mais sofisticadas e profundas do que a simples classificação binária e engessada dos substantivos em concreto e abstrato, uma vez que essa não dá conta do inesperado, das variações, ou seja, do domínio heterogêneo que é a linguagem.

Por isso, investir em situações de análises como as que foram realizadas neste artigo e tentar transpô-las para situações didáticas de sala de aula, seria um ensaio de uma proposta reflexiva de ensino de língua, uma vez que a TOPE prioriza o processo, isto é, a construção das representações.

Devemos ressaltar que essa metodologia de análise defende que é possível identificar e construir o processo de representação de um nome. Para tanto, vale-se, para a identificação, do levantamento das marcas deixadas nos enunciados devido às operações quantitativas e qualitativas; e para a construção, do uso de glosas, modulações, criações de paráfrases (modulações), dentre outras operações.

Desse modo, as análises buscaram o trabalho de linguagem, o esforço do sujeito em relacionar e determinar as unidades. Portanto, elas não se fixaram no objeto pronto, nem classificaram os termos de forma polarizada como indicam as gramáticas.

Ao compararmos essa proposta de análise àquela das atividades do livro didático, a qual somente classifica os termos em concreto ou abstrato, vemos que, independentemente da classificação tradicional, as operações qualitativas e quantitativas influenciam a construção da representação do termo em relação à preponderância predicativa ou nominal, apontando ora maior instabilidade, ora maior estabilidade da ocorrência de um termo e/ou de uma noção.

Colocando, desse modo, como centro do estudo numa proposta didática, as variações e, como consequência dessa centralização, a metodologia utilizada se distancia de análises e atividades mecanicistas, as quais se concentram apenas no acerto ou erro do sujeito, não objetivando o processo; podendo, de fato, proporcionar a alunos e professores atividades e situações de reflexão sobre a linguagem e não meramente classificações mecanicistas baseadas em padrões extralinguísticos de análise.

Referências

BORGATTO, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Tudo é linguagem* - 6º ano. São Paulo: Ática, 2ª ed. 2010.

BOUSCAREN, J. French-English Glossary of linguistic terms: english definitions of key terms in the Theory of Enunciative Operations. Disponível em: < http://www-01.sil.org/linguistics/glossary_fe/defs/TOEEn.asp>. Acesso em: 7 maio 2013, 13:00.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa* Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999a.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et operations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999b.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

FLORES, V. F. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e gramática*. São Paulo: CENP-Secretaria de Estado da Educação, 1991.

PAOLETTI, L. F. *A construção da representação dos nomes: processos qualitativos e quantitativos na categorização dos substantivos concretos e abstratos*. Tese de doutorado. Araraquara, Unesp, 2013.

REZENDE, L. M. *Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos e educacionais*. 2001. Tese (Livre Docência), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

_____. Nominalização e transitividade. *Revista do GEL*, São Paulo v. 39, p. 300-313, 2010.

CULTURA E MEDIA: UM ESTUDO DE CASO DAS NARRATIVAS DOS ACONTECIMENTOS CULTURAIS EM MINAS GERAIS

Rafael ANGRISANO⁴⁹

Giani DAVID-SILVA⁵⁰

Resumo: Para Queré (2005), o processo interpretativo que se coloca para a introspecção intelectual dos acontecimentos é condicionado em três aspectos: a descrição (individualização); a intriga (produzir uma narração do ocorrido, torná-lo dizível por intermédio de uma narrativa); e a normalização (delimitar, categorizar e inscrever o acontecimento no âmbito de dados fenômenos). Nesse artigo, analisamos um acontecimento da temática “Cultura” aleatório na agenda midiática de Minas Gerais. A partir de conceitos da Análise do Discurso e da Semiótica, percebemos aproximações e dicotomias entre as identidades midiáticas das narrativas dos principais telejornais mineiros.

Palavras-chave: Acontecimento. Narrativa. Televisão. Jornalismo.

Abstract: *For Queré (2005), the interpretive process that arises for the intellectual insight of events is conditioned on three aspects: the description (individualization); the intrigue (to produce a narration of what happened, make it speakable through a narrative); and standardization (to define, categorize and enter the event as part of phenomena data). In this paper, we have studied an event of the theme "Culture" at random in the media event planner of Minas Gerais. From concepts of the Discourse Analysis and the Semiotics, we have realized approaches and dichotomies between the media identities of the narratives of the main TV news broadcast of Minas Gerais.*

Keywords: *Event. Narrative. Television. Journalism.*

⁴⁹ Doutorando em Estudos de Linguagens. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens – CEFET-MG. Belo Horizonte. Minas Gerais. rafaelangrisano@yahoo.com.br

⁵⁰ Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. . Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens – CEFET-MG. Belo Horizonte. Minas Gerais. gianids@gmail.com

Introdução

O artigo foi dividido em três partes. Primeiramente problematizamos a noção de acontecimento e narrativa, em seguida expomos o referencial teórico-metodológico que escolhemos com base em estudiosos de narrativas verbais e visuais para analisar as reportagens de um acontecimento cultural aleatório, por fim, analisamos duas narrativas em formato de reportagens de um mesmo acontecimento de dois telejornais mineiros escolhidos por serem os de maior audiência, o *MG TV* e o *Jornal da Alterosa*, no que diz respeito à temática Cultura⁵¹.

Acontecimento e narrativa

O acontecimento, no passado, era algo do âmbito da raridade, tinha algo de essencial, diferente de hoje, em que o mundo está imerso por infinitos eventos que se repetem nos *media*, fato esse que acabou por criar uma crise na concepção histórica do acontecimento, de acordo com Miranda (2005). “Num mundo tornado fantasmagórico, dominam aparições de todo o gênero, imagens e sons a que servimos momentaneamente de suporte, para depois se dispersarem numa cacofonia imensa, que se confunde com o ruído de fundo do universo.” (p. 113). O autor afirma que a partir da perda de poder dos grandes acontecimentos, passou a ser necessário buscar um norteamento sobre o que acontece aqui e agora. Para Miranda (2005), das filosofias do acontecimento atuais, a principal sem dúvida é a de Deleuze (2007):

No caso de Deleuze, o acontecimento dá-se sempre no plural, extraindo-se em cada caso do *devir* o conceito vivo que o singulariza [...] Deleuze defende que todo o acontecimento tem uma estrutura dupla, a saber: primeiramente, o momento em que se manifesta, numa situação ou num corpo, fatal, pontuando a existência, desdobrando o passado e o presente – desde o ponto de vista daquele que o encarna – depois, a modalidade ontológica, o *eventum tantum*, absolutamente neutro e impessoal, que destrói toda a concretização. (MIRANDA, 2005, p. 114-115)

⁵¹ Disponível em: <<http://www.alterosa.com.br/app/belo-horizonte/noticia/jornalismo/ja---led/2013/10/16/noticia-ja-ledicao.97730/exposicao-mostra-a-arte-do-mineiro-gto.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2015. Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/mgtv-1a-edicao/t/edicoes/v/exposicao-faz-homenagem-ao-centenario-de-nascimento-de-gerald-teles-de-oliveira/2892422/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Pensando o acontecimento puro, em seu sentido ontológico, apoiando-se em Deleuze (2007), Miranda (2005) diz ainda: “o acontecer puro é da ordem da totalidade, da realização cósmica física, mas sem retirar daí todas as consequências.” (p. 116).

Quéré (2005) é outro pesquisador que estuda o acontecimento próximo da perspectiva de Deleuze (2007), atravessando também o pragmatismo norte-americano, as ideias de G. Mead e Hanna Arendt, citados em seu texto. Ele avalia as implicaturas dos acontecimentos nas perspectivas dos indivíduos. Compartilhando a visão de Deleuze, Quéré (2005) diz que aquilo que acontece é algo que causa uma descontinuidade no tempo, introduzindo o inédito, um evento que foge à nossa experiência.

Se o acontecimento se caracteriza pela sua descontinuidade e pelo novo que faz emergir, necessário se torna especificar a maneira como ele se relaciona, por um lado, com o que condiciona e, por outro, com as nossas atitudes temporais que são a atenção, a presença e a recordação. (QUÉRÉ, 2005, p. 63)

Eis o seu conceito de acontecimento: um fato ocorrido no mundo, com possibilidade de ser explicado, de caráter hermenêutico; potência que pede para ser compreendida, ao passo que também é um fenômeno de revelação, determina o fim de um tempo e o começo de outro. O autor enfatiza a dimensão estratégica da interpretação do acontecimento:

Fazemos tudo que está ao nosso alcance para reduzir as descontinuidades e para socializar as surpresas provocadas pelos acontecimentos. [...] certos acontecimentos são esperados ou previstos, e quando se produzem são o resultado daquilo que os precedeu. [...] reconstruímos, através do pensamento, as condições que permitiram ao acontecimento produzir-se com as particularidades que apresenta; restauramos a continuidade no momento em que a ruptura se manifestou, ligando a ocorrência do acontecimento a um passado de que ele é o ponto de chegada ou incluindo-o num contexto no qual ele se integra coerentemente e surge como, afinal, previsível. (QUÉRÉ, 2005, p. 61)

Um acontecimento é um evento que possui poder de afetação, que pode ser individual ou coletivo, isso porque ele reconstrói um passado, um contexto temporal, e cria novas possibilidades para o futuro, assim que é explicado. Passado hipotético como futuro. O “agora” seria um instante privilegiado: “momento singular a partir do qual se abrem possíveis. Esse *nunc* institui um corte na continuidade do tempo e confere um sentido ao antes e ao depois em que possíveis podem ser configurados.” (QUÉRÉ, 2005, p. 64).

Sempre identificamos o acontecimento como uma descrição. O momento de apreensão individual do acontecimento acaba por exceder o momento de sua ocorrência, na perspectiva da construção de uma lógica cronológica. Trata-se de um contexto em que Chronos (o tempo sucessivo) perde o sentido, permitindo o surgimento de Aion (um entre-tempo, não-tempo ou tempo morto, no qual a legislatura de Chronos deixou de reinar). “Tentamos explicá-lo pela trama causal que o provocou, dar-lhe um sentido em função de um contexto prévio que o torne compreensível, socializar a surpresa que ele constitui atribuindo-lhe valores de normalidade.” (QUÉRÉ, 2005, p. 66).

Acontecimentos estão na ordem do inesperado, afetam a continuidade da experiência, interrompem um sistema de expectativas. O acontecimento desvia-se, assim, da sua contemplação e passa por sua explicação causal. O acontecimento só o é porque acontece a alguém. Pode ser tamanha e especial a importância do acontecimento que ele pode se tornar referencial na trajetória de vida das pessoas. (QUÉRÉ, 2005).

O processo interpretativo que se coloca para a introspecção intelectual dos acontecimentos é condicionado em três aspectos: a descrição (individualização); a intriga (produzir uma narração do ocorrido, torná-lo dizível por intermédio de uma narrativa); e a normalização (delimitar, categorizar e inscrever o acontecimento no âmbito de dados fenômenos).

Nem todo acontecimento torna-se acontecimento midiático. Em meio a uma sucessão de eventos aleatórios e ordinários, vale ressaltar que o poder de transformação de um acontecimento é mais importante quando é adverso ou inesperado. Os *media* se aproveitam da ruptura dos quadros de normalidade social e funcionam como operadores de publicitação ou construção de acontecimentos e notícias. O acontecimento bruto se difere do acontecimento midiático porque esse último sempre surge como uma construção; é muitas vezes totalmente construído, é a descrição e intriga, um discurso de determinado evento do mundo por meio de uma determinada perspectiva midiática.

Os jornais são, nesse sentido, criadores sociossimbólicos; despertam conhecimentos, reverberações de dados acontecimentos. Os *media* fragmentam seu discurso em um presente da atualidade. Através do blefe da narrativa, a notícia é esculpida a partir do acontecimento, sendo que esse só significa como acontecimento em um discurso (CHARAUDEAU, 2007). “[...] o processo narrativo o insere numa interrogação sobre a origem e o *devenir*, conferindo-lhe uma aparência ilusória de espessura temporal.” (p. 135).

Aqui, Charaudeau (2007) destoa um pouco sua visão de acontecimento em relação a Quéré (2005), pois o primeiro considera que o acontecimento só “existe” quando se torna discurso, enquanto que o segundo dá importância ao caráter hermenêutico e ao poder de afetação do acontecimento.

Assim, diferenciamos a noção de acontecimento como fenômeno do mundo, potência que pede para ser interpretada, causador de descontinuidades e rupturas na experiência, aquele que ganha significados próprios a partir de determinada apropriação humana, e a noção de acontecimento midiático, aquele que se dá a *posteriori*, construção que possui seu significado como discurso. Ou seja, o acontecimento também pode ser construído, planejado e tematizado, de acordo com várias editoriais. Desse modo, a noção de acontecimento será um operador analítico desta dissertação. Para Mouillaud (2002):

O jornal é apenas um operador entre um conjunto de operadores sócio-simbólicos, sendo, aparentemente, apenas o último: porque o sentido que leva aos leitores, estes, por sua vez, remanejam-no a partir de seu próprio campo mental e recolocam-no em circulação no ambiente cultural. Se, na origem, o acontecimento não existe como um dado de fato, também não tem solução final. A informação não é o transporte de um fato, é um ciclo ininterrupto de transformações. [...] A hipótese que sustentamos é a de que o acontecimento é a sombra projetada de um conceito construído pelo sistema da informação, o conceito do fato. (p. 51)

Um acontecimento como sombra projetada do fato, como afirma Mouillaud (2002), pode gerar novos fatos a partir do sistema de significação midiático, uma cadeia metonímica que produz novos sentidos e novos discursos. Uma multiplicidade de narrativas se junta para narrar a cena, envolvendo sua materialidade e seu nível mediador.

Existem pontos rítmicos nos quais os fatos são visados. Essa noção de agendamento pode ser observada na fala de Antunes e Vaz (2006):

O agendamento implica não apenas dar uma visibilidade (hierarquizada) a determinados acontecimentos, mas ampliar uma certa visibilidade e conferir um reconhecimento público a determinadas práticas. A “agenda midiática” é sobretudo uma arena na qual se digladiam diferentes falas presentes no tecido social. Obviamente, tais falas podem ganhar visibilidade de diferentes maneiras, desde a “tirania do acontecimento” que modula hegemonicamente o discurso, até o reconhecimento público da legitimidade de diferentes práticas sociais. É certo, nessa perspectiva, que a realidade social é hoje hegemonicamente “agendada” (p. 49)

A necessidade de se fixar a atualidade em um presente na enunciação faz com que a temporalidade social seja marcada pelo ritmo da notícia e pela periodicidade imposta pelos *media*. Isso nos faz crer que os acontecimentos midiáticos são construídos e representados por narrativas, transformando-se em uma espécie de agenda social que obedece um determinado presente. Os *media* acabam por funcionar como uma agenda coletiva. O que muitos ignoram, é o fato de os *media* não serem uma instância exclusiva da sociedade. Essa agenda acaba por se articular em uma relação direta entre espaço público e processos midiáticos. Não se trata de uma doutrinação que manipula, em que alguns atuam sobre nossas consciências, como na hipótese da agenda *setting*.

Selecionar determinados assuntos na pauta midiática ocasiona necessariamente uma operação de exclusão. O foco dado ao que deve ser iluminado e que rompe com outros eixos de ocorrências e interesses sociais merece uma reflexão. Os meios produzem informações selecionadas por eles mesmos e essas informações causam a necessidade de produção de mais informações. Essa “pauta midiática” obedece a uma lógica de tematização, na qual incluem também os acontecimentos midiáticos que envolvem eventos artísticos e culturais, aqueles que nos interessam para esse artigo. No próximo tópico iremos propor algumas categorias metodológicas para desvelarmos um acontecimento cultural e as narrativas dos telejornais mineiros sobre o mesmo.

Uma proposta de análise das narrativas televisuais

Feita a reflexão sobre o acontecimento, para estudarmos as narrativas televisuais, optamos por utilizar como norteamento teórico a Teoria Semiolinguística em conjunto com algumas teorias da imagem. O objetivo foi observar como os as identidades midiáticas das narrativas e as visadas do contrato de informação midiática propostas por Charaudeau (2007) (captação e informação) se articulam nas narrativas dos acontecimentos de temática cultural de *Jornal da Alterosa* e *MG TV*. O perfil desta metodologia analítica de narrativas televisuais se embasa em três dimensões (visual, verbal e a relação entre as duas), pormenorizadas em algumas categorias que serão descritas a seguir.

Descrição dos operadores verbais de análise

Narrativa verbal – narrativo

O modo de organização narrativo se divide entre a lógica narrativa e a encenação narrativa. A lógica narrativa é aquela que se liga para o mundo referencial, uma análise da “história” que é narrada e do modo em que ela é representada, enquanto a encenação narrativa constrói o universo relatado sob a centralidade de um sujeito comunicante dentro de um contrato situacional. “[...] a construção lógico-narrativa só se constrói hipoteticamente, a partir do processo de narração”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 158). Nesse trabalho, estivemos preocupados com a lógica narrativa, sobretudo a questão dos *actantes* e as formas como eles são qualificados e com os processos, as unidades de ação semantizadas.

Narrativa verbal – descritivo

O modo descritivo é utilizado para mostrar o mundo. Identificar, localizar-situar e qualificar os seres do mundo de maneiras objetivas ou subjetivas, de forma a nos passar uma impressão desses seres como se vislumbrássemos o mundo com um olhar parado. “Do ponto de vista do sujeito falante, Descrever corresponde a uma atividade de linguagem que, embora se oponha às duas outras atividades – Contar e Argumentar – combina-se com elas” (CHARAUDEAU, 2008, p. 111). Dessa forma, o descritivo dá sentido ao narrativo. Charaudeau (2008) divide o modo de organização descritivo em construção e encenação descritiva. Iremos nos ater nesse espaço à construção descritiva, que possui três componentes, inseparáveis e ao mesmo tempo autônomos: nomear, localizar-situar e qualificar. Esse operador de análise serviu para detectar nas narrativas dos telejornais mineiros as maneiras de “identificação, localização e qualificação” contidas no texto das reportagens.

Uso estratégico da heterogeneidade discursiva

Para a compreensão do nosso objeto, consideramos relevante observar as formas como a heterogeneidade é marcada no discurso dos programas. Os discursos sendo unidades linguísticas dialógicas nos faz tomar todos os atos de linguagem como heterogêneos (todo discurso é atravessado pelo outro). Aqui, aplicaremos de um modo mais sintético, os estudos de heterogeneidade descritos por Maingueneau (1997) para explicitar nas reportagens essas marcas de outras vozes, atentando-nos apenas aos discursos diretos e indiretos, na tentativa de

responder a questão: as escolhas das vozes e a forma como são inseridas (de modo direto ou indireto) nas narrativas possuem quais intencionalidades? Como os discursos relatados e dispostos de formas pensadas constroem um tipo de *ethos* das reportagens?

Descrição dos operadores imagéticos de análise

Indicialidade

De acordo com Verón (2001), a ordem do indicial utiliza de operações metonímicas, no intuito de se confundir com a realidade social. A ordem dos fenômenos do índice é a escritura em voga pela qual os *media* priorizam suas representações. O índice implica sempre em um vínculo existencial para se expressar; é a ordem dos fenômenos metonímicos, em que predominam as relações. Os efeitos de presença, metonímia e simbolismo estão em todas as imagens, assim como existem iconicidade e indicialidade na linguagem verbal. Assim, os efeitos de dentro-fora, aqui-ali, frente-atrás; são efeitos indiciais. Corpo, espaço e objetos funcionam nessa dimensão do contato (VERÓN, 2001). Estamos interessados em perceber como ocorre essa construção do lugar do contato no espaço do telejornal. Como se dá a construção do corpo do repórter na tela? E a construção do corpo dos atores sociais? Como se dão os apontamentos imagéticos?

Narrativa visual – descritivo

O modo de organização descritivo, já exposto acima⁵², costuma se combinar com os procedimentos de narrar e argumentar, “identificando” e “qualificando” ações e seres. Usamos as noções metodológicas da Semiologia para pensar a descrição por intermédio de imagens. No caso dos telejornais, identificamos algo visualmente pela sua apresentação. Já a qualificação por meio da imagem pode ser uma focalização temática ou a escolha de um ponto de vista, por exemplo.

⁵² Ver o modo de organização descritivo nas categorias de análises da dimensão verbal.

Narrativa visual – narrativo

Estendemos um olhar para as formas de narrativa imagética, buscando valores icônicos, indiciais ou simbólicos nas imagens das sequências, pensando seu encaixe na lógica narrativa, no sentido da semiótica peirceana. Jost (1999) aponta três tipos de imagens televisuais, baseado nas noções peirceanas: a imagem testemunho, que possui traços com o fato (indicial); a imagem arquivo (icônico), que representa o fato a partir de esquemas abstratos e funções analógicas; e a imagem símbolo, que tem valor metafórico e de comentário (símbolo).

Descrição dos operadores de análise – relação imagem-texto

Ancoragem

Tomamos aqui o pensamento de Barthes (1990) no texto *A retórica da imagem*. Para o autor, uma das funções da imagem, em relação conjuntiva com o texto, é denotativa, de ancoragem. Foi feita análise dos sentidos das imagens e seus alicerces com os sentidos construídos na narrativa verbal e, dessa forma, esforçamo-nos para identificar nas reportagens as condições em que as imagens se ancoram ao texto e tentam justificá-lo, a partir de um valor dêitico. Segundo Barthes (1990), os sentidos oriundos entre imagem e texto se baseiam na “ancoragem”, processo que tenta fazer a língua fixar os sentidos dispersos pelo icônico, direcionando o significado com uma espécie de descrição denotada da linguagem.

Relais

Ainda utilizando as ideias de Barthes (1990) para pensar os sentidos e narrativas na junção entre imagem e texto, temos a função de *relais*, função de complementaridade da imagem sobre o texto. É o caso em que a imagem deixa de ter valor meramente denotativo de explicação do texto e escapa para o terreno da conotação. Examinamos na construção das reportagens os momentos em que as imagens são editadas para complementar o sentido do texto de forma icônica, os sentidos secundários das imagens.

Efeitos

– o de “realidade”, que se realiza por meio do recurso da imagem, quando se presume que o que está sendo transmitido é uma cópia fiel do mundo. Nesse caso, o intuito é transmitir uma visão objetiva e tangível do mundo.

– o de “ficção”, que ocorre quando o produtor usa da reconstituição de acontecimentos (narrativas dos fatos).

– o “patêmico”, que tem por intuito causar catarse no receptor por meio do discurso. (CHARAUDEAU, 2007).

Em nossas análises, tentamos perceber o jogo que a narrativa visual e verbal do *MG TV* e do *Jornal da Alterosa* realizou para marcar esses efeitos.

O acontecimento

Sinopse do acontecimento: anúncio e cobertura de um dia da exposição de comemoração dos cem anos do artista mineiro Geraldo Teles de Oliveira, ocorrida no Centro de Arte Popular da Cemig, entre outubro e dezembro de 2013.

Reportagem – Cultura MG TV

Data: 16-10-2013

Tempo: 00:37

Transcrição

Apresentador em off: Trinta peças do artista estão no Centro de arte popular da Cemig e pertencem ao Circuito Cultural Praça da Liberdade.



FIGURA 1 –Cultura *MG TV* – Frame 1 Fonte: *MG TV*, 2013.

Nascido em Itapecirica e criado em Divinópolis, Geraldo Teles de Oliveira começou a esculpir aos 55 anos de idade.



FIGURA 2 – Cultura *MG TV* – Frame 2
Fonte: *MG TV*, 2013.



FIGURA 3 – Cultura *MG TV* – Frame 3
Fonte: *MG TV*, 2013.

Autodidata, ficou famoso por trabalhar com uma única peça de madeira na confecção de cada obra.



FIGURA 4 – Cultura *MG TV* – Frame 4
Fonte: *MG TV*, 2013.



FIGURA 5 – Cultura *MG TV* – Frame 5
Fonte: *MG TV*, 2013.

Sem cortes, sem remendos, ele retratou figuras religiosas, festas e costumes mineiros.



FIGURA 6 – Cultura *MG TV* – Frame 6
Fonte: *MG TV*, 2013.



FIGURA 7 – Cultura *MG TV* – Frame 7
Fonte: *MG TV*, 2013.

GTO morreu em



1990.

FIGURA 8 – Cultura *MG TV* – Frame 8
Fonte: *MG TV*, 2013.

Na exposição, há também uma obra rara esculpida em pedra sabão.



FIGURA 9 – Cultura *MG TV* – Frame 9.
Fonte: *MG TV*, 2013.

Análise

Essa reportagem do *MG TV* possui um perfil peculiar. Assemelha-se a uma nota coberta e tem a duração de trinta e sete segundos. Não há a presença de um repórter, há simplesmente uma voz em *off* do apresentador, seguida de uma sucessão de imagens da exposição que é retratada. O que transforma a matéria em reportagem é o fato de possuir uma cabeça e uma nota-pé, além do relato ser gravado. O vídeo é composto pela fala em terceira pessoa e em *off* do apresentador Arthur Almeida e uma sucessão de imagens, em que aparecem registros das obras e algumas fotos do artista. O fluxo de imagens é rápido, o que dificultou o registro de todos os quadros e também uma análise mais objetiva da relação de ancoragem e complementaridade entre imagem e texto. Optamos por selecionar os *frames* que consideramos chave. Temos uma música de fundo e a voz do apresentador em *off*. O início da reportagem situa o telespectador a respeito do local no qual acontece a exposição: “*Centro de arte popular da Cemig*”. A quantidade de peças que estão expostas também é destacada (trinta). Durante a fala, o testemunho e o efeito de realidade dominam. É mostrado o salão de exposições e são focalizadas imagens em profundidade de algumas das peças.

Logo em seguida, temos a apresentação do artista homenageado, o GTO. É apresentado o local de seu nascimento (Itapecirica) e criação (Divinópolis), além da idade em que o artista começou a se dedicar a suas obras (55 anos). A primeira imagem que se ancora com a segunda fala mostra uma fotografia de GTO esculpindo alguma obra, carrega o imaginário do artista dedicado. Percebe-se um efeito de ficção; enquanto se conta sobre o artista, a memória é ilustrada pelo seu retrato. A segunda imagem remete a uma obra do

artista, um complemento do que está sendo falado pelo apresentador, a materialização do trabalho de GTO. Nessa sequência, temos GTO como o actante principal e o seu nascimento, e o início de trabalho como unidade de ação. Na outra sequência, GTO é qualificado como “autodidata” e “famoso” pelo trabalho, utilizando uma única peça de madeira em cada escultura. Obras aleatórias são filmadas (efeitos de realidade bem explícitos) durante o relato, sendo a primeira focalizada em um plano mais aproximado (remete à única peça de madeira utilizada em cada escultura). Na segunda imagem, é mostrado um conjunto de obras do artista em um plano afastado. Novamente, o actante é o GTO “autodidata” (agente do processo), e a unidade de ação é o seu sucesso por trabalhar com uma única peça de madeira em cada trabalho.

Prosseguindo a fala, Arthur Almeida agora dá ênfase à forma como GTO esculpia (sem cortes e sem remendos) e à sua maneira artística, sobre o que se tratavam suas obras (a religiosidade e a cultura mineira, festas e costumes). Duas imagens-chave mostram mais algumas esculturas do artista em mais um jogo entre os efeitos de realidade e ficção. A velocidade e o distanciamento em que se dão as tomadas dificulta uma visão mais aprofundada do que se trata as obras, quais costumes mineiros elas estão retratando. Nessa medida, elas complementam de modo ilustrativo o que é falado. O actante é GTO “ele” e a unidade de ação é a forma como eram retratadas as figuras de sua obra.

Na penúltima sequência é informado o ano da morte de GTO (1990), ao mesmo tempo em que um retrato de GTO, que parece estar com alguns de seus familiares, é filmado. Aqui, temos uma ancoragem da menção verbal do artista e sua rerepresentação imagética. O retrato mostra GTO em uma casa que lembra muito uma moradia do interior de Minas Gerais, contando uma nova história, uma imagem que traz um efeito de ficção e o imaginário da família. A menção de sua morte e a focalização do retrato traz à tona também um efeito patêmico. GTO se mantém como o *actante* nas sequências finais e o processo identificado é a sua morte. A matéria se encerra com o foco em uma obra peculiar do artista, esculpida em pedra sabão, ao mesmo tempo em que ela é filmada em um plano mais aproximado (nessa cena final há efeito de realidade e indicialidade).

Reportagem – Cultura Jornal da Alterosa

Data: 16-10-2013

Tempo: 01:39

Transcrição

– Repórter em off: *Na madeira bruta, um sonho entalhado.*



FIGURA 10 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 1
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 11 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 2
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.



FIGURA 12 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 3.

Homens esculpidos com ferramentas simples, revelando a arte despretensiosa que retrata o trabalho, as relações sociais e a fé.



FIGURA 13 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 4
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 14 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 5
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.



FIGURA 15 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 6
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

Tudo feito pelas mãos humildes e precisas de Geraldo Teles de Oliveira, o GTO.



FIGURA 16 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 7
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 17 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 8
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

– *Passagem da repórter: O escultor de Divinópolis ficou famoso na década de 1970, com as peças rústicas, tão elaboradas, sempre esculpidas frente e verso. Do quintal de casa onde tudo isso foi criado, as obras ganharam o mundo e muito reconhecimento.*



FIGURA 18 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 9

Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

Essa obra, por exemplo, hoje é avaliada em cem mil reais.



FIGURA 19 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 10
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

– *Visitante 1: Ele coloca índios, negros, brancos, reis e danças e lutas e etc., portanto, uma identidade cultural muito grande e ao mesmo tempo uma universalidade muito grande.*



FIGURA 20 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 11
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 21 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 12
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

- *Repórter em off: No Centro de Arte Popular da Cemig, trinta peças do artista que aprendeu a esculpir sozinho, estão expostas. A reunião das obras é para celebrar os cem anos que Geraldo, nascido em 1913 e morto em 1990, completaria em 2013.*



FIGURA 22 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 13
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 23 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 14
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.



FIGURA 24 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 15
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 25 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 16
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.



FIGURA 26 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 17
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 27 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 18
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

– *Filho de Geraldo: Mario Teles: Hoje, é mais um orgulho que eu tenho de vir aqui e estar representando essa homenagem que eles estão fazendo para o meu pai.*



FIGURA 28 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 19
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 29 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 20
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

Repórter em off: A entrada é de graça e a exposição fica disponível até o dia 29 de dezembro.



FIGURA 30 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 21
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 31 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 22
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.



FIGURA 32 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 23
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

– *Visitante 2: A obra dele é maravilhosa. Então uma exposição do GTO não tem erro, não é?*



FIGURA 33 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 24
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 34 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 25
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

–Visitante 3: A exposição está realmente valendo a pena (risos)



FIGURA 35 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 26
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

FIGURA 36 – Cultura *Jornal da Alterosa* – Frame 27
Fonte: *Jornal da Alterosa*, 2013.

Análise

Existe um fluxo grande de imagens das obras, assim como na narrativa do *MG TV*, selecionamos algumas, marcadas por pausas na fala. A legenda de início da reportagem: “Escultor transforma madeira em arte” parece enfatizar o valor da arte popular. A reportagem começa com a voz em terceira pessoa e em *off* da repórter-narradora e uma música com flauta de fundo. A história da arte de GTO se inicia sendo contada de uma forma diferente, uma frase com moldes pouco usuais em um formato jornalístico de notícias factuais: “Na madeira bruta, um sonho entalhado.” Esse pequeno fragmento é ilustrado por imagens-chave em que são mostradas tomadas de algumas obras do artista. Um mosaico imagem-texto que evoca um efeito de ficção e a complementação do discurso verbal por ilustrações. As palavras, de cunho mais metafórico, são complementadas pelas esculturas de GTO, um valor poético que se incorpora à um discurso ecológico.

Em seguida, o discurso se mantém com um teor parecido: *Homens esculpidos com ferramentas simples, revelando a arte despreziosa que retrata o trabalho, as relações sociais e a fé*. A atenção é dada a figura humana como sendo central na arte de GTO, o

trabalho artesanal, com recursos simples. Sua obra é qualificada como “despretensiosa”. O que ela retrata são as relações sociais, a fé e o trabalho. Durante a fala, temos três imagens centrais. A primeira, de uma escultura que mostra um homem carregando algo, a segunda, um pouco mais difícil de identificar, com vários homens, e uma terceira que mostra três obras, duas em madeira de tamanho maior e uma esculpida em pedra sabão. Essas imagens possuem um pequeno valor de ancoragem na dimensão verbal do discurso, já que mostra algumas obras de GTO e alguns “homens esculpidos”. Mas o valor complementar é maior. São imagens de cunho indicial que trazem efeitos de realidade, pela presença da exposição e trazem comentários simbólicos. O efeito de ficção e mesmo o efeito patêmico (em consonância com a música de fundo) são mais fortes nessa sequência, pelo próprio formato mais metafórico do fragmento. Os *actantes* da sequência são “os homens esculpidos” (actante passivo) e “a arte despretensiosa” (actante ativo). A unidade de ação principal é a revelação dessa arte despretensiosa por meio desses homens esculpidos com ferramentas simples. A sequência que vem no prosseguir da fala da repórter é: “*Tudo feito pelas mãos humildes e precisas de Geraldo Teles de Oliveira, o GTO*”. É apresentado o artista, autor das obras. GTO é qualificado como artista de mãos “humildes” e “precisas”. Dois quadros de imagens-chave compõem a frase. Na primeira, uma obra de GTO focalizada em um plano bem próximo. A escultura tem as iniciais “GTO” gravadas na madeira. A segunda imagem é um retrato em preto e branco de GTO. As duas imagens se ancoram bem a dimensão verbal dessa parte do enunciado. O efeito de ficção é marcado pela fotografia antiga, de um artista que já faleceu, mas o efeito de realidade também está presente, pois são testemunhos do acontecimento da exposição. Os actantes são as obras (actante passivo secundário, feitas pelas mãos simples) e o Geraldo Teles de Oliveira, o GTO (actante ativo principal).

A reportagem continua com a passagem da repórter, o som da música de fundo diminui nesse momento. Sua filmagem é feita em plano americano, próxima a algumas obras e logo depois é feita uma aproximação até o plano médio, quando ela mostra uma obra avaliada em cem mil reais. A repórter está bem descontraída enquanto fala. GTO é identificado-qualificado como “escultor de Divinópolis”; “famoso na década de 1970” e, implicitamente, como autor de peças rústicas, muito elaboradas, que ganharam reconhecimento mundial. Ênfase dada para a sua cidade de nascimento e a época em que fez fama. O telespectador é situado sobre a localização na qual GTO fazia sua arte: o quintal de sua casa, remetendo-nos a um passado, um efeito de ficção do discurso. Para ilustrar o sucesso

do artista, a repórter aponta para uma obra avaliada em cem mil reais, em uma imagem indicial e ancorada com o que é dito verbalmente. O actante principal aqui é “o escultor”, uma outra identificação-qualificação dada a GTO (que ficou famoso), e “suas esculturas elaboradas” (que ganharam o mundo). O *Jornal da Alterosa* utiliza do recurso “Povo Fala”, no qual alguns indivíduos aleatórios que visitaram a exposição foram entrevistados para compor a narrativa. Logo após a passagem, é convocada a primeira voz marcada em discurso direto e a música é interrompida, dando atenção à perspectiva do visitante. O visitante não foi identificado. Ele fala em terceira pessoa a respeito de impressões sobre a arte de GTO, citando as figuras humanas e expressões culturais que são retratadas pelo artista, como “*índios, negros, brancos, reis e danças e lutas*” e em seguida aponta sua opinião: “*uma arte com identidade cultural e ao mesmo tempo universal*”. Seu dizer é ilustrado por uma obra de GTO em plano mais próximo e por sua própria imagem como fala. Imagens indiciais e um jogo de efeitos de real e ficção. O *actante* do discurso do visitante é “ele”, no caso, GTO (que coloca identidade cultural e universalidade em suas obras).

A repórter retoma a palavra, agora novamente em *off*, e a música retorna, mais baixa. Só agora, em fase de conclusão da matéria, é situado o local no qual ocorre a exposição (Centro de Arte de Cultura da Cemig) e quantidade de peças do artista (trinta). Nesse momento é enfatizado o caráter autodidata de GTO (“aprendeu a esculpir sozinho”). Também é dada atenção ao motivo da exposição: o fato de Geraldo Teles de Oliveira estar completando cem anos em 2013 se ainda estivesse vivo. Durante a fala, são mostradas várias esculturas de GTO, ancorando a informação da exposição de trinta peças e ao mesmo tempo fazendo uma série de complementos narrativos, pois o fluxo de imagens é rápido (simbolicamente as imagens trazem um tom de ilustração que compõe o enunciado verbal). São ao mesmo tempo, imagens testemunho da exposição, com efeitos de realidade.

Na sequência, a legenda da reportagem se modifica: “GTO estaria fazendo 100 anos”, o que enfatiza o fato do artista já ter falecido, causando um efeito patêmico. É evocada a voz em primeira pessoa (trazendo mais subjetividade ao relato) do filho de GTO, em discurso direto, sem música, com som ambiente: “*Hoje, é mais um orgulho que eu tenho de vir aqui e estar representando essa homenagem que eles estão fazendo para o meu pai*”. O ator social é identificado visualmente em plano americano e depois é aproximado em plano médio, ao fundo de algumas peças que estão expostas (imagens testemunhais). Ele é identificado na legenda como “Mário Teles” e qualificado como “filho de GTO”. O filho do artista expõe o

orgulho que tem de estar representando o pai na exposição que o homenageia. Seus gestos, sua expressão de orgulho e o ritmo de sua fala carregam efeitos patêmicos e também valores e imaginários da família unida, do valor de um pai. O *actante* é “eu”, no caso o filho de GTO, Mário Teles (que está representando o pai), agente principal do processo. A repórter volta a narrar, mais uma vez com o som de fundo da música mais baixo. Ela informa a data limite em que estará disponível a exposição e que ela é gratuita (29 de dezembro de 2013). Mais imagens das esculturas são focalizadas, repetindo o padrão de complemento da reportagem e o caráter testemunhal e ao mesmo tempo ilustrativo. Na questão actancial, temos como actante principal “a exposição” e o processo, o fato de ela estar disponível. A reportagem se encerra com a convocação de duas vozes em discurso direto, de visitantes não identificados, sem som de fundo. Os entrevistados são filmados em planos bem aproximados e estão com sorrisos nos rostos (a segunda entrevistada dessa sequência termina sua fala dando uma gargalhada.). As imagens dos entrevistados são intercaladas por imagens das peças presentes na exposição. A primeira entrevistada qualifica a obra de GTO (o actante principal na fala das duas) como “maravilhosa”, a segunda diz que a exposição “está valendo a pena”. Com o fim das falas, há a utilização do recurso de “sobe som” em que a música que estava no fundo aumenta o volume, terminando a matéria.

Comentários conclusivos

O fluxo de imagens é intenso nas duas reportagens que sequenciam diversas tomadas das peças de GTO, com valor de ilustração, enquanto o repórter fala. A complementaridade das imagens está mais presente no *Jornal da Alterosa* que também usa discursos marcados de visitantes, a maioria descontraídos, inclusive o do filho do artista, diferentemente do *MG TV*. Alguns efeitos de ficção estão presentes, mas o efeito de realidade e as imagens testemunhais predominam. A diferença maior das narrativas da temática de “Cultura” é a forma como o *Jornal da Alterosa* utiliza um discurso mais patêmico, com algumas metáforas, qualificações de *actantes* mais subjetivas, mais carregado de imaginários e contando a história de GTO de um jeito mais aprofundado, o que aproxima o público. O *MG TV* é um pouco mais objetivo, até pelo tempo menor que foi dedicado à matéria.

O *MG TV* nos traz uma proposta de imagem mais objetiva do acontecimento, com uma quantidade menor de imagens, dando um caráter simbólico-subjetivo menor, as qualificações

dos personagens da cena são mais implícitas ou ditas por vozes testemunhais. O telejornal parece atuar de modo mais concreto a partir da visada de informação. O caráter indicial e a ancoragem são mais evidentes do que o do seu concorrente. *O Jornal da Alterosa*, por sua vez, opera por um modo mais próximo da visada de captação, se aproximando do povo. Descontração na reportagem de cultura, pessoas sorrindo, a questão performática e a mistura do entretenimento, o povo falando são alguns exemplos. Com uma quantidade de tomadas rápidas (o que sugere complementos imagéticos), o telejornal é intenso, veloz e dinâmico em seus relatos e utiliza de uma quantidade maior de efeitos patêmicos, por meio de suas imagens e por meio de algumas falas, que o seu concorrente. Por fim, sabemos da importância que é para nós, analistas do discurso, desconstruirmos esses objetos midiáticos e enxergarmos o que a princípio está em um terreno do invisível para apontarmos as identidades discursivas e as propostas de verdade permeadas pelas identidades midiáticas.

Referências

- ANTUNES, Elton; VAZ, Paulo. Mídia: um aro, um halo e um elo. In: FRANÇA, Vera; GUIMARÃES, César (Orgs.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. **Linguagem e discurso – modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JOST, François. **Introduction à l'analyse de la télévision**. Paris: Ellipses, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1997.
- MIRANDA, José A. Bragança de. O acontecimento como invenção necessária da história. **Trajectos**, n. 6, p. 113-121, 2005.
- MOUILLAUD, Maurice. A crítica do acontecimento ou o fato em questão. In: PORTO, Sérgio (Org.). **O jornal – da forma ao sentido**. Brasília: Editora UnB, 2002, p. 49-83.
- VERÓN, Elíseo. **El cuerpo de las imágenes**. Buenos Aires: Norma, 2001.

ENSAIO: UM GÊNERO EM BUSCA DE SUA CARACTERIZAÇÃO

Kelen Cristina Manzan RODRIGUES⁵³

Resumo: Os estudos sobre tipologias textuais têm se desenvolvido consideravelmente. No entanto, algumas questões ainda parecem imprecisamente definidas. Entre elas, a questão do gênero ensaio, no que tange à uma ação/estudo realmente caracterizador desse gênero. Os estudiosos da questão tipológica caracterizam o ensaio como um gênero necessariamente dissertativo, mas pouco parece ter sido falado além disso. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é refletir sobre a caracterização do gênero ensaio, composto pelos tipos dissertativos em fusão com o argumentativo, pelo viés da proposta de uma teoria tipológica. Para ilustrar essa problemática discutiremos aspectos de ensaios artísticos e/ou literários, acadêmicos e filosóficos.

Palavras-chave: Tipologia Textual. Gênero. Ensaio.

Abstract: *The typological studies have achieved a considerable degree of development, however, some issues remain inaccurately defined, such as the essay genre. It is true that scholars of typological issue feature the essay as a genre necessarily dissertative, but little seems to have been spoken beyond this. In this sense, the aim of this paper is to discuss the characterization of the essay genre, in the terms proposed by a typological theory. To illustrate this issue, we will discuss aspects of artistic and / or literary, academic and philosophical essays.*

Keywords: *Textual Typology. Genre. Essay.*

⁵³ Kelen Cristina Manzan Rodrigues, Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com estágio de doutoramento na Université de Sorbonne - Paris IV, sob a supervisão de Dominique Maingueneau, com o apoio da CAPES (processo BEX 8953/11-2): kelenmanzan@yahoo.com.br

Introdução

Encontramos referências ao estudo dos ensaios como um gênero literário e, por conseguinte, oriundo de uma posição que coloca os gêneros literários em oposição aos gêneros, digamos, ordinários. Assumirei com Bakhtin (2003) que existem os gêneros discursivos e que os gêneros literários, embora possam apresentar algum tipo de particularidade, são enquadrados como um gênero discursivo. Os estudos que privilegiam os gêneros literários pautam-se por uma outra visada, sua intenção não é categorizar, estabelecer e agrupar elementos por via de propriedades comuns, sistematizando o conhecimento. Nesse sentido, gostaria de dar início, dentro de uma teoria tipológica, da caracterização do gênero ensaio.

Para tal intuito, guiar-me-ei por uma espécie de roteiro apresentado por Bazerman (2005) como questões metodológicas. O autor em questão focaliza não somente nos gêneros, mas também os conjuntos de gêneros, os sistemas de gêneros e os sistemas de atividades, isto porque Bazerman sempre definirá o gênero em relação à ação situada. Dessa forma, cabe a pergunta: um gênero se realiza de maneiras diferentes em esferas de atividade diferentes? Por isso a decisão de olhar os ensaios feitos nas esferas artística (literários), acadêmico-científica e filosófica.

O *corpus* é composto de 09 ensaios no total, divididos em três grupos de três, que contemplarão três (3) ensaios artísticos e/ou literários, três (3) ensaios filosóficos e três (3) ensaios acadêmicos. A opção por essa abrangência de ensaios de diferentes esferas de atividade buscará responder se os ensaios literários, filosóficos e acadêmicos viriam a constituir espécies do gênero ensaio ou se seriam apenas uma variação temática. Destaco que dentre os ensaios selecionados, não há textos de um mesmo autor, justamente para evitar que possíveis traços de estilo na construção do ensaio sejam considerados característicos do gênero ensaio.

A caracterização do gênero ensaio: primeiros passos

De acordo com Lima (1964, p. 9), cabe a Miguel de Montaigne “não só a palavra ensaio senão que também um gênero estético novo: o ensaio”. Em seu livro *Ensaio sobre a essência do ensaio* (1964), Lima discorre sobre a gênese desse gênero por meio da

(re)construção da obra de Montaigne, num procedimento pautado do particular para o universal. Ainda de acordo com o autor, as características básicas presentes nos *Ensaaios* de Montaigne, e nos ensaios de modo geral, são: i) o auto-exercício da razão, das faculdades; ii) a autonomia mental; iii) o esforço constante pelo pensar original; iv) a vivência experiencial da universalidade; v) o juízo crítico.

Outros dois pesquisadores, Soares (2007) e Ferreira (2005), também forneceram alguns indícios categorizantes do gênero ensaio, ao contrapô-lo com outro gênero, a crônica. Tanto Soares (2007) quanto Ferreira (2005) apontam estes dois gêneros como casos especiais. “Tal qual a crônica, o ensaio se coloca como forma fronteira, sendo improdutivo, do ponto de vista teórico-crítico, querer marcar seus limites” (SOARES, 2007, p. 65).

As características mais relevantes que devem estar presentes em um ensaio, podem ser sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - O ensaio e suas características

CARACTERÍSTICAS DO ENSAIO	PROPRIEDADE
Teor interrogativo	Questionar, refletir sobre objetos, ideias e conceitos.
Conflito não sedimentado	Presença constante da tensão sem desfecho definitivo.
Descontinuidade	Não sucumbe à ideia de completude e continuidade.
Certa universalidade	Não trata de fatos e, sim, de ideias e conceitos.
Auto-exercício da razão	Reflexões pautadas na própria experiência e conhecimento do ensaísta.
Caráter crítico	Auto-exercício crítico sobre um tema, não comprometendo seu caráter aberto e inacabado.
Pensamento original	Autonomia mental para produzir um pensamento original decorrente de seu caráter interrogativo
Relação específica com o leitor	Não fornece respostas prontas ao leitor, sua conclusão é sempre inacabada.
Incompletude e relativização	Sem conclusões objetivas.
Escolhas pessoais	Forte presença das escolhas do ensaísta, acentuando o caráter subjetivo.
Reflexão lenta e ponderada	Livre indagação.
Rigor conceitual e precisão teórica	Conhecimento teórico, conceitual e prático inerentes no seu teor interrogativo.

Fonte: A autora.

Como caracterizar uma categoria de texto

Travaglia (2007, 2007a, 2007b e 2009) apresenta uma teoria tipológica interessante para caracterizar o ensaio, a começar por sua percepção do gênero como uma categoria de texto. Para identificar uma categoria de texto (tipo/subtipo, gênero e espécie) o autor propõe cinco critérios: a) o conteúdo temático; b) a estrutura composicional; c) os objetivos e funções sociocomunicativas; d) as características da superfície linguística, geralmente em correlação com outros parâmetros; e) as condições de produção. A caracterização não necessariamente precisa obedecer rigidamente a esses cinco parâmetros, mas pode ocorrer da combinação diversa entre eles e, até mesmo, da combinação de apenas alguns deles.

Dentre as naturezas das categorias de texto apontadas por Travaglia – tipo/subtipo, gênero e espécie –, o autor esclarece que *tipo* pode ser definido por instaurar um modo de interação, e que esse modo de interação pode resultar em tipologias diferentes todas derivadas de uma perspectiva adotada pelo produtor do texto. Travaglia (2007a) propõe sete tipologias principais: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; b) texto argumentativo “stricto sensu” e argumentativo não “stricto sensu”; c) texto preditivo e não preditivo; d) texto do mundo comentado e do mundo narrado; e) texto lírico, épico/narrativo e dramático; f) texto humorístico e não humorístico; g) texto literário e não literário, acrescentando em suas exposições a tipologia h) factual e ficcional.

Já a espécie, de acordo com Travaglia, “se define e se caracteriza “apenas” por aspectos formais de estrutura (inclusive superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo” (2007a, p. 41).

Travaglia problematiza sobre o modo como pode ocorrer a relação entre as categorias de texto, afirmando que os tipos/subtipos e espécies compõem o gênero, e que estes podem se ligar a tipos que os compõem necessariamente ou não. Quando os tipos compõem os gêneros podem ocorrer três movimentos, os tipos podem i) *cruzar ou fundir-se* – nesse caso o gênero apresenta características de dois ou mais tipos simultaneamente no mesmo espaço textual; ii) *se conjugar* – os tipos estão juntos mas não se misturam e a dominância de um sobre o(s) outro(s) pode ou não ocorrer; iii) *se intercambiar* – ocorre uma quebra de expectativa em relação ao tipo ou gênero esperado em uma situação de interação. “O produtor do texto lança mão de uma categoria que não é a própria daquele tipo de interação naquela esfera de ação social, para produzir efeitos de sentido” (TRAVAGLIA, 2007, p. 42).

É possível afirmar que o tipo predominante do ensaio é de base dissertativa em fusão com o argumentativo *stricto sensu*, apresentando trechos descritivos, já que o enunciador está na perspectiva do conhecer, abstraído do tempo e do espaço; em busca da reflexão, da explicação, do conceituar; instaura-se o interlocutor como ser pensante.

Nos tópicos seguintes apresentarei apenas trechos das análises efetuadas – em razão do espaço disponível – para que o leitor acompanhe como foi feito o levantamento das características do gênero. Todavia, apresentarei os resultados completos das análises que foram compilados em quadros e tabelas.

O conteúdo temático e as características do ensaio

O conteúdo temático refere-se ao tipo de informação que se espera encontrar. No que tange ao ensaio, essa informação parece relacionar-se sempre com uma reflexão que oscila entre valores positivos e negativos, entre dois (ou mais) lugares ou, ainda, entre dois (ou mais) pontos não necessariamente opostos, mas que possibilitam uma contraparte.

No exemplar retirado da revista *Bravo*, de autoria de AUGUSTO, 2004 (*Minha tela tem estrelas*, Sérgio Augusto), o ensaísta reflete, com base em suas preferências e experiências pessoais, sobre o valor e o poder do documentário e do cinema. Neste texto a oscilação ocorre inicialmente entre os objetos cinema e documentário para, em seguida, culminar na reflexão entre a realidade, com seus meros mortais, e a fantasia, com seus mitos e estrelas.

[...] pois embora reconheça sua importância e aprecie ver os que merecem ser vistos, os documentários têm, na minha dieta cinematográfica, o mesmo valor que, na alimentar, dou às saladas e legumes cozidos. Sei que fazem bem à saúde – do cinema e da gente – mas é quase por obrigação que deles me sirvo. [...] Estamos falando de preferências, não de méritos mensuráveis. (p. 15)⁵⁴

Em relação às características do ensaio apresentadas no quadro 1, destaco a reflexão lenta e ponderada que pode ser percebida quando o autor traça um panorama histórico do cinema, desde seus primórdios com os irmãos Lumière, até alcançar as grandes produções hollywoodianas, sempre refletindo sobre os caminhos tomados, as consequências dessas

escolhas e as possíveis consequências se fossem outras as escolhas. É nesse momento que o ensaísta estabelece a relação específica com o leitor, convidando-o para refletir e não se propondo a fornecer uma resposta objetiva.

É possível encontrar o conflito não sedimentado em trechos como “o que faz uma estrela? Que atributos especiais lhe asseguram uma aura mítica? Que virtudes a tornam emblema e um ideal de perfeição? Tudo isso continua sendo um enigma.” (p. 17).

Em outro ensaio veiculado na mesma revista, ano 7 nº 81, AZEVEDO, 2004 (*Texto cavalo-de-troia*, Reginaldo Azevedo) faz contraponto entre os livros e o cinema, mais especificamente, dos livros que tem suas histórias moldadas para o cinema. Azevedo assume sua preferência por livros, e inicia seu ensaio descrevendo suas impressões após ver o filme *Troia*. O conflito não sedimentado pode ser percebido pela posição do ensaísta “estou aqui dando munição ao inimigo: dirão que dormi nos filmes de Scott – infelizmente, não. E não vai nisso nenhum esnobismo bobo. Palavras escritas no papel é que me tiram o sono” (p. 20).

No trecho “As situações que mais me encantaram e ainda que encantam nos bons livros seriam intraduzíveis no cinema ou em qualquer outra forma de expressão artística, porque feitas dos conceitos a que as palavras remetem” (p. 20) é possível assumir que se trata do auto-exercício da razão do ensaísta.

O uso dos verbos no imperativo “acreditem”, “reparem” parece estabelecer uma relação específica com o leitor, uma relação de cumplicidade, no sentido de não se colocar como objetivo convencê-lo, partindo de um acordo de consentimento. Além disso, o ensaísta não fornece respostas definitivas ao leitor.

A incompletude e a relativização pode ser percebida no trecho “elas (as massas) não ficarão mais estúpidas depois de Troia. Até correm o risco de melhorar” (p. 22). Essa característica acentua-se por ser o desfecho do texto.

É importante ressaltar que, assim como nos demais exemplares, as características levantadas e apontadas não se dão isoladamente. São recortes que me parecem mais significativos dessas mesmas características. É o que ocorre, por exemplo, com a reflexão lenta e ponderada, que ocorre na maior parte do texto, sempre aliada a outras características.

⁵⁴ Neste item, nas citações de trechos dos ensaios em análise, optei por colocar apenas a página para evitar que o texto fique sobrecarregado com a indicação extremamente repetida da referência conforme pede a ABNT.

GIRON, 2003 (*Cultura às moscas*, Luís Antônio Giron, Revista *Bravo*, ano 6, nº. 71) trata da questão da cultura, mais especificamente, do fomento à produção intelectual e artística. O autor parte de um fato atual da cena cultural nacional, relacionando-o às questões políticas. A reflexão ocorre sobre a produção cultural oriunda do financiamento oficial e a oriunda de maneira independente dos circuitos oficiais.

O autor inicia a reflexão discutindo o fim da concessão de bolsas da *Fundação Vitae* que, de acordo com o autor,

ao longo dos últimos 16 anos patrocinaram centenas de projetos artísticos e pesquisas independentes de governo ou universidade. *É um dado triste*, pois a Vitae, entidade de direito privativo sem fins lucrativos, *consistia no último bastião de credibilidade e autonomia fora dos circuitos oficiais ou bancários* (eu mesmo recebi uma bolsa da instituição e constatei a total isenção com que julgaram o projeto que apresentei). (p. 15) (grifos nossos)

É possível identificar afirmações de caráter pessoal, decorrentes da experiência do ensaísta, e destacadas, as quais são possíveis de relacionar com as seguintes características identificadas no ensaio v) auto exercício da razão; vi) caráter crítico; x) o ensaio traz para o primeiro plano escolhas pessoais;

O texto em questão faz uso de fatos da cena nacional, em especial, sobre o então ministro da Cultura Gilberto Gil e sua gestão, aliando também análises de entidades culturais como a Biblioteca Nacional, a Funarte, a Câmara Brasileira do Livro e a Academia Brasileira de Letras. A inserção de estruturas narrativas pode ser um indício de que o ensaio apresenta a tipologia narrativa, o que me permitiria dizer que o ensaio mesmo sendo a fusão do tipo dissertativo com a argumentação a seu favor, apresenta a inserção de estruturas narrativas.

Acima, apresentei três breves análises de exemplares de ensaios literários e/ou artísticos. O passo seguinte será mostrar as características levantadas e sumarizadas no quadro 1 nos ensaios que classificados como acadêmicos.

No primeiro exemplar, SOUZA, 2007 (*Madame Bovary somos nós*, Eneida Maria de Souza, presente no livro *Crítica Cult – reunião dos ensaios de Crítica Cult*, publicado no ano de 2007), a autora reflete sobre o *bovarismo*, um fenômeno que implica um contraponto por si só, justamente por tratar do “entrecruzamento de momentos textuais com os vividos [...]” e, assim discutir “o lugar que a literatura ocuparia na construção da rede imaginária que une situações pessoais vividas com outras criadas pela ficção” (p. 115). A partir dessa reflexão

inicial a autora discorre sobre a questão da intertextualidade e da literatura, fazendo uso de citações e apresentando uma relação mais comedida com o leitor.

O teor interrogativo se apresenta já nas primeiras linhas “durante muito tempo esse episódio [...] tem acompanhado a minha reflexão sobre o lugar que a literatura ocuparia na construção da rede imaginária [...]” (p. 115).

A relação específica com o leitor ocorre através dos próprios questionamentos e reflexões da ensaísta que acabam por construir uma interlocução velada.

Certa universalidade pode ser percebida “A literatura sempre se nutriu do conceito de intertextualidade, apesar de sua sistematização ter se efetuado no século 20 [...]” (p. 116).

No ensaio acadêmico escrito por Janine Resende Rocha (2010), intitulado *Metaficção nos romances de Machado de Assis*, a reflexão pauta-se novamente na discussão literatura e vida. Uma certa universalidade, tão característica do ensaio, pode ser notada no trecho “a escrita meta ficcional ensina o leitor a como se portar diante do texto literário e também socialmente, uma vez que salienta os bastidores da ficção e das rodas sociais.” (p. 46).

O auto-exercício da razão, tão aliado do caráter crítico, e que sempre perpassa o ensaio como um todo pode ser verificado mais nitidamente quando o autor assume

Apesar de serem diversos tanto os resultados de natureza conceitual advindos de uma reflexão metaficcional quanto as formas literárias pelas quais essa reflexão vem à tona, a definição que subscrevemos anteriormente é ampla o bastante para não se submeter a (*sic*) restrições. (p. 45)

O pensamento original pode ser detectado na afirmação “Em paralelo, notamos que ela contribui, de maneira vigorosa e arguta, para o questionamento da repercussão da literatura no século XIX brasileiro [...]”. (p. 45).

O rigor conceitual e a precisão teórica podem ser notados pelas inúmeras citações que ocorrem no decorrer do texto “A vontade de iluminar essa negativa poderia justificar, inclusive, a frequência ostensiva com que Machado ladrilha os romances com a expressão ‘a verdade é que’” (p. 50).

O próximo ensaio de SILVA, 2009 (*A vida como vir-a-aceitar: considerações austinianas sobre a modernidade* de Fábio Luiz Lopes da Silva publicado em 2009 na revista D.E.L.T.A), trata da reflexão sobre a vida (o modo de levá-la) articulando-a com a modernidade.

O teor interrogativo estará sempre presente pelo próprio conteúdo temático discutido anteriormente, mas pode ser percebido em trechos como “trata-se da problematização do termo *aceito...*” (p. 234), ou ainda em “Proponho-me, [...], a me perguntar sobre a possibilidade ineliminável do fracasso” (p. 237).

