



# INTERSECÇÕES

**Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**

ISSN: 1984-2406

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

**EDIÇÃO 24**

**ANO 10**

**NÚMERO 3**

**NOVEMBRO 2017**

**Organização e editoração: Profa. Dra. Lígia Formico Paoletti**

## ARTIGOS

A CONSTRUÇÃO DO DESPRESTÍGIO DO ESTADO BRASILEIRO VIA INTERTEXTUALIDADE5	
Matheus de Souza RODRIGUES.....	5
Waldenia Márcia da Silva BARBOSA	5
Raimundo Ruberval FERREIRA	5
A HISTÓRIA DOS CORTIÇOS NO BRASIL (UM EXEMPLO LITERÁRIO – O CORTIÇO DE ALUÍSIO AZEVEDO)	21
Álvaro Cardoso GOMES	21
Luiz Antonio DIAS	21
Rafael Lopes de SOUSA	21
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ESTILO, IDEOLOGIA E VERBO-VISUALIDADE EM PROPAGANDA DO SABONETE LUX	37
Carlos Augusto Baptista de ANDRADE	37
Sandra Maria Silva de MEDEIROS	37
CIÊNCIAS SOCIAIS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO BASEADOS EM CORPUS: INTERDISCIPLINARIDADES DE UMA SOCIOLOGIA DA TRADUÇÃO	55
Talita SERPA	55
Diva Cardoso de CAMARGO	55

DA LINGUAGEM DRAMÁTICA EM DISCURSO: URGÊNCIAS DE UMA PEDAGOGIA PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	75
Michelle Bocchi GONÇALVES	75
Márcia Regina Bartnik Godinho LOIS	75
EMBATES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA <sup>95</sup>	
Mailson Fernandes Cabral de SOUZA	95
Nadia Pereira Gonçalves de AZEVEDO	95
ENTRE O PRESCRITO, O DITO E O FEITO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	108
Maria Elaine MENDES	108
Tânia Maria MOREIRA	108
IMPLICAÇÕES DE PRIMEIRIDADE NA FRUIÇÃO DA ARTE LITERÁRIA E DE OUTRAS ARTES: DEGRAUS DA POSSIBILIDADE. UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA E SEMIÓTICA	128
André Luiz MING GARCIA	128
Érica Santos Soares de FREITAS	128
INDEPENDÊNCIA OU MORTE: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS DA PRIMEIRA GUERRA MEMEAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL NA MÍDIA DIGITAL	140
Felipe Santos dos REIS	140
Regina BARACUHY	140
MARCAS INTERACIONAIS NO PRONUNCIAMENTO DE TEMER	161
Marise Adriana Mamede GALVÃO	161
O ATENDIMENTO E A VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS EM AUDIÊNCIAS JUDICIAIS	180
Vanessa Hagemeyer BURGO	180
Claudia Poliana de Escobar de ARAUJO	180
O (DES)VELADO DA LAMA: ANÁLISE DISCURSIVA DO VÍDEO DA SAMARCO	201
Giani David SILVA	201
Flávia MENEZES	201

O GÊNERO TEXTUAL TCC E A REVISÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: PONTOS DE CONTATO.....	216
Patrícia Souza LEMOS .....	216
Marcia Helena de Melo PEREIRA .....	216
O SALTO DE LENZ: O CORPO E SEU DUPLO .....	235
Miguel Firmeza BEZERRA .....	235
Juliana ABONIZIO .....	235
O USO DO MODELO DE ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA DE CHRISTIANE NORD NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES DE ESPANHOL .....	243
Valdecy de Oliveira PONTES.....	243
Livya Lea de Oliveira PEREIRA.....	243
PONTO DE VISTA, REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA E EMOÇÕES EM PROCESSO CRIME (O PROCESSO DE MARIA OLINDINA - ACARI - RN, 1921)261	
Maria das Vitórias Nunes Silva LOURENÇO .....	261
POSTURAS E APAGAMENTO ENUNCIATIVO EM REPORTAGEM QUE COMUNICA CIÊNCIA.....	275
Maria Helena ALBÉ.....	275
Maria Eduarda GIERING.....	275
REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE A MP 746.....	291
Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO.....	291
Moab Duarte ACIOLI .....	291
UM OLHAR PARA O GÊNERO NOTÍCIA A PARTIR DO PORTAL DO PROFESSOR	305
Elisete Maria de Carvalho MESQUITA .....	305
Christiane Renata Caldeira de MELO .....	305
Paula Márcia Lázaro SILVA.....	305
RESENHA.....	322
TOKOWICZ, N. Lexical Processing and Second Language Acquisition. 1a. ed. Nova York e Londres: Routledge, 2015. ....	322
Maria Cristina Micelli FONSECA .....	322

# A CONSTRUÇÃO DO DESPRESTÍGIO DO ESTADO BRASILEIRO VIA INTERTEXTUALIDADE

**Matheus de Souza RODRIGUES<sup>1</sup>**

**Waldenia Márcia da Silva BARBOSA<sup>2</sup>**

**Raimundo Ruberval FERREIRA<sup>3</sup>**

**Resumo:** Inserido no campo da análise de discurso crítica e no terreno da Linguística Aplicada, o presente artigo objetiva investigar manifestações de intertextualidade mobilizadas em favor da construção de um Estado brasileiro desprestigiado. Para este percurso, utilizam-se, como fundamentação teórica, Dallari (2016), Fairclough (2004), Knowles (2004), Ramalho e Resende (2011). No que diz respeito à metodologia, desenhou-se um estudo de caráter qualitativo, interpretativista, focalizando o significado acional como meio de examinar parte do modo de agir materializado em um artigo de opinião ligado à defesa de uma filosofia liberal.

**Palavras-chave:** Estado. Intertextualidade. Análise de Discurso Crítica.

**Abstract:** *Placed within the Critical Discourse Analysis field and within Applied Linguistics territory, the present paper aims at investigating manifestations of intertextuality mobilized in the construction of a discredited Brazilian state. Thus, it is taken as theoretical background Dallari (2016), Fairclough (2004), Knowles (2004) and Ramalho and Resende (2011). In regard to methodology, a qualitative and interpretativist study was designed, in which actional meaning was used as means of examining part of the way of acting, which was materialized in an article on the defense of a liberal philosophy.*

**Keywords:** *State. Intertextuality. Critical Discourse Analysis.*

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada sediado no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará. Bolsista CAPES. E-mail: matheusrodrigues.uece@gmail.com.

<sup>2</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada sediado no Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará. E-mail: waldenia.comunicacao@gmail.com

<sup>3</sup> É professor doutor do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza – Ceará. E-mail: ruber.rubens@gmail.com.

## Considerações iniciais

É fato que a história do Brasil, em sua expressão contemporânea, testemunha ocorrências muito particulares no que diz respeito a tensões políticas e sociais<sup>4</sup>. Em 2016, a democracia brasileira, uma das maiores da América Latina, incorporou aos seus registros o impedimento da primeira presidenta do executivo do país. Somado a isso, o mundo inteiro tem acompanhado os desdobramentos de investigações sobre casos graves de corrupção envolvendo atores políticos de grande realce. Cenário este que tem acarretado polarizações diversas; e que se apresenta como clara evidência da famigerada crise institucional, tão frequentemente afirmada na mídia.

Neste contexto, o presente artigo se filia à corrente dos Estudos Críticos da Linguagem semeada no campo da Linguística Aplicada, no qual se investiga a inquebrantável relação entre linguagem e sociedade.

Nesta direção, é usado o aparato conceitual-analítico da análise de discurso crítica (ADC), erigido por Norman Fairclough (2004), para analisar o modo de agir persuasivo de uma filosofia política liberal que significa, em suas práticas discursivas, a atuação do Estado brasileiro de modo a construir o seu desprestígio. Para isso, foi eleito como corpus um artigo de opinião publicado em 2016, no sítio virtual Instituto Lud von Mises (doravante IMB).<sup>5</sup> Para o teórico que embasa este estudo, a ordem discursiva é composta por ação (gênero), representação (discurso) e identificação (estilo), os quais correspondem, respectivamente, aos significados acionais, aos representacionais e aos identificacionais. Portanto, por modo de agir, entende-se aqui o significado acional que, para Fairclough, é um dos três modos de significação do discurso.

Interessa, enfim, a realização da presente análise pela suposição de que as práticas discursivas, no seio das manifestações sociais recentes, convocam vozes tradicionais para a manutenção de jogos de poder. Tal característica é muito sintomática e exemplifica as lutas incessantes pela hegemonia dos sentidos.

Com essas considerações no horizonte, importa informar que este trabalho se estrutura em torno de 5 tópicos, além destas palavras iniciais. Na seção que segue, são feitas

---

<sup>4</sup> As expressões “tensões políticas e sociais”, “polarizações”, “crise institucional” são tomadas aqui em sentido *lato*, referindo-se ao conjunto de eventos noticiados amplamente, desde as manifestações na ocasião da Copa do Mundo sediada no Brasil até os acontecimentos políticos mais recentes do ano de 2017.

<sup>5</sup> O endereço eletrônico é o que segue e o foi acessado em 29/05/2017: <http://www.mises.org.br/Default.aspx>

apresentações teóricas sobre o liberalismo e a filosofia política da liberdade. Sequencialmente, faz-se um breve passeio pelas postulações *faircloughianas*. E, finalmente, são trazidos os espaços dedicados à metodologia e à análise, seguidos das palavras finais.

## **Filosofia política, liberalismo e liberdade**

A Filosofia Política ocupa um lugar único no domínio da Filosofia, como anuncia Knowles (2004). Ela é um ramo da ética que investiga como cidadãos interagem entre si por intermédio da figura do Estado; dedicando-se a um estudo sobre liberdade e justiça associadas às estruturas institucionais que podem manifestá-las ou negá-las.

Com o fito de um melhor entendimento, algumas perguntas podem ser bons indicativos dos assuntos que têm sido debatidos neste campo. Por exemplo, o Estado tem um legítimo direito à autoridade? Como ele deveria ser constituído? Quais são os limites de um Estado democrático? Qual é a dimensão da liberdade individual? Até que ponto a esfera estatal pode e deve intervir na vida dos cidadãos?

As respostas, para tais indagações, não são tão fáceis de serem dadas, pois elas exigem debates que se inscrevem no âmbito das crenças de indivíduos sobre o conceito de liberdade, sobre o lugar das autoridades, sobre a dimensão dos direitos, sobre a legitimidade da noção de justiça social e sobre a organização da democracia. E diferentes segmentos sociais, nutridos por diferentes ideologias, têm diferentes posicionamentos sobre esses temas.

Alguns acreditam que o Estado deve assumir o papel de proteção dos indivíduos, fomentando o bem-estar e a justiça sociais. Outros seguem o entendimento de que o Estado, em excesso, é a fonte de todas as mazelas das sociedades. Ademais, há quem pense ainda que a esfera estatal deve existir minimamente, isto é, ela só poderia funcionar para dar conta de campos específicos, tais como a defesa nacional e a defesa da propriedade privada.

No Liberalismo, muitos afirmam que o núcleo duro de seu pensamento é a ideia de Locke, segundo a qual todos os homens nascem livres e iguais. Ao lado dele, Montesquieu, J. S. Mill, Popper, Hayek, Mises, Rawls, Hobbes, entre muitos outros, unem-se na crença da supremacia da liberdade individual, o que implica a contraposição ao que eles consideram como coerções do Estado.

Historicamente, a defesa liberal do individualismo se relaciona à emergência do Estado moderno absolutista, centralizador, o que fez com que fosse despertada a equivocada

interpretação de que todos os defeitos do monarca eram confundidos com a figura do Estado, como explica Dallari (2016) a seguir:

O Estado Moderno nasceu absolutista e durante alguns séculos todos os defeitos e virtudes do monarca absoluto foram confundidos com as qualidades do Estado. Isso explica porque já no século XVIII o poder público era visto como inimigo da liberdade individual, e qualquer restrição ao individual em favor do coletivo era tida como ilegítima. Essa foi a raiz individualista do Estado liberal. Ao mesmo tempo, a burguesia enriquecida, que já dispunha do poder econômico, preconizava a intervenção mínima do Estado na vida social, considerando a liberdade contratual um direito natural dos indivíduos. Sob influência do jusnaturalismo, outros direitos naturais foram sendo proclamados, sobretudo no âmbito econômico, como a propriedade, visando a impedir qualquer interferência do Estado no sentido de criar algum condicionamento à manutenção e ao uso dos bens, ou alguma restrição aos termos de qualquer contrato. (DALLARIA, 2016, p. 270)

O excerto anterior, além de explicar a origem da centralidade do individualismo no Estado liberal, também informa sobre a influência do jusnaturalismo, linha de pensamento em que se destaca a importância da propriedade privada e da liberdade contratual na leitura de mundo dos defensores de um Estado mínimo.

No âmbito da economia, tal lógica ganha maior consistência a partir das contribuições de Adam Smith, em *A Riqueza das Nações*, em que se sustenta o ideal de que cada homem é o melhor juiz de seus interesses e, por isso, deve ser livre para buscá-los segundo suas próprias vontades. Além disso, Dallari (2016) indica que, crendo na existência de uma ordem natural, Smith defendeu que uma configuração estatal mínima garante a harmonia de todos os interesses e necessidades das pessoas, o que acarreta, para ele, a crença de que a intervenção do Estado, em questões individuais, é altamente condenável e desnecessária.

No eixo político, o liberalismo se afirma como doutrina apenas no século XIX, a partir de 1859, com a publicação de Stuart Mill, intitulada “Da liberdade”. Nesta obra, na qual ecoa a voz de Rousseau, o filósofo e economista britânico reforça o que já vinha sendo defendido sobre como o indivíduo é o melhor gestor de seus interesses do que o Estado.

Exemplificando as objeções Mill, Dallari (2016, p.271) indica que elas podem ser resumidas em: (1) como os indivíduos são melhores que o governo no ato de prover as suas necessidades; (2) mesmo que os cidadãos cometam erros e não façam tão bem o que o Estado deveria fazer, esse cenário é preferível, pois os equívocos serviriam de educação mental; (3) dar poder mais do que o necessário ao Estado implica dar condições a indivíduos que se aproveitam da espera pública em benefício próprio.

Em face dessas considerações, cabe indagar: quais foram, ao longo da história humana, as consequências de Estados configurados nestes termos liberais? Avaliando os aspectos positivos, o liberalismo trouxe, conforme explica Dallari (2016), um progresso econômico sentido no contexto da Revolução Industrial. Também promoveu a valorização dos indivíduos de modo a realçar a importância da ação humana. Por outro lado, os aspectos negativos são (1) o desenvolvimento de um ultra-individualismo e privilégio dos mais fortes; (2) o favorecimento de injustiças sociais e (3) a precarização das condições de trabalho somada à formação de aglomerados urbanos.

Com isso, pode-se questionar: afinal, o que é a liberdade para essa filosofia? Como é possível perceber, é uma liberdade fundamentada na aversão ao ente estatal. Tal concepção é controversa, pois, ao mesmo tempo em que a história da humanidade indica avanços trazidos pela ideologia antiestadista, ela também traz pontos conflitantes, recuos, principalmente no que é relativo às implicações éticas para as condições de vida dos menos favorecidos.

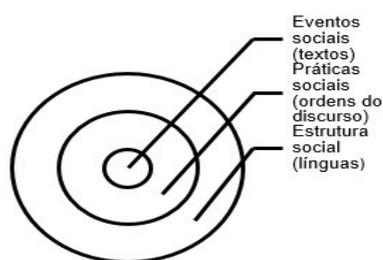
Feitas estas breves considerações, na seção seguinte, percorre-se a teoria que fundamentará a análise.

## **O significado acional na perspectiva da ADC**

Conforme já mencionado, este trabalho se desdobra à luz da análise de discurso crítica de Fairclough (2004). Para ele, discurso não se resume apenas à linguagem em uso. Este é interpretado fundamentalmente como um momento da prática social. Portanto, em sintonia com essa concepção, o linguista britânico propõe uma análise textualmente orientada dos fenômenos sociais.

Para tanto, o teórico compreende, em suas postulações, que textos são elementos de eventos sociais condicionados por estruturas mais abstratas que definem campos de possibilidades. Assim, conectando o que é estruturalmente possível e o que é efetivamente realizado, existe a prática social. Em outras palavras, ocorre a mediação entre os eventos sociais (textos) e as estruturas (línguas) via ordem do discurso (prática social). A figura, a seguir, resume isso graficamente.

**Figura 1 - Relação entre eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais**



Fonte – Autor.

Ao identificar a ordem do discurso, importa explicar que ela abriga elementos delimitadores dos campos de possibilidades, isto é, dimensões que selecionam e excluem o que se encontra no eixo do que é possível de ser linguisticamente materializado em formato de texto. Tal seleção é governada pelos discursos, pelos gêneros e pelos estilos. São esses três aspectos que se articulam interconstitutivamente na prática social mediadora de estruturas e eventos. Reforçando esse aspecto, Ramalho e Resende (2011) explicam:

Os estratos do sistema de redes de ordens do discurso são gêneros, discursos e estilos. Como integram redes de práticas sociais dinâmicas, e, portanto, redes de ordem do discurso, são mais bem definidos como ‘momentos’. Assim como o sistema semiótico, o sistema social da linguagem formado por ordens do discurso também constitui redes potenciais de opções, e, portanto, de significados<sup>6</sup>. Entretanto, a rede de opções de ordens do discurso não é formada por palavras e orações (ainda que seja possibilitada por elas), mas, sim, por *gêneros*, “tipos de linguagem ligados a uma atividade social particular”, *discursos*, “tipo de linguagem usado para construir algum aspecto da realidade de uma perspectiva particular”, e estilos, “tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e relacionado com sua **identidade**.” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 47 apud CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p.63)

O trecho citado destaca e define os momentos que compõem as ordens discursivas. Para colocar em outros termos, pode-se traduzir que os gêneros são modos de agir, enquanto os discursos são modos de representar; e os estilos, modos de identificar; todos eles sendo relativamente estáveis. Ao se fazer tal delimitação, chega-se mais perto da definição dos significados frequentemente operacionalizados em análises. No caso, para cada um desses modos, existe um tipo de significado, tais como o acional, o representacional e o identificacional. O quadro, a seguir, permite uma compreensão mais visual dessas relações.

<sup>6</sup>

Destaque nosso.

## Quadro 1 - Relação entre os significados e elementos da ordem discursiva

Significados	Elementos de ordem discursiva
Significado acional	Gêneros
Significado representacional	Discursos
Significado identificacional	Estilos

É importante destacar, neste momento, a origem desses significados que Fairclough alimenta nos seus escritos, pois ecoam neles legados de muitos estudiosos, dentre os quais se destaca Halliday, um dos grandes nomes da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) que preceituou o caráter multifuncional dos textos. Isso implica a compreensão de que a textualidade carrega três metafunções, a saber: uma ideacional, uma interpessoal e outra textual.

O teórico da ADC revisa tais metafunções, enxugando-as de maneira que a função ideacional da LSF é transformada em significado representacional. O mesmo processo segue para as funções interpessoal e textual, as quais são convertidas, respectivamente, nos significados identificacional e acional. Esta é a genealogia dos três modos de significação do discurso de Norman Fairclough.

Toda essa teorização é desenvolvida dentro de um projeto epistemológico, tributário do Realismo Crítico de Bhaskar, desenvolvido no seio de uma Ciência Social Crítica, que visa a discutir a possibilidade de mudanças sociais por intermédio de mudanças discursivas. Então, neste recorte, além da compreensão de que o mundo é um sistema aberto e composto por estratos, mobilizam-se, também, os conceitos de hegemonia e de ideologia.

O primeiro, herança de Gramsci, diz respeito à distribuição desigual de poder, o qual é visto como temporário e instável e, por isso mesmo, acarreta a possibilidade de mudança. Tal instabilidade é o que caracteriza, segundo Ramalho e Resende (2011), o conceito de luta hegemônica.

Já no que toca à ideologia, herdada de Thompson, entende-se como um conceito inerentemente negativo, cujo funcionamento objetiva instalar uma leitura particular do mundo como a única legítima e possível; estabelecendo e sustentando relações de dominação.

Por fim, este breve empreendimento analítico congrega, em seu plano de fundo, os conceitos supramencionados. Na próxima seção, expõe-se o desenho metodológico que favorecerá a autópsia específica do significado acional.

## Considerações metodológicas

O arranjo metodológico deste artigo se assenta numa concepção crítica de linguagem, segundo a qual o fenômeno discursivo é um momento da prática social atravessada por ideologias e disputas pelo poder, conforme já foi delineado. Com esse plano de fundo, empreende-se um estudo qualitativo, de caráter interpretativista, à luz da análise de discurso crítica, cujo objetivo é analisar as marcas intertextuais instaladas na construção do desprestígio do estado brasileiro numa perspectiva liberal. Esse propósito se conecta, portanto, com o exercício de examinar as ocorrências de intertextualidades identificadas no procedimento argumentativo, traço fundamental do gênero textual ora objeto de análise.

No que diz respeito à intertextualidade, Fairclough (2004) concebe-a em seu sentido mais amplo. O termo é definido como a presença de elementos de outros textos em um texto particular. Para ele, as citações exemplificam isso ao lado dos relatos diretos e indiretos e dos relatos indiretos livres.

Para o teórico, em qualquer texto, há um conjunto de outros textos e um conjunto de outras vozes incorporadas a ele, assim como Mikhail Bakhtin já enunciou. Por isso, o fenômeno intertextual é visto como uma questão de recontextualização; isto é, um movimento de um contexto para outro, englobando as transformações específicas decorrentes do material realocado num outro contexto.

Deste modo, na autópsia dessa categoria, o linguista britânico aponta que pode ser analiticamente útil começar com perguntas do tipo: “ quais textos e vozes são incluídos, quais são excluídos e que ausências significantes há?”. Essas indagações, que fizeram parte deste trabalho de análise, são importantes, pois, segundo Fairclough (2004), **a intertextualidade é inevitavelmente seletiva em relação ao que é incluído e ao que é excluído dos eventos e textos representados**. E essa **seletividade** está relacionada com os gêneros, o que reforça a relevância do enfoque no significado acional, que foi explicado anteriormente.

No tocante ao *corpus*, analisou-se o discurso liberal cristalizado no artigo intitulado *Por que é preciso privatizar as estatais – e por que é preciso desestatizar as empresas privadas?*<sup>7</sup>. Esse texto é de autoria de Ubiratan Jorge Iorio e Leandro Roque e foi publicado no dia 4 de julho de 2016, no endereço eletrônico do IMB. O primeiro autor é economista e professor

---

<sup>7</sup> É recomendada a leitura integral do texto antes do avanço para a seção dedicada à análise. Como o artigo objeto de análise tem uma extensão razoável, não foi considerado viável reproduzi-lo por completo, numa seção de anexos. Portanto, para lê-lo, deve-se acessar o endereço: < <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2457> >.

associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); o segundo trabalha como editor e tradutor do sítio IMB, *think tank* que se dedica a divulgar os princípios da Escola Austríaca de Economia no Brasil<sup>8</sup>. Ademais, este artigo foi escolhido por ter sido considerado como representativo da ideologia liberal em debate e, além disso, por ser rico em processos discursivos de interesse desta análise.

Relativamente ao procedimento analítico, foram tomados os seguintes passos para o exame de aspectos ligados ao significado acional:

- a) Interpretação da imagem utilizada para ilustrar o texto, que integra o início da arquitetura textual e que, conseqüentemente, contribui para a produção de sentidos no gênero. Desenvolveu-se esta parte da análise a partir de impressões;
- b) Seleção de excertos que são marcas intertextuais. Em seguida, essas instâncias foram colocadas em quadros e foram destacadas em negrito;
- c) Interpretação das partes selecionadas que constituem vozes externas utilizadas para fundamentar o procedimento argumentativo. Focalizam-se as implicações acarretadas por citações, por dados e por demais informações relevantes para a progressão textual e para a realização do propósito comunicativo de convencer o leitor sobre o desprestígio do estado brasileiro.

Levando em consideração que o gênero artigo de opinião pertence à ordem do convencer, é válido destacar que, embasando-se em Abreu (1999), a argumentação aqui é compreendida como a arte de convencer o outro no plano das ideias, através do gerenciamento de informações.

Conhecido o itinerário metodológico, avança-se, na próxima seção, para a prática analítica proposta.

## **Análise**

No que diz respeito ao gênero ora em escrutínio, além da maneira que ele é estruturado para atingir os seus propósitos comunicativos, importa chamar atenção, inicialmente, para a imagem que acompanha, num fito de apresentação, a organização textual:

---

<sup>8</sup> Em teoria econômica, a Escola Austríaca significa liberalismo e economia de *laissez-faire*, na qual a performance econômica é otimizada quando a intervenção do governo é limitada. Suas origens remontam a Carl Menger da Universidade de Viena e apresenta seguidores importantes, tais como Mises, Hayek, entre outros.

Imagem 1 – Recurso visual introdutório



Fonte: Iorio (2016)

Encontram-se, na imagem 1, dois homens brancos segurando uma faixa com letras pretas e enfáticas, em caixa alta, impressas num plano de fundo amarelo, que se articulam nas seguintes palavras de ordem: “ PRIVATIZA TUDO”. Esses homens ocupam um lugar de destaque. Os demais transeuntes não têm o mesmo realce, principalmente o homem negro de blusa azul, que se localiza nas sombras, de costas, sem que as lentes o focalizem em sua inteireza. Tal especificidade fotográfica pode ser sugestiva no quesito assimetrias sociais latentes, uma vez que só os dois homens brancos são encarados de frente, nas lentes que congelam esse momento de protesto de um grupo com desejos liberais.

Paralelamente à figura sugestiva, faz-se necessário lançar luz sobre as vozes aludidas no artigo em prol da defesa das visões de seus autores. Para isso, é necessário começar observando o próximo excerto:

#### QUADRO 2 – Citação Introdutória

"No Brasil, empresa privada é aquela que é controlada pelo governo, e **empresa pública é aquela que ninguém controla.**" – Roberto Campos (1917-2001)

Fonte - Iorio (2016).

Exemplificando uma manifestação de intertextualidade, esta citação do pensamento de Roberto Campos faz parte do momento introdutório do seu fazer argumentativo. Ela chama atenção por causa do tom forte, incisivo e levemente sensacionalista que coloca as empresas

públicas e privadas em oposição. Suas representações são desiguais: enquanto a privada é posta numa situação desfavorável e apenas ruim, sob o controle do governo; a empresa pública é representada em condições piores, já que há sugestão de que ela não é administrada por ninguém. Em outras palavras, numa escala de negatividade, o excerto evidencia a implicação de que a instituição privada estaria à frente e em condições melhores que as públicas.

Com essa citação que critica o público e que, conseqüentemente, enaltece o setor privado, parece oportuno deslocar a atenção para as raízes dessa fala: de quem é essa voz? Quem foi incluído? Quem é Roberto Campos? De onde vêm essas palavras? Roberto Campos foi um economista, diplomata e político brasileiro. Apesar de sua carreira estadista, foi um liberal e seguidor do pensamento de Hayek<sup>9</sup> e acreditava que o Estado deveria ser o menor possível para que os cidadãos não se tornassem escravos dele. Essa origem do supramencionado excerto serve de constatação do alto grau de comprometimento com ideologias opositoras à atuação estatal e, conseqüentemente, também sinaliza a ausência de comprometimento com um projeto de governo com raízes fincadas na justiça social. Outra fatia do texto que também é digna de nota é a que segue:

### Quadro 3

A **primeira e despreziosa pesquisa nos informa** que existem, atualmente, nada menos que **146 empresas** estatais no âmbito federal (até pouco tempo eram **149**, sendo que **3** foram incorporadas pela Petrobras). No nível estadual — e a lista está, seguramente, incompleta — há, apenas para ficarmos com os cinco estados que a página consultada registra, **8** no Ceará, **5** no Espírito Santo, **13** em Minas, **2** no Paraná, **2** no Rio de Janeiro, **22** no Rio Grande do Sul, **7** no Rio Grande do Norte, **3** em Santa Catarina e **9** em São Paulo.

Pela dificuldade de encontrar uma informação completa e confiável, deixemos de lado as municipais, sem nos esquecermos, no entanto, de que há no Brasil 5.564 prefeituras, uma exorbitância que faz com que, no dizer dos críticos, o país não caiba dentro de seus municípios.

**Fonte: Iorio (2016)**

Esse “pedaço” se inscreve no contexto subsequente à citação de Roberto Campos. Os autores evocam esses números — como sempre, tão exaltados nos espaços do fazer científico hegemônico! — para dar apoio à tese de que, no Brasil, imperam o “furo arrecadador”, “o cartório

---

<sup>9</sup> Hayek é um dos nomes de maior notoriedade da Escola Austríaca de Economia.

regulatório” e as “descomunais estatais”. Nestes termos, com o propósito de convencimento, esses numerais citados são evidências de que tais dados não partem dos redatores do texto, mas sim de uma fonte externa – no caso, uma breve pesquisa informal – o que confere um distanciamento e um certo verniz de objetividade e de veracidade.

Deste modo, as marcas em negrito, materializadas no gênero, demonstram o empenho em promover os ideais privatizadores com uma suposta objetividade incontestável. No entanto, apesar da sensação de racionalidade e legitimação que os números trazem enquanto operadores argumentativos, é fácil questionar a confiabilidade dessas informações, já que os próprios autores não informam as fontes exatas dos dados e eles mesmos assumem, no segundo parágrafo, a “dificuldade de encontrar informação completa e confiável”.

Ainda no âmbito da intertextualidade, é válido investir tempo neste excerto que segue:

#### Quadro 4

É ou não uma quantidade de causar perplexidade?

**Segundo o Departamento de Coordenação e Controle das Empresas Estatais (Dest) do Ministério do Planejamento, em 1980,** tempo em que o nacionalismo dos governos militares criou estatais aos borbotões, o país tinha 213 dessas empresas, passando esse número, após um breve período em que ameaçou vicejar entre nós um rasgo de racionalidade, para 186 em 1990 e para 103 em 2000. A partir de 2003, no entanto, a ideologia (e hoje, como podemos acompanhar diariamente, também as facilidades para a corrupção que as estatais oferecem) readitivou a criação e, em alguns casos, a recriação desses monstros, até atingirem a abundante quantidade atual.

Mas há alguma esperança.

**O presidente interino Michel Temer tem afirmado recentemente que é necessário privatizar "tudo o que for possível". É o caso de dizer, como meu pai gostava de fazê-lo, *que Deus o ajude!*** No entanto — vale acrescentar —, para que tal aconteça, é preciso vontade e esforço.X

Fonte: Iorio (2016)

Nota-se, neste trecho, que há muitos elementos a serem observados a posteriori, mas agora é oportuno salientar apenas duas instâncias em que fontes exteriores de informação são derramadas no texto com o fim de apoiar tanto a argumentação como a progressão textual focadas no desprestígio estatal. Relativamente à primeira instância, os autores do artigo inserem, através da expressão intertextual “segundo” os dados do Departamento de Controle e Coordenação de Empresas Estatais (Dest) do Ministério do Planejamento. Isso se dá no já

conhecido exercício de citação de vozes de autoridade e de números como argumentos, e mostra-se como, ao longo dos anos, a quantidade de empresas públicas oscilou.

No que concerne à segunda instância, é preciso comentar que, ao criticarem a “abundante quantidade atual”, os autores se posicionam afirmando que há esperança com a presidência (à época da publicação do artigo, interina) de Michel Temer, já que este demonstrou estar alinhado com os seus anseios de privatização. Nesse contexto, é preciso considerar todo o contexto de tensões e conflitos a que essa figura política mencionada está associada, tais como: escândalos e acusações diversas sobre suposta participação em manobras que desaguarão no impedimento da presidente anterior. Paralelo a isso, somam-se à sua imagem a divulgação recente de áudios<sup>10</sup> que denunciam um provável envolvimento do político com obstrução da Justiça e com participação numa organização criminosa. Portanto, esta é mais uma evidência de como o artigo se associa a uma prática discursiva favorável aos interesses específicos de grupos que veem, no esforço de deslegitimar o Estado, a solução para semear seus sonhos empresariais e para vencer uma batalha pelo controle dos sentidos, o que pode favorecer a manutenção de toda uma prática cristalizada de corrupção.

Além disso, é interessante marcar que, após a voz de Temer, o excerto ainda traz um “Que Deus o ajude!” como dizia um dos pais de quem escreveu tais linhas. Tal voz que acena para uma dimensão familiar, paterna, afetiva, reforça bem a vinculação profunda e emocional dos autores dos textos com os postulados liberais. Por último, identifica-se também um óbvio rastro religioso que pulsa neste excerto específico.

Finalmente, é relevante frisar mais uma citação interessante do artigo em análise. Nela há outro tipo de informação atuando numa construção negativa da atuação estatal.

---

<sup>10</sup> Áudios divulgados no escândalo recentemente noticiado sobre

### Quadro 5

#### **Empresas estatais são uma contradição prática**

**A expressão "empresa estatal" já abriga, por si só, um conflito, uma contradição, uma incoerência, porque se quisermos falar de uma empresa de verdade, definida — de acordo com a concepção da Escola Austríaca — como a aglutinação de fatores de produção com o fim de executar uma dada atividade empreendedora, ela não pode ser estatal.**

E, se considerarmos uma organização econômica constituída pelo estado para explorar a mesma atividade, essa organização pode ser qualquer outra coisa, mas nunca será uma empresa.

**A própria etimologia da palavra empresa vem em nosso auxílio: do latim *prehensus*, que significa empreendimento.** Em outras palavras, em uma economia verdadeiramente de mercado, em que a atividade empreendedora seja sua força-motriz, não há qualquer espaço para empresas do estado, pois não existe algo como "empreendedorismo de estado".

**Fonte: Iorio (2016)**

Desta vez, é possível identificar tipos de citações diferentes das encontradas nos trechos anteriores. Aqui o Estado é desqualificado enquanto administrador através de conhecimentos conceituais e etimológicos. Conceitualmente, deslegitima-se a empresa pública a partir do conceito de empresa nutrido na Escola Austríaca de Economia, a qual, para os autores, é fonte de uma leitura do que é uma empresa de verdade, como se essa escola detivesse o conhecimento de uma verdade universal, como se os significados das palavras fossem fixos, petrificados, únicos. Para eles, apenas essa definição específica é a certa, marginalizando e excluindo outras concepções. Etimologicamente, é trazida a origem da palavra empresa para sustentar o que eles leem como contradição prática. Portanto, esta parte do texto funciona bem, em termos mais literais, como mais um exemplo de esforço de dar legitimidade a práticas discursivas favoráveis a um projeto de governo que pode ser lido como antidemocrático.

## Considerações finais

Em conclusão, foi possível captar, com base no exposto, que, no que diz respeito à maneira de se construir a argumentação no eixo do significado acional, as vozes de políticos controversos, os dados numéricos; os argumentos conceituais e etimológicos foram fundamentais para a manutenção e conseqüente circulação do discurso liberal, uma vez que tais elementos dão consistência à manipulação configurada como propósito comunicativo do gênero. Sem eles, a habilidade de agir sobre o outro ficaria absolutamente comprometida e insuficiente.

É claro que essa característica não é exclusiva do discurso liberal, sendo, inclusive, marca de qualquer movimento argumentativo. Importa, porém, destacar que, neste momento de grave instabilidade política do país, os aspectos desenvolvidos e comentados, na seção de análise, funcionam como um convite a uma reflexão linguisticamente embasada sobre como o Estado brasileiro é construído como inferior e sem credibilidade, em relação ao setor privado.

Portanto, aqui, testemunhou-se, por exemplo, como as marcas intertextuais geram efeitos de sentidos de objetividade almejando à construção da falta de legitimidade da esfera administrada pelo Estado. Isso deve ser levado em consideração pois constitui um sintoma de uma rede de práticas sociais tensas do Brasil contemporâneo.

Ademais, estas constatações auxiliam o entendimento de que não é uma ingênua e bem-intencionada busca por um país mais saudável economicamente e sem corrupção que dá dinâmica ao crescimento das ideias de liberdades consubstanciadas nos artigos dos quais este que analisamos é apenas um exemplo. Sabe-se que as vozes trazidas estão ligadas a jogos de manutenção de poder, e as manifestações de intertextualidade confirmam isso. Basta avaliar quem/o que chamado para dar consistência ao procedimento argumentativo.

## Referências

- ABREU, A. S.. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999. v. 1. 139p .
- DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2016. 304p .
- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. 2. ed. London: Routledge, 2004.

IORIO, U.J. **Por que é preciso privatizar as estatais e desestatizar as empresas privadas?**, 2016. Disponível em: < <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2457> > Acesso em: 29/05/2017.

KNOWLES, D. **Political philosophy**. In: SHAND, John. *Fundamentals of philosophy*. 2.ed. London: Routledge, 2004.

RAMALHO, V., RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material para pesquisa**. 1.ed. Campinas: Pontes, 2011. 2. ed. London: Routledge, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p.150-168.

## A HISTÓRIA DOS CORTIÇOS NO BRASIL (UM EXEMPLO LITERÁRIO – O CORTIÇO DE ALUÍSIO AZEVEDO)

Álvaro Cardoso GOMES<sup>11</sup>

Luiz Antonio DIAS<sup>12</sup>

Rafael Lopes de SOUSA<sup>13</sup>

**Resumo:** Neste artigo interdisciplinar, pretendemos estudar como se deu, social e historicamente, a instalação dos cortiços no Brasil Imperial. Ao mesmo tempo, é nossa intenção também mostrar como essa problemática foi registrada no romance experimental de Aluísio Azevedo, *O Cortiço*. Seguindo as pegadas de Zola, o escritor brasileiro, adotando uma postura objetiva, procura defender a ideia de que o meio é fator determinante do comportamento de seus personagens, o que tem como resultado um processo de exclusão e miséria das classes sociais menos favorecidas dentro de um sistema social que preludia a vinda do Capitalismo.

**Palavras-chave:** Cortiço. Segundo Império. Naturalismo. Determinismo. Romance Experimental.

**Abstract:** *In this interdisciplinary article, we intend to study how the installation of tenements in Imperial Brazil occurred, socially and historically. At the same time, it is our intention to also show how this problem was recorded in the experimental novel by Aluísio Azevedo, O Cortiço. Following the footsteps of Zola, the Brazilian writer, adopting an objective stance, seeks to defend the idea that the medium is a determining factor of the behavior of its characters, which results in a process of exclusion and misery of the less favored social classes within a social system that precludes the coming of Capitalism.*

**Keywords:** *Tenement. Second Empire. Naturalism. Determinism. Experimental Novel.*

---

<sup>11</sup> Professor Titular da USP e Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA. São Paulo, Brasil, [alcgomes@uol.com.br](mailto:alcgomes@uol.com.br)

<sup>12</sup> Professor do departamento de História da PUCSP, professor do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UNISA. São Paulo, Brasil, [luizhistoria@yahoo.com.br](mailto:luizhistoria@yahoo.com.br)

<sup>13</sup> Professor do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas UNISA. São Paulo, Brasil,

## O nascimento do cortiço no Brasil

Pretendemos, neste artigo, explorar as nuances interpretativas que a literatura e história construíram, a fim de explicar os recursos e estratégias utilizados para legitimar o uso da terra e suas derivações diretas como, por exemplo, as moradias urbanas na sociedade brasileira. O romance *O Cortiço* de Aloísio de Azevedo servirá de guia nessa investigação.

Compreender as vicissitudes do uso da terra no Brasil requer necessariamente a busca de sua esquecida genealogia. Foi no Império que ocorreu a primeira tentativa de regulamentação da propriedade privada com a instituição da Lei de Terras, como ficou conhecida a lei nº 601 de 18 de setembro de 1850. Nesta época a chegada dos primeiros trabalhadores imigrantes para trabalhar na lavoura do café mexeu com a lógica do regime escravocrata e impôs mudanças de hábitos e costumes que redundaram na urgente necessidade de revisão dessa questão estrutural da sociedade, ou seja, a posse de terras e sua utilização.

Por força da lei, ficou estabelecido que, a partir da data de sua promulgação, o indivíduo só poderia adquirir terras por compra e venda ou por doação do Estado. Conforme podemos verificar nos artigos 1º e 2º da Lei de Terras,

Art. 1º – Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas (terras do Estado) por outro título que não seja o de compra. Excetuam-se as terras situadas nos limites do Império com países estrangeiros em uma zona de 10 léguas, as quais poderão ser concedidas gratuitamente.

Art. 2. Os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derribarem matos, ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitoras, e demais sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa [...], além da satisfação do dano causado.

O artigo dois da Lei de Terras não deixa dúvidas de que nos anos finais do Império, a posse da terra passa a ocupar um lugar de destaque nas preocupações e estratégias que o Estado doravante adota para organizar um novo modelo de sociedade. Na busca dessa nova conformação social o indivíduo que não consegue comprovar documentalmente que é o proprietário do espaço ocupado seria, pois, considerado um fora da lei. Aqui possivelmente se encontram algumas pistas da genealogia perdida dos cortiços<sup>14</sup> e da pecha pejorativa que eles ocupam no imaginário da população brasileira.

---

<sup>14</sup> “Caixa cilíndrica de cortiça, na qual as abelhas se criam e fabricam o mel de cera” (*Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*). A apropriação do termo para as habitações coletivas pode, possivelmente, ser associado ao que essas abelhas fazem em suas colmeias, ou seja, faz lembrar os minúsculos casulos em que as abelhas-operárias trabalham.

Na segunda metade do século XIX, o Rio de Janeiro convive com uma intensa e permanente entrada de imigrantes em seu território. Paralelamente a essa novidade, ocorre também um exponencial crescimento demográfico que salta de 235.000 habitantes em 1870 para 522.000 em 1890. A combinação desses dois fenômenos altera a paisagem urbana da cidade carioca e gera a urgente necessidade de se buscar alternativas de moradias baratas para acomodar a população de trabalhadores estrangeiros que chegavam para trabalhar na lavoura do café, bem como para atender a demanda dos nativos que aumentava cada dia mais com a participação dos escravos libertos.

A primeira alternativa encontrada para atender o pleito dos novos moradores foi a construção das *estalagens*, um tipo de casas térreas agrupadas em fileiras com o objetivo de melhor aproveitar o espaço da construção. Essa forma de moradia conseguiu sobreviver até meados de 1850, aproveitando-se sempre da estrutura deixada pelas antigas freguesias centrais<sup>15</sup>. Nessas localidades, os terrenos livres foram destinados para a construção de minúsculas casas que buscavam atender à afluência cada vez maior de escravos libertos. Na esteira dessa experiência surgem as casas-de-cômodos, antigas mansões coloniais dos endinheirados da cidade, agora sublocadas. Apesar de possuir uma característica arquitetônica diferente, as casas-de-cômodos tinham a mesma funcionalidade das freguesias centrais, ou seja, muitos de seus espaços – banheiro, tanque, pátio e corredor – eram de uso coletivo, o que empresta a essas moradias o indistinto nome de “cortiços”.

A inexistência de banheiros individuais nos cortiços e casas-de-cômodos, que os possuíam apenas na estrutura coletiva, agravam os problemas de saúde de seus moradores e transforma esses locais em focos de epidemia. A fim de combater o perigo que essas moradias representam, em 1870, o governo imperial proíbe os cortiços nas áreas urbanas. A proibição, contudo, não surtiu efeito, principalmente por contrariar os interesses de muitos membros da família imperial que tinham nesses estabelecimentos uma fonte de lucro.

É nesta paisagem em transformação que Aluísio de Azevedo, escreve o romance *O Cortiço*, em 1890. João Romão, personagem principal da obra que transita ora na legalidade, ora na ilegalidade é resultado direto das contradições desse período. Assim, em busca de vantagens, Romão edifica seu ganha-pão e utiliza-se de todos os expedientes para alcançar um lugar de destaque na sociedade.

---

<sup>15</sup> Forma de organização que predominou no Brasil colônia e império até ser substituída pelas Câmaras Municipais em 1828. Designa um espaço administrado por um Pároco que detinha o controle de uma base territorial e formava um distrito eclesiástico onde o povo definia seu espaço de moradia. Daí a expressão: “eu pertença à freguesia tal”.

Temos aqui o embrião das favelas contemporâneas, e foi na esteira dessas transformações que, em 1897, no morro da Providência, surgiu a primeira favela tal qual a concebemos na atualidade: uma habitação de baixo custo que alcançou êxito imediato junto à população das grandes cidades. Talvez por isso, na década de 1920, esse tipo de moradia fez-se realidade inarredável na paisagem urbana dos bairros da Zona Sul do Rio de Janeiro. Foi uma alternativa que se impôs como modo de viver para os pobres e, por isso mesmo, rapidamente responsabilizada pela deterioração da região e de seus costumes. A realidade não guarda, pois, nenhuma similitude com a ficção, ou seja, enquanto João Romão deu-se bem, como veremos adiante na análise do romance, aumentando o número das casas, no mundo real a questão da saúde pública é evocada, para que se promova a reurbanização das cidades e assim destruir os insalubres cortiços focos de epidemias e doenças que colocava em risco a vida da “população de bem”. Os motivos desse temor estão também anunciados na obra de Aloísio de Azevedo:

[...] naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer, um mundo, uma coisa viva, uma geração, que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no esterco (AZEVEDO, 1984: 20).

A descrição que Azevedo faz vem ao encontro do esforço que os urbanistas e sanitaristas colocaram em prática na cidade de Paris, em meados do século XVIII a fim de “impedir o efeito morbífico das emanações sociais”. (CORBIN, 1987: 133). Em consonância com essas ideias, Chalhoub argumenta que, os moradores dos cortiços, ao perceber que pesavam sobre eles uma desconfiança generalizada pela desordem social, tomam a iniciativa de adequar suas vidas aos preceitos normativos da cidade e criam por iniciativa própria um código de conduta para seus habitantes:

[...] todos os cortiços deveriam ter um portão de ferro, que se fecharia ao toque de recolher; a partir dessa hora, um dos habitantes passaria a servir de porteiro, ficando com a obrigação de abrir a porta para os outros moradores e de comunicar as eventuais irregularidades ao inspetor de quarteirão. (CHALHOUB, 1996: 31)

A demonstração de boa vontade não convenceu o poder público, que se via cada vez mais cobrado por urbanistas e sanitaristas, que exigiam maior rigidez nas ações contra os moradores dos cortiços. Com o apoio da elite da cidade carioca, o governo aumenta as restrições e elenca as péssimas condições físicas dos cortiços: insalubridade, precária distribuição dos espaços internos, falta de ventilação e iluminação natural. Assim, após expor os perigos que a

falta de planejamento dessas moradias poderiam causar à saúde da população, a presença dessas habitações coletivas na região central do Rio de Janeiro foi progressivamente desaparecendo. Aquelas que resistiam eram vigiadas e perseguidas pelos serviços de higiene, que impunham a seus proprietários a obrigação de realizar melhorias de caráter sanitário para continuar a existir como moradia coletiva (LOBO, 1989: 91-92). Ocorre que o órgão municipal de licenciamento de construções proibia a realização dessas obras inviabilizando, assim, a sua permanência no centro da cidade.

Na esteira desses acontecimentos, veio a primeira grande intervenção do poder público sobre o espaço urbano carioca que resultou em uma ação conjunta dos governos municipal e federal visando a melhorar a saúde sanitária e à circulação da população naquela cidade. O idealizador dessas reformas foi o Prefeito Pereira Passos (1902-1906) que, após temporada de estudos em Paris, retorna ao Brasil e busca aplicar nos trópicos o modelo de organização social que havia presenciado na Europa.

Sob sua batuta, os casarões que serviam de sede aos cortiços foram demolidos e as ruas remodeladas para atender às novas necessidades de circulação. O alargamento das ruas permitiu o arejamento, ventilação e melhor iluminação do centro e ainda a adoção de uma arquitetura de padrão superior.