Certa universalidade, um traço bem característico do ensaio, aparece em afirmações como “A traição ronda: não há legitimidade pura.” (p. 237) e “Aceitar o que é impossível de ser aceito: eis, talvez, uma boa definição do que seja a vida.” (p. 239).

Esse trecho é emblemático porque consegue agregar em si não só certa universalidade, como também, um conflito não sedimentado, a descontinuidade, o caráter crítico, a incompletude e a relativização, o auto-exercício da razão, reforçando a premissa de que demonstrar as características primordiais dos ensaios, configura-se uma separação para fins de caracterização e facilitação e, ao mesmo tempo, uma demonstração em termos didáticos.

Nos ensaios acadêmicos o caráter crítico, a reflexão lenta e ponderada e o rigor conceitual e precisão teórica permeiam todo o texto de maneira mais enfática do que nos ensaios artísticos e/ou literários. Assim como as escolhas pessoais aparecem de maneira mais camuflada.

A seguir, discutirei como essas características funcionam nos ensaios filosóficos.

MACGUIRK (1993) (*Problematizando o pós estruturalismo e o pós modernismo* de Bernard Macguirk, veiculado na Revista de Estudos Literários da UFMG) discute a recepção de textos clássicos que, segundo o autor, muitas vezes culmina em uma recepção simplória, ou seja, oscila entre uma recepção *avant-garde* e uma recepção conservadora.

O teor interrogativo manifesta-se insistentemente durante todo o decorrer do ensaio, misturando-se às outras características. É possível percebê-lo mais claramente nos trechos “A verdadeira questão é o que ocorre com essa obra quando uma instituição se apropria dela; qual o destino de um pensamento subversivo?” (p. 99) e, “Será necessária tanta agitação por tão pouco?” (p. 99).

O pensamento original é percebível em momentos como “Seu triunfo nesse aspecto é quase avassalador e precisa de ser contextualizado.” (p. 99), revelando, através de um intensificador como avassalador, a autonomia mental característica do ensaísta, e que também é encontrada em “A descontração de um texto muitas vezes equivale a uma cansativa repetição do dito de Valery de que não há verdadeiro sentido num texto.” (p. 99).

As escolhas pessoais nos ensaios filosóficos recaem mais sobre o direcionamento que o ensaísta pretende dar ao tema, sendo, portanto, mais sutil sua aparição, como no trecho “não se trata de saber se a obra de Derrida, que constitui uma das mais decisivas contribuições para o pensamento contemporâneo, tem importância e valor.” (p. 99).

A reflexão lenta e ponderada é presença obrigatória no ensaio, e manifesta-se com maior intensidade nos ensaios acadêmicos e filosóficos. Da mesma forma, o rigor conceitual e a precisão teórica se fazem constitutivos da reflexão, e podem ser medidos pela quantidade de citações e remissões a autores e a outros campos do saber.

No segundo exemplar de ensaio filosófico, BRANDÃO (2006) (*Arquitetura e filosofia, Eupalinos contra Sócrates* de Carlos Antônio Leite Brandão, veiculado no Suplemento Literário do Minas Gerais) o autor faz um contraponto entre a forma e o conteúdo, sobre a inseparabilidade entre ideação e edificação, culminando na indissociabilidade entre alma e ação.

O teor interrogativo permeia o ensaio através das relações construídas para demonstrar a inseparabilidade entre ideação e edificação.

O conflito não sedimentado está presente em trechos como “Eupalinos divide os edifícios entre aqueles que são mudos, aqueles que falam e aqueles que cantam, e assim distingue a sua arte das meras construções.” (p. 5), e também “Os objetos criados pelo homem devem-se a atos de pensamento e a atos constitutivos que impõem às matérias seus princípios e seu projeto, ou seja, seu espírito, o qual não se encontra nas coisas.” (p. 6).

A característica de certa universalidade aparece em vários trechos, tais como “Uma sociedade se conhece e se reconhece mediante o que ela realiza como obra e se coloca como produto de si.” (p. 5); “Estes três tipos de edifício são metáforas de tudo aquilo que fazemos [...]” (p. 6);

O auto-exercício da razão encontra-se em “Não é contra a filosofia, *tout court*, que o arquiteto se dirige, mas contra um modo de filosofar.” (p. 4).

A relação específica com o leitor, sempre inacabada, ocorre em

Neles habita a beleza mais própria da arquitetura, pois vemos aí não apenas o edifício que se impõe contra a natureza, mas o edifício que se impõe contra o próprio homem, tal como ele é, para conduzi-lo a ser tal como deveria ser. Essa beleza da arquitetura, portanto, é de alguma forma tirânica. (p. 6).

A incompletude, a relativização aparecem nos dizeres, com ares de máxima, como “Sem o corpo, a fantasia é impotente.” (p. 5); ou “Mas esta pergunta sobre o que somos, uma das que fundam a pergunta filosófica, se faz sempre acompanhar de outra: a daquilo que foi, colocada junto à pergunta pelo que irá ser e pelo que sou.” (p. 6).

Parece-me que a melhor maneira encontrada pelo ensaísta filosófico para demonstrar o rigor conceitual e a precisão teórica é fazer uso de citações diretas e indiretas, recorrer a outros campos do saber que atestem sua precisão científica.

No ensaio de FILHO, (2010) (intitulado *Sociedade e liberdade: um ensaio acerca de uma problemática relação iluminada pela filosofia de Thomas Hobbes*, de autoria de Artur Rodrigo Lopes Filho, veiculado na revista Seara Filosófica), há uma discussão sobre a existência e o conceito de liberdade em relação às coerções que são impostas pela vida em sociedade.

A própria oscilação do ensaio guia o teor interrogativo, como é perceptível no excerto a seguir

Quando falamos sobre uma possível vida em um meio no qual impere a liberdade, muitas vezes nos referimos a um retorno do ser humano ao seu estado de natureza, algo que nos remonta uma construção quase que puramente utópica, onde todos podem fazer aquilo que corresponda diretamente a sua vontade, relevando todo e qualquer possível empecilho referente às suas ações/decisões. (p. 7).

O conflito não sedimentado pode ser percebido em pequenas introduções como “Para aquele que compactua com a ideia [...]” (p. 10).

Certa universalidade é encontrada na frase “[...] o indivíduo clama por um ideal que o liberte [...]” (p. 11).

Em um trecho como “A liberdade na contemporaneidade passa a ser entendida como reflexo de um desejo desviado frente ao desconforto e a passividade frente as diretrizes políticas/sociais até então vividas.” (p. 11), é possível perceber o caráter crítico que o ensaísta nunca abandona.

O pensamento original manifesta-se em “Esse processo de melhoramento da humanidade estaria calcado em um vasto desenrolar histórico de constante imposição social em vias de preservação daquilo conquistado pela humanidade [...]” (p. 9).

A incompletude e a relativização aparecem em uma afirmação como “Dentro dessa perspectiva, a liberdade passaria a ser uma ideia da qual não se teria, em momento algum, a

possibilidade de sua experiência” (p. 9) que se revela, por exemplo, no uso do futuro do pretérito.

Alinhando reflexão lenta e ponderada com o rigor e a precisão teórica, tem-se “Dentro desse contexto, poucos autores trataram a liberdade incondicional de forma tão vívida e, possivelmente, factual quanto Thomas Hobbes em suas obras sobre a constituição da política/sociedade e sua relação com o indivíduo.” (p. 12).

Ressalto novamente que os trechos aqui destacados como significativos das características do ensaio não são absolutos, mas parecem significativos para dessas mesmas características. Ao mesmo tempo, as características elencadas são muito próximas e chegam, muitas vezes, a fundir-se como comumente ocorre com as características do “conflito não sedimentado” e a “descontinuidade” que podem, ambas, serem vistas como um conflito suspenso.

Os operadores argumentativos e o gênero ensaio

Assumindo como pressuposto uma argumentação intrínseca à língua, é possível definir, de acordo com Koch (2004), como operadores argumentativos os elementos da língua que indicam a força argumentativa dos enunciados. Dito de outra forma, são elementos da língua que são capazes de dar a direção que queremos tomar ao dizer alguma coisa. Sendo importante ressaltar que ao utilizar um operador é determinante que se considere sua força argumentativa em função do objetivo, da finalidade a que este está a serviço no texto. Nesse sentido, o operador é uma espécie de catalisador da informação relevante da frase. Os operadores argumentativos são marcas linguísticas indispensáveis ao desencadeamento de efeitos de sentido, de ações, de comportamentos, de conclusões.

Dentro da classe de operadores argumentativos, há uma série de elementos que, no âmbito da gramática tradicional, pertencem a várias classes gramaticais: conjunção, preposição, advérbio, pronome; Os operadores argumentativos são classificados por Koch (2004) de acordo com as funções (relações semânticas) que desempenham. No levantamento efetuado nos textos analisados é possível os seguintes resultados, assim agrupados:

Tabela 1 - Ocorrência dos operadores nos ensaios artísticos e/ou literários

OPERADOR	Ensaio 1: Minha tela...	Ensaio 2: Cavalo de Troia...	Ensaio 3: Culturas às moscas	Total de ocorrências
Como	4	15	4	23/146 15,75%
Ou	4	7	4	15/146 10,27%
Mas	9	2	3	14/146 9,58%
Até	2	7	1	10/146 6,84%
Ainda/ já	2	6	2	10/146 6,84%
Também	4	2	1	7/146 4,79%
Tão pouco/ pouco/ um pouco	2	4	0	6/146 4,10%
Só	1	3	2	6/146 4,10%
Por isso	2	3	0	5/146 3,42%
Se	1	3	1	5/146 3,42%
Ao menos	2	2	0	4/146 2,73%
Tão que/ tão como/ tanto que	2	1	1	4/146 2,73%
Porque	1	3	0	4/146 2,73%
Assim	0	1	3	4/146 2,73%
Apenas	2	1	0	3/146 2,05%
Então	0	3	0	3/146 2,05%
Pois	1	1	1	3/146 2,05%
Apesar de	0	0	2	2/146 1,36%
Justamente	0	2	0	2/146 1,36%
Quanto/tão	2	0	0	2/146 1,36%
Aliás	2	0	0	2/146 1,36%
Quase	2	0	0	2/146 1,36%
Portanto	2	0	0	2/146 1,36%
Embora	1	0	0	1/146 0,68%
No entanto	0	1	0	1/146 0,68%
Afinal	0	1	0	1/146 0,68%
Inclusive	1	0	0	1/146 0,68%
Daí	1	0	0	1/146 0,68%
Raramente	0	1	0	1/146 0,68%
Verdadeiramente	1	0	0	1/146 0,68%
Em verdade	0	1	0	1/146 0,68%
TOTAL				146 100%

Fonte: A autora.

Tabela 2 - Ocorrência dos operadores nos ensaios acadêmicos

OPERADOR	Ensaio 1: Metaficção nos romances...	Ensaio 2: A vida como vir a ser...	Ensaio 3: Madame Bovary somos nós	Total de ocorrências	
Como	12	13	11	36/238	15,12%
Mas	5	14	15	34/238	14,28%
Ou	8	11	6	25/238	10,50%
Ainda/ já	4	7	6	17/238	7,14%
Então	3	6	0	9/238	3,78%
Também	5	3	0	8/238	3,36%
Isto é	2	5	1	8/238	3,36%
Se	2	0	5	7/238	2,94%
Até	1	3	2	6/238	2,52%
Ora	0	2	4	6/238	2,52%
Assim	4	2	0	6/238	2,52%
Pois	2	3	0	5/238	2,10%
Porém	1	0	4	5/238	2,10%
Portanto	1	2	0	3/238	1,26%
Além disso, de	1	2	1	4/238	1,68%
Entretanto	1	0	3	4/238	1,68%
Nesse sentido	0	0	3	3/238	1,26%
Exatamente	1	2	0	3/238	1,26%
Apesar de	1	0	2	3/238	1,26%
No entanto	1	0	2	3/238	1,26%
Porque	0	0	3	3/238	1,26%
Só	0	2	1	3/238	1,26%
Embora	0	0	2	2/238	0,84%
Aliás	0	0	2	2/238	0,84%
Quanto/ tão	2	0	0	2/238	0,84%
Enfim	0	2	0	2/238	0,84%
Frequentemente	0	2	0	2/238	0,84%
Necessariamente	0	1	1	2/238	0,84%
Ou seja	1	1	0	2/238	0,84%
Dessa forma	1	0	1	2/238	0,84%
Justamente	0	2	0	2/238	0,84%
Apenas	0	0	2	2/238	0,84%
Tão pouco/ pouco/ um pouco	0	1	0	1/238	0,42%
Ao menos	1	0	0	1/238	0,42%
Afinal	0	1	0	1/238	0,42%
Inclusive	1	0	0	1/238	0,42%
Daí	0	0	1	1/238	0,42%
Por isso	0	1	0	1/238	0,42%
Contudo	1	0	0	1/238	0,42%

Em outras palavras	1	0	0	1/238	0,42%
Unicamente	1	0	0	1/238	0,42%
Por meio de, da	1	0	0	1/238	0,42%
Não obstante	1	0	0	1/238	0,42%
Raramente	1	0	0	1/238	0,42%
TOTAL				238	100%

Fonte: A autora.

Tabela 3 - Ocorrência dos operadores nos ensaios filosóficos

OPERADOR	Ensaio 1: Problematizando pós estruturalismo	Ensaio 2: Arquitetura e filosofia...	Ensaio 3: Sociedade liberdade...	Total de ocorrências	
Mas	19	15	12	46/316	14,55%
Como	14	14	10	38/316	12,02%
Porque	14	6	10	30/316	9,49%
Ou	14	06	3	23/316	7,27%
Pois	10	2	7	19/316	6,01%
Apenas	11	2	6	19/316	6,01%
Quanto/ tão	8	7	3	18/316	5,69%
Também	14	0	2	16/316	5,06%
Portanto	1	2	12	15/316	4,74%
Ainda/ já	4	1	6	11/316	3,48%
Contudo	9	0	0	9/316	2,84%
Então	2	0	7	9/316	2,84%
Até	1	0	7	8/316	2,53%
Embora	8	0	0	8/316	2,53%
Se	2	0	5	7/316	2,21%
Além disso, de	2	1	4	7/316	2,21%
Ora	3	2	1	6/316	1,89%
Assim	4	2	0	6/316	1,89%
Só	0	4	0	4/316	1,26%
Isto é	1	0	2	3/316	0,94%
Entretanto	2	1	0	3/316	0,94%
Inclusive	0	1	1	2/316	0,63%
Justamente	0	2	0	2/316	0,63%
No entanto	1	0	1	1/316	0,31%
Quase	1	0	0	1/316	0,31%
Enfim	0	1	0	1/316	0,31%
Ao invés de	0	0	1	1/316	0,31%
Não obstante	0	0	0	1/316	0,31%
Apesar de	0	1	0	1/316	0,31%
Ao menos	1	0	0	1/316	0,31%
TOTAL				316	100%

Fonte: A autora.

Analisando as tabelas foi possível observar a variação dos operadores entre 1 e 46 ocorrências, considerando o conjunto de 3 (três) exemplares de cada tipo de ensaio. Nos *ensaios artísticos e/ou literários* tem-se um uso total de 146 operadores. Nos *ensaios acadêmicos* esse total é de 238 operadores e, nos *ensaios filosóficos* o número de operadores é de 316. Sistematizando essas ocorrências, diluindo a diferenciação entre os três tipos de ensaio e considerando o uso dos operadores argumentativos no conjunto dos ensaios analisados, é possível apresentar a tabela 4 abaixo que condensa os operadores com maior incidência.

Considerarei como aparições relevantes de operadores, incidências em número igual ou superior a 10 aparições em pelo menos um dos três tipos de ensaio. Essa incidência representa sempre mais de 20% (21,73%) do total das 46 ocorrências encontradas para o operador com maior número de ocorrências, que foi o operador “mas” nos ensaios filosóficos, porcentagem esta que me parece pertinente para efeito de comparação e funcionamento dos operadores nos ensaios, pois assim não se computa operadores com frequência inferior a 1/5 da frequência do operador mais frequente.

Tabela 4 – Operadores com maior incidência

Operadores com maior incidência	Ensaio artísticos/literários	Ensaio acadêmicos	Ensaio filosóficos	Total de ocorrências
COMO	23/477	36/477	38/477	97/477 20,33%
MAS	14/477	34/477	46/477	94/477 19,70%
OU	15/477	25/477	23/477	63/477 13,20%
AINDA/JÁ	10/477	17/477	11/477	38/477 7,96%
PORQUE	4/477	3/477	30/477	37/477 7,75%
TAMBÉM	7/477	8/477	16/477	31/477 6,49%
POIS	3/477	5/477	19/477	27/477 5,66%
APENAS	3/477	2/477	19/477	24/477 5,03%
ATÉ	10/477	6/477	8/477	24/477 5,03%
QUANTO/TÃO	2/477	2/477	18/477	22/477 4,61%
PORTANTO	2/477	3/477	15/477	20/477 4,19%

Fonte: A autora.

Diante da tabela acima e dos grupos de operadores argumentativos, é possível elaborar um quadro que contemple os principais operadores utilizados nos três tipos de ensaios considerados. No quadro a seguir, juntamente com o operador e seu número de ocorrências –

em número absoluto e em porcentagem – apresento a propriedade linguística atribuída a esse operador.

Quadro 2 – Principais operadores do gênero ensaio e suas propriedades linguísticas

Operador argumentativo	Número de ocorrências	Propriedade linguística
COMO	97 20,33%	Estabelece relações de comparação
MAS	94 19,70%	Assinala uma oposição semântica
OU	63 13,20%	Introdução de argumentos alternativos
AINDA/JÁ	38 7,96%	Introduzir conteúdos pressupostos
PORQUE	37 7,75%	Introduzir uma justificativa ou explicação
TAMBÉM	31 6,49%	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão
POIS	27 5,66%	Introduzir uma conclusão relacionada ao argumento apresentado anteriormente
ATÉ	24 5,03%	Estabelece uma hierarquia de elementos
APENAS	24 5,03%	Aponta para negação total
QUANTO/TÃO	22 4,61%	Ideia de comparação
PORTANTO	20 4,19%	Introduz uma conclusão

Fonte: A autora.

Apresentados dessa forma, é possível perceber que os operadores argumentativos reforçam outros aspectos utilizados para a caracterização do ensaio. O conteúdo temático, sempre associado a uma oscilação, marca-se através de operadores como MAS, COMO, QUANTO/TÃO, OU. Por ser um texto composto pelo tipo dissertativo em fusão com o argumentativo, os operadores mostraram-se consonantes com essa tipologia, pois aparecem operadores com valores semânticos que reforçam essa característica.

Observa-se que PORTANTO, PORQUE, POIS favorecem a construção de conclusões, assim como a construção de proposições que podem ocorrer com AINDA/JÁ, TAMBÉM, ATÉ, APENAS, QUANTO/TÃO que acrescentam argumentos a favor de um ou outro pólo entre os quais a argumentação está oscilando.

Analisando as tabelas 1, 2 e 3 separadamente, é possível perceber algumas particularidades e semelhanças em relação aos três tipos de ensaios contemplados. Retomando

a tabela 1 que abrange os ensaios artísticos e/ou literários, contabiliza-se um uso total de 146 operadores argumentativos, sendo os três primeiros, respectivamente, o *COMO* (15,75%), *OU* (10,27%) e o *MAS* (9,58%).

Na tabela 2, que contempla os ensaios acadêmicos, encontra-se um total de uso de operadores de 238. As primeiras posições são dos mesmos operadores dos ensaios artísticos e/ou literários, mas em uma ordem diferente. A primeira posição é mantida pelo operador *COMO* (15,12%), seguido do operador *MAS* (14,28%) e do operador *OU* (10,50%).

Na tabela 3, os ensaios filosóficos totalizam um uso de 316 operadores, havendo alteração da ordem de ocorrência em relação aos dois outros tipos e a inserção de um novo operador, configurando-se as três primeiras posições da seguinte forma: *MAS* (14,55%), *COMO* (12,02%) e *PORQUE* (9,49%).

É possível ver uma predominância dos operadores que privilegiam a oscilação entre os pólos em embate e nos filosóficos uma frequência significativa do operador “porque” que nos parece muito consonante com o conteúdo de exploração filosófica de temas que privilegiam justificativas.

Essa organização dos operadores pode ser um primeiro indício que aponta para um classificação dos três tipos de ensaios como espécies diferentes do mesmo gênero. Todavia, proporcionalmente, os operadores ocorreram de maneira semelhante e os dados encontrados sugerem que eles não se diferenciam nem quanto a forma, nem quanto a conteúdo temático (enquanto tipo de informação) para configurar espécies distintas, em que pese a área de conteúdo a que cada um se dedica (arte, ciência, filosofia).

Breves conclusões e alguns apontamentos

Ao observar as características apresentadas no quadro 1, aliadas ao seu conteúdo temático e às discussões já feitas por outros pesquisadores no intuito de classificar esse gênero, é possível assumir o ensaio como um gênero fluido, que apresenta dificuldades em sua sistematização pelo seu próprio conteúdo temático, marcado por uma oscilação, na qual sua unidade é determinada pela unidade de seu objeto, ou seja, não há uma unidade particular. Ainda em relação ao conteúdo temático, parece-me possível sugerir que além de oscilação entre ideias e/ou lugares, o ensaio parece refletir inquietudes da experiência humana.

Os tipos que compõem o ensaio, o dissertativo em fusão com o argumentativo, permanecem como características inerente ao ensaio, acrescentando-se que embora argumentativo, o ensaio não tem pretensão de finalizar a discussão, deixando questionamentos em aberto, como uma reflexão em processo.

A oscilação do ensaio, apontada como seu conteúdo temático, acaba por criar uma cadência própria, uma espécie de vaivém contínuo que congrega dilemas da experiência humana e, por isso mesmo, mantém um traço de tentativa, de oferecer um novo olhar sobre algo.

Referências

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

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Simone Cristina Salviano. **A Crônica**: problemáticas em torno de um gênero. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2005. Disponível em: <http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/133305/a-chronica-problematicas-em-torno-de-um-genero.html> Acesso em 12 de jan. de 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

LIMA, Sílvio. **Ensaio sobre a essência do ensaio**. Coimbra: A. Amado, 1964.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Revista Alfa**. São Paulo: 2007, N° 51, V. 1. p. 39-79.

_____. Tipologias e a construção de uma teoria tipológica geral de textos In: **Língua Portuguesa pesquisa e ensino** – Vol. II. 1ª ed. São Paulo : EDUC / FAPESP, 2007a, v.II, p. 97-117.

Corpus analisado

Ensaaios artísticos e/ou literários

AUGUSTO, Sérgio. Minha tela tem estrelas. **Revista Bravo!**. São Paulo: 2004, Nº 79, Ano 7, p. 15-18.

AZEVEDO, Reinaldo. Texto cavalo-de-troia. **Revista Bravo!**. São Paulo: 2004, Nº 81, Ano 7, p. 19-22.

GIRON, Luis Antonio. Cultura às moscas. **Revista Bravo!**. São Paulo: 2003, Nº 71, Ano 6, p. 15-17.

Ensaaios acadêmicos

ROCHA, Janine Resende. Metaficção nos romances de Machado de Assis. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul: 2010, V. 35, Nº 58, p. 44-53. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index> Acesso em 07 de ag. de 2011.

SILVA, Fábio Luiz Lopes da. A vida como vir-a-aceitar: considerações Austinianas sobre a modernidade. **DELTA**, São Paulo, V. 25, Nº 2, 2009. p. 233-244 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244502009000200001&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 07 out. de 2011.

SOUZA, Eneida Maria de. Madame Bovary somos nós. **Crítica Cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 115-122.

Ensaaios filosóficos

BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. Arquitetura e filosofia, Eupalinos contra Sócrates. **Suplemento**. Belo Horizonte: 2006, p. 3-8.

FILHO, Artur Rodrigo Itaquí Lopes. Sociedade e liberdade: um ensaio acerca de uma problemática relação iluminada pela filosofia de Thomas Hobbes. **Seara Filosófica**. Pelotas: 2010, Nº 2, p. 7-22. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/isp/searafilosofica/numero-2.html> Acesso em 10 de out. de 2011.

MCGUIRK, Bernard. Problematizando o pós-estruturalismo e o pós-modernismo. **Revista Estudos literários**. Belo Horizonte: 1993, Nº 1, V. 1, p. 98-107. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/poslit> acesso em 5 de set. de 2011.

MACBETH E KUMONOSU-JŌ: TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA E DISCURSO

Paula Graciano PEREIRA⁵⁵

Gustavo Rezende de SOUZA⁵⁶

Resumo: Neste artigo, analisamos o procedimento tradutório de “Macbeth”, drama de Shakespeare, para o filme japonês “*Kumonosu-jō*”, de Akira Kurosawa. Adotamos uma abordagem interdisciplinar enfocando: Sociologia Histórica (IKEGAMI, 1995; 2005) e Marxismo (NAJITA, 2005), ambos de teóricos japoneses; semiótica e tradução intersemiótica americana, da linha peirceana (PEIRCE, 2012; PLAZA, 2003; SANTAELLA, 1997; 2002); análise do discurso crítica, de linha inglesa (FAIRCLOUGH, 2001). Analisamos uma cena do filme para elucidar as relações intersemióticas e discursivas entre a película e o texto teatral e relacionar o procedimento tradutório intersemiótico, a cultura japonesa da honra e o processo de modernização japonês.

Palavras-chave: Tradução intersemiótica. Macbeth. *Kumonosu-jō*. Japão. Cinema. Literatura.

Abstract: *This article analyzes the translating procedures used to translate “Macbeth”, by Shakespeare, into the Japanese movie “Kumonosu-jō”, by Akira Kurosawa. An interdisciplinary approach was adopted regarding: Historical Sociology (IKEGAMI, 1995; 2005) and Marxism (NAJITA, 2005), both by Japanese scholars; Peircean semiotics and intersemiotics translation (PEIRCE, 2012; PLAZA, 2003; SANTAELLA, 1997; 2002); critical discourse analysis in its British approach (FAIRCLOUGH, 2001). We analyze a scene from the movie to elucidate the intersemiotic and discourse relations between the flicker and the drama text and to consider the intersemiotic translation procedure, the Japanese culture of honor and the Japanese modernizing process.*

Keywords: *Intersemiotic translation. Macbeth. Kumonosu-jō. Japan. Cinema. Literature.*

⁵⁵ Departamento das Áreas Acadêmicas. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Anápolis, Goiás, Brasil. paulagraciano@gmail.com

⁵⁶ Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT). Universidade Estadual de Goiás (UEG). Anápolis, Goiás, Brasil. gustavo.mttm@gmail.com

Introdução

O objeto do presente trabalho é o filme “*Kumonosu-jō*” – “Trono Manchado de Sangue”, na distribuição brasileira (TRONO, 1957) –, do célebre diretor japonês Akira Kurosawa, em sua relação tradutória, de caráter intersemiótico e intertextual, da tragédia “Macbeth”, de William Shakespeare. Primeiramente, tecemos uma breve discussão teórica acerca da tradução como modelo de pensamento no ocidente, além das definições metodológicas básicas da semiótica peirceana. Seguem algumas considerações sobre a natureza do discurso e sua relevância para identificação e engendramento de processos de mudança social (FAIRCLOUGH, 2001) e uma breve contextualização da história do Japão feudal e de seu processo de modernização, relacionando-os aos seus discursos constituintes.

Em seguida, realizamos a análise de uma cena da película em sua relação com a obra de Shakespeare, identificando suas aproximações e distanciamentos intersemióticos. Com as análises de sua significação, buscamos compreender como a cultura da honra, nos recortes de “*Kumonosu-jō*”, é construída intertextualmente com os recortes de “Macbeth”, em regime de analogia intercultural, e como isso ilustra e inscreve-se no discurso político sobre a modernidade japonesa, este último presente no próprio gênero cinematográfico dos filmes de época nipônicos.

Semiótica peirceana e tradução intersemiótica

Ao lançarmos um olhar sobre a história da arte ocidental, observamos que – pelo menos desde o Renascimento, quando Alberti (*apud* BRANDÃO, 2000) ressuscita a mimesis aristotélica morta na Idade Média – no ato poiético dos modernos de produzir o novo ao reproduzir a Antiguidade, subjaz um pensamento de natureza tradutória. Este raciocínio continuou a ser perseguido, como nas importantes questões sobre a (in)traduzibilidade da arte (LESSING, 1998), ou nas traduções de Sófocles empreendidas por Holderlin, que imbricavam um programa estético e dialético-especulativo para a modernidade do ocidente (LACOUÉ-LABARTHE, 2000).

Foi já no século XIX que o americano Charles Sanders Peirce tornou conhecida a sua “Semiótica”, na alvorada da teorização das artes como formas de linguagem e, portanto, como um sistema de signos. Ela se propunha à inteligibilidade total da experiência sensorial com o

mundo, experiência essa mediada por signos, e um modelo de pensamento indissociável da linguagem, ou seja, o pensamento através de signos (PEIRCE, 2012; PLAZA, 2003; SANTAELLA, 1997).

Como uma teoria da significação, a Semiótica não poderia deixar de estudar a forma como os signos são apreendidos pelos sujeitos. Seja numa conversa informal, na leitura de um texto ou na apreciação de uma obra, as relações intersemióticas se dão por meio da tradução. O signo aponta, na verdade, para um outro signo, para uma outra imagem que provoca a construção de um outro signo interpretante, numa infinita cadeia semiótica. Em sua defesa da tradução intersemiótica como pensamento em signos, Peirce (*apud* PLAZA, 2003, p. 17) tece o brilhante comentário:

Um signo “representa” algo para a ideia que provoca ou modifica. Ou assim é um veículo que comunica à mente algo do exterior. O “representado” é seu objeto; o comunicado, a significação; a ideia que prova, o seu interpretante. O objeto da representação é uma representação que a primeira representação interpreta. Pode conceber-se que uma série sem fim de representações, cada uma delas representando a anterior, encontre um objeto absoluto como limite. A significação de uma representação é outra representação. Consiste, de fato, na representação despida de roupagens irrelevantes; mas nunca se conseguirá despi-la por completo; muda-se apenas de roupa mais diáfana. Lidamos apenas, então, com uma regressão infinita. Finalmente, o interpretante é outra representação a cujas mãos passa o facho da verdade; e como representação também possui interpretante. Aí está nova série infinita!

O signo representa algo, o seu objeto, e por muitas vezes coloca-se no lugar deste, frente à percepção. Na semiótica peirceana, os objetos podem ser de dois tipos: dinâmicos e imediatos. Objetos dinâmicos são as coisas, no mundo, a que os signos se referem. Quando falamos de uma pessoa em uma frase, a frase é o signo, enquanto essa pessoa, que existe no mundo concreto mesmo que não esteja presente, é o objeto dinâmico. No entanto, como já foi citado anteriormente, o signo só pode referir-se a seus objetos porque, dentro do próprio signo, existe um outro signo representando o que está sendo representado. “O modo como o signo representa, indica, se assemelha, sugere, evoca aquilo a que ele se refere é o objeto imediato” (SANTAELLA, 2002, p. 15).

Estruturalmente, o signo pode ser dividido em três aspectos: o primeiro é a sua natureza como signo, suas qualidades materiais; o segundo é a sua relação com os objetos representados, por conotação ou conexão real de um pensamento-linguagem a outro; o terceiro diz respeito a sua propriedade representativa em relação com os interpretantes. É de

suma importância para os estudos semióticos sobre tradução o segundo aspecto desta tríade – o signo em relação com os objetos. “A mais importante divisão dos signos faz-se em Ícones, Índices e Símbolos” (PEIRCE, 2012, p. 64), terminologias estas centrais para este trabalho.

Os ícones são signos que estabelecem relações entre objetos através das semelhanças entre suas qualidades, tais como as artes de natureza representacional. A escultura de uma pessoa, por exemplo, gera associação entre signo e objeto porque existem semelhanças qualitativas entre estas imagens e seus referentes. Ou seja, “o ícone, em relação ao seu Objeto Imediato, é signo de qualidade e os significados, que ele está prestes a detonar, são meros sentimentos tal como o sentimento despertado por uma peça musical ou uma obra de arte” (PLAZA, 2003, p. 21-22).

Peirce (2012) inclui uma subcategoria do signo icônico, os hipoícones. Estes seguem a mesma estruturação triádica da semiótica peirceana, ou seja, existem três classes, ou subclasses, de hipoícones. A primeira delas é a imagem, que cumpre a relação de semelhança icônica apenas quanto à aparência. O desenho ou pintura de uma paisagem apresenta semelhanças com o modo que tais objetos são compreendidos visualmente. A segunda categoria é o diagrama, que se constitui pela “similaridade entre as relações internas que o signo exhibe e as relações internas do objeto que o signo visa representar” (SANTAELLA, 2002, p. 18). Um mapa viário das rotas japonesas de comércio do Período Tokugawa (séculos XII a XIX), por exemplo, é um diagrama, pois apesar de não ter qualquer semelhança visual com seu objeto, ele corresponde a como o objeto articula e se comporta em seu espaço interno. O terceiro e último hipoícone é a metáfora. As metáforas “representam o caráter representativo de um representâmen através da representação de um paralelismo com alguma outra coisa” (PEIRCE, 2012, p. 64). É a aproximação de sentido entre coisas distintas, como em “ele tem uma vontade de ferro”.

De volta às categorias maiores de relação dos signos com os objetos, após o ícone e suas subdivisões, definiremos os índices, signos que existem por contiguidade com seus objetos dinâmicos concretos, presentes na realidade. Já em relação com seu objeto imediato, o índice é um signo de algo que existe realmente. As pegadas encontradas no chão são índice de um transeunte. Fotografias que representam um objeto por variados ângulos, distâncias e enquadramentos constituem objetos imediatos diferentes e indiciários do mesmo objeto dinâmico sendo fotografado.

Por fim, a classe dos símbolos constitui-se por sua dependência de leis e convenções, ao mesmo tempo em que está incumbido de representar o objeto dinâmico que tais leis determinam que o símbolo represente. Em outras palavras, o objeto dinâmico do símbolo é o contexto geral e globalizante de tudo a que a lei que rege o símbolo se aplica; no campo das práticas sociais, é impossível referir-se ao símbolo em sua totalidade; podemos apenas fazer recortes dele – este recorte é o objeto imediato do símbolo (SANTAELLA, 2002). “Todas as palavras, frases, livros, e outros signos convencionais são símbolos.” (PEIRCE, 2012, p. 71).

Os signos são parte fundamental do fluxo de informações, mas o processo de significação passa por uma série de instituições e estruturas de caráter social, político e cultural. Para se compreender um determinado conjunto semiótico, é preciso analisar não apenas o signo, mas também o discurso por ele construído e sua relação com o contexto em que se insere.

Discurso, identidade e modernização do Japão

Com o objetivo de identificar as particularidades do processo histórico de construção da civilidade japonesa, não podemos compreender a relação das mudanças infraestruturais e os fenômenos sem nos remeter ao contexto a que elas pertencem. Por mais que neste artigo, pragmaticamente, seja necessária a realização de cortes, nos norteamos pelo postulado por Bakhtin:

A explicitação de uma relação entre a infraestrutura e um fenômeno isolado qualquer, destacado de seu contexto ideológico completo e único, não apresenta nenhum valor cognitivo. Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia correspondente, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura. Eis por que toda explicação deve ter em conta a diferença quantitativa entre as esferas de influência recíproca e seguir passo a passo todas as etapas da transformação. (BAKHTIN, 2009, p. 40)

Nesse sentido, nos valem de uma abordagem intertextual para analisarmos a (re)construção da identidade nacional e da modernização do Japão por meio dos discursos que as refletiam e, simultaneamente, as instituíam. Fairclough (2001) entende intertextualidade como a forma em que textos e discursos se relacionam na formação de outros textos e seus

significados. Ele parte do pressuposto de que os textos são atualizações da história, no sentido de que eles são compostos e delimitados por outros textos que definem o contexto social em que os discursos são produzidos. Conseqüentemente, eles participam do processo de construção e mudança social, pois, ao atualizar determinado discurso na história, o texto o ressignifica. A intertextualidade defendida por Fairclough está ligada ao conceito bakhtiniano de dialogia (BAKHTIN, 2009), no sentido de que a apropriação de um texto, mesmo quando citado literalmente, pode ser reangulada pela vontade do autor, de modo a significar algo diferente do discurso original.

Fairclough (2001, p. 90-91) define discurso como

uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.

Dessa forma podemos pensar os discursos que circulavam, refletiam e constituíam a sociedade nipônica na Era Meiji (de 1867 a 1902). O Japão é forçado a abrir suas portas em 1854, com o tratado de Kanagawa, frente ao poderio militar e tecnológico dos navios a vapor americanos. Este evento marca o início de um longo processo de mudanças sociais percorridas pelos japoneses com um tom de ameaça – se o Japão não acompanhasse o ritmo do ocidente, seria dominado por ele (MCCLAIN, 2002).

Surge assim, para a cultura japonesa, um conceito de “modernização” que é sinônimo de “ocidentalização” – o processo ideológico de determinação do “Eu” de acordo com o padrão hegemônico estabelecido pelo “Outro” (HALL, 2005; NAJITA, 2005). Frente à necessidade de absorver os conhecimentos técnicos, científicos e institucionais do ocidente, também é exercida sobre os japoneses uma pressão ideológica para que eles adquirissem os valores, costumes e formas de representação ocidentais. Esta concepção ocidentalizante de modernização (re)forma o pensamento antiocidental japonês.

Dáí emerge a tensão dialética peculiar entre os dois grandes discursos constituintes do discurso da modernidade japonesa. De um lado, a necessidade da modernização, com a inclusão do Japão no bloco capitalista e a atuação de reformas políticas e institucionais. Do outro, o resgate das tradições japonesas e a preservação do *kokutai*, composto verbal que representa o conjunto dos discursos sobre os legítimos traços identitários nipônicos, termo

traduzível como a “essência política nacional” (IKEGAMI, 1995; NAJITA, 2005). Como Najita (2005, p. 714) aponta,

concepções ocidentais da razão legal e normas culturais racionais, muitas vezes transmitidas no idioma do progresso, racionalismo, modernização, ou simplesmente Ocidentalização, todas caíram sob escrutínio e eram invariavelmente modificadas, mas mais frequentemente rejeitadas, como extensões de estruturas de poder dedicadas a expandir os interesses do ocidente. Além disso, essas noções ocidentais eram vistas por manipular os valores culturais naturais de maneira inímicamente ao legado de uma história distinta, em particular o ímpeto estético de uma herança artística graciosa, e por serem contrárias à experiência comunitária vivificada pela memória coletiva do povo. Frequentemente, esses valores estéticos e comunitários eram significados por uma vaga, mas provocativa, frase, chamando atenção para a “essência política nacional” (*kokutai*).

O conceito japonês de honra, que pesquisamos em “*Kumonosu-jō*” e em sua relação intersemiótica com “*Macbeth*”, é um importante elemento do discurso da modernidade japonesa e parte intrínseca da ressignificação de valores tradicionais que vieram a constituir o *kokutai*. Podemos encontrar na honra um fator intertextual entre as duas obras e em relação ao próprio processo de mudança social do Japão na década de 1950. A ética samurai, conhecida como *Bushido*, “é o código de princípios morais a que os cavaleiros eram exigidos ou instruídos a observar” (NITOBÉ, 2005, p. 11), constituído de sete virtudes: *Gi*: justiça e retidão; *Yuu*: coragem e bravura; *Yin*: compaixão e benevolência; *Rei*: etiqueta e cortesia; *Makoto*: honestidade, sinceridade; *Meiyo*: honra; *Chuugi*: lealdade e dever. Dentre elas, a honra se configura como virtude essencial na construção do caráter e da identidade do samurai (IKEGAMI, 1995; 2003). A honra se relaciona às noções de *na* (nome, sua reputação pessoal e, especialmente, a de sua família ou linhagem), *men-moku* (compostura, personalidade austera) e *guai-bun* (audição externa, fama) (NITOBÉ, 2005).

Para Ikegami (1995, 2003), *Meiyo* surge como uma virtude vinculada ao valor marcial individual do guerreiro, num período de grandes contendas em que o destino do Japão estava em jogo. Assim, a honra era uma qualidade mensurável a partir dos feitos marciais objetivos do sujeito. Ou seja, a honra possuía um sentido centrífugo, que ia em direção ao outro, à comunidade samurai como um todo, formando o imaginário do guerreiro ideal a partir de uma rapsódia de histórias sobre grandes homens e seus feitos de guerra.

O tempo de guerra iniciado no período Sengoku (1467 – 1573) encontra sua resolução no Período Edo⁵⁷ (séculos XVII a XIX), marcado pela instauração do xogunato⁵⁸ Tokugawa e os quase três séculos subsequentes de paz. Entretanto, a unificação do Japão onera o conceito de honra dos samurais, que, sem guerras para poderem expressar a principal qualidade de suas identidades, viram tal conceito tornar-se cada vez mais centrípeto e subjetivo. O xogunato os relegou a tarefas burocráticas e administrativas, além de tentar regular o ímpeto belicoso da categoria através de diversos tratados sobre a conduta samurai, baseados nos princípios da filosofia neoconfuciana chinesa, que postulam a importância da lealdade e submissão total às leis e à autoridade do Daimyo (senhor feudal) (IKEGAMI, 2003; MCCLAIN, 2002). A adaptação japonesa da ética confuciana busca coibir o ímpeto violento das expressões objetivas de honra de outrora e substituí-las pelo sentimento e expressão públicas de vergonha, frente a crimes como improbidade administrativa, desobediência e deslealdade dos samurais.

Curiosamente, o intenso período de transição do governo militar japonês para a sociedade civil da Era Meiji (1867 – 1902) vê a elite samurai utilizar a subjetivação da honra como instrumento para livrar-se da vergonha e do controle do estado. Os samurais começaram a se manifestar contra a autoridade de seus senhores e a estrutura do xogunato, de forma honradamente justificada, frente às óbvias desvantagens tecnológicas do Japão. Dessa forma, para eles, permanecer calados e subservientes ao sistema, naquele momento crucial, seria abandonar a responsabilidade maior da casta samurai – proteger a sua terra natal de toda e qualquer ameaça.

A honra e suas transformações conceituais fizeram parte indissociável do processo de construção do espírito moderno japonês, o *kokutai*, tornando-se um de seus mais importantes princípios norteadores. E assim como as artes *za*⁵⁹ contribuíram, em uma outra época, para a

⁵⁷ O Período Edo também é conhecido como Período Tokugawa e ambas terminologias são utilizadas de maneira intercambiável neste artigo.

⁵⁸ Sistema militar de governo do Japão feudal em que o xogun, ou supremo general, detinha plenos poderes administrativos e militares sobre o império.

⁵⁹ Manifestações artísticas que privilegiavam a formação de espaços de encontro e celebravam a importância da interação social não hierárquica no processo criativo. No Japão pré-moderno, o mundo do belo era um fenômeno incorporado à vida social, pois a poesia e demais artes não eram produzidas por indivíduos em estúdios isolados, mas por grupos de pessoas interessadas não apenas em apreciar o produto final do trabalho artístico, mas, principalmente, na participação do processo coletivo de criação da arte. (IKEGAMI, 2005)

construção da civilidade japonesa, o cinema, como uma nova arte, produto de inúmeros interesses e desdobramentos políticos, culturais e econômicos próprios da modernidade, dá seguimento a estas tradições, ao mesmo tempo que as ressignifica em sua própria linguagem.

Discurso e cinema no Japão

O cinema japonês serviu, evidentemente, em grande parte como mecanismo de proliferação de ideias modernistas e popularização das perspectivas e estilos de vida americanos. Todavia, o social realismo japonês criticava o entusiasmo da sociedade nipônica em absorver a cultura ocidental e denunciava a encruzilhada política, ética e social em que o Japão se encontrava.

Os gêneros *jidaimono* e *jidaigeki*, também relacionados à construção do nacionalismo japonês, deram grande ênfase ao resgate e (re)representação das tradições estéticas e culturais do Japão, evidenciando a tensão dialética entre tradição e modernidade que taxava o senso identitário japonês. Além disso, eram também filmes de grande apelo popular (STANDISH, 2005).

O *jidaimono* foi um gênero cinematográfico que reconstruía a imagem de uma determinada época do Japão pré-Tokugawa, cujo enredo era, tipicamente, baseado em peças da literatura *kodan*, “que eram conservadores pela moralidade Neo-Confuciana pré-moderna que eles endossavam” (STANDISH, 2005, p. 83). Sumariamente, os *jidaimono* eram peças teatrais filmadas para o cinema, assim como no ocidente as primeiras obras cinematográficas que possuíam narrativa também foram gravações de espetáculos teatrais (ANDREW, 1989). Standish (2005, p. 83) aponta como estes filmes influenciaram o processo civilizatório japonês:

As narrativas *Kodan* desenvolveram-se de um outro gênero, as lições *koshaku* sobre textos históricos, dadas para pessoas de classe alta. *Kodan*, que desenvolveu-se no período Meiji (1868 – 1912) como parte de uma tradição coletiva anônima, sofreu mais transformações em sua forma impressa como literatura popular e em sua adaptação para o cinema. Jean-Pierre Lehmann, em sua história do Japão (1982), refere-se a este processo como a *samuraização* das classes mais baixas, ou seja, a disseminação dos antigos valores samurais para todos os níveis da sociedade.

Devido às necessidades das audiências modernas, às experimentações com as técnicas de roteiro – e conseqüente abolição do *kodan* – e através das novas estéticas empregadas pelos cineastas japoneses, como as mudanças nas formas de representação do movimento, surgiu o gênero *jidaigeki* – ou *chanbara*, como se tornou mais popularmente conhecido. É relevante identificar, como evidência de sua popularidade, que o termo *chanbara* surgiu de uma onomatopeia da língua japonesa, comumente utilizada por crianças, que representa o som do choque de espadas nas cenas de luta entre samurais (*Chanbara! Chanbara!*), sequências então essenciais para este gênero cinematográfico (STANDISH, 2005). Ademais, esta nomenclatura informal do gênero *jidaigeki* nos aponta para um elemento discursivo importante destes filmes de época – a espada. Afinal, ela foi o maior símbolo representante dos samurais e de seu *ethos*⁶⁰. O caminho do guerreiro, o *Bushido*, está intrinsecamente ligado à filosofia e às artes da espada.

“*Kumonosu-jō*”, assim como outros filmes *jidaigeki*, não retratam apenas as aparências do passado, e sim (re)representam seus costumes e valores, como a honra. Os *jidaigeki* foram um meio poderoso de valorização das tradições, mas também de crítica do obsoleto. Neste gênero está implícito, na reconstrução do *ethos* samurai – seus costumes, falas, gestos, estéticas, gostos, defeitos e fraquezas inaceitáveis – um problema que só existe em sociedades em transição: a crise de identidade (HALL, 2005). No sentido de Fairclough (2001), esta formulação do discurso empreendida pelo gênero *jidaigeki*, retomando discursivamente o passado e fazendo-o presente, é uma apropriação do discurso que não está isenta de um posicionamento – pode valorizá-lo, criticá-lo, ou, como é o caso de “*Kumonosu-jō*”, fazer os dois.

E a crítica é parte integrante e indissociável não só dos trabalhos de Kurosawa, mas de toda a operação de resgate das tradições japonesas. Afinal, o processo de modernização do Japão é alavancado por uma poderosa insurgência da população, em especial dos samurais, contra as injustiças, arbitrariedades e obsolescência do sistema de governo militar itinerante, o *bakufu*⁶¹ (IKEGAMI, 1995; 2003). A formulação modernizante do discurso da honra japonesa

⁶⁰ “O *ethos* se refere a textos orais e escritos em que os enunciadores fornecem uma imagem de si através do discurso. Assim, dizer que os participantes do discurso criam uma imagem de si através dele significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciador e do coenunciador, entendidos como aqueles que interagem no processo discursivo”. (HEINE, 2007, p. 41)

⁶¹ Palavra em japonês para xogunato.

é um exemplo do postulado por Hirschman, de que as paixões humanas mais abomináveis, no processo de modernização europeu, foram tornadas úteis ao serem aproveitadas a serviço dos interesses da época. Quando Hirschman explica sobre este aproveitamento, encontramos grande paralelismo com o que ocorria no Japão:

A solução consiste na ideia de *aproveitar* as paixões, em vez de simplesmente reprimi-las. Mais uma vez o Estado, ou a “sociedade”, é convocado a desempenhar essa façanha, ainda que dessa vez não simplesmente como um baluarte repressivo, mas como um transformador, um meio civilizatório. (HIRSCHMAN, 2002, p. 38)

Assim, os *jidaimono* e *jidaigeki* são um indício da necessidade e esforço da sociedade japonesa de que a dialética de sua modernidade alcançasse uma síntese, como produto das relações entre tradição e modernidade, ocidente e oriente, o Eu e o Outro (NAJITA, 2005).

No entanto, a relação intensa entre a arte e o mundo sócio-político não é uma invenção moderna japonesa, mas fruto de uma antiga tradição estética inexoravelmente associada aos mínimos detalhes da vida social cotidiana (IKEGAMI, 2005; STANDISH, 2005). O interesse comunitário japonês, que permeou a formação de sua ideologia capitalista, igualmente encontra suas raízes na natureza processual e coletiva de seu conhecimento e práticas estéticas. A articulação destes conjuntos desvenda os passos dados pelo cinema e demais artes japonesas, dentro de suas pretensões artísticas e políticas de articular os valores que compõem o espírito de sua época (GILBERT-ROLFE, 1999).

Kurosawa representa com maestria o entendimento alcançado no período moderno sobre a classe samurai, reconstituindo os sentidos de honra e vergonha em sua filmografia de época, os *jidaigeki* (PRINCE, 1999). Além disso, “*Kumonosu-jō*” é uma das mais criticamente aclamadas traduções cinematográficas de uma obra de Shakespeare (BLOOM, 1999; RICHIE, 1998).

Tradução intersemiótica de “Macbeth” para “*Kumonosu-jō*”: análise da cena

Macbeth, uma das peças mais curtas de Shakespeare, é também a mais veloz e densa, talvez pela ênfase incomum da obra em sua aterradora atmosfera (BRADLEY, 2009; BLOOM, 1999; GOODWIN, 1994). Kurosawa condensa os signos verbais que originalmente constroem esta atmosfera em Macbeth e os reinterpreta através da imagem, criando uma experiência inédita sobre a desolação e a claustrofobia do drama shakespeariano (BLOOM,

1999; GOODWIN, 1994). Partindo de uma relação sensorial com a obra de Shakespeare, de ordem sentimental, ou do ícone, Kurosawa ressignificou a narrativa de Macbeth através de construções simbólicas particulares, imiscuindo na narrativa as estruturas e convenções socioculturais japonesas. Encontramos os discursos sobre a vergonha e a honra, representações gráficas próprias do estilo japonês, metáforas e convenções dramáticas nipônicas coincidindo com o sentido do texto original. Não é sem motivo que “*Kumosuno-jō*” é o filme mais estudado, analisado e criticado do diretor japonês (YOSHIMOTO, 2000).

Em “*Kumonosu-jō*”, o personagem Macbeth é reimaginado como Washizu, um promissor general samurai a serviço do Daimyo Tsuzuki, senhor feudal análogo ao Rei Duncan, de Shakespeare. Washizu e o general Miki, samurai também a serviço de Tsuzuki e personagem análogo a Banquo, em “Macbeth”, perdem-se na Floresta da Teia de Aranha quando tentam retornar ao Castelo da Floresta para reportar sua recente vitória, em batalha dada como perdida, contra os inimigos do feudo.

Em busca do castelo, os dois samurais encontram um espírito que lhes faz uma profecia, afirmando que, naquele mesmo dia, Washizu se tornaria senhor do Castelo Norte e Miki seria o novo comandante de um importante forte. O espírito ainda lhes diz que Washizu logo se tornaria senhor do Castelo da Floresta, ainda que isso fosse impossível devido à sua própria linhagem, salvo por um ato de traição, ação então impensável para o general; e que, eventualmente, o filho de Miki também se tornaria o senhor do Castelo.

Quando, enfim, alcançam o Castelo da Floresta, as predições do espírito fazem-se reais. Tsuzuki promove ambos os samurais, exatamente como inferido na profecia. A partir de então, a trama do filme prossegue num ciclo de traição e assassinato semelhantes, considerando os aspectos gerais, ao enredo de Macbeth, culminando no trágico fim de Washizu, impotente frente a uma profecia que cumpre todas as suas cláusulas e que o conduz à mais absoluta ruína.

Em grande parte, o clamor depositado sobre esta película se dá pela forma não literal, radicalmente particular e recontextualizada de tradução do drama shakespeariano para o cinema e a cultura japonesa (GOODWIN, 1994). Portanto, a excepcionalidade de tal tradução não se encontra apenas na relação entre a linguagem verbal e a imagem fílmica, mas sim no intenso procedimento de ressignificação do contexto histórico e simbólico entre as duas obras. À medida que instituições políticas e costumes cavaleiriços da Europa medieval são traduzidos para as instituições e costumes próprios dos samurais do período Sengoku (1467 –

1573), o processo tradutório evidencia a interdiscursividade dos temas principais que compõem ambas as obras – a saber, os discursos da honra, da traição e da luta (desejo) pelo poder.

As estratégias de tradução intercultural adotadas por Kurosawa não se limitam à verossimilhança histórica ou de cenários e figurinos relativos ao período Sengoku. Para traduzir a atmosfera única de Macbeth, Kurosawa recorre às técnicas e às formas do teatro Noh⁶² na direção de seus atores (GOODWIN, 1994), já que o Noh é o “teatro das essências, pois o Noh procura expressar o máximo com o mínimo de movimentos” (KUSANO, 2013, p. 06). O prólogo de “Trono Manchado de Sangue” consiste de panorâmicas de um terreno vazio e estéril, entremeado por brumas ominosas, enquanto segue um cântico masculino, cujos versos respeitam as tradições das canções Noh. O cântico faz alusão ao *mujokan*, ensinamento budista sobre a efemeridade e irrelevância de desejos materiais (GOODWIN, 1994). Esta sequência de imagens e o cântico Noh figuram como uma ferramenta fílmica de antecipação do desfecho e de ligação entre o início e o final trágico da narrativa, estabelecendo um clima de inevitabilidade por todo o filme. Efetivamente, Kurosawa vale-se do *Mu*, conceito budista que define o vazio; vazio este que antecede e encerra a narrativa, um breve desenrolar de eventos passageiros que invariavelmente findarão, desprovidos de sentido, traduzindo os signos que recriam a densa atmosfera shakespeariana para a simbologia do oriente (GOODWIN, 1994).

Na tragédia de William Shakespeare, os nobres escoceses Ross e Angus são enviados pelo Rei Duncan ao encontro de Macbeth, a fim de dar-lhe a notícia de sua promoção a chefe de Cawdor e convidá-lo, junto a Banquo, ao castelo real para agradecerem ao rei. Neste ponto, a narrativa de Kurosawa difere ligeiramente do original – Washizu e Miki recebem suas promoções quando encontram seu senhor, o Daimyo Tsuzuki.

Esta diferença não onera o processo tradutório, pois este, como observou Benjamin (2008), dispensa compromisso com a literalidade. Por outro lado, a opção feita por Kurosawa por esse desencadeamento das ações nas cenas melhor representa a etiqueta formal das relações interpessoais do xogunato. As regras de tratamento estabelecidas pelo *bakufu*, através

⁶² Forma tradicional de teatro japonês que combina canto, pantomima, música e poesia. É uma das formas mais importantes do drama musical clássico japonês e uma das mais antigas manifestações teatrais do mundo. A grafia romanizada da palavra pode ser feita como Nō, Nô, Nou, Noh ou ainda Nogaku (KUSANO, 2013).

de tratados neoconfucianos, são normas rígidas que assumem caráter de lei. Portanto, encontramos nesta construção um legalismo de natureza simbólica, que seguirá sendo reformulada discursivamente até a modernidade, numa lei cultural de respeito às leis da comunidade (NAJITA, 2005).

Mas o que está realmente em questão, para Macbeth e Banquo, e se desenrolará na cena em que Washizu e Miki adentram o Castelo da Floresta, é a natureza dúbia, sedutora e maleficiente da profecia das bruxas/espírito. Na Cena III de Macbeth, é Banquo, remetendo-se a Macbeth, quem primeiro vê, através das brumas, as trevas que se aproximam e, logo em seguida, Macbeth qualifica algumas características deste sentimento opressor:

BANQUO:

Essa ambição poderia até alçá-lo à coroa
Para além de ser Chefe de Cawdor. Mas é estranho,
E com frequência, para perder-nos,
Os instrumentos das trevas nos dizem a verdade;
Atraem-nos com mesquinhas inocentes, para trair-nos
Depois, com as piores conseqüências.

MACBETH [À parte]:

Esse incitamento sobrenatural
Não pode ser mau, não pode ser bom. Se mau,
Por que me anunciaria o sucesso,
Iniciando por uma verdade? Sou Chefe de Cawdor.
Se bom, por que me insurjo contra essa sugestão,
Cujas imagens horrendas deixam meus cabelos arrepiados
E faz meu firme coração pulsar contra as costelas
De modo inabitual? Os temores presentes
São menores que a horrível imaginação.
Meu pensamento, cujo assassinato já é nem uma fantasia,
Abala tanto o meu ser que a atividade
É sufocada em conjecturas, e nada é,
Nem mesmo o que não é.

(SHAKESPEARE, [1611] 2008, p. 18)

Ambos os excertos representam o sentimento de temor, angústia e dúvida em que os personagens da cena estão imersos. As promessas de poder sugeridas pelos entes sobrenaturais exercem uma atração nos personagens que, mesmo seduzidos pela profecia, não deixam de temer os pensamentos de traição que lhes vêm à mente.

É sobre a sensação de terror que Kurosawa gera o ícone tradutório, uma relação de semelhança da qualidade sentimental com a cena em que Washizu e Miki se encontram com o Daimyo Tsuzuki. Primeiramente, Washizu e Miki caminham em direção a Tsuzuki, brandindo

nas costas os *sashimono*⁶³ de suas tropas, por um corredor de soldados do Castelo da Floresta que os iluminam com tochas nas mãos. Quando alcançam o Daimyo, ajoelham-se na posição *tatehiza*⁶⁴, como demanda a etiqueta para guerreiros armadurados, e então Tsuzuki saúda Washizu como o mais distinto guerreiro em batalha. Em seguida, Tsuzuki estende o braço e um servo lhe entrega uma espada, o *katana*. O Daimyo toma a espada e a estende, com a mão direita, oferecendo-a a Washizu. Este se levanta, aproxima-se de seu senhor, ajoelha-se na forma *tatehiza* e curva-se, estendendo os dois braços para receber a espada. Tsuzuki entrega o *katana* a Washizu e lhe confere a promoção de senhor do Forte do Norte, tal como previu a profecia.

Podemos identificar a espada, semiótica e discursivamente, como um símbolo representante da classe samurai e de seu *ethos*. O *Bushido* está ligado à filosofia e às artes da espada. Atribui-se a Tokugawa Ieyasu, o grande unificador do Japão, o célebre ditado popular: “A espada é a alma do samurai” (FRIDAY, 2004; MCCLAIN, 2002). O *katana* é o objeto a que o samurai devota o máximo zelo, pois representa as virtudes, crenças e leis que o regem. Atribuía-se ao estado do *katana* de um samurai as qualidades de sua própria alma. É através da espada que o guerreiro exerce a sua função – a espada lhe permite representar o ideal do que ele deve ser (RATTI; WESTBROOK, 2009). Para Burton (*apud* FRIDAY, 2004, p.78),

a história da espada é a história da humanidade... Uniformemente e persistentemente pessoal, a Espada tornou-se não mais uma abstração mas uma Personalidade, dotada tanto de qualidades humanas quanto sobre-humanas. Ela tornou-se um ser consciente que falava, que cantava, que gozava e que lamentava. Identificada com seu usuário, ela era um objeto de afeição, e era pomposamente nomeada, assim como um amado filho ou herdeiro.