Foi por essa época que muitas favelas surgiram nas bordas da cidade, pois com a destruição dos cortiços, parte das pessoas foi para a periferia da cidade e a outra parte buscou refúgio no morro formando, assim, as primeiras favelas brasileiras. Efeito colateral resultante de uma política intransigente adotada pelo poder público que, com suas medidas unilaterais, conseguiu apenas transferir os problemas de local, uma vez que as reformas não foram capazes de trazer alternativas para que a população pobre pudesse ter uma vida diferente da que levava. Permanecem, pois, responsabilizados pelo atraso social da nação e por conta disso empurrados indefinidamente para as bordas da sociedade.

### ***O Cortiço, um romance documental – o mundo dos cortiços***

Como vimos no seguimento anterior, o período que compreende a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o Brasil passou por transformações socioeconômicas que mudaram o perfil da sociedade. O trabalho escravo, por exemplo, começou a ser substituído pelo trabalho livre e assalariado; o setor industrial vicejou atraindo trabalhadores europeus para as principais cidades brasileiras e aumentando consideravelmente

o número de pessoas pertencentes às camadas médias urbanas. Em meio a essas transformações estruturais, as principais cidades brasileiras, São Paulo e do Rio de Janeiro principalmente, deixam para trás as suas marcas coloniais e iniciam a entrada na era da modernização capitalista.

Foi em meio a esse clima agitado que Aluísio Azevedo publicou seu mais famoso romance, *O Cortiço*, que saiu originalmente em 1890, quando findava o século XIX. Inspirando-se nas lições do Naturalismo, o autor fez um romance que registrou de maneira meticulosa as grandes transformações pelas quais passava o país, de modo mais específico, no Rio de Janeiro, a capital do país. Esta obra é fundamental porque, investindo no social, na criação de vários tipos confinados dentro de um determinado cortiço na Capital Federal, faz como que um retrato da sociedade do seu tempo. Isto porque ele mistura com rara habilidade personagens dos estratos mais simples com personagens das classes abastadas e mesmo da nobreza. Como fio condutor, segue a trajetória de um protagonista – no caso, João Romão – que serve de elo entre as classes. Espécie acabada do arrivista sem escrúpulos e sem moral, o português transita entre os dois estratos sociais, para, no final, atingir de vez o pináculo dos poderosos, ao casar-se com a filha do português abastado, o Miranda.

Como pano de fundo desta aventura de um herói, sem glória e nem grandeza, aparece a massa esmagada, miserável, que vive de pesados trabalhos braçais ou de biscates e gozando o *hic et nunc* dos prazeres mínimos. O presente é anódino, e o futuro não existe como alternativas, porque o mundo só abre as portas para o arrivista nato, aquele que se serve de todos os expedientes para atingir seus objetivos. O confinamento no cortiço serve ainda mais para explicitar o confinamento social dos excluídos, condenados a um cotidiano sem grandeza e sem perspectiva alguma de saída do *hui clos*, o meio sufocante a que foram, sem remédio, condenados.

Nesse sentido, Aluísio Azevedo, em sua fauna promíscua e seu herói sem nenhum caráter, acaba por compor uma “tragédia imitativa baixa”, que apresenta as seguintes características:

Não sendo superior aos outros homens e seu meio, o herói é um de nós: reagimos a um senso de sua humanidade comum, e pedimos ao poeta os mesmos cânones de probabilidade que notamos em nossa experiência comum. Isso nos dá o herói do modo *imitativo baixo*, da maior parte da comédia e da ficção realística (grifos do autor) (FRYE, 1974: 40).

Essa aproximação do herói dos tempos modernos da massa, da qual se distingue por uma prerrogativa atávica de sobrevivência, faz que nosso olhar se dirija para baixo, para o mundo dos deserdados da sorte. Se antes do Naturalismo, a escolha da escória da humanidade

como personagens e de um cortiço como o espaço a ser representado seria impensável, durante a vigência do século XIX<sup>16</sup>, esta escolha se configura como essencial na literatura, a ponto de criar esse tipo de “tragédia baixa” da modernidade. Mas, ao reunir pessoas de um mesmo e baixo estrato social e que trabalham em atividades tão distintas – pedreiros, pequenos comerciantes, lavadeiras, padeiros, prostitutas, etc. –, Aluísio Azevedo procura fornecer ao leitor a fotografia de um mundo em ebulição, ainda mais depois da passagem da Monarquia para a República, que sofre transformações profundas. Verifica-se nele, inclusive, o esboço de uma insipiente e paupérrima Revolução Industrial, numa referência a fábricas de massas e de velas e à máquina a vapor e do surgimento de um esboço de capitalismo, que se desenha na expansão do comércio e na conseqüente oferta diversificada de mercadoria:

O zunzum chegava ao seu apogeu. A fábrica de massas italianas, ali mesmo da vizinhança, começou a trabalhar, engrossando o barulho com o seu arfar monótono de máquina a vapor.

[...]

Entretanto, a rua lá fora povoava-se de um modo admirável. Construía-se mal, porém muito; surgiam chalés e casinhas da noite para o dia; subiam os aluguéis; as propriedades dobravam de valor. Montara-se uma fábrica de massas italianas e outra de velas, e os trabalhadores passavam de manhã e às Ave-Marias, e a maior parte deles ia comer à casa de pasto que João Romão arranjara aos fundos da sua varanda.

[...]

Criou armazéns para depósito, aboliu a quitanda e transferiu o dormitório, aproveitando o espaço para ampliar a venda, que dobrou de tamanho e ganhou mais duas portas.

Já não era uma simples taverna, era um bazar em que se encontrava de tudo, objetos de armarinho, ferragens, porcelanas, utensílios de escritório, roupa de riscado para os trabalhadores, fazenda para roupa de mulher, chapéus de palha próprios para o serviço ao sol, perfumarias baratas, pentes de chifre, lenços com versos de amor, e anéis e brincos de metal ordinário (AZEVEDO, 1984: 20).

Em vista do fato de *O Cortiço* documentar tão bem uma realidade social em ebulição, refletindo as profundas transformações da época e de uma forma quase científica em sua diversidade de situações, seria bom refletir agora sobre esse caso híbrido de ficção e ciência, que deu ensejo ao surgimento do chamado “romance experimental” de que trataremos a seguir.

### ***O Cortiço*, um romance experimental**

---

<sup>16</sup> Durante o Romantismo há a presença dos deserdados da sorte, mas sempre vistos com uma aura de idealidade, como acontece, por exemplo, nos romances de um Victor Hugo, como *Os Miseráveis* e *O Corcunda de Notre-Dame*.

A transferência de métodos de uma ciência para outra é sempre benéfica porque favorece à melhor compreensão da realidade multifacetada, para evitar que ela venha a ser sistematizada de acordo com uma única linha de explicação por mais complexa e bem pensada que seja. Todavia, essa transferência deve ter duas vias, sem que haja hierarquias, ou o domínio de uma ciência sobre a(s) outra(s). Quando acontece de haver hierarquias ou a supremacia de um método sobre o outro, verifica-se o *equivoco metodológico*. Esse equivoco metodológico verifica-se no chamado “romance experimental”, perpetrado pelos adeptos do chamado Naturalismo, movimento literário que teve seu auge nos meados do século XIX. Surgindo quase como mero epifenômeno do Positivismo/Determinismo, essa tendência procurou adequar os métodos literários aos rigorosos métodos científicos então vigentes. Isto porque, nessa época, em função do grande progresso das Ciências e da Revolução Industrial, desenvolveu-se a crença absoluta na abordagem positivista dos fenômenos, na medida em que: “o Positivismo filosófico é, assim, um sistema resultante da aceitação do método científico como o único meio de atingir o conhecimento válido” (FURST e SKRINE, 1975: 32).

O melhor representante dessa tendência foi o escritor francês Émile Zola, que não só escreveu um conhecido ensaio teórico sobre a questão – *O romance experimental* – como também, no conjunto de seus romances, principalmente os do ciclo dos *Rougon-Macquart* e *Thérèse Raquin*, procurou colocar em prática a teoria experimental. Se não bastasse isso, também escreve um prefácio à segunda edição desse último livro, por meio do qual, tenta não só explicar o modo como concebeu o romance, como também tenta programaticamente explicitar as relações entre os métodos das ciências biológicas e os métodos romanescos.

Em *O Romance Experimental*, originariamente publicado em 1880, reunindo ensaios que haviam saído em periódicos russos e franceses, Zola aponta para o estreito relacionamento entre os métodos de composição romanesca e os científicos:

Mas a idéia de uma *literatura determinada pela ciência* causou surpresa, por não ter sido bem explicitada e compreendida.

Farei aqui tão-somente um *trabalho de adaptação*, pois o método experimental foi estabelecido com uma força e uma clareza maravilhosas por Claude Bernard, em sua *Introdução ao Estudo da Medicina experimental*. Este livro, de um cientista cuja autoridade é decisiva, vai servir-me de base sólida. [...] No mais das vezes, bastará substituir a palavra “médico” pela palavra “romancista” (os grifos são nossos) (ZOLA, 1982: 25).

Claude Bernard foi um fisiologista francês (1813-1878), que realizou pesquisas no campo teórico-prático no campo da Medicina, tendo alcançado muita notoriedade, sobretudo, pelos seus métodos de caráter experimental. Entusiasmado com isso e abraçando o credo

positivista-naturalista, Zola procura adaptar, de maneira literal, os métodos científicos à Literatura, na medida em que vê esta como que determinada pelas Ciências. Conforme observa Ítalo Caroni, “o romance experimental nada mais é do que a forma ideal da literatura destes novos tempos científicos. Observador-experimentador, o romancista redige a ata, ou relatório (*le procès-verbal*) de uma experiência” (1982, p. 18). O problema reside na simples “adaptação” de um método eficaz nas Ciências e cuja eficácia não pode ser comprovada na área da Literatura – e isso faz que Zola parta de uma falsa premissa, ao construir os alicerces dessa aproximação metodológica:

Claude Bernard demonstra que este método aplicado ao estudo dos corpos brutos, na Química e na Física, deva ser igualmente aplicado ao estudo dos corpos vivos, em Fisiologia e Medicina. Vou tentar provar por minha vez que, se o método experimental conduz ao conhecimento da vida física deve conduzir também ao conhecimento da vida passional e intelectual (1982: 26).

Partindo dessa falsa premissa e, por conseguinte, transformando o trabalho do romancista num subproduto, já que ele deverá agir estritamente como um cientista, o escritor francês constrói assim o seu edifício do “romance experimental”. A começar que, fiando-se nos princípios científicos de então, acredita que há leis fixas para todos os fenômenos, e que, por conseguinte, o homem não passa de uma máquina, “cujos mecanismos o experimentador poderá desmontar e montar”. De modo equivalente, os filósofos e escritores poderão também “desmontar e montar” o mecanismo dos “atos passionais e intelectuais”: “Em uma palavra, devemos trabalhar com os caracteres, as paixões, os fatos humanos e sociais, como o químico e o físico trabalham com os corpos brutos, como o fisiólogo trabalha com os corpos vivos” (ZOLA, 1982: 39 e 41), ou seja, do ponto de vista do escritor francês, as leis que regem o comportamento dos corpos vivos são as mesmas que regem os “caracteres, as paixões”. Adotando-se o método experimental, seria possível analisar e descobrir o mecanismo que determina o funcionamento dos “caracteres e paixões”.

Mas, para que isso seja levado a cabo, é necessário um novo romance, segundo Zola, que, desprezando a “imaginação”, investe na “observação” e na “experimentação”, implicando que o escritor se torne impessoal: “quero dizer que o romancista não é mais que um escrivão que se abstém de julgar e de concluir”, se precavendo de intervir no destino das personagens, nos rumos da obra, que se torna assim uma espécie de “ata”. (ZOLA, 1982: 102-103). Entender o romance como uma ata ou mesmo um “relatório da experiência que o romancista reproduz sob as vistas do público” tem como conseqüência o distanciamento quase que absoluto do escritor do objeto que pretende observar e analisar. O romance é concebido como um

laboratório, dentro do qual as personagens, extraídas da realidade (“um fato observado fará eclodir a idéia da experiência que deve instituir”), são inseridas, sofrendo os impactos do meio e sendo observadas pelo “cientista” em que se transformou o escritor, para que este possa tornar-se “mestre da vida para dirigi-la”.

E como o escritor pretende controlar seu experimento? Com que fim, se não pode interferir em todo o processo? A finalidade passa a ser uma finalidade moral, no sentido de que o romancista, com seu laboratório, visa a “dominar o homem”, ou ainda, visa a “possuir o mecanismo dos fenômenos do homem, mostrar a engrenagem das manifestações intelectuais e sensuais” (ZOLA, 1982: 43), transformando-se em mestre da “vida”, com vistas a poder fazer uma análise crítica do entorno social e, ao mesmo tempo, agir sobre ele, a fim de modificá-lo.

Ao conceber o romance como um laboratório onde fará experimentos, Zola obriga-se a repensar esse gênero narrativo, não mais entendido como pura ficção e, como tal, produto do imaginário, mas, pelo contrário, entendido como um documento, uma ata, em que se registrará um fato observado e extraído da realidade, ou mesmo como um laboratório dentro do qual se realiza um experimento: a interação de temperamentos opostos sob os efeitos deletérios de um meio. Seja num caso, seja noutro – o romance como ata/documento ou como laboratório –, o romancista, confundido com um cientista, deve sacrificar a imaginação em favor da observação, da análise, já que, conforme as palavras do próprio Zola, ele mergulhou “cópia exata e minuciosa da vida”. Chama a atenção o adjetivo “exata”, porque ele constitui uma evidente falácia. Em suma, a ideia que Zola tem em mente para o novo romance, em tudo oposto ao romance romântico, que tinha por base a análise de caracteres, as paixões da alma, é baseada na mais estrita mimese, o que implica a completa subserviência do escritor ao mundo da realidade objetiva, no qual não pode interferir, ao adotar de modo obrigatório o comportamento de um cientista, de um fisiologista.

É nessa linha que se insere também Aluísio Azevedo, com seu “romance experimental”, *O Cortiço*, em que, de certo modo, e ressaltadas as diferenças, segue as passadas do seu mestre francês. Segundo Affonso Romano de Sant’Ana,

Através de leituras científicas ou paracientíficas e absorvendo obras naturalistas de autores europeus, Aluísio Azevedo fixou no livro [...] alguns modelos científicos vigente no séc. XIX gerados no campo da termodinâmica e da biologia (1974: 97).

Sendo assim, ao escrever o romance, apoiando-se na observação escrupulosa dos fatos reais e procurando transplantá-los para a ficção com o máximo de objetividade e distanciamento, o escritor brasileiro acabou por conceber a obra como um laboratório. Não é à

toa que, de início, compõe o cortiço com abundância de detalhes, descrevendo coisas e seres com minúcia, como se, a uma primeira vista, não houvesse muita distinção entre ambos. Com base nisso, o escritor expressa uma visão coletiva do amontoado de casebres que vêm a compor o cortiço:

Durante dois anos o cortiço prosperou de dia para dia, ganhando forças, socando-se de gente. E ao lado o Miranda assustava-se, inquieto com aquela exuberância brutal de vida, aterrado defronte daquela floresta implacável que lhe crescia junto da casa, por debaixo das janelas, e cujas raízes, piores e mais grossas do que serpentes, minavam por toda a parte, ameaçando rebentar o chão em torno dela, rachando o solo e abalando tudo (AZEVEDO, 1984: 21-22).

[...]

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo, não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas.

[...]

Daí a pouco, em volta das bicas era um zunzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nudez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as ventas e as barbas, fossando e fungando contra as palmas da mão (AZEVEDO, 1984: 28-29).

É bem significativo que o autor humanize o cortiço por meio da figura da personificação – “o cortiço acordava” e, em contrapartida, mostra os seres humanos de uma forma impessoal – “aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas”, o que provoca não só a indistinção entre homens e mulheres, como também os faz indissociavelmente ligados ao espaço físico. Com isso, quer mostrar o meio (identificado no primeiro fragmento com a selva primordial, em que se dá o surgimento genesial e brutal da vida), que determinará inexoravelmente o comportamento de seus habitantes, ou seja, o homem passará a ser entendido apenas como mero epifenômeno do espaço, a sua extensão, o que ficará bem patente mais adiante quando se chamar a atenção para dois personagens bem emblemáticos dessa simbiose entre ser humano e mundo natural: o português Jerônimo e a Pombinha.

Concebido o laboratório, é nele que serão inseridos os personagens, como se fossem experimentos, que serão observados pela lente do escritor-cientista. O meio se desenvolverá, crescendo, atraindo mais e mais pessoas, cujo comportamento será determinado pelo caráter restritivo do cortiço, que fará que o confinamento delas alterará significativamente o seu modo de ser. O caso mais emblemático disso é o de Jerônimo que, de trabalhador honesto e homem

de família, se tornará um assassino, na medida em que é tocado pela natureza bruta, representada por Rita Baiana. A sua paulatina mudança se dá pela ação deletéria e progressiva do meio natural brasileiro sobre sua passividade europeia, como fica bem claro na seguinte passagem:

E aquela música de fogo doidejava no ar como um aroma quente de plantas brasileiras, em torno das quais se nutrem, girando, moscardos sensuais e besouros venenosos, freneticamente, bêbedos do delicioso perfume que os mata de volúpia.

E à viva crepitação da música baiana calaram-se as melancólicas toadas dos de além-mar. Assim à refulgente luz do trópicos amortece a fresca e doce claridade dos céus da Europa, como se o próprio sol americano, vermelho e esbraseado, viesse, na sua luxúria de sultão, beber a lágrima medrosa da decaída rainha dos mares velhos.

Jerônimo alheou-se de sua guitarra e ficou com as mãos esquecidas sobre as cordas, todo atento para aquela música estranha, que vinha dentro dele continuar uma revolução começada desde a primeira vez em que lhe bateu em cheio no rosto, como uma bofetada de desafio, a luz deste sol orgulhoso e selvagem, e lhe cantou no ouvido o estribilho da primeira cigarra, e lhe acidulou a garganta o suco da primeira fruta provada nestas terras de brasa, e lhe entonteceu a alma o aroma do primeiro bogari, e lhe transtornou o sangue o cheiro animal da primeira mulher, da primeira mestiça, que junto dele sacudiu as saias e os cabelos. (AZEVEDO, 1984: 56)

O texto, de caráter impressionista, é bastante rico, a expressar o aspecto sensual da natureza brasílica – “música de fogo”, “aroma quente”, sinestésias, fundindo sensações auditivas, visuais e tácteis que confinam nas imagens dos insetos “bêbedos dos deliciosos perfumes”. O resultado dessa atração mórbida está na derrocada da Europa ante os apelos sensoriais do Novo Mundo, ou seja, a civilização se rende à natureza, esta não entendida agora como aquela dos românticos, rousseauniana, toda doce e delicada, pronta a liberar os melhores instintos do homem. A natureza tropical de agora só “produz monstros”, ao ver de Baudelaire (1962: 626), e faz com que o homem volte a um estágio primordial, quando a alma se rende aos apelos sensuais, o que implica o sangue transtornado pelo “cheiro animal da primeira mulher, da primeira mestiça”.

Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambedas pela saudade da terra, picando-lhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca. Isto era o que Jerônimo sentia, mas o que o tonto não podia conceber. De todas as impressões daquele resto de domingo só lhe ficou no espírito o entorpecimento de uma desconhecida embriaguez, não de vinho, mas de mel chuchurreado no cálice de flores americanas, dessas muito alvas, cheirosas e úmidas, que ele na fazenda via debruçadas confidencialmente sobre os limosos pântanos sombrios, onde as oiticicas trescalam um aroma que entristece de saudade (AZEVEDO, 1984: 57).

Nota-se aí o embate entre razão e instinto, este dominando aquele – Jerônimo sente, mas não pode “conceber”, embriagando-se e mergulhando nos “limosos pântanos sombrios”. Tais pais como que representam o mundo baixo dos instintos, o mundo do inconsciente, ativado pela atração puramente sensorial, em que ele mergulha, ativando a besta humana ancestral.

Esse embate revela ou é indício de outro mais amplo, ou seja, aquele que se dá entre a civilização e a natureza e que nos permite entender *O cortiço* como um livro de feições também darwinianas, porquanto se vêem em seus protagonistas, ao mesmo tempo, um processo de adequação, de superação e de submissão ao meio, na medida em que os mais fortes adequando-se com mais conveniência ao meio, superam-no e, por conseguinte, submetem os mais fracos. Assim, podemos organizar os personagens em três grupos distintos:

1. **Miranda** → vence o meio → conquista o mundo da Cultura
2. **Romão** → transição → Natureza → mundo da Cultura
3. **Jerônimo/Pombinha** → sucumbem ao meio/Natureza

Miranda, desde o início, pertence ao meio da civilização da Cultura, pois já é um próspero comerciante, com família estabelecida. Mora num grande sobrado ao lado do cortiço. O nome dele é bem significativo, pois lembra “mirante”. Não é à toa que ele sempre contemple com desprezo o populacho da altura de seu casarão. É casado com Estela, cujo nome também tem valor significado, ligado à “estrela”, e tem uma filha, a Zulmira que significa “celebridade,

luz” (GUÉRIOS, 1973: 223). Já João Romão tem, desde o início do romance, uma árdua tarefa que é a de acumular riqueza, primeiro ao lado da amante Bertoleza, a quem explora e engana, depois, de modo autônomo, casando-se com a filha de Miranda. Durante todo o processo de enriquecimento, vai num crescendo de posses: bar – bodega – armazém – sobrado. A conquista da mão de Zulmira coincide com a conquista do sobrado, similar ao do sogro e simbolicamente à conquista do mundo da Cultura. De acordo com Sant’Ana,

Toda movimentação de Romão, por exemplo, é para sair do solo puramente biológico e instintivo em que se agita o cortiço e entrar numa organização social regida por um sistema jurídico e político representativo da Cultura (1974: 99).

Já Jerônimo e Pombinha regridem do civilizado para o mundo natural, ou seja, invertem o processo evolutivo animal, na medida em que se deixam dominar pelos instintos básicos, renunciando assim aos traços civilizatórios. Ele, ao ser atraído pela Natureza sensual de Rita Baiana, deixa a família, o trabalho, transforma-se num bêbado e num assassino, ela, de virgem pura, quase uma vestal, transforma-se numa cortesã. Seu apelido, Pombinha, símbolo de pureza e paz, é uma antífrase irônica em relação à persona que ela é obrigada a assumir. Depois de seduzida por Léonie, a prostituta francesa, perde sua aura e confunde-se com a massa indistinta e primária.

Para acentuar esse embate entre civilização e Natureza, Aluísio Azevedo habilmente se serve de metáforas, muitas delas procurando caracterizar os habitantes do cortiço. Nas primeiras páginas do romance, chama a atenção uma imagem do Gênesis às avessas, com os seres brotando espontaneamente da lama. Não há aqui ideia alguma de sublimação e/ou de espiritualidade, como se o sopro divino é que fosse o responsável para fazer nascer o homem do barro. Repare-se nos termos “minhocar”, “coisa viva”, “larvas no esterco”, tudo o que representa o mundo baixo dos animais inferiores, invertebrados, como se houvesse aí a representação mais visível de um mundo ancestral. Por isso mesmo, os personagens são sempre comparados a animais:

Sentia-se naquela fermentação sanguínea, naquela gula viçosa de plantas rasteiras que mergulham os pés vigorosos na lama preta e nutriente da vida, o prazer animal de existir, a triunfante satisfação de respirar sobre a terra. Da porta da venda que dava para o cortiço iam e vinham como formigas; fazendo compras.  
[...] As corridas até à venda reproduziam-se, transformando-se num verminar constante de formigueiro assanhado. (AZEVEDO, 1984: 28-29).

Termos como “prazer animal”, “formigas”, “formigueiro assanhado” acentuam essa aproximação entre o homem e o animal. Já Rita Baiana é metaforizada como “a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele”, a Pombinha, como já se viu, é aproximada de uma ave delicada, a Leandra é comparada a um “animal de campo”, graças a suas ancas largas, a Florinda tem “olhos luxuriantes de macaca” os trabalhadores têm a “respiração forte e tranquila de animal sadio, num feliz e pletórico resfolgar de besta cansada”, a alma de Jerônimo, depois de sua transformação, aprende “lascívia de macaco” e seu corpo rescende ao “cheiro sensual dos bodes” (AZEVEDO, 1984: 57, 30, 31, 39 e 118). E como a acolher toda essa fauna, surge o cortiço, termo que, além de representar o conglomerado de barracos, também remete, por analogia, à colmeia, habitação coletiva de abelhas.

Em suma: o que Aluísio Azevedo faz com seu romance-laboratório e/ou romance experimental é registrar duas grandes instâncias. A primeira delas mostra, objetiva e fotograficamente, como era a vida nos cortiços do Rio de Janeiro no século XIX e seus efeitos deletérios sobre seus habitantes. A segunda aponta para o individualismo do arrivista que encontra terreno fértil dentro de um proto-capitalismo que toma corpo no Brasil do Império-República. Graças a sua grande habilidade como prosador, o escritor maranhense não se deixa dominar pela camisa-de-força do Naturalismo, porque investe também na pintura impressionista das descrições, ao captar luzes, sonoridades, aromas, como a registrar os traços fundamentais de nossa natureza, e na construção expressionista de tipos inesquecíveis. Por esses aspectos estilísticos, Aluísio Azevedo elabora um documento fundamental de uma época em efervescência, como se o seu cortiço fosse uma poderosa metonímia a representar um país de instituições frágeis e dominado por uma casta político-econômica gananciosa e sem escrúpulos de que as classes dominadas se tornariam a maior vítima.

## Referências

ABREU, Maurício de Abreu. *Evolução urbana do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. 15. ed., São Paulo: Ática, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. *Curiosités esthétiques, l'art romantique et autres oeuvres critiques*. Paris: Garnier, 1962.

- CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1996.
- CARONI, Ítalo. Introdução a Émile Zola, *O Romance Experimental*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- CORBIN, Alain. *Saberes e odores: o olfato e o imaginário social nos séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- FRYE, Northrop. *Anatomia da Crítica*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- FURST, Lílian R. e SKRINE, Peter N. *O Naturalismo*. Lisboa: Lysia, 1975.
- GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. 2. ed., São Paulo: Ave Maria, 1973.
- IBGE – Censo demográfico da cidade do Rio de Janeiro – acesso em abril de 2017.
- LOBO, Eulália; CARVALHO, Lia; STANLEY, Myrian. *Questão habitacional e o movimento operário*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1989.
- SANT’ANA, Afonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 1974.
- SANTOS, Milton. *Espaço e sociedade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1979.
- SILVA, Lígia Osório. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da lei de 1850*. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996.
- ZOLA, Émile. *O Romance Experimental*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

## ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: ESTILO, IDEOLOGIA E VERBO-VISUALIDADE EM PROPAGANDA DO SABONETE LUX

Carlos Augusto Baptista de ANDRADE<sup>17</sup>

Sandra Maria Silva de MEDEIROS<sup>18</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa anúncio publicitário do sabonete Lux de 2002, que teve como protagonista a atriz Isabel Fillardis. Procurou-se discutir aspectos do discurso publicitário que demonstram como as relações sociais e os costumes estão mesclados de ideologias e valores. Assim, observaram-se, no *corpus*, as relações dialógicas construídas pelo enunciado concreto, tanto no nível interno (materialidades linguística e visual), quanto no externo (extralinguístico) referente ao contexto em que o anúncio circula. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Bakhtin e o Círculo, Brait, Miotello e Vestergaard/Schoroder, observando, nesse momento, as categorias *estilo*, *ideologia* e *verbo-visualidade*, que estão presentes nesse gênero.

**Palavras-chave:** Discurso publicitário, Anúncio publicitário, Estilo, Ideologia, Verbo-visualidade.

**Abstract:** *This article analyzes the 2002 advertisement for Lux soaps, starring actress Isabel Fillardis. We seek to discuss aspects of advertising discourse that demonstrate how social relations and customs are mixed with ideologies and values. Thus, in the corpus, we observed the dialogical relations constructed by the concrete statement, both at the internal level (linguistic and visual materialities) and external (extralinguistic), referring to the context in which advertising circulates. The theoretical underpinning is based on the studies of Bakhtin and his Circle, Brait, Miotello and Vestergaard / Schoroder, observing the categories: style, ideology and verbalization, present in this genre.*

**Keywords:** *Advertising discourse, Advertisement, Style, Ideology, Verbal-visibility.*

---

<sup>17</sup> Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, São Paulo, SP, Brasil. carlos.andrade21@hotmail.com.

<sup>18</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Professora da Rede Municipal de Educação da Cidade de Caraguatatuba, SP, Brasil. sandramedeiros@professor.sp.gov.br.

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o discurso publicitário e o gênero “anúncio publicitário”, a partir de uma peça da linha “Sabonete Lux de luxo”, marca pertencente ao grupo Unilever, que é uma multinacional britânico-neerlandesa de bens de consumo. A base epistemológica que o sustenta é composta por estudos realizados por Bakhtin e o Círculo, Brait, Miotello e Vestergaard/Schoroder. Dessa maneira, em um *corpus* veiculado pelo fabricante, em 2002, pretende-se abordar as seguintes categorias presentes nesse gênero: estilo, ideologia e verbo-visualidade.

Ao analisar o referido *corpus* pelas lentes dos estudos bakhtinianos, pôde-se observar que o gênero é caracterizado por seu caráter dialógico e polifônico. Nessa perspectiva, concebe-se o mundo arquitetado por relações dialógicas, pelas quais o sujeito se constitui no encontro que realiza com o outro. Afinal, para Bakhtin (2011), a língua é um fenômeno social, histórico e ideológico, que só pode ser compreendida e explicada em seu contexto de uso prático. Assim, se observada apenas como um sistema de normas, ela será afastada de sua realidade evolutiva e viva, como de suas funções sociais, o que a tornaria completamente inexpressiva.

Para tanto, é fundamental a preocupação com a língua enquanto elemento de comunicação e interação, que se concretiza por meio de enunciações, nas quais a palavra ideologicamente produzirá juízo de valor, significação e expressividade particular, o que se pretendeu mostrar neste estudo de caso.

O anúncio publicitário analisado é um recorte de seu tempo, de seu espaço e dos costumes que habitam o contexto de sua circulação. Com ele, a Unilever procurou inovar, lançando no mercado a primeira linha de sabonetes voltados especificamente às mulheres de pele morena e negra. A campanha foi protagonizada pela atriz Isabel Fillardis.

O *corpus* traz marcas do discurso publicitário que procuram estar em sintonia com o público para quem a anúncio foi produzido. Ele é particular e apresenta tipos relativamente estáveis de enunciados para a esfera de sua circulação.

Quanto aos gêneros discursivos, Machado (2006, p.155) afirma que, “na esfera prosaica da linguagem [...] incluem toda sorte de diálogos cotidianos, bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica”. Segundo a autora, eles são constituídos nos processos interacionais, com uma diversidade infinita, pois são produzidos e se diferenciam à medida que se complexificam as esferas humanas. Os gêneros são abertos às mudanças da

dinâmica social e, dessa maneira, o novo reiterará o antecedente, apresentando características do anterior, o que demanda um equilíbrio entre o estático e o dinâmico.

Campos-Toscano corrobora com essa afirmação, ao dizer que:

Como o tempo é histórico e o espaço é social, os gêneros representam e refratam a realidade de acordo com as manifestações dos sujeitos da comunicação. Novamente, deparamo-nos com as es/instabilidades, pois a forma pode ser entendida como representação estética de uma determinada cultura contextualizada no tempo-espaço e como produto do processo dialógico entre os sujeitos da enunciação (CAMPOS-TOSCANO, 2009, p.33).

Dessa maneira, justificam-se as mudanças ocorridas ao longo do tempo no discurso publicitário, o qual nasce com o objetivo de propagar ideias. Entretanto, com as mudanças ocorridas na sociedade e o advento da Revolução Industrial, o gênero ganhou estabilidade, ajustando-se às necessidades contextuais do mercado consumidor. Por essa razão, observá-lo no contexto em que está inserido é fundamental para compreendê-lo. Assim, neste artigo, antes da análise, será apresentado o contexto de produção e circulação do anúncio escolhido como *corpus*.

A história da empresa produtora do sabonete Lux começa no século XIX<sup>19</sup>, na Inglaterra, com William Hesketh Lever. Ele teve uma ideia original de dar nome e embalagens individuais aos sabões que fabricava. Nessa época, o sabão era um produto genérico, vendido por peso. A partir daquele momento, com nome e embalagem atraentes, nasceu o sabão chamado *Sunlight Flakes*. A ideia foi bem aceita pelos consumidores, e o produto também; pois, segundo informações da própria empresa, o novo produto era mais suave do que os outros sabões produzidos naquele momento.

Aproximadamente após um ano, o produto teve seu nome alterado para Lux, que embora signifique, em latim, “luz”, não foi escolhido por esta razão. A empresa discorre, em seu *site*, que o nome vem da palavra em inglês *luxury*, que significa “luxo”, pois a intenção era conotar esse significado, ou seja, usar o produto para indicar um estilo mais luxuoso de vida.

Com propagandas consistentes, a marca ganhou popularidade e, em 1924, depois dos resultados de um concurso conduzido pela *Lever Brothers*, descobriu-se que as mulheres estavam usando Lux em seus cuidados pessoais. Esse foi o mote que conduziu a empresa a produzir um sabonete que apresentasse um aroma mais intenso e uma textura mais fina. O *slogan* desse produto era: “Feito como os franceses

---

<sup>19</sup> Centro de História Unilever, Disponível em: <[http://www.unilever.com.br/aboutus/centro\\_de\\_historia\\_unilever/historiadasmarcas/lux/](http://www.unilever.com.br/aboutus/centro_de_historia_unilever/historiadasmarcas/lux/)>. Acesso em: 04/jun/2017.

fazem seus sabonetes mais finos”. Vendido por 10 centavos de dólar a barra, o produto propiciava às mulheres de menor poder aquisitivo a oportunidade de desfrutar de um pequeno luxo diário.

A chegada do produto no Brasil, em 1932, apresentou alguns fatos curiosos. Um fato primeiro a ser observado diz respeito às musas que atribuíam *glamour* à ação de Lux. Elas tiveram uma missão ligeiramente diferente em nosso país: consagrar o nome Lever, adotado pela empresa até os anos 60; pois, no Brasil, a marca Lux já era de propriedade das Indústrias Matarazzo.

Outro fato a ser observado é que, apesar de o produto e a propaganda serem os mesmos, e de a mulher brasileira estar vivendo o clima dos “anos de ouro do cinema”, identificando-se com o padrão de beleza internacional apresentado nas telas, o desempenho inicial não correspondeu à expectativa. Ele foi contrário aos resultados esperados, que eram animadores, não repetindo o sucesso atingido em outros mercados.

É importante salientar que, naquele momento, o segmento de higiene e beleza apenas engatinhava no país, e o uso do sabão comum — de pedra — ainda se fazia mais presente na hora do banho, porque era um artigo bem mais barato. Assim, para vencer essa barreira, a Irmãos Lever, filial brasileira da empresa, colocou em ação as chamadas “Senhorinhas Lever”, que, na década de 1940, percorreram várias cidades para divulgar o “sabonete das estrelas” e convencer as consumidoras a experimentar suas propriedades cosméticas.

Dessa maneira, a empresa foi construindo sua marca e desenvolvendo anúncios publicitários, aproximando-os cada vez mais das necessidades femininas, com a intenção de conquistar públicos das mais diversas classes sociais. Logo, era preciso conhecer bem o público-alvo e realizar a propaganda a partir de determinadas características específicas, construindo um enunciado que de fato estivesse em consonância com as imagens utilizadas, capaz de dizer ao consumidor algo que ele compreendesse e desejasse.

### **Estilo: recurso de *persona***

Tendo em vista a natureza composicional do anúncio publicitário — texto e imagem — é importante refletir sobre o estilo, como aspecto que reflete a individualidade do enunciador no gênero que é constituído para a comunicação de um determinado tema. Para Bakhtin (2011), o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.

Sobre o exposto, Bakhtin afirma que:

- Sendo todo enunciado individual, pode refletir a individualidade do enunciador ou do escritor e assim apresentar um estilo individual, entretanto, nem todos os gêneros são propícios ao reflexo da individualidade. Os gêneros que requerem forma padronizada apresentam condições menos propícias para o reflexo da individualidade;
- Onde há estilo, há gênero;
- Tanto os estilos individuais, quanto os da língua, satisfazem aos gêneros do discurso;
- Gramática e Estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem. Se examinados apenas no sistema da língua, estaremos diante de um fenômeno gramatical, mas se examinado no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo, tratar-se-ão de fenômenos estilísticos;
- A própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo enunciador é um ato estilístico (BAKHTIN, 2011, 296).

Pensando dessa maneira, conclui-se que o estilo corresponde aos recursos lexicais, imagéticos, fraseológicos e gramaticais escolhidos e usados pelo enunciador para compor o enunciado, tendo em vista o enunciatário concreto e as relações dialógicas com outros enunciados.

Bakhtin (2011, p. 301), ao informar que “Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”, reforça a necessidade de saber quem é o enunciatário do texto. Nota-se, então, que o enunciatário tem grande importância na constituição do estilo do texto (aqui, do texto/imagem), uma vez que o conhecimento que se dispõe desse, tal como idade, classe social, localização espacial e outros, determina suas escolhas discursivas.

O referido filósofo da linguagem (2011) divide o elemento estilo em dois grupos: o primeiro voltado à individualidade do sujeito, chamado de “estilo individual”; o segundo, para a coletividade, denominado de “estilo de gênero”. No primeiro, valoriza-se a singularidade do enunciador, suas escolhas particulares na dinâmica discursiva. Já, no segundo, imperam os usos linguísticos, textuais e discursivos, os quais são reconfigurados em um determinado contexto enunciativo.

Desse modo, pode-se dizer que o estilo é o resultado das escolhas individuais e coletivas, a partir de uma tensão entre esses dois âmbitos, que gera a ação comunicativa. Destaca-se que nem todo texto reflete a individualidade do sujeito e que, dependendo do gênero, a personalidade pode ser revelada em maior ou menor grau.

Como resultado de estudo, temos que o texto publicitário utiliza, do ponto de vista do texto, sequências:

- a) Descritivas, para caracterizar a marca, o produto ou o serviço;
- b) Argumentativas, para convencer o público sobre a qualidade ou a necessidade de se adquirir o produto;
- c) Injuntivas, para desencadear as ações de compra ou adesão, utilizando-se para isso verbos no presente do indicativo ou no imperativo, além de linguagem que varia do mais ao menos formal, dependendo do produto a ser anunciado, público-alvo e meio de circulação.

Dessa maneira, o texto se organiza de forma a impor valores, ideais, mitos e outras simbologias. Segundo Carvalho (2004), quando se analisa a linguagem publicitária, constata-se que quase sempre ela vem pautada como objeto de um “discurso de manipulação”. Dessa maneira, o “dizer” procura sempre argumentar e tenta impor uma ideia, caracterizando-se pelo emprego racional de recursos linguísticos ou imagéticos para convencer, mudar ou manter a opinião do público-alvo.

Para tanto, ele exhibe uma realidade perfeita e ideal, na qual não há “guerras, fome, deterioração ou subdesenvolvimento e, ainda, nessa tudo são luzes, calor e encanto, em uma beleza perfeita e não perecível” (CARVALHO, 2004, p. 11), privilegiando o princípio do prazer com o da realidade, indicando o que deve ser usado ou comprado, destacando a marca e o ícone do objeto.

No caso de *slogans* do sabonete Lux, é interessante notar que os primeiros não continham formas verbais no modo imperativo, vindo essas a surgir na virada do milênio. Anteriormente, viam-se enunciados, tais como: “O sabonete que convém à sua pele”; “O sabonete das estrelas”; “O sabonete oficial de Hollywood”; “Lux de Luxo é um verdadeiro tratamento de beleza”. Já a partir de 2000, encontravam-se nos anúncios textos como: “Descubra a estrela que há em você”; “Provoque seus sentimentos”; “Revele a estrela que existe em você”; “Libere a estrela que existe em você”; “Sinta-se luminosa. Sinta-se Lux”; “Sinta-se firme. Sinta-se Lux”; “Sinta-se luminosa e admirada”. Atualmente, temos: “Sinta-se poderosa. Seja poderosa”; “Sinta-se fabulosa. Seja fabulosa”.

A partir desse levantamento, notou-se que ocorreu uma gradação por meio dos anos: “descubra”, “provoque”, “revele”, “libere”, “sinta-se”, “seja”, confirmando que o estilo se dá conforme seu enunciatário e seu contexto enunciativo. E que, se antes à mulher era dado imitar ou se espelhar em alguém, no contexto histórico-social contemporâneo, ela deve provocar,

conhecer os sentimentos, pois a mulher é convidada a “ser” – poderosa e fabulosa, dentre outros adjetivos que elevam o *status* da mulher.

### **A ideologia da palavra e da imagem**

Para Miotello (2006), o conceito de ideologia é fundamental nos estudos realizados por Bakhtin e o Círculo. Concebida no conjunto de outras discussões filosóficas, sugere reação às transformações que se dão nas esferas produtivas, na organização social e na comunicação interpessoal. Parte-se da ideia de que ela deve ser considerada um sistema de representações da sociedade e do mundo constituído a partir de interações e suas referências, além das trocas simbólicas construídas por determinados grupos sociais.

Bakhtin/Volochínov (2010) afirma que todo produto ideológico faz parte de uma realidade, seja ela natural ou social. O produto ideológico reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior, ou seja, tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em suma, tudo que é ideológico é um signo, e sem signos não existe ideologia.

Dessa maneira, todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, ou seja, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos e é neste “lugar” onde o signo se encontra que se encontra também o ideológico. Tudo que é ideológico possui valor semiótico, determinado contextualmente e materializado “na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas” (MIOTELLO, 2006, p.170). Pode-se afirmar, então, que é na linguagem que ocorre de maneira mais clara e completa a materialização do fenômeno ideológico.

O fio ideológico no discurso publicitário é marcado pelo poder, pela conquista e pela sedução, mantendo-se por meio da representação que o indivíduo tem de si e do outro, e de representações que incluem ideias, valores, normas e regras construídas dentre as relações sociais, e que, por meio de signos, atribuem características de valor. Se o Círculo aponta que o campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e a refrata à sua própria maneira, pode-se entender que a área publicitária o faz ou procura fazê-lo de forma eficaz a seus próprios interesses, atendendo assim à sua função no conjunto da vida social.

O discurso publicitário se vale muito bem desse conceito, pois a partir dele é possível refratar e refletir outra realidade aos olhos do consumidor. Bakhtin/Volochínov (2010) apontam que todo signo representa um ponto de vista, pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo. Dessa forma, os discursos publicitários valem-se da construção e da constituição de

signos, e da ideologia, os quais o consumidor interpreta e assume como referência de *status*, manutenção de bem-estar ou de sentimento de eficiência.

Pensando no *corpus* analisado, observou-se a representação do sexo feminino, pois o anúncio publicitário é pautado em papéis que saltaram de uma posição na qual as mulheres eram mães e esposas dedicadas, sustentando o ideal feminino de prendas domésticas, como nos apontam Vestergaard/Schoroder (2004), para a mulher fascinante, independente e trabalhadora.

Para se cumprir isso, há o apagamento do discurso “mulher mãe; dona-de-casa” e o surgimento de uma mulher voltada para si e para seus interesses particulares. Os autores salientam-se que os discursos podem caminhar um ao lado do outro ou ora, emaranhando-se como já dito, em seus diversos fios ideológicos.

Para os autores:

Esse ideal de beleza e de boa forma transfigurou-se na nova camisa-de-força da feminilidade, exigindo que as mulheres entrem em competição, mediante a aparência, pela atenção do marido, do namorado, do patrão e de todo espécime do sexo masculino que por acaso encontrem (VESTERGAARD/SCHORODER, 2004, p.122).

Nessa perspectiva, ao tratar de seus interesses particulares numa postura ativa, a mulher acaba se transformando em um objeto passivo, à espera da iniciativa do homem em perceber sua beleza. Dessa forma, as imagens tradicionais de feminilidade podem adquirir, de modo subconsciente, a condição de refúgio no qual os papéis estão bem definidos e não há conflitos de identidade. Para os autores, tudo leva a crer que a “publicidade explora o anseio nostálgico das mulheres (e dos homens) pelos tempos em que a vida parecia mais singela” (ibid. p.134).

### **A verbo-visualidade e o discurso publicitário**

Para tratar da verbo-visualidade, o presente artigo se ampara nos estudos de Brait (2013, 2006), que já há alguns anos trata das especificidades do que denomina de “dimensão verbo-visual de um enunciado, de um texto”. A autora entende que há uma dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham um papel constitutivo na produção de sentidos, e que, se elas forem separadas haverá uma ruptura no plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão do objeto, pois os enunciados/textos se dão a ver/ler simultaneamente.

Brait (2013, p. 44) afirma que essa perspectiva é possível a partir da compreensão de que os estudos de Bakhtin e do Círculo “constituem contribuições para uma teoria da linguagem

em geral e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita”. Para tanto, cita vários trabalhos, dentre os quais, *o autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2011, p.1), especificando esse conteúdo no segundo capítulo, intitulado *A forma espacial da personagem*.

Segundo Brait,

Bakhtin, dentre outros aspectos fundamentais para análise da linguagem, trata da questão do *excedente de visão*, da imagem, do retrato, do autorretrato visual e verbal, isto é, da representação de si mesmo, momento em que o autor é personagem. Até mesmo a fotografia ganha uma breve referência nesse texto (BRAIT, 2013, p. 45).

A autora acrescenta que em todos os trabalhos do Círculo nos quais a ideia de uma teoria da linguagem ampla não vinculada ao linguístico é indiciada, é o visual – e não o verbo-visual – que é sugerido por ela como objeto passível de leitura e interpretação. Ressalta que, ao acolher tais sugestões, não se pode esquecer da longa tradição da análise do visual e de suas possíveis leituras e interpretações advindas da estética, da Filosofia, das diferentes semióticas, tais como a “peirceana”, a francesa e a russa, além da semiologia de Roland Barthes em seus textos sobre fotografia e retórica da imagem, trabalhos esses compreendidos entre o final da década de 1950 até a de 1970.

Brait (2013) indica, ainda, que o aproveitamento explícito do pensamento de Bakhtin e do Círculo para o estudo do visual aparece nas seguintes obras: *Tekstura russian essays on visual culture*, editada por Alla Efimova e Lev Manovich, e publicada em 1993; *Bakhtin and the visual arts*, de 1995; e *Bakhtin reframed*, de 2013, as duas últimas da autora norte-americana Deborah J. Haynes.

O texto *A Filosofia da Linguagem e sua importância para o marxismo*, que está em *Marxismo e Filosofia da Linguagem – O estudo das ideologias e a Filosofia da Linguagem* apresenta o estudo do signo no centro de uma investigação com perspectiva semiótico-filosófico-ideológica. Esse prisma constrói o que Bakhtin/Volochínov (2010) designaram como signo ideológico e é o que serve de fundamento para a leitura do visual.

Ainda que Volochínov não tenha se dedicado diretamente à imagem, para Brait (2013), uma leitura atenta do capítulo mencionado, no qual discute a relação entre signo e consciência, permite localizar a passagem na qual ele se refere à materialidade do signo em geral e não apenas do signo verbal:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo

social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc., constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 36).

Além disso, em relação à contribuição de Bakhtin, Brait (2013) aponta para o texto *A forma espacial da personagem* – fragmento de *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2011), dizendo que o filósofo russo considera o mundo do herói a partir da criação visual da espacialidade, apresentando conceitos importantes para análise, como apontados por Brait:

[...] excedente de visão, imagem externa, exterioridade, vivenciamento das fronteiras externas do homem, imagem externa da ação, corpo exterior, todo espacial da personagem e do seu mundo – a teoria do “horizonte” e do “ambiente”, dentre outras categorias que se prestam à leitura e análise do visual (BRAIT, 2013, p. 47).