Na relação Daimyo–Samurai, receber uma espada de seu senhor era o auge das condecorações e honrarias, afinal, “espadas, como emblemas de poder eram dadas por líderes guerreiros medievais como presentes ou recompensas a seus seguidores” (FRIDAY, 2004, p. 78). Quando Washizu e Miki recebem o *katana* e são promovidos de cargo, a tensão entre o desejo pelo poder e o temor pela própria honra chegam ao seu ápice, como podemos observar na expressão tensa de Washizu (Figura 1).

⁶³ *Sashimono* é a pequena bandeira utilizada pelos samurais para destacarem o comando de suas tropas.



Figura 1: Washizu ao receber o *katana* do Daimyo

O rosto do personagem Washizu é um signo composto por Kurosawa e pelo ator Toshiro Mifune, que interpreta o personagem, seguindo uma tradicional máscara do teatro Noh, chamada *heida*, um símbolo do guerreiro (MCDONALD, 1994). É possível perceber as semelhanças compositivas entre o rosto do personagem Washizu e a máscara, e sua relação indiciária e simbólica que confere todo um espírito ao personagem.



Figura 1: Washizu ao receber o *katana* do Daimyo



Figura 2: Máscara Heida (MORITA, 2011)

Durante o filme, as feições do personagem são estáticas como as dos atores *waki*, do teatro *Noh* (BRAZZEL, 1998; ORTOLANI, 1990). Durante a cena, a rígida expressão estilo *waki* de Washizu só vai vacilar quando ele percebe o cumprimento da profecia. Seus olhos

⁶⁴ Postura semiajeolhada: joelho esquerdo no chão, corpo sentado sobre o calcanhar esquerdo; mão direita apoiada sobre a perna direita, que deve estar flexionada num ângulo de 90°.

perdem o foco e oscilam. Ele se perde na sensação de temor e dúvida de seu destino; sua “máscara” de samurai honrado treme, comprometendo o símbolo do guerreiro.

A mesma cerimônia se repete em relação a Miki. Ele recebe a espada e a promoção, e se comporta de maneira surpresa e angustiada, não cumprimentando Tsuzuki. Suas sobrancelhas trêmulas denunciam sua vacilação. Em ambos os casos, os personagens são contrastados pela firmeza e austeridade de Tsuzuki, próprias do *ethos* samurai. Estas qualidades expressas pelo Daimyo ganham força, pois ele fala aos gritos, conforme as convenções do teatro *Noh* sobre as formas da fala de personagens guerreiros.



Figura 3: Rosto de Miki ao receber o *katana*



Figura 4: Daimyo Tsuzuki ao entregar o *katana* a Miki

A música que acompanha o plano fechado aplicado nos rostos de Washizu e Miki ao serem promovidos é ícone tradutório da atmosfera de temor, tradução tanto entre as obras quanto nos personagens do filme. É interessante notar como a música opera um deslocamento no discurso proposto pela cena que insere um tom sombrio e agourento, subjetivando-a de acordo com o posicionamento partilhado de dois sujeitos participantes, Washizu e Miki.

Quando os dois personagens levantam-se e despedem-se de seu senhor, eles se viram e percorrem o corredor de soldados mais uma vez. A câmera os acompanha em meio primeiro plano frontal e movendo-se para trás, e os personagens, ao saírem pelo corredor humano, demonstram uma compleição diferente da com que entraram. Washizu está notoriamente transtornado, seus olhos pairam em diferentes direções, como se algo terrível estivesse a sua frente – e de fato está, ainda que apenas em sua imaginação, pois Macbeth mesmo não diz que os terrores que se passam em seu pensamento o abalam profundamente?



Figura 5: Washizu e Miki entrando no Castelo



Figura 6: Washizu e Miki saindo do Castelo

A iluminação bruxelante das tochas, empunhadas pelo corredor de soldados, reflete, iconicamente, a instabilidade apresentada pelos personagens neste momento. E as tochas evocam um tema constante por todo o filme – a fumaça que elas produzem e que, na cena e através do enredo, os personagens atravessam; um hipócone metafórico do tempo e do destino, ambos misteriosos, frágeis e passageiros, o *kemuri* (fumaça), segundo a tradição budista (SUZUKI, 1994). Só há permanência na alma e nos valores que a compõem, como a honra.

Ao fim da cena, os personagens encontram-se na essência de seu conflito. Eles se deparam com a perspectiva de trair os valores éticos que os fazem samurais, abandonarem sua honra, ou ainda fazê-lo em nome dela e da honra da própria família, para alcançarem não o poder, mas sim a promessa dele. E, por analogia, de um lado encontramos um discurso crítico das convenções do passado, operado através destas mesmas e dos elementos do *Noh* – são visíveis, no conflito por que passa Washizu, as rachaduras na máscara simbólica do guerreiro idealizado. Um discurso crítico não apenas do ideal do guerreiro de tempos remotos, mas da formulação discursiva moderna deste guerreiro, que inflamou a população japonesa, em especial suas forças armadas através das duas Guerras Mundiais.

Mas, por outro lado, o discurso da honra possui um princípio comunitário e anti-individualista que foi uma das chaves para o sucesso do capitalismo japonês. Mas não só dele e, ainda mais importante, para o sucesso e sobrevivência de sua própria cultura, tendo a honra como princípio civilizatório ao longo de sua história. Na cena em questão, Washizu ainda não

cometeu nenhum crime além daqueles em sua imaginação. Com a completa degeneração do personagem ao longo do filme, a mensagem de que a honra é um princípio importante para o equilíbrio social e a integridade mental torna-se mais evidente.

Considerações finais

A teoria semiótica e a análise do discurso crítica, empregadas de maneira complementar, fornecem uma gama de recursos para a compreensão de como o filme “*Kumonosu-jō*” representa o processo japonês de modernização de sua época. O apontamento dos signos, seus significados e o desvelamento dos discursos por eles construídos comprovam que a compreensão de “*Kumonosu-jō*” e seus diversos desdobramentos escapa ao olhar desavisado. As teorias semióticas e do discurso aqui arrematam o enigma, decifrando seu universo sógnico e discursivo.

Observamos como o filme estabelece relações intersemióticas, de cunho tradutório, entre a cultura da honra japonesa e a do ocidente. Vimos também que, através destas relações, o filme constrói um discurso de síntese ou acordo entre a oposição dialética oriente *versus* ocidente, ao apontar para a possibilidade de uma identidade japonesa mais descentralizada, que absorvesse valores ocidentais, mas sem perder suas origens (HALL, 2005; NAJITA, 2005; IKEGAMI, 1995).

E, ao mesmo tempo em que sintetiza, “*Kumonosu-jō*” também apresenta um discurso de crítica à idealização do passado e retorno indiscriminado às tradições. Com personagens imperfeitos e até mesmo nefastos, o filme retoma a lembrança de que foram os erros e abusos dos antepassados japoneses que motivaram o processo de mudança social rumo ao sonho de um Japão moderno (FAIRCLOUGH, 2001).

Referências

ANDREW, D. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1989.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. In: BRANCO, L. **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE/UFGM – Setor de

Publicações, 2008. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/atarefadotradutor-site.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2015.

BLOOM, H. **Shakespeare: the invention of the human**. New York: Riverhead Books, 1999.

BRADLEY, A. C. **A tragédia shakespereana: Hamlet, Otelo, Rei Lear, Macbeth**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRANDÃO, C. A. L. Mímesis e história. In. _____. **Quid Tum? O combate da arte em Leon Battista Alberti**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2000, p. 137 – 195.

BRAZZEL, K. **Traditional Japanese theater**. New York: Columbia University Press, 1998.

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

FRIDAY, K. **Samurai, warfare and the state in early medieval Japan**. New York: Routledge, 2004.

GILBERT-ROLFE, J. **Beauty and the contemporary sublime**. New York: Allworth Press, 1999.

GOODWIN, J. **Akira Kurosawa and intertextual cinema**. Maryland: The John Hopkins University Press, 1994.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada: especificidades da construção do ethos no processo de revelação da intimidade no blogs pessoais**. Dissertação de Mestrado. Salvador, Instituto de Letras UFBA, 2007.

HIRSCHMAN, A. O. **The passions and the interests: political arguments for capitalism before its triumph**. Princeton: Princeton University Press, 1977.

IKEGAMI, E. **The taming of the samurai: honorific individualism and the making of modern Japan**. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

_____. Shame and the samurai: institutions, trustworthiness, and autonomy in the elite honor culture. **Social Research**, v. 70, n.4, pp. 1351-1378, 2003.

KUSANO, D. **Teatro tradicional japonês**. São Paulo: Fundação Japão em São Paulo. 2013. Disponível em: http://fjosp.org.br/site/wp-content/uploads/2013/03/teatro_tradicional_japones.pdf. Acesso em: 29 mar. 2015.

LACOUÉ-LABARTHE, P. **A imitação dos modernos**. Trad. João Camillo Penna. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

LESSING, G.E. **Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia**. Trad. Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Editora Iluminuras LDTA, 1998.

MCCLAIN, J. L. **Japan: a modern history**. Norton and Company: New York, 2002.

MCDONALD, K. **Japanese classical theater in films**. Cranbury: Associated University Presses, 1994.

NAJITA, T. Japanese revolt against the West: political and cultural criticism in the twentieth century. In: HALL, J. et al. **The Cambridge history of Japan**. New York: Cambridge University Press, 2005.

MORITA, T. **Heida**. 2011. 1 fotografia.

NAJITA, T. Japanese revolt against the West: political and cultural criticism in the twentieth century. In: HALL, J. et al. **The Cambridge history of Japan**. New York: Cambridge University Press, 2005.

NITOBÉ, I. **Bushido: a alma do samurai**. São Paulo: Tahyu, 2005.

ORTOLANI, B. **The Japanese theatre: from shamanistic ritual to contemporary pluralism**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

RATTI, O.; WESTBROOK, A. **Secrets of the samurai: the martial arts of feudal Japan**. North Clarendon: Tuttle Publishing, 2009.

RICHIE, D. **The films of Akira Kurosawa**. Berkely: University of California Press, 1998.

SANTAELLA, L. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SHAKESPEARE, W. **Macbeth**. Trad. Rafael Raffaelli. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STANDISH, I. A new history of japanese cinema: a century of narrative film. New York: The Continuum International Publishing Group, 2005.

SUZUKI, D.T. **An introduction to Zen Buddhism**. New York: Grove Press, 1994.

TRONO Manchado de Sangue. Direção: Akira Kurosawa. Intérpretes: Toshiro Mifune; Isuzu Yamada; Minoru Chaki e outros. Roteiro: Shinobu Hashimoto; Ryuzu Kikushima; Hideo Oguni; Akira Kurosawa. Música: Masaru Sato. Tokyo: Toho Films Co, 1957. 1 DVD (110 min). Produzido por Akira Kurosawa e Motogi Sojiro.

YOSHIMOTO, M. **Kurosawa: film studies and Japanese cinema**. Durham: Duke University Press, 2000.

O CLÁSSICO REINVENTADO EM MODOS DE DIZER E DE MOSTRAR⁶⁵

Flávia Brocchetto RAMOS⁶⁶

Neiva Senaide Petry PANOZZO⁶⁷

Resumo: Este artigo trata de questões relativas aos processos de hibridização de linguagem na adaptação de clássico para leitor iniciante. O objeto de estudo é a adaptação do texto dramático ao gênero infantil, com o objetivo de identificar e de caracterizar articulações verbo-visuais e os efeitos discursivos ali manifestos. Os referenciais teóricos utilizados se apoiam nos conceitos de dialogismo da teoria bakhtiniana e de sintaxe da linguagem visual, em Pietroforte. A aplicação de metodologia descritiva e analítica demonstra que o predomínio das intervenções visuais e a relação verbo-visual geram e ampliam efeitos discursivos na organização narrativa.

Palavras-chave: Narrativa Verbo-visual. Texto Híbrido. Adaptação. Leitura.

Abstract: *This article addresses issues related to the language hybridization processes in the adaptation of classic to beginners. The study object is the dramatic text adaptation to child genre, with the objective of identifying and characterizing verbal-visual articulations and the discursive effects present there. The theoretical framework relies on the concepts of dialogism of the bakhtinian theory and of the visual language syntax, on Pietroforte. The application of descriptive and analytical methodology demonstrates that the predominance of visual interventions and the verbal-visual relation generate and expand discursive effects on the narrative organization.*

Keywords: *Verbal-visual Narrative. Hybridity. Adaptation. Reading.*

⁶⁵ Artigo produzido no contexto de pesquisas apoiadas pelo CNPq (Bolsa Pq - processo nº311541/2013-5) e FAPERGS (Edital Pq Gaúcho 2012), ambas desenvolvidas na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

⁶⁶ Professora nos PPGEd e PPGL na Universidade de Caxias do Sul. Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. E-mail: ramos.fb@gmail.com

⁶⁷ Professora no PPGEd na Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora do grupo de pesquisa Linguagem e Educação. E-mail: viana62@gmail.com

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim, se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E, assim, essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (Walter Benjamin)

Introdução

Ao tomarmos o termo literatura e buscarmos os sentidos que o dicionário Houaiss aponta, deparamo-nos com oito acepções: (1) “uso estético da linguagem escrita; arte literária”; (2) “conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero etc.”, (3) “conjunto das obras científicas, filosóficas etc., sobre determinada matéria ou questão; bibliografia”; (4) ofício, trabalho do profissional de letras; (5) conjunto de escritores, poetas etc. que atuam no mundo das letras; (6) disciplina escolar composta de estudos literários; (7) “conjunto de instruções, boletim, folheto etc. destinados a propaganda ou esclarecimentos sobre certos produtos” e, por fim, (8) fantasia, irrealidade, ficção.

Interessa-nos, em especial, a primeira acepção, em virtude de que ela aponta o modo como o autor se expressa na obra literária, ou seja, por meio da “arte literária”. Na literatura infantil se apresentam predominantemente verbais tendências do mercado e hábitos culturais do público.

A quase totalidade da literatura infantil materializa-se no livro, por meio de linguagem, verbal e a visual, interconectadas e responsáveis pela construção de sentidos de seus textos. São organizações semióticas, cujos elementos da palavra e da ilustração compõem modalidades de significação. Dentre os elementos mencionados, destacamos aqueles do campo gráfico-plástico. Cores, formas, figurações, ocupação do espaço, entre outros recursos da linguagem visual operam discursivamente na produção de efeitos de sentido, pois, enquanto signos, os elementos plásticos também indicam opções de um enunciador e, conseqüentemente, proposições ao enunciatário do texto.

Independente do código empregado, é necessário respeitar os princípios da Literatura, ou seja, o produto deve ser mimético, verossímil, apresentar uma proposta de mundo

organizado, assumir caráter polissêmico, prever espaços de atuação do leitor na obra, entre outros aspectos. No caso da literatura infantil, precisa, ainda, adotar o ponto de vista da criança para que atue como mediadora entre o leitor e o mundo e não como uma traição às expectativas do público visado.

Encontrar um jeito de contar uma história para que dialogue com os interesses do interlocutor, e por ele seja entendida, é um desafio. Há que fazer ajustes linguísticos e estruturais, por exemplo, de enredos já conhecidos, visando a outros leitores. O contar de novo implica o desejo de conservação e de inovação e, desse modo, abrange múltiplas organizações comunicativas, conhecimentos culturais e contextos diferenciados de produção e de inserção social, numa ampla integração de saberes. Cada gênero direciona-se a um entendimento específico, em virtude da sua proposta e finalidade. Porém, se entendemos o ato de contar, ou de ler, como ação que pressupõe a interação entre o universo do texto e o do leitor, e que o texto literário é polissêmico, a relação estabelecida com um texto contempla significações singulares, a partir do repertório do produtor e do leitor. Somando-se a esses aspectos, a leitura também abrange elementos de natureza simbólica e cultural que a caracterizam como uma atividade complexa.

No caso da literatura infantil, imagens, cores, sons, gestos participam da legibilidade visual da obra. Os diferentes gêneros discursivos da atualidade incorporam o caráter não verbal de linguagens que constitui os textos, Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Portanto, o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso explicita que há um aporte de diferentes universos discursivos no processo comunicativo e esse referencial sustenta o estudo aqui apresentado, cujo foco é o processo de adaptação do texto *A tempestade*, de William Shakespeare, realizado por Rui de Oliveira (2000). A obra se vale da linguagem verbal e da visual, transformando o clássico em produto cultural destinado ao público infantojuvenil. A adaptação é uma estratégia discursiva que pode aproximar o leitor mirim de um conflito ao qual dificilmente teria acesso, ou seja, é uma forma de recontar, de aproximar. Nesse caso, os recursos empregados, visando a aproximação do conflito ao público, são do domínio da

linguagem verbal, pela do gênero que revela o conflito e da linguagem visual, pelo emprego de ilustrações que contribuem para a configuração tanto de cenários como de personagens. Muitas obras clássicas chegam aos pequenos por meio de adaptações, de modo que esse procedimento foi um dos pilares de formação da literatura infantil. No caso do texto teatral, destinado à dramatização, a sua adaptação um modo para provocar o conhecimento do enredo da peça, através da narrativa literária.

Shakespeare, ao escrever suas peças teatrais, utilizou-se do princípio temático da *Commedia Dell'Arte*⁶⁸, aprofundando o drama⁶⁹ e, apesar de inicialmente causar estranheza no público, alcançou sucesso. Esse tipo de teatro⁷⁰ inspirou diversos escritores e originou o teatro para o povo, tornando as peças de Shakespeare mundialmente famosas e canonizando-as como literatura.

Como texto dramático, *A tempestade*, de Shakespeare é uma peça formada por cinco atos. No primeiro, há exposição dos personagens da peça. Na primeira cena, aparecem os personagens secundários, que estão a bordo de um navio, em meio a uma forte tempestade, enquanto na segunda, são mostrados os principais: Próspero, Miranda e Ariel, situados numa ilha. O segundo ato apresenta as principais ações, desencadeando o conflito. Na primeira cena desse ato, os sobreviventes do naufrágio, perdidos na ilha, tentam sabotar uns aos outros, impedidos por Ariel, um silfo alado; na segunda cena, Calibã e outros náufragos se conhecem. O terceiro ato é a continuação do conflito. Na primeira cena, Ferdinando e Miranda se conhecem; na segunda, Calibã e os outros náufragos, Trínculo e Estéfano, planejam a execução de Próspero para se apropriarem da ilha, sendo impedidos por Ariel; a terceira cena

68 no século XVI, nasceu na Itália a *Commedia Dell'Arte*, com o objetivo de popularizar o espetáculo teatral, explorando as comédias, apresentadas pelos gregos ao fim das tragédias, que aparecem mais aperfeiçoadas, tanto nos trajes, como nos temas e na representação. O fato de os homens terem de atuar no palco no lugar das mulheres, pois a estas não era permitido encenar, tornava a representação mais engraçadas. Os assuntos tratados eram geralmente namorados lutando contra a desaprovação dos pais, até acontecer o casamento.

69 O texto dramático desdobra-se sob a forma de tragédia, comédia, drama, teatro épico, teatro moderno. Contudo, não apresenta a figura do narrador que orienta a leitura do enredo. O drama é composto por dois tipos de texto: o principal (correspondente às falas dos personagens em discurso direto, em forma de diálogo) e o secundário, também conhecido como rubrica, didascálias, ou ainda, indicações cênicas (que informam a respeito do cenário, luz, guarda-roupa, gestos, atitudes e tom de voz dos personagens, ou, atores).

70 Segundo Vassalo (1983, p. 3), é necessário distinguir dois elementos ao se falar em teatro: o teatral e o dramático, constituindo o primeiro da interpretação em si, ou seja, qualquer ato que tende

apresenta Alonso, Sebastião, Antônio, Gonzalo, Adriano e Francisco dirigindo-se a uma armadilha de Próspero e Ariel. No quarto ato, composto de apenas uma cena, acontece uma parte do desenlace, ou seja, Próspero concede a mão de Miranda a Ferdinando e prepara, juntamente com Ariel, uma armadilha para se vingar de Calibã e seus comparsas, que acabam caindo no plano. No último ato, Próspero faz com que Antônio confesse que usurpou o trono e tudo se resolve. Ariel é libertado.

O conflito gera um mundo possível e, portanto, verossímil, mas permeado pela fantasia. Espaço e personagens, construídos ficticiamente, discutem, entre outros temas, o desejo de poder, as lutas advindas dessa necessidade humana e a pacificação pelo amor. A densidade da obra original é adequada ao entendimento do leitor iniciante e, nesse sentido, a ilustração desempenha importante papel na configuração desse novo modo de contar.

Conto adaptado: *A tempestade*, de Rui de Oliveira

Como nos ensina Magda Soares (2005), ler é um verbo transitivo. A ação está sempre associada a um determinado objeto que orienta a forma como ela se efetiva. O modo como um conflito se apresenta, em certo discurso, expõe estratégias utilizadas pelo enunciador e gera efeitos distintos a cada destinatário. Ambos os papéis inscritos no texto implicam a presença de intenções e habilidades para dar conta das especificidades de cada discurso. A configuração de um enredo, na forma de drama, pressupõe a sua encenação e as orientações, visando tal ação. Contudo, a leitura desse texto dramático exige determinadas habilidades distintas daquelas previstas para a leitura da narrativa. Cabe a este leitor, por exemplo, recriar o conflito sem a figura do narrador. Desse modo, e talvez pelo fato de a escola pouco trabalhar com a leitura do drama, há um investimento significativo na transposição dessa modalidade discursiva para a prosa, como se percebe na obra selecionada para este estudo.

A peça teatral de Shakespeare é adaptada na forma de prosa, dirigida ao leitor infantojuvenil pelo escritor e ilustrador Rui de Oliveira. A transposição do drama para narrativa implica presença de outros recursos discursivos como também de estratégias distintas o processo de leitura, como já foi citado aqui. Nesse caso, a modalidade é o conto,

ao espetáculo é considerado teatral; já o dramático implica tensão, ação. Assim, ao juntarmos esses

cuja natureza tende a ser mais familiar ao leitor visado. Essa é uma forma narrativa que se materializa por meio da linguagem artística, na qual “podem ser satisfeitas em conjunto, duas tendências opostas da natureza humana, que são a tendência para o maravilhoso e o amor ao verdadeiro e natural.” (JOLLES, 1976, p. 191). O autor salienta que o conto, por ser uma forma simples, possui a linguagem aberta, permitindo a renovação e atua em dois eixos: situações consideradas injustas a serem superadas e desfecho sintonizado a uma moral ingênua.

O enunciado literário tem, como uma de suas características discursivas, o fazer parecer verdadeiro, isto é, as projeções de pessoa, tempo e espaço são capazes de provocar estados afetivos diferenciados no leitor e de estabelecer, entre texto e leitores, um o acordo tácito ou explícito, uma parceria baseada num mínimo de confiança, o contrato fiduciário. No caso do livro infantojuvenil, instala-se o compromisso com a imaginação, a poesia, o prazer, advindos do jogo do fazer parecer verdadeiro, pressupondo, para isso, a presença de elementos da fantasia e da realidade, do lúdico e da seriedade.

Narrativas para crianças reúnem estratégias que podem provocar um misto de prazer, medo, encanto, fantasia, riqueza simbólica e intervenções mágicas que provocam identificação com experiências, personagens ou fatos narrados. Esses são alguns dos componentes do jogo ficcional que também responde pelo fascínio que as narrativas exercem sobre leitores e ouvintes, adultos ou crianças, desde tempos perdidos na memória. A tradição oral do mundo adulto cede espaço para a escrita, e o livro facilita a tarefa de contar histórias que permanecem e outras que se modificam.

Dentre tantos modos que foram criados para atender à necessidade que o ser humano tem de narrar acontecimentos, o literário tem por característica preponderante ativar a imaginação, e o enunciado dramático destina-se a aproximar o leitor do espaço de representação da ação. Essa, que recria realidades num palco, pressupõe personagens em ato, o uso da linguagem oral, gestual, sonoplastia, iluminação, cenários, entre outros componentes. Há distinção entre o narrativo e o dramático: o primeiro tem no narrador o veículo dos acontecimentos, e o segundo tem no diálogo o fator determinante na história que é transformada em ação dramática.

dois elementos tem-se o gênero dramático ou teatral dramático.

A adaptação realizada por Rui de Oliveira é aqui analisada, considerando-se que os sentidos são construídos a partir da união das palavras e das imagens e organizam o texto num conjunto articulado e cujos elementos complementam-se mutuamente. Nesse caso, Oliveira atua como escritor e ilustrador, um artista que se utiliza do jogo criativo entre palavras e imagens com possibilidades perceptivas. Essa noção origina-se das contribuições teóricas de Arnheim (1980, p. 265), quando explica o trabalho criativo e as relações que surgem entre as qualidades sensíveis dos elementos plásticos, sendo que acrescentamos também as qualidades estéticas dos elementos verbais.

Qualidades dos elementos plásticos não se reduzem aos processos perceptivos do ato de ver, mas sustentam uma educação do olhar sensível, ou a leitura estética, quando as diferentes modalidades expressivas, em seus elementos constitutivos, são passíveis de atribuição de significados. O leitor apreende a aparência das imagens e essa deixa à mostra pistas, a partir das quais é possível ir além de cores e formas, pois o arranjo plástico manifesta ideias, valores, interesses, assuntos e temas que provocam o diálogo entre figurações, palavras, contextos culturais e com o sujeito que lê. Ou seja, promove a experiência estética e a produção de significados. Tais elementos assumem uma função de signo e como tal contém um caráter ideológico, já que “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico.” (BAKHTIN, 1981, p. 31)

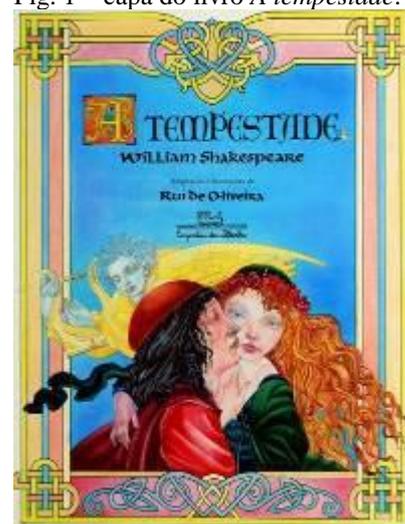
No âmbito da visualidade, Pietroforte (2007) trata o processo de construção da imagem e as interfaces com o verbal, demonstrando que categorias como *forma*, *cor* e *localização* funcionam articuladas no contexto de linguagens híbridas. O autor também demonstra que uma construção com essas características conduz o leitor a uma análise que aproxima os códigos verbais e visuais; demonstra que o enunciado referencia categorias de significação, convertendo-se em um veículo manipulador, enfatizando, principalmente, que as escolhas imagéticas de cenas delimitam os percursos do olhar do leitor. Evidencia, também, que a rede de relações semânticas ocorre, principalmente, na dimensão plástica das figurações e que há necessidade de uma abordagem interdisciplinar no percurso analítico dos discursos verbo-visuais.

O livro literário é concebido como um signo com o seu caráter ideológico. Assim, optar pela releitura de um clássico universal é uma decisão consciente que almeja contribuir para a formação do leitor literário contemporâneo, o qual merece interagir com outras modalidades discursivas e outros conflitos além daqueles presentes na sua realidade imediata.

Este signo, o livro, contendo a adaptação de um clássico, surge numa cadeia de comunicação e responde a uma demanda contemporânea: tornar o clássico acessível ao estudante. Nessa perspectiva, a obra é um enunciado que responde a uma voz que o antecede e busca respostas em outras vozes que o sucedem e, quando chega ao leitor, carrega consigo uma história, pois responde a uma demanda cultural e ideológica. Por ser literário, o signo em questão privilegia qualidades artísticas da linguagem verbal, como se percebe no modo como apresenta as personagens no primeiro parágrafo do texto, em que caracteriza os quatro seres especiais, os quais vivem na ilha pedida no meio do oceano, que não constava nem em mapas. Próspero é descrito assim: “[...] um velho nobre e também mago que tinha vários poderes, como, por exemplo, o de dominar as forças da natureza, da luz, dos raios, das trevas profunda: [...]” (2000, p. 7). A presença de exemplos na caracterização é um aspecto que auxilia ao leitor contemporâneo na concretização da personagem. A imprecisão do espaço e do tempo mobiliza e desafia o leitor infantojuvenil.

A leitura, nesse contexto, é uma ação inserida numa rede de sentido que envolve também a materialidade da obra, como objeto físico. Em geral, a interação do leitor inicia quando recupera informações que tem acerca do exemplar e, na sequência, pela observação da capa e de elementos ali postos. A capa que pode ser considerada a porta de entrada no título (RAMOS; PANOZZO, 2005) e anuncia aspectos do conflito; no caso da obra em estudo (Fig. 1), apresenta um jovem casal sobre um fundo azul, num abraço emoldurado por padrões decorativos entrelaçados. O homem tem cabelos negros e veste roupa vermelha; a mulher é loira e usa roupas verdes. A caracterização do vestuário indica a época do enredo, e o contraste cromático remete à existência de um possível conflito, enquanto a gestualidade expressa amor, paixão e carinho. O rapaz é mostrado de perfil e tem um olhar distante, dirigido para fora a cena. A jovem olha para o leitor, está de frente e seu braço envolve o rapaz, toca o queixo dele com seu dedo indicador. Atrás das duas cabeças abraçadas, há um ser, de rosto azul claro e amplas asas amarelas, que toca uma harpa, também amarela, enquanto olha para algo fora do espaço da capa. Esses olhares interpelam o leitor, podendo atuar como reforço do convite à leitura.

Fig. 1 – capa do livro *A tempestade*.



Fonte: Oliveira (2000)

A partir desses elementos, o enredo da história se desenvolve em torno dessas personagens, provavelmente apaixonadas e protegidas por um guardião, pontuando o assunto nas raízes da *Comédia Del'Arte*, das peças de Shakespeare, já mencionada. Há também, um triângulo de olhares: o jovem e o ser alado prestam atenção ao espaço externo à cena, ainda desconhecido do leitor, mas que provavelmente esteja no miolo do livro – e no conflito original. O terceiro olhar, da jovem, aborda o leitor, enquanto seus cabelos criam um movimento orientado à borda da capa: mais um reforço à obra fonte e um convite à ação de leitura do texto. A direção dos olhares no processo comunicativo contribui para o entendimento do significado que integra o enunciado visual. Direção é um dos elementos constitutivos da sintaxe da linguagem visual e que, segundo Pietroforte (2007, p. 45), manifesta o eixo de tensão e de atribuição de significado, capturando e dirigindo o olhar do leitor.

Outros elementos ajudam o leitor a compreender a capa. A moldura, que, em cada canto, configura corações entrelaçados, enfatiza a ideia da história de amor entre o casal. O título aparece na parte superior, abaixo se vê o nome do autor, William Shakespeare, logo abaixo, o adaptador e ilustrador Rui de Oliveira, e, por fim, a identificação da editora, Companhia das Letrinhas. Todas essas informações são escritas com tipos gráficos cuja fonte remete a registros antigos. O título, destacado pelo tamanho e pelo artigo 'a' de *A tempestade*, aparece com letra capitular, ilustrada com flores, ao modo das iluminuras medievais. Esse contexto visual instala uma ambientação que aponta para a época de Shakespeare, autor do texto original.

A folha de rosto apresenta o título centralizado, na mesma configuração da capa, e à moldura da página se acrescentam imagens de seres míticos, como grifos e flores exóticas, direcionando o enredo para um lugar fantástico, habitado por criaturas extraordinárias. Os grifos, na mitologia, simbolizam o senso de justiça, a inteligência e de domínio dos céus e o elemento ar. Ao aparecer na moldura da folha de rosto, o ser mitológico também anuncia a presença do elemento mágico e da justiça, nesse enredo que trata de dor e de reconciliação, pela força do amor.

As primeiras páginas do livro (p. 3-5) fornecem informações que contextualizam a época de Elizabeth I, o teatro, o público, os atores e o dramaturgo Shakespeare. Esses paratextos situam o leitor, ao estimular e enriquecer a leitura. Nas páginas iniciais, Oliveira conta um pouco sobre a Rainha Elizabeth I, as peculiaridades e eventos importantes de seu

reinado. Relata como se desenvolveu e quais eram as principais características do teatro, na época dessa Rainha. Aborda ainda tópicos biográficos de William Shakespeare, utilizando-se de linguagem acessível para ampliar possibilidades significativas ao texto, pelo leitor. Tais elementos são fundamentais ao leitor infantojuvenil brasileiro contemporâneo, no processo de adaptação do dramaturgo inglês.

O autor também cria a página de dedicatória (p. 6) em homenagem à memória de seu irmão, que estimulou seu gosto pelo teatro e por Shakespeare, aspecto que sinaliza a opção pela adaptação de um texto do dramaturgo inglês. A moldura da página mantém o padrão anterior, predominando a cor azul com detalhes em amarelo. A área central é dominada por uma figura, formada pelos entrelaçamentos típicos, com um pássaro azul pousado sobre elementos da imagem. Aqui, podemos estabelecer um vínculo com a lenda do pássaro azul, cuja busca, perda e nova procura modificam o modo de ver o mundo, pois o pássaro, ao ser reconhecido, voa ao infinito, impondo nova procura. O texto escrito dá suporte à analogia entre o irmão e o mito do pássaro azul, pois, conforme Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 688), o pássaro azul relaciona-se à alma e à imortalidade, o que reforça a atribuição de sentido a essa página da dedicatória.

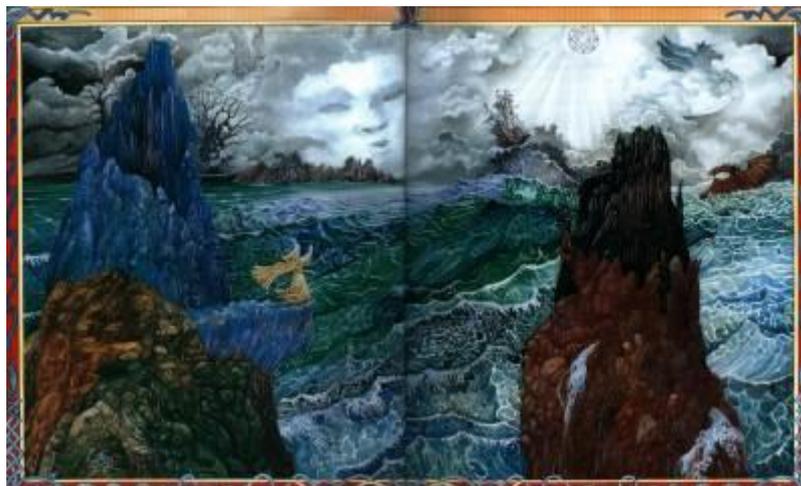
No livro, a distribuição do texto escrito é entremeada por letras capitulares, dividindo o bloco e indicando nova cena, o que ajuda a manter o elo entre o texto literário adaptado e o original. Os divisores são desdobramentos das formas entrelaçadas que compõem as molduras, oferecendo, ao mesmo tempo, demarcações e unidade ao texto literário.

A história transcorre em uma ilha perdida, habitada por Próspero, duque de Milão, que possui poderes mágicos para dominar forças da natureza; Miranda, sua filha; Ariel, um silfo servidor fiel de Próspero; Calibã, terrível monstro de fisionomia disforme, filho de uma bruxa e também criado de Próspero, a quem odiava, porque desejava Miranda. Próspero foi traído por seu irmão Antônio e acabou nessa ilha, no meio do oceano, junto com sua filha; lá encontra Ariel e Calibã. Como se vê, os elementos estruturais da narrativa estão bem marcados no texto, orientando o leitor iniciante.

A ilustração, em página dupla (Fig. 2), destaca Próspero, em sua roupa amarela, sobre um rochedo azulado, controlando a tempestade sobre o mar encapelado e ameaçador. O mago, sobre a rocha, mostra a sua força, poder, perseverança e o mar como lugar de controle das paixões (CHEVALIER e GHEERBRANT, 1998, p. 593). Subjaz aqui a ideia de dar e ou tirar a vida. As águas são compostas por diferentes matizes de verdes e azuis, cores frias que

combinam bem com a frieza de quem pretende controlar uma tempestade. Uma embarcação surge numa crista de onda, prestes a ser jogada pelas forças da água, ou seja, sofrer as consequências de seus atos. O céu, encoberto por nuvens escuras, é iluminado por luz branca irradiada por um disco semelhante a uma mandala,

Fig. 2 – O desejo de controlar a tempestade.



Fonte: Oliveira (2000, p. 8 e 9)

símbolo universal que designa a consciência e a verdade que ilumina os fatos. No céu, ainda aparecem o silfo Ariel e a figuração do vento, como um rosto de nuvens, que sopra em direção à caravela. Na extremidade superior, em meio às nuvens, um cavalo alado aparentemente trota na direção oposta à ilha. Na superfície do mar, um dragão avança aproximando-se da embarcação. Na figura do dragão, predomina a explicação ocidental, principalmente medieval, de um ser maligno e caótico, cuja presença é constante em mitos europeus e descrito como besta irracional, dono dos destinos, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1998, p. 349). Os rochedos da paisagem são formações com aspecto de um aglomerado de criaturas assustadoras ou sentimentos destrutivos. A tempestade interna de Próspero é reforçada externamente pela configuração da paisagem. É preciso vencer desafios exteriores e a si mesmo, diante de conflitos vividos, sentimentos e desejos de vingança, frente à traição. Duas árvores secas completam a feição sinistra do cenário, cuja figuração sintetiza elementos simbólicos de negação de vida, e seus elementos plásticos de cores e formas conduzem a um clima de medo, enquanto demonstram o poder de Próspero. As imagens substituem os diálogos da peça original, para criar sensações, sentimentos e clima, antes produzidos pelas palavras. Há, assim, uma conjunção de forças do mundo natural e da cultura humana, práticas e crenças que participam da narrativa através da organização do cenário, pela linguagem visual.

Prosseguindo no enredo, uma embarcação se aproxima da ilha, e Próspero causa a terrível tempestade, pois ele sabia que no barco se encontravam inimigos do passado. Então, do naufrágio salvou-se jovem de nome Fernando, filho do rei de Nápoles. Com ajuda de Ariel, Fernando é atraído à presença de Próspero e sua filha apaixonada. Outros náufragos ficaram perdidos na ilha: Alonso, rei de Nápoles, seu irmão Sebastião, Antônio, irmão de Próspero, entre outros. Sebastião, instigado por Antônio a trair seu irmão para ficar com o trono, resolve assassinar Alonso, mas Ariel, que estava invisível, avisa o rei e os planos não obtiveram o resultado esperado. Enquanto isso, para testar Fernando em relação aos seus sentimentos por Miranda, e pela sua condição de herdeiro do trono de Nápoles, Próspero impõe ao rapaz inúmeras tarefas e Miranda, às escondidas, ajuda o rapaz a executá-las.

Próspero via tudo e alegra-se com o amor entre Fernando e Miranda. Essa cena de amor é mostrada na segunda grande ilustração do

livro (Fig. 3). Miranda tem cabelos claros, vestida de amarelo e traz uma flor azul na mão; Fernando traja roupas vermelhas, detalhadas em dourado, e está recostado em uma árvore em verde intenso, coberta de flores amarelas. Longe e à esquerda, Próspero observa os dois jovens. Esse cenário, na imagem, é tratado em variações tonais de azul, gerando um clima frio e sombrio. Somente as personagens, e o que elas tocam, são vibrantes e coloridas. Verde, vermelho, amarelo, laranja traduzem vida e paixão. Assim, a ilustração mostra os jovens vivendo a alegria do amor, envolvidos num mundo à parte; outros detalhes externos das circunstâncias e do contexto ficam em segundo plano.

Nas duas páginas seguintes, o autor narra como Próspero conheceu Ariel e Calibã; esse último era filho de uma bruxa e, como tal, um monstro. Mesmo com todos os poderes e tentativas de Próspero, ele não conseguiu humanizar a besta, que sentia grande ódio por ele, pelo fato de que o mago não o deixava se aproximar de Miranda, já que estava apaixonado pela moça. Assim, Calibã se juntou a dois outros náufragos e persuadiu-os a matarem

Fig. 3 – Próspero observa o amor entre Fernando e Miranda.



Fonte: Oliveira (2009, p. 12 e 13)

Próspero; mas o plano não deu certo, graças à intervenção de Ariel. No outro lado da ilha, Alonso procurava por seu filho Fernando. E Antônio e Sebastião não desistiram do plano de assassinar Alonso. Ariel armou uma emboscada para os três e os levou para outro lugar. O silfo se transformou em harpia e denunciou os três homens, fazendo com que eles entrassem em pânico e se arrependessem dos seus crimes.

Esse último acontecimento é traduzido pela ilustração (Fig. 4) que mostra paisagem composta com muita vegetação em verde, flores vermelhas nas ramagens, galhos retorcidos

Fig. 4 – A emboscada de Ariel.



Fonte: Oliveira (2009, p. 16-17)

como garras. Há colunas de pedra envolvidas pela vegetação, as quais sustentam arcadas vistas em parte. Na área central, uma harpia enorme investe ameaçadora sobre as personagens, três homens armados com espadas e vistos de costas. Estão assustados, aterrorizados - a cor da pele cinza azulada e a gestualidade

denunciam reações de medo, defesa e desamparo. A posição das asas da ave - bico aberto e garras afiadas - mostram figurativamente todo o processo de intimidação de Ariel. O texto de Shakespeare descreve, além da transformação mágica de Ariel, sons estranhos, relâmpagos e trovões, figuras bizarras, vozes com acusações, numa encenação sobrenatural pela palavra. A ilustração atualiza esses elementos ao criar cenário de beleza ameaçadora, com o sobrenatural centralizado na ave e numa luz branca que vem do alto (céu) e incide sobre a mão de um dos personagens, que segura uma espada voltada para o solo. Não há revide e a magia de Ariel faz justiça aos criminosos, os quais se rendem aos seus medos e também se arrependem de crimes e traições. Na sequência, a narrativa continua fiel ao original; há a reconciliação entre Próspero, o duque de Milão e Antonio, seu irmão traidor. O desejo inicial de vingança, figurado pela tempestade, dá lugar ao perdão.

Alonso, o rei de Nápoles, acreditava ter perdido seu filho na tempestade e Próspero simulou sofrer pela mesma situação de perda em relação à filha Miranda; porém, surpreende Alonso prometendo-lhe um presente, um milagre. Ao abrir uma cortina, deixa à mostra

Fernando e Miranda que jogam xadrez, tendo ao fundo as águas calmas de um lago azul, símbolo da tranquilidade e paz, geradas pelo amor e pelo perdão. Na ilustração, o casal está frente a frente, sentado à mesa coberta com uma toalha verde, que destaca o centro da imagem. A paisagem é composta por vegetação com flores e frutas, um lago azul e céu alaranjado típico do entardecer. Ariel aparece como um anjo azul que flutua sobre o casal, segurando uma flauta: o colorido e a figuração mostram que a música embala o amor; o entardecer indica que a história chega a um final feliz. O conflito é resolvido, Alonso abraça o filho, ao perceber que a imagem era real e que Fernando estava vivo, abençoa a união dos jovens. As personagens preparam-se para a celebração do casamento e para a retomada dos títulos de nobreza usurpados.

No processo de adaptação do enredo, a ilustração mostra a cena do casamento (Fig. 5). A noiva, de verde, segura uma flor vermelha, enquanto o noivo toca-lhe a mão esquerda. Próspero está com as alianças e Alonso ao seu lado. A cor verde predomina em Miranda e se

Fig. 5 – A celebração das bodas.



Fonte: Oliveira (2000, p. 22 e 23)

repete no manto de Próspero, unindo pai e filha em sentimentos de esperança renovada; assim como pai e filho, Alonso e Fernando em tonalidades vermelhas veiculam a força da vida que permanece e continua. O silfo Ariel está no canto inferior direito da página, em variações de cinza. Sua posição estratégica indica que algo ainda será

relacionado a ele. Em seguida, na última página do livro, tal como no original de Shakespeare, Ariel volta ao seu estado natural e à liberdade, como Próspero lhe havia prometido. A última ilustração, num cenário azul, destaca Ariel, em amarelo, entrando em um lago, cercado de pequenas fadas, todas azuis. O mundo da magia e do sonho é azul, frio e distante, aqui aquecido pela luz da liberdade do silfo.

A visualidade criada pelas ilustrações, na obra de Oliveira, remete ao contexto de época e ambienta a narrativa literária ao tempo e ao espaço da produção de *A tempestade*, de Shakespeare (1611-12); traz elementos gráficos que se relacionam à arte das iluminuras utilizadas em livros antigos, desde a baixa Idade Média, os quais eram copiados à mão, valendo-se de ilustrações coloridas, letras capitulares, ornamentos e molduras. A narrativa visual desenvolve-se em seis ilustrações: Próspero dominando as forças da natureza, a tempestade; os jovens apaixonados; a armadilha de Ariel e a rendição dos vilões; a revelação da sobrevivência dos filhos; o casamento e a liberdade para Ariel. Magia, amor, traição, culpa e perdão, núpcias e premiação constituem as situações apresentadas pelas imagens e pelos elementos narrativos da palavra.

Oliveira trata o texto verbal com indicadores de um tempo histórico, e a visualidade segue os padrões figurativos de época, revelando coerência com o tempo da peça. O texto original, contudo, não traz marcas de datas, apenas indicadores que provavelmente misturam uma crítica ao tempo do autor, com personagens, fatos reais e imaginados que a plateia poderia identificar/imaginar, mas não há descompasso temporal óbvio, tanto que Oliveira introduz, no livro, as explicações sobre Elizabeth I (1533-1603) e as características do teatro elizabetano. Predomina, assim, a fidelidade da adaptação nos âmbitos visual e verbal.

Na identificação de personagens e nas ilustrações, há uma bem sucedida solução do autor ao ajustar a obra ao seu contexto histórico, ou seja, remete à época em que o texto foi escrito. No período em que Shakespeare escreveu a peça, elementos da mitologia grega existiam como parte da vida ou do imaginário das pessoas, tais como a presença de espíritos e ninfas, que são atualizados na obra de Oliveira.

A adaptação se manteve fiel ao original, e o livro, como um todo, se constitui em um objeto cultural que provoca o leitor e amplia seus horizontes. A adaptação literária do texto teatral, nesse caso, também é ponto de partida para adentrar a outras perspectivas e derivações para diferentes aproximações nas referências de leituras. O texto provê o leitor-criança de elementos fornecidos pelas imagens e palavras, cujas origens datam de outros contextos e épocas. Esse leitor aprende a conhecer e a reconhecer certas características essenciais do jogo textual de qualidade. Conforme destaca Saraiva (2003, p. 26), as narrativas verbais e visuais mobilizam “a sensibilidade humana, desvelam a própria vida, enquanto iluminam os recursos de sua linguagem”. Outro aspecto a ser destacado é o da educação estética, a qual emerge do

contato com o universo da arte, esta que opera pelo saber sensível e pela emoção que funda a humanidade e o social, segundo Maturana (1999).

A infância contemporânea está, cada vez mais, em contato com elementos culturais empobrecidos pela massificação e pela condição urbana, essa que tolhe a brincadeira em espaços abertos e inunda a todos com produtos culturais de consumo rápido e inconsistentes. A criança, como ser de cultura, merece uma perspectiva integrada, que ative o desenvolvimento da imaginação e enriqueça seus acervos identitários e de memória. Pensar objetos culturais destinados à infância, na perspectiva da significação, implica entendê-los como “sistemas entrelaçados de signos interpretáveis”, de modo que a cultura como moldura, “[...] algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade”, (GEERTZ, 1989, p. 24).

Na análise realizada, observamos, no livro ilustrado, o diálogo entre os enunciados verbais e visuais, que possibilita a leitura interpretativa, regida pela articulação de sentidos. Entre enunciados, há relação dialógica e, de acordo com princípios bakhtinianos, o dialogismo efetiva-se, nesse caso, seja pelas linguagens que compõem a obra, seja pelos pontos de vista nelas veiculados, por meio das vozes que participam da composição narrativa, seja pela presença do legado cultural de outros tempos e espaços.

O repertório imagético e verbal de qualidade, que pode ser oferecido pelos diferentes objetos de leitura, permite ao leitor – independente de sua idade ou condição social ou cultural - o acesso a contextos de conhecimentos que enriquecem o seu mundo simbólico. A história adaptada, mantendo qualidades artísticas do original – nesse caso dadas pela palavra e pela visualidade – promoverá a leitura, já que “há coincidência entre o que almeja o texto e o que almeja o leitor.” (RAMOS, 2010, p. 24). Portanto, a adaptação literária, realizada com fidelidade ao original e qualidade, tem esse potencial realizador, além de constituir a interdiscursividade na relação entre enunciados.

Formação do leitor literário

A análise da articulação entre elementos verbais e visuais na adaptação da literatura infantil, a partir da obra escolhida neste estudo, mostra que a relação entre os elementos das linguagens ali manifestas contribui significativamente para a constituição do gênero; como

também que os elementos imagéticos são essenciais para a atribuição de significados na experiência de leitura, o que anula a concepção tradicional de ilustração como mero acessório decorativo da palavra.

Conforme a análise aqui apresentada da obra verbo-visual de Oliveira, a visualidade convoca o leitor à leitura e concretiza a interação discursiva, aspecto que compõe relações dialógicas em que participam o enunciado, os temas e os valores atribuídos. Considerando as modalidades de linguagem presentes em produtos culturais destinados à infância, há que se pensar em estratégias de mediação para que os clássicos sejam recebidos e entendidos por leitores iniciantes. Em relação à adaptação do texto de Shakespeare, a ação mediadora ocorre pela reescrita do drama, o qual é reapresentado ao leitor infantojuvenil por meio da narrativa verbal e visual.

A adaptação mostra-se, portanto, como resposta à demanda posta pela contemporaneidade: como possibilitar aos leitores iniciantes o acesso aos clássicos? Essa adequação é importante na formação de leitores literários, uma vez que o texto teatral é escrito para ser oralizado, apresentado em palco; a leitura silenciosa desse gênero pode exigir habilidades que talvez o estudante ainda não possua, por estar em processo de consolidação da leitura fluente. Assim, o gênero contribui para consolidar leitores, pois, na adaptação literária por meio do discurso verbo-visual, o estudante encontrará aspectos que lhe permitam se tornar apreciador da literatura clássica, aquela que muito contribui para discutir a natureza humana.

O texto universal, ao ser adaptado, tem grande poder, tanto mercadológico como formador de público leitor. Assim, é importante que essa modalidade discursiva respeite o original e consiga, mesmo se materializando em gênero textual diferente, interagir com o leitor infantil, assim como já dialogou com o adulto. Dessa forma, contribui para a humanização - atribuição da arte – e para a formação de um público que interaja com a literatura, como um direito a ser preservado.

No que diz respeito ao leitor do texto clássico, adaptado para a literatura infantil, cabe lembrar que esse gênero pressupõe a leitura atenta das articulações verbo-visuais, porque suas combinações e recorrências, ao serem identificadas, não apenas facilitam o processo de compreensão do discurso, mas, ao mesmo tempo, adensam o sentido e ajudam a entender o contexto dessa produção e o tempo da história.

Neste estudo, apresentamos algumas simetrias observadas na análise de um título literário infantil, adaptado do clássico dramático, principalmente na dimensão das conexões entre elementos verbais e visuais por se tratar de um produto híbrido. Observamos que nessa adaptação há predominância de dados visuais em conexão aos verbais, ampliando efeitos discursivos de tal composição narrativa e confirmando o dialogismo como traço do gênero, de acordo com a teoria bakhtiniana.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. **Hacia una psicología del arte**. Madrid, Alianza Editorial, 1980.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1993.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9 ed. São Paulo, Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS; HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.
- JOLLES, André. O conto. In: _____. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Globo, 2009.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- OLIVEIRA, Rui de. **A tempestade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Análise do texto visual: a construção da imagem**. São Paulo: Contexto, 2007.
- RAMOS, Flávia B. **Literatura infantil: de ponto a ponto**. Curitiba: CRV, 2010.
- _____. : PANOZZO, Neiva S. P. **Acesso à embalagem do livro infantil**. *Perspectiva*. v. 23, n. 1, 2005. Disponível em

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734/8962>> . Acesso em 20 set. 2013.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Narrativas verbais e visuais**: leituras refletidas. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

SHAKESPEARE. William. **A tempestade**. 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. **Leitura literária**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASSALO, Lígia. Teatro Sempre. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro: Folha Carioca Editora Ltda., jan/mar de 1983. Coleção Biblioteca Tempo Universitário.

O JOGO DISCURSIVO EM ENTREVISTAS DA MÍDIA IMPRESSA: HETEROGENEIDADE TIPOLÓGICA E COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS

Janayna Bertollo Cozer CASOTTI⁷¹

Resumo: Este trabalho visa identificar as estratégias utilizadas pelo locutor, em entrevistas da mídia impressa, de acordo com seu propósito comunicacional, para interagir com o interlocutor. Para isso, buscamos as bases teóricas que fundamentam a concepção de contrato de comunicação, considerando, sobretudo, os trabalhos de Charaudeau. A partir disso, procuramos determinar as sequências tipológicas e também descrever o modo de organização discursiva das entrevistas. Os resultados desse trabalho apontam para a predominância de sequências tipológicas argumentativas e expositivas marcando o discurso de divulgação científica e também de categorias modais revelando um comportamento enunciativo dos sujeitos comunicantes.

Palavras-chave: Discurso midiático. Sequências tipológicas. Modalidades enunciativas.

Abstract: *This paper aims at identifying the strategies used by the speaker, in printed media interviews, according to their communication purpose, to interact with the listener. For that, we have searched for the theoretical basis underlying the conception of communication agreement, considering, mainly, Charaudeau's work. From this, we have tried to determine the typological sequences and also to describe the way of discursive organization of the interviews. The results of this study point to the predominance of argumentative and expository typological sequences marking the discourse of scientific publicity as well as modal categories revealing an enunciative behavior of communicating subjects.*

Keywords: *Media discourse. Typological sequences. Enunciative modalities.*

⁷¹ Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil, janaynacasotti@gmail.com

Considerações iniciais

Tratar do discurso midiático é reportar-se à informação como ato de linguagem que implica a produção de um discurso em uma dada situação de comunicação, e não apenas a transmissão de um saber. Como defende Charaudeau (2006, p. 36), a informação “constrói saber e, como todo saber, depende ao mesmo tempo do campo de conhecimentos que o circunscreve, da situação de enunciação na qual se insere e do dispositivo no qual é posta em funcionamento”. Informar é, então, uma escolha não só de conteúdos e formas, mas também de estratégias discursivas mediante as quais se pretende influenciar o outro.

É nesse sentido que se fala em *contrato de comunicação* como um *jogo* que se estabelece entre os parceiros da troca linguageira e que se compõe de um espaço de estratégias, envolvendo diferentes tipos de configurações discursivas, utilizadas pelo sujeito comunicante, com vistas a alcançar seu objetivo; e também de um espaço de restrições, compreendendo as condições que não podem ser transgredidas, sob pena de não haver troca comunicativa.

É por essa razão que pretendemos, com este trabalho, lançar um olhar sobre o discurso de informação midiático, particularmente, de entrevistas da mídia impressa, procurando perceber, sobretudo, as estratégias, por meio das quais o locutor, de acordo com seu propósito comunicacional, interage com o interlocutor. Assim, primeiramente, aplicaremos ao discurso jornalístico o contrato de comunicação proposto por Charaudeau (2008), a fim de desvelar o papel de cada sujeito na produção do texto das entrevistas. Em seguida, procuraremos determinar as sequências tipológicas presentes e também descrever o modo de organização discursiva das entrevistas, verificando quais modalidades nelas predominam.

As entrevistas midiáticas e o discurso de informação

As entrevistas midiáticas apresentam-se como *discurso de informação*, por meio do qual se estabelece um vínculo social para o reconhecimento identitário do sujeito. Assim, torna-se necessária uma aproximação desse discurso, a fim de melhor compreender suas características gerais.

Antes, porém, de centrarmos nossa atenção na *informação* trazida pelo discurso midiático, cabe lembrar a abordagem feita por Citelli (2001) de que até mesmo sob aquele

discurso que organiza a linguagem com vistas à pretensa objetividade e imparcialidade, tal como o discurso informativo, está subjacente a persuasão. Para isso, Citelli se reporta à revista americana Newsweek, que tinha como *slogan aquela que não persuade*, para afirmar que mesmo essa revista apresenta implicitamente a persuasão:

Afora querer convencer-nos acerca do conhecido mito da neutralidade jornalística, a revista parecia desejosa de exorcisar (se?) um demônio que vincula à persuasão alguns qualificativos como fraude, engodo, mentira. Deixar claro, nesse caso, uma atitude anti-persuasiva objetiva fixar uma imagem de respeitabilidade/credibilidade junto aos leitores. Supondo-se que a revista espelhasse a mais completa lisura, o mais profundo aferramento aos princípios de uma informação incontaminada pela presença de interesses vários, ainda assim, estaria ela isenta do ato persuasivo? A resposta é não. (CITELLI, 2001, p. 5-6)

De acordo com Citelli, o próprio *slogan* da revista, sob a forma de negação, constrói uma afirmação, com o objetivo de persuadir alguém em relação àquilo que está sendo enunciado: “Isso nos revela a existência de graus de persuasão: alguns mais ou menos visíveis, outros mais ou menos mascarados.” (CITELLI, 2001, p. 6)

Também Charaudeau (2006) trata dessa questão. Mas, para isso, o teórico julga relevante distinguir *informação* e *comunicação* como noções relacionadas a fenômenos sociais, enquanto *mídia* seria o suporte organizacional capaz de se apropriar de tais noções para integrá-las em sua lógica econômica, tecnológica e simbólica. Destacamos a importância desta última lógica, dada a dominância semiodiscursiva de nossa pesquisa. De fato, a lógica simbólica se volta à maneira como os indivíduos regulam as trocas sociais, na criação e manipulação dos signos e, conseqüentemente, na produção do sentido.

Assim, todo organismo de informação tem por vocação participar da construção da opinião pública. Dessa maneira, reconhecemos, tal como Charaudeau, que analisar o discurso de informação veiculado pela mídia que, em tese, se define contra o poder e a manipulação, exige que percebamos a mídia sem a ingenuidade que ela se impõe.

Segundo Charaudeau, a mídia não é uma *instância de poder*, uma vez que não pode ditar regras de conduta, normas, nem mesmo aplicar sanções, como o podem a Justiça, ou mesmo, a Igreja. Antes disso, a mídia é uma *instância de denúncia do poder*. E, nessa denúncia, embora o jornalista não manifeste seu desejo de manipular, o fato de fazer o destinatário interessar-se pela informação trazida, de modo que preste atenção, ou então, que avance na leitura, já sinaliza um grau de manipulação.