Outro trabalho que Brait (2013) comenta tratar do visual relaciona-se à estética, da autora Deborah Haynes, que persegue tal questão nos textos *Para uma Filosofia do ato responsável*, *Autor e herói na atividade estética* e *O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal*, que, segundo a autora, são fundamentais para a compreensão da arte visual. Assim, procura compreender e explicar essa estética tanto sob uma perspectiva teórica, quanto da possibilidade de sua aplicação aos objetos visuais de diferentes momentos históricos.

Haynes procurou demonstrar que Bakhtin traz de volta a “estética do processo criativo, a atividade do artista ou autor que cria”, observando a importância do *processo criativo* para artistas, historiadores da arte e teóricos de arte, em uma visão plena de interdisciplinaridade.

Acentuando a importância de observar aspectos do que tem chamado de verbo-visualidade, Brait (2013) indica a necessidade de distinguir o que considera fundamental para explicar o verbal e o visual interconectados, que é a articulação de ambos em um único enunciado concreto.

Segundo a autora, tais ocorrências podem surgir:

- Na arte ou fora dessa;
- Possui gradações que ora pendem mais para o verbal, ora mais para o visual, porém, organizadas em um único plano de expressão;
- Sua organização situa-se em uma combinatória de materialidades e em uma expressão material estruturada (Brait, 2013, p. 48).

Dessa maneira, ao analisar um enunciado que seja composto por verbo-visualidade, será sempre importante não fazer uma análise dissociada do visual e do verbal, pois a articulação entre essas linguagens é fundamental para a produção de sentidos dos gêneros que tenham tal composição.

### **Análise do sabonete Lux: uma nova perspectiva de mercado**

Lux de Luxo nasce em 1973, dez anos após a Unilever obter o direito de utilizar seu nome internacional – Lux – em seus sabonetes no Brasil, anteriormente designados como Lever. Assim, a linha Lux é segmentada em duas opções: a básica, denominada como tradicional e voltada para o uso familiar, e Lux de Luxo, mais requintado e com maior poder de hidratação, segundo promessa da empresa à consumidora.

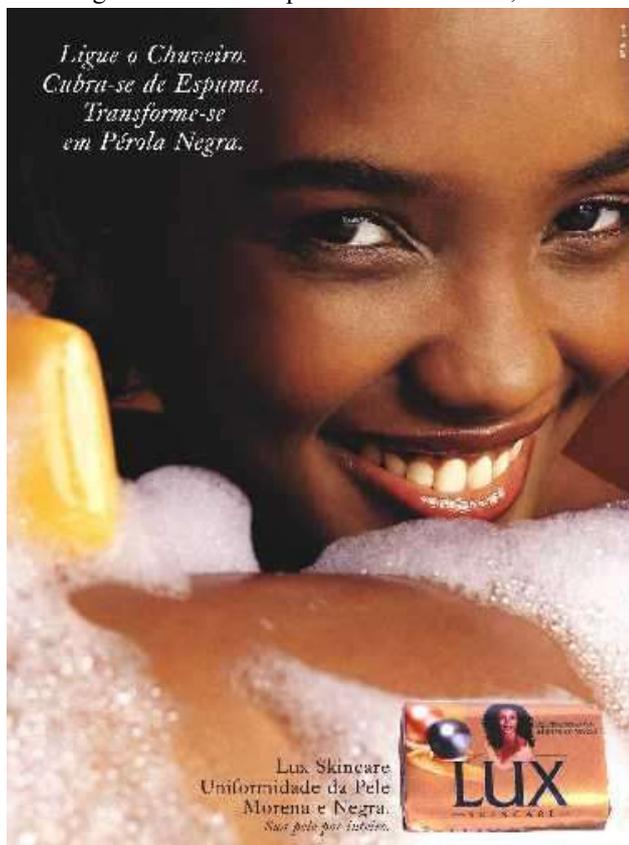
Aliás, ele é designado como “Um verdadeiro tratamento de beleza à sua pele”. Este *slogan* dialoga com o momento que a mulher passa em relação a seu ideal de beleza – o mote da vez é a beleza natural, pele e cara limpas. E desta forma surgem as primeiras protagonistas das propagandas, que foram as estrelas de Hollywood. Com o tempo, adequando-se ao contexto sócio-político-econômico, as propagandas foram se ajustando, para atender às necessidades de mercado.

Neste artigo, para exemplificar o que foi formulado até aqui, tomaremos para uma análise verbo-visual o anúncio publicitário veiculado pela Unilever, em 2002, ano no qual a empresa promoveu uma inovação, ao lançar no mercado a primeira linha de sabonetes voltados especificamente às mulheres de pele morena e negra.

## O contexto histórico

A campanha a ser analisada foi protagonizada pela atriz Isabel Fillardis, e segue abaixo:

Figura 1 – Anúncio publicitário Unilever, 2002



Fonte: Centro de História Unilever

O anúncio é composto por imagem e texto, o verbal e o visual são constituídos ao mesmo tempo, construídos e articulados juntos, para que a leitura possa produzir efeitos de sentido. Tal qual colocado por Brait (2013), não é possível separar essas duas linguagens sob pena de amputação de uma parte de seu plano de expressão e, conseqüentemente, da compreensão das formas de produção de sentido do enunciado, uma vez que este se dá a ver/ler simultaneamente.

O texto traz a atriz em Primeiríssimo Plano (PP) de enquadramento, chamado também de *big close-up*, no qual a figura humana é enquadrada dos ombros para cima, com destaque a seu rosto. Isabel Fillardis se apresenta coberta por espuma proporcionada por seu suposto banho e traz o rosto maquiado de maneira discreta, com batom, sombra, lápis para os olhos, entre outros itens possíveis, os quais ressaltam de maneira suave seus traços. Em sua mão está o sabonete da Unilever, Lux *Skincare*, linha específica para a pele morena e negra, que apresenta cor dourada, a qual também remete ao luxo e à sofisticação.

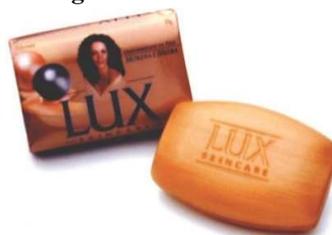
Abaixo da protagonista se vê uma embalagem do produto, tendo a seu lado os seguintes dizeres:

Lux Skincare.  
Uniformidade da Pele  
Morena e Negra.  
Sua pele por inteiro.

Ainda na embalagem é possível observar duas pérolas, uma de cor “morena” e outra de cor negra, representando os tons de pele de seu público-alvo, e uma modelo negra com cabelos cacheados, longos e impecavelmente arrumados. Essa modelo, ainda, veste uma peça de roupa branca, com um decote em “V” mais aberto, apresentando seus ombros e dando a impressão de que é mais uma pérola a pousar em uma concha – o formato do decote de sua peça de roupa propicia tal leitura.

A embalagem ainda traz tons marrons e um traço dourado, com pinceladas que reproduzem luz, sombra e nuances que, ao mesmo tempo, remetem à delicadeza e à sofisticação.

**Figura 2 – Lux Skincare**



**Fonte: Centro de História Unilever**

Acrescentando-se, no canto superior esquerdo há os seguintes dizeres:

Ligue o Chuveiro.  
Cubra-se de Espuma.  
Transforme-se  
em Pérola Negra.

O uso do verbo no modo imperativo reproduz uma das características do gênero “discurso publicitário”, o qual pode trazer em sua linguagem um tom que indica ordem ou pedido, com o intuito de aderência às ideias sugeridas. Entretanto, a maneira como foi disposto à consumidora, ilustra um exemplo de manual de instruções, como se dá em uma tipologia injuntiva, uma vez que a potencial consumidora deverá seguir algumas instruções que a conduzirão a uma mudança, com a finalidade de “transformar-se” em uma pérola negra.

Dessa maneira, precisará executar as seguintes ações:

- a) Ligar o chuveiro;
- b) Cobrir-se de espuma;
- c) Transformar-se.

O texto conota a ideia de transformação da consumidora em uma joia mais do que preciosa — rara — e praticamente única. O mais interessante é que, para isso ocorrer, a consumidora dependerá apenas de si mesma, para executar as ações proposta pelo sabonete Lux da linha *Skincare*, pele morena e negra.

Segundo texto consultado em *Hypescience* – disponível em: <<http://hypescience.com/o-que-faz-com-que-uma-perola-apresente-a-coloracao-negra>> –, pérolas negras são muito mais raras se comparadas às de tonalidade clara. São formadas em uma ostra específica, natural do Taiti, a *Pinctada margaritifera*, que, ao contrário das outras espécies, possui em seu interior uma listra de coloração negra. Se o grão de areia pousar em contato com essa listra e houver a formação da pérola, o produto resultante será da cor negra. No entanto, mesmo entre as *Pinctada margaritifera*, isso é um fenômeno raro, sendo que sua ocorrência se dá apenas entre uma a cada dez mil.

Isso colocado, podemos propor que o anúncio publicitário apresenta a ideia de valorização do negro (e das negras), colocando-o (as) em posição de igualdade às modelos brancas, destituindo-os de estereótipos vigentes, como, por exemplo, as representações da mulher negra com vínculo de cunho sexual e/ou sensual, ou como mera figurante, muitas vezes apagada ou desempenhando papéis subalternos e de baixo prestígio social. Além do mais, há a conotação de que o produto valoriza o tom de pele, tornando-o mais negro e não o inverso.

Observa-se, então, que esse anúncio traz traços de uma publicidade contra intuitiva que, segundo nos aponta Fry (2002, p. 308), é uma “tentativa deliberada de romper com os antigos estereótipos na produção que se pode denominar de cartazes contra intuitivos”.

Essa ideia surge como proposta de visibilidade da mulher negra e promove a releitura de conteúdos estereotipados e negativos aos grupos estigmatizados e marginalizados. Se antes o negro era visto como produto, ou seja, mercadoria anunciada nos jornais da primeira metade do século XIX, um longo caminho foi percorrido até que ele passou de produto a público-alvo do mercado consumidor.

De todas as maneiras, não se pode ter a ingenuidade de acreditar que a empresa Unilever quis apenas inovar, criando e veiculando um anúncio publicitário que apresentasse engajamento contra o preconceito. Não se deve esquecer de que foram décadas de comerciais dirigidos às mulheres em geral, porém, tendo como base atrizes em sua maioria com características e traços europeus, brancas, sendo que em nosso país há uma mescla de várias etnias; portanto, mulheres com traços diversificados, do negro ao asiático, do branco ao indígena.

O que podemos inferir é que houve o reconhecimento da presença desse público e o mercado consumidor quis alcançá-lo, tendo em vista a fatia significativa a qual representava e que não deveria ser desconsiderada.

Prosseguindo com a análise, observa-se que o enunciado colocado ao lado da embalagem do produto traz um discurso atenuado, sem a tonalidade da ordem e com tendência à sugestão:

- Lux *Skincare* – o que pode lhe proporcionar?
- Uniformidade à sua pele morena ou negra;
- Sua pele por inteiro.

Apesar da falta de coesão na superfície do texto, toda a coerência é retomada e constituída por meio de informações subentendidas pelo público-alvo nas relações dialógicas extratextuais. A pele negra, por características que lhe são intrínsecas, carece de cuidados e hidratação extras. Por ser mais espessa, retém a oleosidade e, por isso, a hidratação não se distribui de maneira uniforme, o que acarreta pequenas rachaduras. Além do mais, o inverno confere à pele um tom acinzentado e asperezas.

Assim, quando se usa Lux *Skincare* — cujo próprio nome já carrega um significado semântico de cuidado com a pele — há o entendimento de que a pele da consumidora será cuidada por inteiro, de maneira uniforme. A ideia dessa hidratação uniforme e completa retoma a ideia de que a empresa entende das preocupações desse público-alvo e, assim, cuida dele por inteiro, não apenas em sua pele, mas em resolver suas preocupações.

Isso colocado, entendemos que a comunicação verbo-visual do anúncio publicitário dá conta do efeito de sentido que pretende passar, ou seja, a valorização da mulher de pele negra, não tratada de maneira estereotipada e tampouco de cunho subalterno, mas sim, colocada em papel de destaque, simbolizando uma pérola negra, ou seja, uma “joia rara e preciosa”, o que traz o diálogo dessa ideia à consumidora de pele morena ou negra, e ainda a valorização de seu

tom de pele, de sua identidade, assim como a preocupação de cuidado com suas características peculiares.

Portanto, antepõe-se, igualmente, que a palavra é sensível às transformações ocorridas na estrutura social e registra todas essas mudanças. Dessa maneira, o negro que antes era tido como produto anunciado, ganha papel de destaque nesse anúncio publicitário.

### **Considerações finais**

A finalidade deste artigo, como se disse na inicial, foi observar a questão do discurso e as ocorrências verbo-visuais a partir de um anúncio publicitário. Ao ressaltar o lugar do outro e identificar-se com seus valores, seu tempo e sua posição no espaço, o anúncio conseguiu alcançar um espaço dialógico entre o anúncio e o público consumidor, sujeitos da comunicação, para conseguir lograr êxito entre eles.

Procurou-se, ainda, analisar o anúncio publicitário enquanto gênero e seu papel comunicativo, discutindo questões diretamente ligadas à sua composição, tais como estilo, ideologia e verbo-visualidade (palavra e imagem).

Entendeu-se, entre outras coisas, que cada enunciado é particular e individual, apresentando tipos relativamente estáveis de enunciação para cada esfera de atuação, todos eles constituídos nos processos interativos das atividades humanas. Ainda, que eles são abertos a mudanças e a remodelações devido à própria dinâmica dos sujeitos da enunciação, por estarem situados em um tempo histórico e em um espaço social. Isso demonstra que o anúncio publicitário se molda à sociedade, adaptando-se a ela, ao seu contexto, às suas necessidades e às suas aspirações.

Sobre a verbo-visualidade, entendeu-se que o verbal e o visual estão articulados em um único enunciado concreto, possuindo gradações que ora pendem mais para um do que para o outro. Entretanto, que tanto o verbal como o visual necessitam estar organizados em um único plano de expressão. Além disso, que sua organização se situa em uma combinatória de materialidades e em uma expressão material estruturada. Ao mesmo tempo, que as relações dialógicas podem ser tomadas como categoria fundante, para se juntar às demais citadas para a análise do verbo-visual.

Quanto à ideologia da palavra e da imagem, foram tratados aspectos do universo feminino e seus signos, reafirmando que, no discurso publicitário, o fio ideológico está pautado no poder, na conquista e na sedução, por meio da representação que o indivíduo tem de si e do

outro. Ao mesmo tempo, foram abordadas as representações que atribuem características de valor e como o discurso publicitário se apropria disso a seu favor. Reforçou-se, também, a afirmativa de que, por meio dele é possível refratar e refletir outra realidade aos olhos do consumidor. E que, dessa forma, por meio da construção e da constituição de signos e de ideologia, o consumidor (se) interpreta e (se) apodera como referência de *status*, de manutenção de bem-estar ou de sentimento de eficiência.

Dessa forma, pode-se observar que o anúncio publicitário, objeto do presente artigo, tem sua narrativa interna, e que seu tempo e seu espaço dialogam com o mundo real, diretamente ligados a um público específico, neste caso, as mulheres morenas e negras. Ainda, que dessa maneira, Lux pode dialogar com as cores e as aspirações das mulheres, numa cadeia de comunicação com enunciados que se constituem em relação aos enunciados que os precedem e aos que os sucedem.

Dado isso, entende-se, também, a busca eterna do sempre “novo” produto de Lux, pois há o processo dialógico entre os sujeitos da enunciação. Uma vez mais, confirmaram-se as palavras de Campos-Toscano (2009), de que o tempo é um importante gerador de desejo, pois a cada momento as paixões renovam-se e modificam-se. E que é ele — o tempo — que altera o espaço e lhe dá novas cores e sentidos. E isso se dá porque o tempo está ligado a uma época, caracterizando assim o significado de ser humano. O ser humano, por sua vez, adapta-se à realidade conforme o espaço que ocupa, remetendo, por conseguinte, à ideia de abertura e ajuste ao tempo-espaço.

## Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p.261-306.

BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso [online]**. 2013, vol.8, n.2, pp. 43-66. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAMPOS-TOSCANO, A. L. F. **O percurso dos gêneros do discurso publicitário: uma análise das propagandas da Coca-Cola**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CARVALHO, N. de. **Publicidade, a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2004.

**CENTRO DE HISTÓRIA UNILEVER**, Disponível em:

<[http://www.unilever.com.br/aboutus/centro\\_de\\_historia\\_unilever/historiadasmarcas/lux/](http://www.unilever.com.br/aboutus/centro_de_historia_unilever/historiadasmarcas/lux/)>.

Acesso em: 04/jun/2017.

FREY, P. Estética e política: relação entre “raça”, publicidade e produção da beleza no Brasil. In: GOLDEMBERG, M. **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 151-166.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.167-173.

VESTERGAARD, T.; SCHRODER, K. **A linguagem da propaganda**. Trad. João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

# CIÊNCIAS SOCIAIS E ESTUDOS DA TRADUÇÃO BASEADOS EM CORPUS: INTERDISCIPLINARIDADES DE UMA SOCIOLOGIA DA TRADUÇÃO

Talita SERPA<sup>20</sup>

Diva Cardoso de CAMARGO<sup>21</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo explorar relações entre o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1980) e as premissas dos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 1978, 1995; EVEN-ZOHAR, 1978). Verificamos a existência do *habitus tradutório* (SIMEONI, 1998, 2007; GOUANVIC, 1997, 1999, 2002, 2005), que representaria um arquétipo no exercício da prática tradutória como uma sistematização que favorece a interpretação dos dados socioculturais apresentados pelos textos traduzidos como atividades relativizadas por normas. Por fim, atrelamos tais análises às prerrogativas dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1996, 1999, 2000; CAMARGO, 2005, 2007), retomando questões de padronização de um comportamento recorrente aos tradutores.

**Palavras-chave:** Ciências Sociais. Estudos Descritivos da Tradução. Sociologia da Tradução. Estudos da Tradução Baseados em Corpus. *Habitus Tradutório*.

**Abstract:** *This article aims at exploring the relations between the concept of habitus (BOURDIEU, 1980) and the Descriptive Translation Studies premises (TOURY 1978, 1995; EVEN-ZOHAR, 1978). We observed the existence of a translational habitus (SIMEONI, 1998, 2007; GOUANVIC, 1997, 1999, 2002, 2005), which represents an archetype during translation practice. This conduct works as a systematic procedure, favoring the interpretation of sociocultural data submitted by translated texts as activities relativized by rules. Finally, we link such analyzes to Corpus Based Translation Studies prerogatives (BAKER, 1996, 1999, 2000; CAMARGO, 2005, 2007), retaking standardization issues which determine the behaviour followed by translators.*

**Keywords:** *Social Sciences. Descriptive Translation Studies. Sociology of Translation. Corpus Based Translation Studies. Translational Habitus.*

---

<sup>20</sup> Docente do curso Letras/Tradutor e Intérprete da União das Faculdades dos Grandes Lagos –UNILAGO - Câmpus de São José do Rio Preto/SP. e-mail: [talitasrp82@gmail.com](mailto:talitasrp82@gmail.com)

<sup>21</sup> Atualmente é Professora Adjunto-MS5 e atua como Professora Voluntária da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, campus de São José do Rio Preto, e faz parte do corpo de Docentes permanentes dos Programas de Pós-Graduação em Letras e Estudos Linguísticos. e-mail: [divaccamargo@gmail.com](mailto:divaccamargo@gmail.com)

## Introdução

As distintas formas de organização dos seres humanos em sociedade são um fator de relevante interesse para as Ciências Sociais. Esta vertente científica teve suas origens na Filosofia Greco-Latina, principalmente em escritos de Aristóteles acerca das relações entre o social e o natural. Contudo, somente no século XIX, a preocupação com organizar de modo coerente todos os questionamentos sobre temas sociais possibilitou o reconhecimento de uma proposta teórico-metodológica autônoma, a qual se tornou mais clara após a publicação de trabalhos como os de Auguste Comte, Émile Durkheim e Max Weber. As Ciências Sociais, então, expandiram-se e ramificaram-se em várias áreas como Antropologia, Ciência Política, Economia e Sociologia, entre outras.

No âmbito da linguagem, alguns sociólogos (MARX, 1960; BOURDIEU, 1982a, 1983; BENJAMIN, 1992) aventuraram-se a traçar paralelos entre análises sociológicas e a compreensão dos sistemas linguísticos. Para eles, as linguagens seriam receptáculos de conhecimentos e culturas à mesma instância em que permitiriam a tradução de valores sociais.

Nesse sentido, Snell-Hornby (1988) considera que o processo tradutório propriamente dito adequa-se a necessidades contextuais, alterando não somente elementos linguísticos, mas também relações entre os públicos envolvidos nas leituras do caráter cultural dos textos.

Snell-Hornby (1988) sugere que os textos originais (TOs)<sup>22</sup>, assim como os textos traduzidos (TTs) são formados por conteúdos sociais que representam pontos de vista distintos para a conceituação de um conjunto de costumes comum. O tradutor atua similarmente a um cientista social e a tradução assume-se enquanto textualização de diferentes grupos humanos implícitos na linguagem.

O papel do tradutor associa a mediação cultural a um reconhecimento interpretativo do repertório cultural e social da Cultura Fonte e da Cultura Meta. Com base nesses aspectos, pretendemos, em nosso trabalho, traçar os paralelos entre as distintas teorizações, promovendo uma abordagem interdisciplinar que procure desvendar aspectos socioculturais implícitos no ato tradutório enquanto fato social. Com esse objetivo, traçamos um panorama dos Estudos da Tradução, pautando-nos na obra de Munday (2001); subsequentemente, levantamos aspectos dos Estudos da Tradução baseados em Corpus (BAKER, 1992, 1993, 1995, 1996, 1999, 2000; CAMARGO, 2005, 2007) e de seu surgimento com base nos princípios dos Estudos Descritivos

---

<sup>22</sup> A denominação textos originais e textos traduzidos é realizada pelas autoras do artigo. Snell-Hornby os caracteriza como Source Text e Target Text, respectivamente.

(TOURY, 1978, 1995; EVEN-ZOHAR, 1978) associados aos procedimentos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus (SINCLAIR, 1991; BERBER SARDINHA, 2004).

Por fim, consideramos as vinculações estabelecidas entre essas bases analíticas e o conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1980, 1982, 1983) proveniente das Ciências Sociais, vinculando a esse outros elementos e valores, como a ideia de *contexto de situação* promulgada por Malinowski (1972), bem como os constructos de *capital cultural e linguístico* (BOURDIEU, 1982), *campo* (BOURDIEU, 1982), *normas* (TOURY, 1995; HERMANS, 1996, 1997, 1999) entre outros, os quais, por sua vez, atrelam-se às noções de padronização e sistema advindas das ciências de *corpora*, compondo, a nosso ver, os enlaces de uma Sociologia da Tradução que referenda o *habitus tradutório* (SIMEONI, 1998, 2007; GOUANVIC, 1997, 1999, 2002, 2005; 2010).

### **Os Estudos da Tradução: Breve percurso histórico acerca das principais vertentes teóricas**

De acordo com Munday (2001), os Estudos da Tradução são considerados, atualmente, como:

[...] a nova disciplina acadêmica relacionada ao estudo da teoria e dos fenômenos da Tradução. Por sua natureza, ela é multilíngue e também interdisciplinar, abarcando as línguas, a linguística, os estudos da comunicação, a filosofia e vários outros tipos de estudos culturais.<sup>23</sup> (MUNDAY, 2001, p.1)

Seguindo o enfoque adotado pelo teórico, apresentamos, a seguir, o percurso histórico traçado para o desenvolvimento desta disciplina acadêmica, considerando sua evolução enquanto atividade sociocultural e o reconhecimento enquanto área do conhecimento científico.

De acordo com o pesquisador, os estudos sobre Tradução surgiram com escritos de Cícero no século I a.C., nos quais o filósofo sugeria a necessidade de evitar a Tradução *verbum pro verbo*. Esse primeiro momento terminou com a publicação de *Essay on the Principles of Translation*, por Alexander Fraser Tytler (1791). O segundo momento da história dos Estudos da Tradução estendeu-se da data de publicação da obra de Tytler até o lançamento de *Sous l'invocation de Saint Jerome*, de autoria de Larbud (1946), em que o processo tradutório foi abordado pela perspectiva da Teoria da Linguagem e da Filosofia. O terceiro período

---

<sup>23</sup> *Translation studies is the new academic discipline related to the study of the theory and phenomena of translation. By its nature it is multilingual and also interdisciplinary, encompassing languages, linguists, communication studies, philosophy and a range of types of cultural studies.*

compreendeu a introdução dos estudos linguísticos e comunicativos aos conceitos analíticos da Tradução, considerando, principalmente, todos os trabalhos desenvolvidos no final da década de 40 do século XX. Por fim, o quarto período representou o surgimento da reflexão conjunta sobre teoria e prática, promovendo a elaboração de um método interdisciplinar que conquistou espaço no meio intelectual, em virtude da associação entre teorias textuais, literárias e estruturais recorrentes na década de 60.

Munday (2011) observa que, nas décadas de 60 e 70, os estudos contrastivos possibilitaram a comparação entre os pares de línguas envolvidos nos processos tradutórios. Estes estudos, com base no estruturalismo linguístico, foram de grande importância para a Teoria da Tradução, embora não considerassem fatores socioculturais e o papel social do tradutor e do TT para o ato comunicativo. Entre os vários nomes que contribuíram para o desenvolvimento da Tradução nessa época, destacam-se Vinay e Darbelnet (1958), Mounin (1963) e Nida (1964).

Com a publicação de *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*, em 1970, por Holmes, foi possível realizar um mapeamento completo dos Estudos da Tradução. De acordo com este pesquisador, as teorias estariam divididas entre dois grandes blocos: estudos “puros” (teóricos e descritivos) e estudos “aplicados” (prática, suporte em Tradução por meio de compilação de dicionários e construção de bancos de dados), os quais, no entanto, se influenciariam mutuamente (HOLMES, 1988, p.78).

Para Toury (1991, 1995), a maior contribuição de tal separação teórico-metodológica deu-se no plano da divisão de trabalho entre as várias áreas dos Estudos da Tradução que, no passado, eram frequentemente confundidas. No entanto, Munday aponta que essa categorização estava sujeita a alterações e se apresentava em constante mudança de acordo com os novos rumos que as investigações tomavam.

Por volta de 1980, a abordagem descritiva de Toury e Even-Zohar ganhou evidência no cenário da pesquisa acadêmica, fundamentando-se principalmente nos preceitos da literatura comparada e no formalismo russo. Para os principais autores desta corrente teórica existiriam sistemas nos quais diferentes gêneros, entre eles TOs e TTs, competiriam para assumir o domínio. Entre as abordagens influenciadas por essa perspectiva estão as de Lefevère (1986), Bassnett (1980) e Hermans (1985).

Os estudos que se sucederam passaram a considerar os textos e os propósitos textuais, como, por exemplo, a Teoria do Escopo, de Reiss e Vermeer (1984). Assumiram relevância

também, as propostas de Halliday (1991) seguidas, posteriormente, por Hatim e Manson (1990, 1997).

A distribuição temporal proposta por Munday (2001, p.14) finaliza com os conceitos que emergiram na década de 90, como as teorias pós-colonialistas desenvolvidas por Niranjana (1992) e as análises orientadas para os estudos culturais de Lawrence Venuti (1992, 1998).

## **Os Estudos Da Tradução Baseados Em Corpus**

A partir da evolução das pesquisas interdisciplinares em Tradução, a pesquisadora Mona Baker (1993, 1996, 1999, 2000) propôs uma nova leitura teórico-metodológica que assumiu posição de destaque no meio acadêmico. Para a autora:

[Os] textos traduzidos registram eventos comunicativos genuínos e como tais não são nem inferiores nem superiores a outros eventos comunicativos em qualquer língua. Entretanto, eles são diferentes, e a natureza dessa diferença precisa ser explorada e registrada.<sup>24</sup> (BAKER, 1993, p.234)

A teórica apoia-se nos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 1978; EVEN-ZOHAR, 1978), associando-os aos trabalhos de Sinclair (1991), nos quais são empregados *corpora* eletrônicos e ferramentas computacionais para a realização de pesquisas lexicais. Esta abordagem pretende observar características peculiares nos TTs, as quais normalmente não ocorrem nos TOs.

Partindo dessa perspectiva, Baker (1993, 1995, 1996) salienta a necessidade de serem abandonadas, no campo dos Estudos da Tradução, concepções tradicionais arraigadas, referentes à equivalência e à correspondência de significados entre as duas línguas envolvidas, conceitos, até então, tidos como referências irrefutáveis entre os pesquisadores.

A teórica propõe-se a desenvolver um quadro epistemológico capaz de abarcar os principais elementos constituintes do processo tradutório em uma análise reflexiva relevante. Compreende a apreciação do TT em seu ambiente de interação e dá abertura para um enfoque comparativo em *corpora* eletrônico. Ao contrário de outros teóricos que procuram ressaltar valores culturais ou puramente linguísticos, esta autora busca também elucidar a natureza do TT e do processo tradutório.

---

<sup>24</sup> *Translated texts record genuine communicative events and as such are neither inferior nor superior to other communicative events in any language. They are however different, and the nature of this difference needs to be explored and recorded.*

Outra pesquisadora que adota os princípios dos Estudos Baseados em Corpus é Sara Laviosa, segundo a qual:

Os Estudos da Tradução Baseados em Corpus representam uma área de pesquisa que tem atraído um número crescente de pesquisadores entusiastas que acreditam firmemente em seu potencial de fornecer informação para projetos bem elaborados realizados no mundo todo bem como de reconciliar a pluralidade de necessidades e interesses dentro da disciplina.<sup>25</sup> (LAVIOSA, 2002, p.33)

Baker (1996, p.178) enfatiza que esse tipo de abordagem possibilita uma maior conscientização de que o significado não é independente, mas se dá dentro de um contexto linguístico situacional e social específico. Sendo assim, as análises nesta perspectiva deixam de lado o levantamento de características do TT e do TO e permitem, como aponta Camargo (2007, p.32) investigações sobre o estilo tradutório ou sobre *corpora* que pertencem a diferentes períodos ou a tipos textuais distintos.

### **Intersecção entre os Estudos Descritivos da Tradução e os Estudos da Tradução Baseados em Corpus**

Apresentamos, neste subitem, os preceitos que direcionam a perspectiva dos Estudos Descritivos da Tradução, salientando a necessidade de desenvolver pesquisas que não se baseassem em características prescritivistas.

Sara Laviosa (2002) sugere que tal vertente representa,

[...] um ramo que se ocupa da descrição sistemática de três fenômenos empíricos distintos vistos como constituintes do objeto da disciplina como um todo: o produto, o processo e a função da Tradução.<sup>26</sup> (LAVIOSA, 2002, p.10)

A autora considera a possibilidade de intersecção entre as teorias linguísticas e sociais, assim como a observação dos fenômenos que compõem o processo tradutório por meio de uma apreciação científica descritiva. Dessa forma, considera que os tradutores lidam com um sistema estrutural que os conduz a decisões particulares sobre a forma como a sociedade de partida será apresentada na Cultura Meta. Sendo o comportamento dos tradutores um tipo de

---

<sup>25</sup> *Corpus-based Translation Studies represent an area of research that is attracting a growing number of enthusiastic scholars who genuinely believe in its potential for informing well thought-out projects throughout the world and for reconciling the plurality of needs and interests within the discipline.*

<sup>26</sup> *Descriptive Translation Studies, represents the branch that concerns itself with the systematic description of three distinct empirical phenomena seen as constituting the object of the discipline as a whole: the product, the process, and the function of translation.*

sistema, poderia ser analisado e verificado sob a ótica dos Estudos Descritivos da Tradução, a qual se apresenta como possível instrumento para uma investigação mais profunda das características sociais presentes nas escolhas lexicais e sintáticas dos tradutores.

Dentro da abordagem descritiva dos Estudos da Tradução, destaca-se a teoria desenvolvida por Even-Zohar (1978) na Universidade de Tel-Aviv, a qual considera a literatura como um *polissistema*, um conglomerado hierárquico e dinâmico de sistemas literários ao invés de uma coleção estática e desigual de textos. A literatura, neste âmbito, não deveria ser estudada separadamente, mas como parte de uma conjuntura social, cultural, literária e histórica que está em constante mutação, de modo que um dos subsistemas pode assumir uma posição dentro do *polissistema* maior. Dessa maneira, diferentes gêneros da literatura interagem e podem mudar de posição hierárquica, dependendo do momento em que essa mudança ocorrer. Quanto à tradução literária, o autor destaca que:

A literatura traduzida [é concebida] não só como um sistema com valor próprio, mas como um sistema completamente participante na história do polissistema, como uma parte integrante dele, relacionada a todos os outros co-sistemas. <sup>27</sup> (EVEN-ZOHAR, 1978, p.119)

No mesmo ano, Toury (1978) desenvolve o modelo em que as *normas* de Tradução representam um nível intermediário entre a *competência* e o *desempenho* do tradutor. O teórico compreende que a *competência* corresponde ao conjunto de opções disponíveis para os tradutores e que o *desempenho* se trata de um subconjunto de opções que são efetivamente selecionadas pelos tradutores. Por conseguinte, o conceito de *normas*, desenvolvido pelo pesquisador, insere-se como subconjunto entre as opções anteriores.

Tendo sido influenciado pelo arcabouço metodológico do formalismo e pelas teorias históricas, Toury (1978) postula a Tradução enquanto fato social e, por tal razão, salienta seu papel e sua *função* para o direcionamento de comportamentos moldados.

Neste âmbito, observa-se que o ato tradutório nada mais é que um *processo* que caracteriza uma dada representação social, ou seja, um preenchimento de *funções* previamente estabelecidas por uma referida comunidade. Desta maneira, os tradutores atuam sob diferentes condições moderadoras, adotando distintas escolhas lexicais e gramaticais e desenvolvendo *produtos* marcados socialmente.

---

<sup>27</sup> *Translated literature [is conceived] not only as a system in its own right, but as a system fully participating in the history of the polysystem, as an integral part of it, related all the other co-systems.*

Com base nessa argumentação e adotando uma posição sistemática, Toury pretende descrever a estrutura reguladora da atividade tradutória e conduzir sua investigação para a elaboração de um panorama das *normas* que regulamentam essa prática. Seu método tenciona sair de uma análise das *normas* iniciais de escolha básica e atingir padrões mais específicos relacionados aos sistemas de significado das sociedades de partida e de chegada.

Sua principal hipótese formula-se a partir da determinação de que a Tradução não afeta o Sistema Fonte, mas que constitui um fato da Cultura Meta, sendo necessário moldar-se para satisfazer os objetivos do polo receptor. Para Toury, o sistema final tem papel na decomposição e recomposição do TO, assim como no próprio *processo*. Dessa forma, é necessário avaliar e validar os traços de comportamento recorrentes (as *normas*) em busca de uma padronização.

Notamos que as *normas* são condutas seguidas metodicamente pelos tradutores em dadas situações socioculturais; assim, ao propor sua observação, Toury (1978; 1995) concentra as atenções no TT como objeto de estudo e passa a ter por meta analisar as relações entre a *função*, o *processo* e o *produto* da Tradução, considerando as traduções como textos autênticos e não representações de outros textos.

Sendo assim, a ideia de “leis” de conduta tradutória repercute na consolidação da disciplina dos Estudos da Tradução, dado que ao analisar a constituição de possíveis *normas* em *corpus* de Tradução, Toury lança uma futura semente para a proposição dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, a ser elaborada por Baker na década de 90.

Em sua proposta, Toury (1995) observa a formulação de dois preceitos principais a serem seguidos pelos tradutores, a saber: a *lei da padronização crescente* e a *lei da interferência*. A primeira lei propõe que as relações obtidas em um TO são geralmente modificadas, às vezes, a ponto de serem totalmente ignoradas em favor das opções da Língua Meta (LM). Desse modo, as relações textuais do TO não são reproduzidas com equivalentes exatos no TT, e o tradutor prefere ser mais conservador nas suas escolhas para a Cultura Meta. Quanto à segunda lei, Toury explica que a Tradução sofre a influência de diversos fatores como, por exemplo, a competência do tradutor, o status da Língua Fonte (LF) e o da LM, a visão das comunidades da LF e da LM e a visão do tradutor.

Em associação aos trabalhos de Even-Zohar (1978) e de Toury (1978), outros estudos contribuíram para a elaboração dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus; entre eles podemos citar as pesquisas de Frawley (1984) e Blum-Kulka (1986).

De acordo com Frawley (1984), a Tradução assume a representação de um terceiro código que se estabelece entre a LF e a LM. Para o teórico, os dados de análise de *corpus* podem ser observados na constituição das diferenças resultantes desta nova codificação.

No contexto de seu trabalho, Blum-Kulka (1986), por sua vez, investiga as traduções de estudantes de língua inglesa como língua estrangeira e identifica tendências para explicitar, como a maior concentração de elementos coesivos e a inserção de palavras adicionais nos TTs e nos textos redigidos em inglês pelos aprendizes. Com base nesta perspectiva, Baker (1993, 1995, 1996) elabora a hipótese da explicitação, a qual não se restringe a uma língua em particular, mas sim faz parte de um processo de mediação que ocorre na Tradução.

Berber Sardinha (2004, p.235) comenta que “o Estudo da Tradução por meio da Linguística de Corpus tem-se tornado uma das linhas de pesquisa mais atuantes” e destaca as investigações que tratam das questões de correspondência como as de Baker (1995), e de normalização e criatividade em tradução, desenvolvidas por Kenny (2001).

### **Estudos da Tradução Baseados em Corpus em intersecção com a Linguística de Corpus**

As pesquisas com base no uso de *corpora* contribuem para o trabalho de observação e de recolha de dados no que diz respeito à prática tradutória e a suas relações com outros tipos de interações culturais. Soma-se a essa perspectiva a possibilidade de exploração dos princípios que regem condutas e opções dos tradutores por meio da investigação em *corpus* de TOs e de TTs.

A Linguística de Corpus surge com a proposta central de questionar a posição das palavras enquanto unidades centrais da linguagem. A palavra não é inerente à linguagem (TEUBERT et.al., 2004, p.106), mas faz parte de um contexto de comunicação social. Tem por objetivo desvendar as relações linguístico-culturais a partir de pesquisas que valorizem a representatividade das escolhas lexicais em atos de fala e de escrita reais.

Baker (1992, 1993, 1995, 1996) vincula, então, dentro desse quadro, os Estudos Descritivos da Tradução e a metodologia da Linguística de Corpus, elaborada por Sinclair (1991), lançando, em 1993, os Estudos da Tradução Baseados em Corpus.

A autora (2000) aponta que a Linguística de Corpus possibilita pesquisas sobre: 1) as variações nas produções dos tradutores; 2) o impacto que as LFs produzem na padronização das LMs; 3) o impacto do tipo textual nas estratégias de tradução; entre diversos outros fenômenos interessantes aos estudiosos da Tradução e aos linguistas de *corpus*.

Baker (1993, p.243) enfatiza que o fator mais importante a ser destacado no uso da Linguística de Corpus para os Estudos da Tradução é a elucidação de que os TTs são eventos comunicativos mediados por elementos de ordem cultural, bem como por atores e processos sociais.

A Linguística de Corpus permite, também, a observação de redes semânticas e de campos lexicais com a manipulação de textos contínuos. Viabiliza o confronto entre teoria e dados empíricos e amplia o conhecimento sobre a estrutura linguística por meio da coleta e análise de exemplos reais da língua.

Berber Sardinha (2004) enfatiza que essa abordagem compreende uma “[...] visão da linguagem como sistema probabilístico”. Além disso, o estudioso aponta que o uso de *corpora* para análises linguísticas permite que o pesquisador compreenda que “[...] embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência. (BERBER SARDINHA, 2004, p.30).

O autor ressalta que os elementos da linguagem apresentam uma frequência não aleatória; pelo contrário, os usos são recorrentes e regulares e podem ser delimitados de acordo com padrões de repetição dentro de contextos pré-estabelecidos, sofrendo influência de valores presentes na sociedade ou comunidade. Nesse sentido, o teórico esclarece que “dizer que a variação não é aleatória, na verdade, é afirmar que a linguagem é padronizada” (BERBER SARDINHA, 2004, p.31).

### **O papel social do tradutor: uma possível relação entre pressupostos teóricos das Ciências Sociais e dos Estudos da Tradução Baseados em Corpora**

Notamos haver uma possível intersecção entre os Estudos da Tradução e pressupostos teóricos das Ciências Sociais que, associados a uma leitura descritivista do ato, processo e produto, consistiriam em uma interpretação sociológica da Tradução.

A linguagem sempre foi matéria de interesse dentro das diversas subáreas das Ciências Sociais, especialmente para a Antropologia, Ciência Política e Sociologia. É considerada, entre seus muitos aspectos, como um processo de ação que possibilita a interação comunicativa e as trocas culturais, econômicas, sociopolíticas, etc.

A evidente relação que se estabelece entre a utilização da língua e o desenvolvimento social dos distintos grupos comunais revela a interdependência dos múltiplos aspectos de um

mesmo evento humano. O uso da palavra é abordado como uma atividade de engajamento coletivo e constitui-se como forma fundamental de funcionamento da ordem societária.

Teóricos como Malinowski (1972), Nida (1945), Bourdieu (1980), Simeoni (1998, 2007) e Gouanvic (1997, 1999, 2002, 2005) dedicaram parte de suas pesquisas à identificação do elemento linguístico como importante transmissor de tradições comunitárias.

No âmbito do fenômeno da Tradução, os mesmos autores tecem considerações acerca da necessidade do uso da teoria socioantropológica para a melhor identificação de traços culturais presentes na tarefa de conduzir um dado linguístico para outras culturas. Trata-se de uma tentativa de associar a verificação do modelo descritivista da sociedade à metodologia dos Estudos da Tradução.

Malinowski (1972) propõe o conceito de *contexto de situação* que consiste nas distintas colocações de significados adequados a cada cultura de maneira específica. Para o antropólogo, o objetivo de uma tradução é identificar uma possível correspondência de contextos situacionais na Língua Meta que recubra as ideias apresentadas pela Língua Fonte.

A linguagem está essencialmente enraizada na realidade da cultura [...] e dos costumes de um povo [...] e não pode ser explicada sem uma constante referência a esses contextos mais amplos da expressão verbal. (MALINOWSKI, 1923; traduzido por Álvaro Cabral, 1972, p.303)

Dessa forma, os *contextos de situação* são compreendidos pela ação tradutória, restando ao tradutor, consciente das implicações de suas escolhas, desenvolver um trabalho antropológico de reconhecimento dos fatores extralinguísticos implícitos no texto.

Nida, no artigo “Linguistics and Ethnology in Translation-Problems” (1945), assume uma postura voltada para o estudo da alternância de comportamentos sociais revelada por meio do TT. O teórico apresenta a “palavra” enquanto uma entidade sociocultural e o “texto” como um conjunto de elementos sociais complexos que interagem no interior dos padrões linguísticos. Segundo o autor, “as palavras são fundamentalmente símbolos para elementos da cultura” (NIDA, 1945, p.9).

O teórico salienta que é importante ao tradutor que se propõe à tarefa de apresentar um conteúdo sociocultural de uma dada sociedade a outra estar consciente dos contrastes em relação aos hábitos sociais representados nas linguagens. Dessa forma, uma investigação dos aspectos culturais de ambas as culturas torna possível observar mais claramente as questões semânticas e as variações ideológicas e interpretativas expressas por diferentes grupos sociais. Para tanto, Nida (1945) considera que um trabalho quase antropológico de reconhecimento dos elementos históricos, folclóricos, políticos e econômicos, etc. é realizado, considerando a

implicação destes fatores nas características formais de cada língua. Isso significa investigar o sentido de vários itens sociais e das palavras que são utilizadas para designá-los, combinando teorias das Ciências Sociais com a análise da descrição linguística para permitir ao tradutor um maior conhecimento dos fenômenos culturais e dos contextos dos quais as palavras são símbolos.

Nida (1959, p.13) expõe que, mesmo em uma única cultura, as experiências de uma pessoa que apresenta uma mensagem serão diferentes das experiências de quem recebe a mensagem. O leitor não tem exatamente a mesma compreensão da mensagem que o autor, mas ambos geralmente reconhecem essa lacuna e fazem ajustes em suas redes de compreensão a fim de tornar a comunicação mais efetiva. O tradutor compreende a mensagem da linguagem original em termos de sua própria cultura e contexto linguístico e então procura comunicá-la em outra cultura e língua, moldadas, por sua vez, por contextos e valores próprios.

O impacto dos pressupostos apresentados pelos antropólogos possibilitou a formação de uma Sociologia dos Estudos da Tradução, a qual se divide em três recortes principais: o papel do agente social (tradutor); o valor da prática social (traduzir); e o produto social (o TT).

Entre as décadas de 70 e 80, o sociólogo francês Pierre Bourdieu lança as obras *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *Questions de sociologie* (1980), *Ce que parler veut dire :L'économie des échanges linguistiques* (1982) em que faz uso dos conceitos de *habitus*, *campos*, *troca simbólica* e *capital social*. A proposta teórica concernente à Tradução é a de que a linguagem assume uma posição dentro da relação de trocas em que o léxico constitui-se enquanto bem simbólico com valores adequados à comunicação de cada grupo social. O autor acrescenta que, em uma ordem econômica, as trocas linguísticas criam fatores como taxas de câmbio, lucro e prejuízo que seriam atribuídos pelas relações entre as sociedades envolvidas, constituindo um *capital* que é *social*.

Assim, a tradução caracteriza-se como um instrumento de poder fundamentado por comportamentos padronizados e valorados socialmente. E os tradutores são motivados por *habitus* pelos quais se inserem em *campos* distintos. De acordo com Bourdieu (1972, 1980), entende-se por *habitus* um conhecimento adquirido em sociedade que permite a regulação das práticas sociais. Esta consciência integra as disposições que constituem a competência para que os agentes (tradutores) tenham acesso a estratégias adequadas e possam obter maiores possibilidades de lucro (sucesso). O *habitus* é constituído pelas medidas de ação ou percepção que os indivíduos adquirem por meio de sua experiência social. Ao socializarem-se, os homens incorporam maneiras de pensar, sentir e agir, que são sustentadas pelo coletivo. Bourdieu (1972,

1980, 1982, 1984) considera que estas disposições são a fonte de práticas futuras dos indivíduos.

No entanto, o *habitus* é mais do que o condicionamento que leva a reproduzir mecanicamente o que foi conquistado. As disposições do *habitus* são os padrões de percepção e ação que possibilitam ao indivíduo produzir um conjunto de práticas adaptadas ao novo mundo social onde ele está localizado, bem como gerar um número infinito de novas práticas.

O *habitus linguístico* caracteriza-se por ser “uma capacidade de utilizar as possibilidades oferecidas pela língua e de avaliar praticamente as ocasiões de usá-las” (BOURDIEU, 1982, p.66).

No âmbito da noção de *campo*, o autor define a sociedade como uma sobreposição de domínios: econômico, cultural, artístico, esportivo, religioso, etc. Cada um destes domínios ou *campos* é organizado por uma lógica ordenada em forças sociais. As interações são estruturadas de modo a mobilizar os agentes a terem dados *habitus* dentro de cada *campo*. Dessa forma, trata-se de uma posição social em que os participantes têm quase todos os mesmos interesses, mas cada um apresenta suas próprias expectativas para além da posição social que ocupa.