Basta verificar que a mídia apresenta aquilo que constrói do espaço público e isso já revela um processo de manipulação, uma automanipulação. Se considerarmos que informação é, em sua essência, linguagem e que a linguagem não é transparente ao mundo, podemos chegar ao mesmo conceito de Charaudeau: o de mídia como um *espelho deformante* da realidade social; o de mídia não como a própria democracia, mas como o *espetáculo da democracia*. (CHARAUDEAU, 2006, p. 20)

Assim, Charaudeau define a comunicação midiática como “fenômeno de produção de sentido social. Mas sem ingenuidade. [...] Nas mídias, os jogos de aparências se apresentam como informação objetiva, democracia, deliberação social, denúncia do mal e da mentira, explicação dos fatos e descoberta da verdade.” (2006, p. 29)

Daí a importância de analisar tal discurso, a fim de compreender e explicar como funciona essa máquina de fabricar sentido para colocá-lo em foco no debate social.

A informação midiática e o contrato de comunicação

Ao tratar do discurso da mídia, Charaudeau reporta-se à informação como ato de comunicação. Para ele, informar implica produzir discurso em uma situação de comunicação: “A informação é pura enunciação” (CHARAUDEAU, 2006, p. 42). E como o discurso combina as circunstâncias em que se fala ou escreve com a maneira como se fala ou escreve, informar é, como já dissemos, uma escolha não só de conteúdos e formas, mas também de estratégias discursivas:

Nenhuma informação pode pretender, por definição, à transparência, à neutralidade ou à factualidade. Sendo um ato de transação, depende do tipo de alvo que o informador escolhe e da coincidência ou não coincidência deste com o tipo de receptor que interpretará a informação dada. A interpretação se processará segundo os parâmetros que são próprios ao receptor, e que não foram necessariamente postulados pelo sujeito informador. (CHARAUDEAU, 2006, p. 42)

Por isso, não podemos pretender a análise *do sentido de um texto*, mas sim a análise dos *possíveis interpretativos*. Para chegar a essa noção, Charaudeau trata o sentido como resultante de uma cointencionalidade, a qual compreende os efeitos visados pelo produtor, os efeitos possíveis e os efeitos produzidos pelo receptor. A partir disso, ele aponta os três lugares de construção do sentido: o lugar das condições de produção, o lugar das condições de

recepção e o lugar das restrições de construção do produto.

Quanto ao lugar das condições de produção, podemos dizer que apresenta dois espaços influenciando-se reciprocamente: o espaço externo-externo, que enfoca as condições socioeconômicas da máquina midiática como empresa e o espaço externo-interno, que enfoca as condições semiológicas de produção. Neste, as práticas discursivas têm de ser orientadas para os *efeitos visados*, o que pode incitar os indivíduos a se interessarem pelas informações difundidas pela mídia; naquele as práticas discursivas dos atores da empresa têm de ser orientadas por efeitos econômicos.

Em relação ao lugar das condições de recepção, podemos asseverar que também apresenta dois espaços: o interno-externo, espaço dos efeitos esperados, em que o destinatário ideal (alvo) é imaginado pela instância midiática como suscetível de perceber os efeitos visados por ela; e o externo-externo, espaço em que está o receptor real (público); de fato, o consumidor da informação midiática.

E quanto ao lugar das restrições de construção do produto, entendemos que se trata do lugar em que todo discurso se configura em texto pela estruturação particular de formas pertencentes a diferentes sistemas semiológicos. É dessa combinação de formas que o sentido depende. A esse respeito, Charaudeau chama a atenção, como já dissemos, para a análise de texto que se constitui na análise dos *possíveis interpretativos*. Uma vez que,

por um lado, a instância de produção só pode imaginar o receptor de maneira ideal, construindo-o como o destinatário-alvo que acredita ser adequado a suas intenções e, ao visar produzir efeitos de sentido, não tem certeza se esses serão percebidos, e como, por outro lado, a instância de recepção constrói seus próprios efeitos de sentido que dependem de suas condições de interpretação, conclui-se que o texto produzido é portador de ‘efeitos de sentido possíveis’, que surgem dos efeitos visados pela instância de enunciação e dos efeitos produzidos pela instância de recepção. (CHARAUDEAU, 2006, p. 27-28)

Para bem compreendermos como isso se articula aos modos de organização do discurso, deter-nos-emos no modo de organização enunciativo que se aplica ao *corpus* desta pesquisa.

O modo de organização enunciativo

Dentre os modos de organização do discurso, o modo enunciativo revela a maneira como os protagonistas – e não os seres sociais, com existência real – agem na *mise en scène* do ato de comunicação. Enfatizaremos, aqui, tal modo de organização do discurso, já que ele marca a posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação ao dito e também em relação a outros discursos.

De acordo com Charaudeau (2008, p. 82), são funções do modo enunciativo: “Estabelecer uma *relação de influência* entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o *ponto de vista* do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; *retomar* a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO”.

No comportamento alocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao interlocutor, a partir do momento em que age sobre ele (ponto de vista *acional*), implicando-lhe um comportamento. Assim, o interlocutor é solicitado, pelo ato de linguagem do locutor, a apresentar uma determinada reação: responder ou reagir (*relação de influência*).

No instante da enunciação, o sujeito falante também atribui a si e ao interlocutor *papéis linguageiros* de dois tipos: a) o papel de controle, de força, do locutor sobre o interlocutor, que ocorre quando o sujeito falante se autoconcede esse papel, impondo ao interlocutor um fazer/fazer ou um fazer/dizer. Neste caso, conforme Charaudeau (2008, p. 82), a “*imposição* do locutor sobre o interlocutor estabelece entre ambos uma *relação de força*”; b) o papel oposto, já que o sujeito falante pode-se colocar numa posição de inferioridade em relação ao interlocutor, a partir do momento em que mostra ter necessidade do “saber” e do “poder fazer” do interlocutor. Neste caso, é produzida “uma *solicitação* do locutor ao interlocutor, o que estabelece entre ambos uma *relação de petição*.” (CHARAUDEAU, 2008, p. 82).

No comportamento elocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao mundo (propósito referencial) sem implicar, nessa tomada de posição, o interlocutor. Resulta, assim, uma enunciação cujo efeito é a modalização subjetiva da verdade do propósito enunciado, revelando o ponto de vista interno do locutor.

Conforme Charaudeau, tal ponto de vista pode ser especificado da seguinte forma:

- Ponto de vista do *modo de saber*, que especifica de que maneira o locutor *tem conhecimento* de um Propósito. Corresponde às modalidades de ‘Constatação’ e de ‘Saber/Ignorância’.
- Ponto de vista de *avaliação*, que especifica de que maneira o sujeito *julga* o Propósito enunciado. Corresponde às modalidades de ‘Opinião’ e de ‘Apreciação’.
- Ponto de vista de *motivação*, que especifica a *razão* pela qual o sujeito é levado a realizar o conteúdo do Propósito referencial. Corresponde às modalidades de ‘Obrigação’, ‘Possibilidade’ e ‘Querer’.
- Ponto de vista de *engajamento*, que especifica o grau de *adesão* ao Propósito. Corresponde às modalidades de ‘Promessa’, ‘Aceitação/Recusa’, ‘Acordo/Desacordo’, ‘Declaração’.
- Ponto de vista de *decisão*, que especifica tanto o *estatuto* do locutor quanto o *tipo de decisão* que o ato de enunciação realiza. Corresponde à modalidade de ‘Proclamação’. (CHARAUDEAU, 2008, p. 83)

No comportamento delocutivo, o locutor se apaga do ato de enunciação e também não implica o interlocutor. Ele mostra a maneira pela qual os discursos do mundo (o outro, o terceiro) a ele se impõem. Daí resulta uma enunciação com aparência de objetividade (no sentido de desligada da subjetividade do locutor) que deixa aparecer no palco do ato de comunicação ditos e textos não pertencentes ao locutor.

Conforme Charaudeau, há, neste caso, duas possibilidades:

- *O Propósito se impõe por si só*. O locutor diz ‘como o mundo existe’ relacionando-o a seu modo e grau de *asserção*. É o caso das modalidades de ‘Evidência’, ‘Probabilidade’, etc.
- *O Propósito é um texto* já produzido por outro locutor, e o sujeito falante atua apenas como um *relator* (que, como sabemos, pode ser mais ou menos objetivo). Ele relata ‘o que o outro diz e como o outro diz’. É o caso das diferentes formas do ‘Discurso relatado’. (CHARAUDEAU, 2008, p. 83)

Como podemos observar, a enunciação constitui um fenômeno complexo que evidencia a maneira como o sujeito falante se *apropria* da linguagem e, assim, é levado a situar-se em relação ao seu interlocutor, ao que ele mesmo diz e ao mundo que o cerca.

Portanto, não se pode confundir o modo de organização enunciativo com a modalização, que constitui apenas uma parte deste fenômeno complexo: a enunciação. A modalização torna explícitas, por meio de categorias de língua, as posições do sujeito falante nas três relações que ele estabelece: com o interlocutor, com o dito e com o mundo que o cerca.

Os sujeitos no contrato *entrevista*

A base da Semiolinguística está na ação comunicativa que envolve uma situação de comunicação, o quadro físico e mental no qual se encontram os parceiros da troca linguageira. Tais parceiros são determinados por uma identidade (psicológica ou social) e ligados por um contrato.

Um tipo de contrato bem interessante é o estabelecido pelas entrevistas da revista *Isto é*. A fim de exemplificar a teoria que fundamenta nosso trabalho, escolhemos duas entrevistas com cientistas: uma, da área médica, publicada em fevereiro de 2007, que tem como entrevistado o neurocientista Miguel Nicolelis; e outra, da área sociológica, em setembro de 2007, que tem como entrevistado o cineasta Sílvio Tandler. A partir delas, procuraremos mostrar as relações entre os sujeitos no contrato *entrevista*.

De modo geral, podem ser assim identificados os sujeitos comunicantes:

EUc 1: o(a) jornalista como produtor(a) do ato de comunicação.

EUc 2: o entrevistado como produtor do ato de comunicação.

Centrando a atenção em EUc1, podemos dizer que o(a) jornalista é responsável por um dos polos de produção da entrevista, do qual podemos abstrair dois subcontratos de comunicação distintos.

Um deles tem como objetivo apresentar o pesquisador (cientista) e possui, como destinatário, o leitor. Nesse primeiro subcontrato, o sujeito comunicante (EUc) – o(a) jornalista – constrói uma imagem (EUe), de acordo com sua intencionalidade, de alguém que tem conhecimento na área e é capaz de retratar dados notáveis da vida do entrevistado. Assim, é idealizado um leitor (TUd) que se interesse pelo tema e, dessa forma, precisa de informações que lhe possibilitem compreender o contexto da entrevista.

Quanto à organização estrutural desse texto de apresentação do entrevistado, podemos observar que se inicia pelo problema gerador da entrevista (a escassez de recursos para a pesquisa no Brasil e a consequente perda de pesquisadores para outros países), como ocorre na entrevista com Nicolelis:

Driblar a escassez de recursos para pesquisas sempre foi, para os cientistas brasileiros, uma tarefa tão desafiadora quanto a de apresentar descobertas.

Não por acaso, o País perdeu nas últimas décadas vários cérebros importantes para nações que abriram suas portas – e seus cofres. O paulistano Miguel Nicolelis é um deles. Ele trocou a Universidade de São Paulo pela de Duke, nos EUA, onde encontrou condições que lhe permitiram desvendar os mistérios do cérebro humano. Uma das maiores autoridades mundiais da neurociência, Nicolelis fez descobertas que servem de base para a medicina do futuro [...] (CÔRTEZ, 2007).⁷²

Ou pela descrição do entrevistado para se chegar ao problema que ele pretende discutir (desorganização social e política do Brasil), como é o caso do texto da entrevista com Tendler:

Sílvia Tendler é um cineasta com curiosa mistura de outsider e campeão de bilheterias. No único intervalo em sua filmografia política, Tendler fez *O mundo mágico dos Trapalhões* e levou 1,8 milhão de espectadores aos cinemas. É o recorde para um documentário no Brasil. Os segundo e terceiro lugares também são dele, *Jango e Os anos JK*, respectivamente. Hoje, as bilheterias andam minguadas, mas ele resiste. ‘Não se pode ter a monotonia do entretenimento, como se no cinema não houvesse espaço para a reflexão’, defende. Formado em história, ele discorre nessa entrevista sobre a desorganização social e política do País, a esperança numa renovação vinda das periferias e em novas formas de manifestação dos estudantes, que também lhe serviram de tema para um documentário sobre a UNE [...] (ALVES FILHO, 2007).⁷³

Entretanto, não há apenas esse subcontrato em que o(a) jornalista se constitui em sujeito comunicante (EUc). O segundo subcontrato em que isso ocorre diz respeito ao conjunto de perguntas-respostas que organiza todo o texto da entrevista.

No momento em que o(a) jornalista assume o comando da enunciação por meio das perguntas, está desempenhando o papel de sujeito comunicante (EUc). Assim, idealiza um sujeito enunciativo (EUe), no caso, um narrador condizente com seu projeto de fala, e dois sujeitos destinatários: TUD 1, o interlocutor adequado para dar as respostas; e TUD 2, o interlocutor ideal para a entrevista, aquele que se interessa por aspectos ligados à temática em discussão.

A partir das respostas, podemos observar que o sujeito real, TUI 1 (aquele que

⁷² O texto integral da entrevista “Os segredos do cérebro” encontra-se disponível em: <[⁷³ O texto integral da entrevista “O mundo do lado de cá” encontra-se disponível em: <\[---

Intersecções – Edição 15 – Ano 8 – Número 1 – maio/2015 – p.226\]\(http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/2320_O+MUNDO+DO+LADO+DE+CA+>”. Acesso em 10 fev. 2015.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/1236_OS+SEGREDOS+DO+CEREBRO+>”. Acesso em 10 fev. 2015.</p>
</div>
<div data-bbox=)

responde, de fato, às perguntas) identifica-se plenamente com a imagem do TUD 1, idealizado pelo EUC. Desse modo, o contrato pergunta-resposta é aceito.

Por outro lado, não podemos garantir a identificação completa entre TUI 2 e o estatuto do TUD 2 (fabricado por EUC). As reações do TUI 2, mediante o contrato *entrevista*, podem ser variadas: aprovação, crítica, ou mesmo, desprezo pelo material. Ou seja, os TUI 2 – os leitores em potencial – podem construir interpretações distintas, em função de suas experiências pessoais, seu conhecimento ou interesse pelo assunto.

No momento em que está respondendo, o pesquisador, no comando da enunciação, como sujeito comunicante (EUC), vai idealizar um sujeito enunciador adequado ao seu projeto de fala (EUE) e também dois sujeitos destinatários: TUD 1, o interlocutor adequado para ouvir a resposta; e TUD 2, o leitor ideal.

A partir das perguntas elaboradas pelo(a) jornalista, após ouvir a resposta do entrevistado, percebemos que o sujeito real, o TUI 1 (aquele que ouve, de fato, as respostas) identifica-se plenamente com a imagem do TUD 1, idealizado pelo sujeito comunicante como interlocutor adequado para ouvir as respostas. Assim, a interação acontece e o contrato instaura-se plenamente. Entretanto, aqui também não podemos garantir a identificação completa entre o leitor real e o leitor imaginado.

Tipos textuais e comportamentos enunciativos no gênero *entrevista*

Entendendo a entrevista como gênero secundário, no sentido de que advém de uma situação de comunicação mais complexa, também consideramos relevante identificar, tal como Bakhtin (2000), os três elementos responsáveis pela constituição de tal gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Em se tratando do conteúdo temático, podemos dizer que foi exatamente esse elemento do gênero que permitiu a identificação das entrevistas selecionadas como *corpus* deste trabalho. Assim, de acordo com o tema, identificamos duas grandes áreas: entrevista da área médica, já que se trata de tema associado à saúde, e entrevista da área sociológica, uma vez que o tema se liga à globalização.

Já o estilo das entrevistas é caracterizado em função das perguntas do entrevistador e das respostas dadas pelo entrevistado, ou seja, trata-se de entrevistas informativas, em que ambos têm o objetivo de *fazer-saber*, estilo muito comum em entrevistas de divulgação

científica.

Quanto à construção composicional, podemos dizer que as entrevistas têm em comum uma organização característica, marcada por dois subcontratos: um, composto pelo texto de apresentação do entrevistado; e o outro, pelo par *pergunta-resposta*, aos quais já nos referimos anteriormente. Embora as entrevistas tenham, em certo sentido, uma estrutura comum a todos os tipos de eventos em que se realiza, tal gênero apresenta conteúdo temático e estilo variados.

Considerando também a concepção de Marcuschi (2008) em relação à *heterogeneidade tipológica dos gêneros*, podemos verificar que, nas entrevistas em questão, realizam-se dois ou mais tipos textuais. Para o linguista, os gêneros podem apresentar sequências típicas de categorias variadas. Dessa forma, na medida em que nomeamos certo texto como narrativo, expositivo ou argumentativo, estaremos nos referindo ao predomínio de uma espécie de sequência de base.

Enquanto as sequências narrativas compreendem a enunciados de indicação de ações e acontecimentos (com verbos de mudança no passado), acompanhados de indicação de circunstância de tempo e lugar; as descritivas realizam-se por sequências de enunciados de estrutura simples, com verbos estáticos, de existência ou de localização no espaço, normalmente no presente, acompanhados de caracterização ou de indicação circunstancial. As expositivas, por sua vez, apresentam sequências com enunciados de identificação de fenômenos e também enunciados de explicação analítica (de ligação de fenômenos) e as argumentativas se dão pela presença de sequências de comentário e avaliação. Por fim, as injuntivas apresentam o predomínio de sequências com enunciados incitadores à ação. (Cf. MARCUSCHI, 2002, p. 25-29).

São variadas as sequências tipológicas presentes nas entrevistas em análise: além de sequências injuntivas, dadas pelas perguntas dos entrevistadores, há também sequências narrativas, descritivas, expositivas e argumentativas nas respostas dos entrevistados.

Quanto às perguntas feitas pelos entrevistadores, podemos caracterizá-las como injuntivas, uma vez que se constituem em enunciados incitadores à ação. É a partir delas que os entrevistados (Nicolelis e Tandler) exercem seu papel na entrevista.

Trata-se de perguntas, muitas vezes, feitas em uma relação direta com a resposta do entrevistado. Há situações em que o encadeamento entre a resposta do entrevistado e a pergunta seguinte da entrevistadora causa a impressão de uma conversa. É o que ocorre, por exemplo, quando Nicolelis está explicando sobre as experiências feitas com animais, e a

entrevistadora pergunta se funcionaria da mesma maneira nos humanos. Daí em diante, há uma série de perguntas e respostas relacionadas a este tópico: aplicação das pesquisas nos humanos:

ISTOÉ – Funcionaria da mesma forma nos humanos?

Nicolelis – Sim. Num primeiro momento, esse trabalho abre perspectivas para os portadores de deficiência física. Mas alguns centros de pesquisa tentam criar ferramentas para potencializar as habilidades humanas a partir da fusão de nossa capacidade biológica com a dos computadores.

ISTOÉ – O que pode surgir daí?

Nicolelis – Qualquer previsão é simples futurologia. O grau de complexidade dos humanos não é o mesmo de um macaco que hoje nos ajuda nos testes preliminares. Hoje só temos uma possibilidade de aprimorar as habilidades humanas: a prótese auditiva. Cerca de 100 mil pessoas fazem uso desse chip que “recupera” boa parte da capacidade do nervo auditivo.

ISTOÉ – Então seremos meio máquinas?

Nicolelis – As chances são grandes, mas a ideia de ciborgues é totalmente exagerada. Nossas pesquisas indicam que o cérebro evoluiu em formas de comunicação que extrapolam os limites do nosso corpo, mesmo com uma capacidade de aprendizado contínuo. Se o organismo humano recebe uma informação, acaba se adaptando com os recursos de que dispõe para dar uma resposta a esse estímulo. Estamos testando em laboratório o que aconteceria caso conectássemos o cérebro a um sensor de campo magnético ou de infra-vermelho. A tese é a de que ele irá se adaptar para interagir. Se isso acontecer, será uma prova de que teremos condições de responder a estímulos que não se limitam ao toque ou ao raio de visão, como as já citadas ondas eletromagnéticas.

ISTOÉ – Pode dar um exemplo?

Nicolelis – Poderíamos experimentar a sensação de caminhar em Marte sentados no sofá de casa. Controlaríamos naquele planeta robôs cujos sensores mandariam sinais elétricos referentes à temperatura e pressão, por exemplo, diretamente para os chips implantados em nosso cérebro. Esses chips recriariam o ambiente marciano, transmitindo para o ser humano a impressão de estar lá. (CÔRTEZ, 2007).

Percebemos, pois, por esse fragmento da entrevista da área médica como as perguntas funcionam, de fato, como *pedido para dizer*, o que as identifica como sequências injuntivas. Em todas as respostas, percebemos que Nicolelis atende às solicitações da entrevistadora, assumindo, assim, seu papel na entrevista.

No caso das sequências narrativas e descritivas das entrevistas da área médica,

Ainda sobre a entrevista da área médica, observamos uma recorrência de sequências expositivas e argumentativas nas respostas dos entrevistados. Todavia, o número de ocorrências de sequências expositivas (dezoito) é superior ao de sequências argumentativas (onze). Além disso, em quase toda a entrevista, as argumentativas só aparecem combinadas com outras sequências de base (narrativas, descritivas, ou expositivas).

É o que ocorre quando Nicolelis explica o que pode surgir a partir das pesquisas que buscam potencializar as habilidades humanas pela fusão das capacidades biológicas com a dos computadores. Em sua resposta, há uma sequência argumentativa, marcada por um enunciado de cunho avaliativo, e uma sequência expositiva, combinando enunciado de identificação de fenômeno (grau de complexidade dos humanos) com enunciados de ligação de fenômenos (possibilidade de aprimoramento das habilidades humanas, quantidade de pessoas que se utilizam de prótese auditiva):

(3) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLOGICA
ISTOÉ – O que pode surgir daí?	Injuntiva
<p>Nicolelis – Qualquer previsão é simples futurologia.</p> <p>O grau de complexidade dos humanos não é o mesmo de um macaco que hoje nos ajuda nos testes preliminares. Hoje só temos uma possibilidade de aprimorar as habilidades humanas: a prótese auditiva. Cerca de 100 mil pessoas fazem uso desse chip que “recupera” boa parte da capacidade do nervo auditivo.</p> <p>(CORTÊS, 2007).</p>	Argumentativa Expositiva

Por outro lado, na entrevista da área sociológica, observamos uma recorrência de sequências argumentativas nas respostas do entrevistado: treze são argumentativas; duas, expositivas. Isso mostra que, diferentemente do que ocorre na entrevista da área médica, o entrevistado explicita muito mais a opinião que tem em relação ao que está sendo questionado do que expõe uma informação. Mesmo nas perguntas eminentemente informativas, o entrevistado não se furta a emitir opinião, como ocorre no fragmento abaixo, extraído da entrevista com Sílvio Tendler:

(4) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLOGICA
ISTOÉ - O que é globalitarismo, conceito criado por Milton Santos?	Injuntiva
<p>Sílvio Tendler - Ele formulou essa ideia em 2001, no livro <i>Por uma outra globalização</i>, pouco antes de morrer. É o fundamentalismo que faz do consumo a grande característica da nossa sociedade. A economia se ancora nisso.</p> <p>O mundo está produzindo muito mais do que a sociedade tem capacidade de consumir. Esse processo está levando à destruição do planeta e à desigualdade social. Isso é o globalitarismo: a imposição de padrões consumistas, inclusive a quem não tem condições de consumir. Milton Santos comparou esse fenômeno ao nazismo e ao fascismo. (ALVES FILHO, 2007).</p>	<p>Expositiva</p> <p>Argumentativa</p>

Mesmo que, em algumas respostas de Tendler, as sequências argumentativas apareçam combinadas com as expositivas, como atesta o exemplo anterior, são muito mais recorrentes as respostas eminentemente argumentativas:

(5) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLOGICA
ISTOÉ - O meio ambiente é um tema que o sr. pensa em levar para as telas?	Injuntiva
<p>Tendler - Sou contra esse terrorismo internacionalista do tal desenvolvimento sustentável.</p> <p>O Al Gore vem com esse filme falando de meio ambiente (Uma verdade inconveniente), mas o cara já foi vice-presidente dos Estados Unidos. Já poderia ter feito pelo menos um terço daquilo que ele prega no filme. Ele só passa a ter preocupação ecológica quando vira cineasta? Como vice-presidente não? Quero discutir o que é esse tal desenvolvimento sustentável, quero saber o que vai ser essa terra daqui a 40 anos dentro de um ponto de vista menos catastrófico, menos terrorista.</p> <p>(ALVES FILHO, 2007).</p>	Argumentativa

Como podemos ver, nas duas entrevistas, predomina argumentação e/ou exposição, o que é muito comum para esse gênero, sobretudo se considerarmos que se trata de entrevista de

divulgação científica, em que o objetivo é justamente este: expor resultados de pesquisas, a fim de atingir o interlocutor leigo, pela argumentação.

Em relação aos comportamentos enunciativos, podemos observar que os atos de linguagem que compõem as entrevistas selecionadas como *corpus* deste trabalho apresentam uma proposição referencial encaixada num ponto de vista enunciativo do sujeito falante, o que vai integrar a situação comunicativa de tais entrevistas.

Tal ponto de vista pode ser enunciado em relação ao interlocutor, em relação ao que o próprio locutor diz e também em relação a outros discursos, o que vai configurar o comportamento alocutivo, elocutivo e delocutivo, respectivamente.

Em se tratando das perguntas com que os entrevistadores pretendem agir sobre os entrevistados, a fim de que possam apresentar respostas aos seus questionamentos, podemos dizer que, por meio delas, os entrevistadores atribuem a si um *papel linguageiro* daquele que se coloca em *posição de inferioridade* em relação ao interlocutor. A relação entre entrevistadores e entrevistados é de *petição*: neste caso, pedido para dizer. A categoria modal que revela esse comportamento enunciativo é a *interrogação*, a partir da qual entrevistadores conferem a si o direito de perguntar e aos entrevistados a competência para responder.

Na entrevista da área médica, são dezoito enunciados apresentados sob a categoria da interrogação; na da área sociológica, são treze, o que confirma o comportamento alocutivo da parte dos entrevistadores e também nos remete à análise das sequências injuntivas. Tais sequências correspondem à categoria modal de *interrogação*, uma vez que também são compreendidas como manifestação da relação de influência entre locutor e interlocutor, pois, na medida em que o interlocutor é solicitado pelo locutor, ele irá apresentar uma determinada reação: a de responder a contento às perguntas feitas.

Por outro lado, quanto às respostas dos entrevistados, percebemos que apenas as categorias modais de um comportamento alocutivo não dão conta da caracterização do ponto de vista dos entrevistados, visto que, muitas vezes, enunciam sua posição em relação ao que eles mesmos dizem, ou então, em relação a outro discurso.

Na entrevista da área médica, da parte do entrevistado, são nove enunciados sob a categoria de *opinião*; quinze, de *saber*; três de *declaração*, confirmando o comportamento predominantemente elocutivo do entrevistado. Nesta entrevista, da mesma forma que notamos predomínio de sequências expositivas nas respostas de Nicolelis, também observamos maior ocorrência da categoria de *saber* (quinze, como já dissemos), sendo que os enunciados de

(7) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLOGICA	COMPORTAMENTO ENUNCIATIVO
ISTOÉ – O sr. teria conseguido levar adiante um projeto desse tipo sem ter saído do Brasil?	Injuntiva	Interrogação
<p>Nicolelis – Eu saí do País porque não conseguia espaço e verbas.</p> <p>As estruturas de fomento federal são arcaicas e não têm compromisso com a sociedade. Os agentes acham que são estrelas e se esquecem que só existem em função do cientista, que por sua vez representa a sociedade.</p> <p>No final das contas, é o contribuinte quem financia as pesquisas. Nos EUA, o governo aplica US\$ 200 bilhões em ciência por ano. A iniciativa privada entra com outros US\$ 200 bilhões. O setor de tecnologia da informação destina mais US\$ 250 bilhões. Some tudo isso e terá o PIB brasileiro.</p> <p>Quem abre mão da ciência perde o bonde do desenvolvimento. (CÔRTEZ, 2007).</p>	<p>Expositiva</p> <p>Argumentativa</p> <p>Expositiva</p> <p>Argumentativa</p>	<p>Declaração</p> <p>Opinião</p> <p>Saber</p> <p>Opinião</p>

Manifestando um comportamento alocutivo da parte do entrevistado, há ainda dois enunciados sob a categoria de *sugestão*, em que notamos que o entrevistado faz recomendações que podem melhorar uma dada situação:

(8) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLOGICA	COMPORTAMENTO ENUNCIATIVO
ISTOÉ – Como melhorar as nossas capacidades cerebrais?	Injuntiva	Interrogação
<p>Nicolelis – A atividade intelectual é importante.</p> <p>Vale tudo: ir à ópera ou ao forró. O que importa é manter a cabeça ativa em busca de desafios e prazer. E isso depende bastante da história de vida de cada um. A trajetória individual das pessoas tem peso primordial na configuração do cérebro. (CÔRTEZ, 2007).</p>	<p>Argumentativa</p> <p>Expositiva</p>	Sugestão

E também o comportamento delocutivo é revelado pela ocorrência de um enunciado

sob a categoria de *discurso relatado*, utilizado com vistas a refutar um ideia difundida acerca do projeto de autoria do entrevistado:

(9) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLÓGICA	COMPORTAMENTO ENUNCIATIVO
ISTOÉ – De onde vem a verba?	Injuntiva	Interrogação
<p>Nicolelis – O orçamento da construção dos prédios era de US\$ 20 milhões. Essa quantia não levava em conta o custo operacional. Ao todo o projeto deverá consumir US\$ 35 milhões. Cerca de 80% dos recursos vieram do governo americano, representado por diferentes instituições, e também de fundações privadas, como a do ator Christopher Reeve. Há também doadores particulares. Uma pequena parte veio do governo brasileiro.</p> <p>Não estou tomando dinheiro de pesquisas ditas importantes do Sul do País, como disseram vários dos nomes mais relevantes da ciência nacional. (CÔRTEZ, 2007).</p>	Expositiva	Saber Discurso relatado

Na entrevista da área sociológica, observamos como ressaltam as ocorrências da categoria de *opinião* (onze), o que nos faz buscar uma aproximação com a análise já feita das sequências tipológicas, em que também houve predomínio de sequências argumentativas. Há apenas duas ocorrências da categoria de *saber*. Além disso, há dois enunciados sob a categoria de *declaração* e três, de *discordância*, o que atesta um comportamento predominantemente elocutivo da parte do entrevistado. O exemplo a seguir comprova a predominância da categoria de *opinião* na entrevista com Tendler:

(10) TEXTO DA ENTREVISTA	SEQUÊNCIA TIPOLÓGICA	COMPORTAMENTO ENUNCIATIVO
ISTOÉ - Quais as conseqüências dessa concentração de poder midiático?	Injuntiva	Interrogação
<p>Tendler - Acabou a idade da inocência.</p> <p>Milton Santos dizia que quatro ou cinco grupos dominam a mídia no mundo. Não estava falando apenas do jornalismo,</p>	Argumentativa	Opinião Discurso relatado Opinião

<p>mas também do entretenimento. Como a indústria dos games, por exemplo. As pessoas dizem que eu sou didático.</p> <p>Na minha interpretação, didático é o cinema americano, que ensina a matar. A gente fica assistindo a essa violência no cotidiano com uma passividade... A gente não quer falar a verdade: o rei está nu, essa é a indústria de massas. As crianças desde pequenas se habitua com o conceito de serial killers a partir dos games. Elas vêem filmes desse tipo. Com as novas tecnologias é possível misturar personagens reais e animação. Toda essa violência que a sociedade está vivendo é formada pela cultura de massas e ninguém discute. Isso serve de controle social, prega o egoísmo, a individualidade, as pessoas deixam de ter solidariedade.</p>		
<p>ISTOÉ - A classificação indicativa poderia ajudar?</p>	<p>Injuntiva</p>	<p>Interrogação</p>
<p>Tendler - O grande problema da classificação indicativa seria o despreparo das pessoas que fazem essa indicação. Vou te dar um exemplo surrealista: meu filme foi indicado para 12 anos por ter "palavras de baixo calão" e "cenas de violência". Quem vê, constata que os palavrões não são gratuitos e a violência é de fundo social. Em plena ditadura fiz JK e Jango, que foram censura livre. Os dois filmes têm cenas de violência também, tem gente sendo assassinada nas manifestações de rua de 68. (ALVES FILHO, 2007).</p>	<p>Argumentativa</p>	<p>Opinião</p>

Além disso, também há um enunciado sob a categoria de *sugestão*, o que manifesta o comportamento alocutivo do entrevistado e seis enunciados sob a categoria de *discurso relatado*, comprovando seu comportamento delocutivo, tal como observamos no exemplo anterior. Essas ocorrências de discurso relatado nos fazem reconhecer um discurso polifônico, na medida em que o sujeito comunicante precisa buscar argumentos em terceiros, ora para confirmá-los, ora para refutá-los.

Considerações finais

Compreender e explicar o funcionamento de entrevistas da mídia impressa, procurando determinar as estratégias utilizadas pelo locutor para influenciar seu interlocutor, constituiu o objetivo precípua deste trabalho.

Em um primeiro momento, a aplicação do contrato de comunicação de Charaudeau ao discurso jornalístico nos fez verificar que, na *mise en scène* das entrevistas analisadas, há, pelo menos, dois sujeitos comunicantes: Euc 1 – o(a) jornalista como produtor(a) do ato de comunicação e Euc 2 – o entrevistado como produtor do ato de comunicação.

Em seguida, a caracterização do gênero “entrevista” quanto ao conteúdo temático permitiu-nos determinar o tema das duas entrevistas analisadas: uma da área médica e outra da área sociológica. Já o estilo informativo das entrevistas analisadas associa-se ao fato de serem entrevistas de divulgação científica, cujo objetivo precípua é informar e, então, os sujeitos comunicantes exercem seus papéis para atender a esse fim. A construção composicional garante uma organização que é característica de entrevistas impressas: um texto de apresentação do entrevistado e, depois, uma sequência de perguntas e respostas evidenciando o “jogo” comunicativo entre entrevistador(a) e entrevistado.

Nessa dinâmica, pudemos verificar a *heterogeneidade tipológica* das entrevistas, que apresentam sequências injuntivas nas perguntas dos entrevistadores e também sequências argumentativas, expositivas, narrativas e descritivas nas respostas dos entrevistados. No entanto, observamos o predomínio de sequências argumentativas e expositivas, o que marca a divulgação científica, no que diz respeito ao seu objetivo central: expor resultados de pesquisas para atingir o interlocutor leigo, por meio da argumentação.

Esse gênero, no entanto, apresenta um modo de organização do discurso, em que a proposição referencial se encaixa num ponto de vista enunciativo do sujeito falante. Assim,

percebemos como as categorias modais revelam o ponto de vista do(a) entrevistador(a), que apresenta, predominantemente, um comportamento alocutivo na encenação do ato comunicativo. No que diz respeito ao entrevistado, pudemos observar a predominância de um comportamento elocutivo e também um deslizamento para o comportamento delocutivo, visto que, muitas vezes, ele enuncia sua posição em relação a um outro discurso.

Dessa maneira, pudemos observar as estratégias utilizadas pelo locutor para captação do interlocutor no *jogo discursivo* de uma entrevista, compreendendo também que, embora estejamos diante de um gênero cuja especificidade (divulgação científica) aponte para a *visada* do fazer-saber, nas duas entrevistas analisadas, isso se conjuga ao ponto de vista de entrevistados que não se limitam a informar, mas que desejam manifestar sua opinião acerca do que enunciam.

Referências

- ALVES FILHO, F. **O mundo do lado de cá**: entrevista com Sílvio Tendler. 2007. Disponível em:
<http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/2320_O+MUNDO+DO+LADO+DE+C+A+>. Acesso em 10 fev. 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.
- CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 2001.
- CÔRTEZ, C. **Os segredos do cérebro**: entrevista com Miguel Nicolelis. 2007. Disponível em:
<http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/1236_OS+SEGREDOS+DO+CEREBRO+>. Acesso em 10 fev. 2015.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

O OBJETO DO OLHAR E METÁFORA EM “CANAVIAL E MAR” E “O CÃO SEM PLUMAS” DE CABRAL

Maria de Fátima Gonçalves LIMA⁷⁵

Resumo: Em João Cabral a imaginação formal está intrínsecas no discurso-rio da linguagem. O presente estudo se propõe a demonstrar configurações da imaginação formal da poesia João Cabral e como o artista da palavra apresenta sua proposta na operação intelectual discursiva, no encadeamento de ideias e metáforas, além de uma teoria poética marcada pelas leis do raciocínio. Essa poesia exprime a fluidez das águas traduzida pela mobilidade metamorfoseante ou metafórica da linguagem literária.

Palavras-chave: Canavial e mar. Poesia. Metáfora. Água. Cão sem plumas

Abstract: *In João Cabral, formal imagination is intrinsic in discourse-river of language. The present study aims to demonstrate formal imagination settings of João Cabral poetry, and how the word artist presents his proposal in discursive intellectual operation, in the chain of ideas and metaphors, besides a poetic theory marked by the laws of reasoning. This poetry expresses the fluidity of waters translated by transforming mobility or metaphorical of literary language.*

Keywords: *Cane field and sea. Poetry. Metaphor. Water. Dog without plumes.*

⁷⁵ Doutora em Teoria Literária pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – São José do Rio Preto; Pós Doutora pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Coordenadora do Programa – MESTRADO EM LETRAS – LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA DA PUC-GO

A imagem é contígua à sensação visual. O objeto se faz presente por meio da imagem que, memorizada, pode se revelar na lembrança ou sonho. Assim, a imagem tem um passado que a constitui e um presente que a mantém viva e permite a sua recorrência. Sua manifestação realiza-se por intermédio da representação mental de uma forma, ou ainda da imitação de uma forma.

A palavra “forma” admite diferentes significados. Entre as definições possíveis se priorizou aqui o sentido da forma como *ideia*, mas também se valoriza o conceito aristotélico e o da estética quando postula sua posição *intelectual* e *conceitual*, concepção de *estilo*, *maneira* e *linguagem* e *aparência*. Além dos conceitos citados, foram aceitos outros que pareceram convenientes a este exame crítico.

Sobre esta simbologia Susanne K. Langer (1980), no livro *Sentimento e forma*, observa:

Um símbolo artístico é uma coisa muito mais intrincada do que aquilo que geralmente pensamos como sendo uma forma, porque ele envolve todos os relacionamentos de cada um de seus elementos com os outros, todas as semelhanças e diferenças de qualidade, não apenas relações geométricas ou outras relações familiares. É por isso que as qualidades entram diretamente na própria forma, não nos conteúdos desta, mas como elemento constitutivo desta. (LANGER S. K. (1980), p.54)

As formas não são abstrações vazias, têm conteúdo, tem algo a mais. As formas artísticas são expressivas, plurissignificantes e, especialmente a poesia, enfatiza a quantidade de sentidos. Langer (1980) tornou firme a ideia de que, devido seu caráter essencialmente simbólico, as formas consistem numa dimensão diferente da dos objetos físicos enquanto tais:

Nisso reside a “estranheza” ou “alteridade” que caracteriza um objeto artístico. A forma é dada imediatamente à percepção, porém ela vai além de si mesma; é semelhança, mas parece estar carregada de realidade. Tal como a fala, que não é nada fisicamente além de pequenos sons zumbidos, ela está preenchida por seu significado, e seu significado é uma realidade. Num símbolo articulado, a significação simbólica permeia toda a estrutura, porque cada articulação dessa estrutura é uma articulação da ideia que ela transmite; o significado (ou, falando com exatidão, de um símbolo não-discursivo, o importe vital) é o conteúdo da forma simbólica dada, como que junto com ela, à percepção. (No caso da linguagem, essa latência da forma fisicamente trivial comum importe conceitual chega às raias do milagroso. Como disse Bernard Bosanquet, “A linguagem é tão transparente que ela desaparece, por assim dizer, dentro de seu próprio significado, e somos

deixados sem meio característico algum”. (LANGER S. K. (1980), p.54 p.55)

Essa natureza simbólica da arte e sua peculiar “estranheza” são denominadas muitas vezes de “transparência”. “Essa transparência é o que nos é obscurecido se nosso interesse é distraído pelos significados dos objetos imitados; neste caso, a obra de arte assume um significado literal e evoca sentimentos, que obscurecem o conteúdo emocional da forma”. (Langer p. 57). Isto porque as formas no sentido mais amplo estão numa dimensão intelectual a fim de serem percebidas. O sentimento está expresso na arte, mas ela não é feita de arranjos de elementos sensoriais, uma vez que o seu sentimento ou emoção apresenta “o caráter qualitativo de conteúdo imaginal”, é “um espelho e uma transparência” (cf. Langer, 1980, p.61,60) de um símbolo. O poema “O Canavial e o Mar” demonstra esta teoria da forma:

O que o mar sim ensina ao canavial:
o avançar em linhas rasteiras da onda;
o espriar-se minucioso, de líquido,
alagando cova a cova onde se alonga.
O que o canavial sim ensina ao mar:
a elocução horizontal de seu verso;
a geórgica de cordel, ininterrupta,
narrada em voz e silêncio paralelos.

O que o mar não ensina ao canavial:
a veemência passional da preamar;
a mão-de-pilão das ondas na areia,
moída e miúda, pilada do que pilar.
O que o canavial não ensina ao mar;
o desmedido do derramar-se da cana;
o comedimento do latifúndio do mar,
que menos lastradamente se derrama.

MELO NETO, J.C. (1999) p.340/341)

Este poema “O Canavial e o Mar” apresenta imagens de que, à medida que são apresentadas à nossa visão, abstraímos a aparência de sua existência material. Do seu cenário supostamente real, nasce um contexto diferente, imaginal, criativo, que traduz o real e o abstrato, mas principalmente reflete sobre a própria existência da arte poética e sua capacidade de hipercodificação.

À primeira vista o poema parece dar indicações ou os sinais precisos para se reconhecerem doutrinas em comum entre o canavial e o mar. Para isso, quatro versos da primeira oitava são dedicados às preleções do mar e quatro aos ensinamentos do canavial; o mesmo procedimento é reiterado para expor as negativas de um e de outro. Por outro lado, esses indicativos não ficam nas belas imagens da natureza. Pelo contrário, essas representações mentais servem para aproximar as sensações visuais e imitar uma forma.

Entretanto, esta imitação torna-se mais aparente na formatura da construção literária que realiza uma imaginação formal. A partir da ideia, inicialmente platônica, as imagens concebidas vão se tornando aristotélicas e se materializando em forma de linguagem. O mar começa seu *o avançar em linha rasteira da onda / o espriar-se minucioso, de líquido, / alagando cova a cova onde se alonga/ /, a veemência passional da preamar da preamar; / a mão-de-pilão das ondas na areia...* e o canavial se forma na sua *elocução horizontal de seu verso; / na geórgica de cordel, ininterrupta, // ... ou no desmedido do derramar-se da cana; / e no comedimento do latifúndio do mar* (p.340/341). Nessa primeira estrofe, a poesia está na figuralidade do desvio em sua formulação ou redução, quando avança a linha rasteira do sintagma da onda *alagando cova a cova onde se alonga*. Jean Cohen (1987) assinala em *A Plenitude da linguagem (Teoria da poeticidade)* que:

Qualquer desvio só pode ser sintagmático e não se constitui senão a partir da aplicação incorreta das regras combinatórias das unidades linguísticas. A função poética não apenas tolera, mas exige a transgressão sistemática dessas normas. A linguagem “normal” não é, portanto, a linguagem “ideal”. Muito pelo contrário, pois é na sua destruição que assenta a instauração do que Mallarmé chamava de a “alta linguagem” (COHEN, J. (1987)p.15)

Esta “alta linguagem” esclarece o sentido dos versos: *a geórgica de cordel, ininterrupta, / narrada em voz e silêncio paralelos*. Estas imagens antitéticas que seguem paralelas formalizam o poético que mora na representação da elocução horizontal e telúrica do canavial. Essa expressão do pensamento por palavras escritas ou orais é feita de voz e silêncio unificados na sintaxe invisível do discurso. Se na linguagem “normal” a voz nega a presença do silêncio, a poesia nega esta negação e realiza a desconstrução da linguagem. A esse respeito Cohen (1987) assevera:

Definida como sistema de desvios, a poesia aparece como pura negatividade, desconstrução da própria estrutura da linguagem. Mas se é a não-poesia que se constitui como negação de si mesma, então a aparência

inverte-se. A estratégia dos desvios, como negação da negação, devolve a linguagem à sua positividade plena. Podemos, por isso, propor agora esta definição: a poesia é uma linguagem sem negação, um processo de totalização do sentido. Na frase gramatical, o sujeito restringe a predicação a uma parte somente do universo do discurso: $U = P+P'$. Na frase poética, dela destruição da estrutura opositiva, o sujeito torna-se igual ao universo do discurso: $P=P$. (COHEN, J. (1987) p.67)

O poético dessa primeira estrofe instaura a totalização de doutrinas e sentidos formalizados pela afirmação: *o que o mar sim ensina... /o que o canavial sim ensina ao mar* (p.340). A segunda estrofe por sua vez, transporta de um ponto para outro a negação e se torna uma portadora da metáfora da lógica da diferença que domina a não-poesia, na qual, conforme explica Cohen (1987), cada unidade “é apresentada na sua relação com aquilo que ela não é, segundo a fórmula de princípio de (não)-contradição: **A não é não-A**” (p.29). Por esse motivo, a segunda estrofe tem a marca da negativa, trazendo à tona o não poético da diferença, do não-poético do mar: *a veemência passional da preamar/ a mão-de-pilão das ondas na areia,/...* ou o antipoético do canavial: *o desmedido do derramar-se da cana;/ o comedimento do latifúndio do mar/[...]* (p.341). A poesia, consoante esse aludido teórico, “rege-se por uma lógica da identidade, na qual unidade é apresentada em si mesma e por si mesma segundo a fórmula do princípio de identidade: **A é A**. A lógica da diferença é a que inspira o estruturalismo saussuriano segundo o qual uma unidade semiológica só funciona por oposição a outra unidade” (Cohen, 1987,p.29). Tendo como suporte estas preceitos teóricos, pode ser observada uma representação em forma de versos sobre a teoria da poeticidade por meio de lições da natureza. Nas lições das leis naturais, estão algumas invariâncias subjacentes que são encontradas em todos os textos denominados de poéticos e a que a poética como ciência se dedica.

Enquanto expõe a maneira de ser da linguagem literária, o discurso exhibe, nas afirmativas e negações, versos que avançam as linhas do poema, como as ondas do mar ou o movimento do canavial. E, passo a passo, verso a verso, espraia ideias que fluem ou correm, tendendo sempre a nivelar-se e a tomar a forma da imagem exprimida: primeiro, no avanço do mar *em linha rasteira da onda* (p.340); depois, a *elocução horizontal* (p.340) do canavial; em seguida, *a mão-de-pilão das ondas na areia* (p.341); por último, *o desmedido derramar-se da cana* (p.341). As imagens adquirem vida, no ritmo e na unidade do poema.

À medida que a expressão do pensamento vai sendo estendida horizontalmente nos versos, os preceitos da poesia das águas vão cruzando com os ensinamentos do mar e do

canavial. Cada frase é um verso que representa um ato ou modo da linguagem fluir. Poeticamente, simboliza o espriar das ondas numa torrente de vicissitude dos acontecimentos *alagando cova a cova onde se alonga* (p.340).

Os versos vão sendo alongados, desdobrados e, como o fluxo das águas, desenrolados; ora apresentando um desenvolvimento líquido e ajustando ideias; ora espalhando formas e ocupando uma certa extensão. No caso deste poema, as duas oitavas formam espelhos de dois mundos que apresentam semelhanças: igualdade de forma e cor, além de proximidade, uma vez que, vistos juntos, podem constituir um todo ou unidade dentro do todo. Neste caso, podem se tornar mais amplos, quando unidos.

Os versos correm como as águas e não encontram embaraço, são fluentes, têm uma certa didática que traduz a impressão de que é fácil transpor suas ideias. Isto acontece porque os raciocínios apresentados no poema têm a similitude do curso das águas de um rio, possuem um movimento contínuo, didático, explicativo. Todos os versos parecem acorrer para o mesmo sentido - ensinar as semelhanças e os contrastes entre o mar e o canavial. No entanto, os movimentos desses versos da linguagem flutuante produzem ondas, imagens poéticas que se encontram no jogo imagético, formal, rítmico, semântico e sinestésico. À semelhança do movimento de cargas elétricas num condutor a produzir energia, os versos das águas produzem o poético. E, segundo Jean Cohen (1987) esta poeticidade está na quantidade e não na qualidade do sentido (cf.p.13).

Nessa produção marcadamente simbólica e criativa, a imitação da forma do poético expressa sua condição de espelho e transparência, sentimento e forma que ensinam as lições das águas cheias de “transparências” e poeticidade.

O discurso do rio constitui a matéria objetivada em *O Cão Sem Plumias* (p.105). O eu poético, ao descrever o rio, apresenta imagens como se estivesse de posse de uma lente ou de um instrumento óptico a ser voltado para o objeto da observação. Nessas imagens, as formas vão sendo oferecidas cinematograficamente, uma vez que a capacidade da informação visual é muito mais ampla do que aquelas transmitidas ou assimiladas pelos outros sentidos.

O poético em *O cão sem plumas* apresenta um sistema de leitura visual da forma do objeto por meio de semelhança, simetria, contrastes: movimento x passividade e ritmo.

O poema formado por quatro blocos ou partes, apresenta as duas primeiras com a mesma denominação: “Paisagem do Capibaribe”; a terceira traz o título de “Fábula do Capibaribe” e a última, “Discurso do Capibaribe”. A primeira é constituída por 15 cenas ou

quadros, a segunda por 13, a penúltima por 14 e o último conjunto de imagens possui 9 cenas.

Descortinando as cenas iniciais da paisagem do Capibaribe aparecem analogias que visualizam as relações de semelhança entre coisas que têm alguns traços em comum - o contraste/ passividade x movimento:

§ A cidade é passada pelo rio
 como uma rua
 é passada por um cachorro
 uma fruta
 por uma espada.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.105)

Os objetos observados virtualmente: *cidade*, *rua* e *fruta* representam a passividade, definida como o estado natural de um ser que sofre uma ação sem reagir, é inerte e submisso, não toma parte ativa, não exerce ação. Do outro lado, o *rio*, o *cão* e a *espada* simbolizam o contraste por movimento, que cria a sensação de mobilidade e rapidez. As sensações de movimento são acontecimentos que se dão em sequência, através de estimulações momentâneas, registrando uma mudança do estado estático. Nesse aspecto, as palavras *cidade*, *rua*, *fruta* figuram aquele ambiente de aparência inerte e sem muita vida. O movimento inerente ao *rio*, *cão* e *espada* vivifica a paisagem, acionando o discurso do seu conteúdo imaginal. De acordo com Susanne Langer (1980):

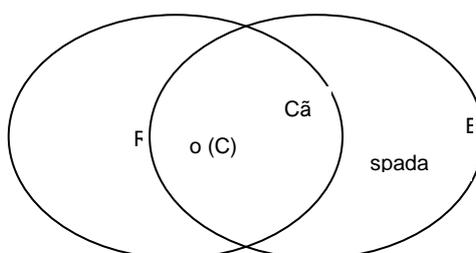
Aquilo que chamamos de movimento na arte não é necessariamente mudança de lugar, mas é a mudança tornada perceptível, isto é, imaginável, de alguma maneira. Qualquer coisa que simbolize a mudança de modo que a nós nos pareça está-la observando, é o que os artistas, com mais intuição do que convenção chamam elemento “dinâmico”. (LANGER, S. (1980)p. 70)

A dinâmica é uma ilusão e uma forma de dar vida e sentidos a uma realidade estática. O movimento atrai a visão para a superfície que ele adorna. Diante do que foi apresentado, o *rio*, o *cão* e a *espada* vão compor um artifício visual para expressar com certa “estranheza”, “transparência”, ou ainda, “autonomia”, um ambiente mundano. Para criar a impressão de “alteridade” diante da realidade, o eu lírico registra imagens marcadas por um ar de ilusão, como se estivesse entre o sonho e a realidade.

O discurso do eu poético apresenta sua visão sobre a cidade e o rio, numa posição de quem sobrevoa aquele espaço geográfico e, de cima, vê as imagens. A visão se consubstancia numa imaginação formal na qual, a *cidade*, a *rua* e *fruta* (símbolos referentes a elementos estáticos) são passados pelo *rio cachorro*, *espada*, (símbolos referentes a elementos dinâmicos) obedecendo a um estado contíguo, numa proximidade imediata e uma vizinhança sêmica e proporcional. A cidade (dimensão maior) é passada pelo rio (dimensão maior); a rua (dimensão média) é passada por um cachorro (dimensão média); a fruta (dimensão menor) é passada por uma espada (dimensão menor).

Maria Lúcia Pinheiro Sampaio, em sua tese sobre os *Processos retóricos na obra de João Cabral de Melo Neto* (1978), tendo como suporte uma terminologia e uma conceituação adquirida na abordagem da Linguística, faz uma explanação sobre os principais recursos retóricos utilizados por Cabral. Seu trabalho, estruturado em três partes, acompanha a classificação das figuras confiada ao Grupo de Liège. Na parte, nomeada por metassememas, a autora explicitou vários estilos de metáforas, a prosopopeia, a imagem e o símile. Embora, a proposta deste estudo não seja, necessariamente a análise dos processos retóricos, nesta investigação sobre o objeto do olhar em *O cão sem plumas*, estão sendo valorizados alguns procedimentos de construção da metáfora que dão suporte à imaginação formal.

Este processo conduz ao exame do próprio conceito da metáfora do grupo de Liège, (citado por Maria Lúcia Pinheiro, 1978) que parte das teorias de Pottier e Greimas para conceituar a metáfora como uma modificação do conteúdo sêmico e não uma simples substituição de sentido. Esta modificação resulta da conjunção de duas operações básicas: adição e supressão de semas. Destarte, a metáfora é composta por um termo de partida (R), um de chegada (E) e um intermediário (C, H e F) que marca a interseção entre os dois termos. No poema em análise esse procedimento metafórico pode ser esquematizado da seguinte forma):



O Rio é o primeiro comparativo dessa travessia, logo é o ponto de partida (R); A espada aparece na última comparação, é o termo de chegada (E); Entre comparação da passagem do rio e a passagem da espada por dentro da fruta, um cachorro (homem) passa pela rua. Neste centro de convergência, na passagem do meio, mora a metáfora. Desta maneira, o cachorro que, ao mesmo tempo, reproduz a ideia do rio e do homem, retrata também a imagem da espada que corta e fere mortalmente, descortinando aquela matéria/ objeto do olhar dos donos do poder. Essa intrincada construção imagética representa a metáfora e a imaginação formal que, alquimicamente, na ótica do poético, funde os semas do rio, ao cachorro, ao homem, à espada, ao discurso, ao olhar de quem tem sensibilidade.

Por conseguinte, entre o rio e a espada está a metáfora, isto é, todas as semias do cão sem plumas e suas alusões, trazidas pelos símiles:

§ O rio ora lembrava
a língua mansa de um cão,
ora o ventre triste de um cão,
ora o outro rio
de aquoso pano sujo
dos olhos de um cão.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.105)

Este comportamento metafórico exercitado nessa construção literária denomina-se - metáfora “in absentia”. Tal designação é motivada pelo fato de aparecer, afastando do correspondente, no código, o termo substituinte ou irreal, isto é, aquele que sofreu modificações na estrutura sêmica. Essa metáfora é chamada também de “pura” ou “de primeiro grau”, ou ainda a verdadeira. Assim, segue-se as teorias do grupo de Liège, quando este teórico garante que “uma metáfora, por exemplo, somente é percebida como metáfora, quando ela remete ao mesmo tempo ao sentido próprio e ao sentido figurado e portanto é realmente a relação norma-desvio que constitui o fato de estilo e não o desvio como tal.” (J.Dubois et alii, 1970, p. 22). Sobre a redução desse desvio Jean Cohen (1969) nos lembra que:

A metáfora não é o desvio, mas surge da redução deste. A norma e a redução do desvio se situam no plano paradigmático, ao passo que o desvio em si está no plano sintagmático. A impertinência de sentido criada pela metáfora é uma violação do código, que resolve esse impasse, reduzindo a impertinência e se reestruturando, ao aceitar que o lexema provocador do desvio modifique sua estrutura semântica, passando do sentido próprio

(dado pelo código) ao sentido figurado (criado pelo autor). (COHEN, J. (1987) p. 127).

Partindo dos preceitos apresentados sobre a metáfora, pode-se afirmar que o rio Capibaribe, pela relação analógica dos traços comuns entre um pobre animal, lembra *a língua mansa, o ventre triste, os olhos de um cão sem plumas, que nada sabia da chuva azul, / da fonte cor-de-rosa, / da água do copo de água / da água do cântaro / dos peixes de água, / da brisa na água* (p.105); ou ainda, um indivíduo que foi zoomorfizado, niilizado, que perdeu a essência:

§ Entre a paisagem
(fluía)
de homens plantados na lama;
[...]

§ Como o rio
aqueles homens
são como cães sem plumas
(um cão sem plumas
é mais que um cão saqueado;
é mais
que um cão assassinado.

(MELO NETO, J.C. (1999) 109/110)

O termo *rio* foi modificado “in absentia”, baseado na semelhança dos semas conotativos entre o termo modificado e o substituído: *Aquele rio / [...] Sabia dos caranguejos / de lodo e ferrugem. / Sabia da lama / como de uma mucosa. / Devia saber dos polvos. / Sabia seguramente / da mulher febril que habita as ostras* (p.105). Na redução do desvio o termo substituinte sofre supressão de quase todos os seus semas nucleares, substituindo-os pelos semas do termo substituído. Temos, portanto, de um lado - o rio; do outro, a espada e, no centro, o cão sem plumas - o homem, que é ao mesmo tempo, o rio e a fruta.

O rio corta uma paisagem que, no poema, é representada pelas partes Paisagem do Capibaribe I e Paisagem do Capibaribe II. Depois, tem a “Fábula do Capibaribe” na qual se observa a cena que *a cidade é fecundada / por aquela espada* (p.111). Em seguida, “O discurso do Capibaribe” evidencia os estados de consciência ou movimentos interiores daquela metáfora viva que pode ser reconhecida inicialmente pela visualização do seguinte quadro:

A norma (plano paradigmático) – no nível do código

Sememas	Semas nucleares	Classemas	Semas conotativos
Cão (Termo substituinte)	Mamífero, quadrúpede, Carnívoro, domesticado Desprezado, Diabo	animado animal material concreto	despojamento miséria, pobreza fidelidade, desprezo
sem plumas (termo substituinte)	(Pluma) adorno de aves. Pena de escrever. Flâmula. Cabos náuticos. Macio ou fofo. Algodão	inanimado material concreto	(Sem plumas) ausência, exclusão, falta, privação, negativa (de calor, humanidade, riqueza)
Paisagem do Capibaribe I (termo modificado)	Estrutura física de uma paisagem marcada por miséria, lodo e lama.	inanimado material concreto	despojamento miséria, pobreza fidelidade, desprezo
Paisagem II. (Termo modificado)	Estrutura física de uma paisagem marcada por miséria, lodo e lama.	Inanimado, material concreto	despojamento, miséria, pobreza fidelidade desprezo
Rio- Fábula do Capibaribe (Termo modificado)	Narração imaginária e artificiosa sobre a cidade e o rio.	inanimado material concreto	despojamento miséria, pobreza, fidelidade desprezo
Discurso do Rio (Termo modificado)	A linguagem e ser do rio.	inanimado material concreto	despojamento miséria, pobreza fidelidade desprezo

A redução do desvio (plano paradigmático): A metáfora

Sememas	Semas nucleares	Classemas	Semas conotativos
Cão sem Plumas (Termo substituente)	Estrutura física de uma paisagem marcada por miséria, lodo, lama.	Animado, animal Humano, material concreto	despojamento, miséria, pobreza, fidelidade, desprezo
Cão sem Plumas (Termo substituente)	Narração imaginária e artificiosa sobre a cidade, o rio, homem e sua luta pela vida.	Animado animal humano material concreto	despojamento miséria, pobreza, fidelidade desprezo
Cão sem Plumas (Termo substituente)	A linguagem e o ser do rio.	Animado animal humano material concreto	despojamento miséria, pobreza fidelidade desprezo

Essa mudança de sentido ou redução do desvio, no qual se restitui à figura sua unidade profunda, se consubstancia na imagem de um *cão sem plumas*, porque no plano paradigmático os semas nucleares aludem para uma paisagem, uma fábula e um discurso e, concomitante, os semas conotativos conduzem para significações que encaminham para o despojamento, a miséria, a pobreza, a fidelidade, propriedades inerentes a um animal dessa estirpe.

Entre os semas nucleares e os conotativos, o cão expressa a essência daquele ser que desconhece o que há de belo ou bom na natureza, como *chuva azul* ou a *fonte-cor-de-rosa* (p.105). Somente sabe do mundo cão dos *caranguejos / de lodo e ferrugem* (p.105), por exemplo. ***O cão sem plumas*** expressa a forma daquele mundo que:

§ Abre-se em flores
pobres e negras
como negros.
abre-se numa flora
suja e mais mendiga
como os mendigos negros.
Abre-se em mangues
de folhas duras e crespas
como um negro.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.106)

A forma aqui assenta o significado que Bergson conferiu a essa palavra, como sendo “um instante de uma transição”, ou seja, uma espécie de imagem intermediária da qual se aproximam as imagens reais em sua mudança e que é pressuposta como “a essência das coisas”. Nicola Abbagnano (1999), a respeito dessa concepção de forma acrescenta que esse raciocínio de Bergson “aproxima-se do sentido com que essa palavra é usada por Hegel, como ”totalidade das determinações”, que é a essência no seu manifestar-se como fenômeno (Enc., § 129). Nesse sentido, forma é o modo de manifestar-se da essência ou substância de uma coisa, na medida em que esse modo de manifestar-se coincide com a própria essência”. (p. 469).

As formas da paisagem do Capibaribe foram abstraídas e liberadas de seus usos comuns para serem colocadas em novos usos. Agora agem como símbolos, tornam-se expressivas ao sentimento humano. A primeira paisagem levanta a bandeira do social; a segunda e terceira partes trazem a insígnia do histórico / social e, a última, do discurso do rio e da poesia. Como numa representação dos quatro pontos cardeais ou dos quatro elementos do mundo, o quaternário marca o espaço e o tempo daquele objeto do olhar: visto, alegoricamente, sob ótica de um sentimento animado por um mamífero quadrúpede, carnívoro, domesticado, desprezado, um pobre diabo, um cão sem adorno, reduzido ao nada, aniquilado, absolutamente descrente.

O vocábulo pluma, inicialmente, significa adorno de aves, mas, possui denotativamente outros significados, entre eles: pena de escrever, flâmula, cabos náuticos, macio ou fofo, algodão. No plano conotativo, entre os vários sentidos, pluma significa riqueza, calor, presença; “sem plumas” representa ausência, exclusão, falta, privação, niilismo, negativa (de calor, de humanidade, de riqueza). Na redução do desvio, o termo substituinte tomou a forma da estrutura física de uma paisagem marcada por miséria, lodo, lama e dor de um ser que perdeu sua essência, que foi esfacelado pelos desacertos do mundo. Essa situação trágica transforma-se em uma narração imaginária e artificiosa sobre a cidade, para por à vista o próprio discurso e o ser do rio.

Conforme o exposto, *O cão sem plumas* tem essa função de transmitir a forma, a essência ou substância daquele universo do rio Capibaribe. Em toda a primeira parte da paisagem I, essa forma é reiterada sob a égide do social e existencial do rio como expõem, por exemplo, as seguintes imagens:

§ Liso como o ventre

de uma cadela fecunda
o rio cresce
sem nunca explodir.
Tem, o rio,
um parto fluente e invertebrado
como o de uma cadela.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.106)

O aspecto social e o espaço físico e ontológico do presente são mesclados ao passado histórico do rio:

§ Ele tinha algo, então,

da estagnação de um louco.
algo da estagnação
do hospital, da penitenciária
dos asilos, da vida suja e abafada/
(de roupa suja e abafada)
por onde se veio arrastando.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.107)

Aqui estão reiterados os aspectos da negatividade que não aparecem explicitados na história dos cartões postais ou guias turísticos. Este rio representa uma realidade velada, porque não interessa às *salas de jantar pernambucanas*/ [...] às *grandes famílias espirituais* (p. 107), como ironicamente foi exposta a nobreza pernambucana.

Na “Paisagem do Capibaribe II”, o elemento humano é fundido ao rio e ao cão. Aliás, o cão é metáfora do homem que, desprovido de ser e linguagem, tornou-se o objeto do olhar do eu poético. E, nesse conjunto ritmo e imagético dessa *paisagem de anfíbios / de lama e lama* (p.108), cada verso flui como as águas pesadas do rio, como o andar dolorido do cão, refletindo a cada passo, a cada ritmo de reiteração cheia de intensidade e desvios. Os versos vão ora oscilando, ora fazendo uma parada num momento de reflexão, obrigando o pensamento a voltar sobre si mesmo para examinar o seu próprio conteúdo:

§ Como o rio
 aqueles homens
 são como cães sem plumas
 (um cão sem plumas
 é mais que um cão saqueado;
 é mais
 que um cão assassinado.

(MELO NETO, J.C. (1999) p.108)

A repetição das fatídicas assertivas produzem uma carga de intensidade e dor e, citando Cohen (1987), “soa como um dobre a finados” (p.211). Entre o silêncio de um verso e outro, de uma estrofe e outra, as imagens do rio, do cão, do homem, da fruta e da espada se misturam *na paisagem do rio / difícil é saber / onde começa o rio; / onde a lama/ começa o rio; / onde a terra / começa da lama; / onde o homem, / onde a pele / começa da lama; / onde começa o homem / naquele homem* (p.110). Deste jogo imagético, nasce a “Fábula do Capibaribe”.

Além das imagens refletidas nas descrições, o discurso agora, traduz as alegorias que, vertidas de reflexões, contam histórias e lendas daquela cidade guerreira: o Recife, a rocha escarpada à beira do mar; o rochedo ou grupo de rochedos nas proximidades da costa do mar e à flor da água e das revoluções. A rocha-capital de um Estado ostenta a bandeira usada na Revolução de 1817. Este estandarte é formado pelas cores azuis e brancas, adornadas pelo arco-íris, uma estrela, o sol e uma cruz. O arco-íris significa a união dos pernambucanos. O azul simboliza o céu e o branco o estado, a paz. O sol representa a força do estado, a fé na justiça. Na magia das imagens poéticas, o rio tornou-se um cachorro/ homem, num mundo cão. Nessa representação, o mar surge como *uma bandeira/ azul e branca/ dobrada/ no extremo do curso/ - ou mastro - do o rio* (p.111) que pode ser quando detentor da espada da bravura do verbo criador.

A espada possui duplo aspecto destruidor e criador. Ela é símbolo do Verbo, da Palavra. O khitab muçulmano costuma segurar uma espada de madeira durante sua predicação; o Apocalipse descreve uma espada de dois gumes a sair da boca do Verbo. Esses dois gumes relacionam-se ao duplo poder. [...]

A espada está também relacionada com a água e como dragão: a têmpera é a

união da água e do fogo; sendo o fogo, a espada é atraída pela água”.
(CHEVALIER & GHEERBRANT, 1990, p. 392).

Nesse sentido, a força do rio está no seu discurso que faz história de vitórias e ações. Apesar de seus feitos, o rio é dominado pelo mar. Aquele representa a fonte, a água; este a força do dragão:

§ o mar com seu incenso,
o mar com seus ácidos,
o mar e boca de seus ácidos,
o mar e seu estômago
que come e se come,

sua carne
vidrada, de estátua,
seu silêncio, alçando
à custa de sempre dizer
a mesma coisa,
o mar e seu puro
professor de geometria.)

(MELO NETO, J.C. (1999) p.112/113)

O mar significa o dragão que destrói e, como tal, pode simbolizar também a espada que corta a fruta, que corta o rio que se detém / *em mangues de água parada. / Junta-se o rio / a outros rios / numa laguna, em pântanos / onde, fria, a vida ferve. //... Juntos todos os rios / preparam sua luta / de água parada, / sua luta / de fruta parada* (p.113). Os rios exibem a força do verbo criador que, com o seu poder de ação, discorre sobre as suas vidas de rios refletidas nos homens: cães sem plumas, frutas que são cidades, todos eles fecundados pelas dores do mundo, pela espada da miséria e do poder que violenta a humanidade. Desta maneira, o rio atua como um ator coletivo, como um herói que exprime o discurso do seu povo. E a força desse discurso do rio se evidencia no contraste provocado pelo contato da espada com a fruta: *A mesma máquina/ paciente e útil / de uma fruta; / a mesma força / invencível e anônima / de uma fruta / - trabalhando ainda seu açúcar / depois de cortada* (p.113). A poeticidade do discurso do rio, não está na descrição da bandeira do mar, mas do encontro do rio com o mar, no ludismo linguístico cheio de imagens e polissemia e, ainda na conformidade de semas entre o rio, o cão, a fruta, a espada enfim, o homem, não apenas de

Pernambuco, mas de qualquer ser humano marcado pela ausência de tudo, inclusive do próprio ser. No olhar do eu lírico perpassa a fábula do Capibaribe, transmitida em forma da linguagem poética, por meio do discurso do rio.

Na quarta parte, intitulada “Discurso do Capibaribe” o rio adquire um movimento lento e dolorido quando encontra os mangues estacionados como enorme fruta madura. Dominando a espada do verbo, o rio poético, o cão sem plumas, também representação do homem, toma várias formas e, como a vivacidade do reflexo do sol sobre as águas, torna-se um demiurgo e onipresente. O Rio *está na memória / como um cão vivo / dentro de uma sala /...Como um cão vivo / debaixo dos lençóis, / debaixo da camisa, / da pele* (p.114). O rio é linguagem poética e por isso tem a energia de uma metáfora viva que flutua entre o real e o imaginário. Por ser real, sua liquidez não é completa, não corre plenamente pelo mundo dos sonhos. Por isso é espesso, corre devagar como o tempo, *uma maçã, um cachorro, um homem* (p.115). A vida corre como o rio, espesso; o sangue do homem também é espesso; e ainda, *a paisagem, as ilhas negras de terra* (p.116) são espessas.

A realidade tem a natureza, pétreo, condensada, severa, a arte não. Ela tem a fluidez das águas, do sonho, corre levemente por mundos inimagináveis. A arte, como o sonho, vive o mundo do imaginário e cria nele um mundo autônomo, auto-suficiente para criar uma ilusão do real, mesmo espesso. Porém, a fluidez das águas do discurso poético conduz o mundo real para uma ponderação sobre as vicissitudes causadas pelos pedregosos caminhos construídos pela própria desumanidade.

O discurso do rio em *O cão sem plumas* está nessa intrincada rede de metáforas, de imagens que fluem como as águas de um rio, mesmo, como o Capibaribe na sua travessia final: espesso, lento, triste. Mas, desde a primeira vista, o discurso se enuncia nos versos irregulares, de aparência livre que, ora numa fluidez harmônica se tornam mais curtos, ora se alongam mansamente, parte por parte, seção por seção, discurso por discurso, parágrafo por parágrafo, pontuando suas reiteradas pausas e reflexões. Enquanto isso vai tecendo sua rede de metáforas, que aparentam correntes de água ou onda, jogando imagens, numa brincadeira séria que evoca a vida com seu ritmo cadente e pausado e contínuo.

Diante do que foi afigurado, esse poema analisado expressa o rio, a paisagem, o homem, enfim a realidade, mas também a plenitude da linguagem poética. E, como metáfora, *O cão sem plumas* não deixa seu discurso de rio/ homem estacionar como a água parada, com uma rua, ou uma fruta, corre para outras margens, entre pelo mar/ dragão levando imagens e

símbolos com alto grau de sentidos e, na sua fala, constrói um mundo de imaginação. Porém, de sua irrealdade, aciona sua objetiva como uma espada que atravessa uma fruta, ou um rio que corta a paisagem, ou cão que corta a rua, fluindo num movimento que desvela um espaço pré-existente, com sua história: enfim, desvenda as dores daquele mundo. Por meio do olhar de uma observação poética, um cenário real adquire um contexto literário e uma outra existência se realiza, agora com mais “auto-suficiência” e uma irrealdade/ real que perturba e delicia, que fere e cura, que chora e acalanta, numa unificação estranha, um tanto insólita mas que presentifica e transfigura uma realidade.

Diante de todas essas assertivas, podemos concluir que *O Cão Sem Plumás*, este objeto do olhar, pode ser contemplado sob quatro visões:

Na primeira está inserida a ontologia: o rio Capibaribe em si. *O cão sem plumas* marcado pela estrutura física de uma paisagem estigmatizada pela miséria, pelo fogo, pela lama e pela dor. Neste caso, o rio Capibaribe traduz a posição de um ser que tem sua negatividade dissimulada nos atrativos do mapa turístico da Capital de Pernambuco. O rio, objeto deste olhar, tem semelhança com um cão, uma animal pobre e desprezado pelos olhos dos poderosos que são insensíveis à realidade do rio e transmite um falso retrato para atrair mais lucro e influência. Esse rio, enquanto ser, vai reproduzir como a fluidez de suas águas todo um tecido de imagens que já estão condensadas na primeira estrofe, como num processo de passagem do estado gasoso ao líquido. Desse modo pode-se dizer que toda a organização do rio (o discurso do poema) começa a fluir na primeira estrofe.

A partir de então, podemos afirmar que, na segunda visão, o rio representa a metáfora do homem marginalizado pelas negativas de humanidade, condições de uma vida digna, justa, sem discriminação. Este homem é também um cão sem plumas que reside na lama do rio e da sociedade.

Na penúltima visão, este rio Capibaribe, que representa também o homem (objeto do olhar similar ao rio que corta a cidade) exprime ainda a própria coletividade: a cidade, a rua, as casas, as frutas. Aqui, existe toda uma intrincada coletividade que forma uma rede ações metafóricas, pois da mesma forma que a cidade *é passada pelo, a rua é passada por um cachorro/ uma fruta/ por uma espada* (p. 105). Em cada sucessão de acontecimento, o poema realiza uma corrente a fluir imagens que vão transmitindo a correnteza do rio Capibaribe, que enquanto toda a cidade se movimenta vagorosamente, ele também se anima com a mansidão do amadurecimento de uma fruta que vai ser cortada pelo mar/ espada. E, neste encontro

acontece a tensão das forças entre o rio e o mar(espada/ dragão), o jogo entre a vida e a morte. Estas forças opostas vão produzir uma transcendência e gerar o poético, o que nos lembra duas afirmações de Jean Cohen (1987) “O significado poético é totalitário. Não tem oposto. (p.113) e “É poético o ilimitado. Como tal, invade o espaço e expulsa qualquer negação fora do campo do seu aparecer” (p.239). Assim, o discurso do rio, como um herói coletivo, vence as forças opostas do mar, isto é, todas as dificuldades da passagem para o poético. Finalmente, domina o mar da linguagem e alcança a plenitude da arte da palavra.

Assim, esse estado de poeticidade plena conduz à quarta visão que o olhar pode perceber: o rio como existência, que no encontro com o mar transforma-se numa fruta, passada por uma espada do grande dragão. Neste caso, essa existência traduz também toda uma rede de relações metafóricas, ou seja o destino do rio Capibaribe, do homem, da coletividade e da linguagem poética. Esta última, transfigura e dá voz, por meio do seu discurso metafórico, a todo este mundo representado em forma de rio, ou seja de um cão sem plumas. Destarte, esta quarta parte que remete à plenitude existencial do nascimento ou do pré-nascimento da fruta que caminha contra a espada (morte) e, neste embate, encontra finalmente a essência da poesia (a vida), o mar da linguagem e da plurissignificação: a plenitude da linguagem poética.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia** Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Trad. Antonio de Pádua Denesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Trad. de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. Campinas- São Paulo : Pontes / Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHEVALIER, J.; CHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Trad. Vera da Costa e Silva, et al. Rio de Janeiro: José OLYMPIO, 1990.

COHEN, Jean. **A plenitude da linguagem** (Teoria da Poeticidade). Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.

DUBOIS, J. et alii. **Dictionnaire de linguistique**. Paris: Larousse, 1973.

_____ et. al. **Retórica da Poesia**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad. Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAKOBSON, **Lingüística e comunicação**. Trad. Izidoro Bitkstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2002.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural** – Pesquisa de Método. Trad. Haqira Osakabe e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1977. (1ª ed. fr. 1966).

LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. Tradução Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LEFEBVE, **Estrutura do Discurso da Poesia e da Narrativa**. Tradução. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1980.

MELO NETO, João Cabral. **Obra completa**. vol. único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1994.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Trad. Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pinheiro. **Processos retóricos na obra de João Cabral de Melo Neto**. Assis, São Paulo : ILHPA-HUCITEC, 1978.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro, editora José Olympio, INL, 1972.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

O PAPEL DA LINGUAGEM DIGITAL NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Maíra Cordeiro dos SANTOS⁷⁶

Regina Celi Mendes PEREIRA⁷⁷

Resumo: Atualmente, a linguagem digital compõe um cenário social de interação entre os indivíduos. Nesse contexto, busca-se investigar o papel da linguagem digital no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos nativos digitais, que nascem imersos na conjuntura digital, a partir da perspectiva teórica de Vigotski (2007; 2012). Tomando como norte a zona de desenvolvimento proximal, o artigo discute as possibilidades de inserção das tecnologias digitais na sala de aula. Como resultado, percebe-se que ainda faltam pesquisas mais amplas sobre o assunto, mas que a formação do professor é fundamental para a garantia do processo de ensino-aprendizagem mediado pela linguagem digital.

Palavras-chave: Linguagem Digital. Desenvolvimento. Aprendizagem. Vigotski.

Abstract: *Currently, the digital language composes the social scenario of interaction among individuals. In this context, we try to investigate the role of digital language in the process of development and learning of digital natives, who were born immersed in the digital environment, from the theoretical perspective of Vigotski (2007; 2012). Taking as guidance the zone of proximal development, the article discusses the possibilities of integration of digital technologies in the classroom. Concerning the results, one realizes that there should still be more extensive research on the subject, but that teacher formation is fundamental for ensuring the teaching-learning process mediated by digital language.*

Keywords: *Digital Language. Development. Learning. Vigotski.*

⁷⁶ Aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade João Pessoa, Paraíba, Brasil. Membro do Gelit. Endereço eletrônico: mairacordeiro@gmail.com

⁷⁷ Doutora em Linguística pela UFPE. Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade João Pessoa, Paraíba, Brasil. Líder do Gelit. Endereço eletrônico: reginacmps@gmail.com

Introdução

Não é novidade que as Tecnologias da Informação e da Comunicação (doravante TIC) constituem uma realidade irreversível no cenário da sociedade moderna, as quais associadas ao avanço da Educação à Distância redesenharam o espaço educativo, democratizando e ampliando espaços de aprendizagem. Se, por um lado, muito já se avançou na democratização do acesso ao conhecimento, por outro, ainda se busca aperfeiçoar os instrumentos de aprendizagem para serem utilizados em diferentes contextos educativos, tanto na modalidade presencial quanto à distância.

Os recursos digitais já são naturalmente atrativos por toda a dinamicidade e interatividade que proporcionam, exemplo disso é a facilidade com que crianças e adolescentes apropriam-se desses recursos sem que seja necessário formalizar uma prática de ensino, ou seja, eles são “naturalmente” motivados a aprender a utilizá-los. Nesse sentido, o desafio perseguido por muitos educadores passa a ser o uso das tecnologias associado às práticas educativas, já que não basta apenas disponibilizar o acesso dessa tecnologia em sala de aula, mas que ela se torne, de fato, um instrumento de favorecimento de aprendizagem.

O objetivo deste artigo é discutir a linguagem digital como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de Vigotski, a partir da noção de zona de desenvolvimento proximal. Compreender o uso da linguagem digital ao contexto social contemporâneo aliado à formação de professores para o trabalho pedagógico com as TIC é um fator fundamental para garantir o sucesso na aprendizagem dos nativos digitais.

Desenvolvimento e aprendizagem na concepção de Vigotski

Lev Semenovich Vigotski, pesquisador e psicólogo russo do início do século XX, rompeu com os pressupostos da psicologia vigentes na época, deslocando o foco de análise do campo biológico para o âmbito cultural, discutindo a constituição da particularidade do social no contexto de produção humana (SIRGADO, 2000). Nesse caminho de investigação, o autor conclui que as funções psicológicas superiores dos seres humanos desenvolveram-se por meio da interação complexa de fatores biológicos que compõem a nossa organização como *Homo Sapiens* e de fatores culturais resultantes da evolução ao longo da história humana

(BRONCKART, 2006). Assim, Vigotski evoca a tese de que as funções superiores são resultantes de relações sociais internalizadas.

Para Sirgado (2000, p. 51), asseverar que o “desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo” como elemento dessa natureza. Vigotski introduz na psicologia a ideia de que desenvolvimento psicológico tem como princípio a natureza e origem sociais das funções superiores, opondo-se, assim, às concepções biologizantes em psicologia, contempladas na perspectiva piagetiana.

Vigotski (2007; 2012) propõe uma nova perspectiva, segundo a qual “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (VIGOTSKI, 2012, p. 109).

Segundo Vigotski (2012), a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento. “O processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (VIGOTSKI, 2012, p. 116). Assim, uma organização adequada da aprendizagem da criança direciona ao desenvolvimento mental, acionando todo um conjunto de processos de desenvolvimento, ou seja, essa ativação só é possível por meio da aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um período indispensável e universal para que se desenvolvam na criança esses atributos humanos não-naturais, constituídos historicamente.

Para Vigotski (2007; 2012), o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Mas, o aprendizado escolar gera algo novo no seu desenvolvimento, pois a aprendizagem escolar norteia e incita processos internos de desenvolvimento. O trabalho real de uma análise do processo educativo equivale a encontrar o aparecimento dessas linhas internas de desenvolvimento no instante em que se processam, no curso da aprendizagem escolar.

Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 19) discutem as noções de desenvolvimento humano presente nos estudos de Vigotski, afirmando que:

1. O desenvolvimento não é um processo linear no tempo; é muito mais um processo cíclico ou rítmico.
2. Porque as diferentes funções psíquicas como percepção, memória, fantasia se formam cada uma de modo diferente e desproporcional, o desenvolvimento aparece como uma reestruturação e

reorganização do sistema inteiro dessas funções. O desenvolvimento sempre tem um caráter sistemático. 3. O desenvolvimento é sempre um processo que tem uma perspectiva em relação ao futuro, onde nasce e cresce o novo. [...] O desenvolvimento é um diálogo ininterrupto do sujeito com o seu futuro, um futuro que sempre está por ser alcançado.

Nesse sentido, Friedrich (2012, p. 111-112) afirma que “o fato de que a estrutura e a temporalidade das aprendizagens não correspondem ao desenvolvimento interno, não significa que os dois processos não se cruzem nunca”. Ao contrário, “esses pontos de cruzamento” constituem o objetivo almejado pelo ensino e é normalmente identificado nas práticas escolares.

Para dar conta dessas novas concepções da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e contrapor-se às teorias vigentes à época, Vigotski constrói uma nova abordagem a partir do conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, basilar para entender como se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem em âmbito escolar.

Segundo Vigotski (2007; 2012), para encontrar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, deve-se definir pelo menos dois níveis de desenvolvimento. Segundo o autor, o *nível de desenvolvimento real* é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se formaram em decorrência de certos ciclos de desenvolvimento já concluídos, que amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O segundo nível é *zona de seu desenvolvimento potencial*, relacionado com o que uma criança é capaz de fazer com a ajuda dos adultos. Isto implica que, a partir dessa concepção, pode-se aferir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se constituíram, mas também os processos que estão ainda acontecendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. Segundo Vigotski (2007, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A partir desse conceito, percebe-se que a ZDP nomeia aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, ou seja, funções que amadurecerão. Nesse sentido, Vigotski (2007, p. 100) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma

natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. O aprendizado, portanto, constitui-se no fato de a criança criar a ZDP, pois o aprendizado estimula múltiplos processos internos de desenvolvimento, que são capazes de atuar apenas quando a criança interage com indivíduos em seu contexto social e quando em cooperação com outras pessoas. Esses processos, uma vez internalizados, constituem parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Vigotski (2007) alerta que, nessa perspectiva, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, quando o aprendizado é organizado de forma adequada tem-se o desenvolvimento mental e põe em circulação diversos processos de desenvolvimento que, de outra maneira, seriam impossíveis de ocorrer. Assim, o “aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável. (VIGOTSKI, 2007, p. 104).

Sobre esse aspecto, Friedrich (2012, p. 110) afirma que a ZDP adianta os desenvolvimentos possíveis, o que a criança será capaz de fazer com o auxílio de adultos na resolução de tarefas e problemas. “É esse movimento entre “o que ela sabe fazer” em direção “ao que ela poderia conseguir fazer”, que constitui o que os ensinamentos escolares deveriam focalizar”.

Nativos digitais e apropriação das TIC

As propostas teóricas do Interacionismo Social, de Vigotski, enfatizam a participação dos construtos sociais e linguageiros no processo de desenvolvimento humano. Nesse contexto, é necessário levar em consideração o conjunto das construções da história social humana e suas relações de interdependência. Portanto, se a ação de linguagem é fruto da

apropriação humana dos atributos da atividade social mediada pela linguagem, há de se levar em conta as interações sociais que são realizadas pela criança no curso do seu desenvolvimento. A constituição do pensamento consciente é fruto das interações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, por isso, é necessário analisar o papel das TIC e, conseqüentemente, da linguagem digital no processo de aprendizagem dos nativos digitais.

Prensky (2001) adota o termo “nativos digitais” para a geração nascida entre 1980 e 1999. Segundo o autor:

Os nativos digitais são acostumados a receber informação muito rápido. Eles gostam de processos paralelos e ao mesmo tempo. Eles preferem gráficos a textos. Utilizam acessos randômicos como hipertextos e funcionam melhor em rede. Os nativos digitais preferem jogos do que “trabalho sério” (PRENSKY *apud* LEMOS, 2009, p. 39).

É inegável que os jovens atuais usam as tecnologias para as mais diversas formas de comunicação e interação, utilizando recursos como computadores, *tablets* e *smartphones*. Diariamente, milhares de jovens ouvem músicas, conversam em bate-papos, navegam em redes sociais, pesquisam nos sites de busca, estudam, procuram e trocam informações, conectando-se com o mundo todo. Na pesquisa abaixo (figura 1), pode-se analisar a proporção de alunos que já utilizaram computador no ano de 2013, contribuindo para entender o impacto desses recursos no desenvolvimento infantil.

Figura 1. Proporção de alunos que já utilizaram computador (2013)

B1 - PROPORÇÃO DE ALUNOS QUE JÁ UTILIZARAM COMPUTADOR			
Percentual sobre o total de alunos*			
		Percentual (%)	
		Sim	Não
TOTAL		97	3
SEXO	Feminino	97	3
	Masculino	96	4
REGIÃO	Norte	94	6
	Centro-Oeste	99	1
	Nordeste	91	9
	Sudeste	99	1
	Sul	99	1
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	92	8
	Pública Estadual	98	2
	Total — Públicas	96	4
	Particular	100	0
SÉRIE	4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental	92	8
	8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental	99	1
	2º ano do Ensino Médio	99	1

* Base: 9 657 alunos. Dados coletados entre setembro e dezembro de 2013.
 Fonte: NIC.br - set/2013 a dez/2013

Fonte: <http://cetic.br/tics/educacao/2013/alunos/B1/expandido>

Conforme se depreende da figura 1 acima, percebe-se que a maioria dos alunos (97%) de escolas públicas e privadas, das cinco regiões brasileiras já acessou um computador, evidenciando a interação desses jovens com a linguagem digital. Esse índice é menor nas regiões norte e nordeste e nas escolas públicas municipais. Mesmo assim, essa pesquisa demonstra a influência da linguagem digital no contexto social dos jovens brasileiros na atualidade.

Para Ersad (2003), os jovens são o primeiro grupo na sociedade que assume e utiliza a tecnologia como prática social. Esses artefatos instituem novas possibilidades e concepções de ensino-aprendizagem, que ganham significado a partir da negociação dos atores envolvidos. Nesse sentido:

Como a tela do computador permite uma maleabilidade de alterações com as características da interatividade, hipertextualidade e conectividade, isso já seria um diferencial para aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, essas aprendizagens que se apresentam como construções criativas, fluidas,

mutáveis contribuem para que as pessoas e a sociedade possam vivenciar pensamentos e comportamentos inovadores. A autora sugere com este fim uma nova metodologia de ensino que tenha como pressuposto a cooperação e a participação intensa de todos os envolvidos, que motive os alunos a expressarem suas opiniões, onde o professor assuma o papel de criar um contexto no qual os alunos possam produzir seu próprio material por meio de um ativo processo de descoberta (KENSKI *apud* LEMOS, 2009, p. 41).

Essa necessidade de mudança na concepção da escola é comprovada por Abramovay e Castro (2003), cuja pesquisa identificou que os alunos mantêm a expectativa de que a escola ofereça condições de acesso às TIC e que sejam instrumentalizados para usá-las na vida diária. Isso ocorre, pois a modernidade exige a utilização das TIC nas mais diversas ocupações cotidianas. Embora muitos jovens tenham acesso às tecnologias, ainda há uma grande parcela de crianças e adolescentes que não possuem acesso à internet em casa e na escola (pelo menos 3% dos jovens, segundo a pesquisa representada na figura 1). Sendo assim, a inserção das tecnologias na sala de aula assume a função social de incluir os jovens no mundo da era virtual, evitando o que autores chamam de “exclusão digital”.

Segundo Vigotski, é necessário compreender os fatores sociais que interagem com os seres humanos ao longo da sua história. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento humano modifica-se conforme variam os contextos sociais de interação entre indivíduo e mundo exterior. Os nativos digitais nascem inseridos em uma conjuntura que apresenta novos contextos de interação e mediação no tocante à linguagem. É inegável que os processos comunicativos modificaram-se a partir da entrada das TIC no cenário social. Muitas crianças, ainda nos primeiros meses de vida, têm acesso a objetos tecnológicos e mantêm uma relação interativa com esses artefatos.

Esse processo de desenvolvimento que se inicia com as interações sociais pela criança, nos primeiros anos de vida, tem continuidade no processo de aprendizagem na escola, que estimula e norteia processos interiores de desenvolvimento. Por isso, para Vigotski, o verdadeiro papel de um diagnóstico do processo educativo equivale a descobrir o surgimento das linhas internas de desenvolvimento no instante em que ocorrem no curso da aprendizagem escolar. Se levarmos em consideração que a mediação com a linguagem digital promove mudanças no desenvolvimento dos nativos digitais, seria papel da escola encontrar essas linhas internas e estimular o desenvolvimento das crianças.

Desenvolvimento e aprendizagem mediados pela linguagem digital e formação docente

As concepções propostas por Vigotski levam a alguns questionamentos a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem mediados pela linguagem digital: a inclusão dessa linguagem na sociedade moderna modifica os parâmetros de desenvolvimento do pensamento consciente de nativos digitais? A interação de crianças com artefatos tecnológicos produz influências significativas no desenvolvimento do pensamento consciente? Se, para Vigotski, as funções superiores são relações sociais internalizadas, a convivência dos nativos digitais com as tecnologias e suas múltiplas linguagens promove uma influência na constituição das funções superiores? Se o desenvolvimento humano é social, qual o papel da linguagem digital nessa constituição?

Um aspecto importante a se destacar é que os nativos digitais iniciam sua interação com a linguagem digital ainda muito cedo e promovem reconfigurações e reconceptualizações diferentes das pessoas que nasceram em séculos passados. Isso ocorre, como destaca Vigotski, devido à importância de incluir os elementos sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Mas, se a aprendizagem inicia antes da escola e os nativos digitais convivem com novas formas de linguagem, não cabe à escola considerar esses conhecimentos ou interações sociais? De que forma a escola pode incluir os artefatos tecnológicos usados pelos nativos digitais para desenvolver o aprendizado desses alunos?

Ainda é cedo para afirmar qual é o real impacto das TIC e da linguagem digital no desenvolvimento do nativo digital, mas parece que essas construções sociais, presentes na sociedade moderna, podem influenciar a aquisição e desenvolvimento de novas formas de se comunicar, além de fornecer meios para o aprendizado, por exemplo, da leitura e da escrita. Sem dúvida, a criança interage com outros objetos que propiciam o contato com a leitura e a escrita, como os livros, mas o meio digital apresenta outro tipo de linguagem, fortemente marcado pelos gêneros digitais. Esse contato com diversas linguagens – linguagem escrita dos livros e linguagem digital, dentre outras – pode desempenhar diferentes papéis no curso do desenvolvimento da criança. Entretanto, novas pesquisas devem ser empreendidas para saber a extensão de atuação da linguagem digital como fator de desenvolvimento humano.

Segundo Vigotski, a criança é considerada, desde o nascimento, como elemento do meio social como um todo, atuando como sujeito dessas relações sociais das quais faz parte. O social não é entendido como *algo exterior*, como *uma força alienígena, externa*, que

desempenha uma pressão na criança e que determina as formas sociais. A sociabilidade da criança faz parte, desde o início, dos aspectos essenciais da existência humana. “O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e a diferenciação das suas qualidades e funções humanas” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 27). Esse ambiente social atua como condição interna, representando o fator primordial do desenvolvimento das crianças e dos jovens. Assim, a linguagem digital, que circula no meio social desde o nascimento dos nativos digitais, é apropriada pelas crianças e jovens, internalizando suas relações para a constituição das funções psicológicas superiores.

Pensando nessa problemática, pode-se evocar Friedrich (2012, p. 114), para quem “é o *poder fazer*, o *saber fazer* que atestam o desenvolvimento da criança e, em consequência, o sucesso das aprendizagens”. Indubitavelmente, a linguagem digital não é o único saber que a criança detém ao chegar à escola. Inúmeros outros conhecimentos são acumulados ao longo de seu processo de desenvolvimento e de interação com os adultos. Mas, a linguagem digital é um artefato relativamente novo com que as crianças interagem, muitas vezes, adquirindo um *saber fazer* e um *poder fazer* diferente em relação aos artefatos não tecnológicos.

Nesse sentido, a *zona de desenvolvimento real* corresponde aos saberes já adquiridos e amadurecidos pelas crianças na interação autônoma com a linguagem digital e com as TIC, constituídos a partir da maturação do desenvolvimento. As crianças começam ainda cedo a interagir com esses artefatos e, não raro, usam-nos de forma eficiente, sem ajuda dos adultos. Por outro lado, alguns conhecimentos a respeito de recursos das TIC e da linguagem digital são apreendidos por meio da mediação de adultos ou companheiros mais experientes, formando a *zona de desenvolvimento potencial*, que serão amadurecidos e desenvolvidos pelas crianças. Essa relação entre desenvolvimento autônomo e mediado por outros indivíduos pode ser visualizada nos resultados da pesquisa abaixo:

Imagem 2. Proporção de alunos por forma de aprendizado do uso do computador e da internet (2013)

D1 - PROPORÇÃO DE ALUNOS, POR FORMA DE APRENDIZADO DO USO DO COMPUTADOR E DA INTERNET
 Percentual sobre o total de alunos do 5º ano que utilizaram o computador alguma vez na vida, além de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio que utilizaram o computador nos últimos três meses*

Percentual (%)		Sozinho	Com outras pessoas	Fez um curso específico	Com professor ou educador da escola	Com outros alunos	Não aprendeu a usar computador e/ou internet	Não sabe
TOTAL		54	38	22	6	2	0	0
SEXO	Feminino	55	37	22	7	2	1	0
	Masculino	53	39	21	6	2	0	0
REGIÃO	Norte	49	32	38	8	3	0	0
	Centro-Oeste	51	39	23	11	3	1	0
	Nordeste	51	42	24	7	3	1	0
	Sudeste	58	37	18	4	1	0	0
	Sul	50	35	21	10	2	0	0
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Pública Municipal	42	45	15	10	1	1	0
	Pública Estadual	57	33	31	4	3	0	0
	Total — Públicas	52	37	25	6	2	1	0
	Particular	63	41	9	7	1	0	0
SÉRIE	4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental	38	56	8	12	1	1	0
	8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental	60	31	21	4	2	0	0
	2º ano do Ensino Médio	64	26	38	5	3	0	0

* Base: 2.913 alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que utilizaram o computador alguma vez na vida e 6.186 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental/2º ano do Ensino Médio que utilizaram o computador nos últimos três meses. Respostas múltiplas e estimuladas. Dados coletados entre setembro e dezembro de 2013.

Fonte: NIC.br - set/2013 a dez/2013

Fonte: <http://cetic.br/tics/educacao/2013/alunos/D1/>

Conforme os dados da pesquisa (figura 2), 54% dos alunos dizem ter aprendido a utilizar o computador e a internet sozinhos. O que corresponderia a afirmarmos que esse conhecimento situa-se na zona de desenvolvimento real, ou seja, aos saberes que a criança adquire de forma autônoma e que já estão amadurecidos. Entretanto, os dados revelam a importância da mediação do outro no processo de aprendizagem do uso do computador e internet: 38% aprendem com outras pessoas, 22% em curso específico, 6% com professor ou educador da escola e 2% com outros alunos. Essas interações com outros indivíduos ativam a *zona de desenvolvimento potencial*. Sendo assim, “é nas “zonas de desenvolvimento proximal” que se cria o novo, sempre mediado pelas formas específicas das interações sociais” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 36).

Embora faltem pesquisas mais profundas sobre o papel das TIC e da educação escolar no desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva vigotskiana, Lemos (2009) descreve diversas pesquisas realizadas no Brasil e em outros países sobre o uso da tecnologia por

nativos digitais, bem como a sua relação com a aprendizagem na escola. Eli Silva (2012), com base numa pesquisa de dois anos que visou estudar a *webquest* como recurso digital aplicado à educação, afirma que o uso de recursos da tecnologia digital pode contribuir para as práticas pedagógicas dos docentes, embora os professores ainda tenham certa dificuldade de adesão a estas tecnologias. A pesquisa de Marques, Silva e Marques (2011) mostra a influência dos videojogos no rendimento escolar dos alunos no 2º e 3º ciclo do ensino básico, afirmando que a maioria das crianças pesquisadas são usuárias de videojogos e que esses recursos não são prejudiciais para a aprendizagem. Assim, percebe-se que é inegável a presença da linguagem digital na vida dos estudantes nos dias atuais, dentro e fora da sala de aula, constituindo-se dentro do cenário social.

A utilização da linguagem digital como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola demanda que o aluno se estabeleça como ator de sua aprendizagem, adaptando para si um *poder fazer*. Esse esclarecimento permite entender que os saberes ensinados na escola não podem ser transmitidos tais quais ao aluno; eles precisam ser oferecidos com o objetivo de estimular um *poder fazer* organizado pelo próprio aluno.

A diferença entre aprendizagem e desenvolvimento demonstra o fato de que sem retorno por parte do aluno, sem sua participação ativa, as aprendizagens são fadadas ao fracasso. A partir dessa concepção de desenvolvimento proposta por Vigotski (2007; 2012), uma das possibilidades de utilizar a linguagem digital na escola, fundamentada pela noção de ZDP, são os jogos digitais, também chamados de objetos de aprendizagem. Por meio desses jogos, o aluno pode dirigir de forma autônoma, lúdica e interativa seu processo de aprendizagem, integrando seu *saber fazer* (zona de desenvolvimento real) com as possibilidades, ou seja, seu *poder fazer*, interagindo com novos conhecimentos (zona de desenvolvimento potencial).

Entretanto, pode-se indagar: se os estudantes já sabem usar e aprendem sem que haja a necessidade da mediação professor-aluno, o que pode ser feito a partir daí na escola? Embora a criança apreenda muitos saberes de forma autônoma, a mediação com outras pessoas mais experientes é fundamental para a apropriação de novos saberes e conhecimentos. O papel da escola seria esse: auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento de novos saberes pelos alunos, inclusive no tocante à linguagem digital e artefatos tecnológicos. Com a mediação do professor, que ajuda no processo, o estudante pode direcionar seu aprendizado para o novo, aumentando seu desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal).

O caráter colaborativo entre professor e aluno é fundamental para propiciar a aprendizagem de novos conteúdos, mediado pela linguagem digital. O ciclo “ensinar e aprender” faz parte do processo vivo de desenvolvimento no qual os seres humanos estão submetidos ao longo de sua vida. Nas palavras de Geraldi, Fichtner e Benites (2006, p. 23):

Para poder aprender é preciso ensinar. E, ao mesmo tempo, quem ensina tem que ter a capacidade de aprender. O processo de aprendizagem dos seres humanos forma, junto com o processo de ensino, um sistema vivo, cuja sustentação é o intercâmbio de emoções e afetos entre quem ensina e quem aprende. Um conjunto complexo de ações recíprocas e complementares forma esse sistema e mostra o seu caráter fundamentalmente colaborativo.

Apesar de ser uma possibilidade, a utilização dos artefatos digitais não deve ser encarada como o melhor ou único caminho. Eles são apenas um dos instrumentos que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças, atuando na aquisição de novos saberes, conectando aos contextos sociais presentes na vida contemporânea. Para que isso ocorra, esses artefatos devem estar integrados a outras linguagens e a estratégias de aprendizado.

O uso da linguagem digital não prescinde do uso de outros meios considerados “tradicionais” no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o uso da linguagem digital deve estar associado a um projeto metodológico pensado pelo professor. O computador e as TIC, sozinhos, não causam impacto na educação ou na sala de aula. É preciso que os professores apropriem-se desse material, aliando a perspectivas metodológicas, como a noção de ZDP, dando sentido às atividades. Para ocasionar uma mudança nas escolas, é fundamental que, além de investir-se em aquisição de *hardwares* e *softwares*, enfatize-se a formação do professor para o trabalho pedagógico com as TIC. Como observa Valente (2011, p. 22), “os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno”. O professor capacitado para esse fato é um dos elementos indispensáveis para a existência de condição benéfica. Para isso, é essencial que os professores sejam preparados para o trabalho com as TIC ainda na formação inicial:

A concepção do desenvolvimento em Vigotski é coincidentemente uma teoria de educação na medida em que uma teoria da transmissão cultural é uma teoria do desenvolvimento. Por “educação” Vigotski entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir da qual o Homem emerge, como diz Bruner (1987, PP. 1-2). Por “educação” Vigotski entende

a mediação entre o desenvolvimento individual e social. A “zona de desenvolvimento proximal” representa um instrumento teórico e metodológico para descrever e analisar essa mediação como a construção do novo (GERALDI, FICHTNER, E BENITES, 2006, p. 40).

Para identificar a formação inicial dos professores nas universidades, foram analisadas as matrizes curriculares dos cursos de graduação em Letras/Português de cinco universidades federais do Nordeste⁷⁸, a fim de verificar se havia alguma disciplina específica de formação do docente para o trabalho com as TIC. São elas: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)⁷⁹, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)⁸⁰, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)⁸¹, Universidade Federal do Ceará (UFC)⁸² e Universidade Federal de Alagoas (UFAL)⁸³. Em nenhum desses currículos há qualquer disciplina em referência ao trabalho do professor com tecnologias digitais. As disciplinas optativas oferecidas pelos departamentos de letras também não trazem formação para esse trabalho. Assim, percebe-se que algumas universidades ainda não preparam os docentes para o contato pedagógico com as TIC, dificultando o domínio das suas possibilidades técnicas e didáticas. Como observa Kenski (apud MAIA e BARRETO, 2012, p. 53):

[...] é necessário, *sobretudo*, que os professores se sintam confortáveis para utilizar esses novos auxiliares didáticos. Estar confortável significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da integração desses meios com o processo de ensino.

Nesse sentido, pesquisas como a de Bittar (2010) afirmam que, mesmo após a capacitação para a utilização pedagógica das tecnologias digitais, os professores pouco ou

⁷⁸Foram selecionadas universidades do Nordeste por questões de proximidade com a pesquisa desenvolvida pela autora do artigo sobre formação docente e trabalho com as TIC, no estado da Paraíba.

⁷⁹ Fluxograma disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/index.php/fluxograma>>. Acesso em: 11.09.14.

⁸⁰ Fluxograma disponível em: <http://www.ufpe.br/proacad/images/cursos_ufpe/letras_bacharelado_perfil_01106.pdf>. Acesso em: 11.09.14.

⁸¹ Fluxograma disponível em: <<http://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>>. Acesso em: 11.09.14.

⁸² Fluxograma disponível em: <http://www.cursodeletras.ufc.br/Matriz_portugues.pdf>. Acesso em: 11.09.14.

⁸³ Fluxograma disponível em: <<http://www.fale.ufal.br/files/ppc/ppc-letras-portugues.pdf>>. Acesso em: 11.09.14.

nada modificam suas práticas ou costumes nas escolas. Uma das causas apontadas pelo autor é falta de solidez nas políticas referentes à formação docente para o trabalho pedagógico com a informática educativa, fato amplamente marcado pela literatura desde as produções acadêmicas iniciais, no final dos anos 1990.

Algumas pesquisas, como a de Ferreira (2011) demonstram que, muitas vezes, atribui-se ao professor o rótulo de “resistência” em relação ao trabalho com tecnologias, colocando a responsabilidade unicamente no plano individual do profissional, refletido em falta de interesse. Entretanto, o fato de não atingirem as prescrições e expectativas da atividade do professor do século XXI, não parece ser por restrições de acesso à tecnologia ou de incentivos à formação que o professor. Assim, as limitações e impedimentos podem estar associados a outros contextos sociais, como a gestão do tempo: “quanto maior a necessidade ou desejo de mediação dos artefatos digitais no trabalho, mais o trabalhador precisará investir seu tempo na apropriação dos mesmos e de competências ligadas a eles” (FERREIRA, 2011, p. 36).

Esse retrato reflete que, embora a escola seja dotada de vários recursos tecnológicos, como computadores, *tablets*, internet, etc., ainda existem muitos problemas para o uso adequado das TIC a fim de que se tenha desempenho satisfatório. A dificuldade de planejamento das aulas, a carência de domínio especializado dos professores – consequência da ausência de formação adequada – além da falta de assistentes técnicos para auxiliar o manejo com os equipamentos e da falta de manutenção nos equipamentos e salas inadequadas para o uso das TIC, fazem com que esses artefatos não sejam apropriados pelos professores e, conseqüentemente, não se transformem em instrumentos efetivos de trabalho.

Segundo a autora, a maior apropriação de TIC no trabalho real da docência tem ocorrido quando:

(a) o trabalho com tecnologia é objeto de pesquisa do professor; (b) o professor gosta dos artefatos e novidades tecnológicas; (c) o professor pode prescindir da tecnologia na realização de parte do seu trabalho, por necessidade imposta pela própria atividade; (d) quando este se sente obrigado, por imposição ou pressão política. Dentro da visão de trabalho aqui seguida, o artefato só se torna instrumento com a apropriação do mesmo *pelo e para* o sujeito, que o transforma por meio de esquemas de utilização, atribuindo-lhe funções e acomodando competências, em vista de um ou mais objetos na atividade de ensino. (FERREIRA, 2011, p. 47-48).

Dessa forma, é necessário (re)pensar as mudanças necessárias para elucidar a apropriação do artefato tecnológico pelo professor, promovendo-se uma reconfiguração do

agir no trabalho docente, a fim de incorporar os instrumentos tecnológicos. Para a instrumentalização em TIC no ensino, Ferreira (2011) propõe, então, o planejamento de contextos e situações, distintas da contemporânea, e organização do trabalho do professor, em que exista a interação e a participação dos docentes com indivíduos que já empregam os sistemas simbólicos e a linguagem das TIC. A hipótese que sustenta a proposta da autora, portanto, é de que:

essa reconfiguração do uso das TIC no agir do professor seja possível numa situação em que: a) capacidade a ser construída for comprometida, ou estiver integrada, ao seu projeto atual de trabalho e b) se tiver contato interpessoal imediato de pessoas mais experientes e c) se os recursos materiais, simbólicos e capacidades humanas necessários estiverem disponíveis. (FERREIRA, 2011, p. 51).

Naturalmente, o uso da linguagem digital na sala de aula na perspectiva da ZDP, de Vigotski, não é uma regra nem uma receita de sucesso. Entretanto, o modelo teórico proposto, unido com o contexto social do impacto dos recursos digitais na sociedade atual pode ser um caminho para o desenvolvimento e a aprendizagem dos jovens nativos digitais. Essa abordagem baseia-se no fato de que as origens das funções mentais superiores estão nas interações sociais, em que os sujeitos atuam em cooperação. Dessa premissa, pode-se considerar que esse processo constitui o que Geraldi, Fichtner e Benites (2006) chamam de “sistema vivo de ensino/aprendizagem”. Assim, tomando as noções de aprendizado e desenvolvimento, de Vigotski, para que a aprendizagem escolar possa começar, é necessário que as funções psicológicas tenham atingido um determinado nível de amadurecimento. Além disso, o professor precisa estar preparado para o trabalho com as TIC a fim de auxiliar neste processo.

Considerações Finais

A noção de desenvolvimento e de aprendizagem para Vigotski fornece um aparato teórico-metodológico para se pensar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Por meio de suas ideias, a noção de zona de desenvolvimento proximal propicia o alargamento dos saberes das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e maturação. Esse processo, segundo o autor, dá-se dentro de um contexto social em que as crianças internalizam as relações sociais. As pesquisas indicam que a linguagem digital e os recursos tecnológicos,

enquanto pertencentes ao contexto social atual, agem sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos nativos digitais. Entretanto, são necessárias mais pesquisas para avaliar o impacto real desses artefatos no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

É preciso compreender que a linguagem digital, sozinha, não ocasiona melhorias no processo de aprendizagem escolar. Para que faça sentido, esses recursos devem ser apropriados pelos professores e alunos e usados a partir de uma metodologia adequada, como a proposta neste artigo (zona de desenvolvimento proximal). O uso da linguagem digital na sala de aula não deve explorar apenas os conceitos já conhecidos pelos estudantes a partir de sua interação com essa linguagem antes da escola. Ao contrário, devem-se ampliar os conhecimentos, adiantando os processos de desenvolvimento. Por isso, é importante conhecer os saberes já desenvolvidos nos alunos a fim de propor estratégias para chegar à zona de desenvolvimento potencial, permitindo a expansão do desenvolvimento.

Por fim, é fundamental a formação dos professores para o uso das tecnologias na sala de aula, contribuindo para a constituição de um contexto propício para o desenvolvimento de novos conhecimentos mediados pelo uso da linguagem digital. A implantação das TIC na escola deve ir além do simples acesso à tecnologia. Para seu uso ser efetivo, esta tem que estar integrada aos processos educacionais, contribuindo para a atividade que o aluno e o professor concretizam. A formação do docente para o uso com as TIC, bem como a existência de recursos técnicos e humanos na escola, são condições essenciais para a apropriação dos artefatos e consequente transformação em instrumentos.

Referências

ABRAMOVAY, M; CASTRO, M (Org). **Juventude, juventudes**: o que une e o que separa. Brasília: Unesco, 2006.

BITTAR, M. A parceria Escola x Universidade na inserção da tecnologia nas aulas de Matemática: um projeto de pesquisa-ação. In: Dalben, Â., Diniz, J., Leal, L., Santos, L. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Educação Ambiental, Educação em Ciências, Educação em Espaços não escolares, Educação Matemática. (pp. 591-609) Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

ERSAD, Ola. **Electracy as empowerment**: student activities in learning environments using technology. London, 2003. Disponível em: <<http://you.sagepub.com/content/11/1/11.abstract>>. Acesso em: 31 maio 2014.

FERREIRA, Anise de Abre Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; Anise de Abre Gonçalves D'Orange (orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FIGURA 1. **Proporção de alunos que já utilizaram computador** (2013) Fonte: <<http://cetic.br/tics/educacao/2013/alunos/B1/expandido>>. Acesso em: 15 ago 2014.

FIGURA 2. **Proporção de alunos por forma de aprendizado do uso do computador e da internet** (2013) Fonte: <<http://cetic.br/tics/educacao/2013/alunos/D1/>>. Acesso em: 15 ago 2014.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LEMOS, Silvana. Nativos digitais x aprendizagens: um desafio para a escola. B. Téc. Senac: a **R.Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/353/artigo-04.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2014.

MAIA, D. L. & BARRETO, M. C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, 5 (1), 47-61 [Online], 2012. Disponível a partir de <http://eft.educom.pt>.

MARQUES, Amanda; SILVA, Bento Duarte da; MARQUES, Natália. A influência dos videogames no rendimento escolar dos alunos: uma experiência no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico. **Revista Educação, formação & tecnologias**, Maio 2011, 4(1), 17-27. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 20.08.14

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On The Horizon – Estados Unidos – NCB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001.

SILVA, Eli Lopes da. Tecnologias digitais na educação: dois anos de pesquisa com webquest na prática pedagógica – desafios e possibilidades. In: **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1752/918>>. Acesso em: 20.08.14

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, Julho/2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

VALENTE, J. A. (2011). Um laptop para cada aluno: promessas e resultados. In: ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de aprendizagem**. São Paulo: Avercamp.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.

O QUE DIZEM SOBRE LETRAMENTO ESCOLAR: AS HISTÓRIAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA ⁸⁴

Isabel Cristiane JERÔNIMO ⁸⁵

Resumo: Neste artigo, adotando fundamentos teóricos dos Novos Estudos do Letramento e uma perspectiva discursiva crítica sobre questões de língua(gem) e educação, apresentamos uma reflexão analítica sobre experiências de letramento escolar a partir de histórias de letramento produzidas por professores em formação, do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Nessas narrativas, investigamos: as práticas e eventos de letramento a que esses sujeitos foram expostos durante a escolaridade básica; de que forma a escola é por eles representada e se o poder da escola é exercido no desenvolvimento do letramento desses sujeitos de modo efetivo.

Palavras-chave: Letramento. Escola. Histórias autobiográficas. Práticas de letramento.

Abstract: *Drawing upon New Literacy Studies and adopting a critical and sociohistorical view on discourse and education, we present, in this paper, a reflexive analysis on school literacy using as data literacy stories written by teachers in formation, attending Languages Course in the State University of Londrina (PR). In these stories, we have investigated which were the literacy practices experienced by these research subjects during their life in elementary school, the way school is viewed by them concerning the literacy process and how effective the school power has been concerning their literacy development.*

Keywords: *Literacy. School. Autobiographical stories. Literacy practices.*

⁸⁴ Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Londrina. PR. Brasil. analucpos@gmail.com

⁸⁵ Professora adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas do Centro de Letras e Ciências Humanas da UEL. Londrina. PR. Brasil. cristianejeronimo@terra.com.br

Introdução

Este artigo pretende discutir questões relacionadas ao letramento escolar que emergem de um projeto de pesquisa em curso junto à Universidade Estadual de Londrina, intitulado *Histórias de letramento: investigando práticas de letramento locais/situadas e a relação com o processo de formação de professores de Língua portuguesa*. O objetivo central do projeto é pesquisar as práticas de letramento que compõem os perfis dos graduandos em Letras, a partir de produções escritas no gênero histórias autobiográficas, relacionando-as a sua formação e às implicações dessas experiências como futuros formadores de leitores.

Estas histórias dividem-se em três momentos: no primeiro, os sujeitos contam como se relacionaram com a escrita e a leitura no convívio familiar; no segundo, abordam o processo de letramento em sua escolarização básica e, por último, relatam a vivência acadêmica do letramento. Neste artigo, operamos um recorte utilizando vinte dessas histórias e nossa discussão está restrita ao segundo momento dessas narrativas. Procuramos responder questões relacionadas ao letramento dos sujeitos nesse período e se a escola, nesses relatos, aparece como uma instituição capaz de perceber os alunos como sujeitos.

O artigo é estruturado da seguinte forma: na primeira seção, trataremos da relação entre letramento e escola, educação e poder; na segunda, uma descrição do *corpus* seguida de análise e, finalmente, as considerações finais.

O letramento escolar

Como o propósito desse trabalho é descrever as histórias de letramento dos graduandos dos últimos anos do curso de licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Londrina e apresentar as implicações oriundas do tipo de abordagem teórico-metodológica a que estiveram expostos enquanto estudantes da educação básica, é preciso rememorar as possibilidades de práticas de uso da escrita e da leitura na escola, as quais serão relacionadas ao *corpus* no momento da análise.

A ideia corrente que se tem de escola é a de uma instituição social que deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento e a aprendizagem de suas capacidades e de seus saberes. No Brasil, ao longo dos tempos, sobretudo a partir da década de 80, a escola recebe o *status* de democrática, já que deixa de servir somente aos cidadãos das classes abastadas, passando a acolher os filhos das

classes populares. Além de veicular e/ou transmitir conhecimentos, entende-se que a escola deve encontrar formas de fazer com que o aluno se aproprie deles na vida social; a LDB (1996), no parágrafo segundo do artigo primeiro, acrescenta que “a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Para alcançar objetivos como desenvolvimento intelectual, criticidade, desenvoltura nas práticas sociais, porém, não basta que os alunos sejam apenas alfabetizados, eles precisam estar em contato ativo e efetivo com práticas de letramento neste contexto específico, já que a escola é a instituição, por excelência, responsável por inseri-los nas práticas letradas de prestígio. O antropólogo e estudioso da linguagem Brian Street (1984, 2014), do grupo dos Novos Estudos do Letramento, conceituou o aprendizado da leitura/escrita em contexto escolar como um modelo de letramento autônomo, por entender que são considerados somente aspectos formais e culturalmente descontextualizados de língua e escrita. Ponderou que, nas práticas sociocomunicativas e culturais de quaisquer comunidades e em qualquer domínio discursivo, os textos escritos se acham sempre associados a significados e funções, diferentemente da escola que congela as formas linguísticas, destituindo-as de sentidos, sem atentar para as múltiplas possibilidades de produzir significados e ignorando as diferenças culturais e modos de fazer sentidos de diferentes grupos sociais.

Também segundo Kleiman (2001, p.21), “essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” Nesse modelo, há a hegemonia da escrita, a qual deve ser interpretada segundo sua lógica interna, levando-se em conta os elementos do próprio texto.