De acordo com a definição do autor:

[...] um campo é definido por questões de interesses específicos, que são irreduzíveis aos interesses de outros campos e não são percebidas por quem não está imerso naquele dado campo [...]. Para uma atividade dentro de tal ambientação, as pessoas dispostas a adequar-se ao jogo recorrem ao *habitus* como o conhecimento prévio das leis imanentes ao processo e suas dificuldades, etc.<sup>28</sup> (BOURDIEU, 1980, p.113)

A partir da aplicação desses conceitos no conjunto teórico dos Estudos da Tradução, autores como Simeoni (1998, 2007) e Gouanvic (1997, 1999, 2002, 2005) sugerem uma sociologia do texto traduzido como produto, uma sociologia desse produto em si mesmo e de seu consumo relacional nos diversos *campos*.

A tradução assume uma amplitude de configurações ao transitar de um lado a outro das culturas e ao apresentar um padrão de temporalidade dos contatos, precisando ser constantemente reconstituído. Os teóricos apontam, então, para a necessidade de contínua renegociação entre os diversos *campos* e acentuam a dinâmica dos aspectos das trocas de *capital*

---

<sup>28</sup> *Un champ [...] se définit entre autres choses em définissant des enjeux et des intérêts spécifiques, qui sont irréductibles aux enjeux et aux intérêts propres à d'autres champs (on ne pourra pas faire courir un philosophe avec des enjeux de géographe) et qui ne sont pas perçus de quelqu'un qui n'a pas été construit pour entrer dans ce champ [...]. Pour qu'un champ marche, il faut qu'il y ait des enjeux et des gens prêts à jouer le jeu, dotés de l'habitus impliquant La connaissance et La reconnaissance des lois immanentes du jeu, des enjeux, etc* (BOURDIEU, 1984, p. 113-114).

*social*. Assim, o *capital* é transmitido, distribuído e regulado por meio da tradução, entre outros fatores.

Notamos que a ação tradutória pode ocorrer, portanto, no interior dos *campos* em que é gerada pelos TOs, primeiramente, havendo uma atividade constante de adaptação, negociação e reinserção dos dados linguísticos e extra-linguísticos em um ciclo de cooperação e desenvolvimento. Os tradutores são agentes envolvidos neste processo, de modo a operarem e transformarem o processo tradutório por meio do trabalho de seus *habitus*.

Em seu artigo, “The Pivotal Status of the Translator’s Habitus” (1998), Daniel Simeoni confere à noção de *habitus* um novo papel. O autor salienta que o *habitus* tradutório contribui para a formação de um comportamento padronizado no conjunto dos usos das estratégias de tradução.

O teórico tenta integrar a categoria de *habitus* aos modelos sistemáticos de análise, associando-a ao conceito de *normas* proposto por Toury (1978), ao assumir que o *habitus* do tradutor seja culturalmente determinado, mas ao mesmo tempo determinante dos agentes e produtos. Simeoni (1998) contribui para consolidar a Tradução como um *sistema*; e para conceber a interpretação dos dados socioculturais apresentados pelos TTs como uma atividade regulada pelas *normas*.

Toury (1995) retoma o conceito de *norma* e destaca sua especificidade, instabilidade, variação, mutabilidade e restrições ou sanções. Ao elucidar tais questões e aplicá-las ao âmbito tradutório, Toury (1978) traz à tona preceitos e evidencia a relação de aparente semelhança entre as *normas* das culturas envolvidas no processo. Identifica as correlações entre ambos os sistemas regulatórios e enfatiza a investigação da oposição entre adequação ao TO ou aceitabilidade pela Cultura Meta (TOURY, 1995, p.57).

O autor (1978) pretende contribuir para a constituição de um método de pesquisa para o processo tradutório que origine *normas* gerais para a atividade. Sugere uma pesquisa detalhada que não atua para revelar quais regras devem ser seguidas, mas quais comportamentos estão realmente em uso.

Ao aceitarmos o significado das *normas* como estruturas sociais modeladoras, estas se tornam centrais para a discussão das forças sociais envolvidas na Tradução. Operam em cada fase do processo, principalmente na seleção das estratégias, as quais revelam as relações entre as duas culturas envolvidas.

Toury (1995) chama-nos a atenção para a relevância de um processo de socialização e aculturação durante o qual as respostas às *normas* são assimiladas e motivadas, auxiliando na

elaboração de métodos para lidar com a problemática encontrada na ação de traduzir. A internalização do processo é remanescente ao *habitus* do tradutor, sobre o que Toury (1995) acrescenta:

Podemos supor que para que a extensão de uma norma seja de fato internalizada e transformada em parte de uma competência modificada, ela deverá ser aplicada à produção de expressões traduzidas com mais espontaneidade em situações em que nenhuma sanção seja-lhe imposta. As variedades comportamentais [do tradutor] [...] podem, portanto, firmar-se como ferramenta útil para averiguar não apenas a permanência das normas como tais, mas também a assimilação pelos indivíduos e, a longo prazo, os universais do processo assimilatório em si.<sup>29</sup> (TOURY, 1995, p.250)

Acordos e convenções que subjazem à prática da tradução são continuamente negociados pelos agentes envolvidos. Ao considerarmos o ato tradutório como uma atividade governada pelas *normas*, é importante levarmos em conta o status atribuído aos tradutores com seu lugar determinado e as referências que eles fazem às regras que constantemente criam, mantêm ou desrespeitam, aplicando-as a diferentes situações (TOURY, 1999).

Uma estrutura sociológica baseada no conceito de *normas* incluiria as análises dos elementos responsáveis pela reconstrução das regras normatizadoras e pela internalização destas, o que contribui para um determinado *habitus* parcialmente baseado na negociação entre os *campos* concernentes ao TT.

Toury (1999) parece estar consciente da relação de interação entre os valores sociais e o processo de tradução: “Acredito que seja uma questão de tempo [para suprir] melhor e de modo mais abrangente e flexível às explicações do comportamento tradutório dos indivíduos com o contexto social”<sup>30</sup> (TOURY, 1999, p.28-29).

O produto de uma tradução constitui uma vasta área de análise da interação social, o que nos permite ampliar nosso ponto de vista sobre características e valores das sociedades de partida e de chegada. Podemos identificar, por meio de um olhar sociológico, alguns condicionantes sociais das *normas* que delimitam o *habitus* tradutório contidos no léxico, assim como reconhecer as estratégias de exposição de dados culturais em outras sociedades, tornando

---

<sup>29</sup> *It may also be hypothesized that to the extent that a norm has indeed been internalized and made part of a modified competence, it will also be applied to the production of more spontaneous translated utterances, in situations where no sanctions are likely to be imposed. (The translator's) behavioural variations [...] may therefore prove a useful tool for checking not only the prevailing norms as such, but also their assimilation by individuals and, in the long run, the universals of the process of assimilation itself* (TOURY, 1999, p.250).

<sup>30</sup> *I believe it is about time [to supply] better, more comprehensive and more flexible explanations of the translational behaviour of individuals within a social context* (TOURY, 1999, p.28-29).

visíveis possíveis preconceitos, submissões, padronizações políticas, econômicas e também aceitações ou semelhanças.

Por fim, ressaltamos que ainda no tocante aos princípios do *habitus tradutório*, Gouanvic (2005), considera se tratar do papel social que tradutor exerce sob determinadas condições formuladas em sociedade.

A noção de *habitus* refere-se, aqui, também, à aquisição técnica de método e estilo apropriados a dados *campos*, os quais, por sua vez, são determinados pelo espaço sociocultural de interação dos tradutores.

### Considerações Finais

Associar a análise descritiva ao método da Linguística de Corpus, como propõe Baker (1993, 1995, 1996) nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, permite revelar que existe uma rotina para as linguagens, uma convenção e uma predileção a dados usos e, também, poderíamos acrescentar, a um dado *habitus linguístico*, na visão de Bourdieu (1984).

Neste âmbito, nossa proposta procura aliar as conjecturas sociológicas apresentadas a uma pesquisa fundamentada nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e na Linguística de Corpus, como bases de investigação empírica dos TTs, a fim de buscar dados concretos que permitam relacionar os fatos sociais à produção tradutória e a seu impacto na Cultura Meta.

Por meio da análise de *corpus*, compreendemos que é possível verificar as recorrências lexicais como tendências à obediência das *normas* tradutórias ou à assimilação de um *habitus* reincidente que acaba sendo reconhecido pela observação do produto, ou seja, o TT. Com isso, a proposta de identificação de um comportamento ou conduta para a tradução corrobora, por conseguinte, a visão sociológica de que os tradutores assumem uma dada postura e que se adequam a *habitus* semelhantes.

Em Hermans (1996, 1997, 1999) observamos, ainda, que o conceito de *normas* salienta a função social e enfatiza o valor das relações de poder e ideologia. O autor aponta as coerções sociais pelas quais as *normas* moldam o processo e o efeito tradutório. Afirma que a tradução é vista “como uma complexa transição que tem lugar em um contexto comunicativo sociocultural”<sup>31</sup> (HERMANS, 1996, p.26).

---

<sup>31</sup> *Translation today is seem] as a complex transaction taking place in a communicative, socio-cultural context* (HERMANS, 1996, p.26).

Sendo assim, verificamos que os Estudos Descritivos da Tradução, associados à Sociologia da Tradução e, com base nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, podem englobar o impacto social e ideológico da tradução. A ênfase na análise das *normas* com o uso de *corpora* pode ser o primeiro passo para tal estrutura, visto que o domínio normatizado envolve-se em todos os estágios do procedimento tradutório e, portanto, “define os contornos da tradução como uma categoria social reconhecida”<sup>32</sup> (HERMANS, 1996, p.42).

## Referências Bibliográficas

BAKER, M. *In other words: a coursebook on translation*. Londres: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Ed.) *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdã: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

\_\_\_\_\_. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, V.7, n. 2, p. 223-243, 1995.

\_\_\_\_\_. Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.) *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdã: John Benjamins, 1996, p. 177-186.

\_\_\_\_\_. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução? In: MARTINS, M.A.P. (Org.) *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucena, 1999, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. *Target*, Amsterdã, V. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BASSNETT, S. History of translation theory. *Translation studies*. Londres: Methuen, p. 39-75, 1980.

BENJAMIN, W. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In: \_\_\_\_\_. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

BERBER SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BLUM-KULKA, S. Shifts of cohesion and coherence in translation. *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, p. 17-35, 1986.

---

<sup>32</sup> [Norms are, after all, involved in all stages of the translation procedure and thus define] the contours of translation as a recognized, social category (HERMANS, 1996, p.42).

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz, 1972.

\_\_\_\_\_. *Questions de sociologie*. Paris : Éd. de Minuit, 1980.

\_\_\_\_\_. *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard, 1982.

\_\_\_\_\_. Estrutura, habitus e prática. In: BOURDIEU, P. (Org.) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982, p. 203-229.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.

CAMARGO, D.C. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512f. Tese (Livro-Docência em Estudos da Tradução)- UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, 2005.

\_\_\_\_\_. *Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial. 2007, Coleção Brochuras, v.1. 65p.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978 p. 117-127 [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p. 199-204].

FRAWLEY, W. Prolegomenon to a theory of translation. *Translation: Literary, linguistic and philosophical perspectives*, v. 159, p. 175, 1984.

HATIM, B.; MASON, I. *Discourse and the Translation*. London and New York: Longman, 1990.

\_\_\_\_\_. *The translator as communicator*. London & New York: Routledge, 1997.

HERMANS, T. *The manipulation of literature studies in literary translation*. Croom Helm, 1985.

\_\_\_\_\_. Translation as Institution. In: SNELL-HORNBY, M.; JETTAROVÁ, Z.; KAINDL, K. (Eds.) *Translation as Intercultural Communication : selected papers from the EST Congress Prague*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995, p. 3-20.

\_\_\_\_\_. Norms and the Determination of Translation: A Theoretical Frame-work. In: ÁLVAREZ, R.; VIDA, M.C.A. (Eds.) *Translation, Power, Subversion*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters, 1996, p. 25-51.

\_\_\_\_\_. *Translation as institution*. Manchester: Benjamin Translation Library, v. 20, p. 3-20, 1997.

\_\_\_\_\_. Translation in systems. *Descriptive and Systemic Approaches*, 1999.

HOLMES, J. S. et al. *The nature of translation*. Publishing House of the Academy of Sciences, 1970.

\_\_\_\_\_. The Name and Nature of Translation Studies. 1988. [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p. 172-185].

LARBAUD, V. *Sous l'invocation de Saint Jérôme*. Gallimard, 1946.

LAVIOSA, S. *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdã/Atlanta: Rodopi, 2002.

LEFEVERE, A. Power and the Canon, or: How to Rewrite an Author into a Classic. *Journal of Literary Studies*, v. 2, n. 2, p. 1-14, 1986.

MALINOWSKI, B. O problema do significado em linguagens primitivas. In: OGDEN, C.K.; RICHARDS, I.A. *O significado de significado: um estudo da influência da linguagem sobre o pensamento e sobre a ciência do simbolismo*. (Trad. de Álvaro Cabral). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1972.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

MOUNIN, G. *Les problemes theoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, 1963.

MUNDAY, J. *Introducing translation studies- theories and applications*. Londres/ Nova Iorque: Routledge, 2001.

NIDA, E.A. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *Words* I, 1945, p. 194-208.

\_\_\_\_\_. *Toward a science of translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Brill Archive, 1964.

NIRANJANA, T. *Siting translation: History, post-structuralism, and the colonial context*. Univ of California Press, 1992.

REISS, K.; VERMEER, H.J. *Grundlegung einer allgemeinen Translations theorie*. Walter de Gruyter, 1984.

SIMEONI, D. The Pivotal Status of the Translator's Habitus. *Target* 10 (1), 1998, p. 1-39.

\_\_\_\_\_. Translation and Society: The Emergence of a Conceptual Relationship. In: ST-PIERRE, P.; KAR, P.C. *In Translation: Reflections, Refractions, Transformations*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2007, p. 13-27.

SINCLAIR, J. M. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford, 1991.

SNELL-HORNBY, M. *Translation studies: An integrated approach*. John Benjamins Publishing, 1988.

TEUBERT, W.; HALLIDAY, M.A.K.; YALLOP, C. et. al. *Lexicology and Corpus Linguistics*. London: MGP Books, 2004.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978 p. 83-100

[Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p. 205 -218].

\_\_\_\_\_. What are descriptive studies in translation likely to yield apart from isolated descriptions? In: LEUVEN-ZWART, K.; NAAIJKENS, T. (Ed.). *Translation Studies: The state of the Art*. Proceedings of the First James S Holmes Symposium on Translation Studies. Amsterdam – Atlanta: Ropodi. Approaches to Translation Studies. v.9, p. 179-192, 1991.

\_\_\_\_\_. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

TYTLER, A. F. *Essay on the Principles of Translation*. John Benjamins Publishing, 1978.

VENUTI, L. *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. Taylor & Francis US, 1998.

VENUTI, L. (Ed.). *Rethinking translation: Discourse, subjectivity, ideology*. Taylor & Francis, 1992.

VINAY, J.; DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Didier, 1958.

## DA LINGUAGEM DRAMÁTICA EM DISCURSO: URGÊNCIAS DE UMA PEDAGOGIA PERFORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>33</sup>

Michelle Bocchi GONÇALVES<sup>34</sup>

Márcia Regina Bartnik Godinho LOIS<sup>35</sup>

**Resumo:** Esse artigo discute a linguagem dramática a partir dos dizeres de professoras da Educação Infantil, considerando suas narrativas e memórias. A teoria de base está ancorada na Análise Dialógica do Discurso. Os resultados apontam a linguagem dramática atrelada à apreciação de espetáculos e à dificuldade do trabalho prático com o teatroeducação no contexto escolar. Há, porém, no discurso das professoras, espaço para a produção de sentidos e saberes, no qual a relação com o corpo começa a ser mobilizada teoricamente e ter implicações em suas práticas pedagógicas, ou seja, espaço para uma pedagogia performativa no contexto da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Linguagem Dramática. Discurso. Pedagogia Performativa. Educação Infantil.

**Abstract:** *This article discusses dramatic language from the utterances of pre-school teachers, considering their narratives and memories. The basic theory is anchored in the Dialogical Discourse Analysis. The results point to the link between dramatic language, the appreciation of spectacles and the difficulty of the practical work with theater education in the school context. There is, however, in the teachers' discourse, a space for the production of meanings and knowledge, in which the relation with the body begins to be theoretically mobilized and has implications for its pedagogical practices, that is, space for a performative pedagogy in the context of Child Education.*

**Keywords:** *Dramatic Language. Speech. Performative Pedagogy. Childhood Education.*

---

<sup>33</sup> Trabalho realizado com o apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

<sup>34</sup> Professora permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE - Mestrado e Doutorado) e Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE: TPEn - Mestrado), da Universidade Federal do Paraná. Membro pesquisadora do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/CNPq/UFPR). Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: michellebocchi@gmail.com

<sup>35</sup> Mestre em Educação (PPGE/UFPR). Professora efetiva da Prefeitura Municipal de Araucária/PR. Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: [marciagod@gmail.com](mailto:marciagod@gmail.com)

## Apresentação ou Precisamos falar do corpo da criança na Educação

*Em tudo permanece o prazer estético, esse prazer tão especial e único que leva a preencher o vazio que preenche nossas rotinas, o tempo que, em sua passagem inexorável vai trazendo a morte. (Sônia Azevedo<sup>36</sup>)*

Recentemente incorporada à educação básica, a Educação Infantil apresenta hoje um universo curricular não sedimentado. Dentro deste universo, as disciplinas – ou linguagens, ou campos, ou áreas, conforme seja definido pelo grupo de educadores responsáveis por esta nomenclatura, também mutável – buscam estabelecer novas formas de organização, manejo, epistemologia e pressupostos didático-metodológicos. Na tentativa de não se prender às fórmulas do ensino fundamental, a Educação Infantil redesenha-se, baseada em teóricos da cognição, da psicologia e da sociologia da infância, principalmente, para oferecer às crianças uma experiência educacional mais destinada à autoconsciência e à produção autoral. A criatividade, neste cenário, tem um papel de destaque e aparece nas propostas artísticas, linguísticas, psicomotoras, espaciais e várias outras.

O trabalho com o drama, especialmente considerando sua capacidade de promover interação e criação (VIDOR; CABRAL, 2013), vem sendo cada vez mais valorizado e ganhando espaço de discussão, tanto no próprio ambiente escolar, quanto no campo expandido da pesquisa em Educação.

Partindo do princípio de que pesquisar é encontrar o outro (AMORIM, 2004), o objetivo desse artigo é refletir sobre a abordagem pedagógica da linguagem dramática a partir do que dizem as professoras da Educação Infantil. Compreendemos que a escrita sobre a docência torna-se mais orgânica e validada quando se dá voz às próprias professoras para que falem sobre suas realidades presentes e expectativas futuras. Nos interessa saber, ainda, para além das suas práticas, como estas professoras são constituídas pelas suas próprias narrativas, memórias e seus outros sujeitos, o que possibilita vislumbrarmos a possibilidade de uma pedagogia performativa<sup>37</sup> no contexto da Educação Infantil.

---

<sup>36</sup> AZEVEDO, 2016, p. 269.

<sup>37</sup> A Pedagogia Performativa consiste em uma “*poética educacional*, pautada, a rigor, pela *presentificação* de conteúdos socioculturais, que se efetua por intermédio da *performance* e/ou de ações performativas, por sujeitos em processos formativos” (PEREIRA, 2017), a partir da qual a presença do corpo e sua dimensão expressiva (tal caráter expressivo que ultrapassa, necessariamente, os pressupostos do campo artístico), possam encontrar lugar e visibilidade no campo da educação. Este artigo aprofunda a discussão sobre a Pedagogia nas conclusões, quando sugere, a partir da pesquisa apresentada, a performance como urgente e necessária aos processos educativos na Educação Infantil.

Uma das maiores urgências do trabalho com a linguagem dramática na Educação Infantil é a sua própria renovação enquanto prática que une o sensível, o estético e o artístico, dando centralidade ao corpo da criança, o que nos permite defender uma escola repleta de possibilidades de experimentações, sob a égide da Pedagogia Performativa. Com o avanço dos estudos sobre a Educação Infantil nos últimos anos, é necessário que sejam abandonadas práticas estereotipadas como, por exemplo, o uso do teatro e/ou de teatralizações em cada época festiva e/ou data comemorativa como se esse uso desse conta de articular a triangulação descrita acima.

Neste campo, os trabalhos de Slade (1978) ajudam a compreender a necessidade da abordagem lúdica do drama. Se a educação estiver dedicada a descobrir e desenvolver talentos, apenas os aspectos técnicos do drama serão oferecidos e exigidos da criança. Por outro lado, cada criança poderá compreender-se como criadora (de arte e de tantos outros campos da criação humana) se a ela for oferecida a organização de tempo e espaço necessárias à fantasia.

Para Slade (1978), inclusive, a própria palavra *teatro* deve ser usada com cautela, para não criar equívocos e exigências técnicas. Segundo ele, o jogo seria a melhor definição para as experimentações cênicas das crianças, e é também uma necessidade infantil, como vemos a seguir:

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é, na verdade, a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é o processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 17)

Não é nossa pretensão, neste artigo, dar ao leitor uma bula com definições e preceitos relativos à linguagem dramática, pois entendemos que estamos em um campo em construção, ainda inicial, que gera, na maioria das vezes, dúvidas e demandas por mais cientificidade e rigor nas tentativas de apreensão conceitual.

Compreendendo que o jogo e a experiência são constitutivos da linguagem dramática, esta pesquisa olha para a compreensão de tal abordagem a partir das vozes das docentes que se veem, muitas vezes, entre a cruz e a espada, ao se depararem com os problemas metodológicos de aplicação prática neste campo de estudo.

## Quadro teórico-metodológico ou Sobre como e com quem jogamos

Essa investigação tem sua ancoragem na Análise Dialógica do Discurso, para a qual os escritos de Bakhtin e o Círculo constituem a principal base teórica. Nesta perspectiva, os enunciados (o conteúdo da expressão oral ou escrita de uma pessoa) já contêm, na sua forma, a interpretação do locutor a respeito de seu interlocutor. Nas palavras de Bakhtin:

A essência da linguagem, nessa ou naquela forma, por esse ou aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções da linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem: a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária* com *outros* participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. (BAKHTIN, 2011. p 270)

Ou seja, quando alguém fala, não apenas expõe seu pensamento *puro*, mas estabelece relações com quem ouve (o que também não é um ato passivo, mas interpretativo). O interlocutor, assim, modifica o discurso do locutor. Desta forma, o discurso de uma pessoa é repleto de circunstâncias, inúmeras variáveis ambientais como a condição econômica dos interlocutores, sua idade, seu gênero, seu estatuto social, suas experiências anteriores, a relação de autoridade entre eles etc. Mais ainda: as funções locutivas se alternam constantemente e, inclusive, distribuem-se simultaneamente entre os envolvidos, uma vez que aquele que ora ouve está já elaborando seu discurso de resposta, desde o início, num movimento de pensamento linguístico constante e dialógico.

Será que as professoras dão-se conta desta relação com seus pequenos? Ao falar, propor uma ação – especialmente na linguagem dramática – percebem que seus alunos não são meramente depositários de um pensamento externo, mas reelaboram o que ouvem e interpretam à sua maneira as informações obtidas? O trabalho com a linguagem dramática exige das professoras esta consciência de inter-relação, pois o faz-de-conta presta-se justamente à experimentação (performática) das crianças e à sua ação criativa autoral, o que não condiz com o formato pseudoartístico de ensaios exaustivos e repetitivos de uma fórmula pensada apenas por quem dirige tais processos.

Consideramos importante, por isso, tratar da questão da palavra como símbolo de um modo de pensar. A palavra precisa ser compreendida a partir da noção de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017). É somente situada em uma esfera de produção, circulação e recepção

de uma esfera específica que uma palavrapode tornar-se ideológica. A capacidade de uma pessoa de se apropriar das formas e usos das palavras relacionadas a um nicho social faz com que ela própria se introduza neste nicho legitimando sua ideologia.

Isto leva à percepção de que a linguagem é responsável por construir e constituir seres humanos, pois quem nós somos está diretamente relacionado a quem nós acreditamos ser, a quem descobrimos ser, por meio do que ouvimos, do que dizemos e do que pensamos: “O Círculo de Bakhtin foi responsável por levantar questões que vão além de um estudo de linguagem, avançando para um estudo de modos de vida, de possibilidades de ser e estar no mundo”. (GONÇALVES, 2011. p. 38)

Uma professora se constitui e se apresenta aos alunos como representante das ideologias, por exemplo, de um corpo docente, não só de uma escola ou Centro Municipal de Educação Infantil, doravante CMEI, mas de uma história cultural que se engendra diariamente, embora haja muitas forças de reprodução agindo sobre esse engendramento, justamente porque quem alcança um nicho deseja sentir-se pertencente a ele. As palavras usadas tornam-se, então, símbolos de um modo de pensar e de agir.

Além disso, as palavras são acompanhadas de uma *acentuação valorativa*, que é um dos elementos constitutivos do enunciado (BAKHTIN, 2011). Não apenas as palavras em si, mas também a relação valorativa que um falante tem com suas palavras, determinam o sentido que este falante dá à sua fala e, assim, influenciam também a visão que o falante tem sobre seu interlocutor.

Essa pesquisa se tornou possível a partir de alguns encontros com professoras de CMEI's na cidade de Curitiba – Paraná. Buscamos conhecê-las para saber quais são suas experiências pessoais e de formação acadêmica, experiências estas entendidas como formadoras de um conceito ideológico e metodológico sobre o fazer teatral, uma vez que a imagem que estas educadoras têm da arte e do fazer artístico se reflete na sua ação docente. Optamos por dar a elas, nessa investigação, nomes fictícios, inspirados em peças de William Shakespeare, mas sem qualquer relação entre os dizeres das professoras e as marcas constitutivas das personagens a elas atribuídas.

A elaboração das entrevistas buscou auxiliar as colaboradoras a compreenderem com facilidade os pontos cruciais do diálogo. A entrevista semiestruturada, que distingue-se da entrevista estruturada no sentido em que esta, visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 2012. p. 162), baseia-se na premissa

de que haverá uma orientação durante o contato, embora esta orientação deva ceder lugar às necessidades surgidas no momento e no local de cada interação. Isto porque esta interação entre pesquisadores e colaboradoras é um momento vivo e pulsante, permeado por incertezas e indagações pessoais que, no calor da necessidade de uma resposta, impõe-se aos presentes e influenciam o desenrolar da conversa.

Dessa forma, a estrutura da entrevista se preserva não pela sua ordem na sequência de questões, mas pelos conteúdos abordados abrangerem todos os interesses da pesquisa. As entrevistas também foram elaboradas objetivando encontros que não se estendessem demais em sua relação com o tempo, o que possibilitou que, como resultado do processo, tivéssemos conversas de duração média (aproximadamente uma hora), com todos os pontos sendo bem explorados.

A atitude de questionar é, em certo ponto, invasiva ao ser humano que é questionado. Foi esse o motivo principal de o local das entrevistas ter sido o próprio local de trabalho das colaboradoras, uma vez que, no seu ambiente de trabalho, elas são as anfitriãs, estão mais à vontade, acolhidas por seus pares, por seu entorno estrutural, tanto física como psicologicamente falando, e poderiam, portanto, estar mais seguras e menos intimidadas pelo escrutínio.

A posição de anfitriãs, por outro lado, exige das colaboradoras algum nível de hospitalidade, e isso pode se traduzir em um comportamento de concordância e aceitação das premissas da pesquisa e do próprio ponto de vista dos pesquisadores.

A interação entre os pesquisadores e as colaboradoras trouxe à tona uma linha de pensamento que envolveu memórias da infância, memórias de alunas, escolhas profissionais e pessoais. Os depoimentos surgidos foram estruturados sobre esta interação, isto é, foram construídos sobre a base da relação que se estabeleceu, pois aconteceram apenas por causa desta pesquisa, sendo preenchidos pelas valorações e considerações das envolvidas a respeito umas das outras e das palavras que ouviam.

O olhar para as vozes docentes partiu das seguintes perguntas norteadoras: a) Quais foram os elementos formadores da vivência estética das professoras ao longo de suas vidas, em especial, na infância? b) Quais os aspectos acadêmicos e profissionais que foram ofertados às professoras, a respeito da linguagem dramática, ao longo de seus estudos e de suas carreiras? c) Como é o olhar metodológico que as professoras têm a respeito da validade pedagógica da linguagem dramática na Educação Infantil?

Fundamentar uma pesquisa no pensamento das professoras colaboradoras implica em aproximar-se delas e permitir-lhes que se expressem. Exige um tipo de vínculo que só se estabelece com a proximidade, com o contato que permite às colaboradoras saberem que estão se envolvendo não em uma pesquisa de grandes números, mas em um desvelar de pequenos detalhes. Segundo Ezpeleta e Rockwell:

Mesmo quando a preparação prévia tenha colocado em dúvida os preconceitos e estejam claros os problemas teóricos que demarcam a busca, impõe-se, de todos os modos, uma vigilância permanente. (EZPELETA & ROCKWELL, 2007, p. 136)

O conhecimento científico e o conhecimento de senso comum estão, na escola, muito mais próximos do que os documentos oficiais fazem crer. Esta proximidade se apresenta em vários aspectos da escolarização: na dificuldade de conciliar docência com pesquisa, na gestão escolar (que é permeada por embates políticos por vezes incompatíveis com a promoção da ciência nas dinâmicas das aulas), na pessoalidade do trabalho de professores junto a gestores, colegas e alunos (o que torna inviável operar com protocolos neutros, imparciais) e em tantos outros, desde a seleção curricular até a organização de tempos e espaços e, essencialmente, na linguagem.

Embora o conhecimento científico possua uma pátina imponente, vemos que, no cotidiano, esta aparência se esvanece pelo confronto com os saberes e as práticas aprendidas na vivência coletiva. O conhecimento científico precisa sempre ser recomprovado, inclusive para que se verifique se ainda há validade prática. Sem isso, a beleza das elaborações científicas é facilmente sobrepujada pela urgência da necessidade imediata e pela imposição visível e palpável da tradição.

Para concretizar esta fase de entrevistas, foi utilizada a tecnologia de gravação em vídeo das conversas com estas professoras, pois as palavras escritas esfriam o discurso e tiram-lhe as nuances, os lapsos, as lacunas, as pausas, a velocidade, enfim, tiram-lhe a pessoalidade, que tanto interessa nesta pesquisa. Foram realizadas sete entrevistas, das quais alguns fragmentos trazidos para discussão, principalmente aqueles que se aproximam dos usos práticos da linguagem dramática enquanto abordagem escolar na Educação Infantil.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (2012), descrevem com detalhes a história da pesquisa no campo da educação, identificando os critérios fundamentais de *objetividade, fidelidade, validade e validação, assim como os critérios de ordem social: a neutralidade, a confidencialidade, o envolvimento e a clareza*. Segundo os autores, estes critérios servem para

orientar o trabalho de investigação no sentido de garantir a legitimidade da pesquisa. Embora a pesquisa no campo da Educação seja sensível a mais interferências do que as pesquisas de quantificação pura, isto não significa que não se possa avaliar efetivamente a realidade, conforme teorias testadas e análises pormenorizadas das informações recebidas e reelaboradas.

Foram escolhidos para compor o *corpus* deste artigo, aqueles enunciados que mais se referem diretamente ao trabalho efetivo com a linguagem dramática na Educação Infantil, que chamamos aqui de abordagem pedagógica da linguagem dramática, e que compõe o escopo de discussões na seção seguinte.

### **A pesquisa ou A abordagem pedagógica da linguagem dramática: vozes docentes**

Considerando os conceitos de agências infantis e cultura de pares (CORSARO, 2011), investigamos a percepção das professoras sobre os efeitos e possíveis ganhos das crianças durante o trabalho com a linguagem dramática.

Propor uma ação dramática para os pequenos significa mostrar-lhes formas de dramatizar que talvez ainda não tenham observado, o que também implica, em primeiro lugar, ampliar a legitimação das formas infantis de fantasiar, sem tirar-lhes a espontaneidade e a relação com o lúdico.

O desafio maior, portanto, não é enquadrar a criança em uma forma referencial de drama, uma postura adequada, uma utilização de voz “correta”, e sim explorar junto com ela as mais variadas formas de expressão. Mas agir com estes novos preceitos exige um conjunto de conteúdos metodológicos e de fundamentação, que talvez ainda não esteja acessível ou seja insuficiente na literatura vigente ou mesmo nos documentos oficiais. Essa constatação é uma das justificativas para que defendamos, no decorrer do artigo, o diálogo entre a Educação Infantil e os recentes estudos da Pedagogia Performativa.

A responsabilidade do ato, da qual fala Bakhtin (2010b) surge aqui como indicador de certas obrigatoriedades. Não é possível à professora omitir-se do seu papel de ensinante. Não lhe é possível tomar atitudes ou dizer coisas que a colocariam em posição de fuga da sua responsabilidade, sob pena de ruir-se seu estatuto relacional dentro de um espaço composto não só pelos adultos e crianças em si mas, especialmente, pelos combinados sociais, historicamente convencionados para cada espaço culturalmente estabelecido.

Esta impossibilidade de um alibi (BAKHTIN, 2010b) faz com que as professoras *encontrem uma resposta*, mesmo quando o assunto é um terreno em que seus passos são incertos

ou inseguros. É importante considerar que a formação das professoras não é específica na área de artes cênicas. Como pedagogas, ou mesmo como pedagogas em formação, elas precisam se desdobrar e ressignificar o conhecimento sobre o tema nas formações continuadas e leituras isoladas que, muitas vezes, não dão conta do que a prática é em si, ou seja, a prática com a linguagem dramática na Educação Infantil está para além de um conhecimento acadêmico ou de uma teorização do que é, por natureza, característico de uma linguagem que tem como base constituinte o improviso e a surpresa.

Uma das perguntas que nos inquietam, neste ponto, é a seguinte: Os sentidos que se produzem do trabalho com teatroeducação seriam diferentes daqueles que se produziram na infância escolar das professoras? Vejamos este ponto da entrevista no CMEI Rei Lear:

*(Neste momento, Cordélia havia dito que as crianças do CMEI podem optar por participar ou não de apresentações)*

*Goneril: Você incentiva, mas você não obriga.*

*Cordélia: Você incentiva.*

*Regane: Exatamente.*

*Cordélia: “Vamos lá, vamos fazer”; “Não quer? Então tá, então veja os outros.”*

*Pesquisadores: É bem... bem diferente, né, meninas?*

*Regane: Muito diferente, menina, muito diferente e, assim... É... a gente revendo né, a... como a gente passou por isso... atrapalha muito e hoje a gente percebe essa importância, né, por ter passado, ter enfrentado dificuldade e, claro, com o decorrer da vida da gente você, é... se obriga. se você é muito tímida você vai ter que... que mudar um pouquinho, você vai mudando, a vida vai te cobrando, né? Mas, é... é importante a criança ter esse direito, né, ela.. de ser incentivada, sim, a participar, porém se ela não quer, se ela quer ficar no cantinho dela, ela que fique. Quando ela achar o tempo dela, né, se vai ter esse tempo – tem criança que não gosta mesmo, né... – de não participar, e tem essa liberdade.*

Consideramos crucial este depoimento, que faz uma comparação direta entre a memória de alunas e a docência. Elas destacam, essencialmente, o caráter obrigatório das encenações da sua infância e as marcas de constrangimento causadas ali.

Na época em que estas professoras foram alunas (final dos anos 1970, início dos anos 1980), as práticas com o teatroeducação ainda eram pontuais e basicamente pretendiam trazer os espetáculos para dentro da escola, considerando, porém, apenas seus aspectos formais: texto, marcações, cenário, figurinos. A validade pedagógica desta concepção era a aproximação da arte com a criança, para gerar espontaneidade, expressividade, e também para dar a elas a oportunidade de exercitar seus talentos. Ainda hoje a confusão que se faz entre conhecimento artístico e talento, ou dom, é gritante no meio escolar, tanto que, muitas vezes, nos vemos ainda obrigados a justificar a presença de linguagens artísticas para conseguir fugir, minimamente, de

uma visão desvalorizante que põe a arte em um lugar menor com relação a outros conhecimentos, como se só estivesse apto a se relacionar com a arte aquele sujeito dotado de uma inspiração anterior às práticas escolarizadas.

Em suma, no trabalho com o drama, o trabalho da professora concentrava-se em “conter” as crianças em determinadas marcas e ajudá-las a decorar suas falas por meio da repetição e ainda dedicar-se à produção visual do trabalho. Vista desta forma, a ação docente baseia-se na autoridade professoral sobre os alunos, e em concepções de “belo”, “certo”. “bom” pertencentes à professora.

A obra de Spolin (2010), difundida por Koudela (2011), no Brasil, propunha à professora justamente um “abrir mão” de ser responsável pela beleza, correção e qualidade da ação da criança, trocando tudo isso pela possibilidade de instigar a ação de todas as crianças, independentemente das classificações de “talentos”.

Spolin sugere uma atitude de desapego da professora em favor da criança, mas compreendia que isso exige da professora tempo e dedicação, pois...

A mudança do professor como autoridade absoluta não ocorre imediatamente, Leva-se anos para construir atitudes, e todos temos medo de abandoná-las, uma vez incorporadas, O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que *as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar as *regras do jogo*. (destaque da autora). (SPOLIN, 2010, p. 8)

Esta mudança processual descrita por Spolin ainda está se efetivando. Na Educação Infantil, as professoras já não se sentem orgulhosas e realizadas ao falar de apresentações. Há muito mais conforto e alívio em negar a prática de exposições. As professoras querem mostrar-se e garantir-se como aptas a conduzir a infância de acordo com os estudos mais avançados sobre Educação.

Esta construção de si como professora competente exige e desenha uma linguagem nova, que seja mais apropriada à uma atualização pedagógica. É necessário que um novo discurso seja formulado para permitir às docentes ocupar o lugar privilegiado de boa professora. Ou, como diz Bubnova (2011), a partir das concepções bakhtinianas, “*é no processo da comunicação com o outro, que alguém se faz sujeito, forjando seu próprio eu.*”

Ou seja, além de pensar de forma diferente, a professora precisa enunciar seu pensamento, instituir-se como proprietária de uma pedagogia avançada e rejeitar, nas suas interações, as práticas do passado. Isto fica demonstrado neste trecho da entrevista com Regane:

*Pesquisadores: Então, aqui no CMEI vocês fazem apresentações pros pais?*  
*Regane: Hmm... não.*

*(pausa)*

*Regane: Não. É.... A gente, né... O que nós somos orientadas, e a gente passa por formação, né... (inclusive eu tô fazendo um curso que tá relatando todas as... a gente tá trabalhando todas as áreas de formação, e, assim, sempre importante tá retomando): é... a gente foca no processo. Por exemplo, da linguagem dramática, eu vou focar no processo, então eu vou trabalhar com a criança o processo de... de cantar, de dançar, de manipular, né, de criar... Só que assim, o meu foco, ele tá no processo que a gente trabalha na sala, né, que nós somos as três, atuamos com a mesma turma. Então, o foco é o processo e não o... o produto final, ali, por exemplo: “Ah, vamos fazer uma apresentação” Pra quê? Qual que é o objetivo?*

Enquanto a professora Regane demonstra que a palavra “processo” está dando sustentação ao seu trabalho, ela não diz exatamente como são feitas as propostas em tais processos. Abriu-se uma possibilidade teórica (“focar no processo”), que se entende como não preparar uma apresentação para os adultos, mas ainda não se abriu um caminho metodológico, ou seja, ela ainda não identifica com qualquer tipo de organização das atividades da linguagem dramática que vão repertoriar as crianças em diferentes formas de representação.

Na conversa com Ofélia, a mesma dificuldade aparece quando questionada sobre o tipo de atividades ela faz com as crianças. Sua resposta foi:

*Ofélia: Ah, nas coisas que a gente brinca com eles, né, a gente sempre acaba colocando, mesmo pra chamar a atenção deles, você acaba fazendo uma encenação. Às vezes tá aquela bagunça, aquele... eles correndo de um lado pro outro e gritando, né... Que eles vão... eles começam baixinho, mas vão aumentando o volume e quando você vê, chega uma hora eles tão lá em cima...  
Pesquisadores: Ahã...*

*Ofélia: Então daí você: ‘Olha, olha, olha, escuta, escuta!’ (faz a expressão de quem está percebendo algo que os alunos não perceberam). Ai eles ficam tudo: “o que que ela tá escutando?”, né, você faz uma cena e tal, que eles ficam tudo: “o que que ela tá vendo que eu não tô vendo? O que que ela tá escutando que eu não tô escutando?” Daí você fala: “oh, prestem bem atenção, lá no fundo tem não sei o quê”, daí eles ficam todos assim, né.*

Ofélia consegue reconhecer momentos em que se utiliza da ação cênica para chamar a atenção das crianças. Esta é uma evolução para as técnicas de “domínio de turma”, pois ela evita embates e desgastes desnecessários para estabelecer seu controle sobre a aula. No entanto, o que isso nos diz sobre o trabalho efetivo na escola com a linguagem dramática?

Em primeiro lugar, podemos novamente identificar que o drama, nesta ótica, é uma ferramenta. O drama não está sendo apresentado, por este viés, como um campo de experimentações com seu próprio objeto de estudo, e sim como um método docente de controle. Ou seja, mais uma vez o teatro surge com caráter utilitário. Além disso, quando se fala em teatro e/ou drama como “ferramenta”, o objetivo é acalmar, aquietar, apaziguar. Em outras palavras,

cessar movimentos e sons. Isto equivale a contribuir com a conformação infantil como prática ou mesmo como uma cultura escolar impregnada na Educação Infantil ainda nos tempos atuais. A encenação, da qual fala a professora, em termos relacionais com as crianças, acaba apresentando não as possibilidades de representação de personagens, de expressão, e sim um sinal de contenção, um aviso de que sua agitação “passou dos limites”.

A formalização das aulas com a linguagem dramática também exige alguma intimidade com os fundamentos e os objetivos desta disciplina. Na elaboração do planejamento em seus vários níveis (anual, semestral, bimestral, semanal, diário ou trabalho com projetos) as professoras precisam responder a uma estrutura documental que requer delas o domínio do conteúdo, os objetivos, os encaminhamentos metodológicos, a distribuição dos tempos, os recursos necessários à aula e as formas de avaliar o andamento da aula, seu próprio desempenho e o resultado em termos de aprendizagem das crianças.

Neste quesito a linguagem dramática ainda é um tanto assustadora e enigmática. Quando perguntamos se é fácil resolver a parte formal do planejamento com a linguagem dramática, recebemos, igualmente, respostas titubeantes e um pouco evasivas:

*Olívia: Na hora de planejar é que vem a dúvida, principalmente nos objetivos. Estamos indo, lendo, aprendendo e fazendo.*

*Pesquisadores: É fácil colocar no planejamento?*

*Ofélia: É complicado. Você, às vezes, assim, tem que ter... meio que... Tem que estar lendo bastante, se informando bastante, porque, às vezes vem a ideia da atividade, você tem a ideia da atividade, você quer aplicar mas, tá, em que área que isso se encaixa? Então você tem que saber... Muitas vezes você tem que pegar... Você pega ali, uma, uma coisa, tipo... Não dá pra ficar só focada em uma área, né.*

*Olívia: A gente faz a contação. Às vezes tem personagens, às vezes é só a contação pela contação.”*

*Viola: Tá lá o varal e eles pegam, eles participam. Tem o varal e tem a caixa de acessórios. Tem peruca, chapéu, coroa, então eles ficam bem à vontade.*

Enquanto as outras disciplinas têm conteúdos bem definidos, isto não acontece com a linguagem dramática, que ainda não se estabeleceu como área do conhecimento. E o que define as outras disciplinas são suas regras, seus princípios e suas possibilidades metodológicas, além de um objeto de estudo muito delineado, características estas que ainda não foram encontradas, pela maioria das equipes pedagógicas e docentes, no campo do teatroeducação.

Ofélia compreendeu, durante um curso de apenas quatro horas, que o trabalho com a linguagem dramática está muito relacionado à simplicidade e ao uso criativo de espaço, tempo e recursos. No entanto, ao elaborar um planejamento, ela sente que precisa ler muito para saber o que fazer, e um caminho que lhe surge [o de associar o drama a outra disciplina].

Desta forma, com um artifício similar a um Cavalo de Troia, ela entrega à criança um conteúdo da linguagem dramática disfarçado em conteúdo da linguagem movimento, ou natureza, e assim por diante. A linguagem dramática, então, neste caso, embora não utilizada somente como uma “ferramenta”, não consegue se apresentar, mostrar sua face por inteiro às crianças, que continuam sentindo que imaginar, fantasiar e representar são ações colaterais ao verdadeiro objetivo da aula.

A própria cultura infantil, portanto, é colocada em xeque, pois as formas do pensamento da criança só estão presentes e valorizadas tangencialmente à aula propriamente dita, não sendo entendidas como primordiais ao aprendizado.

Perguntamos às professoras se elas consideram que o faz de conta, sem pensar em apresentações, traz benefícios para a criança:

*Viola: Eu acho que a criatividade deles desenvolve, porque a gente pega eles fazendo umas coisas bem malucas!*

*Olívia: É sempre no depois que a gente consegue observar. Na hora eles ficam super atentos. Eles fazem várias relações com outras histórias e com o dia a dia deles, sempre relacionando com a história que a gente contou.*

O enunciado não necessariamente é um discurso completamente compreendido pela própria pessoa que fala. Ou seja, estas professoras podem estar, na realidade, misturando ecos de outros discursos com o seu próprio. Neste caso, o discurso de fundo seria aquele escutado nos momentos de formação continuada, lidos nos cadernos de referência, ouvido nas palestras e exigido nos planejamentos.

Além disso, a enunciação também se apresenta em modulações diferenciadas, que desenham uma acentuação valorativa ao que se diz (BAKHTIN, 2011). As crianças percebem o tom de voz que suas professoras usam para encaminhar uma proposta de ação. Elas percebem as sutilezas da acentuação valorativa e respondem a isso.

Desse modo, a fala das professoras imprime sua autoridade, mas isso não significa, necessariamente, dizer que há abusos nesta autoridade. A avaliação que as professoras fazem do resultado de suas ações também é uma avaliação de como as crianças lidam com a autoridade de suas palavras.

Na fala de Viola, ela inicia afirmando que a criatividade das crianças é aprimorada (“*eu acho que a criatividade deles desenvolve*”), mas em seguida diz que os momentos em que percebe esta criatividade surgem inesperadamente (“*a gente pega eles fazendo cada coisa maluca!*”). Olívia já inicia dizendo que o momento da aprendizagem é posterior (“*é sempre no depois que a gente consegue observar*”) mesmo quando comenta a atitude das crianças durante

as apresentações com animação teatral (“*na hora eles ficam super atentos*”), o que indica que ela não considera que a atitude de atenção pode estar relacionada ao pensamento criativo.

Em parte, este hibridismo discursivo acontece pela pressão sentida pelas professoras para que estejam atualizadas com as mais recentes propostas e sugestões curriculares. É desconfortável rejeitar uma proposta surgida num curso oferecido pela própria Secretaria Municipal de Educação, doravante SME. É desconfortável até mesmo titubear quando se precisa mostrar domínio de uma proposta ou metodologia. Por isso, apesar de sentir que a linguagem dramática é um solo instável, as professoras apropriam-se do que ouvem e leem para não ficar em posição de constrangimento. Afinal, a SME, em seus cursos e publicações, representa uma autoridade em termos de ciência da educação. Suas palavras impõem-se ao fazer docente e não podem simplesmente ser descartadas.