Contrapondo-se a esse tipo de prática, há o modelo designado por Street (1984, 2014) como ideológico, ou seja, os textos escritos são vistos de acordo com sua inserção em contextos culturais que os determinam e os significados produzidos por um grupo social por meio da escrita dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Kleiman afirma ainda que, nesse modelo:

Não há uma relação casual entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.(KLEIMAN, (2001, p. 21))

Deste modo, a concepção dos Novos Estudos de Letramento abre nova perspectiva ao estender um olhar antropológico sobre a escrita e seus significados, trazendo repercussões relevantes para a questão do ensino de leitura e escrita, a partir da adoção de consideração aos diferentes contextos socioculturais dos aprendizes e da promoção de uma ruptura das práticas autônomas de letramento. Entendemos que as práticas de letramento mudam de acordo com os contextos e situações em que são desenvolvidas, visto tratar-se de um conjunto de atividades que envolvem a escrita ou mesmo a modalidade oral afetada pela escrita a fim de se atingir determinado objetivo, mobilizando os conhecimentos, competências e recursos necessários à sua realização. Deste modo, as práticas escolares mobilizam recursos específicos da situação e do contexto escolar e isso não significa que estejam necessariamente atrelados ao ou sustentados no modelo de letramento autônomo. Nesse sentido, de acordo com Bunzen (2010), que propõe uma ruptura com a dicotomia estabelecida entre letramento autônomo e ideológico, “o termo letramento escolar não deveria a priori ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens”.(BUNZEN, 2010, p.100)

De fato, não se pode considerar a educação escolar como um bloco totalmente homogêneo e monolítico. Assim, cabe ressaltar que as práticas de letramento escolar podem filiar-se em maior ou menor grau, aos modelos autônomo ou ideológico de letramento. Os embates que se sustentam entre a adoção de uma perspectiva ou de outra se devem a uma questão ideológica e essa escolha implica uma perspectiva política. A escola representa o letramento da instituição social mais prestigiada, prescrevendo aos alunos o valor de certas práticas de linguagem em detrimento de outras. Cabe a ela, como “produto da história e lugar de controle” (Berger e Luckmann, 2004, p.80), o poder de decidir o que será considerado como legítimo ou não em termos de letramento.

Educação e poder

A concepção de educação adotada pelos profissionais responsáveis por trazer à tona a condição de sujeito de cada aluno em sua trajetória escolar é fundamental para que haja um posicionamento mais ou menos crítico em relação às práticas de letramento desenvolvidas na escola.

Dessa forma, para que a escola exerça de fato seu papel na sociedade, é necessário conceituar educação de uma forma menos trivial. A visão do senso comum, e muitas vezes das próprias instituições de ensino, construída tradicional e historicamente, concebe a educação como a “transmissão de conhecimento de um educador para um educando”, ressaltando-se o aspecto conteudista da relação entre os que exercem os papéis de professor e de aluno. De acordo com Paro:

se quisermos tratar essa noção com maior rigor científico, devemos pensar a educação como apropriação da cultura, a qual envolve conhecimentos, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, enfim, tudo que o homem produz em sua transcendência na natureza. (PARO, 2010, p.23)

Este conhecimento deve ser o objeto de apropriação do aluno, o que o faz não apenas um indivíduo capaz de responder questões de vestibular ou alguém treinado para determinado ofício, mas visa à formação do sujeito em sua integralidade. Como uma educação baseada na transmissão de informações já não faz sentido há muito tempo, embora os conteúdos sejam importantes, aluno e professor devem ser vistos como protagonistas das práticas que se estabelecem em sala de aula, vinculados a uma metodologia bem construída, que objetive à formação e transformação de genuínos seres humanos.

O autor acrescenta ainda que “o que capacita o homem a tornar-se histórico é, antes e acima de tudo, sua condição de sujeito” (PARO, 2010, p.24). Acatando-se tal princípio, para que o indivíduo se constitua como sujeito, a escola deve contextualizar criticamente o ensino, fazer com que o aluno reflita acerca do que é o conhecimento, acerca de sua identidade como pessoa, como ser social e ético. (MORIN, 2000, p. 3-4).

Outro aspecto a ser considerado quando se abordam relações interpessoais mediadas por uma instituição legitimada socialmente é a questão do poder, objetivado, entre outras coisas, pela forma como a cultura da escola é constituída e pelo modo como os saberes são disseminados. Mas, em que sentido esse conceito deve ser compreendido nas tensas relações presentes no contexto educacional público? De acordo com Foucault (1999), uma das precauções que se deve tomar se ao tratar desse conceito é

[...] não tomá-lo como algo maciço e homogêneo, mas como algo que circula, que só funciona em cadeia, que se exerce em rede e nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. O poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 1999, p.35)

Ainda para Foucault (1987), as relações de poder estabelecidas nas instituições do século XX, seja na família, na escola, nas prisões ou nos quartéis, caracterizam-se pela disciplina, a qual objetivava produzir corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente. Para isso, as chamadas sociedades disciplinares, por meio de enclausuramentos e/ou de organizações hierárquicas de lugares específicos, organizavam os indivíduos no espaço e suas atividades eram controladas levando-se em conta o tempo. Assim, a aprendizagem poderia ser normatizada e as forças produtivas seriam compostas para obter um aparelho eficiente.

Dessa forma, segundo o autor, multidões poderiam ser transformadas em “quadros vivos” empregando-se uma técnica de poder, impondo ordem e disciplina à diversidade. A vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que se ordena em torno da norma, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não fazer.

Ainda podemos encontrar algumas similaridades da escola de séculos passados com a de hoje em relação à vigilância, ao domínio dos corpos. Entretanto, a crise em que se encontra a instituição disciplinar denominada escola pública brasileira hoje, com precarização de recursos materiais e humanos, parece nos mostrar uma dinâmica diferente de poder e dominação, a qual nos apresenta sob novas formas de produção das subjetividades.

Já para Holloway (2003, p. 48), “o poder, em primeiro lugar, é simplesmente isto: faculdade [...] capacidade de fazer, a habilidade para fazer coisas”. O autor nos apresenta uma perspectiva importante sobre o poder que podemos vincular à escola. Trata-se do *poder-fazer* e do *poder-sobre*. O primeiro tipo de poder visa a reforçar a condição de sujeito do indivíduo, capacitando-o, portanto, para os desafios da vida em grupo. Não tem como propósito coagir ou manipular, mas persuadir; já o poder-sobre é destinado à dominação de um indivíduo sobre o outro, evidenciando-se a submissão e a imposição.

Nos ambientes escolares públicos, em sua grande maioria, parece predominar a educação baseada no segundo tipo de poder, já que as práticas pedagógicas estabelecidas não parecem dar conta da formação do aluno como sujeito, nem com domínio de conhecimentos e saberes que o capacitem ao ingresso na universidade, nem para assumir algum tipo de função técnica para ingressar no mercado de trabalho. Assim, a própria instituição parece perdida sobre quais são seus reais objetivos, sem saber o que pretende fazer, tampouco como agir, e restringe-se ao já ultrapassado ensino verbalista.

A capacidade de um indivíduo determinar o comportamento de outro, utilizando-se, para isso, de meios diversos é a perspectiva central do poder. Relacionando-se essa afirmação ao âmbito escolar, para que a instituição consiga, principalmente levando-se em conta a figura do professor, seduzir aqueles a quem a ela estão “subordinados”, é necessário que os que exercem o papel social de alunos construam uma imagem positiva a respeito do poder que a escola representa. Só assim ela poderá exercer sua autoridade, contando com a adesão daqueles que dela fazem parte. “Nem todo o poder estabilizado é autoridade, mas somente aquele em que a disposição de obedecer de forma incondicionada se baseia na crença da legitimidade do poder.” (STOPPINO apud PARO, p.40)

Apresentação do *corpus* e metodologia

Para a análise de como as representações escolares aparecem em seus discursos autobiográficos, foram selecionadas vinte histórias de letramento produzidas por alunos do último ano de graduação do curso de Letras da Universidade Estadual de Londrina do ano de 2012. Em dados já levantados pelo grupo de estudo, observou-se que a maioria dos alunos provêm de classe social economicamente baixa e, sendo geralmente os primeiros membros da família a cursar uma curso superior, de modo que, para eles, a escola teve papel relevante como agência de letramento em termos de modelo da cultura letrada dominante ou de prestígio social.

Retomando as questões de pesquisa que norteiam as reflexões presentes neste artigo, temos:

- a) a que práticas de letramento esses sujeitos foram expostos durante a escolaridade básica?
- b) de que forma a escola é representada pelos sujeitos em relação ao seu letramento?
- c) o poder potencial da escola, como instituição, parece ter sido exercido de forma efetiva no desenvolvimento do letramento desses sujeitos?

Os textos serão identificados apenas por meio das iniciais de seus autores, seguidas do número que os organiza. De cada história de letramento, haverá a transcrição dos recortes mais significativos, separados por temas, a fim de responder as questões propostas. Serão agrupados os recortes que tratem de um mesmo tema.

Histórias de letramento: o que pensam os sujeitos sobre a vida na escola

Representações positivas sobre a escola:

Professores como incentivadores da leitura:

“No ensino médio, me aventurei na leitura de livros mais densos, não sugeridos pelos professores [...]. Mas não posso me esquecer de quem realmente me incentivou a esses desafios, meu professor da 8ª série, Gilberto, um amante da literatura, formado na UEL, escritor de alguns livros [...]. Outra professora que não só me incentivou a leitura, mas também ao curso de Letras, foi a professora Nilza, também formada na UEL.”(D.A.G-3)

“Sempre estudei em escola pública. Meus professores sempre foram muito atenciosos e incentivaram a leitura. Todo semestre indicavam um livro para leitura, geralmente algum livro da coleção Vagalume, pra mim era um prazer. Gostava muito da coleção, tinha vários livros em casa” (A.P.R-10)

“[...] Não era toda a sala que tinha o hábito de ler diariamente, mas grande parte dela; partindo disso, a professora fazia roda de leitura e das inúmeras histórias que contávamos, usava esse material para fazer sua aula de gramática, interpretação de texto, aula de avaliação de leitura, enfim, foi uma época muito prazerosa e significativa no meu processo de letramento” (S.S.N-13)

A biblioteca como lugar de atividade prazerosa

“A escola adotava de levar todos os alunos, principalmente das primeiras séries, acompanhados dos professores à biblioteca. Semanalmente. Sempre pegava um livro e buscava lê-lo” (K.L.N-6)

“Já na primeira série foi quando aprendi a ler e a escrever. Continuamos indo uma vez por semana para a biblioteca para retirar livros”(E.H-9)

“Durante o período do intervalo na escola, na infância, gostava de passar o tempo na biblioteca pesquisando livros, procurando revistas. Era um momento muito agradável. Muitas vezes os colegas da sala tiravam sarro, diziam que eu passava o intervalo inteiro atrás de livros e não me divertia.”(A.P.B.R-10)

“Na escola de Londrina tínhamos a *hora do conto*, que era o momento em que íamos à biblioteca para a bibliotecária ler uma história para os alunos, isso me incentivou a frequentar cada vez mais a biblioteca nas séries iniciais. Com isso, tive bastante contato com os mais diversos livros infantis, como os da autora Ruth Rocha, uma das que mais li. Nessa fase li também muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.” (T.W-17)

Atividades extraclasse

“Em 2001, na quinta série, [...] comecei a lidar com outros gêneros textuais como o teatro. Inclusive atuei no teatro como homossexual, já que os meninos tinham vergonha de apresentar tal papel perante todos do colégio [...]. A escola também tinha um projeto de dança, Festival de dança, existente até hoje, em que fui organizadora de torcida”(K.L.C.N-6)

“Lembro-me também que no ensino médio, minha professora de história era uma excelente professora, nos levou ao Museu histórico de Londrina [...]. Pudemos ver os antigos equipamentos utilizados para a agricultura, o antigo trem

que era utilizado. Fiquei encantada, pois eu nem sabia que antigamente utilizava-se trem. Ampliou nosso conhecimento de mundo.”(S.G.O-18)

Escola exigente

“No terceiro ano, meus pais decidiram me matricular em outra escola. Mesmo municipal, ouvia-se falar bem dela, que realmente o aluno deveria se empenhar para passar para a série seguinte. Lembro-me da professora como se fosse hoje, muito boazinha, porém firme, passava muitas coisas na lousa, atividades de interpretação textual, leituras, tarefas.”(L.M.L-7)

“Tive ótimos professores no ensino médio, num colégio estadual, que sempre me levaram a desenvolver cada vez mais as práticas de leitura e escrita. A leitura e a pesquisa sempre foram cobradas pelos professores. No segundo ano, os alunos liam uma obra literária escolhida pela professora, representavam uma cena em sala de aula e faziam uma prova com base nos textos e nas discussões em sala. No terceiro ano, os professores direcionavam os alunos para a leitura dos livros que estão selecionados para o vestibular, principalmente da UEL”(A.P.B.R-10)

“Em 2005, comecei o magistério no Instituto de educação estadual de Londrina, foram 4 anos de práticas de letramento acadêmico importantíssimo para a minha vida. O curso exigia muito esforço, líamos muitos livros e os professores cobravam relatórios de estágio, fichamentos de livros, participação em eventos e cursos.”(T.D.P-15)

“Lembro que quando aprendi a ler e a escrever no ensino fundamental, as professoras começaram a exigir mais, como por exemplo, a escrever textos que tinham função social, como cartas, nos ensinando a enviar para as pessoas, levando a gente a um correio da cidade; assim consegui compreender a função que a carta possui, o tipo de linguagem dependendo do destinatário.” (S.G.O-18)

Representações negativas a respeito da escola

Escola como fonte de opressão ou alienação

“Meu primeiro contato com a escola foi na década de 70 como aluno do SESI.[...]A concepção tecnicista de ensino era baseada em exercícios de memorização que corroborava para um ensino passivo voltado à alienação.”(W.M-4)

“Nessa primeira escola (ensino primário), fiz bagunça além da conta e lembro do tanto que eu ficava verdadeiramente apavorado quando era levado pra diretoria. Hoje percebo o quanto é absurdo o terrorismo que faziam(fazem) com as crianças na escola. Faziam com que eu me sentisse, com uns 8 ou 9 anos, o pior monstro do mundo, meu peito gelava na diretoria, muitas vezes eu chorava de desespero...” (L-8)

“Apesar de vivermos hoje longe da sombra do explorador, as cinzas daquele período turbulento ainda são visíveis, principalmente no ensino. A escola tradicional adota a linha estruturalista, onde a gramática se sobrepõe ao texto e seguido de exercícios repetitivos ao estilo escolástico. E o processo de aprendizagem se dá com base na decoreba...”(X-11)

“Me lembro de uma professora que trabalhou com crônica e atribuía nota para a leitura em voz alta na frente da classe. Isso era feito individualmente e o receio de ler errado era aterrorizante. Adiei ao máximo minha apresentação.”(M.A.H.S-16)

“No ensino médio, a professora de língua portuguesa estava sempre focada no conteúdo, depositando informações que serviam apenas para o aluno decorar e fazer uma prova que lhe garantisse passar de ano. O ensino era descontextualizado.” (S.L.H-1)

“No ensino médio, lembro que as coisas começaram a ficar mais difíceis, as matérias se tornaram mais complexas e muitas vezes eu tive que decorar para poder ir bem nas provas, pois eu não conseguia compreendê-las. O ruim disso é que hoje eu não tenho conhecimento de algumas matérias.”(S.G.O-18)

As aulas com ausência de práticas significativas:

“Na época da alfabetização usávamos uma cartilha. [...] não havia nenhuma relação entre a realidade e que era estudado. Ali já me iniciara no longo percurso por um ensino que só valorizava o texto, sem considerar o contexto. Estudei em escola particular apenas a 3ª série, em que havia mais incentivo à leitura e em que os alunos eram tratados com mais atenção [...]. Quanto às aulas, ia à escola por obrigação, não me lembro de uma ocasião sequer em que me tenha despertado interesse. Já no ensino médio, a professora reservava os minutos finais de uma de suas aulas para distribuir livros sobre a mesa, pedindo para que escolhêssemos um para ler ali, em 30 minutos. Ela não se demonstrava interessada no que estaria lendo e pensando cada aluno” (S.L.H-1)

“Quando cursei a 8ª série pela segunda vez, mudei de escola, desta vez indo para o ensino público, foi o que eu considero o período de menor letramento da minha vida, pois como era acostumado com o ensino particular, foi uma mudança muito notável.” (L.R.M-2)

“As aulas de língua portuguesa eram uma reprodução fiel do livro didático, nunca eram diferentes, não se fazia nada além das atividades do livro, fazíamos muita análise sintática e confesso que nunca fui muito bom.” (W.B-4)

“No ensino médio, lembro que meus professores não eram muito exemplares, chegavam a dizer que se não aprendêssemos para eles era melhor, menos um para competir com seus filhos no vestibular e na vida. Muitos trabalhavam com livro didático apenas. Nos deixavam respondendo as questões e iam para a sala dos professores para conversar e tomar chimarrão.” (E.H-9)

“Na mesma época (ensino fundamental) também tinham as leituras obrigatórias, que eu achava muito chatas, já que os livros eram todos velhos e não via utilidade, apenas a questão da futura avaliação, nas quais eram cobrados os resumos e os itens como personagens, a época, etc. Hoje percebo que eram para mim leituras descontextualizadas de minha realidade, a não ser a obrigatoriedade.”(M.A.H.S-16)

“Como concluí o ensino médio todo no período da noite, os professores não cobravam leitura da classe, pois muitos alunos trabalhavam e os professores muitas vezes deixavam de cobrar as leituras literárias.” (T.W-17)

“Havia em minha classe uma aluna surda (8ª série). A princípio a ideia era linda, porém mal implementada. Seu intérprete não deixava que ela conversasse

com ninguém além dele e da professora. Ninguém tinha aprendido um sinal sequer em um ano de convívio com a menina. Além disso, muitos alunos faziam brincadeiras de mau gosto e a ofendiam.”(C.F.F.-12)

“Usávamos a cartilha *Caminho Suave* [...] lembro-me vagamente da professora ... suas aulas pareciam muito com a missa rezada pelo padre porque falava de Deus o tempo todo. Depois no colégio havia uma professora de Português reacionária que marcava ponto negativo a cada vez que a gente cometesse desvios da norma culta.” L.S.19

“A escola era muito tradicional, com a cartilha *Caminho Suave* e muito exercício de caligrafia. A professora nos punha pra ler em voz alta... eu tinha preguiça de ler e só pensava na hora da merenda.” V.G.S.20

Análise das narrativas

Os relatos datam de tempos de escola pública situados entre o final da década de 1990 e começo dos anos 2000, com exceção de um graduando mais velho que frequentou a escolaridade básica na década de 1970. Nos relatos, os aspectos negativos parecem ter marcado mais a experiência dos autores durante sua passagem pelos ensinos fundamental e médio. Dessa forma, iniciaremos as reflexões por eles.

Em relação ao item *Escola como fonte de pressão e alienação*, pelo discurso dos sujeitos pode-se afirmar que a estratégia utilizada pela escola para “transmissão” de conhecimentos era a da memorização. Grande parte dos sujeitos caracteriza a escola como uma instituição em que se exercitava amplamente a “metodologia do decorar”, em que a reflexão sobre o que se aprende inexistia, o que tende a gerar indivíduos pouco reflexivos e despreparados para a etapa seguinte, quando concluem o ensino médio. A repetição para que se pudesse “aprender” determinado conteúdo aparece aliada a experiências repressoras, também pautadas na visão tradicional de ensino, as quais causavam temor, como a leitura obrigatória na frente de toda a sala, a perda de “pontos” ao se cometer desvios da norma culta e até mesmo as visitas disciplinares à diretoria do estabelecimento de ensino, quando ainda não se tem dez anos de idade. Interessante notar que os relatos de X, graduando oriundo de um país africano, coincidem com as experiências escolares dos brasileiros em relação a um ensino tradicional, à moda escolástica, baseado na memorização.

Em relação às aulas, o ensino como sinônimo de livro didático aparece reiteradas vezes nos relatos. Além dessa característica, há outras que aparecem com frequência: a) descontextualização do ensino; b) as atividades sem planejamento, como o relato sobre os livros deixados sobre a mesa do professor para serem lidos pelos alunos nos trinta minutos finais das

aulas de português; c) a desmotivação e a falta de compromisso de alguns professores. Ainda no que se refere ao andamento das aulas, tem-se a fala do docente retratada por um dos autores das narrativas (“é melhor que vocês não aprendam mesmo para não concorrer com meus filhos no vestibular e na vida”), provavelmente proferida numa reação à indisciplina da sala; o ensino público noturno, em que não se exige leitura dos alunos por trabalharem durante o dia, e a inclusão de deficientes de forma precária e de fato geradora de outra forma de exclusão evidenciam uma faceta das relações de poder que se desenvolve na escola, na qual os alunos são vistos como subordinados ao comando, destinados à submissão em uma sociedade que lhes nega, por uma opção política, o papel de sujeitos desde a formação básica.

Por meio de indícios dessas percepções memorialísticas, portanto, observamos que, nas escolas frequentadas por nossos sujeitos de pesquisa, a questão do letramento parece ter recebido menos ênfase do que seria esperado de uma instituição que deve capacitar seus alunos a um *poder-fazer*, na concepção de Holloway. Não se vê, pelo menos não de forma consciente, planejada e implementada pelos professores, uma preocupação em formar sujeitos emancipados e críticos por meio da leitura e da escrita, já que as atividades relatadas baseavam-se em textos fragmentados de livros didáticos, nas respostas estereotipadas às questões propostas nesse material ou nas aulas em que predominava a metalinguagem gramatical. O que Street chama de modelo de letramento autônomo pode ser contemplado nos dizeres desses sujeitos ao narrarem suas histórias.

Em relação às representações positivas apresentadas pelos alunos, há as idas à biblioteca quando cursavam as séries iniciais. Percebe-se o quão prazeroso era o contato com os livros, com os quadrinhos e como o letramento dessa fase era intenso e fazia sentido para eles. Entretanto, em séries mais avançadas, a partir do ciclo IV do ensino fundamental, não são relatadas experiências proveitosas, ao contrário, eles parecem se distanciar completamente do local.

Como a biblioteca deixa de ser, gradativamente, um lugar frequentado pelos alunos, a busca pela leitura parece concentrar-se nos estímulos dados pelos professores que fizeram a diferença no letramento desses alunos. Entretanto, dos dezoito textos, foram relatadas apenas três experiências desse tipo, em que os alunos veem em seus professores um instrumento de mediação entre ele e os livros. Havia professores que se valiam da atividade de leitura para trabalhar outros conteúdos, numa tentativa de contextualização e de diversificação das atividades, distanciando-se um pouco do livro didático. Nesses casos, sempre são citados os professores da disciplina de língua portuguesa.

O letramento a cargo da escola, mas realizado fora dela é um ponto positivo destacado nos relatos, porém aparece como exceção. Nos relatos analisados, apenas um graduando citou ter participado de uma visita ao Museu Histórico de Londrina. Atividades de dança e teatro também apareceram no dizer de apenas uma aluna, que participou de uma peça no ensino fundamental e de um projeto de dança mantido pela escola.

No item denominado “*Escola exigente*”, observamos quatro relatos em que as atividades de letramento parecem ter sido bastante desenvolvidas, inseridas em instituições públicas que, embora não propusessem uma educação transformadora, pareciam ter algum objetivo para os seus alunos (formação para o magistério e aprovação no vestibular) e exigiam deles atividades como tarefas, leitura de obras para o vestibular, teatralização a partir dessas obras, discussões orais em sala, fichamentos, relatórios de estágio, produção escrita a partir da perspectiva dos gêneros textuais. Ressaltamos que tais experiências com tarefas e atividades conduzidas sob a ação pedagógica organizada pelas “escolas exigentes” são referenciadas de modo positivo como promotoras de letramento pelos sujeitos autores em seus relatos.

Considerações finais

Tendo em vista as práticas de letramento a que os sujeitos pesquisados foram expostos em sua escolaridade básica, podemos concluir que as escolas que frequentaram caracterizam-se como tradicionais, no sentido de não incorporarem inovações teórico-metodológicas e por perpetuarem práticas e formas desinteressantes e descontextualizadas de se apresentar os conteúdos, fortemente ancorados no livro didático e com a manutenção de atividades restritas à sala de aula. Não se percebe diálogo profícuo com a vida sociocultural dos aprendizes, nem a diversificação necessária de práticas de letramento que colaborariam para a formação de um sujeito mais preparado para enfrentar as demandas discursivas impostas pela necessidade de buscar sua integração em esferas sociais e culturais distintas de sua origem familiar.

A escola responsável por (trans)formar esses sujeitos pode ser representada, com base no discurso deles, como uma instituição sem objetivos reais definidos, calcada na transmissão do conhecimento e, por falta de estímulos advindos de múltiplas áreas, um local privilegiado para a manutenção de indivíduos passivos. Contrariando as razões de sua existência, a escola como instituição privilegiada para a promoção do letramento não coloca em ação a sua capacidade de agir sobre o outro, o seu *poder-fazer*, mas se debate na tentativa de perpetuar um *poder-sobre*,

ligado apenas à dominação, à submissão do outro, às formas estereotipadas do exercício de poder.

As limitações relacionadas às práticas de letramento na escola, nos níveis de estudo citados, trazem consequências tanto para aqueles que se dirigem imediatamente ao mercado de trabalho, quanto aos que ingressam no ensino superior. Em relação aos ingressantes, em nossa experiência docente, podemos constatar as imensas dificuldades de produção de texto em consequência da falta de apropriação dos letramentos de prestígio que deveriam ser proporcionados pela escola, principalmente no que se refere à construção de gêneros da esfera acadêmica, demandados pelos trabalhos a serem desenvolvidos nas disciplinas do primeiro ano da graduação.

A pesquisa com a metodologia autobiográfica (PASSEGGI, 2008) traz em seu bojo um propósito de fortalecimento da construção da identidade profissional docente na medida em que a produção de histórias seja capaz de desencadear um processo analítico crítico-reflexivo junto aos sujeitos participantes no sentido de se aperceberem da relevância das práticas de letramento vivenciadas em sua formação. Esse processo certamente implica assumir ações de engajamento, conscientização e sensibilidade, reproduzindo/recriando experiências válidas e significativas e rejeitando definitivamente aquelas associadas à opressão e alienação em seu futuro trabalho como educadores. Neste sentido, esperamos que a pesquisa por nós desenvolvida tenha um autêntico caráter colaborativo com o trabalho de formação de professores.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/04/2015.

BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DEGRANDE, Paula. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas, Mercado das Letras, 2010. p.99-120.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade** (Curso no Collège de France). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HOLLOWAY, John. **Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje.** São Paulo: Viramundo, 2003.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: **Os significados do letramento.** 2. ed. Campinas: Mercado das letras, 2001. p.15-61.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2.ed. São Paulo:Cortez, 2010.

PASSEGGI, M.C. & SOUZA, E.C. (Orgs.).(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian.**Letramentos sociais.**Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

O SABOR DO *RE-VIVER*: O JOGO ENTRE ÍNDICES ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS ACESSÓRIOS

Vera Helena Dentee de MELLO⁸⁶

Cláudia Redecker SCHWABE⁸⁷

Jorama de Quadros STEIN⁸⁸

Resumo: Neste texto, apresentamos um estudo enunciativo sob a perspectiva de Benveniste, que tem por objetivo responder ao questionamento: que efeitos de sentido a sintagmatização promovida pelo *scripteur* provoca? Ao analisarmos uma crônica de Rubem Alves, olhamos para os instrumentos linguísticos (índices específicos e procedimentos acessórios) mobilizados pelo locutor quando põe a língua em funcionamento. É através desse agenciamento que há a emergência da (inter)subjetividade. O sentido se concretiza na relação que aquele que escreve estabelece com aquele que lê. Assim, ainda que o texto seja o produto de uma enunciação, resta nele uma vida, um sabor singular, que o leitor pode desvelar.

Palavras-chave: Enunciação. (Inter)subjetividade. Sintagmatização. Sentido.

Abstract: *In this text, which is an enunciative study from Benveniste perspective, we have the objective of answering the question: what effects of sense are mobilized by the sintagmatization promoted by the scripteur? Analyzing a text from Rubem Alves, we look at the mobilization and at the arrangement between specific index and accessory procedures. This arrangement shows the (inter)subjectivity. The sense takes form in the relation established among the one who writes and the one who reads. So, although the text is the product of the enunciation, there is a life inside it, a singular taste, unveiled by the reader.*

Keywords: *Enunciation. (Inter)subjectivity. Sintagmatization. Sense.*

⁸⁶ Professora do curso de Letras da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. vhdm@unisinós.br

⁸⁷ Doutoranda do Programa de Pós-graduação (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. claudiaifsul@gmail.com

⁸⁸ Doutoranda do Programa de Pós-graduação (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. Bolsista CAPES/FAPERGS. joramastein@yahoo.com.br

Considerações iniciais

Este estudo pretende analisar, sob a perspectiva enunciativa, a crônica "O sabor do saber", de Rubem Alves. Para tanto, traçamos um caminho para subsidiar nossa reflexão, subdividido em: I) Pressupostos para uma análise enunciativa do texto; II) A análise do texto: quando os sentidos emergem das sintagmatizações; III) *Re*-considerações.

O questionamento central que embasa nosso estudo é: que efeitos de sentido a sintagmatização promovida pelo locutor⁸⁹ provoca? Esse questionamento é formulado através da reflexão que perpassa as formulações de Benveniste ao longo dos PGL I e II: o locutor, a cada vez que se enuncia, profere uma enunciação sempre única, ou seja, ainda que sejam as mesmas palavras, como “bom-dia”, elas são sempre únicas porque somos únicos a cada vez e única também é toda instância enunciativa. Se esse locutor profere uma enunciação a cada vez única, ele também se imprime com unicidade no que diz. Como bem lembra Flores (2013b), o sujeito advém de cada enunciação, e sua existência não se dá *a priori*, o que acentua a singularidade de cada sujeito.

Nesse contexto, há uma singularidade inerente à escrita que é firmada em cada ato. Essa singularidade advém em cada produção escrita e é por isso que um autor faz-se reconhecer num conjunto de escritas, mas também imprime importantes marcas singulares em cada traçado, que são sempre *re*-significadas⁹⁰ a cada texto porque novos também são os seus leitores⁹¹. Por isso mesmo, conforme Mello (2012), temos um scriptor que sintagmatiza para

⁸⁹ *Locutor* aqui é compreendido como *scripteur* (scriptor), termo usado por Fenoglio (2009) em seus estudos acerca dos manuscritos de Benveniste bem como por outros estudiosos que tratam da gênese textual. Acreditamos que o scriptor é aquele que toma a palavra na escrita, é aquele que escreve. É importante atentar para o fato que todo o autor é um scriptor, mas que nem todo o scriptor é um autor, uma vez que nem sempre a autoria emerge do texto escrito.

⁹⁰ Neste estudo, utilizamos o prefixo *re* com hífen numa tentativa de nos filiar a Benveniste em seu célebre texto “Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística” (1963), em que o autor afirma: “a linguagem **reproduz** a realidade. Isso deve entender-se da maneira mais literal: a realidade é **produzida novamente** por intermédio da linguagem.” (BENVENISTE, 2005 [1963], p. 26, grifos nossos). O *re*, na passagem citada, está em itálico no original em francês, de acordo com a ideia que perpassa as formulações de Benveniste ao longo de seus textos: a cada enunciação, a linguagem produz sempre de maneira nova a realidade, o que não nos autoriza a atribuir o sentido de mera reprodução à expressão “reproduz”. “Re-significadas”, no caso deste estudo, diz respeito, portanto, à significação não só feita novamente, mas sim, aquela que pressupõe uma unicidade. Para maiores detalhes, recomendamos a leitura da dissertação de Aline Juchem (2012).

⁹¹ Consideramos a formulação benvenistiana de que “Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (2006[1970], p. 84) para explicitarmos que,

semantizar e que o faz em função de seus leitores. Nesse sentido, sustentamos que estão em jogo sempre novas relações com os “interlocutores” a cada interação, seja ela face a face e facilmente observável, seja ela posterior e, por vezes, em grande parte desconhecida.

Por isso, é tão significativo pensarmos em uma perspectiva de análise na ótica enunciativa. Tracemos a seguir alguns pressupostos para pensá-la.

Pressupostos para uma análise enunciativa do texto

No seu último texto publicado no PLG II, *O aparelho formal da enunciação* (2006[1970]), Benveniste apresenta uma síntese de suas formulações, sendo, portanto, esse um dos textos mais levados em conta ao serem desenvolvidas análises na perspectiva enunciativa. Nele, o célebre linguista deixa uma pista para aqueles que desejam fazer estudos concernentes à escrita em uma perspectiva enunciativa: “Será preciso também distinguir a enunciação falada da escrita. Esta se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem.” (BENVENISTE, 2006 [1970], p. 90).

Para uma afirmação desse tipo, é impossível não verificar a necessidade de dois movimentos: um de retorno sobre as formulações que o conduziram a tal afirmação e um de abertura para os posteriores estudos relacionados ao texto escrito.

É inevitável que nos embriaguemos da ideia de um de seus primeiros textos *Vista d’olhos sobre o desenvolvimento da linguística* (2005 [1963], p.26) – “A linguagem *re*-produz a realidade” – e da célebre frase de *A forma e o sentido na linguagem* (2006[1967], p.222) – “bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para *viver*”. Esses aforismos levam-nos a pensar que uma análise enunciativa sob a perspectiva benvenistiana pressupõe uma *re*-invenção no nosso olhar sobre a linguagem. Portanto, propomo-nos a pensar em uma linguística que vá além de uma análise meramente formal, em que seja possível olhar para o processo relacionado à semantização, ou seja, caminhar em direção às formas complexas do discurso. Benveniste elucida essa possibilidade: “amplas perspectivas se abrem para a análise

neste estudo, encaramos “locutor” como aquele que escreve e alocutário como aquele que lê, uma vez que todo escrito tem algum destinatário que é, de alguma forma, marcado pelo scriptor, ainda que esse “tu” não se instancie da mesma forma que a pessoa “eu”.

das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado até aqui.”⁹² (Benveniste, 2006 [1970], p. 90).

O aparelho formal, apresentado por Benveniste e ao qual ele se refere como um ponto de partida para olharmos “formas complexas do discurso”, ganha contornos mais evidentes no artigo *O aparelho formal da enunciação*, ainda que tenha sido delineado ao longo de sua trajetória como linguista. É através do itinerário que ele acaba por propor no texto de 1970, caminho esse elucidado por Flores (2013a) e Mello (2012) no decorrer de seus estudos, que propomos nossa análise. Ela tem, no entanto, inevitavelmente, o nosso olhar sobre as proposições benvenistianas e, assim, percebemos a necessidade de encadarmos algumas formulações de Benveniste, em uma rede de relações, para situarmos o nosso olhar para o texto analisado.

Já é comum entre os pesquisadores que trabalham com os pressupostos benvenistianos um olhar interrogador sobre suas formulações teóricas. Esse olhar toma como ponto de partida a necessidade de relacionarmos alguns conceitos de Benveniste para, a partir daí, construir uma rede que nos permita pensar a escrita com base na teoria da enunciação desse linguista.

Certas de que Benveniste não construiu uma teoria acabada e fechada em si mesma, como bem nos lembra Flores (2013a), e de que as publicações dos PLG I e II não são suficientes para pensarmos a escrita sob a ótica enunciativa, problematizamos alguns conceitos fundamentais para que passemos à análise: enunciação/enunciado; forma/sentido; referência e sintagmatização/transversalidade enunciativa.

No *Aparelho*, Benveniste define enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (2006 [1970], p.82) e completa: “é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado que é nosso objeto” (2006, p. 82). Ou seja, é para o ato em si que olhamos e não para a produção acabada. Nesse sentido, olhamos para as marcas deixadas pelo locutor-scriptor e não para o texto enquanto produto acabado.

De acordo com Benveniste, é justamente dando atenção ao sentido, advindo da impressão singular de marcas daquele que produz o escrito, que se encontra a maior complexidade do ato enunciativo. Para proceder a uma investigação dessa natureza, é preciso, portanto, ter em mente a conceitualização de enunciação para o contexto da escrita. Nesse

⁹² Para aprofundar o entendimento das "formas complexas do discurso" em Benveniste, sugerimos a leitura de Flores e Teixeira (2013). Vide referências.

caso, filiamo-nos a Aresi (2013, p. 85), para quem a “enunciação é um FENÔMENO que se manifesta sempre através de ATOS individuais, os quais supõem um PROCESSO de conversão da língua em discurso, facultado por mecanismos da própria língua.”

É, portanto, para o fenômeno que atentaremos e não para o resultado estanque, ou seja, nosso objeto é a própria enunciação, que, por ser evanescente, é acessada, em parte, pelos rastros do scriptor, remanescentes no enunciado. Nesse contexto, problematizamos o conceito de forma e de sentido em Benveniste. Conforme Flores *et al.* (2008), a língua apresenta formas por meio das quais prevê que venha a ser usada, uma vez que o sistema é comum a quem usa a língua. Já o sentido se dá no âmbito do arranjo sintagmático das formas, que será sempre novo a cada ato e dependerá da relação estabelecida entre *eu-tu*.

É válido lembrar que *eu-tu* só existem no ato enunciativo e são sempre únicos em cada ato, constituindo-se como categorias sui-referenciais, que co-constroem a referência na enunciação. É a referência, pois, parte integrante da enunciação. Ao mobilizar a língua dizendo-se *eu*, o locutor a mobiliza inteiramente e é por isso que, conforme Benveniste apresenta no *Aparelho* (1970), o sentido só se concretiza no intentado⁹³, que consiste na "ação" do locutor sobre o interlocutor. Sendo assim, não basta mobilizar *eu-tu*; é preciso mobilizar outras categorias que permitem que a subjetividade seja revelada. “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e procedimentos acessórios, de outro” (2006 [1970], p. 84).

Os índices específicos são constituídos daquelas categorias que se referem diretamente a *eu-tu* e ao *aqui-agora* pelo discurso, como pronomes pessoais, pronomes demonstrativos ou possessivos, advérbios e verbos pela desinência número-pessoal. Já os procedimentos acessórios dizem respeito a tudo que integra o arranjo sintagmático e que evidencia a constituição do sentido. Nesse caso, não se trata, portanto, de recurso “dispensável”, pois é da sintagmatização que advém a semantização.

Nessa perspectiva, sustentamos que uma análise enunciativa de texto deve focalizar, principalmente, os procedimentos acessórios ao lado dos índices específicos, sempre conjugando forma e sentido, na relação entre os diferentes níveis do texto. Benveniste (2006 [1967], p. 230) embasa nossa posição ao afirmar que o sentido “se realiza formalmente na

língua pela escolha, pelo agenciamento das palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras.”

Mello e Flores (2009, p. 206) chamam de *transversalidade enunciativa* o mecanismo de inter-relação de forma e sentido entre os níveis. Nesse sentido, a análise feita por eles não aborda a palavra isolada, mas coloca o nível lexical em relação com o nível sintático da enunciação.

A enunciação é transversal à língua, ela não se encerra em um único compartimento [...] Logo, a enunciação é, em nossa perspectiva, sempre transversal e nunca linear. Ela revela uma inter-relação entre os níveis canonicamente considerados pela linguística clássica. Tal transversalidade é muito perceptível na dimensão textual. (MELLO; FLORES, 2009, p. 208)

Mello (2012, p. 68) evidencia, ainda, como se dá a sintaxe da enunciação, citando Lichtenberg (2004, p. 191):

Há uma sintaxe da enunciação que se impõe à língua, há uma sintaxe da língua que sinaliza uma forma compatível com a ideia a ser manifestada. [...] Se há modelos sintáticos a considerar, uma garantia de pertença à língua, a produção de significações objetiva a atribuição de correferência: a linguagem é para viver, um locutor semantiza e, porque **semantiza, sintagmatiza** para um alocutário.

Permitamos, então, que o corpus suscite as interrogações que nos conduzirão à análise das sintagmatizações. Ou seja, que sentidos serão promovidos a partir da convivência das palavras no texto, revelados a partir das relações do encadeamento de uma palavra com as outras? Passemos à análise.

Análise do texto: quando os sentidos emergem das sintagmatizações

Conforme já explicitamos, através dos procedimentos acessórios, podemos analisar de que forma a sintaxe e a semântica estão imbricadas no texto para fazer emergir a subjetividade da linguagem, uma vez que o locutor utiliza o aparato da língua, organizando-o para produzir sentido. Sentido que emerge sempre único em cada instância discursiva.

⁹³Em lugar de “intencionado”, preferimos a palavra “intentado”, pois julgamos que “intencionado” não seja a melhor tradução, uma vez que o termo “inteté” (usado na língua original dos PLG) tem um valor de ação que “intencionado” não possui.

Procederemos à análise textual, focalizando as micro e macrossintagmatizações, ora debruçando-nos de forma mais analítica, ora com um olhar mais voltado para o plano global, sempre com o intuito de imbricar forma e sentido.

É através das sintagmatizações que se evidenciam, a partir do plano analítico, a forma de organização e a relação entre as palavras e que, por sua vez, fazem emergir a semantização, uma vez que a relação forma-sentido está presente nas esferas micro e macrotextuais e, necessariamente, se entrelaçam na construção do sentido do texto. Esse arranjo, sempre singular por parte do locutor, evidencia seu olhar único sobre a realidade, expresso através dos arranjos sintáticos que realiza, dos quais emana a subjetividade. Passemos agora à análise do texto, em que observaremos o jogo das relações que conduzem ao sentido.

O sabor do saber*

Rubem Alves**

2 "A boca fala do que está cheio o coração": esse é um ditado da sabedoria
 3 judaica que se encontra nas escrituras sagradas. Bem que poderia ser a explicação
 4 sumária daquilo que a psicanálise tenta fazer: ouvir o que a boca fala para chegar
 5 ao que o coração sente. Acontece comigo. Cada texto é uma revelação do coração
 6 de quem escreve. Pois o meu coração ficou cheio com uma coisa que me disse
 7 minha neta Camila, de 11 anos. O que ela falou fez meu coração doer. Como
 8 resultado, fico pensando e falando sempre a mesma coisa.
 9 A Camila estava na sala de televisão sozinha, chorando. Fui conversar
 10 com ela para saber o que estava acontecendo. E foi isto que ela me disse: "Vovô,
 11 quando eu vejo uma pessoa sofrendo, eu sofro também. O meu coração fica com
 12 o coração dela".
 13 Percebi que o coração da Camila conhecia aquilo que se chama
 14 "compaixão". Compaixão, no seu sentido etimológico, quer dizer "sofrer com".
 15 Não estou sofrendo, mas vejo uma pessoa sofrer. Aí, eu sofro com ela. Ponho o
 16 outro dentro de mim. Este é o sentido do amor: ter o outro dentro da gente. O
 17 apóstolo Paulo escreveu que posso dar tudo o que tenho aos pobres, mas, se me
 18 faltar o amor, nada serei, porque posso dar com as mãos sem que o coração sinta.
 19 A compaixão é uma maneira de sentir. É dela que brota a ética. Alguém
 20 foi se aconselhar com Santo Agostinho sobre o que fazer numa determinada
 21 situação. Ele respondeu curto e definitivo: "Ama e faze o que quiseres". Pois não
 22 é óbvio? Se tenho compaixão, nada de mau poderei fazer a quem quer que seja.
 23 Fernando Pessoa escreveu um curto poema em que descreve a sua
 24 compaixão. Por favor, leia devagar: "Aquele arbusto fenece, e vai com ele parte
 25 da minha vida. Em tudo quanto olhei fiquei em parte. Com tudo quanto vi, se
 26 passa, passo. Nem distingue a memória do que vi do que fui". Compaixão por um
 arbusto... Ele explica esse mistério da alma humana dizendo que "em tudo quando

27 olhei fiquei em parte. Com tudo quanto vi, se passa, passo...". Os olhos, movidos
28 pela compaixão, o faziam participante da sorte do pequeno arbusto.

29 Eu já sabia disso, mas nunca havia enchido o meu coração a ponto de
30 doer. Doeu porque liguei a fala da Camila a essa tristeza que está acontecendo no
31 Brasil. Os corruptos são homens que passaram pelas escolas, são portadores de
32 muitos saberes. Tendo tantos saberes, o que lhes falta? Falta-lhes compaixão.

33 A falta de compaixão é uma perturbação do olhar. Olhamos, vemos, mas a
34 coisa que vemos fica fora de nós. Vejo os velhos e posso até mesmo escrever uma
35 tese sobre eles, se eu for um professor universitário, mas a tristeza do velho é só
36 dele, não entra em mim. Durmo bem. Nossas florestas vão aos poucos se
37 transformando em desertos, mas isso não me faz sofrer. Não as sinto como uma
38 ferida na minha carne. Vejo crianças mendigando nos semáforos, mas não me
39 sinto uma criança mendigando em um semáforo. Vejo os meus alunos nas salas
40 de aulas, mas meu dever de professor é dar o programa e não sentir o que os meus
41 alunos estão sentindo.

42 De que vale o conhecimento sem compaixão? Todas as atrocidades que
43 caracterizam os nossos tempos foram feitas com a cumplicidade do conhecimento
44 científico. Parece que a inteligência dos maus é mais poderosa que a inteligência
45 dos bons.

46 Sabemos como ensinar saberes. Há muita ciência escrita sobre isso. Não
47 me lembro, no entanto, de nenhum texto pedagógico que se proponha a ensinar a
48 compaixão. Talvez o livrinho "Como Amar uma Criança", do Janusz Korczak,
49 mas Korczak é uma exceção. Ele sabia que, para ensinar algo a uma criança, é
50 preciso amá-la primeiro. Korczak era um romântico. Por isso o amo.

51 Aí, fiz a mim mesmo uma pergunta pedagógica: "Como ensinar a
52 compaixão?" Conversando sobre isso com minha filha Raquel, arquiteta, ela se
53 lembrou de um incidente dos seus primeiros anos de escola, quando ainda era
54 uma menina de sete anos. Seria o aniversário da faxineira, uma mulher que todos
55 amavam. A classe se reuniu para escolher o seu presente. Ganhou por
56 unanimidade que, no dia do seu aniversário, as crianças fariam o seu trabalho de
57 faxina. Disse-me a Raquel que a faxineira chorou.

58 Sei que as crianças aprendem com um olhar especial, o olhar de suas
59 professoras. Elas sabem quando as professoras as olham com os mesmos olhos
60 com os quais Fernando Pessoa olhava o arbusto quando escreveu o poema. Sei
61 também que as histórias provocam compaixão quando o leitor se identifica com
62 um personagem. Sei de um menininho que se pôs a chorar ao final da história "O
63 Patinho que Não Aprendeu a Voar". Ele teve compaixão do patinho. Identificou-
64 se com ele. Vai carregar o patinho dentro de si, embora o patinho não exista.
65 Lemos histórias para as crianças e para nós mesmos não só para ensinar a nossa
66 língua mas também para ensinar a compaixão. Mas continuo perdido. Preciso que
67 vocês me ajudem. Como se pode ensinar a compaixão?
68

*Crônica publicada na Folha de São Paulo, em 27 set. 2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2709200515.htm>.

**Educador, psicanalista, teólogo e escritor.

Observam-se, no texto, marcas linguísticas por meio das quais o locutor visa a agir sobre o alocutário, a fim de levá-lo a aderir a sua tese. Para embasar seu ponto de vista, o locutor já inicia o texto com uma citação de um ditado da sabedoria judaica: “A boca fala do que está cheio o coração” (linha 1). Ou seja, utiliza-se de um ditado para dar credibilidade ao seu ponto de vista, fazendo parecer que não se trata de mero posicionamento do locutor. Essa credibilidade é reforçada também pela escolha lexical “sabedoria”, de conotação positiva, acrescida de oração adjetiva restritiva: “que se encontra nas escrituras sagradas” (linha 2). Dessa forma, o ditado, além de ser considerado sábio, ainda consta numa referência que possui valor positivo no campo religioso. Observa-se também o intuito do locutor de aproximar-se do alocutário e, para isso, há o emprego de uma marca de oralidade: “bem que poderia ser” (linha 2). Além disso, o locutor utiliza uma locução verbal, cujo auxiliante, em sua relação com o verbo auxiliado, modaliza a proposição: “poderia ser” (linha 2). E, ao modalizar, relativiza a afirmação de que “falar do que está cheio o coração” é o que a psicanálise tenta fazer. Assim, entrelaça a esfera religiosa com a psicanálise, nas quais apoia suas considerações.

Após essa introdução para apresentar seu ponto de vista, embasado, num primeiro momento, em terceiros, com emprego de enunciados mais longos, há uma quebra nessa forma de conduzir o alocutário, com o uso de uma frase simples e curta: “Acontece comigo” (linha 4). Empregando o verbo no presente do indicativo na primeira pessoa, o locutor conduz o alocutário a partilhar com ele sua realidade: a boca do locutor também fala o que seu coração sente. Esse enunciado é seguido de uma proposição assertiva, com valor epistêmico de certeza: “Cada texto é uma revelação do coração de quem escreve” (linhas 4-5). Trata-se de um “eu” que diz como se sente enquanto escreve e explica-se, relatando que seu coração encheu-se a partir do que lhe disse sua neta. Também nesse momento, o emprego de “uma coisa” (linha 5) evidencia uma intenção de aproximar-se do alocutário, ao utilizar uma expressão genérica empregada na linguagem informal: “uma coisa”. Ou seja, a escolha lexical “coisa”, acompanhada do artigo indefinido, causa um efeito de espontaneidade, um emprego usual da oralidade. E, referindo ao que foi dito anteriormente, seu coração revela-se, pois foi tocado pela fala de sua neta, fazendo seu coração doer. Isso evidencia o percurso de seu pensamento: ele experimenta algo (seu coração doeu) e afirma que, conseqüentemente, “fica pensando e falando sempre a mesma coisa” (linha 7). O locutor, com o uso de índices

específicos (pronomes possessivos “meu” e verbo na primeira pessoa do singular) comunga sua experiência com o alocutário.

No início do segundo parágrafo, o emprego do artigo definido “a” (linha 8) diante do substantivo “Camila” (linha 8) indica que Camila é uma pessoa com a qual o locutor tem uma relação próxima. Nesse parágrafo, há o relato que levou o locutor a sensibilizar-se, a encher seu coração. No relato pessoal do enunciador, o emprego de discurso direto dá relevo à intersubjetividade: ao reproduzir as palavras da neta, o locutor leva o alocutário a reviver com ele a cena em que se insere esse discurso.

Ao iniciar o terceiro parágrafo, o locutor se enuncia usando o verbo na primeira pessoa do pretérito perfeito – “percebi” (linha 12) –, novamente um índice específico que aponta para a presença do locutor no discurso. O locutor, ao explicar que a neta conhece o significado de “compaixão”, acrescenta uma explicação sobre o sentido etimológico da palavra: “quer dizer ‘sofrer com’.” (linha 13). Dessa forma, projeta um interlocutor que, possivelmente, não conhece a etimologia dessa palavra e compartilha com ele seu conhecimento de mundo.

Após esse esclarecimento, o locutor também sintagmatiza ao entrelaçar duas orações de um período composto: “Não estou sofrendo, mas vejo uma pessoa sofrer” (linha 14). A articulação que se estabelece entre as duas orações através do conectivo “mas” (linha 14) conduz o alocutário a verificar que a ênfase está na segunda oração, introduzida pelo articulador de argumento forte: “mas”. O período seguinte “Aí eu sofro com ela” (linha 14) apresenta justamente a consequência do fato expresso na oração adversativa.

Para dar continuidade à sua explicação, o locutor utiliza-se de marcas de oralidade, como “aí” (linha 14), “ponho” (linha 14) e “da gente” (linha 15). Além disso, cabe destacar que, em três orações seguidas, há o emprego do verbo “sofrer” de maneira repetitiva, um relevo a esse sentimento: “sofrer com” (linha 13), “estou sofrendo” (linha 14), “sofrer” (linha 14), “sofro” (linha 14). Nas linhas 12 e 13, fica clara a presença do índice específico “eu” com valor de pessoa subvertida: “nós”. Esse “nós” fica ainda mais evidente no emprego de “da gente” (linha 15), cuja escolha extrapola a mera opção por uma maior coloquialidade: o caminho do “eu” para “da gente” indica a intenção de incluir o alocutário: o locutor apropria-se de sua vivência (verbos na primeira pessoa do singular) para chegar ao “tu”, ou seja, ao alocutário. A marca de plural “a gente” evidencia o intuito de inclusão. Feita essa inclusão, o locutor faz referência ao apóstolo Paulo: “O apóstolo Paulo escreveu que posso dar tudo o que

tenho aos pobres, mas, se me faltar amor, nada serei, porque posso dar com as mãos sem que o coração sinta” (linhas 15-17). Ao trazer a reflexão do apóstolo Paulo, o locutor emprega a primeira pessoa, novamente com o valor de “nós”, “a gente”, ainda que os verbos “posso” (linha 16), “tenho” (linha 16) e “serei” (linha 17) estejam conjugados na primeira pessoa e que ocorra o emprego do pronome “me” (linha 16). O enunciador vale-se de índices que remetem à pessoa subjetiva (eu) que, no discurso, assume um sentido mais generalizante, ao incluir o *eu*, o *tu* e a não-pessoa *ele*, uma vez que o dizer do apóstolo inclui todos os seres humanos.

Também a organização sintática das orações “[...] posso dar tudo o que tenho aos pobres, mas, se me faltar o amor, nada serei, porque posso dar com as mãos sem que o coração sinta” revela uma orientação discursiva que visa à adesão do alocutário. O emprego do conector “mas” (linha 16) orienta para o argumento mais forte que vem em seguida: “nada serei” (linha 17). A oração condicional intercalada “se me faltar o amor” (linha 17) expressa a condição que produz a ideia consequente “nada serei”. Ou seja, ratifica-se a tese já apresentada: as ações devem partir do coração, é preciso ter amor.

Cabe ressaltar ainda que, neste parágrafo, a apropriação de um discurso alheio, do apóstolo Paulo, evidencia que a organização sintática produz determinado efeito de sentido, pois o discurso relatado contribui para a sustentação do ponto de vista do locutor. É um argumento de autoridade, é o discurso de outra pessoa que ratifica o que está sendo apresentado ao alocutário. Assim como no início do texto, o locutor respalda sua tese num argumento da religião cristã.

Convém sublinhar que o locutor, ao retomar seu pensamento, reforça a consequência produzida pelas palavras de Camila, exposta no final do primeiro parágrafo: “fico pensando e falando sempre a mesma coisa” (linha 7). Ou seja, acrescentando outros argumentos, o locutor reforça sua posição. Assim, observa-se que a sintagmatização leva à semantização no plano global, à medida que interliga os parágrafos para a formação do sentido global do texto. No enunciado “Este é o sentido do amor: ter o outro dentro da gente” (linha 15), o locutor faz uso de uma estrutura sintática – frase assertiva – por meio da qual intenta agir sobre o alocutário. O locutor somente concebe um sentido para o amor, e o que nos autoriza a afirmar isso é o uso do artigo definido “o”, que funciona como determinante de “sentido”. Ele exprime uma certeza, “sua verdade” que deseja compartilhar com o alocutário.

O quarto parágrafo é introduzido por uma nova asserção: “A compaixão é uma maneira de sentir” (linha 18), mais uma vez, evidenciando a presença do locutor em seu

discurso, que expressa o valor epistêmico da certeza ao definir “compaixão”. Logo após, afirma: ‘É dela que brota a ética’ (linha 18). Novamente, o enunciador se vale de uma asserção, ao apresentar a consequência da compaixão. Vale ressaltar que o substantivo “ética” (linha 18) possui um valor semântico positivo. Portanto, nessas estruturas, embora não haja a presença explícita do “eu”, os arranjos sintáticos constituem as marcas deixadas pelo locutor em seu discurso. Em seguida, o locutor expõe um relato de aconselhamento de “alguém” – pronome indefinido – junto a Santo Agostinho. É pertinente observar que o uso desse pronome indefinido promove o sentido de que não interessa a identidade de quem foi aconselhado por Santo Agostinho, mas qual foi o conselho dado. O conselho de Santo Agostinho – novamente uma figura religiosa – é expresso através do emprego do discurso direto, gerando maior proximidade com o alocutário. Soma-se a esse discurso direto uma interrogação: “Pois não é óbvio?”(linhas 20-21). Essa pergunta retórica não visa suscitar uma resposta do alocutário, uma enunciação de retorno, mas convoca-o a participar da construção do sentido do texto de forma explícita, isto é, a engajar-se na tese proposta. Após essa convocação, o locutor emprega dois verbos na primeira pessoa do singular: “tenho” (linha 21) e “poderei” (linha 21). Esse uso de primeira pessoa, porém, é subvertido, uma vez que não remete unicamente ao locutor, mas tem um sentido mais genérico: eu + tu + eles, referindo-se, portanto às pessoas em geral. Na locução verbal “poderei fazer” (linha 21), cabe destacar que o verbo auxiliante (“poderei”) exprime uma modalização, indicando possibilidade.

Ainda contemplando o sentido de compaixão, no quinto parágrafo, o locutor faz referência a outro discurso de autoridade. Dessa vez, cita o poeta português Fernando Pessoa. No entanto, antes de explicitar os versos do renomado poeta, o locutor expressa o valor deôntico de ordem, empregando o modo imperativo: “leia devagar.” (linha 23) Esse imperativo, contudo, é modalizado através do emprego de “por favor” (linha 23). Essa organização sintática põe em relevo a intersubjetividade e a inter-ação: observa-se um modo de ação do locutor sobre o alocutário. Além desse caráter imperativo, cabe atentar para o pedido em si que é feito ao leitor: ler devagar. Ou seja, algo relevante será expresso a seguir e, por isso, a necessidade de debruçar-se sobre o trecho vagorosamente, para absorver o sentido do que será apresentado – os versos de Fernando Pessoa. Essa opção por referenciar os versos do poeta entrelaça-se com o que já vinha sendo exposto pelo locutor, evidenciando a necessidade de o analista dirigir um olhar para as micro e macrossintagmatizações do texto:

“aquele arbusto fenece, e vai com ele parte de minha vida” (linhas 23-24). Assim como a neta, ao ver alguém sofrer, o poeta sofre também – demonstrando a compaixão. E, nesse momento, o locutor retoma a temática da compaixão: “compaixão por um arbusto...” (linhas 25 e 26).

Cabe enfatizar aqui o emprego das reticências. Essas, assim como o imperativo “leia devagar” (linha 23), convidam o alocutário para uma reflexão, para um olhar mais atento sobre o que está sendo dito e, dessa forma, dão relevo à intersubjetividade, essa tentativa de “dialogicidade” do locutor com seu alocutário. O locutor parte do pressuposto de que ter compaixão por um arbusto possa causar estranheza àquele que lê. Por isso, o emprego das reticências, seguida de uma possibilidade de explicação para a compaixão pelo arbusto, ratificando, desse modo, a possibilidade de estranheza inicial: “Ele explica esse mistério da alma humana” (linha 26). O substantivo “mistério” (linha 26) revela que não se trata de algo necessariamente racional. E a locução adjetiva “da alma humana”, que restringe o substantivo “mistério” argumenta em favor da não racionalidade. Assim, o locutor ressalta que é possível ter compaixão por um arbusto. Afinal, nem sempre se está no campo da racionalidade: há os mistérios da alma.

No início do sexto parágrafo, ao empregar a frase assertiva “Eu já sabia disso” (linha 29), o locutor marca sua convicção acerca do que escreve, enfatizada pelo acréscimo do advérbio temporal “já” (linha 29). Ou seja, sua certeza está sedimentada, não é de agora. É pertinente observar que o pronome anafórico “(d)isso” (linha 29) possibilita a retomada de toda a reflexão realizada anteriormente. Cabe, no entanto, atentar para o percurso que o locutor assume no texto: à asserção “Eu já sabia disso” (linha 29) encadeia-se a oração adversativa “mas nunca havia enchido o meu coração a ponto de doer” (linhas 29-30). O emprego do conectivo “mas” (linha 29) para articular as duas orações deixa claro sobre qual delas o scriptor quer jogar luz: sobre a oração coordenada iniciada pela conjunção adversativa. Explicamos: embora a primeira oração seja de modalidade epistêmica, o emprego de “mas” introduz um posicionamento argumentativo de valor mais forte, cujo conteúdo remonta a algo já referido anteriormente, ou seja, o coração do locutor nunca esteve cheio “a ponto de doer” (linhas 29-30). E esse doer somente acontece, pois o locutor lembra a fala da neta Camila, por isso a oração inicia com a retomada do verbo “doer”, dando maior ênfase a essa sensação. Em seguida, o locutor relaciona a fala da neta a “essa tristeza que está acontecendo no Brasil” (linhas 30-31). O emprego do pronome demonstrativo “essa” (linha 30), no entanto, não deixa claro, num primeiro momento, a que tristeza em específico o locutor se refere. De qualquer

forma, dor se associa à tristeza: “Doeu porque liguei a fala da Camila a essa tristeza que está acontecendo no Brasil” (linhas 30-31). Somente no enunciado seguinte, o locutor esclarece a que tristeza está se referindo: à corrupção brasileira. E complementa: “Os corruptos são homens que passaram pelas escolas, são portadores de muitos saberes” (linhas 31-32). Nesse momento do discurso, emerge um sujeito que sinaliza, que alerta ao leitor sobre algo referente aos corruptos, com o emprego de uma oração relativa restritiva: “que passaram pelas escolas” (linha 31). Ou seja, o sujeito que emerge desse discurso contraria o possível argumento de senso comum de que os que passaram pela escola não seriam corruptos, de que a corrupção seria uma consequência da falta de conhecimento. A semantização que emerge dessa sintagmatização é a de que o conhecimento não é uma condição suficiente para que o ser humano seja incorruptível.

Para dar fechamento à questão posta, o locutor faz uso de uma estrutura sintática interrogativa: “Tendo tantos saberes, o que lhes falta?” (linha 32). É uma pergunta retórica, à qual ele mesmo responde: “Falta-lhes compaixão.” (linha 32). Ou seja, por meio do enunciado interrogativo, o locutor age sobre alocutário, convocando-o a refletir sobre o que está sendo exposto e a aderir a seu posicionamento.

No sétimo parágrafo, o locutor retoma a oração que finaliza o parágrafo anterior, reativando o novo objeto de discurso instalado no sexto parágrafo: falta de compaixão. Ao afirmar que “a falta de compaixão é uma perturbação do olhar” (linha 33), o locutor define esse novo objeto de discurso, expressando um juízo de valor negativo em relação à falta de compaixão, o qual é marcado pelo substantivo “perturbação”. O locutor em seguida utiliza mais um verbo: “vemos” (linha 33), o qual enfatiza o valor semântico da expressão “olhar”, recém empregado. Parece, num primeiro momento, uma redundância ao fazer uso de substantivo e verbos de um mesmo campo semântico: “...olhar. Olhamos, vemos,, vemos.... Vejo...” (linhas 33-34). No entanto, estas escolhas estão a serviço da ênfase, servindo como reforço para a defesa de seu ponto de vista.

É possível notar, a partir da linha 33, que uma sintagmatização a que o locutor recorre insistentemente é a construção adversativa, conforme se observa nos exemplos a seguir:

- “...vemos, mas a coisa que vemos fica fora de nós.” (linhas 33-34);
- “Vejo os velhos..., mas a tristeza do velho é só dele” (linhas 34-36);
- Nossas florestas vão aos poucos se transformando em desertos, mas isso não me faz sofrer.” (linhas 36-37);

– Vejo crianças mendigando nos semáforos, mas não me sinto uma criança mendigando...” (linha 38-39);

– “Vejo os meus alunos nas salas de aula, mas meu dever de professor é dar o programa....” (linhas 39-40).

A repetição da estrutura sintática nesses enunciados produz uma sensação de insistência, de reforço. Além disso, convém ressaltar que há o emprego do mesmo conectivo introduzindo as orações coordenadas: *mas*. Assim, é sobre as orações adversativas que recai a afirmativa de maior ênfase, uma vez que, como já dito anteriormente, o conectivo introduz uma oração de valor argumentativo mais forte. Constata-se, nessas construções adversativas, que, no primeiro enunciado (“Olhamos, vemos, mas a coisa que vemos fica fora de nós”), é usada a primeira pessoa do plural, ao passo que, nos demais, é empregada a primeira pessoa do singular. O uso de “nós” ocorre justamente no primeiro enunciado, em que o locutor traz o substantivo genérico “coisa”, que engloba todas as situações ou cenas que deveriam “fazer doer o coração”. Nas demais construções adversativas, essas “coisas” ou situações são especificadas: a tristeza dos velhos, o desmatamento de nossas florestas, crianças nos semáforos, o sentimento dos alunos. Ao especificar, por meio de exemplos, as situações que deveriam sensibilizar o espectador, o locutor se vale da primeira pessoa. O deslizamento da primeira pessoa do plural para a primeira do singular provoca uma semantização: o locutor traz, inicialmente, qualquer situação que deveria sensibilizar o espectador e, em seguida, traz situações específicas com que cada um pode deparar. O emprego da primeira pessoa do singular, embora seja um uso subvertido (eu = os seres humanos que não têm compaixão), confere um caráter subjetivo a esse universo de pessoas, consideradas uma a uma, como indivíduos. O sujeito que advém dessas sintagmatizações é alguém que constata essa realidade, mas não concorda com a atitude das pessoas que não têm compaixão. Dessa forma, o leitor é convocado a refletir sobre seu comportamento em relação ao sofrimento alheio.

O oitavo parágrafo inicia com uma interrogação: “De que vale o conhecimento sem compaixão?” (linha 42). Numa primeira leitura, parece um convite à participação do alocutário, convocando-o a responder. No entanto, é uma pergunta retórica, pois, por meio dela, o locutor afirma que de nada vale o conhecimento sem compaixão. O argumento seguinte ratifica esse posicionamento: “Todas as atrocidades que caracterizam os nossos tempos foram feitas com a cumplicidade do conhecimento científico” (linhas 42-44). Trata-se, pois, de uma asserção, constituindo a manifestação da presença do locutor. Há, inclusive,

nesta modalidade de caráter epistêmico, uma generalização, expressa pelo pronome indefinido: “Todas as atrocidades” (linha 42), impondo o ponto de vista do locutor, que exclui a possibilidade de que alguma atrocidade tenha sido cometida sem a conivência do conhecimento científico. Ao mesmo tempo que o substantivo “atrocidades” é generalizado (“todas as”), ele é restringido por uma oração relativa (“que caracterizam os nossos tempos”).

Outra escolha lexical que enfatiza o posicionamento do locutor é o uso do substantivo “cumplicidade”. Ou seja, as atrocidades foram cometidas com o apoio do conhecimento científico que, por não estar imbuído de compaixão, não interfere nas atrocidades que são cometidas. Após essas asserções, inicia-se um enunciado que traz um modalizador que relativiza a afirmação de que a inteligência dos maus possui mais poder do que a inteligência dos bons: “parece” (linha 44). No enunciado anterior, o locutor afirma categoricamente que o conhecimento científico é cúmplice das atrocidades e, nesse enunciado menos asseverativo, ele faz referência à inteligência acrescida de uma locução adjetiva “dos maus” (linha 44), que, em sua concepção, supera a inteligência dos bons no que se refere ao poder. A semantização produzida por essa sintagmatização é, portanto, a de que o conhecimento científico que é conivente com as atrocidades é o conhecimento dos maus, que é destituído de compaixão.

Já o nono parágrafo inicia com uma asserção: “sabemos como ensinar saberes” (linha 46). E acrescenta: “Há muita ciência escrita sobre isso” (linha 46). Embora as orações expressem os valores epistêmicos da certeza, se relacionarmos seus conteúdos com o que foi expresso no parágrafo anterior – que questiona o conhecimento sem compaixão –, percebemos a condução do locutor para uma orientação que vem a seguir e que evidencia um desprezo pelo ensino sem compaixão: “Não me lembro, no entanto, de nenhum texto pedagógico que se proponha a ensinar a compaixão” (linhas 46-48). O locutor cita então um autor, Korczak, que “talvez” (linha 48) – modalizador que expressa incerteza – tenha um texto pedagógico que ensine a compaixão. O argumento seguinte (“mas Korczak é uma exceção” – linha 49) é, porém, o argumento que se sobressai, produzindo o sentido de que há uma carência de textos que ensinem a compaixão. A consequência “Por isso o amo” (linha 50), expressa com o uso de um índice específico que remete à primeira pessoa do singular (pessoa subjetiva), revela o estado de espírito do enunciador em relação àqueles que ensinam com compaixão. O décimo parágrafo é introduzido pela expressão “aí” (linha 49), ou seja, uma marca de oralidade. Dessa forma, o locutor intenta dialogar com seu alocutário e acrescenta, ainda em tom de oralidade: “fiz a mim mesmo uma pergunta pedagógica” (linha 51). O

emprego da expressão “fiz a mim mesmo” evidencia uma ênfase diante da pergunta que se faz: “como ensinar a compaixão?” (linha 51). Para responder à indagação que o locutor se faz, ele opta por narrar um fato relatado por sua filha Raquel. Essa narração também é marcada sintaticamente por elementos que denotam o intuito de diálogo com o alocutário. Por exemplo, o emprego do apostro “arquiteta” (linha 52). Num primeiro momento, o fato de acrescentar a informação de que a filha é arquiteta parece ser desnecessário. No entanto, o locutor, com essa escolha sintática, permite uma maior aproximação com o alocutário, apresentando-lhe sua filha – Raquel –. O parágrafo de fechamento do texto é um parágrafo enfático ao trazer orações assertivas, expressando a certeza diante do que o locutor apresenta ao alocutário: “Sei que as crianças aprendem com um olhar especial,...” (linha 58), “Sei também que as histórias provocam compaixão...”, “sei de um menininho que se pôs a chorar” (linhas 60-62). Convém ressaltar que as asserções trazem o mesmo verbo: saber. Assim, através da repetição, imprimem maior força àquilo que o locutor busca expressar. Ainda em relação a repetições, o emprego de “olhar” (linha 58), “olham” (linha 59), “olhos” (linha 59) e “olhava” (linha 60) semantiza a relevância do modo de olhar para aquilo que nos cerca: esse olhar deve demonstrar compaixão. O sentimento de compaixão que Fernando Pessoa demonstra em relação a um arbusto é retomado, relacionando-o ao que os educadores deveriam sentir em relação aos alunos.

A sintagmatização, portanto, não se processa somente entre elementos linguísticos adjacentes, mas na globalidade do texto. O locutor, através de escolhas de repetição, de retomada, sintetiza seu ponto de vista. A estratégia de escolha sintática ao final do parágrafo vale um olhar atento. Após todo o percurso que o locutor trilha, conduzindo o alocutário para que este adira à tese defendida, opta pelo emprego do conetivo “mas” (linha 66), introduzindo uma oração de orientação argumentativa forte: “continuo perdido” (linha 66). Essa ruptura no percurso da orientação argumentativa é potencializada mediante a frase de modalidade deôntica que vem logo em seguida: “Preciso que vocês me ajudem” (linhas 66-67). Nesse enunciado, observa-se a intersubjetividade marcada por meio dos índices específicos de primeira pessoa (“preciso” e “me”) e de segunda pessoa (“vocês”). O locutor aproxima-se de seu alocutário e o convoca a engajar-se no discurso. Em seguida, explicita a ajuda de que necessita: “Como se pode ensinar a compaixão?” (linha 67). O locutor se mobiliza para apresentar seu ponto de vista ao alocutário e encerra a reflexão convidando o leitor para continuar refletindo sobre o que foi apresentado. Dessa forma, ao imprimir um caráter

responsivo ao texto, evidencia mais uma vez a importância das escolhas linguísticas feitas ao longo da escrita para envolver aquele que lê. Fica evidente, também, que tais escolhas estão tanto no plano dos índices específicos quanto no dos procedimentos acessórios, acentuando o caráter transversal da enunciação: se a linguagem serve para *viver*, como não mobilizá-la para tocar o meu coração e o do outro?

Re-considerações

Ao voltarmos nosso olhar sobre a análise, vislumbramos o engendramento entre micro e macrossintagmatizações na promoção de determinados efeitos de sentido. Sentido que se concretiza na relação que aquele que escreve estabelece com o que lê. O locutor instaura, no texto, seu alocutário e, mediante um jogo de índices específicos e de procedimentos acessórios, procura falar ao coração daquele que lê. Nessas sintagmatizações, as palavras já não cumprem um papel isoladamente e, muitas vezes, distanciam-se de seu sentido potencial, assumindo sentidos particulares em sua convivência com outras palavras.

Nas micro e macrossintagmatizações, fica evidente a defesa de um ponto de vista: é preciso que se ensine a compaixão. O texto, no entanto, não tem caráter pedagogizante. É traçada uma trajetória que permite imbricar a vida e a experiência do leitor com a daquele que escreve a ponto de que haja um convencimento sem que seja necessária a utilização de argumentos moralistas. O sujeito que emerge de tais sintagmatizações é um sujeito que não concebe a educação como uma mera transmissão de saberes, mas também como uma forma de tornar o homem mais humano, mais sensível em relação às dores alheias. A análise dessas sintagmatizações autoriza-nos a ratificar a afirmação de Benveniste de que a “linguagem serve para viver”, visto que, por meio da linguagem, o locutor fala de “seu mundo” e, ao partilhar esse mundo com o interlocutor, influencia-o a refletir sobre suas atitudes em relação àquilo e àqueles que o cercam.

A alternância do emprego da primeira pessoa do singular e da primeira do plural revela a ligação que a mobilização adequada do quadro figurativo da enunciação pode propiciar: leitor e escritor próximos, partilhando de uma experiência que conduz a uma reflexão: “como ensinar a compaixão?”

É, portanto, pela mobilização e pelo arranjo entre índices específicos e procedimentos acessórios que a (inter)subjetividade é revelada. É fundamental pensar as palavras como

integrantes de uma deliciosa receita, permitindo-nos *re-viver* sabores que só o sentido, que emana de seu arranjo, pode nos propiciar.

Referências

ARESI, Fábio. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste**: uma exegese de O aparelho formal da enunciação. Dissertação. Mestrado em Letras. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Orientação: Dr. Valdir do Nascimento Flores.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo: Pontes, 2006.

FENOGLIO, Irène. Déplier l'écriture pour re-lire l'article publié. Les manuscrites de « L'appareil formel de l'énonciation » d'Émile Benveniste. In: BRUNET, Émilie; MAHRER, Rudolf. **Relire Benveniste**: réceptions actuelles des *Problèmes de Linguistique Générale*. Bruxelles: Academia, coll."Sciences du langage: carrefours et points de vue", n° 3, 2011, p. 263-265 ; p. 275-277.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. As perspectivas para o estudo das formas complexas do discurso: atualidades de Émile Benveniste. **ReVEL**, edição especial n. 7, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Enunciação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento; MELLO, Vera Helena Dentee. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua. **Ciências e Letras** (FAPA. Impresso), v. 45, p. 193-218, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento. Semântica da enunciação. In: **Semântica, semânticas**. São Paulo: Contexto, 2013, a.

_____. **Sujeito da enunciação**: singularidade que advém da enunciação. In: *DELTA*, 2013, p.95-120, b.

JUCHEM, A. **Por uma concepção enunciativa da escrita e re-escrita de textos em sala de aula**: os horizontes de um hífen. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Orientação: Dra. Carmem Luci da Costa Silva.

MELLO, Vera Helena Dentee de. **A sintagmatização-semantização**: uma proposta de análise de texto. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Orientação: Dr. Valdir do Nascimento Flores.

O TEMPO EM FERDINAND DE SAUSSURE

Ananias Agostinho da SILVA⁹⁴

Francisco Vieira da SILVA⁹⁵

Gilton Sampaio de SOUZA⁹⁶

“‘Se você conhecesse o tempo tão bem quanto eu’, disse o
Chapeleiro, ‘falaria dele com mais respeito’”. Lewis Carroll

Resumo: O presente ensaio consiste em uma reflexão sobre a variável tempo na Linguística de Ferdinand de Saussure. Interessa-nos, de modo particular, mostrar que o tempo está no centro da reflexão saussuriana e, portanto, não pode ser desconsiderado ou mesmo suspenso do modelo estruturalista proposto por Saussure. Para tanto, recupero os pressupostos do autor difundidos no *Curso de Linguística Geral*, publicado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger, em 1916, e em *Escritos de Linguística Geral*, organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com colaboração de Antoinette Weil.

Palavras-chave: Saussure. Linguística. Tempo.

Abstract *The present essay consists of a reflection on the variable time in linguistics of Ferdinand de Saussure. It interests us, in particular, to show that time is in the center of Saussurian reflection, and, therefore, cannot be disregarded or even suspended from the structuralist model proposed by Saussure. To do so, the assumptions of the author propagated in the Course of General Linguistics are recovered, published by Charles Bally and Albert Sechehaye with the collaboration of Albert Riedlinger, in 1916, and in Writings of General Linguistics, organized and edited by Simon Bouquet and Rudolf Engler with collaboration of Antoinette Weil.*

Keywords: Saussure. Linguistics. Time.

⁹⁴ Doutorando em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Departamento de Letras, do *Campus* Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Patu-RN, Brasil. E-mail: ananiasgpet@yahoo.com.br.

⁹⁵ Doutorando em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Membro do Círculo de Discussões em Análise do Discurso (CIDADI), João Pessoa, PB, Brasil. E-mail: franciscovieirariacho@hotmail.com.

⁹⁶ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e Pós-doutor em Estudos Comparados: Língua Portuguesa e Língua Francesa, pela Université Paris VIII, na França. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Bolsista de Produtividade em Pesquisa da UERN. E-mail: giltionsampaio@uern.br.

Introdução

“Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte.”. Tal como o célebre Brás Cubas em suas memórias póstumas, também muito hesitamos antes de começar este texto. Não sabíamos efetivamente por onde começá-lo. Não porque quiséssemos tornar o escrito “assim mais galante e mais novo”, como fizera o senhor Brás, ou porque pretendêssemos assentar o fim no prelúdio do texto. Hesitamos dada à complexidade que recobre os temas que pretendo abordar.

Ora, falar sobre Ferdinand de Saussure implica a mobilização de muitos conceitos, a maioria deles ainda abstrusos, por vezes vagos e ainda imprecisos, aparentemente contraditórios (opostos). A título de ilustração, tomemos o conceito de língua (*langue*) proposto pelo mestre genebrino: apesar de distintas, não há com conceber a língua sem a fala (*parole*) – elas estão intrinsecamente ligadas. A língua é essencialmente social e não depende do indivíduo, mas é o indivíduo que produz a fala e é a fala responsável pela mudança ou evolução da língua, portanto, instrumento e produto da fala. A língua é indispensável à inteligibilidade da fala, mas a fala também é fundamental para que a língua se estabeleça. Some-se a isto o fato de os conceitos propostos por Saussure terem sido – e ainda continuam sendo – alvo de severas críticas, oriundas principalmente de correntes linguísticas opostas ao estruturalismo saussuriano⁹⁷.

Pensar a variável tempo na proposta do mestre torna tudo ainda mais complicado. Ele próprio reconhece que "poucos linguistas percebem que a intervenção do *fator tempo* é de molde a criar, para a linguística, dificuldades particulares, e que ela lhes coloca a ciência frente a duas rotas absolutamente divergentes" (SAUSSURE, 2012, p. 120). Essas duas *rotas absolutamente divergentes* (?) citadas pelo linguista correspondem às noções de sincronia (linguística estática) e de diacronia (linguística evolutiva). E não é novidade para ninguém que Saussure parece eleger a sincronia dos estudos estáticos, “muito mais difícil de se fazer”, em

⁹⁷ Prefiro a expressão estruturalismo saussuriano porque, conforme aponta Ilari (2009), não podemos pensar o estruturalismo como um movimento uniforme. Por exemplo, é possível falar em um estruturalismo americano, que tem como um de seus principais representantes Leonard Bloomfield, que difere em muitos aspectos da proposta de Saussure. Para uma distinção clara entre essas duas vertentes, indico a leitura completa do texto de Ilari (2009).

lugar de uma linguística diacrônica, responsável pelo estudo das mudanças ocorridas entre os sucessivos estados da língua.

Dada a opção metodológica de Saussure, alguns linguistas sugerem a necessidade de “suspensão” da variável tempo como forma de afirmação das especificidades do modelo estruturalista proposto pelo mestre. Diz-se, por exemplo, que “se o tempo é de modo a ‘criar dificuldades para a linguística’, então, uma linguística que vise ao estatuto de Ciência deve antes se *desfazer da noção de tempo* em detrimento de um aparato teórico que dissocie a análise do objeto de estudo do seu uso, efetivamente” (MARTINS, 2008, p. 115, grifos nossos). Dentre os linguistas que pensam assim, Émile Benveniste, leitor perspicaz de Saussure: “a linguagem [tal como concebida por Saussure] em si mesma não comporta nenhuma dimensão temporal, ela é sincrônica e estrutura, funciona apenas em função de sua natureza simbólica”. (1978, p. 5).

Defendemos justamente uma posição inversa a este ponto de vista. Como sugere o linguista francês Michel Arrivé (2010), o tempo está no centro da reflexão saussuriana e, portanto, não pode ser desconsiderado ou mesmo suspenso do modelo estruturalista proposto por Saussure. É esta a hipótese que pretendemos sustentar ao longo desse texto, demonstrando, inclusive, que mesmo em uma linguística dos estados estáticos da língua, uma linguística sincrônica, ainda não é possível abdicar do fator tempo.

Para isso, recorreremos especialmente ao *Curso de Linguística Geral*, publicado por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger, em 1916, em Lausanne e em Paris, três anos após a morte de Saussure. Aqui, utilizamos edição mais recente da Editora Cultrix (2012), tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Bilikstein. Além do *Curso*, também recorreremos aos *Escritos de Linguística Geral*, organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com colaboração de Antoinette Weil, traduzidos no Brasil por Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco e publicados também pela Editora Cultrix (2002). Finalmente, por vezes, retomamos comentários e citações feitas por Michel Arrivé, em suas diversas obras sobre Ferdinand de Saussure e, quando necessário, comentários de outros leitores de Saussure citados ao longo deste texto.

Como em Saussure “cada um de seus segmentos só tem sentido em suas relações com os demais”, antes de falar sobre o tempo, muitas outras noções e discussões serão aqui retomadas. Assim sendo, o artigo está organizado da seguinte maneira: antes de outras discussões, retomamos o conceito de língua como objeto de estudo da Linguística, tal qual

propôs Saussure; depois, buscamos resgatar o que sugere o mestre sobre a natureza do signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces (significante e significado) e sobre suas características primordiais (imutabilidade e caráter linear). Discutimos também sobre a necessidade apresentada por Saussure de distinguirmos, no estudo da língua, duas linguísticas, uma evolutiva ou diacrônica e uma outra estática ou sincrônica. Finalmente, dedicamo-nos a refletir sobre o tempo, defendendo a hipótese aqui já apresentada, de que não podemos nos desfazer da noção de tempo na Linguística proposta por Saussure.

A língua: objeto da Linguística

O conceito de língua é um dos mais complexos na área dos estudos da linguagem. Defini-la não é – e nunca foi – uma tarefa fácil para nenhum linguista. Talvez por isso a existência de um leque de definições, oriundas de perspectivas as mais diversas.

Em Saussure, especialmente no *Curso de Linguística Geral*, a língua é vista como o objeto de estudo da Linguística. Enquanto tal, ela não se confunde com a linguagem, corresponde apenas a uma parte determinada, porém indubitavelmente essencial, dela. A linguagem, de modo geral, “é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e o domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Diferentemente dela, a língua “é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação” (id.). E é justamente por atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem que o mestre genebrino ocupa-se em defini-la amiúde.

De princípio, Saussure diz ser a língua um sistema de signos. “A língua representa um sistema interiormente ordenado em todas as suas partes” (SAUSSURE, 2002, p. 68). No estudo sobre os anagramas, por exemplo, a ideia de língua como sistema aparece de forma bastante explícita:

Em um sistema onde nenhuma palavra poderia ser mudada sem dificultar, a maior parte do tempo, muitas combinações no que se refere ao anagrama, em um tal sistema não se pode falar dos anagramas como de um jogo acessório da versificação, eles se tornam a base, quer o versificador queira ou não (apud STAROBINSK, 1974, p.23).

Neste sistema, o signo sozinho não existe e nem funciona, ele só existe dentro do sistema, quando em relação com os outros signos:

[...] é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (SAUSSURE, 2012, p. 132).

Os valores, por exemplo, são definidos como puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2012, p. 136).

As relações que se estabelecem entre os elementos constituintes do sistema da língua, os signos linguísticos, se desenvolvem em dois eixos distintos de seleção e combinação: o sintagmático e o paradigmático (ou associativo). Segundo Saussure (2012, p. 171), esses dois eixos correspondem a “duas formas de nossa atividade mental, ambas indispensáveis para a vida da língua.”

O primeiro eixo diz respeito ao fato de os termos da língua estabelecerem entre si uma relação linear, o que exclui a possibilidade de dois ou mais termos serem produzidos de forma simultânea. Eles se combinam um após outro e suas combinações recebem o nome de sintagmas – daí o nome do eixo. Em um sintagma, conforme Saussure (2012, p. 172), “um termo só adquire valor porque se opõe ao que o precede ou ao que o segue, ou a ambos”. Por exemplo, a palavra infelicidade trata-se de um sintagma porque composta de um prefixo indicativo de negação *in*, do radical *feliz* e do sufixo *idade*. É em relação ao prefixo *in* que o sintagma *feliz* adquire significação oposta. Por isso, diz-se que ele não significará sozinho, mas dependerá de todos os outros sintagmas que lhe antecede ou sucede.

O segundo eixo é de ordem associativa. Parte-se do desígnio de que as palavras que apresentam algo em comum se associam e formam grupos na memória do indivíduo, dentro dos quais se estabelecem relações as mais diversas tanto no nível da significação quanto no da forma. Assim, à palavra *escola*, por exemplo, estão associadas outras como *aluno*, *professor*, *educação*, *ensino*, *aprendizagem*. À *terra*, estão associadas *terreiro*, *terraço*, *terreno*. Há vários outros tipos de séries associativas, mas não convém aqui retomar todas elas, porque estas já ilustram satisfatoriamente.

Além de sistema de signos, a língua para Saussure também é uma convenção social. Enquanto tal, ao menos em sua essência, ela independe do indivíduo para ser formada e desenvolvida.

É neste ponto que Saussure (2012, p. 35) distingue a língua (*langue*) da fala (*parole*): o que é essencial do que é individual – o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação.

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: a) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; b) o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações.

Mesmo sendo dicotômicas, a língua não existe sem a fala e nem a fala sem a língua. A língua é produto da fala de cada indivíduo que pertence a um grupo social. A fala é essencial para que a língua tenha existência. Se não houvesse língua, como as pessoas se comunicariam? Se as pessoas não falassem, como existira a língua – compreendida aqui como produto social?

Apesar dessa relação íntima, Saussure realiza um recorte epistemológico entre língua e fala. Segundo Arrivé (2010), sua intenção é apresentar um objeto “puro”, que seja adequado aos padrões formalista e normativo do paradigma científico, um objeto de estudo da ciência da linguagem. E só a língua parece suscetível de ser esse objeto. Outras variáveis, como o indivíduo falante, o contexto situacional de comunicação e outros aspectos da própria enunciação devem ser colocados no campo da fala e, portanto, não devem ser levados em conta. “E, no decurso de nossas demonstrações, esforçar-nos-emos para jamais transpor os limites que separam os dois domínios” (SAUSSURE, 2012, p. 52).

E por ser social, o indivíduo, sozinho, não pode nem criar nem modificar a língua. Ela só existe em virtude de uma espécie de contrato que é realizado entre os membros de uma comunidade. E só assim, por meio deste contrato estabelecido, a língua muda. E é justamente por isso que Saussure afirma ser a língua o resultado de um contrato social.

Embora seja social, apesar de aparentemente contraditório, Saussure também sugere que a língua é psíquica, porque constitui tesouro que é depositado na mente dos falantes. Conforme o mestre, cada indivíduo possui em seu cérebro uma espécie de sistema de regras

que são utilizadas por ele para colocar a língua em funcionamento. Assim sendo, é na esfera psíquica onde a língua efetivamente reside. Prova disso é que a língua não carece de materialização para existir. A contradição entre social e psíquica, portanto, é só aparente.

Também aparentemente contrária é a afirmação de que a língua é concreta. Ora, como pode uma entidade psíquica ser também concreta? Mais uma vez, a contradição é só aparente. A língua é concreta porque corresponde, em essência, a objetos reais, a coisas e entidades que possuem existência real no mundo. A este respeito, diz Saussure (2012, p. 23):

A língua não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sede no cérebro.

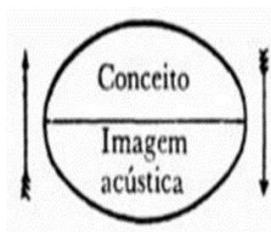
A língua é concreta, pois, na medida em que faz referência a seres ou a entidades concretos, perceptíveis, inclusive, pelos nossos sentidos. Ela se concretiza no liame que associa um conceito a uma imagem acústica, de maneira que uma sequência de sons, sem um vínculo com um conceito, por exemplo, não constitui efetivamente um signo linguístico e, portanto, não seria objeto de interesse da Linguística – talvez da Fonologia. E mais: se se observar apenas uma imagem acústica do signo linguístico, talvez encontre uma abstração na língua, no entanto, isso parece ser impossível, uma vez que, como se verá a seguir, não se pode dissociar a imagem acústica do conceito.

Agora, ser concreta não corresponde a ser material. Na verdade, considerando o aspecto psíquico da língua em Saussure, é que se pode dizer que ela é imaterial. Prova disso é que a língua não necessita ser verbalizada ou escrita para existir. Se um indivíduo pensar, este ato já envolve a linguagem e, portanto, a língua. Nos termos do próprio Saussure (2012), a língua é imaterial porque ela não “salta” para a exterioridade, trata-se de um processo que se desenvolve no interior da própria mente. Todo processo de materialização dos signos linguísticos se dá no campo da fala (*parole*) e não diz respeito, portanto, à *linguística da língua*.

O signo linguístico

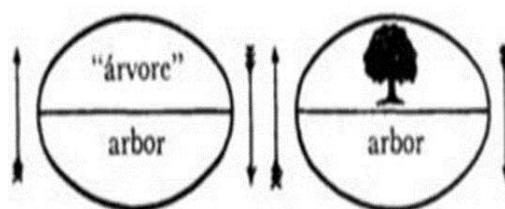
Em Saussure, o signo linguístico é visto como resultado da união de um conceito com uma imagem acústica⁹⁸. Não se trata da união de uma coisa, de um objeto ou som material (*coisa puramente física*), por exemplo, a uma palavra. Trata-se muito mais da união de dois elementos psíquicos, unidos em nossa mente por um vínculo associativo. Ou ainda, “todo signo é uma operação de uma ordem psicológica”, “ele está dentro da nossa cabeça” (SAUSSURE, 2002, p. 117).

Por isso, diz-se que o signo linguístico é uma entidade psíquica de duas faces:



Fonte: Saussure (2012)

O conceito e a imagem acústica estão intimamente unidos no ato da percepção, de modo que um sempre reclama o outro (SAUSSURE, 2012): não é possível falar-se de um sem se falar ao mesmo tempo do outro, embora que, para fins didáticos ou científicos, por um ato de abstração, se possa falar de um sem referir-se ao outro.

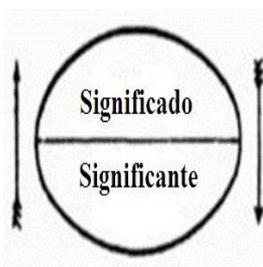


Fonte: Saussure (2012)

⁹⁸ Para Saussure, a imagem acústica corresponde à representação natural da palavra enquanto fato de língua virtual, fora de toda a realização pela fala. A imagem acústica não corresponde ao som material, mas é o seu correlato psíquico, aquilo que evoca um conceito.

Ora, não se pode buscar o sentido da palavra latina *arbor* sem se considerar a palavra com a qual o latim designa o conceito “árvore”. Os dois estão indissoluvelmente unidos, combinados.

A esta combinação, Saussure dá o nome de signo linguístico. Entretanto, como no uso corrente o termo signo poderia designar também apenas a imagem acústica, o mestre propõe uma reorganização terminológica: o signo linguístico designa a união dos dois elementos, agora denominados de *significado* (conceito) e *significante* (imagem acústica).



Fonte: Saussure (2012)

Conforme o esquema, a natureza do signo em Saussure é dicotômica: “o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra” (SAUSSURE, 2012, p. 15). As duas faces do signo linguístico são explicitadas por Saussure por diferentes metáforas, dentre as quais carecem destaque a *metáfora da folha de papel*, a *metáfora da composição química* e a *metáfora do ser humano*.

A língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso: não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som; só se chegaria a isso por uma abstração cujo resultado seria fazer Psicologia pura ou Fonologia pura. (SAUSSURE, 2012, p. 131).

Comparou-se amiúde essa unidade de duas faces com a unidade da pessoa humana, composta de alma e corpo. A comparação é pouco satisfatória. (SAUSSURE, 2012, p. 120).

Poder-se-ia pensar com mais propriedade numa composição química, a água, por exemplo; é uma combinação de hidrogênio e de oxigênio, tomados separadamente nenhum desses elementos tem as propriedades da água. (SAUSSURE, 2012, p. 120).

As três metáforas utilizadas por Saussure procuram justamente ilustrar a impossibilidade de dissociação das duas faces do signo linguístico. Não é possível admitir a existência do significante sem o significado ou do significado sem o significante.

Princípios do signo linguístico

Em Saussure, especialmente conforme dito no *Curso de Linguística Geral*, o signo linguístico apresenta duas características primordiais: a arbitrariedade e linearidade. Estas duas características são definidas pelo linguista genebrino como os dois princípios que regem o signo linguístico. A seguir, detenho-me a apresentar esses dois princípios e tecer importantes considerações sobre cada um deles, tomando por base as críticas a eles direcionadas após a publicação do *Curso de Linguística Geral*.

Em relação ao primeiro princípio, Saussure é bastante enfático: “o laço que une o significante ao significado é arbitrário ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário”. Ele exemplifica: “a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma anterior à sequência de sons *m-a-r*, que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual”. Como prova disso, temos “as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: significado da palavra francesa *boeuf* (boi) tem por significante *b-ö-f* de um lado da fronteira franco-germânica e *o-k-s* (*Ochs*) do outro.”. (SAUSSURE, 2012, p. 108).

Apesar de parecerem eminentemente claras, as afirmações de Saussure sobre a arbitrariedade do signo linguístico geraram muitas controvérsias (muitas delas esperadas pelo próprio Saussure), de modo que convém fazer alguns apontamentos sobre elas.

Ora, dizer que o signo linguístico é arbitrário não significa pensar que ele dependa exclusivamente da intencionalidade do falante, que, assim, poderia, ao seu bem querer, fazer livremente associações aleatórias entre significantes e significados. Antes, dizer que o signo linguístico é arbitrário significa “reconhecer que não existe uma relação necessária, natural, entre a imagem acústica (seu significante) e o sentido que a ela nos remete (seu significado)” (COSTA, 2011, p. 119). O próprio Saussure parecia suspeitar que o uso do termo arbitrário pudesse incidir confusão ou mesmo má compreensão, quando ressalva:

A palavra *arbitrário* requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significante dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mas adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade. (SAUSSURE, 2012, p. 109, grifos do autor).

Com arbitrário, portanto, Saussure entende que o signo linguístico não é motivado – ou melhor, o significante não é motivado pelo significado. A associação entre o significante e o significado é muito mais convencional, cultural, porque resulta de acordo estabelecido entre os membros de uma comunidade. “Com efeito, todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa num hábito coletivo, ou o que vem dar na mesma, numa convenção” (SAUSSURE, 2012, p. 109).

Mas, “existirão exceções ao princípio do arbitrário do signo?” (ARRIVÉ, 2010, p. 59). Ou ainda: “não existiria esse vínculo natural nos estágios mais arcaicos das línguas?” (LOPES, 1997, p. 84). São questões desse tipo que Saussure parece se fazer para poder livrar-se de acusações futuras que questionem o princípio da arbitrariedade, segundo ele, *não contestado por ninguém*. Assim, prontamente o linguista defende-se da contra-argumentação aparente das onomatopeias e das exclamações.

Em relação às onomatopeias, Saussure (2012, p. 109) deixa claro que, por não tratar-se de elementos orgânicos do sistema de uma língua, “seu número é bem menor do que se crê”, e, mais uma vez, quando comparadas em línguas diferentes, ver-se que não apresentam nenhuma simetria entre seus significantes. Na verdade, quando são introduzidas na língua as onomatopeias “engrenam mais ou menos na evolução fonética, morfológica etc. que sofrem outras palavras” (id.), de molde a perder seu caráter primeiro para adquirir o do signo linguístico em geral – que é arbitrário.

As exclamações, tal como as onomatopeias, não se apresentam em número significativo que ameace a tese da arbitrariedade do signo linguístico. Assim, ao menos para a maioria delas, é possível negar a existência de um vínculo entre significante e significado (SAUSSURE, 2012).

Mas Saussure é cauteloso para explicar que algumas palavras apresentam uma *motivação relativa*, observada, principalmente, nos casos em que um elemento linguístico é composto pela combinação de mais de um termo presentes na língua.

Desse modo, *vinte* é imotivado, mas dezenove não o é no mesmo grau, porque evoca os termos de que se compõe e outros que lhe são associados, por exemplo, *dez*, *nove*, *vinte e nove*, *dezoito*, *setenta* etc.; tomados separadamente, *dez* e *nove* estão no mesmo pé de *vinte*, mas *dezenove* apresenta um caso de motivação relativa (SAUSSURE, 2012, p. 189).

Ora, apresentar a possibilidade de uma motivação relativa na língua poderia implicar uma limitação para o princípio da arbitrariedade. Não se pode falar mais só sobre arbitrariedade, mas sobre graus, sobre um “princípio de ordem e de regularidades em algumas partes da massa dos signos” (SAUSSURE, 2012, p. 182). Entretanto, o próprio Saussure (2012) explicita que a motivação relativa é interna ao sistema da língua, isto é, só operar nos *termos do tesouro*, não atingindo a relação do significado com o significante, “que continua a ser governada pelo princípio fundamental do arbitrário do signo” (p. 183).

O outro princípio apresentado por Saussure (2012) é o caráter linear do significante: “O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) *representa uma extensão* e b) *essa extensão é mensurável numa só dimensão*: é uma linha” (p. 110, grifos do autor).

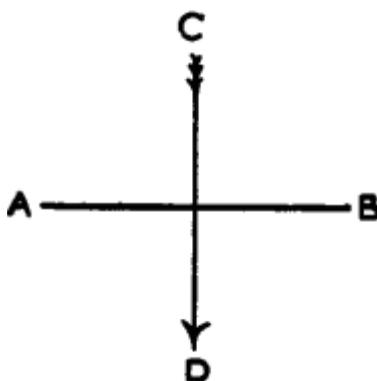
Este princípio parece ser exclusivo do significante, porque apenas ele é afetado pelo *caráter linear*. Na verdade, trata-se de um princípio bastante previsível, se pensamos que, por exemplo, ninguém consegue pronunciar duas palavras simultaneamente. O tempo, pois, é aqui visto como elemento essencial à realização do significante: “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo” (SAUSSURE, 2012, p. 103). Ora, assim, como sugere Arrivé (2010, p. 70), “a linearidade do significante é exatamente a sujeição dos significantes acústicos, também chamados de elementos, ao tempo”.

Estes são os dois princípios apresentados pelo mestre genebrino. Para este trabalho, interessa-me especialmente o segundo princípio, porque inseparável do tempo e, por isso, será abordado com mais detalhes em tópico posterior.

Duas Linguísticas: evolução e estabilidade

Assim, a Linguística se acha aqui ante sua segunda bifurcação. Foi necessário, primeiro, escolher entre a langue e a parole; agora estamos na encruzilhada dos caminhos que conduzem, um à diacronia, outro à sincronia (SAUSSURE, 2012, p. 114).

É principalmente por causa da multiplicidade e da complexidade do sistema de signos que compõe a língua que Saussure afirma ser complicado estudá-la, simultaneamente, no tempo e no sistema, isto é, estudá-la ao mesmo tempo em seus dois eixos: o eixo das simultaneidades e o eixo das sucessões. Por isso, segundo ele, necessário se faz distinguir duas linguísticas: uma *Linguística evolutiva* e uma *Linguística estática*. Ou melhor, uma *Linguística sincrônica* e uma *Linguística diacrônica*:



Fonte: Saussure (2012)

A seguir, descrevo cada uma dessas duas linguísticas, que designam, respectivamente, um estado de língua e uma fase de evolução.

No primeiro caso, no eixo AB, segundo Saussure, o linguista se interessaria pelas relações existentes entre os fatos de um sistema linguístico, tal como elas se apresentam em um dado momento, tanto do presente quanto do passado. Trata-se do eixo das simultaneidades. Diz-se que é nesse aspecto que se faz qualquer abstração de tempo (Cf. LOPES, 1997). No segundo caso, no eixo CD, ao linguista, interessa o estudo das relações entre um dado fenômeno do sistema e outros fenômenos a ele anteriores ou posteriores. Aqui, o tempo é fator primordial, pois interessa olhar a língua em uma linha evolutiva de continuidade temporal.

Assim, distingue Saussure (2012, p. 96): “é sincrônico tudo quanto se relacione com o aspecto estático da nossa ciência; diacrônico tudo que diz respeito às evoluções.”.

Saussure parece assumidamente defender uma Linguística sincrônica em detrimento de uma Linguística diacrônica. Essa escolha está relacionada à sua própria concepção de língua. Como visto, para ele, a língua compreende “um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos” (p. 95). “Na perspectiva diacrônica, ocupamo-nos com fenômenos que não têm relação alguma com os sistemas, apesar de os condicionarem” (p. 101). Ora, se assim o é, necessário se faz estudar a língua em um dado momento específico, isto é, adotando-se uma perspectiva sincrônica, porque só dessa forma seria possível compreender a “língua como um sistema do qual todas as partes podem e devem ser considerados em sua solidariedade sincrônica” (p. 102).

De acordo com De Mauro (1985, p. 451), a opção metodológica de Saussure reflete a relação existente entre a natureza do signo e o método sincrônico, ou seja, “a relação entre o significado e o significante é radicalmente arbitrária e, conseqüentemente, a única razão que determina a configuração particular entre um significado e um significante é o fato de os outros significantes e significados coexistirem com ele no mesmo sistema que o delimita e define.”. Em outros termos, para que um signo linguístico possa ser estudado, é preciso considerá-lo dentro do sistema linguístico do qual faz parte, pois só assim é possível saber qual seu valor.

No *Curso de Linguística Geral*, Saussure utiliza várias metáforas para ilustrar a distinção entre sincronia e diacronia. A mais clara e reconhecida delas é a metáfora do jogo de xadrez. Saussure (2012, p. 130) compara o jogo de xadrez com o jogo da língua: “estamos em presença de um sistema de valores e assistimos às suas modificações. Uma partida de xadrez é como uma realização artificial daquilo que a língua nos apresenta sob forma natural”. Desse modo, cada posição do jogo equivale a um estado de língua e assim como o valor de cada peça depende de sua posição no tabuleiro, também na língua cada termo adquire seu valor em função de sua posição em relação aos outros termos. Ademais, o sistema do jogo de xadrez sempre é momentâneo, porque sempre varia de uma posição para outra, conforme cada jogada, mesmo que os valores dependam de uma convenção imutável: a regra do jogo. O mesmo se admite para a língua. Finalmente, pode-se dizer que para passar de um equilíbrio para o outro (ou de uma sincronia para outra), é suficiente apenas o deslocamento de uma peça, não necessitando ocorrer mudança geral no sistema. Em síntese:

- a) Cada lance do jogo de xadrez movimenta apenas uma peça; do mesmo modo, na língua, as mudanças não se aplicam senão a elementos isolados.
- b) Apesar disso, o lance repercute sobre todo o sistema; é impossível ao jogador prever com exatidão os limites desse efeito. As mudanças de valores que disso resultem serão, conforme a ocorrência, ou nulas ou muito graves ou de importância média. Tal lance pode transtornar a partida em seu conjunto e ter consequências mesmo para as peças fora de cogitação no momento. Acabamos de ver que ocorre o mesmo com a língua.
- c) O deslocamento de uma peça é um fato absolutamente distinto do equilíbrio precedente e do equilíbrio subsequente. A troca realizada não pertence a nenhum dos dois estados: ora, os estados são a única coisa importante.

Conforme Saussure (2012), a metáfora do jogo de xadrez consagra a distinção entre sincronia e diacronia. Na partida de xadrez, cada jogada independe das jogadas antecedentes; “o que acompanhou toda a partida não tem a menor vantagem sobre o curioso que vem espiar o estado do jogo no momento crítico” (p. 131). Do mesmo modo, para se compreender um estado de língua, tal como no jogo, não importa as mudanças pelas quais tenha passado o sistema.

Agora, a comparação falha em um aspecto. E é o próprio Saussure quem reconhece este problema. Enquanto na partida de xadrez, em cada jogada, o jogador age intencionalmente, isto é, ele desloca cada peça conforme sua vontade, na língua nada é deliberado previamente, porque não há intencionalidade ou mesmo premeditação. No sistema da língua, as peças (os signos linguísticos) são movimentadas (isto é, os signos são modificados) de forma espontânea e fortuita.

O tempo

A língua já não é agora livre, porque o tempo permitirá às forças sociais que atuam sobre ela desenvolver seus efeitos.
(SAUSSURE, 2012, p. 119)

A epígrafe deste tópico diz respeito ao último parágrafo do capítulo sobre mutabilidade e imutabilidade do signo do *Curso de Linguística Geral*. Para nós, trata-se de afirmação central, porque mostra a possibilidade de atuação do tempo sobre as forças que promovem mudança na língua e, por extensão, da atuação do tempo sobre a língua.

Ora, falar do tempo em Saussure é uma tarefa por demais ousada, principalmente considerando a opção que o mestre faz por uma ciência sincrônica, estática, da língua. Para muitos, esta escolha metodológica assumida pelo mestre genebrino já assinala a necessidade de desaparecimento da variável tempo, porque uma Linguística sincrônica trata a língua desvencilhada de sua história e de sua temporalidade.

Pretendemos aqui mostrar o oposto: a cisão realizada por Saussure entre sincronia e diacronia – e sua escolha por uma perspectiva sincrônica – não implica necessariamente a omissão da variável tempo no estudo da língua, pois como assinala o próprio Saussure (2012), dentro da sincronia também há diacronia.

A propósito, retomando Arrivé (2007, p. 113), autor que embasa de forma privilegiada nossa reflexão, “contrariamente ao que era veiculado por uma posição dominante durante muito tempo, [o tempo] está no centro da reflexão saussuriana”. Por isso, ainda conforme este autor, é válido pensar o tempo na obra de Saussure a partir de três aspectos distintos:

- i) O aspecto estritamente linguístico, tal como manifestado no *Curso de Linguística Geral* e em outros textos correlatos.
- ii) A componente semiológica da reflexão de Saussure: a pesquisa sobre a lenda, os textos correlatos e as passagens semiológicas do *Curso*.
- iii) A pesquisa sobre os anagramas.

Apesar disto, dada à extensão deste trabalho, pretendemos abordar apenas o primeiro aspecto, isto é, interessa-nos pensar o tempo em seu aspecto estritamente linguístico, tomando por base as afirmações do *Curso*, dos *Escritos* e de outros textos correlatos.

Sob este ponto de vista, é possível dizer, mesmo que de modo bastante geral, que o tempo parece intervir na língua pelo menos de duas formas – inclusive já citadas anteriormente ao longo desse texto.

Na primeira delas, o tempo é fator que determina um dos princípios que governam o signo linguístico: o caráter linear do significante. “O significante, sendo de natureza auditiva, desenvolve-se no tempo, unicamente, e tem as características que toma do tempo: a) representa uma extensão, e b) essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha” (SAUSSURE, 2012, p. 110). Subjaz a este princípio a ideia de que todos os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo para organizar-se; eles não podem ser apresentados simultaneamente, mas sempre um depois do outro, formando uma espécie de

cadeia. Ora, dado o caráter acústico do significante sugerido por Saussure, muitos acreditam que este primeiro modo de intervenção do tempo afeta apenas a fala.

Na segunda forma de intervenção do tempo sobre a língua determina a existência das duas linguísticas também já apresentadas anteriormente: uma linguística sincrônica e uma linguística diacrônica. “A língua é afetada pelo tempo da diacronia” (ARRIVÉ, 2007, p. 137).

Assim definidos, poderia se falar em dois tempos em Saussure: um tempo que afeta a fala (o tempo do caráter linear do significante) e um tempo que afeta a língua (o tempo da diacronia). Seria mais uma dicotomia saussuriana. Entretanto, conforme perspectiva defendida por Arrivé (id.) – a qual adotamos neste trabalho – “os fatos não são tão simples”.

Primeiro, carece de uma reflexão mais aprofundada o caráter linear do significante. O próprio Saussure (2012) declara que esse princípio parece ter sido negligenciado, porque considerado simples demais. Para muitos, o princípio é contraditório: se o signo é composto por duas faces inseparáveis – significante e significado – como um princípio pode dizer respeito apenas a uma dessas faces? Ora, mas é ainda Saussure quem diz que “todo o mecanismo da língua depende dele” (id.), de modo que se pode dizer, retomando Hjelmslev (1939, *apud* ARRIVÉ, 2007, p. 139), que o “caráter linear domina o significante e o significado da mesma maneira que, em outros termos, ele domina o signo linguístico”. Isto fica evidente quando Saussure (2012) trata no *Curso* das relações pragmáticas e sintagmáticas. Para apresentar as relações sintagmáticas, ele recorre à noção de *caráter linear da língua*, o que evidencia ser não apenas o significante linear, mas todo o signo linguístico. Como aponta Hjelmslev (1939, *apud* ARRIVÉ, 2007), o sintagmático é válido não só para o significante, mas também para o significado, de modo que as relações sintagmáticas não podem ser estabelecidas a não ser por meio de um encadeamento linear de unidades.

Desse modo, não se pode dizer que o tempo do caráter linear interfere apenas na fala, mas também na língua, já que governa o signo linguístico. Neste momento, inclusive, já é possível questionar se existem mesmo dois tempos: um tempo do caráter linear do significante, que incide somente sobre a fala, e um tempo da diacronia, que incide sobre a língua.

Acompanhando Arrivé (2007, p. 140), entramos na defesa de que em Saussure, ao menos considerando o aspecto linguístico, há um único tempo: “é o mesmo tempo que está em causa no caráter linear – dessa vez estendido ao significado e, com isso, à língua – e na

diacronia”. Na verdade, existem argumentos no próprio *Curso* que nos permitem pensar dessa forma:

Eis porque podemos dizer que é tão interessante saber como *Senhores!* repetido várias vezes em seguida em um discurso é idêntico a si mesmo, quanto saber por que em francês *pas* (negação) é idêntico a *pas* (substantivo) ou, o que vem dá no mesmo, por que *chaud* é idêntico a *calidum* (SAUSSURE, 2012, p. 242).

O tempo que separa linearmente as várias ocorrências sequenciadas da palavra *senhores* é o mesmo que separa *chaud* de *calidum*. É claro que esses últimos correspondem a usos bastante distanciados, porque compreendem sincronias diferentes. Mesmo assim, é mesmo o tempo que os separa. Não há, em Saussure, um tempo que incide sobre o discurso do sujeito (na fala) e outro tempo que incide apenas sobre a língua. O tempo é um só. E ainda, retomando agora afirmação de Arrivé (2007, p. 144): “a única e capital diferença é o papel conferido à massa falante no momento da intervenção da língua”.

Sim, porque é preciso compreender que não é o tempo, ao contrário do que muitos dizem, o responsável pela mudança da língua. Na verdade, “se se tomasse a língua no tempo sem a massa falante [...] talvez não se constatasse nenhuma alteração; o tempo não agiria sobre ela” (SAUSSURE, 2012, p. 113). Pois bem, não é o tempo o “ator único” da mudança linguística. É claro que as mudanças são perceptíveis no tempo, mas sem a massa falante, sem os sujeitos, as mudanças não ocorreriam. O tempo pode ser concebido, pois, como condição à mudança linguística, porque ele incide sobre a língua, mas não como fator único responsável pela mudança.

Talvez por isso, alguns insistam em dizer: “A linguagem [tal como concebida por Saussure] em si mesma não comporta nenhuma dimensão temporal, ela é sincronia e estrutura, funciona apenas em função de sua natureza simbólica” (BENVENISTE, 1978, p. 05). Entretanto, o tempo não incide somente na diacronia. Na própria sincronia, é impossível não considerar o fator tempo. É possível afirmar isto retomando a metáfora do jogo de xadrez: “uma língua só é comparável à ideia *completa* da partida de xadrez, comportando, ao mesmo tempo, as *posições* e os *lances*, ao mesmo tempo as *mudanças* e os *estados* da sucessão” (SAUSSURE, 2002, p. 178). Ora, o tempo da partida não é apenas o sincrônico, mas uma soma deste com o diacrônico.

Mas, afinal, qual então a função do tempo na perspectiva saussuriana? A questão é complexa e demanda uma reflexão muito maior do que a aqui pretendida. Certamente, o debate precisa ser instigado e desenvolvido, porque gera controvérsias e interpretações, muitas vezes, por demais distintas, o que é comum quando se trata de discutir o pensamento de Saussure, principalmente considerando a problemática que envolve a publicação de seu pensamento – por todos nós já conhecida. Por ora, basta apenas dizer que não é possível abdicar da noção de tempo em Saussure. É ele próprio que a introduz em diversos pontos e momentos de seu pensamento. E creio que os argumentos aqui apresentados foram suficientes para demonstrar isto.

Referências

- ASSIS, M. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Moderna, 1999.
- ARRIVÉ, M. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.
- COSTA, M. A. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.) *et al. Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.
- DE MAURO, T. *Edição Crítica do Cours de Linguistique Générale de F. de Saussure*. Paris: Payot, 1985.
- ILARI, R. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- MARTINS, M. A. O tempo da Linguística. *Revista Letras*. N. 75/76, p. 113-126. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.
- _____. *Escritos de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: ENTRE O PRESCRITO E O REALIZADO

Luzia BUENO⁹⁹

Milena MORETTO¹⁰⁰

Resumo: Neste artigo, enquanto professoras do ensino superior, das disciplinas de Leitura e Produção de Textos, Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outras que se utilizam da linguagem escrita, pretendemos apresentar alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida junto ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Para isso, pautadas no interacionismo sociodiscursivo, pretendemos apresentar nossas análises sobre o TCC a fim de auxiliar os estudantes, bem como contribuir com a formação de professores que, ao trabalhar apenas com o que dizem os materiais de metodologia, muitos acabam menosprezando importantes aspectos que poderiam melhorar a produção desses alunos.

Palavras-chave: Metodologia científica. Prescrições. Trabalho de Conclusão de Curso.

Abstract: *In this article, as university professors of Reading and Written Production, Final Course Paper, among others, which use the written language, we intend to present some results of a research developed during the Strictu Sensu post-graduation program in Education at “Universidade São Francisco”. For that, based on the studies of socio-discursive interactionism, we intend to present our analysis about the Final Course Papers in order to help students, as well as to share the results with the teachers, since it is common to notice that many of them have just been working according to the existing methodology materials. So, most of them underestimate the important aspects which could help improve those students’ productions.*

Keywords: *Scientific Methodology. Prescriptions. Course Conclusion Written Paper.*

⁹⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba/SP. E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

¹⁰⁰ Professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF). Itatiba/SP. E-mail: milena.moretto@yahoo.com.br

Introdução

A abordagem do ensino do texto como objeto do ensino de Língua Portuguesa é uma ideia discutida há décadas. No entanto, mesmo com a existência dessa discussão, a produção de texto representa um desafio nos diferentes níveis de ensino, bem como no superior que é o foco desse artigo.

Na graduação, o aluno necessita produzir diferentes gêneros textuais, respondendo as exigências dessa formação. Dentre eles, está o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que representa uma dificuldade para alunos e professores. Os alunos, por um lado, deparam-se com uma demanda grande de escrita e, mesmo com a vivência de três ou quatro anos em uma universidade, demonstram pouca familiaridade com a escrita de gêneros da esfera acadêmica. Por outro, está o professor que tem a tarefa de orientar a pesquisa e a construção de um texto extenso, com um pequeno tempo com aluno, pois normalmente são vários alunos para o professor orientador e um número reduzido de aulas.

Muitas vezes, este é o cenário da produção do TCC que tem como finalidade inserir o aluno de graduação na pesquisa acadêmica e produção nessa área. Tradicionalmente, nas disciplinas voltadas para o TCC, o recurso utilizado por professores e alunos são livros e/ou manuais que apresentam as normas para elaboração do trabalho científico.

Assim, nesse processo de produção escrita do TCC, o professor depara-se com uma série de prescrições para a realização do seu trabalho, tais como um plano de ensino a seguir, uma ou várias bibliografias adotadas. Aqui, retomamos a distinção da ação do trabalhador, feita pela Ergonomia e Psicologia do trabalho na qual atividade prescrita refere-se ao que deve ser feito e a realizada ao que foi feito. No entanto, não há uma única relação entre elas. O que escapa entre as duas é o real da atividade que compreende o planejado e não realizado, o fracasso, o que não quer ser feito (CLOT, 2010; MACHADO, 2007).

Uma forma de conhecer o trabalho do professor e poder colaborar para a sua formação, nessa questão, seria atentar para o não realizado das prescrições recebidas para a orientação do TCC. Desse modo, é importante conhecer a publicação que apresenta prescrição para o trabalho e observar como esta aparece ou não no realizado, ou seja, no produto final. Podemos nos perguntar: as prescrições trazidas pelo manual colaboram para a produção do TCC? Como o professor pode intervir nesse percurso entre a prescrição e atividade realizada? Para isso, cabe-nos, nesse momento, expormos o modelo de análise que acreditamos permitir ao

professor um conhecimento maior acerca das especificidades de um determinado gênero, bem como possibilitar-lhes maiores condições de intervenções didáticas.

Visando compreender um pouco mais o espaço de produção dos tccs e a relação com os manuais, procedemos à análise de um TCC avaliado com uma boa nota, em uma instituição de nível superior particular do interior de São Paulo, e uma publicação destinada à orientação desse trabalho. Dentre as várias publicações com essa finalidade, selecionamos o livro *Metodologia do Trabalho Científico*, de Antônio Joaquim Severino devido ao número de edições e citações nos trabalhos, bem como por ser referência no meio acadêmico.

Para apresentarmos a nossa análise, organizamos o texto em cinco seções. Na primeira, apresentaremos nossas considerações sobre o trabalho com os gêneros textuais e o desenvolvimento humano. Na segunda, exporemos o modelo de análise de Bronckart (2007) que utilizaremos em nossas análises. Em seguida, exporemos a metodologia e as análises sobre a contribuição (ou não) dos materiais de metodologia científica para a produção de textos científicos, como é o caso dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Por fim, apresentamos as considerações finais que apontam para a necessidade de uma proposta de trabalho que permita o desenvolvimento das capacidades de linguagem e de materiais didáticos mais apropriados para a apropriação desse gênero textual.