Bakhtin explica como acontece esse efeito de coadunação entre o discurso que ouvimos e o nosso próprio discurso:

A palavra ideológica do outro, interiormente persuasiva e reconhecida por nós, nos revela possibilidades bastante diferentes. Esta palavra é determinante para o processo da transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam e onde logo de início ela não se destaca; a distinção entre nossas palavras e as do outro, entre os nossos pensamentos e os dos outros se realiza relativamente tarde. Quando começa o trabalho do pensamento independente experimental e seletivo, antes de tudo ocorre uma separação da palavra persuasiva, da palavra autoritária imposta e da massa das palavras indiferentes que não nos atingem. (BAKHTIN, 2010a, p. 145)

No momento das entrevistas, baseados no que observamos, concluímos que as professoras estavam (e ainda estão) em processo de transformação do discurso ouvido em seu próprio discurso, com efetiva propriedade e argumentos críveis do ponto de vista de sua prática diária, como demonstra a resposta de Regane:

*Regane: ... Só que quando pega um fantoche, pega um livro de história, a criança muda. Ela... você vê a felicidade no rosto dela e ajuda muito a interação, criança com a gente mas com a criança também.*

Neste caso, além do eco discursivo das propostas de formação, de uma necessidade em validar a prática com a linguagem dramática, percebemos no discurso da professora um resquício do trabalho de apresentações teatrais focado nos *momentos* de criatividade. Regane relata que as crianças transformam-se quando estão de posse de um boneco (fantoche). Dizendo isso, podemos compreender que, em sua visão, ela considera que a criatividade infantil está circunscrita ao tempo e ao espaço em que a criança tem acesso ao títere.

Além disso, a associação entre a alegria das crianças e a efetiva validade de uma prática é recorrente nas linguagens artísticas. É como se uma prática artística só fosse importante para a criança na mesma medida em que ela está rindo ou demonstrando felicidade de outras formas. Ao contrário do que acontece com todas as outras linguagens (matemática, natureza etc.), em que as atitudes de silenciar e prestar atenção muitas vezes são consideradas os únicos caminhos para a aprendizagem, aparentemente estas atitudes não podem estar relacionadas à linguagem dramática. Esta é uma ideia muito semelhante àquela que corrobora no sentido de que a prática das apresentações teatrais na escola sejam, necessariamente, *bonitinhas e alegres*.

### **Para não concluir ou Urgências de uma Pedagogia Performativa na Educação Infantil**

Coexistem, nas falas das professoras, duas visões que também são recorrentes na história do teatroeducação: ao mesmo tempo em que o aprendizado precisa ser espontâneo, movimentado, alegre, livre e inventivo, ou seja, uma contrariedade às regras do aprendizado de outras áreas do conhecimento, a apresentação teatral em si não propõe espontaneidade, movimento, alegria, liberdade e inventividade. Pelo contrário, as apresentações separam claramente a plateia do palco e exigem: a) da criança que se apresenta, uma disciplina de corpo, voz e ação, disciplina esta determinada nos ensaios e; b) da criança que vê, assimilação dos conteúdos apresentados, muitas vezes de cunho moralizante.

Esta prática dramática, oferecida às crianças não como forma de expressão, mas sim de recepção ou de reprodução, possui raízes na nossa história de colonizados. O teatro pôs seus pés nas terras brasileiras como ferramenta de inculcação de ideias e ideais.

Hoje, quando o teatro está posto no currículo como uma das linguagens artísticas, precisamos nos desvencilhar deste histórico da colonização e apresentar às crianças um teatro não formatado e, menos ainda, formatador. É aí que entra o trabalho com a linguagem dramática, que pressupõe uma experiência desvinculada de compromissos estéticos com qualquer espectador. Aí, também, abre-se o espaço para se pensar na Pedagogia Performativa como uma poética educacional que prioriza o corpo e sua necessidade de comunicação no ambiente escolar (PEREIRA, 2017). Para abrir a possibilidade de uma experiência estética mais significativa é preciso deixar evidente a distinção entre se envolver com produções pontuais e trabalhar o faz-de-conta como atividade cotidiana. Uma das diferenças, por exemplo, de se propor atividades de fantasia que envolvam a todos por igual e em que cada criança sinta-se suficientemente parte do grupo para interagir livremente com as demais, é o uso do corpo, que

será explorado da maneira como for necessária para a fantasia e não da maneira como deve ser vista pela plateia.

A centralidade da intersecção entre corpo e palavra é condição *sine qua non* para a Pedagogia Performativa (GONÇALVES, 2016), ou seja, é preciso cultivar experimentações performáticas na sala de aula da Educação Infantil, de modo que elas se efetivem enquanto frestas para o desejo de dizer das crianças e, mais do que isso, para uma audição sincera e sensível ao que elas dizem por parte do professor e dos demais agentes da escola.

Para que a palavra surja e para que as culturas se estabeleçam, as crianças também têm necessidade de envolver o corpo nas suas experiências. No entanto, a busca pela quietude do corpo persiste nas escolas, inclusive nas práticas ditas teatrais<sup>38</sup>. Mesmo que justificadas, muitas vezes, pelas limitações que o espaço escolar impõe, as práticas pedagógicas insistem, ainda, em uma concepção de discência vinculada a uma recepção passiva e silenciosa (GONÇALVES, 2017).

Nos CMEIs, os espaços e mobiliários foram, em sua maioria, modificados e redimensionados para dar conta de uma infância menos quieta e mais ativa. O que ainda persiste é o entendimento – ou o desejo – das profissionais da Educação Infantil de reger uma turma sumamente *tranquila, aquietada*.

A ideia de que a criança não deve se mover faz estacionarem, também, as expressões dos sentimentos e emoções, uma vez que estes afetam diretamente o corpo humano, e por consequência, o trabalho com a linguagem dramática.

A dramaticidade inerente ao corpo infantil, inclusive, é abordada por teatroeducadores como Machado (2010), que aponta o envolvimento do corpo como uma forma de expressão e de aprendizado:

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. (MACHADO, 2010. p. 121-122)

O movimento do corpo traz consigo tantas infinitas sensações que exigem da professora uma pedagogia muito mais sensível do que aquela voltada apenas para a cognição. O aprendizado sensorial não encontra espaço se o corpo também não o tem. Se, por outro lado,

---

<sup>38</sup> A título de aprofundamento na problemática apresentada, ver a dissertação de mestrado Protocolos teatrais verbo-visuais: o discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana, de Silvana Lopes Sales (SALES, 2017)

houver liberdade para o corpo, a própria criança tem a capacidade de transgredir os limites do espaço, o que também é apontado por Machado (2010):

Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do *playground* ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes *fornecer* brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós dramático. (MACHADO, 2010. p. 132)

Além disso, o corpo também é discursivo. As crianças, que, recém chegadas à cultura oral, têm pouco domínio vocabular, têm, por outro lado, muita facilidade em expressar-se por meio de seu corpo. Ao entrar em uma sala e deparar-se com vinte crianças, uma pessoa pode rapidamente concluir quais destas crianças estão felizes, aborrecidas, agitadas, entusiasmadas, concentradas etc. Para além desta visão imediata do modo de estar das crianças, é necessário se lembrar de dois aspectos da expressão pessoal: em primeiro lugar, as crianças não ficam todas felizes, aborrecidas, atentas, agitadas da mesma forma.

Os seres humanos não têm determinações biológicas sobre a expressão física dos sentimentos e pensamentos e, portanto, estas formas de expressão, embora não sejam construídas apenas pela pessoa, não podem ser construídas sem ela, havendo nelas sempre um componente individual.

Em segundo lugar e com força muito maior do que o primeiro ponto, o corpo das crianças carrega uma história. E não apenas uma história pregressa, mas que está acontecendo diariamente ou, para usar um termo bakhtiniano, em constante trabalho de alteridade. Esta história, que se realiza no corpo infantil, não é solitária. Em sociedade, ou seja, nos círculos sociais como família, escola, igreja, trabalho etc., somos constituídos em forma e conteúdo. Este caráter social, ou sociológico, dá suporte e instiga a criação e as produções infantis.

E é também esta construção diária que permite à criança uma plasticidade performativa, uma elasticidade de seus aspectos físicos para compor as *personas* de suas fantasias e jogos:

Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty. (MACHADO, 2010. p. 132)

O desafio docente está em, mais do que definir as necessidades infantis e supri-las, ou mesmo observar as formas como se comunicam e como se resolvem, perceber a linguagem infantil, interagir com a criança e entender que, sendo o mundo das crianças o mesmo mundo

dos adultos, as formas como elas o veem são sempre renovadas e nos trazem novas perspectivas, desafiando nosso regramento já instituído.

A linguagem dramática surge, então, como possibilidade de trabalho prático na Educação Infantil, desde que a compreensão sobre avaliação, normas e organizações pedagógicas também seja mobilizada, o que aponta certas urgências para a inserção de uma Pedagogia Performativa nesse contexto. Ao esbarrar em concepções instauradas pelo tempo e pela história, o próprio trabalho com o teatroeducação perde sua força imanente, pois precisa se adequar a regras que não dialogam com uma experiência de caráter aberto e espontâneo. Abandonar a necessidade de aprovação (estética/poética/lúdica) também é um fator a ser considerado já que não é premissa da linguagem dramática o trabalho com apresentações festivas ou datas comemorativas, mesmo que ela não os negue diretamente.

Esse artigo contribui, portanto, para a ampliação do conhecimento na área, a partir das vozes das professoras da Educação Infantil, e no intuito de que as reflexões teórico-práticas continuem não abarcando todas as práticas escolares, mas que possam, de alguma maneira, atingir algumas delas, produzindo novos sentidos. Sentidos que mobilizem, principalmente, a noção de linguagem dramática com todo o seu caráter intrinsecamente performativo no que tange a uma pedagogia que considere mais a poética educacional e menos a precisão e organização de uma aula correta, silenciosa e repressora. Porque de repressão, silenciamento e modos corretos de agir e ser, a escola e a arte entendem bem, especialmente nos tempos atuais.

## Referências

AMORIM, M. *O Pesquisador e Seu Outro – Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AZEVEDO, S. M. *Campo feito de sonhos: os Teatros do SESI*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BUBNOVA, T. Voz, Sentido e Diálogo em Bakhtin. *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, 6 (1), 2011, pp. 268-280.

CASTRO, G. *Discurso Citado e Memória – Ensaio Bakhtiniano Sobre Infância e São Bernardo*. Chapecó: Argos, 2014.

CORSARO, W. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

EZPELETA, J.; & ROCKWELL, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 2007.

GONÇALVES, J.C. *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: Diálogos Bakhtinianos Sobre a Prática de Montagem na Universidade, a Partir da Análise Enunciativa de Memoriais de Formação em Teatro*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

GONÇALVES, J.C. A escola no quintal da cultura: teatralidades em perspectiva dialógica. *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 594-614, set. 2017. ISSN 1809-3876. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27712>>. Acesso em: 29 out. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p594-614>.

GONÇALVES, M. *Performance, discurso e educação: (re)construindo sentido de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

JAPIASSU, R. *A linguagem teatral na escola. Psicologia, docência e prática pedagógica*. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, I. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. *Educação e Realidade*. 35(2), 2010, pp.115-138. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444/9447>> Acesso em: 27 out.2017.

PEREIRA, M. Pedagogia crítico-performativa: tensionamentos entre o próprio e o comum no espaço-tempo escolar. *Cad. CEDES*, Campinas , v. 37, n. 101, p. 29-44, abr. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622017000100029&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000100029&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 28 out. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/cc0101-32622017168666>.

SALES, S. *Protocolos teatrais verbo-visuais: o discurso das crianças em perspectiva bakhtiniana*. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2017.

SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, V. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VIDOR, H. B.; CABRAL, B.A.V . Macbeth em drama: entre a performance e a representação.. In: SILVEIRA, F.T.; FERREIRA, T.; LEITE, V.C.(Org); Taís Ferreira, Vanessa Caldeira Leite.

(Org.). *Conversações entre Teatro e Educação*. 1ed. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013, v. 1, p. 17-34.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# EMBATES SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

**Mailson Fernandes Cabral de SOUZA<sup>39</sup>**

**Nadia Pereira Gonçalves de AZEVEDO<sup>40</sup>**

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo mostrar o funcionamento discursivo do Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR) a fim de explicitar como os sentidos sobre o ensino religioso são constituídos e postos em circulação em seu discurso. Para compor o arcabouço teórico-metodológico dessa investigação, será utilizada a Análise do Discurso de linha francesa. Foram mobilizados os conceitos de formação ideológica, formação discursiva, efeitos de sentido e condições de produção. Para a composição do *corpus*, foi selecionada uma nota pública emitida pelo órgão em que o CNRDR se pronuncia sobre a questão.

**Palavras-chave:** Ensino religioso. Análise do Discurso. Comitê Nacional de Respeito à Diversidade religiosa.

**Abstrac:** *This paper aims to show the discursive functioning of the Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR) in order to explain how the senses about religious teaching are constituted and put into circulation in their discourse. To compose the theoretical-methodological framework of this investigation, the french Discourse Analysis will be used. The concepts of ideological formation, discursive formation, effects of meaning and conditions of production were mobilized. For the composition of the corpus, a public note issued by the CNRDR in which the body has ruled on the issue was selected.*

**Keywords:** *Religious education. Discourse Analysis. Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa.*

---

<sup>39</sup> Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (2017) e membro do grupo interinstitucional de pesquisa Religiões, Identidades e Diálogos. O presente artigo é o desdobramento de uma das análises realizadas na dissertação de mestrado do pesquisador. E-mail: mailsoncabral@yahoo.com.br

<sup>40</sup> Professora adjunta II da Universidade Católica de Pernambuco, atuando na Graduação em Fonoaudiologia e como professora e pesquisadora no Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ciências da Linguagem. E-mail: nadiaazevedo@gmail.com

## Introdução

No contexto da educação brasileira, a presença do ensino religioso esteve, em seu início, diretamente associada ao modelo colonial português. A educação religiosa era uma questão de cumprimento de acordos entre a Igreja Católica e a coroa portuguesa, estando a educação sob a responsabilidade dos jesuítas (JUNQUEIRA, 2011). Com o advento das reformas pombalinas e a expulsão dos jesuítas do país, no século XVIII (1759), a formação educacional passou a ser de responsabilidade do Estado, que tomava por diretriz os ideais iluministas. No entanto, o ensino nesses novos moldes era destinado somente à elite:

O ensino da religião nesta fase passa pelo crivo da Inquisição e caracteriza-se como catequese dirigida aos índios, escravos e ao povo como um todo, pois a elite brasileira é educada nas escolas da Coroa (Portugal) (JUNQUEIRA, 2011, p. 37).

O que se desenvolve nessa época é o modelo do ensino da religião como meio de evangelização dos não cristãos, o que não entrava em conflito com os projetos do império e nem com os da aristocracia. Com a proclamação da República, em 1889, a liberdade de culto foi constitucionalmente garantida a todo e qualquer grupo religioso e a educação ministrada nas escolas da rede pública passou a ser de caráter leigo. Todavia, o que se impôs, na prática, foi um modelo de cooperação e aproximação entre Estado e religião, privilegiando a religião majoritária, em outros termos, o catolicismo<sup>41</sup> (LEITE, 2011).

Será somente a partir do processo de redemocratização do Brasil e da Constituição de 1988 que o ensino religioso começará a tomar outra significação:

Quando da Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição de 1988, foi organizado um movimento nacional para garantir o ensino religioso. A ementa constitucional para o ensino religioso foi a segunda ementa mais popular que deu entrada na Assembleia Constitucional, pois obteve 78 mil assinaturas (JUNQUEIRA, 2011, p. 40).

Dessa forma, o texto constitucional passa a regulamentar a presença do ensino religioso, porém não fica estabelecido se ele deve ser de caráter confessional ou não, nem lança diretrizes para o seu funcionamento:

---

<sup>41</sup> Somente a partir da Constituição de 1934, o ensino religioso passa a ser facultativo para os alunos, mas de oferta obrigatória por parte da escola, permanecendo, no entanto, o seu caráter confessional.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental (BRASIL, 1988).

A fim de preencher essa lacuna, constará na formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de Dezembro de 1996, que o ensino religioso deverá possuir as seguintes características: sem ônus para os cofres públicos, facultativo, confessional ou interconfessional (ALVES; JUNQUEIRA, 2011). Como se pode perceber, o ensino religioso ainda não se distancia de um sentido confessional, será com a revisão do artigo 33 da LDB que ele perderá o seu caráter teológico e passará a ser compreendido como uma área do conhecimento, ficando vedada qualquer forma de proselitismo ou de doutrinação religiosa no âmbito escolar. Em um novo texto, aprovado no ano seguinte, a Lei n. 9.475/97, a LDB passa a considerá-lo como uma disciplina básica na formação do cidadão e a expressão sem ônus para os cofres públicos é retirada (ALVES; JUNQUEIRA, 2011).

No ano de 2015, o ensino religioso se tornou pauta de uma audiência pública convocada pelo Superior Tribunal Federal a fim de discutir os modelos de ensino religioso que resguardassem o princípio da laicidade e pudessem assim estar na base nacional curricular comum de ensino. Dentre as entidades convocadas para a reunião estava o Comitê Nacional Respeito à Diversidade Religiosa (CNRDR). Trata-se de um colegiado formado por dez representantes da sociedade civil e dez representantes de diferentes ministérios do governo federal. Criado em 2014, o CNRDR tem a função de auxiliar a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República na elaboração de políticas públicas para a promoção e defesa da liberdade e da diversidade religiosa e lhe conferir caráter participativo. Em síntese, o órgão se constitui em uma tentativa de resposta ao problema da intolerância religiosa no país, comprometendo-se politicamente em seu discurso com valores que se articulam a partir da relação entre direitos humanos e diversidade religiosa, sendo esta última compreendida como um dos direitos humanos fundamentais.

Em razão disso, cumpre investigar o funcionamento do discurso do CNRDR a fim de entender os sentidos que se inscrevem em sua defesa do ensino religioso, haja vista a relevância desse órgão para se pensar as relações entre direitos humanos e diversidade religiosa. Para isso, faz-se necessário apresentar o aporte teórico-metodológico em que se ancora o presente estudo: a Análise do Discurso de linha francesa.

## Sentidos em movimento: Análise do Discurso

Para a Análise do Discurso (doravante AD), os sentidos de um discurso não existem em si mesmos, como um dado *a priori*, tal como uma essência das palavras, mas se estabelecem a partir do processo sócio-histórico em que são produzidos e das posições ideológicas que lhes dão sustentação:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147 [grifos do autor]).

Sob essa perspectiva, os sentidos não se fecham nem são evidentes, isso porque a questão do sentido é uma questão aberta, posto que ele sempre está em curso (ORLANDI, 2004). Apesar disso, não é porque o sentido é aberto que o processo de significação não é administrado: “A ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (ORLANDI, 2004, p.31). Em síntese, o discurso é uma das instâncias materiais da relação linguagem-pensamento-mundo.

Nesse contexto, é importante assinalar que a noção de ideologia, para a AD, é concebida como o modo de funcionamento estruturante da relação entre linguagem e mundo no processo de significação (ORLANDI, 2004). A ideologia fornece as evidências do caráter material do sentido na medida em que faz com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem e ocultam, sob a impressão de transparência da linguagem, a materialidade do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014). Em razão disso, sujeito e sentido não são tratados como já existentes em si, mas como produção do efeito ideológico elementar, isto é, a interpelação dos indivíduos em sujeitos do seu discurso (PÊCHEUX, 2014), e essa produção ocorre na história: “O sentido não é dado mais do que o sujeito. Sentido e sujeito são produzidos na história, em outras palavras, eles são determinados” (MALDIDIER, 2003, p. 51).

Assim, o que se busca na AD não é o sentido verdadeiro, porém o real do sentido, ou seja, a materialidade histórica e linguística em que se inscreve o processo de significação (ORLANDI, 2004). Sob esse viés, o conceito de discurso designa um efeito de sentido entre os interlocutores. O efeito de sentido corresponde à constituição do sentido na relação existente entre os processos discursivos e a língua: “estando os processos discursivos na fonte de produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam os efeitos de sentido” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 172 [grifos dos autores]). Eles irão se constituir no

interior de uma matriz de sentido que se organiza no domínio de uma formação discursiva (doravante FD). Para Pêcheux (2014), a FD é o lugar em que se constituem os sentidos, por meio dela os indivíduos são interpelados em sujeito do seu discurso e ela exprime, na linguagem, as formações ideológicas (FIs) que lhe são correspondentes:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) (PÊCHEUX, 2014, p.147).

As FDs intervêm nas FIs como elementos capazes de materializar a contradição entre diferentes posições ideológicas, haja vista que o processo de assujeitamento ideológico ocorre no interior de uma FD (PÊCHEUX, 2014). A FI se caracteriza como um elemento possível de intervir em uma formação social como uma força em confronto com outras forças em uma conjuntura ideológica específica:

[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais” mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 166).

Desse modo, uma FI comporta como um dos seus elementos uma ou mais FDs interligadas que regulam os dizeres na medida em que elas intervêm nas FIs como componentes, estando todos os dizeres do sujeito inseridos nas FDs.

Tanto as FDs como as FIs ocorrem em condições de produção (CP) determinadas. Essa noção compreende o domínio de constituição dos sentidos de um discurso com o seu exterior, isto é, a relação com as condições sócio-históricas em que são produzidos: “constituem a instância verbal de produção do discurso: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente” (BRANDÃO, 2012, p. 105). Em resumo, as CP designam tudo o que, para além da linguagem, constitui a materialidade histórica do discurso.

Tendo mostrado até aqui uma breve apresentação da AD e alguns de seus principais conceitos, na próxima seção serão expostos os procedimentos metodológicos mobilizados para a construção da análise.

## Delimitação do *corpus* e procedimentos metodológicos de análise

Para a composição do *corpus* discursivo, foi selecionada a terceira nota pública emitida pelo CNRDR, em 2015. Na nota, são defendidos os seguintes pontos: a presença do ensino religioso na base curricular comum de ensino; que ele tenha os seus parâmetros curriculares definidos pelo poder público; que ele seja ministrado respeitando-se o princípio da laicidade.

A noção de *corpus* mobilizada para a análise foi a formulada por Courtine (2009). Para o autor, o plano de estruturação de constituição de um *corpus* discursivo em AD deve estar em relação com as condições de produção do discurso, sendo um *corpus* definido como:

[...] um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em um certo estado das CP do discurso. A constituição de um *corpus* discursivo é, de fato, uma operação que consiste em realizar, por meio de um dispositivo material de uma certa forma (isto é, estruturado conforme um certo plano), hipóteses emitidas na definição dos objetivos de uma pesquisa (COURTINE, 2009, p. 54).

Uma vez estabelecido um conjunto potencial de discursos, delinea-se um campo discursivo de referência do qual serão extraídas sequências discursivas<sup>42</sup> em processo de homogeneizações sucessivas que restringem o campo discursivo de referência, caucionado pelas condições de produção definidas no processo. Com a extração sucessiva de sequências discursivas, compõe-se um *corpus* discursivo em um processo de restrição e demarcação.

Para a composição do *corpus*, foram selecionadas cinco sequências discursivas para funcionarem como referência para a análise. O acesso a esse material se deu por meio da página do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife localizada no *site* da Universidade Católica de Pernambuco. Os conceitos da AD mobilizados para a análise foram os de formação discursiva e ideológica, condições de produção e de efeitos de sentido.

As sequências discursivas selecionadas serão indicadas em negrito antes de sua apresentação e enumeradas cronologicamente. As marcações feitas aparecerão em itálico no texto e as análises seguirão em conjunto com cada sequência discursiva apresentada, sendo precedida por uma descrição da conjuntura sócio-histórica das condições de produção em que a nota pública foi produzida. Os termos CNRDR, comitê e colegiado aparecerem como sinônimos durante a análise.

---

<sup>42</sup> As sequências discursivas são conceituadas por Courtine (2009, p. 55) como: “sequências orais ou escritas com dimensão superior à frase”. Apesar disso, o autor considera que essa noção é flexível, tendo em vista que a forma e natureza das sequências discursivas podem variar, a depender do tipo de abordagem que elas serão submetidas em cada análise.

## **O ensino religioso e deslizes de sentido da noção de religião**

Em 2015, frente às discussões sobre as reformulações da base nacional curricular comum de ensino, o ensino religioso se torna objeto de disputa na política a respeito da viabilidade ou não da sua oferta, assim como a sua fundamentação pedagógica e teórico-metodológica passam a ser questionadas com maior ênfase. Nesse contexto, o então ministro do Superior Tribunal Federal, Luis Roberto Barroso, convocou uma audiência pública, a fim de subsidiar o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº4.439), proposta pela Procuradoria Geral da República, que discutia os modelos de ensino religioso nas escolas públicas sob uma perspectiva não confessional, assegurando o princípio de laicidade do Estado.

O pronunciamento do CNRDR, que se tornou a terceira nota pública emitida pelo órgão, aconteceu em quinze de junho de 2015, sendo o colegiado representado por Gilbraz de Souza Aragão, membro do comitê que apresentou o posicionamento do órgão sobre a questão durante a audiência.

Nessa nota, o ensino religioso é defendido em razão da sua importância na educação para o diálogo entre as tradições de fé e convicções filosóficas no país e pela necessidade da formação de uma consciência esclarecida e dialogal dos cidadãos sobre a história e a hermenêutica das religiões. Ao manifestar o seu posicionamento, o CNRDR também evoca, em seu pronunciamento, o inciso 1º do artigo 210 da Constituição, que assegura o ensino religioso como disciplina de matrícula facultativa em horário normal nas escolas públicas de ensino fundamental, o artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que versa sobre os princípios e finalidades que devem inspirar a educação, e o artigo 14 da resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº4) de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação e inclui o ensino religioso como um dos componentes da formação básica comum:

### **Sequência discursiva 1**

Lembramos que o Ensino Religioso já é disciplina das escolas públicas de ensino fundamental (*Cf. § 1º do art. 210 da Constituição Federal*) e parte integrante da formação básica do cidadão, assegurado o respeito à diversidade cultural do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo religioso. Trata-se, assim, de um componente curricular no âmbito da educação sistemática e formal, articulado com os princípios e fins da educação nacional, devendo contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para a vida cidadã (*Cf. Art. 2º da LDB nº 9.394/96*). O Ensino Religioso integra a base comum de conhecimentos da Educação Básica, a qual é constituída por saberes e valores produzidos culturalmente, compreendidos como essenciais

ao desenvolvimento das habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania (Cf. art. 14 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010) (CNRDR, 2015, p. 1 [grifos dos pesquisadores]).

Ao se respaldar nos dispositivos legais mencionados, o discurso do comitê se inscreve em uma FD da legalidade, que produz o efeito de sentido de autoridade no seu dizer. Uma vez que se fundamenta nas leis que fornecem as diretrizes para a educação no Brasil, os sentidos do discurso se revestem de uma validade que assegura a credibilidade do discurso do colegiado. Inscrito nessa FD, o comitê passa a marcar o seu posicionamento acerca do ensino religioso:

### **Sequência discursiva 2**

[...] o Comitê Nacional de Respeito à Diversidade Religiosa defende que o Ministério da Educação publique diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Religioso, a fim de orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas pedagógicas, em consonância com os pressupostos legais e curriculares em vigor; e defende igualmente que o Conselho Nacional de Educação emita diretrizes curriculares nacionais para a formação dos professores de Ensino Religioso, em curso de licenciatura, nos termos do art. 62 da LDB nº 9.394/96. Defende também que o Supremo Tribunal Federal aceite a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4.439) proposta pela Procuradoria Geral da República, para assentar que o Ensino Religioso em escolas públicas só pode ser de natureza não-confessional (CNRDR, 2015c, p. 1 [grifos dos pesquisadores]).

Em sua defesa do ensino religioso, é possível perceber que a compreensão de laicidade que caracteriza o discurso do comitê é o da laicidade de princípio, isto é, a recusa da confessionalidade estatal, uma vez que a relação entre os cidadãos e Estado se restringe à política, não lhe cabendo a imposição de sua opinião sobre os cidadãos (LACERDA, 2014). Sob essa perspectiva, a laicidade não está em conflito com a existência do ensino religioso, desde que ele mantenha a sua natureza não confessional. O CNRDR procura afirmar que tanto a composição curricular como a formação dos professores que ministram a disciplina devem ser regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo CNE, a fim de que ele esteja devidamente estruturado como as demais disciplinas do ensino fundamental. Há, desse modo, uma defesa de que o ensino religioso se estabeleça de forma semelhante as demais disciplinas ofertadas na educação básica. É possível perceber nisso a presença de uma FD em educação que se articula com uma FD da legalidade, produzindo um efeito de necessidade de formação crítica dos cidadãos acerca da dinâmica dos fatos religiosos que permeiam a vida hodierna. Arelado a isso, também se inscreve o sentido de que as diferentes crenças religiosas, assim como a ausência delas, constituem aspectos da realidade que devem ser estudados como questões socioculturais que contribuem para o entendimento das ações humanas.

Para o CNRDR, a fundamentação pedagógica do ensino religioso deve se assentar nas Ciências da Religião, campo do conhecimento que trata do tema religião sob uma perspectiva transdisciplinar:

### **Sequência discursiva 3**

O Ensino Religioso, compreendido como campo de aplicação pedagógica da área de conhecimento das Ciências da Religião, numa visão transdisciplinar, não objetiva transpor conteúdos enciclopédicos e muito menos doutrinários para um ensino catequético, mas o desenvolvimento de processos de aprendizagem participativos, de construção de conhecimentos através de projetos de pesquisa, em conexão com as pautas de estudo e engajamento dos cientistas da religião (CNRDR, 2015c, p. 2 [grifos dos pesquisadores]).

Apesar de o comitê argumentar como deve ser o ensino religioso e sua importância na formação cidadã, ele não explica a função de ele existir na educação básica, tão somente trata do ensino religioso a partir do ponto que ele já existe. Um gesto de leitura possível para isso é o de que, pelo fato de o ensino religioso estar inscrito historicamente em uma FD confessional, e que sua oferta na educação básica se deu pela relação entre Igreja e Estado, ele possuiu uma função marcadamente proselitista na escola pública em sua origem, tal como foi assinalado por Junqueira (2011). Com a demanda de desidentificá-lo desse sentido e identificá-lo à perspectiva dos direitos humanos – isto é, a uma FD em direitos humanos –, o problema da função do ensino religioso é silenciado, recorrendo-se a valores como a cidadania e a educação e aos dispositivos legais para fundamentar a sua presença.

Há também uma perspectiva religiosa presente no discurso do CNRDR ao tratar da temática. Nas retomadas do termo religião por palavras sinônimas no texto, os sentidos deslizam entre uma FD em Ciências da Religião (FDcr), em que a religião é entendida enquanto fenômeno humano e uma FD teológica cristã (FDteo), em que a religião é compreendida como experiência e abertura para a transcendência. Nisso, é possível perceber o funcionamento da linguagem, uma vez que ele se dá na tensão entre a paráfrase (repetição) e a polissemia (diferença), produzindo o movimento dos sentidos no discurso (ORLANDI, 2004). A seguir, foram separadas as expressões que, ao longo da nota pública, identificam-se com as duas FDs mencionadas: FDcr: *tradições de fé e convicções filosóficas; fatos religiosos; as diferentes crenças e expressões religiosas; tradições religiosas; espiritualidades; grupos religiosos; o que é experimentado como sagrado em casa cultura; crenças da humanidade; tradições espirituais; convicções religiosas; experiência religiosa*. FDteo: *atitudes de abertura e cuidado para além de si; dimensão de transcendência da vida; o fenômeno humano de abertura para a*

*transcendência; experiências humanas de transcendência; vivência espiritual; fenômeno religioso genuíno; busca e projeção de transcendência.*

A relação entre essas FDs na produção de sentido da noção de religião mostra que o termo está dividido, ora entre uma concepção acadêmica, ora entre uma concepção teológica. É possível observar nisso a presença de uma FI de uma ideologia cristã, que compreende as FDs em que os sentidos do conceito de religião estão inscritos. Desse modo, é possível perceber que a valorização do que é chamado de “fenômeno religioso genuíno” se dá por meio de uma compreensão de que ele se contrapõe aos fundamentalismos religiosos. Dito de outro modo: há uma contraidentificação no efeito de sentido do termo religião:

#### **Sequência discursiva 4**

Hoje o mundo está sendo abalado por notícias de um fundamentalismo que se diz islâmico. Mas não devemos esquecer que o termo fundamentalismo surgiu entre cristãos norte-americanos, que no começo do século XX criaram um movimento político-teológico para combater os outros cristãos, liberais, que praticam uma interpretação informada da Bíblia e aceitam as causas modernas do feminismo e do socialismo. Assistimos ao crescimento de comunitarismos fundamentalistas agora em várias religiões e em todas as igrejas, também no Brasil, onde certos grupos e lideranças exercitam uma leitura pretensamente literal de textos sagrados para revestir um projeto conservador de dominação político-cultural (CNRDR, 2015c, p. 2 [grifos dos pesquisadores]).

Com isso, a FDteo acentua, no discurso, a presença dessa FI ao polarizar dois modelos de religião: o primeiro, inclusivista e dialogal com as demais tradições de fé, e a segunda, intolerante e hostil às diferentes religiões. Contra essa última, defende o CNRDR, o princípio de laicidade deveria ser acionado, a fim de garantir que nenhum segmento religioso adquira vantagens políticas em relação ao demais:

#### **Sequência discursiva 5**

Aí se opõe um “Deus” pai sério e punitivo a uma divindade amorosa de justiça e compaixão; uma igreja exclusivista, rígida e hierárquica, a movimentos ecumênicos em favor da terra eco-consciente; manifesta-se um apego teológico ao pecado original, contra uma espiritualidade da criação e sua compreensão de bênção original; prega-se a intolerância ao estrangeiro e ao “estranho” moral, contra o abraço ao feminino e aos outros gêneros; o medo da ciência, enfim, ao invés do incentivo à sapiência. São discursos que hostilizam em especial as telúricas religiões indígenas e afro-negro-brasileiras, consideradas idólatras. Contra eles devemos invocar a laicidade: o Estado brasileiro é laico e pluralista, acolhe todas as religiões sem aderir a nenhuma. Não é lícito que uma religião imponha à nação seus pontos de vista e não podemos deixar os espaços públicos republicanos ser ostensivamente ocupados e controlados por quaisquer comunitarismos ou igrejas. Uma autoridade pode ter convicções religiosas e filosóficas, mas não é por elas, mas pelas leis e pelo espírito democrático que deve governar (CNRDR, 2015c, p. 3 [grifos dos pesquisadores]).

Nessa sequência discursiva selecionada é possível observar convergirem os dizeres das diferentes FDs que atravessam o discurso do CNRDR: a FD da legalidade ao evocar o caráter laico do estado brasileiro; a FDteo ao traçar o que seria um fundamentalismo e uma perspectiva religiosa que acolhe a diversidade; a FDcr ao mostrar que as religiões de matriz africana, que são hostilizadas pelo fundamentalismo, são constituintes tanto da história do povo brasileiro como também o respeito a elas é um requisito fundamental para a efetivação da laicidade. Isso evidencia que uma FD é constitutivamente invadida por outras FDs, não se caracterizando como um espaço estrutural fechado, mas como forma de fornecer as evidências discursivas fundamentais dos processos discursivos (PÊCHEUX, 1997). Assim, com a retomada da noção de laicidade, ela passa a exercer um efeito de sustentação do discurso do comitê: a liberdade religiosa, a tolerância, a diversidade religiosa e o ensino religioso só se tornam passíveis de serem sustentados em um Estado democrático que assegure o princípio da laicidade.

Em síntese, na terceira nota pública do CNRDR, a defesa de um ensino religioso não confessional trouxe à tona que os sentidos do termo religião deslizam, mostrando que perspectivas acadêmicas e teológicas da religião estão entrelaçadas no discurso. Há um posicionamento em favor da laicidade, no entanto, essa defesa oferece indícios de que há um modelo de religião específico que merece ser salvaguardado pela laicidade: o que não se confunde com as práticas de intolerância, o fenômeno religioso genuíno. Ora, por meio disso, um gesto de leitura possível é o de que, para o comitê, o ensino religioso seria um meio de educar para a compreensão da necessidade de tolerância religiosa.

### **Considerações finais**

Tendo como ponto de partida a conjuntura em que os sentidos do ensino religioso se constituem e circulam no contexto político-educacional brasileiro e o funcionamento discursivo do CNRDR, o presente estudo conduziu a algumas reflexões.

A primeira reflexão é que as marcas da historicidade no ensino religioso mostram que ele esteve ligado desde seu início a uma perspectiva confessional e que ele era de caráter proselitista. Essa perspectiva, que já estava presente no período colonial brasileiro, perdurou até o processo de redemocratização do Brasil, no final da década de 1980. Essa inscrição do ensino religioso em uma FD confessional não cessou de produzir seus efeitos: na sua regulamentação, a Constituição (inciso 1º do artigo 210) não estabelece se ele deve ser de caráter confessional ou não, muito menos lança diretrizes para o seu funcionamento. Não seria

o caso de se perguntar se essa *presença lacunar*<sup>43</sup> de diretrizes não seria justamente um efeito da disputa por significação do papel da religião no espaço público? Por meio disso, estaria assinalado um confronto entre posicionamentos ideológicos divergentes, uma vez que o efeito de imprecisão desse artigo da lei produz um espaço de disputa pelos sentidos que o ensino religioso pode tomar – confessional ou não confessional – e os critérios para demarcá-lo. E é nessa disputa que o discurso do CNRDR está situado.

A segunda reflexão é que, apesar do CNRDR defender um ensino religioso laico, o seu discurso é atravessado por uma FD teológica. Advoga-se a favor da laicidade e contra os fundamentalismos de cunho religioso, mas, simultaneamente, toma-se partido por algo chamado de “fenômeno religioso genuíno”. Com isso, produz-se uma dicotomia para o termo religião: existe um sentido para a religião que converge com a laicidade e outro que vai de encontro à laicidade, e será a esse último que o ensino religioso não poderá estar atrelado. Há, portanto, uma tentativa de deslocar o sentido do ensino religioso de uma FD confessional para inscrevê-lo em uma FD em direitos humanos. Diante disso, não seria o caso de se perguntar se algo falha nesse deslocamento? Ao se recorrer ao “fenômeno religioso genuíno”, não se corre o risco de ao combater o proselitismo estabelecer uma nova modalidade de confessionalidade? Isso porque ao qualificar a religião sempre de forma positiva (atitudes de abertura e cuidado para além de si; dimensão de transcendência da vida) há um efeito de apagamento da contradição dos sentidos do termo, posto que essa divisão entre a verdadeira religião (a que não é fundamentalista) e falsa religião (a que é fundamentalista) exclui o que é compreendido como o seu oposto.

Diante do que foi apresentado aqui, espera-se que a análise tenha contribuído para fazer progredir os estudos discursivos sobre o ensino religioso. Longe de encerrar a discussão, pretendeu-se ampliar a compreensão sobre os discursos sobre educação que circulam na conjuntura brasileira, em especial, sobre o ensino religioso.

---

<sup>43</sup> A ambiguidade do termo é propositiva, ele manifesta uma tentativa de expressar o paradoxo da/na lei: ao tentar restringir a polifonia dos sentidos eles escorregam, produzindo outros efeitos de sentido.

## Referências

ALVES, L. A. S.; JUNQUEIRA, S. A elaboração das concepções de ensino religioso no Brasil. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-84.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COMITÊ NACIONAL DE RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA. **Nota Pública nº3**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 15 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2015/06/Comite-sobre-ER.docx>>. Acesso em: 21/07/2016.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

JUNQUEIRA, S. A presença do ensino religioso no contexto da educação. In: JUNQUEIRA, S.; WAGNER, R. (Orgs.). **O ensino religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54.

LACERDA, G. B. Sobre as relações entre Igreja e Estado: conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. (Org.). Ministério Público – **Em defesa do Estado Laico**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2014, v.1, p. 179-206.

LEITE, F. C. O Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República no Brasil. **Religião & Sociedade**, Rio de Janeiro, vol.31, n.1, p. 32-60. jun. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rs/v31n1/a03v31n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rs/v31n1/a03v31n1.pdf)>. Acesso em: 13/03/2016.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, M. Análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 311-319.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

# ENTRE O PRESCRITO, O DITO E O FEITO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO POEMA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

**Maria Elaine MENDES<sup>44</sup>**

**Tânia Maria MOREIRA<sup>45</sup>**

**Resumo:** Este trabalho visa a relatar uma experiência de produção textual escrita em práticas de ensino de língua inglesa direcionadas à formação de professores no ensino superior. Em termos teóricos, adotamos estudos que versam sobre o ensino de gêneros textuais/discursivos. Resultados alcançados sinalizam que a utilização do poema propiciou mudanças na perspectiva de ensino, interação e compreensão de aspectos de linguagem; possibilitou a produção escrita dos alunos, em termos da constituição formal e funcional e permeou algumas reflexões, que se configuraram em ponto de partida e de chegada, na realização de atividades de leitura e de escrita em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino. Gênero Textual. Escrita.

**Abstract:** *This work aims to report an experiment of written textual production in English language teaching practices aimed at teacher development in higher education. In theoretical terms, we adopted studies which focus on teaching textual/discursive genres. The achieved results indicate that the use of poetry led to changes in the teaching perspective, interaction in the classroom and understanding of language aspects. The textual genre poetry enabled the written production of students in terms of formal and functional constitution and permeated some reflections, which took shape in points of departure and arrival and in performing activities of reading and writing in the classroom.*

**Keywords:** *Teaching. Textual Genre. Writing.*

---

<sup>44</sup> Doutoranda do curso de Ensino de Língua e Literatura do programa de Pós-graduação em Letras da UFT, Palmas, TO, Brasil. elainemendesq@hotmail.com;

<sup>45</sup> Doutora em Letras pela UFSM, Docente do ILLA/Unifesspa, Marabá, PA, Brasil. taniammoreirabr@unifesspa.edu.br.

## Introdução

A partir dos anos 80, a temática gêneros textuais/discursivos vem se configurando como relevante e largamente estudada na área da Linguística e Linguística Aplicada (BAKHTIN, 1990, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, 1999; BAZERMAN, 2011; MILLER, 1984, 2008; SWALES, 1990, 2009; MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010; MARCUSCHI, 2008; ABREU-TARDELLI, 2007).

No cenário brasileiro, os estudos teóricos e a introdução dos gêneros textuais/discursivos<sup>46</sup> na educação ganha maior visibilidade, no final do século XX, quando da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no Ensino Fundamental. Os PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) propõem a implementação de uma metodologia que encontre respaldo na abordagem sócio-interacional e destacam, de modo especial, o desenvolvimento da habilidade de leitura em sala de aula, sem desconsiderar, entretanto, a possibilidade de as escolas desenvolverem propostas de ensino relacionadas às demais habilidades linguísticas, conforme as necessidades escolares locais. Já os PCN do Ensino Médio para as Línguas Estrangeiras Modernas assumem uma natureza interacional quando trata do caráter simbólico de qualquer linguagem: “[...] elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida” (BRASIL, 2000, p. 26).

No âmbito escolar, o grande desafio está na transformação de ditames oficiais e de saberes teóricos de ensino de gêneros textuais/discursivos em práticas pedagógicas coerentes. A simples sobreposição de saberes teóricos e de instrumentos norteadores às práticas da tradição escolar é uma das críticas a ser superada nas escolas e considerada na formação de professores. Nesses termos, no artigo em curso, temos por objetivo relatar uma experiência de ensino escrita e de leitura, desenvolvida no ensino superior, em um Curso de Letras - Inglês, que tem como referência o gênero poema e algumas noções teórico-metodológicas sobre

---

<sup>46</sup> Embora alguns pesquisadores, tais como Rojo (2005) e Dornelles, Soares e Marques (2016), enfatizem que a escolha pelo modo de tratamento entre *gêneros textuais* e *gêneros discursivos* se mostra integrada à opção epistemológica por uma visão mais textual, ligada à materialidade linguística, ou a uma visão mais discursiva, em que há consideração mais forte sobre as condições de produção/recepção/circulação dos discursos, entendemos, tal como Marcuschi (2010), que o uso do termo gêneros discursivos/textuais considera que o discurso está concretizado no texto e é o resultado de sua manifestação, sendo impossível a comunicação verbal a não ser por meio de um gênero textual. Desse modo, optamos pelo uso da expressão gêneros textuais/discursivos ou gêneros discursivos/textuais.

gêneros textuais/discursivos propostas por Swales (1990). Essa experiência se justifica porque o conhecimento e uso do gênero é uma forma de capacitar o sujeito à interação como membro iniciante ou versado de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

Na expectativa de contribuir para o estreitamento de divisas entre teoria e prática e o que está prescrito em documentos norteadores do ensino de linguagem no Brasil, além desta introdução e das considerações finais, antes de tratarmos sobre o uso do gênero textual como prática de ensino, voltada especificamente à formação no ensino superior, narramos a trajetória de inserção da língua estrangeira e do ensino de Língua Inglesa no Brasil desde os anos 90 até a atualidade, considerando que o aprendizado de uma língua estrangeira tem caminhado junto à necessidade que o cidadão tem de participar da evolução do mundo. Em seguida, partindo da ideia de que, na história da humanidade, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras tem acompanhado os seres humanos para os mais diversos fins, para muitas pessoas a aquisição de vários códigos é parte da socialização, para outras é uma questão de educação, escolha pessoal, ambição, bem como uma motivação por razões ideológicas ou profissionais (BRITO, 2016, p. 118), defendemos que, hoje, aprender a língua inglesa deixou de ser símbolo de *status* e passou à categoria de instrumentalização, de letramento urgente para a sociedade. Por fim, descrevemos os caminhos empreendidos e o trabalho realizado em aulas de Língua Inglesa na Licenciatura em Letras, no Centro Universitário UNIRG da cidade de Gurupi – TO.

### **Breve histórico do ensino da Língua Estrangeira e da Língua Inglesa no Brasil**

Historicamente, exceto em relação ao atraso de alguns decênios, de acordo com Leffa (1999), o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil é o mesmo que ocorreu em outros países, tanto no que se refere às línguas escolhidas quanto aos conteúdos e ao uso de metodologias de ensino. Houve “movimentos de centralização e descentralização de ensino, períodos de ascensão e declínio da língua estrangeira, momentos de construção e de destruição - e das trabalhosas reconstruções para tentar recuperar os estragos feitos por certas legislações”.

No ano de 1996, por exemplo, após 25 anos da publicação da última LDB, foi publicada uma nova legislação (Lei 9.394), que está em vigor até os dias atuais, na qual a língua estrangeira é incluída no Ensino Fundamental, a partir da 5ª Série, na parte diversificada do currículo (Ver o § 5º. do Art. 26). Além disso, essa Lei estabelece a obrigatoriedade no ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades de cada instituição (Ver Art. 36, Inciso III). Em 1998 e 1999,

para complementar a nova LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1999), documentos oficiais que apontam a direção que profissionais do ensino devem seguir quanto aos conteúdos e metodologias. Desse modo, tais documentos podem nortear ações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mas de forma crítica, não dogmática e passível de outras interpretações (NAVES e DEL VIGNA, 2008, p. 38). A título de ilustração, podemos dizer que os PCN de Línguas Estrangeiras sugerem o uso de uma abordagem sócio-interacional, com destaque no desenvolvimento da leitura, sem desconsiderar o ensino das outras habilidades de linguagem, caso a escola considere relevante no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 20-21). Já os PCN de Línguas Estrangeiras do Ensino Médio orientam que sejam trabalhados aspectos como a leitura, audição, oralidade e produção escrita, considerando a realidade social/local do grupo.

Na atualidade, estudos apontam que, com a globalização, com o aprofundamento internacional da integração econômica, social, cultural e política, impulsionado pela redução de custos dos meios de transporte e comunicação dos países no final do século XX e início do século XXI, o aprendizado das quatro habilidades de Língua Inglesa tem se tornado essencial para que o indivíduo possa interagir com o mundo em que está inserido, pois falar inglês nos dias atuais possibilita o acesso a diferentes formas de concebermos a vida humana, tendo em vista que ele é um idioma internacional, por se caracterizar como o segundo idioma mais falado no mundo e o mais usado comercialmente.

Paiva (2005) assegura que a Língua Inglesa é uma língua estrangeira essencial para todo o Brasil; é uma “epidemia que contamina 750 milhões de pessoas no planeta. Essa língua sem fronteiras está na metade dos 10.000 jornais do mundo, em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões como a informática, a economia e a publicidade” (PAIVA, 2005, p. 10). Além disso, conforme a referida pesquisadora (PAIVA, 2005), o número de pessoas que assume o inglês como língua estrangeira e como segunda língua é de 300 a 400 milhões e o número de falantes nativos é de aproximadamente 300 milhões, perfazendo assim um total de 700 milhões de falantes de língua inglesa em todo o mundo. O inglês, atualmente, é falado por mais de quinhentos milhões de pessoas de diferentes países em todo o mundo. Schütz (2010, p. 1) destaca que, “há estimativas de que 85% das publicações científicas do mundo; 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet são em inglês”, dados que, incontestavelmente, não deixam dúvidas de que essa língua é um meio de interação universal,

uma ferramenta útil para diferentes áreas e buscar seu conhecimento é um investimento que trará retorno certo.

Nesse sentido, Paiva (2005, p. 26) ressalta ainda que “o povo brasileiro é, a cada instante, bombardeado por palavras da língua inglesa”. O inglês, enquanto língua estrangeira, é um idioma presente no cotidiano do povo brasileiro, já que está presente nas vitrines e nomes de estabelecimentos comerciais, na tecnologia, nos meios de comunicação, internet, enfim é impossível não estar constantemente em contato com a Língua Inglesa. Por outro lado, também é voz corrente entre pesquisadores e educadores que, mesmo considerando sua importância no atual contexto, a Língua Inglesa não tem conseguido resultados satisfatórios nas escolas públicas brasileiras. Vários são os fatores que levam as aulas de Língua Inglesa a não alcançarem os objetivos de aprendizagem e uso das quatro habilidades, como a formação de professores, que ao longo dos anos vem promovendo uma aculturação de ensino de língua estrangeira inapropriada para a atualidade, desconsiderando a função social do ensino de línguas e o não comprometimento com o ensino de gêneros textuais.

### **A relação entre o conhecimento teórico e a natureza social do ensino de línguas**

A entrada do novo milênio e o estabelecimento do mundo globalizado, que promove uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo, proporcionando a realização de transações financeiras e comerciais e espalhando aspectos culturais pelos quatro cantos do planeta, proporcionando o nascimento da denominada sociedade do conhecimento e a queda dos elementos como tempo e distância como obstáculos da aprendizagem. Santos (1989) parte da ideia de que o tempo atual passa por uma época de transição entre o paradigma da ciência moderna e um novo paradigma, que chama ciência pós-moderna. Ao tratar da ruptura epistemológica, o sociólogo reconhece que “todo o conhecimento é em si uma prática social, cujo trabalho específico consiste em dar sentido a outras práticas sociais e contribuir para a transformação destas” (SANTOS, 1989, p. 51).

Neste sentido, Rojo (2013) e Oliveira e Szundy (2014) defendem uma pedagogia de letramentos que valorize a mobilização e o posicionamento crítico em relação às múltiplas linguagens, verbais e não verbais. A primeira autora afirma que é “preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas” (ROJO, 2013, p. 7). Para tanto, a autora ainda explica que

“uma educação linguística que dê conta dos novos letramentos implica uma ‘reconfiguração de valores’ em relação a uma pedagogia convencional [...], a fim de atender às necessidades do alunado pertencente à sociedade contemporânea [...]. Advogamos por uma pedagogia de multiletramentos” (ROJO, 2013, p. 195). Oliveira e Szundy (2014), corroborando com a autora, consideram que “a pedagogia dos multiletramentos convoca um processo educativo em que os participantes projetem novos desenhos para o futuro” (OLIVEIRA e SZUNDY, 2014, p.193).

Nessa era, o desenvolvimento tecnológico, as imagens, os tempos são líquidos; nada é para sempre. Estamos a cada dia mais equipados com computadores e outros equipamentos de última geração, como *iPhones*, *tablets*, *notebooks*, que fazem quase tudo por nós e, de certa forma, ocultam a solidão que a cada dia se torna mais presente. Temos, também, o contato virtual em redes sociais, que se torna a atividade principal não só de adultos, mas principalmente dos jovens e professores que, despreparados para essa avalanche de modernidade, não sabem como se comportar e sentem-se acuados, buscando desesperadamente fazer o seu trabalho entre uma tendência e outra, na velocidade dos acontecimentos. As informações que os meios de comunicação transmitem representam momentos que devem estar atrelados ao ensino na geração do conhecimento.

Na sociedade do conhecimento, vivemos em um período que demanda a emergência de mudança no desempenho diferenciado do professor, independentemente de sua área de atuação, e a busca por um meio de ensinar que estabeleça uma ligação mais forte entre docente, alunos e conhecimento. Estudiosos e documentos oficiais apontam que um dos caminhos possíveis de aproximação entre o conhecimento teórico e o cotidiano do aluno, em termos de aprendizagem de uma língua, implica o ensino mediado por gêneros textuais, com seus variados tipos de textos, tanto escritos como orais, nas unidades de ensino e também na comunidade em geral.

A esse respeito, os PCN (BRASIL, 2000, p. 143) discorrem sobre a natureza social da língua e da forma, como se relacionam com o contexto em uso. Nesse documento, os gêneros textuais proporcionam uma visão ampla de possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário. Em uma situação de ensino, a análise prévia de gêneros do campo artístico pode permitir abordar a criação das estéticas que refletem o texto e o contexto do campo de produção, as escolhas estilísticas, marcadas de acordo com as lutas discursivas em jogo naquela época/local, ou seja, o caráter intertextual e intratextual. Dessa forma, os pontos da gramática (léxico, sintaxe e semântica) viriam por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem interativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros. Os PCN (2000, p. 143) orientam, ainda, que toda e qualquer análise gramatical,

estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, os gêneros discursivos, os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. Em práticas de ensino dos gêneros, ganha destaque também a complexidade da variabilidade e da tipicidade dos textos, em correlação com a tensão natural entre o poder de escolha do sujeito e as injunções sociais que regulam o uso da língua. Dessa forma, o sujeito é concebido como alguém que pode decidir, frente à sua criação individual e, ao mesmo tempo, como alguém que pertence a uma comunidade que vivencia a solidariedade linguística. Ou, ainda, como autor singular do seu texto e participante da ampla e irrestrita intertextualidade dos usos sociais da língua.

Nessa linha, o ensino de língua necessita privilegiar a produção, a leitura, a audição e a análise dos diferentes gêneros, em cuja circulação social todos são testemunhas, e agentes do processo. Os critérios de escolha desses gêneros de texto passam pela identificação do estágio de escolaridade da turma e também pela observação das ocorrências comunicativas atuais, ou seja, daquilo que, de fato, é usado no cotidiano das comunicações sociais entre os aprendizes. Nesse contexto, os professores da área de linguagem precisam estar preparados para tentar se afastar do ensino dito tradicional, dedicado mais à tradução e aos aspectos gramaticais da língua do que com seu uso real. Muito tem sido discutido em estudos linguísticos a respeito do ensino da língua materna e o papel da gramática na prática de sala de aula. A mesma discussão está presente nos encontros de linguistas e profissionais da área de Língua Estrangeira. Os professores se perguntam “ensinar ou não a gramática?” e se a resposta for positiva, como fazê-lo de forma menos entediante para o aluno. O questionamento está em como desenvolver aulas inovadoras que confirmem prazer tanto para quem ensina como para quem aprende.

Em suma, o ensino de línguas requer dos professores habilidades que possam incentivar os alunos na valorização do conhecimento. Na aprendizagem de língua inglesa, o conhecimento de outro idioma possibilita acesso ao conhecimento, à cultura e à tecnologia, devido ao vínculo com o mundo tem um papel privilegiado no contexto de ensino de língua estrangeira na educação brasileira (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 69). No mundo globalizado, não existem mais barreiras para o conhecimento e para o acesso à informação “A impressão de que o mundo encolheu e se transformou em uma aldeia global é uma realidade [...] o mundo tende a ficar mais parecido, influenciado por idiomas, costumes, modos de vida, hábitos e crenças, que por sua vez homogeneizam as visões de mundo e de homem” (VOGELMANN, 2010, p. 80). Assim, a Língua Inglesa se configura como uma ferramenta importante no cotidiano das pessoas e o

grande objetivo do ensino de linguagem “é a interação com um outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000, p. 125).

Diante disso, o que antes se configurava como diferencial, na contemporaneidade, tornou-se necessário para a interação entre diferentes etnias, nos mais diversos lugares. Pensando na necessidade de interação, na importância da língua escrita, falada e ouvida, que permite ao aluno experiências linguísticas bem próximas de seu cotidiano, surgiu a ideia de trabalhar com a produção textual e a leitura na sala de aula de língua inglesa, considerando a perspectiva de ensino de gênero textual.

### **A inserção de gênero textual em aulas de Língua Inglesa**

Considerando a hibridização de tradições de vários campos de estudo, gênero textual/discursivo é uma “categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (SWALES, 1990, p. 33), que se define a partir de cinco características fundamentais: 1) da noção de classe, ou seja, o gênero é uma classe de eventos comunicativos, realizados e vinculados a uma linguagem verbal relevante; 2) do propósito comunicativo, instituindo que os gêneros têm a função de consumir um objetivo e o autor afirma que esta característica “é significativa porque motiva uma ação e está articulada ao poder”(SWALES, 1990, p. 47); 3) da prototipicidade, isto é, um texto será classificado dentro de um determinado gênero se apresentar as peculiaridades específicas do mesmo; 4) da lógica do gênero identificada pelos membros da comunidade, que utilizam as convenções que exercem o gênero com o propósito adequado e; 5) da terminologia, ou seja, os termos concedidos ao gênero apontam como os membros mais versados da comunidade nomeiam os gêneros e compreendem a ação retórica dos eventos comunicativos. Todavia, Swales (1990) admite alguns problemas nessas terminologias, pois um mesmo evento pode ser reconhecido pela comunidade por mais de um nome ou termo. Outra situação seria o termo que identifica o gênero pode não ser alterado, mas a atividade que o realiza sofre mudanças no movimento de evolução natural do gênero.

Os gêneros são ilimitados, contribuem com a organização e estabilização das atividades comunicativas diárias, gerando certa dificuldade em classificá-los e, ainda, apresentam um padrão sócio comunicativo baseado na criação funcional, ou seja, no objetivo a que se propõe cada discurso. O discurso, enquanto prática social, envolve a questão da interação social dos indivíduos para a produção da linguagem em determinado contexto de atuação. Bakhtin (1990)

defende o argumento a respeito do aspecto interacional essencial para que a comunicação verbal concreta exista entre os indivíduos.

Em outros termos, os gêneros textuais são construções sociais que logo conquistam seu sentido próprio socialmente, mediante a interação dos indivíduos na comunicação. Conforme Bakhtin (2003, p. 302), a não existência de gêneros do discurso e o não conhecimento deles poderia inviabilizar a interação entre as pessoas. Se tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada novo processo de uso da linguagem, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados em cada interação, a interação seria quase impossível. Para o pesquisador russo Bakhtin (2003 apud GONÇALVES, 2010, p. 27), os “gêneros organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas”. Está implícito nessa ideia que os gêneros possuem características específicas, de acordo com a função desempenhada.

Evidenciamos, assim, a importância de compreendermos o uso desses gêneros mais frequentes na vivência, identificando quando e onde usá-los adequadamente.

Cotidianamente, em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos como também produzimos ou ouvimos enunciados tais como: “escrevi uma **carta**”, “recebi um **e-mail**”, achei o **anúncio** importante”, o **artigo** apresenta argumentos consistentes”, “fiz o resumo do livro”, a **poesia** é de um autor desconhecido”, li o **conto**”, “a **piada** foi boa”, “que **tirinha** engraçada!” A lista é numerosa tanto que os estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação dos gêneros textuais desistiram de fazê-lo em partes porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição [...]. (KOCH, 2011, p. 101) (Grifo da autora).

Koch (2011, p. 301) acrescenta que “possuímos repertório dos gêneros do discurso orais e escrito. Na prática, utilizamos com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica [...]”. Para Souza (2005, p. 11), “reconhecer o gênero de um texto significa ter conhecimento de seu formato, isto é, das características próprias a ele, as quais distinguem de outros gêneros”. Swales (1990), entretanto, ao tratar sobre a abordagem teórica direcionada à análise dos gêneros textuais, considera que não podemos reconhecer um gênero fazendo apenas uma análise de elementos linguísticos, visto que são insuficientes para que a interação seja efetiva. Para esse pesquisador, acima de tudo, a análise qualquer que seja, necessita ser mediada pela função, pela noção que um texto assume no contexto em que aparece.

Considerando essas noções, a inserção dos gêneros textuais no ensino faz emergir um universo de oportunidades com a língua em seus diferentes usos com materiais autênticos do cotidiano do aluno. Koch (2011, p. 101) afirma que “o estudo dos gêneros se constitui, sem

dúvida numa contribuição das mais importantes para o ensino de leitura e redação”. No ensino e aprendizagem da Língua Inglesa com base nos gêneros textuais, convém ser enfatizada a interação social como forma de construção de significados referenciais do grupo.

No planejamento das aulas, precisamos lembrar, conforme menciona Swales (1990, p. 58), que os “seres humanos organizam seu comportamento interativo parcialmente por meio de repertórios de gêneros”. Nesses termos, ao planejarmos aulas, precisamos estar atentos, com base nos estudos da sócio-retórica, ao propósito comunicativo quando utilizamos os gêneros para interagirmos enquanto ensinamos. Além disso, com Bazerman (2011, p. 35) aprendemos que é necessário levarmos em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros, focalizando o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos. Ainda podemos citar Abreu-Tardelli (2007), quando afirma que o ensino de gêneros não deve ser conduzido somente para a comunicação, mas também e essencialmente, na formação de sujeitos agentes transformadores do mundo e que também serão transformados por ele.

Assim, o conhecimento produzido socialmente é apreendido pelo indivíduo para que possa se movimentar dentro da sociedade na qual está agregado. Como professoras de Língua Inglesa que atuam na formação de professores de Inglês, entendemos que o ensino desse idioma necessita oferecer ao aprendiz condições de compreender e ser compreendido dentro da língua estudada. O aprendiz, portanto, é visto como um ser discursivamente constituído, não como um sujeito reprodutor e passivo de elementos gramaticais, que mantém o foco na construção de sentido e na adequação textual de acordo com as suas necessidades comunicativas.

### **Caminho percorrido na realização da experiência**

A experiência sobre a qual refletimos foi desenvolvida nas disciplinas de Língua Inglesa IV: Morfologia e Língua Inglesa VI: produção textual, respectivamente no 4º e 6º período, da Licenciatura em Letras Português/Inglês, no segundo semestre de 2014, tendo por objetivo “contextualizar o universo e a cultura que a língua estrangeira representa, possibilitando analogias e diferenciações enriquecedoras de sua experiência”, e “habilitar o aluno a reconhecer nas formas: falada e escrita as principais ideias e o conteúdo da mensagem”, de acordo com as respectivas ementas.

As duas turmas eram pequenas (6º período era composta por nove alunos e o 4º ano, por oito alunos) e apresentavam características semelhantes em termos de tamanho e dificuldades

em Língua Inglesa. Ambas as turmas apresentavam limitações em termos de conhecimentos em Língua Inglesa; alguns deles tinham, em relação à Língua Inglesa, consciência de que aceitariam as atividades propostas com interesse.

Na IES mencionada, os professores utilizam uma gramática, dividida em oito partes, para ensinar linguagem nos oito períodos de duração do curso de licenciatura e selecionam os materiais que serão utilizados para cada nível, tendo a liberdade de definir a metodologia para atender às ementas e o número de aulas de Língua Inglesa, que se efetivam em quatro aulas semanais de 50 minutos, no período noturno.

Em nossas experiências de ensino, adotamos uma abordagem de ensino dividida em três etapas. O gênero poema foi concebido como um objeto de prática que pode proporcionar prazer aos indivíduos em processo de aquisição da Língua Inglesa, enquanto Língua Estrangeira, até mesmo àqueles que dizem não ter afinidade pelo texto poético na língua materna. De acordo com Gebara (2002), o gênero poético é um canal de aprimoramento da linguagem, dentro das possibilidades propiciadas pela estrutura que o texto poético oferece como melodia, métrica, alternância tônicas e átonas, pontuação, etc. A autora afirma, também, que a língua reveste o velho com uma nova presença, moldando-a de forma a torná-la nova.

A realização desta experiência envolveu, portanto, oito atividades práticas de pré-escrita, escrita e pós-escrita aplicadas em sala de aula, durante oito semanas consecutivas. As atividades de pré-escrita incluíram a apresentação da proposta de trabalho, um diálogo sobre o gênero poema e a apresentação de poemas preferidos pelos alunos. As atividades de escrita, trataram sobre o contexto de produção dos poemas e dos autores dos variados poemas a serem explorados nas atividades de escrita. Nessa fase, foram realizadas atividades de leitura que perpassaram a leitura de versos, o levantamento de termos e/ou expressões desconhecidas (os) e, por fim, a reconstituição de pequenos poemas. As atividades de pós-escritas incluíram a apresentação, em sala, do trabalho final dos alunos e do poema original, com foco na reconstituição dos sentidos expressos em cada poema gerado. Nessa etapa, houve, ainda, uma avaliação da experiência vivenciada, tal como apresentamos na sequência

### **O gênero poema e as atividades de produção textual e de leitura na formação inicial de professores**

Com essas atividades, podemos observar que a produção dos poemas não envolveu uma produção genuína dos alunos. Eles se envolveram, de fato, em um processo de seleção da frase

e reconstrução de um novo poema a partir de versos e palavras embaralhadas. As atividades tiveram como propósito levá-los a buscar as palavras desconhecidas, observando a ordem das palavras nas orações e que o fizessem com prazer. Apesar de ter pulverizado poemas com temas diferentes como amor, natureza e Deus, os alunos conseguiram montar produções utilizando as sentenças que compartilhavam a mesma temática.

Na primeira fase, após a apresentação da proposta de trabalho, envolvendo três momentos com vistas à reconstituição de poemas no decorrer do semestre, percebemos pouco entusiasmo por parte dos alunos do 6º período. Diante disso, perguntamos se eles estudavam a Língua Portuguesa através dos gêneros e a resposta da maior parte da turma foi negativa. No decorrer da aula, eles expuseram o que sabiam sobre poemas e os alunos que gostavam desse gênero foram se manifestando. Com isso, fomos costurando algumas informações sobre o gênero em estudo, assim como a proposta de trabalho e os alunos ficaram mais animados.

Na segunda fase, exploramos o poema “*The road not taken*”, de Robert Frost, tratamos sobre fatos da vida do autor e delineamos comentários sobre uma figura, mostrada no data-show, com a bifurcação de duas estradas. Nessa etapa, as perguntas iniciais foram feitas em português. Primeiramente, perguntamos se eles sentiam a necessidade de fazer escolhas na vida. Nesse momento, os alunos falaram de decisões importantes que mudaram o curso de suas vidas. Após ouvir o que cada acadêmico pensava sobre os dilemas que enfrentaram na vida e como seria se tivessem tomado outra decisão, fomos mesclando nossas falas em Inglês e Português, voltamos a tratar sobre algumas características do gênero poema, considerando aspectos mencionados anteriormente e observando aspectos discursivos relativos à estrutura da poesia recebida. Dando continuidade, pedimos que ouvissem o poema que foi lido em voz alta, passamos a analisar juntos alguns aspectos gramaticais, termos e expressões desconhecidas por eles e procuramos levantar os possíveis sentidos do poema. Posteriormente, realizamos a tradução da poesia e percebemos alguns detalhes que os interessaram na versão em português.

Na aula seguinte, continuamos realizando atividades de escrita. Na oportunidade, colocamos versos de algumas poesias, levantadas em *sites* da internet, em uma caixa e pedimos que, em duplas, os alunos tentassem montar um texto coeso. Cada dupla recebeu vinte e cinco versos e, utilizando apenas quinze das vinte e cinco, estruturou a poesia recebida. Diferentemente da primeira aula, percebemos uma animação dos alunos em ler os versos enquanto procuravam dar um corpo à poesia. Depois de ordenadas as tiras, pedimos que trocassem as quinze linhas não utilizadas com outra dupla e tentassem melhorar ainda mais seus

textos. Poucos fizeram alterações. Na sequência, entregamos uma folha grande de papel pardo, pedimos que colassem as tiras montando a poesia, criassem um título para cada poesia.

Para finalizar a experiência, os alunos dependuraram o papel pardo na parede e que leram os poemas para os colegas. Na sequência, comparamos os poemas reconstruídos pelos alunos com os poemas originais, procurando identificar os sentidos expressos por cada autor.

Nesses termos, em termos de letramento, exploramos a linguagem poética, que por sua vez, possibilitou abordar o sentido conotativo das palavras, o sentido alterado, passível de interpretações (NICOLA; INFANTE, 1995). Com o texto literário, portanto, trabalhamos com características inerentes que representam diversos aspectos que o poeta tenta imprimir e repassar ao leitor, promovendo um misto de emoções e sensações. No trabalho, percebemos o poema como um gênero literário com características próprias, em que a escolha e a combinação dos versos se arranjam não apenas pela significação, mas também por outros critérios, um dos quais o sonoro, como resultado Goldstein (1989, p. 06) afirma que “o texto literário adquire certo grau de tensão ou ambiguidade, produzindo mais de um sentido”. Assim, compreendemos que a recriação de uma obra literária pelo leitor, no nosso caso poemas e letras de música, é feita de maneira muito pessoal. Isso para nós compreende a subjetividade de sentir e reescrever uma obra de acordo com suas possibilidades de compreensão, com sua sensibilidade e sua capacidade de crítica. Amora (1999, p. 114) afirma que “ao criar sua obra um escritor está dominado por um estado emocional, até certo ponto semelhante aos estados emocionais [...] tal estado não é voluntário, independe da sua vontade”. Dessa forma, observamos que o autor está escrevendo com seu espírito, que para ele não há regras, além de poder haver exigência do gosto e da compreensão de cada leitor.

A interpretação dificilmente será palavra final se for feita por uma só pessoa. O texto literário talvez seja aquele que mais se aproximado sentido etimológico da palavra texto: entrelaçamento, tecido; como “tecido de palavras” o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se perceba o entrelaçamento dos fios que o organizam. Ou seja: geralmente, ele permite mais de uma interpretação. Dada a plurissignificação inerente ao poema, a soma das várias interpretações seria o ideal. (GOLDSTEIN, 1989, p. 6)

Nas produções apresentadas em aula, os acadêmicos conseguiram, de certa forma, dar sentido a textos que, a partir de fragmentos, tornaram-se produções textuais significativas. Com isso, exploramos uma das grandes preocupações com a produção de texto, qual seja, a preocupação com o contexto de produção, a leitura, a interpretação e o uso adequado de vocábulos para não causarem ambiguidade, redundância, incoerência. Sabemos que um termo

tem vários significados, mas “uma vez inserida no contexto, a palavra perde o seu caráter polissêmico, isto é, deixa de admitir vários significados e ganha um significado específico no contexto” (PLATÃO; FIORIN, 2001, p. 113). Constatamos, portanto, que em uma produção é impossível empregar certas palavras com base em significados isolados, já que o significado é determinado pelo contexto no qual foi inserido. Na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, muitas vezes o uso inadequado de uma palavra acontece por falta de familiaridade com a língua e também porque o aprendiz tende a usar a língua alvo da mesma forma que a língua materna.

Geraldi (2004) afirma que a produção textual deve ser significativa para o aluno e sugere que as produções sejam expostas em murais da escola e publicadas em jornais da unidade escolar e da cidade, para serem lidas e apreciadas por colegas e familiares. Dessa maneira, acreditamos que os alunos se sentiram importantes, capacitados e estimulados para continuar gerando com criatividade novas produções textuais que contribuirão com o seu desenvolvimento intelectual.

A criatividade é uma peculiaridade do gênero poema, que contribui positivamente com o avanço da leitura, escrita, compreensão e produção textual. E “este tipo de texto busca a participação do leitor por via emocional, assistemática, anedótica, concreta” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p. 39). É possível notar o interesse do produtor do texto em aprofundar o seu nível de interpretação, que, às vezes, acontece sem perceber, mas isso é essencial e fortalece o conhecimento do aluno, pois além da diversão que a atividade proporciona, ela também estimula o intelecto do aluno que busca desenvolver uma situação crítica do mundo que o rodeia.

Na aula do 4º período, atribuímos a mesma atividade com a diferença de que selecionamos poemas e músicas buscando um nível de linguagem compatível com o da turma. Desse modo, assim como fizemos com a turma do 6º período, dividimos os alunos em quatro duplas e entregamos a cada dupla trinta versos para que montassem uma poesia com 15 versos, desprezando os outros quinze. Pedimos que lessem e interpretassem cada verso para dispô-los buscando coesão e coerência. Depois que excluíram os quinze versos, diferentemente da atividade com o 6º período, pedimos que trocassem com os versos descartados da outra dupla e tentassem reutilizá-los em seu poema. Ao final entregamos uma folha de papel cartão para que cada dupla montasse seu poema e criasse um título adequado ao texto. Parece importante salientar que essa turma não tivera atividades de produção textual nos períodos anteriores. Ao organizarem os versos, percebemos que os acadêmicos executaram com interesse a atividade.

A leitura dos versos os levou a buscar palavras no dicionário, a interpretar pequenos textos para formar um poema coerente e coeso, além de possibilitar a troca de conhecimento entre eles.

Nessa turma, pedimos que cada dupla lesse suas produções em voz alta e falasse sobre o título, fazendo a ligação com os versos e, também, que expusessem o que sentiram em relação à atividade, o que haviam aprendido. O objetivo principal da atividade foi colocar os alunos em contato com textos autênticos, no caso músicas e poemas, bem como desenvolver habilidades de interpretação, mediante a leitura de textos que despertam o prazer na execução da atividade.

A cada atividade aplicada, diferentemente das “antigas” aulas sem trabalhar o gênero textual, percebemos o interesse aumentar por parte dos alunos. No final de uma aula, eles comentaram que gostariam que continuássemos trabalhando com eles no semestre seguinte, o que nos fez constatar que a inserção dos gêneros textuais estava, definitivamente, surtindo o efeito desejado. A atividade do dia seguinte começou com o poema “*Memories*”. Fizemos a leitura e analisamos alguns aspectos formais e a subjetividade do texto. Em seguida, partimos para analisar outro texto, dessa vez uma pequena narração de uma pessoa que falava sobre sua infância na casa de seus avós que a criaram. Novamente, fizemos a leitura, analisamos os aspectos formais do texto, a estrutura gramatical de algumas sentenças e falamos sobre o tema do texto “infância”. Depois, os alunos receberam uma folha com instruções para que produzissem um texto sobre sua infância ou de alguém que eles conheçam ou mesmo um texto fictício sobre infância, caso eles não quisessem falar de si mesmos. O resultado desse trabalho foi muito significativo, pois, além dos alunos dizerem que nunca tinham escrito um texto em inglês, mesmo que de maneira simples e com equívocos na formação das frases ou de outra natureza, eles escreveram. De antemão, sabíamos que os alunos não produziriam textos com estética perfeita, mas o fato de estarem produzindo, utilizando os conhecimentos prévios, já era um sinal de sucesso para nós.

O mundo social é, definitivamente, formado por leitor e leitura dos seus indivíduos. Aprender a ler o mundo é apropriar-se desses valores e dessa cultura, e remetê-la à constante inquietação das interrogações inerentes aos seres humanos. O ato de falar é a expressão da vida e ao escrever perseguimos o mesmo objetivo, só que nem sempre com a mesma facilidade. Assim, entendemos que a leitura é a sustentação do bem pensar, falar e escrever. De modo igual, aprendemos a falar e a pensar, falando, lendo e pensando. Por certo, aprendemos a escrever, escrevendo.

Como educadores da linguagem, podemos ampliar a perspectiva do aluno sobre suas experiências e, para amenizar a dificuldade de produção dos alunos, é importante que eles

enxerguem o mundo conscientemente, a fim de expressar seus pensamentos ao escrever e ter prazer no processo de produzir textos. Na sala de aula, demonstrar real interesse em ler e interpretar o que o outro escreveu é uma maneira de valorizá-lo, respeitá-lo, enxergando seu universo interior para apreender suas crenças e conflitos. O ensino de produção textual na escola e, principalmente, no ensino de Língua inglesa, depende de uma reorganização de conceitos da representação do aluno sobre o que é a escrita, para quem se escreve, com que objetivo, de que modo e a respeito do que se escreve. Nessa visão, a concepção do ato de escrever como uma prática social pressupõe a distinção entre escrever como grafar e escrever como produzir texto e construir significados compartilhados socialmente. A produção de textos escritos, desde a escrita de uma receita de bolo, de uma lista de compras ou até mesmo de uma carta para uma empresa, relatando sua opinião sobre um determinado produto, representa, indubitavelmente, uma situação real de uso da língua. A utilização desses gêneros, como objeto de ensino, viabilizará a aprendizagem do conhecimento relativo à manifestação escrita da linguagem pelo aluno.

De acordo com Bakhtin (1990), a realidade da língua não está em ressaltar sua estrutura, nem tampouco a expressão individual do falante, mas, sim sobrelevar o fenômeno social da interação verbal que se evidencia nos enunciados, que é o produto da interação de dois ou mais indivíduos organizados socialmente. Para que a produção textual seja uma prática social, é necessário escrever não apenas o texto em si, como um resultado não processual. Antes, deve haver um planejamento do que se vai escrever (porque), sua revisão e edição deve ser um momento de avaliação do que se escreveu e sua relevância dentro de seu grupo comunitário para que, assim, o autor e leitor possam atingir seus objetivos de trocas representativas de seu universo interior.

Naturalmente que o professor tem uma responsabilidade na construção da competência da produção textual do aluno. Ele precisa dispor-se a aceitar o ritmo de trabalho de cada aluno, além de motivar o aluno ao ler o texto de maneira aberta sem tentar impor suas opiniões aos jovens escritores. É também ser importante mostrar ao aluno que o seu texto pode ter diferentes leitores. Isso certamente o fará orgulhoso de sua produção e lhe mostrará a diversidade social e cultural que o rodeia. A tarefa de mostrar o caminho para a produção textual é muito particular em cada professor. Essa articulação do *know-how* do professor e a busca do aluno pelo conhecimento, pode ser, por vezes, frustrante. Todavia, há certos procedimentos como, por exemplo, corrigir determinados pontos do texto, desmistificando a produção como produto acabado, mostrando que o que está escrito pode e deve ser alterado, criticado e melhorado. “Um

escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja, ele é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento” (BRASIL, 2001, p. 68). Além disso, o momento da correção é quando o professor pode evidenciar que o ato de escrever bem não é escrever difícil, mas sim escrever com clareza o que se quer expressar. Isso se obtém através da revisão de textos. Os PCN para o Ensino Médio conceituam essa conduta do professor como “o conjunto de procedimentos dos quais um texto é trabalhado até em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito” (BRASIL, 2000, p. 80).

Com essa experiência, os alunos em formação inicial, além de escrever e aprender aspectos relativos à Língua Inglesa, aumentaram os conhecimentos sobre o gênero poema, vivenciaram e refletiram sobre uma aula estruturada, segundo uma abordagem de ensino de gênero, tal como está previsto em diferentes “ditos” de estudiosos da Linguística Aplicada e prescrito em documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Inglesa da Educação Básica brasileira.

### **Considerações finais**

Na nossa experiência, o gênero poema fez parte da produção literária e possibilitou a exploração de recursos linguísticos que vão muito além de sons, ritmos e rimas, exibindo outros aspectos que fazem parte da sua forma e função. Nas atividades, o contexto, a linguagem poética utilizada, as características específicas em relação a sua estrutura, morfologia e semântica foram explorados; observamos que novos e múltiplos significados são frequentes, pois dão liberdade para que ocorram criações próprias e inerentes ao autor, considerando que o mesmo dispõe de recursos variados que o professor deve apropriar-se para direcionar o seu trabalho, tanto na exploração temática, quanto na linguagem presente no texto poético.

Para finalizar, os resultados alcançados sinalizam que a utilização do poema promoveu mudanças na perspectiva do ensino, na interação na sala de aula e na compreensão de aspectos de linguagem; possibilitou a produção escrita dos alunos, em termos da constituição formal e funcional, assim como, permeou algumas reflexões, que se configuraram em ponto de partida e de chegada, na realização de atividades de leitura e de escrita em sala de aula, conforme estava previsto nos objetivos tanto da disciplina como da atividade proposta.

### **Referências**

ABREU-TARDELLI, L. S. O chat educacional: O professor diante desse gênero emergente. In: DIONISIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ALMEIDA FILHO, J. C. de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

AMORA, A. S. **Introdução à teoria da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1999.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, tipificação e interação**. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J.C. (Orgs.). Revisão técnica Ana Regina Vieira et al. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2006. v. 1, 239p

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio, parte II): Linguagem, Código e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2001.

BRITO, K. S. A abordagem da intercompreensão na aprendizagem de línguas. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 14, p.117-131, 2016.

DAROS, R. P. O ensino de Línguas estrangeiras no Segundo Reinado. In: **Traduções**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo da tradução da UFSC, 2011. Disponível em: <[http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao\\_5/Dossie01Artigo03-Daros.pdf](http://www.pget.ufsc.br/in-traducoes/edicao_5/Dossie01Artigo03-Daros.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. V. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1989.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros Textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. (Trad. Inajara Rodrigues). **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. **O ensino de Línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

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

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Universitária da UFPE, 2008.

\_\_\_\_\_. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Orgs.). **Genre and the new rhetoric**. London: Taylor e Francis 1994. p. 23-42. (Originalmente publicado em: *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

NAVES, R. R.; DEL VIGNA, D. **Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília*, v. 1, n. 1, p. 33-38, 2008.

NICOLA, J. de; INFANTE, U. **Análise e interpretação de poesia**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de Língua Estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de (Org). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábolas Editorial, 2009.

OLIVEIRA, L. E. M. de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Unicamp, 1999 (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>> Acesso em: 13 jul. 2016.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, v. 9, n. 2, p. 184-205, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes, Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas/UFGM, 2005.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SCHMITZ, R. J. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D.C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHÜTZ, R. **O Inglês como Língua Internacional**. English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Online. 3 de julho de 2010. Acesso em 10 jul 2016.

SOUZA, A. G. F. et al. **Leitura em língua inglesa**: uma abordagem instrumental. DISAL Ed, 2005. 149p.

SWALES, J. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). **Gêneros e sequências textuais**. Recife: EDUPE, 2009. p. 197-220.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis**: English in Academic and Research Settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

VOGELMANN, E. P. **A empresa Flexpower**. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2010. 244p.

**IMPLICAÇÕES DE PRIMEIRIDADE NA FRUIÇÃO DA ARTE LITERÁRIA  
E DE OUTRAS ARTES: DEGRAUS DA POSSIBILIDADE. UMA ABORDAGEM  
FENOMENOLÓGICA E SEMIÓTICA**

**André Luiz MING GARCIA<sup>47</sup>**

**Érica Santos Soares de FREITAS<sup>48</sup>**

**Resumo:** O presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado que tem como objeto, a partir da fenomenologia e da lógica ou semiótica de Charles Sanders Peirce, investigar o processo de fruição da arte e, principalmente, do objeto artístico livro infantil ilustrado. Procura-se, neste texto, demonstrar o papel primordial desempenhado pela primeiridade, categoria do estado-quase, da latência, da possibilidade, das qualidades e da originalidade no processo maior de fruição da obra de arte de grande valor estético, colocando maior ênfase na questão das possibilidades de interpretação do texto artístico.

**Palavras-chave:** Fenomenologia. Semiótica. C. S. Peirce. Possibilidade.

**Abstract:** *The present article presents partial results of a doctoral research that has as object to investigate the process of reception of art and, mainly, of the children's picturebook artistic object, using the phenomenology and the logic or semiotics of Charles Sanders Peirce as theoretical foundations. In this text, we try to demonstrate the primordial role played by the firstness, a category of latency, possibility and originality in the greatest process of fruition of the work of art of great aesthetic value, with greater emphasis on the role of possibility in the fruition of art.*

**Keywords:** *Phenomenology. Semiotics. C. S. Peirce. Possibility.*

---

<sup>47</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo – SP, Brasil. Correio eletrônico: andrelunar@gmail.com.

<sup>48</sup> Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo, USP, São Paulo – SP, Brasil. Correio eletrônico: ericafreitas@usp.br.

## Introdução

No presente artigo, investiga-se o papel da primeiridade, enquanto categoria fenomenológica peirceana associada à possibilidade, à originalidade, ao estado-quase, ao vir-a-ser, à latência, ao imediato, entre outros fatores. Serão discutidos os lugares da primeiridade no processo de fruição da obra de arte e um *continuum* de evolução da possibilidade que vai da possibilidade mais vaga (primeiridade), à concreta ou a uma (secundidade) e à possibilidade em virtude de lei (terceiridade), aquela que ocorre porque uma lei a determina, dando origem ao termo e conceito de lei remática, a lei segundo a qual abundam infinitas possibilidades de interpretação no seio da obra de arte semioticamente rica e reinterpretável a partir de diversas perspectivas.

## Fundamentos teóricos: a primeiridade

A primeiridade é a categoria daquilo “que é o que é sem referência a qualquer outra coisa dentro dele, ou fora dele, independentemente de toda força e de toda razão” (PEIRCE, 2012, p. 24). É a categoria da mônada, da talidade, da qualidade de sentimento, “do sentimento sem reflexão, da mera possibilidade, da liberdade<sup>49</sup>, do imediato, da qualidade ainda não distinguida e da independência” (NÖTH, 2005, p. 63). Ibrri acrescenta a esses elementos a novidade e a ausência de alteridade (2001). Santaella adiciona a esse mosaico o imediato, o frescor, o acaso (tiquismo), “originalidade irresponsável e livre, variação espontânea”, um “estado-quase” (1985, p. 52, 57), a indefinição (SANTAELLA, 1994, p. 115), irrepetível (idem, ibidem, p. 116). O que está na mente no presente instante, anterior a qualquer análise, “nenhuma outra coisa senão pura qualidade de ser e de sentir” (SANTAELLA, 1985, p. 57), “o que há de mais indefinível na vida e no mundo” (SANTAELLA, 1994, p. 115). Trata-se da “qualidade em si mesma, que é um poder-ser não necessariamente realizado” (PEIRCE, 1983, p. 88-9), não sendo uma ocorrência (idem, ibidem).

Dadas essas características, pode-se notar que a primeiridade é uma categoria de difícil ou impossível captura e de complexa definição, um conceito profundamente abstrato, ainda que Peirce afirme que a primeiridade em si não pressupõe abstração e não é, por isso, abstrata

---

<sup>49</sup> Santaella (1985, p. 67) especifica que essa seria a liberdade “em relação a qualquer elemento segundo”.

(PEIRCE, 1983, p. 88-9). O caráter vago e de difícil captura do elemento primeiro fica claro nos seguintes trechos escritos por Peirce. Para ele, pertence à primeiridade

[...] o que poderia surgir como existindo no instante presente se estivesse completamente separado do passado e do futuro [...]. Nada é mais oculto que o presente absoluto [...]. Sem a possibilidade de ação, falar em binariedade seria proferir palavras sem significado. [Um] sentir [que] poderia ter seu tom próprio [...]. Não poderia nem mesmo haver um grau de nitidez desse sentir [...]. O mundo seria reduzido a uma qualidade de sentimento não analisado. Posso denominar sua forma Primeiridade, Oriência ou Originalidade. (PEIRCE, 2012, p. 24)

Observemos como Santaella (1985, p. 57) desenvolve a questão:

O sentimento como qualidade é, portanto, aquilo que dá sabor, tom, matiz à nossa consciência imediata, mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo, deslocamento que nos coloca fora do sentimento mesmo que tentamos capturar. A qualidade da consciência, na sua imediaticidade, é tão tenra que não podemos sequer tocá-la sem estragá-la. (SANTAELLA, 1994, p. 115)

Estas observações de Santaella ecoam, ao nosso ver, entre outros, o seguinte trecho peirceano:

Não existe nenhuma semelhança entre a memória e a sensação porque, em primeiro lugar, nada pode assemelhar-se a um sentimento imediato, pois a semelhança pressupõe um desmembramento e recomposição que são totalmente estranhos ao imediato (PEIRCE, 2012, p. 15)

A primeiridade fica caracterizada, assim, como a categoria daquilo que, em seu frescor, é prévio a qualquer análise ou comparação, sempre uma possibilidade em aberto, ou infinitas possibilidades em seu estado de latência. É a “base primeira de toda realidade, sendo pressuposta nos confrontos existenciais, assim como em todo contínuo e em toda generalização” (SILVEIRA, 2007, p. 42), ou seja, a primeiridade está encapsulada ou pressuposta na secundidade e na terceiridade, porque as categorias se pressupõem e se constituem umas a partir das outras, em ordem decrescente, e podem degenerar-se, com “redução de seu estado ontológico”<sup>50</sup>. A primeiridade, no caso, não pode sofrer degeneração, podendo a terceiridade degenerar-se em até dois graus e a secundidade, em um.

Ainda sobre a primeiridade, esta seria a categoria de um “estado meramente contemplativo”, (...) “um estado de consciência absolutamente mergulhado no presente”, “um hiato no tempo

---

<sup>50</sup> Cf. Romanini, *website* “Minute Semeiotic”, disponível em <<http://www.minutesemeiotic.org/?p=37&lang=br>>, acesso em 21 de maio de 2016.

da consciência” (IBRI, 2001, p. 71), ou, pode-se dizer, um sentir-se geral de cada instante do curso da vida. Não possui unidade nem partes (SANTAELLA, *op. cit.*). Apesar de seu caráter imediato e anterior a qualquer presentificação ou mediação, as nossas qualidades de sentimento são já “tradução, finíssima película de mediação entre nós e os fenômenos. Qualidade de sentir é o modo mais imediato, mas já imperceptivelmente medializado de nosso estar no mundo” (idem, *ibidem*). Trata-se, portanto, de quase-signos, de signos que ou não possuem ou não exercitam a faculdade de representar outra coisa ou que, se algo representam, é a si mesmos.

Porque não contempla a sucessão do e no tempo, a primeiridade é também a categoria do pré-verbal, do irracional, do inalisável, indescritível, não-cognitivo, não-intelectual (PIGNATARI, 1979).

Sendo a primeiridade a “categoria daquilo que faz um fenômeno o que ele é” (SANTAELLA, 1994, p. 171), corresponde a ela a primeira das ciências normativas da filosofia, a estética, no âmbito da qual se identifica proeminentemente a primeiridade e os tipos de signos – a serem abordados mais adiante – a ela relacionados, quali-signo, ícone e rema (SANTAELLA, 1992). Peirce “concebe a estética como o estudo daquilo que é intrinsecamente admirável” (SANTAELLA, 2000, p. 85).

### **Uma implicação: a arte, a latência e o possível**

A minha primeira hipótese a respeito da fruição em *continuum* da obra de arte, literária ou não, diz respeito à primeiridade intrínseca desse tipo de obra, que, antes de ser decodificada pela força analítica e interpretativa de um leitor (terceiridade) e de ter decifradas suas representações, significações e codificações (também no escopo da terceiridade), apresenta-se ao mundo como um signo, composto, no caso da obra de arte, por uma sucessão de signos em continuidade que permanecem adormecidos ou, valendo-me de expressões caras aos psicanalistas, mas que me parecem perfeitamente aplicáveis a este contexto, em estado de latência<sup>51</sup>. Trata-se de representamina cujos objetos e interpretantes consistem, nas palavras de

---

<sup>51</sup> Peirce também usa o termo ‘latência’ ao referir-se à potencialidade: “*Potentiality is the absence of Determination (in the usual broad sense)[.] not a mere negative kind but a positive capacity to be Yea and to be Nay; not ignorance but a state of being. It is therefore Inchoateness of Being. Nothing is the Egg of Being. It is self-contained ability to be this and that. Latent Being*”. (MS [R] 277 via ‘Potentiality’. Term in M. Bergman & S. Paavola (Eds.), *The Commens Dictionary: Peirce's Terms in His Own Words. New Edition.* Retrieved from <http://www.commens.org/dictionary/term/potentiality>, 03.12.2016.

Peirce, em *esse in futuro*, ou existências de natureza futura, não presente e ainda não concreta, contidos no signo de forma potencial. Deste modo, a primeiridade consiste em uma categoria fundamental para o entendimento da arte em geral, embora seja, como mostra-nos Rosenthal no trecho a seguir, vilipendiada e mal entendida por uma série de intérpretes de Peirce, que consideram a primeiridade uma categoria onto-fenomenológica menor devido à sua vagueza e uma alegada inconsistência:

Primeiridade é a mais negligenciada das categorias de Peirce, e é frequentemente tida como elusiva ou inerentemente inconsistente. Ainda assim, o entendimento que alguém possa ter da primeiridade guia o tipo de interpretação atribuído ao vasto alcance de sua filosofia. Desde o ponto inicial de sua explicação da qualidade na percepção, a primeiridade pode ser vista como uma categoria consistente que indica que a realidade é qualitativamente rica, mas que sua riqueza qualitativa não indica um domínio de universais de sentido ou qualquer tipo de repetições determinadas, mas sim o domínio de estímulos qualitativos diversos e de algum modo indefinidos. (ROSENTHAL, 2001)

Rosenthal (2001) comenta, em seu artigo, que a primeiridade é a categoria de mais difícil definição e compreensão na faneroscopia de Peirce. Isso porque um elemento de primeiridade é vago, um matiz de consciência, uma consciência apenas potencial, geralmente apenas possível, irrecortável, indefinível e indescritível a menos que esteja encarnada como qualidade (ou qualidade de sentimento, como se referia Peirce) em um ente segundo (a primeiridade contida na secundidade), por ação de generalização (terceiridade) ou não. É pré-verbal, pré-intelectual (ainda que a sensação e o sentir-se sejam também bases da cognição), vaga e fugidia. Quando tentamos definir o ente primeiro, acabamos descaracterizando-o, e transformando-o e identificando-o em um singular que, como tal, já pertence à secundidade. Por tudo isso, a primeiridade é de difícil captura, mas não inconsistente enquanto categoria onto-fenomenológica, e não podemos nos esquecer de que os primeiros estão contidos nos segundos e, juntamente com os segundos, incluídos nos terceiros, ou seja, nas representações e na comunicação em toda a sua complexidade semiótica. Isolado, porém, o sentimento, ou a qualidade de sensação, é incognoscível (ROSENTHAL, 2001).

A possibilidade pura ou possibilidade possível é tão primitiva, vaga e de tão difícil determinação e verbalização que, ao analisar o verbete “possibilidade” na Enciclopédia Online *Commens*, encontram-se poucos trechos de referência direta à possibilidade espalhados pelos escritos de Peirce, mais precisamente quatro referências diretas, das quais se abstrai basicamente que a possibilidade é uma modalidade essencialmente vaga. Chama a atenção o seguinte trecho: “o possível é um ingrediente da verdade que, em consequência de seu caráter vago, deve permanecer um pensamento e não pode ser mais do que uma ideia exceto se tomado

numa definição que não pertence a ele mesmo”<sup>52</sup>. O possível puro é, portanto, de ordem interna, do pensamento. É possível que Peirce tenha se referido poucas vezes de forma isolada à questão da possibilidade porque falar de primeiridade acaba sendo, de alguma forma, falar implicitamente da possibilidade (além de qualidades, sentimentos, sensações etc.).