Os gêneros textuais e o desenvolvimento humano

Pautamo-nos, nesse artigo, nas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como base teórico-metodológica. Tal perspectiva tem como principal representante Jean Paul-Bronckart e pesquisadores de Genebra. No Brasil, essa vertente tem sido desenvolvida mais acentuadamente pelo grupo ALTER (Análise da Linguagem, do Trabalho Educacional e de suas relações), que congrega pesquisadores de várias universidades. O ISD é uma corrente das Ciências Humanas que se pauta nas articulações teóricas de diferentes autores, em especial, de Spinoza, Marx e Vygotsky. Tem como princípio norteador desenvolver um programa de pesquisa voltado para a “ciência do humano” e busca compreender o funcionamento psíquico e social. Nesse sentido, pode ser considerada uma teoria constitutivamente interdisciplinar à medida que

[...] visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou textos-discursos) são instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

A corrente ainda dialoga com os pressupostos da filosofia da linguagem, no que se refere à noção de gêneros. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2010), os gêneros podem ser considerados tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam características temáticas, composicionais e estilísticas próprias de cada uma das esferas da atividade humana. Considerando que os gêneros são múltiplos, até mesmo em número infinito, e estão em perpétuo movimento, cabe-nos ressaltar que, de acordo com Bronckart (2007, p. 74)

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

Diante dessa afirmação, cabe-nos afirmar que é impossível haver comunicação sem a utilização de um gênero, pois qualquer texto é um produto da atividade humana e está articulado aos interesses e às condições das formações sociais das quais são produzidos.

No entanto, no interior das instituições educacionais, com o objetivo de ensinar a ler e a escrever, há um desdobramento que se opera em relação ao que viemos discutindo até agora, isto é, o gênero passa a ser não apenas um instrumento de comunicação, mas torna-se, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010). Nessas condições, o aluno encontra-se no espaço, segundo Schneuwly e Dolz (2010) do “como se”, em que o gênero funda uma prática languageira, em parte, fictícia uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem. Através desse desdobramento, infelizmente, a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação e o gênero torna-se “[...] uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 65), o que o descaracteriza de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica.

O modelo de análise para o ensino de um gênero

Antes da didatização de um gênero, faz-se necessário conhecer as suas especificidades e esse levantamento é feito em diferentes níveis de análise. Só então, torna-se possível chegar as suas dimensões ensináveis.

Para a análise de um gênero, de acordo com Bronckart (2007), há que se considerar as condições sociopsicológicas da produção do texto e, em seguida, analisada as suas propriedades estruturais e funcionais, as quais o autor denomina arquitetura interna. Esse modelo, embora não tenha sido criado com a finalidade de intervenções didáticas, permitiu aos pesquisadores de Genebra (SCHNEUWLY e DOLZ) e do grupo ALTER (MACHADO, ABREU-TARDELLI, LOUSADA, BUENO entre outros), preocupados com o ensino de língua materna, um olhar com esse fim ao perceber nele um importante instrumento para o ensino de gêneros.

Dessa forma, os dois segmentos de análise de Bronckart (condições de produção e arquitetura interna) foram reorganizados em três níveis: a situação de produção, os mecanismos discursivos e os mecanismos linguístico-discursivos, visto que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 63), toda ação de linguagem implica diversas capacidades do sujeito produtor:

[...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)

Cabe-nos, nesse momento, contextualizar o leitor acerca desses níveis aos quais deteremos nossas análises. O primeiro nível – contexto de produção – leva em conta o contexto físico em que o texto foi produzido, bem como o contexto sociossubjetivo, que envolve as representações do sujeito sobre a interação verbal, isto é, de qual posição assume naquele momento de escrita, de quem são seus destinatários, do local e momento que se dá a escrita do texto etc.

O segundo nível – dos aspectos discursivos – leva em consideração o aspecto temático e sua forma. Além da análise do plano temático, essa etapa permite uma análise dos tipos de discurso que podem ser definidos como o uso de implicações ou não do autor perante uma determinada situação de produção. Isso é perceptível através de dêiticos espaciais, temporais,

peçoais etc. Bronckart (2006), a partir dos estudos de Weinrich sobre mundo comentado e mundo narrado, propõe quatro tipos de discurso, tendo em vista que tanto os pertencentes à ordem do narrar quanto do expor podem ser implicados ou não. Surgem então, na concepção do autor, na ordem do expor os tipos discurso interativo (conjunto e implicado) e discurso teórico (conjunto e autônomo) e, na ordem do narrar, o relato interativo (disjunto e implicado) e a narração (disjunto e autônomo). Analisar os tipos de discurso torna-se algo imprescindível à medida que eles mostram as relações existentes com o contexto de produção (implicação ou autonomia em relação a ele); exibem determinada forma de apresentação de conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção; apresentam um conjunto de unidades linguísticas discriminativas, que marcam qual é a relação estabelecida com o contexto e qual é a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção; são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação etc. Assim, um texto pode ser constituído, conforme aponta Machado (2005, p. 243) por um único tipo de discurso, mas um só texto pode ser também constituído por vários tipos de discurso.

Ainda nesse nível de análise, é preciso observar as sequências que compõem um determinado texto. Para isso, Bronckart (2007) parte dos conceitos adotados por Adam, representante da linguística textual que trabalhou com sequências, e após reformulação destas, sugere seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva. Acrescenta ainda o script e as esquematizações.

De acordo com Machado (2005), as sequências são fundamentalmente dialógicas e se constituem como formas mais canônicas de o produtor (re)construir, no mundo discursivo, os elementos do mundo ordinário, narrando-os, descrevendo-os etc., de acordo com as representações que possui sobre o seu destinatário e sobre os efeitos que nele pretende produzir. No entanto, torna-se necessário explicitar que não há relações obrigatórias entre o texto e os tipos de sequência. Assim, podemos encontrar textos sem nenhum tipo de sequência, bem como textos que sejam compostos por diferentes delas.

Cabe ressaltar que nem os tipos de discurso, nem os tipos de sequência permitem caracterizar um determinado gênero, mas também não se pode negar a ocorrência deles no texto e nem afirmarmos que não precisam ser ensinados.

Por fim, no terceiro nível – o dos aspectos linguístico-discursivos – há a necessidade de observarmos os mecanismos de textualização compostos pela conexão, coesão nominal e coesão verbal e os mecanismos enunciativos através das vozes e modalizações.

Os mecanismos de conexão são realizados pelos organizadores textuais e explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Os mecanismos de coesão nominal introduzem argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto. Os mecanismos de coesão verbal, por sua vez, contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos expressos e os sintagmas verbais.

Já os mecanismos enunciativos contribuem para a coerência pragmática do texto, explicitando por um lado as diferentes avaliações que podem ser formuladas a partir de um ou de outro aspecto do conteúdo do temático e, por outro, as próprias fontes dessas avaliações, isto é, quais as instâncias que assumem o que é anunciado no texto e quais vozes aí estão expressas.

Portanto, para que o professor consiga trabalhar efetivamente com um determinado gênero, é preciso reconhecer as especificidades que compõem esse gênero que, de certa forma, estão enquadradas nesses três níveis que acabamos de expor. Assim, diante dessas considerações, parece-nos evidente que para definir um gênero como suporte para uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais conforme apontam Schneuwly e Dolz (2010, p. 64):

- 1) Os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) As configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura

A análise de textos em diferentes níveis torna-se fundamental para que o professor possa perceber as características ensináveis do gênero textual que pretende trabalhar ou fazer uso com seus alunos. A partir dessa reflexão será mais fácil promover atividades que possibilitarão ao aluno o desenvolvimento de capacidades de ação e de linguagem para que possam agir no meio social em que se encontram.

Metodologia

Com o intuito de discutir em que medida as prescrições auxiliam no processo de construção de um trabalho acadêmico, decidimos analisar um TCC de uma aluna de graduação do curso de Engenharia Civil que obteve nota máxima após a conclusão do trabalho escrito e da apresentação para uma banca examinadora. Para isso, pautamo-nos nas considerações teórico-metodológicas de análise de textos de Bronckart (2007) com a finalidade de identificar as dimensões ensináveis do respectivo gênero, visto que estas podem auxiliar tanto alunos quanto professores no processo de ensino-aprendizagem, bem como possibilitar a construção de materiais pertinentes e adequados ao letramento no mundo acadêmico. A partir disso, tecemos comparações de nossas análises com os materiais de metodologia vigentes. O material escolhido foi um dos mais referenciados nas universidades – “Metodologia do Trabalho Científico” de Severino (2007), que tem como objetivo maior auxiliar na construção de textos pertencentes à esfera acadêmica.

O problema com as prescrições

O Trabalho de Conclusão de Curso analisado foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo. A aluna, graduanda de Engenharia Civil, foi aprovada com nota máxima após a entrega do trabalho escrito e apresentação do mesmo à banca examinadora. Titulada de “Captação e aproveitamento de águas pluviais em habitações de interesse social”, a monografia contém 92 páginas e apresenta os elementos pré-textuais exigidos pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas: capa, folha de rosto, folha de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafe, resumo, abstract, lista de figuras, lista de tabelas e sumário. Apresenta também como elementos textuais a introdução, as contribuições teóricas, a metodologia, a análise dos dados e a conclusão. As referências bibliográficas, consideradas elementos pós-textuais pela respectiva norma, encerram o trabalho.

Concomitantemente ao estudo do respectivo TCC, analisaremos como os materiais de metodologia científica contribuem para que o aluno possa compreender, mesmo que mais no âmbito do uso do que da própria reflexão, a dialogicidade da linguagem acadêmica. Deteremo-nos, nesse trabalho, a analisar, a partir das considerações de Bronckart (2007) já

explicitadas, a monografia descrita e comparar suas especificidades às orientações dadas pelos materiais de metodologia que têm como finalidade auxiliar alunos e professores na construção do respectivo gênero.

Primeiramente, é preciso levar em consideração a partir do primeiro nível de análise – das condições de produção – que o TCC pressupõe um trabalho que foi desenvolvido em uma instituição de ensino superior que por uma aluna que tem como objetivo ser aprovada e graduada no curso ao qual está matriculada. Seus destinatários são, nesse contexto, o professor orientador da pesquisa e os demais professores que compõem a banca examinadora e avaliarão o trabalho realizado. Em um contexto sociossubjetivo, que considera as representações do interlocutor sobre a situação de interlocução, a aluna ocupa o papel de aluna-pesquisadora e escreve para uma banca de professores que têm o papel de colaboradores do universo científico, o que demonstra que o TCC não tem como único fim levar a aluna a concluir o curso de graduação, mas contribuir com a literatura científica vigente na área de estudo.

Em razão dessas duas instâncias e, principalmente, pelo TCC ser uma exigência na maioria das universidades brasileiras, há a necessidade de ser ensinado. Normalmente, o que vemos é que o ensino desse gênero está aliado às aulas de Metodologia Científica. Estas normalmente acabam-se reduzindo a normas e prescrições que nada contribuem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do educando, o que, conseqüentemente, não permite a apropriação da linguagem acadêmica.

Na introdução do respectivo TCC, a aluna de Engenharia Civil apresenta 14 parágrafos. Inicialmente, ela faz uma espécie de contextualização do tema, apresenta o problema da pesquisa – a escassez de água devido ao crescimento populacional, a necessidade da busca de meios alternativos de fontes de abastecimento, possíveis soluções como fonte alternativa. Em seguida, retrata que o homem tem se utilizado de materiais disponíveis em seu meio devido à necessidade de moradia e os problemas enfrentados pelos programas de Habitação de Interesse Social em relação à sustentabilidade. Por fim, a aluna expõe o objetivo e a justificativa da pesquisa. Durante a exposição do plano temático, nota-se que o texto foi construído predominantemente na ordem do expor e é constituído, parcialmente, pelo discurso teórico e pelo discurso interativo. O interessante é que não há marcas de implicação e os verbos predominantemente encontram-se no presente - o que pode demonstrar uma tentativa de apagamento das marcas de interação verbal e a legitimação da produção como sendo um

discurso de verdade. Essas considerações são fortemente percebidas através dos tipos de sequências utilizadas – a descritiva e a argumentativa, o que demonstra a necessidade do produtor convencer o destinatário de seu posicionamento.

Além disso, no texto analisado, percebemos que nos 14 parágrafos, dez possuem citações explícitas. No entanto, a aluna parece não saber gerenciar tais vozes e se apropriar delas. Ao contrário, esse movimento acaba apagando sua própria enunciação.

Uma das razões dessas deficiências é o fato da não apropriação desse gênero e ao ensino limitado e reduzido. Exemplo disso, são os materiais de metodologia que apenas prescrevem o que deve conter na introdução de forma superficial, o que de fato, não permite a apropriação dessa linguagem conforme podemos comprovar abaixo:

[...] A introdução, quando for o caso, levanta o estado da questão, mostrando o que já foi escrito a respeito do tema e assinalando a relevância e o interesse do trabalho. Em todos os casos, manifesta as intenções do autor e os objetivos do trabalho, enunciando seu tema, seu problema, sua tese e os procedimentos que serão adotados para o desenvolvimento do raciocínio. Encerra-se com uma justificação do plano de trabalho. (SEVERINO, 2007, p. 149).

Diante dessas considerações de Severino (2007), percebe-se que a aluna realmente obedece às prescrições, mas elas são insuficientes para levar o aluno a apropriação da linguagem acadêmica e permitir que ele adquira as capacidades de ação e de linguagem para atuar no meio acadêmico. Não há espaço ainda nas grades curriculares e não há materiais didáticos que levem em conta as operações linguísticas que o sujeito deve aprender para a construção dessa estrutura.

Na parte denominada “Fundamentação teórica”, a aluna apresenta apenas um capítulo dividido em vários subcapítulos. Primeiramente, disserta sobre a disponibilidade hídrica do planeta, sobre o ciclo hidrológico, precipitação atmosférica, importância da água da chuva, aproveitamento de águas pluviais etc. As 52 páginas que compõem o desenvolvimento teórico assemelham-se às considerações feitas anteriormente na introdução com uma única diferença: nessa parte a aluna parece mostrar a necessidade de expandir os conhecimentos, isto é, de dissertar sobre o tema de forma aprofundada e minuciosa. Para isso, faz uso de tabelas, figuras e citações. No que se refere às citações, a maioria da seção traz referências a autores e à legislação. Autores que discutem sobre os problemas, captação e aproveitamento das águas pluviais em habitações de interesse social e a legislação que visa minimizar problemas com

inundações em áreas altamente impermeáveis pelo alto índice de pavimentação e a proporcionar a conservação da água potável. Há comparações entre um autor e outro, muitos dados descritos em tabelas e todo texto se apresenta em terceira pessoa, o que, mais uma vez parece-nos uma tentativa de demonstrar e legitimá-lo como um discurso de verdade. A aluna parece querer demonstrar que se apropriou da linguagem acadêmica e persuadir com essas estratégias a banca examinadora. Nesse sentido, parece que ela realmente aprendeu o que os atuais materiais de metodologia propõem:

[...] O desenvolvimento corresponde ao corpo do trabalho [...]. As subdivisões dos tópicos do plano lógico, os itens, seções, capítulos etc. surgem da exigência da logicidade e da necessidade de clareza e não de um critério puramente espacial. A fase de fundamentação lógica do tema deve ser exposta e provada; a reconstrução racional tem por objetivo explicar, discutir e demonstrar. Explicar é tornar evidente o que estava implícito, obscuro ou complexo; é descrever, classificar e definir [...] É partir de verdades garantidas para novas verdades (SEVERINO, 2007, p. 149).

No entanto, o texto apresenta frases soltas, truncadas demonstrando uma falha em relação aos mecanismos de conexão. As vozes da aluna desaparecem nessa parte também e o texto vai se constituindo como se fosse uma “colcha de retalhos”.

Na metodologia e discussão dos dados, a aluna mantém a redação na terceira pessoa do singular, descrevendo a coleta de dados e como apontamos anteriormente, segue fazendo citações, apresentando gráficos e tabelas para demonstrar seu estudo, sem se preocupar com a articulação do texto.

A conclusão do trabalho, aparentemente, segue as regras para essa parte do texto, pois conforme recomenda Severino (2007) deve ser feita uma recapitulação sintetizada dos dados encontrados no trabalho nesse item. Ainda que algumas prescrições apareçam no trabalho, a organização e estruturação do texto não é esmiuçada nas normas, como também não aparecem no trabalho.

Sobre a redação, o autor apresenta informações como “a fase da redação consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho” (2007, p.150) ou “o estilo do texto será determinado pela natureza do raciocínio específico às várias áreas do saber em que situa o trabalho” que dão orientações lacunares sobre a atividade de produzir texto. Nesse sentido, como proceder para fazer uma expressão literária do raciocínio? Como aluno entenderá essa recomendação?

Para que a produção de texto se efetive qualitativamente, é importante o conhecimento do gênero textual e seu funcionamento por meio de análise de vários exemplares, nos diferentes níveis para que suas características sejam, efetivamente, apreendidas.

Considerações finais

Através de nossas análises pautadas nas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, mais especificamente no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2007), notamos que o TCC é um texto demasiadamente complexo. Notamos que cada seção tem suas especificidades e particularidades, o que talvez possa explicitar que ele não se caracteriza como um gênero, mas como um suporte que contempla vários gêneros distintos.

Notamos também que os materiais de metodologia existentes no mercado pouco contribuem com professores e alunos à medida que lhes apresenta apenas prescrições que não garantem a apropriação da linguagem acadêmica nem o desenvolvimento do educando. Há um universo muito distante entre o que se prescreve e o que se tem a fazer. As lacunas existentes nesses discursos que cercam os atuais materiais que buscam didatizar o TCC revelam a necessidade de um olhar mais atento de professores orientadores e de pesquisadores, tanto no que se refere à orientação dos trabalhos desenvolvidos nas universidades quanto na construção de materiais pertinentes que permitam, efetivamente, o desenvolvimento das capacidades de ação e das capacidades linguísticas dos alunos.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Ed. Parábola, 2005.

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARAES, A. M. M; MACHADO, A.M.;COUTINHO, A.(Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. 2ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

O USO DA TRADUÇÃO DE TEXTOS JORNALÍSTICOS EM SALA DE AULA

Valdecy de Oliveira PONTES¹⁰¹

Daniela Nogueira de SOUZA¹⁰²

Resumo: Neste trabalho, expõe-se como a tradução pode ser usada, de forma positiva, em sala de aula de língua estrangeira (LE). Por muito tempo, a tradução foi eliminada de sala de aula, já que se acreditava que ela interferiria no desenvolvimento das habilidades que envolvem a competência linguística. Aqui, serão apresentados argumentos a favor do uso de atividades tradutórias em sala de LE e expostas sugestões de exercícios, a partir de textos do gênero jornalístico.

Palavras-chave: Tradução pedagógica. Tradução jornalística. Ensino/aprendizagem de LínguaEstrangeiras.

Abstract: *This paper shows how translation can be positively used in foreign language classes. For a long time, the translation had been eliminated from the classroom, since it was believed that it would interfere with the development of skills that involve language proficiency. In this paper, arguments will be presented in favor of the use of translational activities in foreign language classroom and suggestions of activities from newspaper texts will be shown.*

Keywords: *Pedagogical Translation. Journalistic Translation. Teaching/learning of a Foreign Language.*

¹⁰¹ Pós-Doutor em Estudos da Tradução - UFSC e Doutor em Linguística – UFC; Professor do Departamento de Letras Estrangeiras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará – UFC; Líder dos Grupos SOCIOLIN-LE/UFC/CNPq e TRAFE/UFC/CNPq . valdecy.pontes@ufc.br

¹⁰² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução - UFC. daniela9131@gmail.com

Introdução

O uso da tradução em sala de aula foi, por muito tempo, rejeitado pela comunidade científica. Isso se deveu a presumidas teorias pedagógicas, mas também a preconceitos e estereótipos didáticos de baixa comprovação. A tradução é entendida, atualmente, como uma atividade comunicativa, que desempenha um papel colaborativo no ensino de língua estrangeira, ao aperfeiçoar o conhecimento da língua materna e da língua inglesa, por meio do uso de interlíngua.

Com a finalidade de aprimorar esse processo, atuando como suporte para a educação, é importante refletir sobre a função dessa atividade comunicativa para a aquisição de uma segunda língua e o fortalecimento de competências linguísticas pelo indivíduo. Ridd (2009) é enfático ao assegurar que é indiscutível, nos dias de hoje, a relevância da tradução no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Para ele, o debate corrente é quanto às funções que a tradução pode e deve desempenhar e por quais meios é possível obter o maior proveito da atividade que é tão complexa, porém instigante.

Tomando por base o pensamento do autor citado, ressalta-se o reconhecimento do papel da tradução como contraponto da integração constantemente procurado durante o ensino de língua estrangeira, quanto à identidade de quem aprende uma segunda língua. Conforme argumento utilizado pelo estudioso, “a tradução permite ir à terra estranha sem desvincular-se das próprias raízes culturais – viajar sem se exilar”. (RIDD, 2009, p. 143)

A possibilidade de analisar textos do gênero jornalístico contribui para o estudo interdisciplinar, ao avaliar também as notícias e, conseqüentemente, as especificidades do gênero que abriga esse tipo de texto. Além disso, é válido mencionar que a tradução jornalística ainda tem uma bibliografia rara no campo dos Estudos da Tradução. Embora a interculturalidade presente entre as áreas seja evidente, são necessárias mais pesquisas com o fim de desenvolver os temas nesses campos de estudo. A ligação entre tradução, tradução jornalística e ensino de língua estrangeira é intensa, e esse elo reforça as múltiplas alternativas de estudos no meio acadêmico.

Ao analisar um produto jornalístico no contexto da tradução, busca-se promover a discussão do gênero específico e contribuir para o processo de ensino de língua estrangeira. Uma intenção é convencer o professor de língua estrangeira (LE) que a tradução é um elemento auxiliar no processo de aquisição e desenvolvimento de LE. Além do incremento no

léxico, a atividade apoia a expressão de uma visão crítica e a reflexão acerca dos processos culturais das línguas envolvidas.

Ao fazer uso de textos autênticos, como o jornal, o professor tem a oportunidade de abordar o contexto no qual os alunos estão inseridos, despertando, desse modo, maior motivação no processo de ensino-aprendizagem, que se torna mais significativo. Um material autêntico deve fazer parte da realidade dos alunos e pode se tornar uma importante ferramenta aliada do professor. Além disso, é preciso ter em mente que o processo de ensino-aprendizagem não se restringe ao âmbito escolar. Assim, o uso de materiais autênticos possibilita a reinvenção de situações reais. E essa “comunicação real” é essencial no ensino de LE.

Quando preza pela autenticidade dos materiais de que faz uso, o professor atinge um dos objetivos da aprendizagem, permitindo que o aluno tenha a oportunidade de contato com contextos reais extrassala de aula. Enquanto instrumento pedagógico, o material autêntico deve ser usado em sala de aula de LE com alguns cuidados. Por exemplo, devem ser observados o objetivo comunicativo e sociocultural do texto, a origem, a autoria e o contexto em que ele foi produzido.

Com o uso pedagógico dos textos autênticos (seja uma matéria de um jornal impresso, seja uma notícia de um site de notícias na internet), dá-se a chance de o aluno perceber que ali está um elemento representativo de uma cultura. Tomando por base, então, as abordagens funcionalistas, durante a recepção do texto, o leitor constrói sentido para um determinado fato que pode estar cultural e geograficamente distante dele.

Conforme o funcionalismo defendido por Christiane Nord (1997, apud POLCHLOPEK e ZIPSER, 2009), “as situações que determinam ‘o que’ e ‘como’ as pessoas se comunicam podem ser modificadas à medida que a comunicação ocorre e que outras variáveis são colocadas em prática”. (POLCHLOPEK e ZIPSER, 2009, p. 5) Observa-se, segundo esse pensamento, que as situações comunicativas estão dentro de ambientes culturais que as estabelecem; não sendo, portanto, padronizadas ou institucionalizadas. É nesse contexto que o ato comunicativo deve se adequar; ou seja, deve ser funcional.

A sugestão de atividades didáticas que façam uso da tradução usando textos jornalísticos em sala de aula, objeto deste artigo, representa um elemento de avanço dentro do processo do ensino de língua inglesa. Assim, coopera-se para o amadurecimento dos estudos

relacionados à tradução jornalística e ensino de língua estrangeira, além de, sobretudo, ajudar no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua.

Faz-se relevante usar esse tipo de material em sala de aula, porque, ao ter contato com um texto do gênero jornalístico, os alunos se permitem a análise de abordagens sob diferentes perspectivas. Além disso, o professor tem à disposição um instrumento paralelo ao livro didático, o que enriquece a aula e coopera para envolver os alunos e motivá-los à aprendizagem. Como escreve Romanelli (2009, p. 216), “a tradução força os alunos a refletirem sobre o significado dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramáticas de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais”.

Neste trabalho, apresenta-se o conteúdo teórico geral que engloba o tema deste artigo nas seções “A tradução” e “O gênero”. Em “A tradução do texto jornalístico em sala de aula”, enfatizam-se os argumentos que circundam o assunto.

A tradução

Conforme as diversas abordagens nos estudos da área, a tradução foi excluída do processo de ensino e incluída nele por várias vezes, ao longo das décadas. Foi o centro da Abordagem Formalística e do Método da Gramática e da Tradução, que dominou a escola italiana até os anos 1970, que tinham como papel primordial a memorização de listas de palavras e a tradução de textos literários. Junto com o ditado e os exercícios de manipulação, a tradução era parte do conjunto principal das técnicas didáticas, como afirma Romanelli (2009, p. 205). Devido ao uso considerado exagerado, ela foi, gradativamente, sendo excluída da didática das línguas estrangeiras.

Desapareceu da sala de aula com o surgimento da Abordagem Direta de Berlitz, que enfatizava a comunicação oral e se baseava na “conversação com o docente nativo sem o uso de materiais específicos”. (ROMANELLI, 2009, p. 206). Voltou a ser usada como técnica didática, mesmo que parcialmente, nos anos 1930, com a Abordagem para a Leitura, que se desenvolveu nos Estados Unidos. No entanto, os exercícios de tradução não tinham teoria de referência, e o docente era apenas um guia, deixando a língua ser um instrumento de comunicação autêntico. A cultura da língua estrangeira não era relevante.

Com o Army Specialised Training Program (ASTP), abordagem surgida na Segunda Guerra Mundial, o estudante passou a ser visto como “o protagonista da sua aquisição, mas

deveria ser motivado pelo docente” (ROMANELLI, 2009, p. 206). Mais adiante, com a Abordagem Comunicativa, a tradução foi excluída do ensino em sala de aula.

A atividade comunicativa da tradução é vista, atualmente, por autores como Malmkjaer (1998, *apud* BRANCO, 2009, p. 186) e Lucindo (1997, *apud* BRANCO, 2009, p. 186), como um meio de oportunidade a “vários usos distintos, como ensinar a traduzir, aprimorar o conhecimento da língua materna e da língua estrangeira, nesse caso, do inglês, através da Análise Contrastiva, e aprimorar habilidades de leitura”. Os alunos tornam-se, então, mais ativos e passam a participar mais das atividades dentro de sala de aula, conforme os autores.

Apresentada, então, como atividade facilitadora no ensino de língua estrangeira, cabe debater o desenvolvimento do uso da tradução de modo significativo no ensino de línguas.

A utilização da tradução no ensino de línguas estrangeiras (LE) é um campo de interesse nos Estudos da Tradução, devido ao fato de haver a necessidade de se investigar como a tradução pode contribuir para a aquisição e aprendizado da língua estrangeira estudada. (BRANCO, 2009, p. 188)

Com o avanço dos Estudos da Tradução, passam a ser enfatizadas questões linguísticas, políticas e econômicas. Desse modo, é possível relacionar a teoria da tradução não somente à prática, mas também ao ensino da própria tradução e ao ensino de línguas estrangeiras.

Um tópico que deve ser considerado, quando abordado o binômio tradução-ensino de línguas, é a contribuição dada pelo autor André Lefevere (1990/1992, *apud* RODRIGUES, 2000), dada sua importância para os estudos contemporâneos. O entendimento que estabelece a tradução como reescrita e transformação é resultante da análise que faz do comportamento tradutório, relacionando-o às instituições, ao poder e à ideologia. Ao criticar a postura normativa, Lefevere considera a tradução uma reescrita sujeita ao mesmo gênero de coerções que a escritura. A partir da reflexão de Lefevere, destaca-se a criação de um novo texto com a tradução. Esse rico artifício que envolve os textos e as culturas receptoras deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

Afinal, o ato de traduzir é tido como um trabalho intelectual, e não apenas como a mera substituição de palavras. A tradução interlingual, por exemplo, refere-se à interpretação de signos verbais por meio de alguma outra língua, como analisa Jakobson (1973). Para ele,

toda e qualquer experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua. Desse modo, é preciso uma análise atenta às escolhas essenciais para a compreensão do texto.

A partir do estudo de Lefevere (1990/1992, *apud* RODRIGUES, 2000), entende-se que a tradução é uma reescritura do texto de partida. A fim de justificar esse pensamento, o teórico apresenta o poder das reescrituras para estabelecer novos conceitos, gêneros e mecanismos em uma sociedade. Ele se preocupa com o papel da tradução na cultura da língua de chegada, ao afirmar que a tradução abre caminho para a transformação, visto que põe uma cultura-fonte face a uma cultura-alvo. É com essas ideias em mente que se reforça o estudo da tradução, e de seu produto traduzido, em sala de aula.

A tradução na sala de aula de língua estrangeira deve ser percebida como um processo inserido no sistema maior formado por uma determinada cultura, como apresenta a teoria descritiva proposta por Toury (1995, *apud* RODRIGUES, 2000). O estudo tem por objetivo “descobrir a maneira pela qual as traduções moldam para satisfazer os objetivos do pólo receptor, e de como as funções que devem preencher influenciam sua produção”, segundo Rodrigues (2000, p. 13).

A postura do teórico era um contraponto ao modo radical do procedimento adotado até a década de 1970, que consistia em estudar a tradução sempre a partir do texto original. É importante destacar que, para Toury (1995, *apud* RODRIGUES, 2000), os textos são selecionados para tradução segundo razões ideológicas. Em um dado contexto sociocultural, a tradução pode ser vista como uma modalidade de reescrita que está sujeita a normas e coerções além daquelas que estão expostas pelo texto-fonte.

Isso ocorre pelas diferenças entre as línguas e pelas diferenças entre as tradições textuais e possibilidades do tradutor. Assim, ao adotar estratégias diferentes, tendo em vista as coerções socioculturais e os diferentes tipos de texto, tradutores, de uma maneira geral, podem obter resultados diferentes. E dessa pluralidade linguística de que trata o ato tradutório o processo de ensino e aprendizagem não pode escapar.

Outro aspecto a ser considerado quando se aborda a tradução em sala de aula de língua estrangeira é a questão de o material traduzido ser considerado “bom”, a partir da demonstração da fluência. Venutti (2002) discute a formação de identidades culturais por meio da tradução de textos de uma determinada cultura e seu efeito no sistema receptor. Ele argumenta que o desenvolvimento de estratégias de tradução, as escolhas lexicais, a seleção

dos textos e as formas de publicação das obras produzem, para literaturas estrangeiras, o que ele chama de “cânones domésticos”.

Assim, nesse processo, há exclusão de valores, debates e conflitos que não estão alinhados à agenda doméstica. Dessa forma, a formação de identidades culturais se torna um dos grandes “escândalos da tradução”. Com a criação desses estereótipos, “a tradução pode vincular respeito ou estigma a grupos étnicos, raciais e nacionais” (VENUTTI, 2002, p. 130). As ideias de Venutti (2002) se mostram relevantes neste projeto que busca discutir a tradução no ensino de língua estrangeira ao tempo em que trata da concepção de tradução como transcodificação linguística e cultural. Venutti (2002), ao refletir sobre os efeitos sociais de textos traduzidos, preocupa-se com o efeito de transparência da tradução, que camufla, de acordo com ele, as condições nas quais a tradução é produzida.

É válido considerar que este artigo tem como instrumento de análise textos pertencentes ao gênero jornalístico. Assim, para melhor caracterizar o objeto de estudo em xeque, discorreremos, na próxima seção, acerca do tipo de texto e de discurso que envolve este gênero. Na seção a seguir, será apresentado um estudo específico acerca do gênero jornalístico.

O gênero jornalístico

O estudo de gêneros tem se tornado um empreendimento cada vez mais multidisciplinar, pois engloba uma análise do texto e do discurso. Nesse sentido, entende-se discurso como o conjunto de valores acumulados durante toda a vida, o conhecimento adquirido, os usos coletivos da língua, que são sempre institucionalizados, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada. O discurso se realiza nos textos, como mostra Costa (2008). As manifestações verbais concretas realizadas materialmente e corporificada em algum gênero textual (seja oral, seja escrito, seja online) são os textos. Eles realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas.

A partir daí, há os gêneros, entendidos como formas de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função, não pela forma. Cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Costa (2008, p. 21) exemplifica alguns discursos com alguns de seus gêneros correspondentes. Por exemplo, o discurso religioso compreende os gêneros prece/oração, ladainha, reza, sermão, parábola, dentre outros. Dentro do discurso jornalístico, estão os gêneros notícia, reportagem, editorial, crônica, artigo jornalístico, entrevista, além de outros. Os gêneros dissertação, tese, ensaio, resumo, resenha, artigo científico, dentre outros, fazem parte do discurso acadêmico.

Para Marcuschi (2008, p. 21), a noção de gênero textual é entendida como forma de ação social, e não como entidade linguística formalmente construída. Tomando como base essa definição, deve-se considerar como gênero construções escritas, orais, verbais e não verbais. “Hoje, gênero é facilmente usado para referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

De acordo com o autor, as noções de gênero, e também de língua, texto, compreensão e sentido, assim como o enfoque geral da abordagem, situam-se na perspectiva da visão sociointeracionista da língua. Assim, esse tipo de visão rejeita considerar a língua como um sistema autônomo e como simples forma. A linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação.

Marcuschi (2008) adota a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. Assim, fazem parte das entidades sociodiscursivas e formas de ação social em qualquer situação comunicativa. No entanto, não se pode afirmar que os gêneros são instrumentos estanques. Isso engessaria a ação criativa e maleável da língua.

O autor José Marques de Melo (2003) propõe a seguinte organização dos gêneros jornalísticos:

- Gêneros informativos: nota, notícia, reportagem, entrevista, título, chamada.
- Gêneros opinativos: editorial, comentário, artigo, resenha ou crítica, coluna, carta, crônica.
- Gêneros utilitários ou prestadores de serviços: roteiro, obituário, indicadores, campanhas, “ombudsman”, educacional.
- Gêneros ilustrativos ou visuais: gráficos, tabelas, quadros, demonstrativos, ilustrações, caricatura e fotografia.
- Propaganda: comercial, institucional e legal.

- Entretenimento: passatempos, jogos, história em quadrinhos, folhetins, palavras cruzadas, contos, poesia, entre outros.

Entender como os estudiosos compreendem o significado de gênero tem importância acentuada neste trabalho, pois, a partir dessas reflexões, é possível atrelar os conhecimentos linguísticos à prática tradutória. Nesse sentido, é preciso considerar que, antes de iniciar o processo de tradução, cabe ao tradutor conhecer mais do gênero a que pertence o material com o qual está trabalhando.

Saber o tipo de texto, o objetivo da tradução e o público-alvo é essencial para que a tradução atinja a que se propõe. Assim, ter conhecimento das especificidades do texto e a mensagem que se espera obter com ele será importante para a escolha do léxico e, conseqüentemente, para a compreensão do leitor.

Por isso, ao tratarmos do gênero jornalístico, algumas considerações devem ser levadas em conta a fim de que os aspectos gerais da referida tipologia não sejam esquecidos na tradução. Na próxima seção, serão abordados argumentos acerca do uso da tradução de texto jornalístico em sala de aula de língua estrangeira.

A tradução do texto jornalístico em sala de aula

A falta de material adequado para o uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira contribui para que o ensino de línguas no País não seja tão atraente para o aluno e seja tão problemático para o professor. Essa situação se torna ainda mais preocupante quando o contexto são as salas de aula do ensino básico regular – nas escolas da rede pública, principalmente. Nos cursos livres, a situação é considerada um pouco melhor, diante das ferramentas de que o professor dispõe e de certa liberdade no uso do material didático e do material extra. Essa liberdade, no entanto, é até cerceada quando se observa que o conteúdo programático do livro didático do curso precisa ser ministrado.

Ao fazer uso de um material do gênero jornalístico em sala de aula de LE, o professor utiliza um texto autêntico, veiculado em um determinado contexto, visando a um público-alvo específico. Esses aspectos devem ser levados em consideração ao se analisar uma tradução, tanto do ponto de vista da cultura-fonte quanto da cultura-alvo. Assim, não apenas o conteúdo publicado no texto (seja noticioso, seja opinativo) deve ser avaliado em sala de aula, mas também o contexto situacional em que está inserido.

Além disso, ao lidar com um material rico e vasto em conteúdo e forma, como é o produto jornalístico, o aprendiz de LE tem contato com textos que levam em conta as variações linguísticas que precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Essas variantes diferentes contribuem para que o aprendiz volte sua atenção aos significados múltiplos da língua em diferentes contextos. Para o professor, o uso do material jornalístico (e de qualquer outro material extra autêntico) deve ser feito de forma complementar ao livro didático, que, em muitos casos, não tem atividades relacionadas à tradução como ferramenta no ensino de língua estrangeira.

Hurtado Albir (1998) lembra que a tradução é mais que um processo de transferência de palavras. É como um “processo de reexpressão do sentido que as palavras e frases adquirem no contexto” (Idem, p. 42). Desse modo, deve-se considerar sempre o “sentido produzido a partir da confluência dos elementos linguísticos e extralinguísticos (conhecimento da situação, do tema, dos códigos socioculturais etc) que intervêm na comunicação”. (Idem, p. 43)

Outro estudioso que também joga luz sobre a questão do contexto é Romanelli (2006), ao sugerir alguns benefícios advindos com a tradução:

A tradução força os alunos a refletirem sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente manipular formas gramaticais de modo mecânico, o que ocorre em muitos exercícios estruturais (ROMANELLI, 2006, p. 7)

É justamente observando esse contexto de que fala o autor acima que o texto jornalístico pode ser explorado em sala de aula de LE. A tradução pode, por exemplo, ser usada como instrumento para discussão da realidade, em um processo que leva o aprendiz a refletir e despertar sua capacidade crítica. O material deve ser atraente para o estudante. Não é válido levar para a sala de aula textos com assuntos complexos, totalmente exteriores ao contexto dos alunos ou que abordem assuntos que não fazem parte do meio em que os alunos vivem. Dessa forma, a atividade com a tradução perderia seu sentido, visto que os aprendizes em sala de aula não seriam motivados a lidar com assunto tão distante de seu ponto de vista.

Atkinson (1993 *apud* ROMANELLI, 2009) lista sugestões de atividades a serem usadas a partir da tradução. Tessaro (2012) também reproduz algumas práticas que podem ser usadas em sala de aula, a partir das sugestões de Atkinson (1993), Pedroso (2006), Balboni

(2011) e Ladmiral (2010). Citamos algumas abaixo e acrescentamos observações ao uso dos textos, optando pela esfera jornalística.

Atividade 1: Corrigir uma tradução errada. O professor produz textos que tenham palavras traduzidas de forma equivocada. Os alunos analisam os textos e devem corrigir essas traduções. Esse tipo de prática pode ser realizado com notícias sobre esportes (como jogos de futebol em campeonatos internacionais) ou resumos de filmes, que normalmente são transmitidos no mundo todo. Essa seleção ajuda os alunos a se concentrarem na prática, uma vez que normalmente já têm um conhecimento prévio sobre esses assuntos.

Atividade 2: Comparar versões diferentes de uma tradução. O professor pode trazer uma mesma notícia publicada em LE e depois divulgada em veículos diferentes, do país de língua materna (LM) dos estudantes. Os alunos podem analisar o contexto de publicação, as palavras escolhidas e observar quem é o público-alvo daquela notícia. Sugere-se que seja escolhida pelo professor uma notícia de alcance internacional, mas que atenda aos interesses dos estudantes da sala. Trabalhar com uma notícia sobre as mudanças no câmbio ou a reforma política e administrativa do Governo talvez não motive um grupo de adolescentes, por exemplo. Neste caso, seria mais adequado trabalhar com a notícia acerca de algum autor de livros ou de um esportista ou, ainda, de um ator conhecido pelos estudantes.

Atividade 3: Resumir a tradução. O professor pode distribuir em sala a tradução de algumas notas ou notícias curtas e pedir que cada aluno (ou grupo de alunos) faça o resumo daquela tradução. Logo depois, cada um apresenta oralmente o seu trabalho, além de mostrar uma síntese daquilo que leu. O professor pode optar por diferentes tipos de texto, como uma notícia, uma nota, uma coluna ou um artigo. Assim, pode também solicitar aos aprendizes que observem as características de cada tipo de texto, atentando para a forma da pessoa usada no texto (primeira pessoa ou terceira pessoa), para o nível de formalidade e para as expressões de emoção transmitidas no texto.

Atividade 4: Realizar uma tradução improvisada. O estudante ouve o texto em LE e, em seguida, traduz oralmente para a LM. Essa prática tem o intuito de observar a compreensão de um texto pelos alunos. O professor pode dividir a sala em duplas, de modo que haja alternância entre um que lê e outro que traduz. Neste caso, sugere-se que se faça uso de notas, que são informações mais curtas, com frases menores, para facilitar a audição e a compreensão do estudante.

Atividade 5: Dublar uma notícia. O professor pode mostrar um vídeo com notícias curtas e pedir que os alunos deem sugestões de tradução oral para aquela informação. Neste caso, seria oportuno observar os aspectos específicos desta técnica, como o movimento dos lábios dos apresentadores, o tempo de fala e o número de palavras/sílabas. Uma opção é trabalhar com vídeos em que os jornalistas apresentam informações sobre o tempo e o clima. Assim, o aluno já tem um recurso visual extra que pode auxiliá-lo na tarefa da tradução. O professor pode estimular, além disso, a discussão sobre os diferentes tipos de clima entre o país de LE e o país da LM do estudante.

Atividade 6: Crítica de tradução. Trata-se de fazer uma comparação crítica do texto original com a respectiva tradução. Aqui, podem ser usados apenas os títulos das matérias referentes a uma mesma notícia. O professor mostra o título em LE e, logo depois, apresenta aos estudantes as traduções que foram publicadas daquele mesmo título. Assim, os alunos comparam quais mudanças foram feitas. Pode ser verificado o léxico escolhido e o professor pode incitar uma discussão sobre os motivos que levaram àquela escolha. Faz-se necessário observar o contexto de publicação e o perfil do leitor daquele veículo.

Atividade 7: Tradução de falsos cognatos e expressões idiomáticas. O professor deve buscar textos jornalísticos que tenham falsos cognatos e expressões idiomáticas e solicitar aos alunos que sugiram uma tradução para aquele contexto. O docente pode também apresentar traduções em LM, se houver, para aquela situação e pedir que os aprendizes analisem. Pode ser trabalhada, nesta situação, a noção de equivalência e ambiguidade. Isso pode evitar erros posteriores ao mesmo tempo em que contribui para aumentar o léxico do aprendiz.

Os exercícios de tradução colaboram para uma formação crítica durante o estudo intercultural, de LE e LM, além de permitirem uma participação mais ativa e motivada dos estudantes. Como técnica pedagógica, a tradução não pode ser usada em sala de aula como mais uma atividade mecânica. Há uma gama de exercícios ao dispor do professor, que deve estimular a discussão e a reflexão em sala. Assim, ela deve ser incluída em sala de aula como instrumento no processo de ensino-aprendizagem de LE de forma mais atraente e envolvente.

Considerações finais

É necessário mencionar que, assim como qualquer outro instrumento de ensino-aprendizagem, a tradução deve ser usada com moderação, seguindo sempre o curso dos aprendizes. Neste trabalho, a ideia é mostrar que a tradução é um caminho possível em sala de aula de língua estrangeira. Pode, sim, ser uma aliada do professor e do aluno, quando usada como instrumento didático.

Ao permitir que a tradução seja utilizada, por meio de exercícios bem elaborados e previamente planejados, os agentes do processo ensino-aprendizagem ganham em conscientização quando estudam a linguagem adequada para cada texto específico assim como desenvolvem consciência crítica ao promover a análise conforme cada contexto. O professor tem estimulada sua constante atualização quanto aos métodos da educação, e o aluno tem incentivada sua participação na aula – indispensável para compensar o poder, outrora hierárquico, em sala de aula.

Com o uso dos textos jornalísticos em atividades de tradução, o professor tem à disposição um material heterogêneo em forma e conteúdo. Isso não pode ser deixado de lado. A especificidade do gênero, o caráter referencial e informativo, a tipologia textual, a função do texto, o contexto de publicação, o perfil do público leitor e a discussão da informação transmitida são alguns dos temas que podem ser discutidos em sala, para além da tradução. É uma forma de refletir também acerca da interculturalidade entre os países envolvidos, por meio do uso de textos autênticos. Além disso, o professor tem a oportunidade de trabalhar com assuntos que aguçam o interesse dos estudantes, visto que os veículos de comunicação de massa, em geral, abordam temas diversos para distintos públicos.

É necessário, assim, reforçar o uso da tradução pedagógica em sala de aula. Com este trabalho, não se quis oferecer verdades incontestáveis, mas contribuir para o aprimoramento das aulas de LE, despertando a consciência do professor para outras formas de reexpressão de construções do aprendizado.

Referências

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com Autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANCO, Sinara O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2009.

COSTA, Ana Paula A.T. da. **Traduzir para comunicar**: a tradução como componente comunicativo no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Dissertação não publicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3683/1/2008_AnaPaulaAlvesTorresCosta.pdf>

COSTA, Sérgio. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HURTADO ALBIR, A. (1988). “Hacia un enfoque comunicativo de la traducción” In: **II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera**, Ministerio de Cultura, Madrid, p. 53-79.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. (trad. de Isidoro Blikstein e José Paulo Paes.) 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUES DE MELO, José. **Jornalismo Opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3 ed. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

RIDD, Mark D. Apresentação do organizador. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 142-149, 2009.

RODRIGUES, Cristina Carneiro. **Tradução e Diferença**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 200-219, 2009.

_____. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. **Revista Inventário**, nº 05, pp.1-10, 2006. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05sromanelli.htm>

TESSARO, Annye Cristiny. **A tradução no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras a distância**: o curso de Letras-Espanhol da UFSC. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2012. Disponível em: < <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96142> >

SOUZA, Daniela N. de. **Uma análise descritiva das estratégias para traduzir um artigo de opinião de Friedman para o jornal O Povo**. Monografia. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (Uece), 2014.

VENUTTI, Lawrence. **Escândalos da Tradução**: por uma ética da diferença. (trad. Laureano Pelegrin, Lucineia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo). Bauru, SP: Edusc, 2002.

RESENHA**INTRODUÇÃO AO MÉTODO DE LEONARDO DA VINCI**

VALÉRY, P. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.

Daniel de Oliveira GOMES¹⁰³

A reunião de ensaios sobre Leonardo Da Vinci, feitos com dedicação por Paul Valéry, ainda em fins do século XIX, foi traduzida por Geraldo Gérson de Souza para o português e consiste em uma primorosa edição bilíngue reimpressa em 2006, pela Editora 34.

Livro complexo onde notamos que a negatividade da Estética como campo simbólico dá-se, em Valéry, no momento em que para ele a questão central é antes a do poder-ser da estética; mais este “poder-ser” do que “o ser” da estética. A Estética surge - na gênese metafísica entre os antigos - atrelada à consideração do belo (o bem), tal qual a Moralidade surge atrelada ao conceito de verdade (o bom). Como diria Vitor Leonardi, em “Jazz em Jerusalém”, “[...] Modernamente, a tendência é a de separar os domínios da estética dos domínios da ética, e, inclusive, de tornar a história da arte independente da estética.” (LEONARDI, 1999, p.102).

A nobre arquitetura binomial para o que Valéry chamará o “palácio do pensamento” se edifica, pretensamente, na primorosa divisão em dois pilares, duas alas: a Ética e a Estética. E é quando a fascinação - como um elemento ainda sobrevivente em, por exemplo, Leonardo Da Vinci - passou a conferir o lugar histórico ao conceito de Belo, como simulacro do sentimento invencível de superioridade e graça do próprio homem sobre a natureza e a grosseria animal; ascendência de uma visão iluminada, que se idolatra como conteúdo (*versus* a forma).

¹⁰³ Departamento de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade, Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, Paraná, setepatas@hotmail.com

Porém, Blanchot nos garante que a fascinação, como olhar próprio do incessante e da perseverança infantil da imagem, cega a vista. Referimo-nos a esta fascinação que está na cegueira deliberada, em alguns, diante da virtude/virtuosismo inexplicável, do Jazz, de Da Vinci, da palavra errante, da pintura improvisada, da composição musical, como repetição numa disseminação infinita. *Ostinato* infindo. Quem quer que esteja fascinado mantém o olhar em grau interminável, convertido em paixão da imagem, de modo que possui o olhar da solidão essencial, da indeterminação, “em que cegueira é ainda visão” (BLANCHOT, 1987, p.23). E, para Valéry, o filósofo quando tenta explicar o que faz a arte, de maneira distante e elucidativa, na ambiciosa positividade da interpretação, ele nega não apenas qualquer arte, bem como a si mesmo como possibilidade de olhar do fascínio. Nesse sentido é que o livro contribui para notarmos que o filósofo, o pensador em geral, teria que se oferecer aos riscos do artista e, remetendo a Blanchot, ele notaria que “[...] diz ‘adeus’ ao ‘impossível’ da mesma maneira que Leonardo Da Vinci e quase nos mesmos termos.” (BLANCHOT, 1987, p.47)

É quando ocorre a contradição. A individualidade e a experiência internamente egóica do pensar exclui a categoria do outro (*d'autrui*), quando é precisamente da experiência particular que se irá impor uma expressão do Universo. A Estética nega o fascínio, também em termos blanchotianos. A bússola do belo precisa estar desnordeada, nesse aspecto, quando o olhar necessita ser arrastado para o reino fascinante e infantil, olhar pictural, renascente, experimental, no *ostinato* errante onde está a “luz que é também o abismo, uma luz onde a pessoa afunda, assustadora e atraente” (BLANCHOT, 1987, p. 24). Restaria à Estética a perdição para o deserto das responsabilidades onde a desordem não priva nem o mundo ao redor do filósofo, nem a negatividade aberta de seus próprios focos imaginários. Seria a questão de retomar uma antiga mimese rústica, fascinação do informe?

Houve um tempo em que o simulacro de um homem ou de um animal, mesmo que fosse visto sair das mãos do trabalhador, era considerado não somente igual aos seres vivos, por mais imóvel e bruto que fosse, mas também como que dotado de poderes sobrenaturais. Fazíamos-nos deuses de pedra ou de madeira que nem mesmo se assemelhava aos homens; alimentávamos, venerávamos essas imagens que eram imagens apenas de muito longe; e o fato digno de nota é que, quanto mais informes eram, mais adoradas, o que se observa também no trato das crianças com suas bonecas e dos amantes com suas amadas, e que é uma característica profundamente significativa. (Talvez acreditemos receber de um objeto tanto mais vida quanto mais vida somos obrigados a dar-lhe.) Mas, à medida que essa vida comunicada se enfraqueceu pouco a pouco e pouco a pouco recusou imagens tão grosseiras, *o ídolo se fez belo*. À medida que a crítica a força a

isso, ela perde seus poderes imaginários sobre os acontecimentos e sobre os seres para ganhar poder real sobre os olhares. A estatutária tornou-se livre e tornou-se ela mesma. (VALÉRY, p.209)

O ser da Estética, de algum modo, condiciona o desaparecimento da arte. O significado musical da arte já está perdido nesse valor autônomo da “estatutária”. A nova função da arte - segundo a leitura que Valéry faz do avanço científico na modernidade - passa a ser a de nos desestabilizar a “felicidade estacionária” da contemplação. Baudelaire, igualmente, ao evocar as caricaturas de Constantin Guy como as melhores pinturas da vida moderna, propunha uma sensibilidade parecida. Valéry, por sua vez, esperançosamente, pressente o avanço científico para direção de abalo entre a diferença entre saber e poder.¹⁰⁴

O que vem a ser interessante em Valéry leitor de Da Vinci, não é apenas a lucidez e fascinação com as quais, nas primeiras décadas do século XX, elaborará uma tese crítica a todo pensar funcionalista e toda edificação da verdade ornamental ou científica. Mais interessante ainda é o modo com o qual procurará resgatar Leonardo Da Vinci de uma sistematicidade que nega o instinto de criar em prol de uma busca especulativa filosófica e não artística. Note-se que ele não está dizendo que Da Vinci era mais artista que filósofo, não é aí que seu fascínio o detém. Ele quer, ao contrário, despertar a Da Vinci como um filósofo da transversalidade que não foi ouvido, até mesmo quando o fizeram um “Ídolo estatutário”, como um pináculo, uma peça, que conveio ao *logos*; surdez do *lógos*¹⁰⁵. Valéry irá afirmar que a preocupação com a pintura é a origem do lugar da filosofia para Leonardo. Ao ressaltar isto, Valéry entende o talento como *leit motiv* do saber, ou seja, a preocupação central de Da Vinci seria aquela que se assume com o desenho, com o traço, com a arte.

Da Vinci, um artista que rompe com a tradição de uma repetição da dúvida que exclui uma experiência de si. Ou seja, nessa recorrência, por sua vez binomial, que Valéry faz entre o artista e o filósofo, o artista é aquele que aceita o inesperado e o filósofo não. Podemos recorrer a Blanchot que, no capítulo “A Obra e a Comunicação” de *O Espaço Literário*,

¹⁰⁴ Diferença esta, aliás, bem notada na conferência que Michel Foucault fará, no Rio de Janeiro, sobre Édipo Rei. Momento em que Foucault se demonstra muito inspirado em Nietzsche e onde fala desses dois pilares que constituíram a tradição jurídica da filosofia ocidental. Aqui aludimos aos pilares que Valéry propõe: Ética X Estética; Forma X Conteúdo; Poder X Saber.

¹⁰⁵ “[...] Daí, também a frase de Heráclito: *ouvir o logos*, não apenas para entendê-lo, mas para ouvi-lo e escolher um dos caminhos que aprofundassem a própria audição./ É por isso que propomos um retorno etimológico: *mousiké*, “arte das musas”, desdobra-se no mundo grego de maneira

considerará que “[...] ouvir música faz daquele que só sente prazer em ouvi-la um músico, e o mesmo se pode dizer de quem gosta de ver um quadro.” (BLANCHOT, 1987, p.191). A questão estaria, no caso do músico e do pintor, em tornar possível um compartilhar, um sinal da amizade que Blanchot chama de “dom”, ou seja, a compreensão de um certo gosto, certa aceitação, não raro clandestina. É porque reconheço o outro pela música que a música tem função, o mesmo se diz da pintura. O que o filósofo arcaico, atrás da crítica de Valéry, a priori não atingiria seria esta generosidade do “dom”, ou seja, insiste em colocar o seu expectador, seu leitor, como “amadores” da filosofia, “seguidores” hierarquizados de um pensar.

O artista, em sua linguagem, “ouve o *lógos*” fazendo-se agente poético do que será produzido por si, e o filósofo, por outro lado, seria quem repropaga a reflexão, a dúvida, na busca de transformar em conteúdo aquilo que já espera (tornar reconhecido o que já conhece). Mas, há quem arrisque ver aí um exagero, bem como a distinção entre o universo poético e o prosaico.

Paul Valéry estabeleceu, teoricamente, uma distinção exagerada entre a poesia e a prosa. Segundo ele, a prosa tem sempre um objetivo preciso, a poesia não. Nessa distinção, a meu ver, é preciso introduzir algumas nuances. Com sua inventiva, o poeta de fato cria uma linguagem na qual as palavras deixam de ter o mesmo valor – sonoro e semântico – que antes tinham na linguagem cotidiana (mercantil, jornalística, etc.). Mas será que, na linguagem ensaística, do bom ensaísmo, as palavras têm de ser necessariamente instrumentos? Será que a linguagem da prosa tem de ser sempre utilitária, como Valéry e Sartre pensavam? (LEONARDI, 1999, p. 119)

Porém, cremos que Valéry justamente não condena tão contundentemente as palavras e a prosa como meros instrumentais. Na mesma carta a Léo Ferrero, há um Valéry procurando mostrar o quanto Da Vinci simplesmente subverte esta diferença que o próprio Valéry põe em cena. É quando Valéry se torna inoperante e musical, (*ostinato?*). Talvez não seja uma contradição de Valéry, mas o ponto mesmo aonde quer chegar. A filosofia, para ele, punha-se como princípio puro de desvendamento das essências estéticas cujas manifestações se dariam desde as sensibilidades particulares dos artistas, que de agentes, tornar-se-iam pacientes, neste momento. Entretanto, posto que as alas da Estética e da Ética - do mundo inteligível versus o

sofisticada e poliédrica, doando aos homens a inspiração poética e o conhecimento.” (TOMÁS, 2002, p.50)

mundo sensível, matéria versus espírito - não estão mais operantes, parece-nos claro que o universalismo acaba diluído no fascínio da errância dos traços com os quais Leonardo desvendava seu mundo particular.

O problema da aceitação da errância, no domínio da linguagem filosófica, estaria imbricado no fato de que, diferentemente da música, o discurso da filosofia supostamente se esforçaria em fugir do arbitrário. É o medo do arbitrário que faz mover o discurso. O arbitrário que, em termos musicais, no jogo do improviso, por exemplo, ou de uma *jam session*, se faz necessário, para um músico, o arbitrário que fazia da pintura e do dom desenhista o arsenal do pensamento de Da Vinci. Se na renascença, a autoria não era tão relevante, por outro lado, havia uma personalidade interessante do inventor, uma certa relação com o arbitrário, com a errância: sabidamente os esquemas de invenções de Da Vinci tinham frequentes erros propositais, fazendo com que apenas o inventor soubesse alguns segredos de seus inventos. Valéry recrimina o cartesianismo do pensamento e não deixará de apontar este teor distintivo do inventor e muitos outros.

É estranho pensar que a consciência de si para o músico improvisador dá-se numa relação aberta com o arbitrário onde, ainda assim não se deixa capturar pela ausência de música, ausência de mestria. Talvez por isto a música possa ser considerada mais vasta que muitos outros domínios e - por exemplo, em suas “Elaborações musicais” - Edward Said, falará da transgressão musical como campo dilatado e falará também de uma crescente invasão da música em vários outros domínios não-musicais.

Enfim, a “consciência de si” da filosofia, para Valéry, pressuporia acatar a lição de Leonardo, ou o escape da armadura da razão e do medo do perigo musical, estético, ou assistêmico da arbitrariedade. A audição da errância surge em Da Vinci - filósofo - para tornar possível uma outra linguagem. Uma filosofia onde o seu sujeito pensante se poria não mais como “mediador” de uma vontade maior, mas sim se tornando agente de sua própria experiência, sua circunstância melódica de conhecimento.

Referências

BLANCHOT, M. **O espaço literário**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987;

CHAMPIGNEULLE, B. **Histoire de la musique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1941 ;

FOUCAULT, M. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Coleção Ditos & Escritos – Vol. III. Trad. Inês Autran Dourado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000;

LEONARDI, V. **Jazz em Jerusalém: inventividade e tradição na história cultural**. São Paulo: Nankin, 1999;

SAID, E. W. **Elaborações musicais**. Trad. Hamilton dos Santos. Rio de Janeiro: Imago, 1992;

TOMÁS, L. **Ouvir o Lógos: música e filosofia**, São Paulo: EDUNESP, 2002;

VALÉRY, P. **Introdução ao Método de Leonardo da Vinci**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2006.