A possibilidade, se pensamos com Peirce, não se resume apenas à primeiridade, embora dela seja tão característica. Peirce distingue a possibilidade, em seu caráter extremamente vago e primeiro, da probabilidade, que consiste em possibilidades concretas ou singulares calculáveis por meio de algoritmos (já, então, nos domínios da terceiridade, ainda que de uma terceiridade, como não poderia deixar de ser, impregnada de primeiridade) e que podem ser matematicamente calculadas. Resta, então, uma pergunta: se a possibilidade pode pertencer à primeiridade ou, singularizada, à secundidade, como se nos apresenta a possibilidade na terceiridade? Propomos, para resolver essa questão, o seguinte esquema:

1. Possibilidade pura, mera possibilidade vaga ou possibilidade de possibilidade (possibilidade em si sendo apenas um possível – uma metapossibilidade).
2. Possibilidade singular, concreta, descritível, menos vaga.
3. Uma lei de possibilidades, ou a ocorrência da possibilidade em virtude de lei, generalização, regra ou hábito.

Este esquema é de grande valia para o entendimento da obra de arte em estado de latência, ou estado prévio à leitura ou decodificação e entendimento – por isso identificado como etapa zero no *continuum* da leitura trifásica da obra de arte, já que este estado de coisas (ou não-coisas) antecede qualquer fruição da arte. Antes de desenvolver esta ideia, retomamos, aqui, a definição de (grande) literatura elaborada por Ezra Pound, uma definição, embora de forma implícita, puramente semiótica e que contempla a função primordial da primeiridade no âmbito da arte: “Grande literatura é simplesmente *linguagem carregada de significado* até o máximo grau *possível*”. (POUND, 2006, p. 32 – itálicos nossos)<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> ‘Possibility’. Term in M. Bergman & S. Paavola (Eds.), *The Commens Dictionary: Peirce's Terms in His Own Words*. New Edition. Retrieved from <http://www.commens.org/dictionary/term/possibility>, 29.11.2016.

<sup>53</sup> O uso da expressão “grande literatura” implica a existência de uma literatura “menor”, ou menos grande, que Neuhaus (2014) denomina trivial ou de entretenimento. Esse tipo de texto não pertence ao escopo do presente trabalho, uma vez que neles não parecem ser observáveis as mesmas características semióticas próprias da grande literatura.

O emprego do termo “linguagem” é providencial, muito mais do que seria o uso do termo “palavra”, uma vez que, no caso de nosso objeto de estudo, a obra de arte literária ou não, co-habitam-na linguagens de diferentes códigos, da ordem do verbal, do visual e do *design*. Além disso, num tipo de obra de arte verbovisual, como o livro ilustrado, as histórias em quadrinhos ou a poesia concreta, ocorrem as imagens que constituem os registros verbais e as imagens suscitadas pelo discurso verbal. No livro ilustrado, a título de exemplo, os três eixos de linguagem estão revestidos de significado e inter-relacionados de formas complexas. Segundo Santaella & Nöth (2011, p. 2), uma abordagem semiótica da literatura, que é a que se aplica neste trabalho,

ênfata a plurimodalidade e a multimodalidade das artes verbais e amplia seu foco para incluir os vários contextos visuais e acústicos não verbais com os quais os textos literários também estão associados. A semiótica alarga o horizonte da sintaxe e da semântica literárias para incluir a pragmática literária como o estudo dos processos sógnicos estéticos (semioses) nas artes verbais.

Mas que elementos podemos extrair da concepção poundiana de *(grande) literatura*? Primeiramente, que ela está carregada de significados possíveis, de possibilidades de interpretação, um tema contemplado no conceito de rema, uma classificação do signo tendo em vista sua relação com seu interpretante, ou terceiro correlato, numa relação signo-objeto dinâmico-interpretante. Segundo Romanini (s/d), o rema

é um interpretante que produz um efeito meramente qualitativo, ou seja, seleciona da representação signo-objeto apenas o que ela tem de essencial. Um rema não pode ser afirmado nem negado porque não pode ser julgado como verdadeiro ou falso. Ele é, portanto, um signo de vaguesa e indeterminação. O rema apenas incorpora a informação transmitida pelo signo ao se relacionar com seu objeto, sem produzir no Intérprete qualquer efeito energético ou lógico. *Ele é pura possibilidade de interpretação.* [itálico meu]<sup>54</sup>

Ou seja, uma obra não está, a princípio, repleta de significados concretos, desenvolvidos, dados de bandeja do autor para o leitor. O leitor precisa construir ou desenvolver esses significados mentalmente durante a fruição da obra. O que a obra oferece é uma multiplicidade de remas, de possibilidades vagas e indefinidas de interpretação, que se tornam possibilidades singulares e concretas de interpretação conforme a leitura de cada um, variando de acordo com o leitor e sua bagagem cultural. Quanto mais rica a obra, mais remas ela contém.

---

<sup>54</sup> Entendo que o rema decodificado ou singularizado dê origem, em última instância, ao argumento, que, segundo Romanini (s/d), consiste em uma “superordem ou super-hábito que coordena o processo sintético da semeiose, a capacidade de produzir proposições e induções fazendo com que a informação e a razoabilidade do universo aumente com o passar do tempo. É o princípio auto-organizativo dos sistemas complexos capazes de comunicação.”

Mas por que são tão numerosas as possibilidades de interpretação da obra de arte “grande”, ou de considerável valor artístico ou beletrístico? A resposta que oferecemos é: a obra de arte grandiosa oferece tantas possibilidades de interpretação porque nela opera uma *lei de possibilidades de interpretação*, que podemos chamar de *lei remática* (sugestão terminológico-conceitual nossa), uma lei em virtude da qual proliferam remas no interior de um texto ou obra especialmente ricos, sendo essa proliferação remática uma característica essencial e definidora da grande obra de arte, e sendo o leitor aquele que, a partir dos remas, essas meras possibilidades de interpretação, dá origem a interpretações concretas e singulares da obra.

Mas agora se nos abre a seguinte pergunta: de que forma o autor, nesse processo artesanal de construção da obra de arte de grande valor, instaura a lei remática em seu seio? Para Umberto Eco (1986), existe uma intencionalidade por trás dessa construção, uma vez que o autor emprega, na composição de sua obra, signos dotados de ambiguidade e, assim, de maiores e múltiplas possibilidades de interpretação, ou signos com potencialmente diversos objetos e diversos interpretantes. Para Eco, em consonância com o que propomos, a obra aberta está repleta de possibilidades de interpretação às quais dá forma o leitor em sua recepção ativa do texto (ou obra de arte de outra natureza):

[...] é preciso observar que a definição de “aberta” dada a essas obras, ainda que sirva magistralmente para delinear uma nova dialética entre obra e intérprete, deve ser tomada aqui em virtude de uma convenção que nos permita fazer abstração de outros significados possíveis e legítimos da mesma expressão. Tem-se discutido, de fato, em estética, sobre a “definitude” e a “abertura” de uma obra de arte: e esses dois termos referem-se a uma situação frutiva que todos nós experimentamos e que frequentemente somos levados a definir: isto é, uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo de modo que cada possível fruidor possa recompreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. (ECO, 1982, p. 39-40).

Embora se constate, neste trecho, que o autor constrói a obra e seus meandros significativos, atribuindo-lhe ambiguidade, a obra aberta, a ser preenchida pelo leitor-co-autor, também possui um elemento de definitude ou fechamento. Isso significa que, embora repleta de remas ou possibilidades de interpretação, nem toda interpretação de uma obra ou seus aspectos é possível, plausível, lógica ou contextualizada. Assim, a abertura se opõe e atua em conjunto com a definitude. Eco prossegue, referindo-se à intencionalidade do autor e à liberdade do leitor:

[...] O autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como a produziu; todavia, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma

determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. (idem, ibidem)

O que se tem, aqui, entre outros fatores, é a constatação de que o autor, por mais que engendre possibilidades de significado na obra mediante o arranjo intencional dos signos de certa maneira estratégica, por mais que lhe impute inúmeros focos de dubiedade interpretativa, por mais que inter-teça artesanalmente os signos que formam as tessituras de seu texto, não possui domínio sobre a fruição a ser operada pelos leitores de suas obras e certamente não é capaz de antever todas as relações de sentido que os futuros leitores encontrarão em seu texto. De alguma forma, a obra posta no mundo, imersa em possibilidades, é um filho cujo futuro e cujo desenvolvimento o pai não pode pré-definir. Por isso diz Eco que a obra é, ao mesmo tempo, e em certa medida, fechada e aberta. Fechada “em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado” e aberta por ser “passível de mil interpretações diferentes” (p. 40). E, de fato, Eco contempla também o fato de que o mesmo leitor, em diferentes momentos de fruição, possa descobrir e atribuir novos sentidos à mesma obra. A interpretação da obra grandiosa é, assim, inesgotável, dada a força e a generalidade da lei remática, que continua incessantemente gerando remas e, por isso mesmo, (possibilidades de) leituras sempre variáveis:

Obra aberta como proposta de um “campo” de possibilidades interpretativas, como configuração de estímulos dotados de uma substancial indeterminação, de maneira a induzir o fruidor a uma série de “leituras” sempre variáveis; estrutura, enfim, como “constelação” de elementos que se prestam a diversas relações recíprocas. (ECO, 1982, p. 150)

Assim, a leitura do texto está imersa na vaga dimensão do possível. A obra de arte, sob esta perspectiva, está estreitamente associada à primeiridade. De fato, estamos convencidos de que não podemos falar em arte sem falar em primeiridade, ainda que arranjos significativos de signos apontem inequivocamente para a terceiridade. Essa terceiridade, entretanto, e como já vimos, engloba a secundidade e a primeiridade, que lhe atribui, por meio das possibilidades múltiplas de interpretação, muita densidade artística.

Este artigo trata, primeiramente, da fase zero da fruição da obra de arte literária ou não, quando a obra se encontra em estado de latência, anteriormente a qualquer fruição, praticamente à espera de seus futuros leitores e decodificadores. Nessa fase, ela é puro conjunto de possibilidades de interpretação, ou puro feixe de remas como determinação da lei remática. Entretanto, como procuramos demonstrar, a possibilidade pura ou possibilidade que em si é

apenas possível e, assim, completamente vaga, assume características de secundidade quando possibilidades singulares e concretas se formam na mente do intérprete, numa evolução ontológica e lógica no *continuum* de evolução dos fenômenos que ganham complexidade no avance das categorias. Que elementos da obra, prévios à sua leitura, dão origem às primeiras possibilidades singulares que se formam na mente do leitor? Trata-se do que Genette (2009) denominou paratextos editoriais, com destaque para o título<sup>55</sup> da obra, a menção ao autor e a capa do livro. O contato com esses três elementos paratextuais da obra é responsável por suscitar as primeiras possibilidades efetivas de significado que se formam na mente do leitor, a ser confirmadas, refutadas ou conjugadas com aquilo a que o fruidor terá contato quando da efetiva leitura do texto. Mas o que seriam, para Genette, textos e paratextos? Assim introduz o autor o seu texto:

A obra literária consiste, exaustiva ou essencialmente, num texto, isto é (definição mínima), numa sequência mais ou menos longa de enunciados verbais mais ou menos cheios de significação. Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não, como um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos ou não considerar partes dele, mas que em todo caso o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais forte: para *torná-lo presente*, para garantir sua presença no mundo, sua “recepção” e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. Esse acompanhamento, de extensão e conduta variáveis, constitui o que [...] batizei de *paratexto* da obra. (GENETTE, 2009, p. 9).

Esse tipo de paratexto, do âmbito da editoração e integrantes do livro, que inclui os já mencionados título da obra, identificação do autor e capa, e nem sempre elaborados, ou quase sempre não elaborados, pelo autor do texto<sup>56</sup>, Genette denomina peritextos, enquanto cunha o termo epitexto para referir-se a co-textos associados à obra mas externos a ela, como entrevistas

---

<sup>55</sup> Deve-se observar que, enquanto o título de uma obra pode despertar curiosidade e a formulação de possibilidades contextuais amplas e vagas, verdadeiras hipóteses a serem testadas durante a leitura do texto, pode ser do interesse do autor fechar esse cerco de possibilidades, deixando pouco espaço aberto para a imaginação do leitor. É o que ocorre no caso do título completo da obra épica de Peter Weiss convencionalmente referida como Marat/Sade, a saber, *A Perseguição e Assassinato de Jean-Paul Marat encenado pelos internos do Hospício de Charenton sob direção do Senhor de Sade*. Esse título entrega ao leitor os fatos e personagens mais importantes da obra de forma deliberada, fazendo com que o interesse em lê-la não derive tanto da curiosidade pelo **que** está por vir, mas sim por **como** a história será arranjada e contada (metateatro, elementos cinematográficos no teatro, soluções estéticas inovadoras, problematização de política e história em diferentes esferas temporais etc.). Mas mesmo esta peça, já desde seu título, desperta importantes interpretantes emocionais no público, especialmente os relacionados ao efeito do *V-Effekt*, relacionado, em certa medida, ao estranhamento de Chklóvski.

<sup>56</sup> Aqui vale lembrar que, no caso do livro ilustrado contemporâneo, é frequente que o autor dos registros verbais seja o autor dos registros visuais e do projeto gráfico, ou seja, seja o autor do livro em sua completude e enquanto objeto e suporte de linguagens.

do autor, conversas, comunicação ou correspondência privada do autor, entrevistas etc., fornecendo-nos a seguinte fórmula: paratexto = peritexto + epitexto. No caso de um conto de fadas, uma forma simples e repleta de lacunas de informação, especialmente qualitativas, *Chapeuzinho Vermelho*, o que Genette entenderia como o texto propriamente dito, seria a sequência de enunciados que se inicia com “*Es war einmal eine kleine süße Dirn*” e encerra com “*Rotkäppchen aber ging fröhlich nach Haus, und tat ihm niemand etwas zuleid*” (embora o que se pode considerar como o efetivo final desse texto dependa da edição da obra *Kinder- und Häusmärchen* em questão).

### **Considerações finais**

No presente texto, procurou-se destacar o papel fundamental que a categoria peirceana ceno-pitagórica da primeiridade ocupa no âmbito da literatura e da arte, levando em conta a questão da possibilidade, e deixando para futuros textos e pesquisas a questão dos sentimentos e qualidades, também associados a essa categoria), uma vez que uma obra de arte, antes de sua fruição propriamente dita por parte de um leitor, consiste em um ente de desdobramentos semióticos possíveis de forma vaga, que se tornam possibilidades concretas de interpretação a partir do processo de fruição. Demonstra-se, neste texto, que a possibilidade perpassa um *continuum* de evolução ontológico-fenomenológica que se principia na primeiridade, com a possibilidade de possibilidade, atingindo a secundidade quando surgem as possibilidades concretas e chegando à terceiridade quando observamos as possibilidades em virtude de lei. Considerando-se o rema (qualisigno icônico remático) uma possibilidade de interpretação, postula-se, neste texto, a existência de uma lei remática que caracteriza a obra de arte aberta e rica em possibilidades de interpretação, com essa riqueza tendo origem na ambiguidade das construções sígnicas que as compõem e nas inúmeras possibilidades de leitura da obra tendo como contraponto a realidade, as relações sociais e econômicas, a psicanálise, as psicologias, o marxismo, a história etc.

### **Referências**

BERGMAN, M.; PAAVOLA, S. (Eds.). *The Commens Dictionary: Peirce's Terms in His Own Words; New Edition*. Disponível em <<http://www.commens.org/dictionary>>. s/d.

ECO, Umberto. *Obra aberta; forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- IBRI, Ivo A. Ser e aparecer na filosofia de Peirce: o estatuto da fenomenologia. *Cognitio* (São Paulo), v. 2, p. 67-75, 2001.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica; de Platão a Peirce*. 4ª ed. São Paulo: Annablume, 2005 [1995].
- PEIRCE, Charles S. *Os pensadores* (Peirce/Frege). Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Semiótica*. 4ª ed. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: 2012.
- PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- ROSENTHAL, S. (2001). Firstness and the Collapse of Universals. In: BERGMAN, M.; & QUEIROZ, J (Eds.). *The Commens Encyclopedia: The Digital Encyclopedia of Peirce Studies*. New Edition. Pub. 140105-2032a. Retrieved from <<http://www.commens.org/encyclopedia/article/rosenthal-sandra-firstness-and-collapse-universals-0>>. Acesso em 30.11.2016.
- SANTAELLA, Lucia. *Estética de Platão a Peirce*. São Paulo: Experimento, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O que é semiótica*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985 [1983].
- \_\_\_\_\_; NÖTH, Winfried. A poesia e as outras artes. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 9, nº 2, 2011. pp. 1-17.
- \_\_\_\_\_. *A teoria geral dos signos; como as linguagens significam as coisas*. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2000.
- \_\_\_\_\_. *A assinatura das coisas; Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- SILVEIRA, Lauro F. *Curso de semiótica geral*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

# INDEPENDÊNCIA OU MORTE: DESLIZAMENTOS DE SENTIDOS DA PRIMEIRA GUERRA MEMEAL ENTRE BRASIL E PORTUGAL NA MÍDIA DIGITAL

Felipe Santos dos REIS<sup>57</sup>

Regina BARACUHY<sup>58</sup>

**Resumo:** Este artigo tenciona investigar enunciados referentes ao acontecimento da Primeira Guerra Memeal entre Brasil e Portugal na WEB, por meio dos conceitos de *acontecimento discursivo* e *formação discursiva*, tais como propostos por Foucault (2004, 2008) e Pêcheux (1995, 2008). Para tanto, nosso *corpus* é composto por cinco publicações postadas na rede social *Twitter* em junho de 2016. Quanto aos procedimentos metodológicos, este trabalho adota uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-interpretativa. A análise dos enunciados demonstra uma formação discursiva marcada pela heterogeneidade, considerando a dispersão de discursos que ora dialogam entre si, ora divergem uns dos outros.

**Palavras-chave:** Discurso. Mídia. Sociedade. Acontecimento. Formação Discursiva.

**Abstract:** *This article investigates statements related to the First Meme War event between Brazil and Portugal on the web, through the concepts of discursive event and discursive formation, as proposed by Foucault (2004, 2008) and Pêcheux (1995, 2008). Thus, the corpus consists of five publications posted on the Twitter social network in June 2016. Regarding the methodological procedures, this work adopts a qualitative approach of a descriptive and interpretive nature. The analysis of the statements shows a discursive formation marked by heterogeneity, considering the dispersion of discourses that sometimes dialogue with each other and sometimes differ from one another.*

**Keywords:** *Discourse. Media. Society. Event. Discursive Formation.*

---

<sup>57</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Endereço eletrônico: [feliperejs@gmail.com](mailto:feliperejs@gmail.com).

<sup>58</sup> Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP (Campus de Araraquara). Professora Associado I na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua no Curso de Licenciatura em Letras Virtual (EAD) e integra o corpo docente do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV). É professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e Coordenadora do Grupo de Pesquisa CIDADI - Círculo de Discussões em Análise do Discurso. Endereço eletrônico: [mrbaracuhy@hotmail.com](mailto:mrbaracuhy@hotmail.com).

## Considerações iniciais

A noção de *acontecimento* exerce um papel deveras relevante para os estudos que buscam refletir sobre a linguagem por meio de categorias conceituais elaboradas sob a égide da Análise do Discurso (doravante, AD), sobretudo a de linha francesa. Configurando-se como uma disciplina de descrição e interpretação dos dados (GREGOLIN, 2006), Pêcheux (2008) propõe que o objeto de reflexão da AD, i.e., o discurso, seja concebido tanto como *estrutura* quanto como *acontecimento*. Assim sendo, a materialidade do discurso é composta pela junção do linguístico com o histórico (PÊCHEUX, 2008). Portanto, considerando os aspectos linguísticos e históricos inerentes ao discurso, o fundador da AD sugere a adoção de três caminhos a fim de investigá-lo, quais sejam: o da estrutura, o do acontecimento e o da tensão entre descrição e interpretação.

Seguindo esses três caminhos preconizados por Pêcheux (2008), o trabalho a ser empreendido por analistas do discurso, ao iniciarem seu percurso pela via da estrutura, partiria do enunciado. Com efeito, semelhantemente à proposta de Pêcheux (2008) de que o discurso é constituído pela estrutura e pelo acontecimento, Foucault (2008) define esse objeto como um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (p. 122), devendo esse “sistema de formação” ser entendido como uma formação discursiva. Assim, partindo do princípio de que “[u]m enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (p. 132), é possível perceber que Foucault (2008) também enxergava no discurso não apenas sua natureza estrutural, mas também seu caráter sócio-histórico, tendo em vista que a noção foucaultiana de *formação discursiva* apresenta uma relação estreita com a de acontecimento:

Uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de *acontecimentos discursivos* e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais (FOUCAULT, 2008, p. 83, grifos nossos).

No que concerne ao segundo caminho para refletir sobre o discurso, ou seja, o do acontecimento, Pêcheux (2008, p. 17) esclarece que o acontecimento discursivo consiste “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória”. Como é possível perceber, a definição proposta por Pêcheux (2008) para a noção de *acontecimento* abarca outro conceito basilar no

âmbito da AD: o de memória discursiva. Consequentemente, além de mobilizar os conceitos de *acontecimento e formação discursiva*, a noção de *memória discursiva* também será abordada aqui com vistas à interpretação do acontecimento discursivo que eclodiu na mídia digital no dia 13 de junho de 2016 e que ficou conhecido como *Primeira Guerra Memeal*. Para tanto, serão analisados cinco enunciados, sob a forma de publicações, postados na rede social *Twitter* entre os dias 13 e 15 de junho de 2016, período de duração desta que foi a primeira batalha digital de nível interacional da história da mídia digital. Esse conflito chegou ao fim quando os internautas brasileiros reivindicaram sua vitória no dia 15 de junho de 2016.

Ao interpretar os enunciados produzidos por usuários brasileiros do *Twitter* durante a Primeira Guerra Memeal, este artigo tenciona discutir as relações entre discurso, mídia e sociedade por meio dos conceitos de *acontecimento e formação discursiva*, tais como elaborados e discutidos por Foucault (2008) e Pêcheux (1995; 2008), buscando enfatizar as aproximações que as teorias formuladas por ambos os filósofos mantêm entre si. Mais precisamente, o foco do debate promovido aqui recai sobre os deslizamentos de sentido produzidos na mídia digital pelos enunciados referentes ao acontecimento discursivo da Primeira Guerra Memeal.

Segundo Gregolin (2015), as transformações ocasionadas pelas mídias digitais nas produções identitárias possibilitaram a composição de um campo de investigações deveras frutífero no âmbito dos estudos da linguagem, uma vez que a própria abertura e interconexão exigida da sociedade tende a pôr em risco as identidades locais e nacionais em proveito da globalização (BARBERO, 2004 apud GREGOLIN, 2015). Assim, focalizando o embate travado na internet entre usuários brasileiros e portugueses do *Twitter* pela autoria do meme “*in brazilian portuguese we don’t say*”, este trabalho busca versar sobre “[...] as novas e infinitas possibilidades criativas que se constituem através da velocidade do deslocamento da informação [...]” (GREGOLIN, 2015, p. 199).

### **Aproximações teóricas entre Pêcheux e Foucault**

Indubitavelmente, Michel Pêcheux e Michel Foucault podem ser considerados os dois teóricos mais proeminentes da AD de linha francesa, ainda que este jamais tenha se pretendido explicitamente um analista do discurso. Contudo, Gregolin (2003, p. 2) esclarece que “[a] relação – teórica e política – entre Michel Pêcheux e Michel Foucault nunca foi tranquila: havia, entre eles, enormes diferenças na leitura da obra de Marx”, por exemplo. De fato, no texto

intitulado *Remontemos de Foucault a Spinoza*, apresentado em 1977 durante um congresso no México sobre o “O discurso político: teoria e análises”, Pêcheux faz críticas ao que ele considera como um distanciamento e uma denegação por parte de Foucault em relação à questão marxista da luta de classes (GREGOLIN, 2003).

Embora a relação entre os dois filósofos franceses tenha sido marcada por conflitos de ordem teórica e política, é possível identificar pontos de convergência nas discussões promovidas por Pêcheux e Foucault sobre o discurso. Portanto, além de discutir as categorizações teóricas com base nas quais os enunciados selecionados serão analisados e interpretados neste trabalho, a exposição dos conceitos de *acontecimento* e *formação discursiva* buscará também identificar pontes que liguem os posicionamentos dos dois teóricos.

### **As noções de *acontecimento***

Como mencionado anteriormente, o acontecimento é entendido por Pêcheux (2008) não apenas como um elemento sócio-histórico que constitui, junto com a estrutura, a materialidade do discurso, mas também como o lugar de contato entre a atualidade e a memória, de modo que tal memória atravessa o discurso, em termos de sua produção e de seu funcionamento. Pêcheux (2008), portanto, formula a noção de *acontecimento discursivo* atrelada à de *discurso*, na medida em que o discurso é tanto estrutura quanto acontecimento, bem como à de *memória discursiva*, levando-se em conta o fato de que o acontecimento corresponde à intersecção entre atualidade e memória.

No que concerne ao posicionamento de Foucault (2008) diante da noção de *acontecimento*, é possível observar uma convergência teórica em relação à proposta de Pêcheux (2008), ainda que a aproximação entre eles não tenha ocorrido concomitantemente. Mais exatamente, Foucault (2008) estabelece uma clara diferenciação entre a descrição dos acontecimentos discursivos e a análise da língua: “[a]parece, assim, o projeto de uma *descrição dos acontecimentos discursivos* como horizonte para a busca das unidades que aí se formam. Essa descrição se distingue facilmente da análise da língua” (FOUCAULT, 2008, p. 30). Essa distinção indicada por Foucault entre a descrição dos acontecimentos discursivos e a análise linguística pode ser pertinentemente relacionada à diferenciação feita por Pêcheux (2008) entre estrutura e acontecimento.

De fato, em ambos os casos, tal contraste entre o linguístico e o sócio-histórico é sugerido como forma de propor etapas específicas para analisar essa materialidade dialética do

discurso, objeto este que é definido por Foucault (2008) como um “um conjunto de *enunciados*, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (p. 130, grifo nosso). Assim, os enunciados que compõem determinado discurso podem ser analisados com referência tanto aos aspectos linguísticos quanto aos históricos. Considerando o fato de que uma formação discursiva possui uma constituição heterogênea, a análise dos enunciados que a compõem permite observar a incorporação e coabitação de “[...] vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam, dialogam, opõem-se, aproximam-se, divergem, existindo, pois, espaço para a divergência, para as diferenças [...]” (GRANGEIRO, 2005, p. 6).

Diante de tais considerações, é possível perceber que todo enunciado apresenta em si a singularidade de se configurar como um acontecimento discursivo, bem como a repetição, haja vista estar associado a uma memória, abrindo espaço para um campo de enunciação que o liga a enunciados anteriores e posteriores. Considerando essa natureza heterogênea do enunciado, Foucault (2008) esclarece:

[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem (FOUCAULT, 2008, p. 31-32).

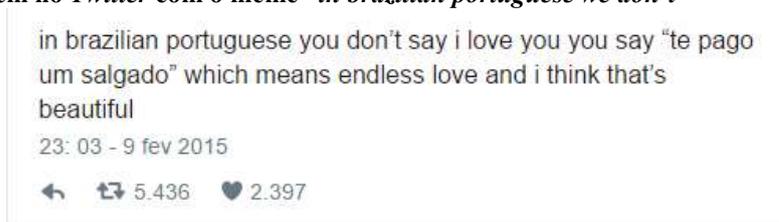
No que concerne à diferença entre a análise linguística e a descrição dos acontecimentos discursivos, Foucault (2008) ainda esclarece que essas duas formas de examinar os enunciados partem, cada uma, de questões distintas:

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? (FOUCAULT, 2008, p. 30).

Tendo sido expostos os conceitos de *acontecimento discursivo* propostos por Pêcheux (2008) e Foucault (2008), convém descrever o acontecimento que será discutido neste trabalho. Entre os dias 13 e 15 de junho de 2016, a rede social *Twitter* foi palco de uma disputa humorística que foi considerada como a primeira batalha digital de nível internacional

registrada na história da mídia digital, tendo ficado conhecida como *Primeira Guerra Memeal*. O conflito teve início quando usuários brasileiros do *Twitter* descobriram uma conta na rede social chamada “*In Portugal We Don’t*”, a qual foi se tornando cada vez mais popular desde sua criação em novembro de 2015, e acusaram-na de ter plagiado o meme “*in brazilian portuguese we don’t say*”, que fez sucesso no início de 2015 ao traduzir expressões da língua inglesa com humor, lançando mão de expressões típicas do Português Brasileiro (PB) que poderiam ser vistas como equivalentes às da língua estrangeira, como mostra a Figura 1:

**Figura 2 – Postagem no *Twitter* com o meme “*in brazilian portuguese we don’t*”<sup>59</sup>**



Fonte: [https://twitter.com/rodrigoplss/status/564967985874739200?ref\\_src=twsrc%5Etfw](https://twitter.com/rodrigoplss/status/564967985874739200?ref_src=twsrc%5Etfw).

Como é possível observar, a Figura 1 apresenta uma postagem do dia 9 de fevereiro de 2015 que faz uso do meme “*in brazilian portuguese we don’t say*” (ou “no português brasileiro, não dizemos”). No que diz respeito à definição de “meme”, mais especificamente, Fontanella (2009) esclarece:

Coloquialmente, os memes são entendidos como ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral, e caracterizada pela repetição de um modelo formal básico a partir da qual pessoas podem produzir diferentes versões do mesmo meme. Dessa forma, os memes se diferenciam dos vídeos virais, pois presumem que, a medida em que esse meme se espalhe pela rede, surjam versões alteradas da ideia original (FONTANELLA, 2009, p. 8 apud BARRETO, 2015, p. 31).

No caso do meme “*in brazilian portuguese we don’t say*”, as versões alteradas pelos internautas trazem diferentes exemplos – bem-humorados, geralmente – de expressões que não seriam utilizadas no PB, em virtude da existência de outras possibilidades para expressar determinada mensagem ou ideia. Na postagem da Figura 1, o usuário brinca ao comparar a sentença *I love you* do inglês à oração *te pago um salgado*, que, para ele, significa *amor eterno*.

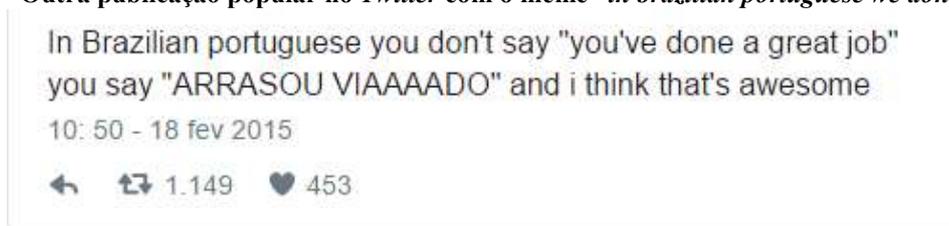
---

<sup>59</sup> Com vistas à preservação de identidades, todos os comentários e/ou memes utilizados neste artigo são exibidos sem referência aos usuários que os postaram, embora suas contas sejam abertas ao público.

Esse tuíte<sup>60</sup> foi curtido 2.397 vezes, o que pode ser considerado um número expressivo de curtidas, levando-se em conta o fato de que, dentre os 55 melhores tuítes de 2015 selecionados pela Revista Bula<sup>61</sup>, apenas 13 apresentam números maiores de curtidas, ao passo que os outros 42 possuem uma quantidade inferior a 2.397. Além disso, essa publicação foi retuitada<sup>62</sup> 5.436 vezes e aparece nas reportagens publicadas nos sites da *Sputnik* e do Jornal Zero Hora.

Outro exemplo de uso do meme “*in brazilian portuguese we don't say*”, que começou a se popularizar entre internautas brasileiros no início de 2015, é apresentado na Figura 2:

Figura 3 – Outra publicação popular no *Twitter* com o meme “*in brazilian portuguese we don't*”



Fonte: [https://twitter.com/korik/?ref\\_src=twsrc%5Etfw](https://twitter.com/korik/?ref_src=twsrc%5Etfw).

A publicação mostrada na Figura 2 apresenta uma brincadeira com a expressão do inglês *you've done a great job*. Esse tuíte recebeu 453 curtidas e foi retuitado 1.149 vezes, tendo aparecido no site O Globo. De acordo com a postagem, a expressão *ARRASOU VIAAAADO* é comumente utilizada no Brasil em situações semelhantes àquelas em que a expressão do inglês seria usada, ou seja, para parabenizar alguém pelo ótimo trabalho realizado. É necessário observar, no entanto, que o uso de tal expressão se restringe a contextos coloquiais envolvendo interlocutores com um grau elevado de familiaridade ou intimidade entre si, em comparação com o uso da tradução mais literal da supramencionada expressão em inglês, i.e., “você fez um ótimo trabalho”. Além disso, Lau (2015) ainda ressalta que o termo “viado”, embora apresente uma carga pejorativa direcionada a sujeitos homossexuais, também é utilizada pelos próprios homossexuais:

No universo heterossexual ouvimos muitos falar “viado”, “bichinha” para algo ruim, inferiorizando a orientação do sujeito homossexual. No universo gay, os próprios sujeitos se chamam de “viado” em determinados contextos [...] (LAU, 2015, p. 99).

<sup>60</sup> O dicionário Priberam da Língua Portuguesa define o termo *tuíte* como: “Publicação numa conta da rede social Twitter”.

<sup>61</sup> <http://www.revistabula.com/5657-os-55-melhores-tweets-de-2015/>. Acesso em: 01 ago. 2016.

<sup>62</sup> O dicionário Priberam da Língua Portuguesa define o termo *retuitar* como: “Publicar numa conta da rede social Twitter algo que outrem publicou”. Em outras palavras, *retuitar* significa encaminhar ou retransmitir uma publicação de outrem para seus seguidores.

Criada em novembro de 2015, a conta “*In Portugal We Don’t*” foi descoberta por usuários brasileiros do *Twitter*, *Facebook* e Desciclopédia, que a acusaram de ter roubado e plagiado o meme “*in brazilian portuguese we don’t say*”. A Figura 3 mostra a resposta publicada na conta portuguesa diante das mencionadas acusações:

Figura 4 – Resposta da conta portuguesa “*In Portugal We Don’t*” às acusações de roubo de meme



Fonte: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/06/br-x-pt-brasileiros-celebram-vitoria-da-primeiraguerra-memeal.html>.

Como mostra a Figura 3, a conta portuguesa “*In Portugal We Don’t*” considera deprimente a falta de apreciação, por parte dos brasileiros, do humor alheio. Contudo, essa troca de acusações entre alguns usuários brasileiros e portugueses no *Twitter* expandiu-se para além da discussão em torno da autoria do supramencionado meme e transformou-se numa disputa em que os usuários da rede social se polarizaram em dois grupos, i.e., brasileiros e portugueses, e começaram a defender seu país, por meio de comentários, piadas e memes, sobretudo.

Essa guerra de memes foi bastante noticiada na mídia digital tão logo emergiu no *Twitter* e se espalhou para outras redes sociais, a exemplo do *Facebook* e da *Desciclopédia*. Diversos meios de comunicação nacionais e internacionais publicaram reportagens sobre esse acontecimento em seus sites na WEB, incluindo: G1<sup>63</sup>, Correio Braziliense<sup>64</sup>, O Globo<sup>65</sup>, Desciclopédia<sup>66</sup>,

---

<sup>63</sup> <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2016/06/br-x-pt-brasileiros-celebram-vitoria-da-primeiraguerra-memeal.html>. Acesso em: 20 jun. 2016.

<sup>64</sup> [http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2016/06/15/interna\\_tecnologia,536535/brasil-vence-primeira-guerra-de-memes-contraportugal.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2016/06/15/interna_tecnologia,536535/brasil-vence-primeira-guerra-de-memes-contraportugal.shtml). Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>65</sup> <http://blogs.oglobo.globo.com/nas-redes/post/brasil-vence-primeira-guerra-memeal-entre-br-e-pt.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>66</sup> [http://desciclopedia.org/wiki/Primeira\\_Guerra\\_Memeal](http://desciclopedia.org/wiki/Primeira_Guerra_Memeal). Acesso em: 18 jul. 2016.

Jornal Zero Hora<sup>67</sup>, Revista Galileu<sup>68</sup>, Wikipédia<sup>69</sup>, Portal Ligação Teen<sup>70</sup>, BuzzFeed<sup>71</sup>, Sputnik<sup>72</sup>, dentre outros. A primeira reportagem sobre esse acontecimento foi publicada pela empresa norte-americana de mídia de notícias *BuzzFeed*, no dia 14 de junho de 2016, considerado o ápice da batalha.

### As noções de formação discursiva

O conceito de Formação Discursiva (doravante, FD) passou por uma série de reformulações durante as três fases que marcam o processo de instauração e consolidação da AD de linha francesa (PEREIRA, 2016). Essa evolução conceitual, marcada por transformações na noção de FD, permitiu seu direcionamento à ideia de *heterogeneidade*, que Gregolin (2007) considera como o ponto de entrecruzamento das noções pecheutiana e foucaultiana de FD. Com efeito, “[o] conceito de *formação discursiva* (FD) é um lugar teórico que torna visível a relação entre Michel Pêcheux e Michel Foucault na construção da teoria e análise do discurso” (GREGOLIN, 2007, p. 1). Devido ao fato de que a noção de FD corresponde a uma categorização basilar nas propostas de ambos os filósofos para a reflexão acerca do discurso, serão abordados os conceitos a que chegaram esses teóricos, após suas reformulações.

No que concerne a Pêcheux, o conceito de FD que será exposto e discutido aqui é baseado em trabalhos posteriores a 1980, haja vista a abertura que esses trabalhos evidenciam em relação aos deslocamentos e à rediscussão de questões relativas à conjunção entre FD, memória e história (GREGOLIN, 2007). Mais especificamente, a FD se configurava como “aquilo que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada determinada pelo estado da luta de classes” (GREGOLIN, 2007, p. 4). Essa definição de FD, baseada numa reformulação feita por Pêcheux em 1975, traz à tona a adoção dos conceitos marxistas de “ideologia” e “luta de classes”, os

---

<sup>67</sup> <http://zh.clicrbs.com.br/rs/vida-e-estilo/noticia/2016/06/entenda-a-guerra-de-memes-entre-brasil-e-portugal-6025437.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>68</sup> <http://revistagalileu.globo.com/blogs/buzz/noticia/2016/06/o-brasil-declarou-guerra-de-memes-contr-a-portugal.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>69</sup> A Wikipédia excluiu a página que fornecia informações sobre o acontecimento da Primeira Guerra Memeal: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira\\_Guerra\\_Memeal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Primeira_Guerra_Memeal). Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>70</sup> <http://www.ligacaoteen.com.br/curiosidade-humor/brasil-e-portugueses-na-primeira-guerra-de-memes-da-historia-da-internet-mundial/73846/>. Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>71</sup> [https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/brasil-e-portugueses-brigam-no-twitter-por-meme?utm\\_term=.jjggAgBLb#.yvV5b5lJK](https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/brasil-e-portugueses-brigam-no-twitter-por-meme?utm_term=.jjggAgBLb#.yvV5b5lJK). Acesso em: 18 jul. 2016.

<sup>72</sup> <http://sputniknews.com/world/20160618/1041569190/brazil-portugal-war-memes.html>. Acesso em: 18 jul. 2016.

quais não fazem parte da proposta de Foucault, que será discutida mais detalhadamente ainda nesta subseção.

Convém ressaltar ainda que essa reformulação feita por Pêcheux (1995) para o conceito de FD leva em conta a relação dialética entre as regularidades e as instabilidades dos sentidos, ou seja, a articulação entre sistematicidade e dispersão. As regularidades dos sentidos podem ser entendidas em termos de semelhanças ou repetições possíveis de ser identificadas, em meio à dispersão, nos enunciados que compõem um dado discurso. É a partir da teorização das instabilidades, contudo, que ocorrem aprimoramentos relevantes na teoria e análise do discurso em Pêcheux. Duas relações são enfatizadas por Gregolin (2007) como sendo decisivas para esse refinamento da teoria, quais sejam: (1) a relação entre FD e interdiscurso, de modo que os sentidos, no contexto de uma dada FD, dependem do interdiscurso; e (2) a relação entre intradiscurso e interdiscurso, responsável pela realização das práticas discursivas e de processos discursivos diferenciados, os quais, por sua vez, permitem que os sujeitos produzam e reconheçam os sentidos na história (GREGOLIN, 2007).

Em suma, a FD deve ser entendida como uma unidade constitutivamente atravessada pela divisão entre suas regularidades, que incluem, por exemplo, suas regras de formação, e sua intrínseca dispersão ou instabilidade, em virtude de suas fronteiras permitirem o entrecruzamento e o diálogo com outras formações discursivas, o que abre espaço, dentro da própria FD, para movimentos variados de aproximações e conjunções, bem como de divergências, diferenças e oposições. Desta forma, a constituição heterogênea da FD permite a incorporação e coabitação do interdiscurso em seu interior (GRANGEIRO, 2005). No que se refere ao *interdiscurso*, convém ressaltar a importância que tal noção apresenta no quadro teórico da AD, devido à estreita relação que o interdiscurso mantém com outros conceitos cruciais, como, por exemplo, “a memória discursiva, que aprofunda a relação da linguagem com os processos sócio-históricos” (GRANGEIRO, 2005, p. 6).

Como mencionado anteriormente, a noção foucaultiana de FD exerceu influência nas reformulações empreendidas por Pêcheux em seu processo de construção de tal conceito. Mais exatamente, Foucault (2008) esclarece que:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e consequências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais

como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2008, p. 43).

A definição formulada por Foucault (2008) para FD apresenta paralelos com aquela proposta por Pêcheux, devido ao fato de que ambas as noções sugerem a ocorrência de regularidades nos enunciados em meio à dispersão. Baronas (2011) esclarece que a FD, para Foucault, corresponde a um sistema em cujo interior se produz um conjunto de regras responsáveis por definir a identidade e o sentido dos enunciados que formam tal sistema, ou seja, tal FD: “[e]m outros termos, é a própria formação discursiva como uma lei de série, princípio de dispersão e de repartição dos enunciados que define as regularidades que validam os seus enunciados constituintes [...]” (BARONAS, 2011, p. 2). Portanto, ainda que Foucault (2008) julgue inadequado lançar mão do termo “ideologia” para designar a FD, o que poderia ser visto como uma oposição ao posicionamento de Pêcheux – que incorporou as categorias marxistas de “ideologia” e “luta de classes” em sua conceituação –, a heterogeneidade que caracteriza a constituição da FD para ambos os filósofos permite, como o próprio conceito de FD recomenda, criar uma ponte de diálogo em meio à dispersão teórica e política entre eles.

Gregolin (2007) observa que a noção foucaultiana de FD diz respeito a um conceito concatenador que mantém relações estreitas com outras categorias propostas pelo teórico, tais como *acontecimento e memória discursiva*, por exemplo. De acordo com a autora, a releitura realizada por Courtine (1981) das propostas de Foucault permitiu não simplesmente aplicá-las à AD, mas, sim, trabalhar através de sua perspectiva no escopo da disciplina. Assim, a inserção da problemática da memória no cerne da noção de FD pode ser vista como uma contribuição de Courtine (1981) na “[...] interlocução entre a obra de Pêcheux e as propostas de Foucault” (GREGOLIN, 2007, p. 6).

Seja a FD entendida como um sistema de dispersão constituído por enunciados cujos sentidos são determinados por regras produzidas em seu interior (BARONAS, 2011), tal como Foucault a concebe, ou ainda como uma unidade constitutivamente heterogênea “[...] que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* [...]”, como propõe Pêcheux (1995, p. 160 apud GRANGEIRO, 2005, p. 5, grifo nosso), torna-se patente o fato de que a investigação sobre o discurso deve partir de uma base linguística (GREGOLIN, 2007). De fato, como discutido anteriormente, um dos três caminhos recomendados por Pêcheux (2008) para refletir sobre o discurso envolve precisamente o plano linguístico, de forma que, a fim de descrever a estrutura, faz-se necessário recorrer aos enunciados, compreendidos em termos de sua singularidade de acontecimento, bem como de

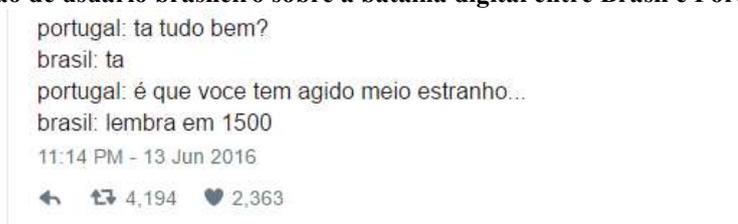
sua repetição, uma vez que os enunciados pressupõem um campo de enunciações que os liga a uma memória, ou seja, à repetição.

Assim, levando-se em consideração o fato de que a unidade central de análise dessa disciplina de interpretação e descrição dos dados corresponde ao enunciado, o acontecimento discursivo é entendido como a emergência de enunciados que se inter-relacionam e produzem efeitos de sentido. Com base na singularidade do acontecimento em sua irrupção histórica, bem como no pressuposto de que o enunciado emerge num campo de enunciações ao qual ele está articulado, Gregolin (2006, p. 27) destaca que “[n]o enunciado há, portanto, uma articulação dialética entre singularidade e repetição”.

Diante de tais considerações sobre o estatuto do enunciado dentro da AD, o foco do debate promovido aqui recairá sobre cinco enunciados que emergiram em meio à dispersão de um acontecimento discursivo que irrompeu pela primeira vez na história da mídia digital: *Primeira Guerra Memeal*. Os cinco enunciados que fazem parte do *corpus* de análise deste trabalho foram selecionados com base nos seguintes critérios: (1) os enunciados precisam ter sido divulgados em pelo menos duas das nove reportagens publicadas pelos meios de comunicação consultados sobre o acontecimento discursivo em questão, quais sejam, G1, Correio Braziliense, O Globo, Desciclopédia, Jornal Zero Hora, Revista Galileu, Portal Ligação Teen, BuzzFeed, Sputnik; (2) os enunciados precisam apresentar, no mínimo, duas centenas de curtidas e/ou retransmissões; e, por fim, (3) os enunciados precisam ter sido produzidos por internautas brasileiros na rede social *Twitter* entre os dias 13 e 15 de junho de 2016.

Esses três critérios foram adotados como forma de enfatizar aspectos relativos tanto à singularidade dos enunciados enquanto acontecimentos discursivos quanto à regularidade de sua estrutura. Vejamos o primeiro enunciado na Figura 4:

**Figura 5 – Publicação de usuário brasileiro sobre a batalha digital entre Brasil e Portugal**



Fonte: <http://sputniknews.com/world/20160618/1041569190/brazil-portugal-war-memes.html>.

A Figura 4 apresenta uma publicação na rede social *Twitter* em 13 de junho de 2016, dia em que teve início a Primeira Guerra Memeal. Este enunciado mostra uma conversa fictícia entre Brasil e Portugal que remonta à descoberta do país pelos portugueses. Assim, de acordo

com esse tuíte, a batalha digital, que emergiu no contexto da atualidade, teria suas raízes num fato histórico: a descoberta do Brasil pelos portugueses. Nesse diálogo imaginário entre as duas nações, Portugal, enquanto uma personagem personificada, pergunta se o Brasil está bem e, em seguida, faz um comentário sobre o comportamento “estranho” que a personagem deste país estaria apresentando. Eis a resposta do Brasil ao comentário de Portugal: “lembra em 1500”. Desta forma, é possível perceber que a emergência da batalha digital entre os dois países seria, na realidade, uma espécie de resposta à colonização efetuada pelos portugueses no território que mais tarde viria a se tornar brasileiro.

Da mesma forma que os brasileiros guardam na memória um processo de colonização marcado pela exploração e subordinação, os portugueses também carregam em seu imaginário querelas contra os brasileiros, como, por exemplo, o “roubo da língua portuguesa”. Diversas publicações no *Twitter* apresentam retaliações às críticas que os portugueses fazem aos brasileiros por considerarem que estes roubaram sua língua, como mostra a Figura 5:

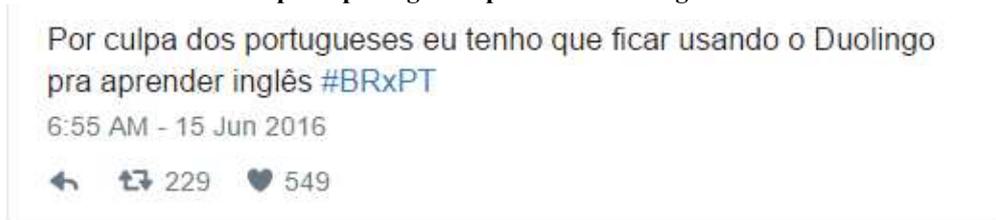
**Figura 6 – Internauta brasileira demonstra frustração com a colonização do Brasil pelos portugueses**



Fonte: <https://twitter.com/NickLMFX/status/742700486558650368>.

Como é possível perceber a partir da Figura 5, a usuária brasileira que postou esta publicação no *Twitter* imputa aos portugueses a culpabilidade de se falar o português, ao invés do inglês, no Brasil. Na realidade, o enunciado da Figura 5 parece mostrar uma resposta a uma suposta acusação de que os brasileiros teriam roubado a língua dos portugueses. Assim, a usuária defende seus compatriotas declarando que a vontade da maioria dos brasileiros (“todo mundo aqui”) era de falar o inglês como língua nativa, o que poderia ter sido alcançado caso alguma expedição inglesa tivesse encontrado o território brasileiro, ao invés das frotas portuguesas. De modo semelhante, a Figura 6 também mostra uma frustração compartilhada por diversos internautas brasileiros em relação à necessidade de aprender inglês:

**Figura 7 – Usuário brasileiro culpa os portugueses pelo fato de a língua nativa do Brasil não ser o inglês**



Fonte: <http://sputniknews.com/world/20160618/1041569190/brazil-portugal-war-memes.html>.

O internauta brasileiro responsável pela publicação exibida na Figura 6 demonstra sua frustração explicitando a necessidade de aprender a língua inglesa por meio do Duolingo, que diz respeito a um *website* de ensino de idiomas gratuito. Como é possível observar, o usuário também imputa aos portugueses a culpa pelo fato de que, no Brasil, se fala o português, e não o inglês. Por fim, a Figura 7 também traz um enunciado que apresenta um contra-ataque à acusação de que os brasileiros teriam roubado a língua portuguesa. Contudo, diferentemente das outras duas publicações discutidas anteriormente, as quais demonstram apenas frustração em relação ao fato de que a língua nativa do Brasil não é o inglês, neste enunciado a usuária faz menção ao “nosso ouro”, que foi objeto de desejo da corte real portuguesa durante o período colonial (FURTADO, 1982).

**Figura 8 – Internauta brasileira contra-ataca a acusação de “roubo da língua portuguesa”**



Fonte: <https://twitter.com/shesbeliwber/status/742766816523649024>.

Assim, o uso do verbo *devolver* no modo imperativo permite interpretar essa sugestão por parte da internauta brasileira como implicando um ato de retirada desse ouro pelos portugueses. De fato, Pedreira (1998, p. 438) explica que “[...] durante a primeira metade do século XVIII o ouro tornou-se de longe o recurso mais vital do império português”. O enunciado da Figura 7, portanto, apresenta um ataque, sob a forma de acusação de retirada do “nosso ouro”.

Diante do exposto, o enunciado da Figura 7 permite observar deslizamentos que produzem efeitos de sentido sobre as representações e identidades brasileira e portuguesa, criando tensões e polêmicas atuais, tais como a posição internacional que a língua inglesa detém

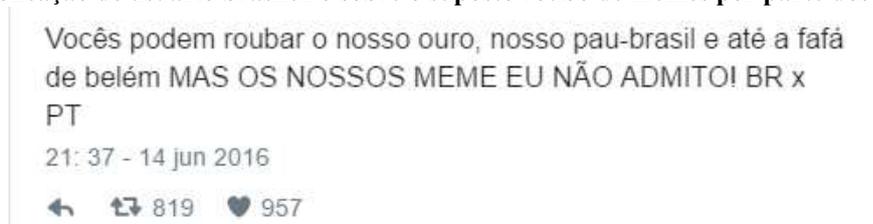
no mundo contemporâneo e que leva à necessidade de aprendizagem do inglês por parte de usuários não nativos. Atualmente, quando pessoas que não falam uma mesma língua materna desejam se comunicar, o inglês é vastamente escolhido como o meio para promover tal contato. Por conseguinte, o uso do inglês entre falantes não nativos passou a ser designado *Inglês como uma Lingua Franca* (ILF). Esse tipo de interação está crescendo continuamente em todo mundo, causando o surgimento de diversas variedades não nativas da língua inglesa. Tal diversidade nos usos do inglês reflete não somente o estatuto global que a língua passou a adquirir principalmente a partir dos anos 1950, mas também “a forma como a sociedade moderna passou a usar e a depender” do idioma (CRYSTAL, 1997, p. 63).

Todas as referências à língua inglesa por parte de internautas do Brasil nos enunciados das Figuras 5, 6 e 7 demonstram a necessidade que o mercado de trabalho do mundo globalizado demanda na atualidade, de forma que os tuítes apresentam uma articulação entre uma atualidade e uma memória, configurando-se, pois, como um acontecimento, levando-se em consideração a concepção pecheutiana de que este consiste “[...] no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2008, p. 17).

Quanto à questão da memória, os deslizamentos produzem efeitos de sentido que trazem à tona formulações anteriores, as quais remetem ao período colonial, quando os recursos naturais do território brasileiro eram explorados com vistas ao enriquecimento do império português. Esses deslizamentos produzem efeitos sobre as representações e as identidades antagônicas dos brasileiros, enquanto vítimas de exploração e roubo que têm necessidade pungente de aprender inglês, e dos portugueses, enquanto exploradores e ladrões de ouro, pau-brasil e memes. Desta forma, poder-se-ia inferir que os efeitos de sentido foram ocasionados pelo acionamento que o texto faz das redes de memória, numa articulação com fatos atuais.

Os efeitos de sentido produzidos nos enunciados supramencionados podem ser observados mais claramente em outra publicação postada no *Twitter*, como mostra a Figura 8:

**Figura 9 – Publicação de usuário brasileiro sobre o suposto roubo de memes por parte dos portugueses**



Fonte: <http://blogs.oglobo.globo.com/nas-redes/post/brasil-vence-primeira-guerra-memeal-entre-br-e-pt.html>.

Como é possível perceber, a Figura 8 mostra uma publicação por parte de um usuário brasileiro no primeiro dia da batalha digital. Neste enunciado, há uma oposição entre Brasil e Portugal que também remonta ao processo de colonização, entre os séculos XVI e XIX. A natureza beligerante da batalha entre Brasil e Portugal é enfatizada pelo uso da conjunção adversativa *mas*, que contrapõe objetos brasileiros que despertavam desejo nos portugueses de outrora, tais como “nosso ouro” e “nosso pau-brasil”, aos objetos que se tornaram o pivô da Primeira Guerra Memeal, ou seja, os memes. Ademais, o uso de letras maiúsculas no enunciado “Vocês podem roubar o nosso ouro, nosso pau-brasil e até a fafá de belém MAS OS NOSSOS MEME EU NÃO ADMITO! BR x PT” também reforça a beligerância e agressividade do enunciado, devido ao fato de que, no âmbito da linguagem da internet, letras maiúsculas são convencionalmente usadas para simular grito. Desta forma, assim como o Grito do Ipiranga, *Independência ou morte!*, figura na memória discursiva como o marco da independência do Brasil, o grito “MAS NOSSOS MEMES NÃO” tem resplandecido em inúmeras publicações no *Twitter* desde o início da Primeira Guerra Memeal.

### **Singularidade dos enunciados**

É possível perceber que os cinco enunciados discutidos aqui apresentam uma oposição atual entre Brasil e Portugal que está relacionada ao “roubo” de um meme cuja autoria é reivindicada pelos brasileiros. De fato, esse confronto de nacionalidades passou a ser expresso nas publicações em redes sociais pela *hashtag*<sup>73</sup> #BRxPT, o que ratifica a faceta de atualidade dos enunciados, uma vez que o uso de *hashtags* para a indexação de informações, assuntos e/ou tópicos nas redes sociais começou no próprio *Twitter*, que foi lançado em julho de 2006 e que serviu de campo de batalha para a Primeira Guerra Memeal. Além disso, uma oposição histórica entre Brasil e Portugal também emerge nos enunciados, remetendo à própria “descoberta” do país pela frota portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral em 22 de abril de 1500. A articulação entre fatos da atualidade, como o “roubo” de memes e o uso de *websites* e cursinhos para aprender inglês, e redes de memórias, acionadas nos enunciados com referência à descoberta e colonização do Brasil pelos portugueses, permite a identificação de consequências consideradas negativas por parte de internautas brasileiros, com destaque para a necessidade

---

<sup>73</sup> O dicionário Priberam da Língua Portuguesa define *hashtag* como: “Palavra ou sequência de palavras unidas antecedida do sinal cerquilha (#), usada geralmente para identificar assuntos nas redes sociais”.

que os brasileiros, de modo geral, têm de aprender a língua inglesa, que não é a língua materna do Brasil por “culpa” dos portugueses.

Esse efeito de oposição torna-se ainda mais claro ao observar a regularidade dos enunciados na utilização contrastante de pronomes, a exemplo de *tu* e *vocês*<sup>74</sup>, de um lado, e de *eu*, *a gente*, *nós* e *nosso(s)*, do outro, em que os pronomes pessoais de segunda pessoa são, de modo geral, usados com referência aos portugueses, ao passo que os pronomes de primeira pessoa remetem aos brasileiros e às suas posses.

### **Regularidades nos enunciados**

No que concerne ao caminho da estrutura, cujo trabalho deve partir dos enunciados, a análise dos cinco enunciados demonstra uma regularidade quanto aos posicionamentos antagônicos de brasileiros e portugueses, na medida em que todos os enunciados apresentam o uso de pronomes pessoais como forma de estabelecer uma demarcação clara entre os indivíduos das duas nacionalidades. Assim, os pronomes de primeira pessoa (*eu*, *a gente*, *nosso(s)*, *nós*) e os de segunda pessoa (*vocês*, *você*, *sua*) são mobilizados num jogo estratégico de oposição, caracterizado pelo fato de que os pronomes de primeira pessoa se referem, de modo geral, aos brasileiros, ao passo que os de segunda pessoa, aos portugueses, tendo em vista que os enunciados analisados foram produzidos por internautas brasileiros. Contudo, esse jogo é invertido no contexto de dois enunciados que abrem espaço para a perspectiva do polo contrário, ou seja, o polo dos portugueses.

No caso do primeiro enunciado, mostrado na Figura 4, o uso de *você* ocorre numa das falas de Portugal (“portugal: é que voce tem agido meio estranho...”), em seu diálogo com o Brasil, o que, conseqüentemente, inverte essa oposição, tendo em vista que, do ponto de vista de Portugal, o uso de pronomes de primeira pessoa remeteria aos próprios portugueses, enquanto os de segunda pessoa, como, por exemplo, o uso de *você* na fala supramencionada, seriam direcionados ao Brasil. Não obstante, convém ressaltar que, embora haja uma inversão, a oposição demarcada entre Brasil e Portugal pelos pronomes se mantém.

No que concerne ao enunciado da Figura 5, i.e., “Vendo os português falando que roubamos sua língua, filhos, todo mundo aqui queria era falar inglês e colonizado pela Inglaterra

---

<sup>74</sup> Aquino e Souza (2011) destacam que, embora seja classificado pela Gramática Tradicional dentro da categoria de *formas pronominais de tratamento* ou *pronomes de tratamento*, o pronome *você(s)* assume atualmente no português brasileiro a função de pronome pessoal do caso reto.

BR x PT”, o pronome *nós* como sujeito oculto da forma verbal *roubamos* abarca os brasileiros, de modo geral, que são também compreendidos na expressão *todo mundo* seguida do dêitico *aqui*, ou seja, no Brasil. Em contrapartida, o pronome possessivo de segunda pessoa *sua* é utilizado para se referir à língua dos portugueses.

Embora ocorra no número singular, o pronome de primeira pessoa *eu*, tal como usado no enunciado da Figura 6, i.e., “Por culpa dos portugueses eu tenho que ficar usando o Duolingo pra aprender inglês #BRxPT”, também apresenta uma oposição aos portugueses, que são tratados em tal enunciado como sendo “culpados” pelo fato de não se falar o inglês como uma língua nativa no Brasil, o que remete, mais uma vez, à questão da descoberta e colonização por parte dos lusitanos.

Já o enunciado “‘vocês roubaram nossa língua’ devolve nosso ouro que a gente usa pra pagar um cursinho de inglês na wizard br x pt”, exibido na Figura 7, apresenta uma peculiaridade: o uso de aspas para remeter a autoria da fala “vocês roubaram nossa língua” aos portugueses. Portanto, no contexto de tal sentença, o pronome *vocês*, ao invés de se dirigir aos portugueses, se direciona aos brasileiros, em virtude de ser esta, na realidade, uma menção à fala tipicamente produzida por portugueses em relação ao roubo da língua portuguesa pelos brasileiros. Contudo, os pronomes possessivo e pessoal de primeira pessoa *nosso* e *a gente*, respectivamente, evidenciam um posicionamento contrário ao pronome *tu* na função de sujeito oculto da forma verbal *devolve* no imperativo, o qual remete a Portugal, que, segundo a acusação do enunciado, teria roubado “nosso ouro”.

Por fim, eis o último enunciado, mostrado na Figura 8: “vocês podem roubar o nosso ouro, nosso pau-brasil e até a fafá de belém MAS OS NOSSOS MEME EU NÃO ADMITO! BR xPT”. É possível perceber que o uso contrastante dos pronomes *vocês*, com referência aos portugueses, bem como *nosso* e *nostros*, que estabelecem uma conjunção dos brasileiros com alguns objetos que são tipicamente oriundos do país, como o ouro, o pau-brasil e a cantora brasileira Fafá de Belém. Assim, os memes produzidos por internautas brasileiros assumem, no contexto do enunciado supramencionado, um estatuto de pertencente à nação, da mesma forma que o ouro, o pau-brasil e a artista o são.

Diante de todas as observações referentes às regularidades na estrutura dos enunciados que compõem o acontecimento discursivo da Primeira Guerra Memeal, verifica-se uma formação discursiva deveras heterogênea, caracterizada pela dispersão de discursos que ora dialogam entre si, ora divergem uns dos outros. Deste modo, discursos humorísticos sobre o roubo de memes dialogam com discursos históricos sobre a extração de ouro e de pau-brasil

pelos portugueses durante a colonização do Brasil, assim como discursos econômicos sobre a necessidade imposta pelo mercado globalizado de se falar inglês parecem se afastar do discurso humorístico em direção a um discurso nacionalista marcado pela contradição: ao mesmo tempo em que os internautas brasileiros partem para o ataque contra Portugal em defesa dos memes de sua pátria, eles parecem se identificar com uma frustração nacional em relação à sua própria língua materna, o que significa que a constituição identitária dos brasileiros – ou pelo menos dos internautas brasileiros que curtem e compartilham as publicações analisadas –, é clivada, heterogênea e cindida entre a própria língua materna, com a qual e por meio da qual os usuários brincam nos memes tão prontamente defendidos e reivindicados nas postagens, bem como pela frustração em ter o português, e não o inglês, como língua nativa do Brasil.

### **Considerações finais**

Com base no acontecimento discursivo da Primeira Guerra Memeal, é possível perceber que os enunciados investigados aqui compõem uma FD heterogênea, em que discursos humorísticos dialogam com discursos políticos que permeiam toda a história do Brasil, desde seu descobrimento até a atualidade. Assim, a Primeira Guerra Memeal foi deflagrada a partir da acusação de que os portugueses haviam roubado um meme que teria sido inventado pelos internautas brasileiros. Essa própria acusação de roubo de meme é perpassada por uma memória que remete à extração de pau-brasil e ouro durante o processo de colonização do Brasil, o que evidencia um entrecruzamento entre uma atualidade e uma memória que parece atravessar as relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre Brasil e Portugal no contexto desse acontecimento. O acionamento da rede de memórias provoca deslizamentos que produzem efeitos de sentido sobre as representações e as identidades antagônicas dos brasileiros, enquanto vítimas de exploração e roubo, e dos portugueses, enquanto exploradores e ladrões de memes.

Por meio das noções foucaultiana e pecheutiana de *acontecimento* e de *formação discursiva*, os enunciados podem ser analisados tanto em termos de sua singularidade de acontecimento, que envolve uma oposição entre Brasil e Portugal provocada na atualidade, em virtude de uma conta portuguesa no *Twitter* chamada “*In Portugal We Don’t*” supostamente ter roubado um meme criado por internautas brasileiros, e uma oposição histórica entre as duas nações que foi ativada nos enunciados por meio das redes de memória relativas à colonização de exploração no Brasil pelos portugueses. Essas oposições são observadas tanto em termos linguísticos, no uso contrastante de pronomes, quanto em termos discursivos e históricos, nas

referências negativas à colonização. Assim sendo, a constituição da formação discursiva no interior da qual surgiram os enunciados da Primeira Guerra Memeal se configura como deveras heterogênea, caracterizada pela dispersão de discursos que ora dialogam entre si, ora divergem uns dos outros.

## Referências

AQUINO, L. D.; SOUZA, M. M. **O estudo de mecanismos verbais de interação na língua portuguesa**: contribuições Sistêmico-Funcionais. *Glauks*. v. 11, 2011, p. 93-123.

BARBERO, J. M. **Ofício de cartógrafo**: Travessias latinoamericanas da comunicação na cultura. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

BARONAS, R. L. Formação discursiva e discurso em Foucault e em Pêcheux: Notas de leitura para discussão. In: **V Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre, 2011.

BARRETO, K. H. **Os memes e as interações sociais na internet**: Uma Interface Entre Práticas Rituais e Estudos de Face. Juiz de Fora: UFJF, 2015.

COURTINE, Jean-Jacques. Le discours communiste adressée aux chrétiens. *Langages*, Paris, número 62, 1981.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FONTANELLA, F. I. **O que é um meme na Internet? Proposta para uma problemática da memesfera**. III Simpósio Nacional ABCiber, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

GRANGEIRO, C. R. P. A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. In: II SEAD - Seminário de Análise do Discurso, 2005, Porto Alegre. **Anais do II SEAD**. Porto Alegre: UFRGS, 2005, p. 1-8.

GREGOLIN, M. R. V. **Michel Pêcheux e Michel Foucault**: diálogos necessariamente intranquilos entre dois pensamentos inquietos, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValencieGregolin.pdf>. Acessado em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. AD: descrever-interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. **Estudos do texto e do discurso**: mapeando conceitos e métodos. São Carlos (SP): Claraluz, 2006, p. 19-34.

\_\_\_\_\_. Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentidos: mídia e produção de identidades. In: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João editores, 2007.

\_\_\_\_\_. Discursos e imagens do corpo: heterotopias da (in)visibilidade na WEB. In: FLORES, G. G. B.; NECKEL, N. R. M.; GALLO, S. M. L. (Org.). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Campinas: Pontes, 2015, p. 191-213.

LAU, H. D. A (des)informação do bajubá: fatores da linguagem da comunidade LGBT para a sociedade. **Temática**, Paraíba, v. 11, n. 2, p. 90-101, fev. 2015.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2ª ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

\_\_\_\_\_. (1988). **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 2008.

PEDREIRA, J. M. As consequências econômicas do império: Portugal (1415-1822). In: **Análise Social**, vol. XXXII (146-147), 1998, pp. 433-461.

PEREIRA, L. M. Entre a Cruz e a espada: a metáfora da crucificação e os deslocamentos de sentidos na mídia digital. In: Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (SEDiAr), 3, 2016, Sergipe. **Anais...** Ilhéus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2016, p. 2774-2785.

## MARCAS INTERACIONAIS NO PRONUNCIAMENTO DE TEMER

Marise Adriana Mamede GALVÃO<sup>75</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, investigamos as ocorrências linguístico-discursivas no pronunciamento de Michel Temer, notadamente no que se refere ao modo como esse falante principal se dirige à audiência constituída. Adotamos posturas teóricas de autores como Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (2008), Adam (2011), entre outros, e uma abordagem qualitativa de pesquisa para identificação, análise e interpretação das ocorrências no corpus em estudo, disponibilizado no site da G1.globo.com, em vídeo e transcrição. Consideramos que eventos interativos, como pronunciamentos em redes televisivas, são construídos socialmente, o que possibilita assumir que as pessoas falam de um determinado lugar, utilizando-se de indicadores do momento em que se encontram.

**Palavras-chave:** Interação. Pronunciamento. Relações interacionais.

**Abstract:** *In this work, we investigate the linguistic-discursive occurrences in the pronouncement of Michel Temer, especially regarding the way in which this main speaker addresses the audience. We adopted the theoretical postures of authors such as Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (2008), Adam (2011), among others, and a qualitative research approach to identify, analyze and interpret occurrences in the data available through video and transcription in G1.globo.com. We consider that interactive events, such as pronouncements in television networks, are constructed socially, which makes it possible to assume that people speak of a certain place, using indicatives of the moment in which they meet.*

**Keywords:** *Interaction. Pronouncement. International relations.*

## **Introdução**

Após assumir o cargo como Presidente em exercício da República Federativa do Brasil, Temer faz seu primeiro pronunciamento enquanto dirigente da nação, evento transmitido em redes televisivas de comunicação brasileiras e internacionais, além de disponibilizado em diversos sítios na internet.

O foco desta investigação é o evento interacional em que Michel Temer assume a posição de falante principal, o que detém o poder do turno, conforme a visão de Sacks, Schegloff, Jefferson (1974). Neste trabalho, partimos do pressuposto de que mesmo em interações mais formais, em que há um falante principal, definido conforme as regras do evento, as pessoas exercem funções de participantes, de ouvintes mais próximos ou distanciados. Nesse sentido, com base em perspectivas textuais e interativas, objetivamos identificar, descrever, analisar e interpretar as evidências da presença dos interlocutores na fala do Presidente em exercício - Michel Temer. Subsidiarão esta investigação os trabalhos de Goffman (1998), Kerbrat-Orrechioni (2006), Marcuschi (1986), Silva (2003) e Adam (2011). Também, recorreremos a trabalhos cujas noções teóricas são discutidas na ótica da AD, a fim de orientar a discussão que empreendemos.

Para constituir o *corpus* desta investigação, os dados foram coletados no sítio da Rede Globo de comunicações, sob o título de *primeiro pronunciamento* de Michel Temer, o qual foi gravado em vídeo e disponibilizado no G1.globo.com, na coluna denominada *Política*, no dia 12/05/2016. Embora o pronunciamento tenha sido divulgado em formato digitalizado, ouvimos sua forma gravada, a fim de conferirmos possíveis divergências entre a fala de Temer e a transcrição apresentada. Após a confirmação com relação à escuta do pronunciamento, copiamos a transcrição, na íntegra, a fim de localizarmos as ocorrências no texto transcrito, cujas bases teóricas discutimos na próxima seção.

### **Bases teóricas - Formação discursiva**

A noção de formação discursiva neste trabalho é discutida, embora brevemente, haja vista a necessidade de orientar a reflexão em direção aos níveis ou planos da Análise Textual dos Discursos (ATD) propostos por Adam (2011). Um desses níveis está relacionado à formação sociodiscursiva, ou seja, às situações de interação nos lugares sociais mediadas pelos gêneros.

Adam (2011, p. 44) toma por base as considerações de Pêcheux (1990, p. 148), para subsidiar a noção de formações discursivas, no sentido de que estas

determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um discurso público, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma dada posição, de uma determinada conjuntura: o ponto essencial aqui é que não se trata somente da natureza das palavras usadas, mas também (e sobretudo) das construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que assumem essas palavras [...].

Nesse aspecto, o lugar social em que o falante se encontra e a situação de interação revelarão que as ações de linguagem se inscrevem, “em um dado setor do espaço social, que deve ser pensado como uma formação discursiva, ou seja, como um lugar social associado a uma língua (socioleto) e a gêneros do discurso”. (ADAM, 2011, p. 63) O sentido atribuído às formações discursivas possibilita que falemos em discurso religioso, político, jurídico entre outros, conforme uma atividade determinada, distinta de tantas outras.

Essas considerações podem dialogar com o que menciona Fairclough (2001), pela referência à linguagem como prática social, questão com algumas implicações, entre estas: o discurso é um modo de ação, de forma que as pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros; “[o]s eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91) Nesse sentido, o pesquisador ressalta a importância da discussão acerca das formações discursivas, considerando que “o discurso é socialmente constitutivo” (p. 91), é uma prática de “significação do mundo” (p.91).

Neste trabalho, temos no campo de visão que as regulações impostas ao enunciado, conforme Adam (2011), e o quadro institucional no qual um discurso é produzido refletem-se na interação entre os interlocutores. Assim sendo, os aspectos da interação verbal deixam visível como os interactantes usam a língua em situações diversas e constroem sentidos para os objetivos pretendidos.

Baseamo-nos, também, em Aquino (2003), a fim de configurar um dos aspectos teóricos para investigar o objeto selecionado, já que essa autora estuda o léxico no discurso político e analisa o debate televisivo. Nesse sentido, a pesquisadora menciona:

o debate parlamentar, os programas de partido, as deliberações governamentais, os diversos pronunciamentos dos políticos, inclusive as entrevistas concedidas à imprensa ou a participação em debates durante as campanhas eleitorais que ocorram em contextos outros que não nas Instituições Públicas pertencem ao domínio do que se considera discurso político.(AQUINO, 2003, p. 196)

Assim sendo, as escolhas lexicais “instauram uma força pragmática que condiciona a atividade do interlocutor e o faz agir em direção ao que não tinha pensado fazer.” (AQUINO, 2003, p.196) Tais escolhas implicam o controle, a necessidade de adesão do interlocutor e o convencimento deste.

### **O ponto de vista interacional**

Para subsidiar o ponto de vista da interação, tomamos por base a noção de interação mencionada por Fávero *et al* (2010, p. 93):

A interação face a face, no sentido genérico de comunicação verbal realizada entre interlocutores que se encontram *in praesentia*, pode ocorrer em situações diversas e, dependendo das particularidades dessas situações e dos propósitos comunicativos envolvidos, consubstanciam-se diferentes gêneros textuais, mediados pela fala.

Nessa direção, cada interação pode revelar um ou vários falantes específicos, que detêm diferentemente a posse da fala, haja vista as situações de maior ou de menor formalidade. A partir dessas considerações, discutimos acerca das características de interações; refletimos sobre interações em instituições; acerca do realinhamento em interações e sobre as relações horizontais e verticais na interação.

### **Características de interações**

Koch (2000) reflete sobre questões específicas de linguagem e argumentação e salienta que na interação sempre definimos os objetivos que pretendemos. Conforme salienta, “há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados [...]”. (KOCH, 2000, p. 29) Assim sendo, ao interagir, as pessoas orientam o conteúdo de seus enunciados, pois pretendem atuar sobre o outro, a partir dos meios linguísticos e discursivos disponíveis. Nos seus papéis de falantes e ouvintes, essas pessoas intercambiam significados e estabelecem um foco comum no passo a passo da interlocução. Mesmo em situações mais formais, mais cerimoniais, o realinhamento de quem detém o

espaço da fala ocorre para que o que é dito seja compreendido com determinado sentido. Esse fato nos faz entender que o poder que possuímos quando agimos na interação pela linguagem se diferencia nos lugares e instituições.

Na visão de Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 13), entre as diferentes interações verbais encontram-se conversações, entrevistas, transações comerciais, conferências, sessões de tribunais. Ela salienta que para analisar interações, a primeira tarefa é “tentar fazer seu inventário e sua **tipologia** [...]”, o que significa observar alguns critérios, entre estes:

- a natureza do **lugar (quadro espaço-temporal)**;
- o número e a natureza dos **participantes**, seus estatutos e respectivos papéis, e o tipo de contrato que os mantém juntos [...];
- o **objetivo** da interação;
- seu **grau de formalidade** e seu **estilo** (predominantemente sério ou lúdico, conflituoso ou consensual...). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 13)

O quadro espacial e temporal relaciona-se ao local físico, que pode ser aberto, fechado, público, privado, além das funções sociais e institucionais desse lugar. Por exemplo, se é um tribunal de justiça, é o local de exercer funções judiciárias; se é um escritório de contabilidade, é um lugar de questões contábeis-financeiras. Se as pessoas interagem em um debate político televisivo, elas podem exercer funções de debatedores, mediadores, produtores do evento, entre outras. Também, há um tempo determinado para que a interação se desenvolva, além da necessidade de que o discurso seja apropriado ao momento em que ele acontece.

Com relação aos participantes, a autora considera o número de pessoas, suas características (idade, sexo, posição social, etc.) e as relações mútuas entre elas. Por este prisma, são importantes: o conhecimento entre as pessoas, a hierarquia social determinada pelas relações profissionais, além dos laços afetivos e sentimentos que permeiam a interação.

No que se refere aos objetivos da interação, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 26) chama atenção para os que estão relacionados ao encontro, como por exemplo, uma consulta médica, que é permeada por perguntas e respostas, explicações, entre outras formulações. As conversações teriam finalidades mais “gratuitas” (relacionais), como define a autora, pois não ocorrem com objetivos de compra e venda, tratamento médico (transacionais), entre outras.

O grau de formalidade e seu estilo definem a natureza da interação. Assim, quando comparamos as interações verbais espontâneas com as institucionalizadas, como as que se observam, por exemplo, em sessões de audiência nos tribunais, nas sessões da câmara de deputados ou do senado, há normalmente algumas disposições previamente fixadas que regulam aquilo que pode ser dito por cada um dos interactantes. Assim sendo, o direito à palavra

não é livre, em função da hierarquia de papéis, já que as interações em instituições caracterizam-se por um grau maior de formalidade no uso da língua. Nessa direção, a natureza das interações, as normas impostas deixam transparecer a assimetria entre os participantes e o maior grau de planejamento da fala (SIMOES e KEWITZ, 2009, p. 487), além das escolhas lexicais específicas.

### **Interações em instituições**

Do ponto de vista das pesquisas de Drew e Heritage (1997, p. 163-164), há três aspectos principais que podemos destacar com relação à fala em instituições: o primeiro, a “orientação para objetivos específicos [...]”; o segundo, os “limites especiais no que será tratado como contribuições permitidas”; o terceiro “está associado com os quadros inferenciais e procedimentos particulares de contextos institucionais específicos”. Esses aspectos possibilitam a observação de tarefas definidas, limites de condutas e procedimentos de seus participantes.

Assim sendo, as interações apresentam diferentes formas na organização do sistema de turno, na estrutura geral, na organização de sequências, na escolha do léxico, na epistemologia e outras formas de assimetria, conforme ressalta Heritage (2004). Há, nessa perspectiva, sistemas de alocação de turnos específicos de interações na corte, na sala de aula, em consultas médicas, de modo que a fala ocorre sob o domínio de um falante principal definido pela atividade profissional. Também, em espaços mais formais, há ouvintes ratificados, os quais formam a audiência, como ocorre em juris, ou em outros locais de mediações judiciais.

A estrutura geral de uma interação é caracterizada por fases, ou etapas, o que Heritage 2004 (p. 122) denomina “mapa” da interação, que tem como função orientar os participantes em relação às aberturas, questionamentos, fechamentos, etc. As sequências dizem respeito às formas que os participantes organizam as falas, por exemplo, por meio de perguntas e respostas. Com relação ao projeto de turno estão envolvidas ações efetuadas e os meios selecionados para essas ações, pois quem controla a fala poderá fazer as escolhas necessárias para fazer cumprir o intento. As escolhas lexicais, conforme o autor salienta, podem suavizar algumas formas de expressões, por exemplo, substituir termos oficiais por descritivos e o uso de “nós” institucional. Nesse sentido, Heritage (2004, p. 132) assevera: “a escolha de palavras específicas ou frases pode sinalizar a posição do interactante na direção de uma situação particular, como

também em que contexto interacional ele está, de forma bem precisa”. Essas escolhas podem, assim, implicar se em determinada interação alguém fala de si ou em nome da instituição.

Heritage (2004) faz referências às assimetrias de participação; de saberes institucionais e interacionais; de conhecimentos e direito de acesso ao conhecimento. Essas assimetrias estão ligadas às ações das pessoas nas instituições, ao envolvimento entre elas, aos protocolos e às agendas, enfim, ao conhecimento que, por exemplo, um profissional e um cliente possuem.

### **O realinhar-se na interação**

Um dos autores clássicos da vertente interacional, Goffman (1998, p. 75), discute sobre o realinhamento que utilizamos na produção e recepção das elocuições. Para o pesquisador, “uma mudança no footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução”. Essa mudança é associada à linguagem verbal e não verbal, com relação à postura, à projeção das pessoas durante uma interação, os olhares, os movimentos, entre outros. Na perspectiva desse autor, “É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível ‘mais elevado’, da interação, tendo o novo footing um papel limiar, servindo de divisor entre dois episódios mais substancialmente sustentados.” (GOFFMAN, 1998, p. 74) Essa mudança no alinhamento torna visível como produzimos e recebemos as elocuições, que são definidas como fatos ligados à linguagem.

No transcurso da interação, os participantes promovem o intercâmbio de papéis enquanto falantes e ouvintes, a partir de conhecimentos sociais. Goffman afirma que não é apenas o som da fala que está em jogo, mas a visão, as posturas corporais, o tato. Nesse sentido, as pessoas gesticulam, direcionam o olhar para pontos específicos, ou seja, fornecem pistas ao outro com relação ao seu engajamento Interacional. Para Silveira e Gago (2005, p. 3), “os alinhamentos ou footing representam a atitude ou postura que os participantes assumem, simultaneamente, em relação 1) uns aos outros, 2) ao conteúdo de suas falas e 3) ao evento social em que se encontram engajados”.

Nessa discussão sobre o realinhamento das pessoas, Goffman (1998) aborda a questão da participação ratificada, sugerindo que, nessa dinâmica, as pessoas aderem ou abandonam um encontro conjuntamente. Em circunstâncias mais informais, por exemplo em jantares, há, de acordo com Goffman (1998, p. 80),

uma forte instabilidade de participação. Nesse caso, um falante pode achar necessário policiar sua audiência, nem tanto para se prevenir contra intrometidos [...], mas para trazer de volta aqueles que estão ao léu e encorajar futuros participantes que estão incipientes.

Em conversações, as pessoas podem modificar o que irão dizer ou o modo de dizer, se estão na presença de participantes ocasionais (que não mantêm qualquer relação) ou ratificados (endereçados). Goffman (1999, p. 82) salienta, também, que a fala pode ser analisada como acontece em algumas interações em shows, em recitações, em discursos políticos, entre outros. Nesse caso, não há “um conjunto de companheiros”, mas uma plateia, que se encontra no local para fazer uma apreciação do que é dito, mantendo distância física do falante. No entanto, essa plateia poderá indicar que está envolvida com o falante, por meio do comportamento não verbal, pelo olhar, gestos, movimentos corporais, aplausos, etc. No caso das interações via rádio, televisão, a fala é dirigida às pessoas que podem estar no local da interlocução, mas também fora dali, como participantes imaginados.

### **Relações horizontais e verticais na interação**

As relações em interações podem ser orientadas para a familiaridade, intimidade, ou para a distância; para a posição de dominação ou de dominado. Assim sendo, para Kerbrat-Orecchioni (2006) elas podem ser verticais e horizontais, conforme se mostrem os participantes.

As relações verticais remetem aos seguintes aspectos:

1º **Toda interação se desenrola num certo** quadro e põe em presença **determinadas pessoas**, que possuem algumas características particulares e que entretêm **um certo tipo de laço socioafetivo**: são esses dados externos [...] da interação estabelecidos e seu início.

2º Nesse quadro, ocorrerá **um certo número de eventos** [...].

3º Os comportamentos produzidos na interação são, com certeza, em grande parte determinados pelos dados externos. Mas o importante aqui é que eles não o são totalmente: **as pressões contextuais deixam aos interactantes uma certa margem de manobras** [...].(KERBRAT-ORECCHIONI (2006, p. 63-64)

Com base nessa orientação, as relações nas interações são negociadas, no sentido de que elas podem ser mantidas, confirmadas, contestadas, entre outras.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 65) faz referências a relacionemas, para designar os “marcadores mais importantes da relação horizontal”. Entre estes ela destaca os verbais, não verbais e paraverbais. Entre os primeiros, a autora elenca as formas de tratamento e os nomes de tratamento. Além desses marcadores verbais, os temas abordados na interação podem ser

indicativos das relações horizontais (falamos coisas diferentes se estamos com pessoas próximas ou desconhecidas) e o nível da língua (formal ou informal). Entre os marcadores do segundo e do terceiro tipos a autora situa a distância espacial (no sentido próprio), os gestos, a postura, a intensidade articulatória, o timbre de voz, o ritmo da elocução.

As relações verticais são dissimétricas, haja vista que uns participantes se encontram em lugares de dominação e outros de dominados. Nesse sentido, salientamos que em interações, como observamos em debates, entrevistas, pronunciamentos de governantes, algumas desigualdades são visíveis. Essas relações são reveladas por taxemas, os quais são de natureza verbal, não verbal e paraverbal.

Os taxemas verbais ocorrem por meio das formas de tratamento classificadas em pronomes de tratamento e nomes de tratamento. Os primeiros podem refletir relação de relativa igualdade entre os interlocutores, como é o caso de *você* e *senhor* (para expressar distância ou familiaridade). Essas mesmas formas de tratamento podem expressar uma relação de hierarquia entre as pessoas, como observamos pelo uso de *você/senhor*, para indicar, respectivamente, posição alta ou baixa, na perspectiva daquele que se dirige ao interlocutor. O uso de títulos e termos de parentesco podem também significar essa forma de hierarquia vertical. São marcadores não verbais e paraverbais, a aparência física (jaleco do médico, do dentista, a beca do juiz, a farda do policial), a organização do local do evento (disposição de cadeiras, palco, etc.), posturas de dominação (por exemplo, os olhares), o tom da fala.

Silva (2003) analisa os tratamentos familiares e referência dos papéis sociais tendo como *corpus* alguns inquéritos do NURC e excertos da Peça Teatral – Pérola – de Mauro Rasi (1995). Esse pesquisador ressalta as formas de tratamento (palavras ou sintagmas) utilizadas para dirigir-se ou referir-se a outrem, por exemplo, pai, mãe, doutor, o senhor, você, entre outras. Conforme Silva (2003), as pessoas interagem e nem sempre observam o quanto a linguagem é importante. Nessa direção, o autor esclarece:

Como não se pode desvincular a linguagem da sociedade, é preciso conhecer o conjunto de normas que regulam o comportamento adequado dos membros de um grupo social. Por isso, cada sociedade estabelece regras que regulam esses comportamentos. As formas de tratamento fazem parte dessas regras sociais que sancionam determinados comportamentos como adequados ou inadequados. (Silva, 2003, p. 173)

Nesse âmbito, Silva, com base em Fernández (1998), faz referências ao poder e *status* no estudo das formas de tratamento. Ao falar em *status*, Silva (2003, p. 173) menciona o “valor inerente de um papel social enquanto poder reflete a dimensão da influência que um papel

exerce sobre o indivíduo que cumpre outra função.” Assim sendo, ele destaca que o poder pode ser observado, por exemplo, pelo uso não recíproco de pronomes, o que é entendido como manifestação de relação assimétrica, de diferença de *status*.

## **Análise dos dados**

Entre as questões discutidas, selecionamos algumas categorias para consecução dos objetivos, a partir das evidências no pronunciamento de Temer. Inicialmente, refletimos sobre as especificidades do léxico da formação discursiva.

No pronunciamento, Temer detém o poder enquanto falante principal, haja vista as prerrogativas do cargo que recebe por força da constituição brasileira. No léxico que constitui a marca do pronunciamento, destacamos os grupos nominais especificamente selecionados por Temer para a construção de um determinado efeito de sentido. Observamos, assim, o léxico que materializa o discurso político cujo objetivo é, pelo menos em tese, clamar pela recuperação das instituições brasileiras, para o estabelecimento da credibilidade nacional. Assim sendo, o pronunciamento, inserido em um domínio específico, caracteriza o momento atual da política brasileira, ou seja, de uma determinada conjuntura.

### **Exemplo 1**

Povo brasileiro, palavra confiança, confiança nos valores, caráter de nossa gente, nossa democracia, recuperação da economia nacional, potenciais do nosso país, instituições sociais e políticas, unidos, desafios, grande dificuldade, Nação, Brasil, partidos políticos, lideranças e entidades organizadas, povo brasileiro, colaboração, país, grave crise, reformas, governo de salvação, partidos políticos, lideranças e entidades organizadas, parlamento, sociedade, Estado, segurança, saúde, educação, espaços e setores fundamentais, órbita pública, país pobre, programas sociais, Bolsa Família, Pronatec, Fies, Prouni, Minha Casa Minha Vida, reformas, direitos, cidadãos brasileiros, Estados e municípios, empregabilidade, autonomia verdadeira, federação real, federação artificial, sociedade brasileira, Congresso Nacional, correntes da opinião da sociedade brasileira, executivo, Congresso Nacional, os votos de todos os brasileiros, Lava Jato, instrumentos de controle, cargos comissionados, funções gratificadas, política monetária e fiscal, Estado brasileiro, direitos sociais, máquina pública, classe trabalhadora, democracia da eficiência, políticas adequadas, potencialidades extraordinárias, instabilidade social, instabilidade política, texto constitucional, governança, governabilidade, ideário, moral pública, respeito institucional, senhora presidente Dilma Rousseff, meus ministros, o poder, Constituição, Congressistas, Ordem e Progresso, religação de toda a sociedade brasileira, desafios.

No tocante à organização espacial e temporal, observamos que o pronunciamento ocorreu em um espaço institucional, o palácio do planalto, sede do Poder Executivo Federal, onde está situado o gabinete da Presidência da República Federativa. O pronunciamento é proferido em um local a isto destinado, após a posse de ministros de estado, na presença de políticos, jornalistas, auxiliares do governo e pessoas credenciadas, sendo estes os participantes

autorizados para a cerimônia. No entanto, há outros participantes que não se encontram nesse local, que são os telespectadores e internautas em diferentes lugares: residências, escritórios, restaurantes, entre outros. Essas pessoas, indistintamente, encontram-se referenciadas no pronunciamento, de acordo com o exemplo 2, a partir do vocativo “meus amigos”, grupo formado por ministros, governadores, parlamentares, familiares, senhoras e senhores. Certamente que os telespectadores e internautas incluem-se nas categorias senhoras e senhores.

### Exemplo 2

Meus amigos. Eu quero cumprimentar todos os ministros empossados os senhores Governadores sras e sr parlamentares, familiares, amigos, senhoras e senhores.

Identificamos no pronunciamento em estudo que o presidente substituto –Temer - explicita a necessidade de enviar uma mensagem, motivada pelas atitudes de entusiasmo de colegas parlamentares e dos senhores governadores, aos quais ele se dirige especificamente para justificar uma cerimônia não mais “sóbria e discreta” como era pretensão anterior. No exemplo 3, o falante principal anuncia:

### Exemplo 3

Eu pretendia que esta cerimônia fosse extremamente **sóbria e discreta**, como convém ao momento que vivemos. Entretanto, **eu vejo o entusiasmo dos colegas parlamentares, dos senhores governadores**, e tenho absoluta convicção de que este entusiasmo deriva, precisamente, da longa convivência que nós todos tivemos ao longo do tempo. Até pensei num primeiro momento, que não lançaria nenhuma mensagem neste momento. Mas percebi, pelos contatos que tive nestes dois últimos dias, **que indispensável seria esta manifestação** // E minha primeira palavra ao povo brasileiro é a palavra confiança.

Assim sendo, o objetivo aparece de forma bastante generalizada, categorizado pelo falante como uma “manifestação” (linha 8), cuja palavra inicial na fala de Temer é “confiança” (linha 9).

Quanto ao grau de formalidade e informalidade, o pronunciamento é construído, em sua grande parte, pelo uso de uma linguagem formal, tendo em vista as normas estabelecidas para um evento, cujo detentor do poder é o Presidente de uma nação, que se encontra em um espaço institucionalizado e se dirige, principalmente, a uma plateia de políticos. Assim sendo, a palavra sofre a coerção do lugar, em função da hierarquia do papel de chefe, caracterizando a assimetria e planejamento no uso da língua. O exemplo 4, composto por diferentes momentos de desenvolvimento do pronunciamento, evidencia o uso predominantemente das formas de 3ª pessoa do plural e do possessivo “nosso”.

#### Exemplo 4

[...] Confiança nos valores que formam o caráter de **nossa gente**, na vitalidade da **nossa democracia**; confiança na recuperação da economia nacional, nos potenciais do **nosso país**, em suas instituições sociais e políticas e na capacidade de que, unidos, **poderemos** enfrentar os desafios deste momento que é de grande dificuldade.

[...]

O emprego, **sabemos todos**, é um bem fundamental para os brasileiros. O cidadão, entretanto, só terá emprego se a indústria, o comércio e as atividades de serviço, estiverem todas caminhando bem./ /De outro lado, um projeto que garanta a empregabilidade, exige a aplicação e a consolidação de projetos sociais. Por **sabermos** todos, que o Brasil lamentavelmente ainda é um País pobre.

[...]

E, para isso, é que **nós queremos** uma base parlamentar sólida, que **nos permita** conversar com a classe política e também com a sociedade./ /Executivo e legislativo precisam trabalhar em harmonia e de forma integrada. Até porque no Congresso Nacional é que estão representadas todas as correntes da opinião da sociedade brasileira, não é apenas no executivo. Lá no Congresso Nacional estão todos os votos de todos os brasileiros. Portanto, **nós temos** que governar em conjunto.

[...]

**Nosso maior desafio** é estancar o processo de queda livre na atividade econômica, que tem levado ao aumento do desemprego e a perda do bem-estar da população./ /Para isso, é imprescindível, **reconstruirmos** os fundamentos da economia brasileira. E **melhorarmos** significativamente o ambiente de negócios para o setor privado. De forma que ele possa retomar sua vocação natural de investir, de produzir e gerar emprego e renda.

Observamos que predomina no pronunciamento a forma mais planejada da língua, mas há ocorrências de marcadores específicos da modalidade falada (exemplo 5). Acreditamos que eles acontecem em momentos em que Temer se afasta do material escrito e direciona seu olhar aos presentes.

#### Exemplo 5

[...]

Eu expressei, portanto, nosso compromisso com essas reformas **não é?**./ /Mas eu quero fazer uma observação. É que nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros [...]

[...]

Quero falar um pouco sobre a atuação nas linhas interna e externa do Brasil. E esses princípios estão consagrados na Constituição de [19]88, senador Mauro Benevides, que nós ajudamos a redigir, **não é?** [...]

Eu quero ver até se consigo espalhar essa frase em 10, 20 milhões de outdoors por todo o Brasil porque isso cria também um clima de harmonia, de interesse, de otimismo, **não é verdade?**

[...]

Com relação ao realinhamento no discurso, observamos (Exemplo 6) ocorrências marcadas pelas mudanças no uso dos pronomes “eu”, “nós”, “nosso” e de formas verbais de plural e de singular em momentos diferenciados. Tais evidências podem ser compreendidas na direção da criação de efeitos de sentidos pretendidos, haja vista a crise política e social da nação brasileira. Ora ele se inclui como ocorre na forma verbal “trabalharemos”, ora reforça a posição daquele que decide como transparece no uso de “farei”, “ofereço”, “cumprirei”. Parece, nessa

direção, que Temer busca, de alguma forma, salvaguardar sua imagem perante o povo ao qual se dirige.

### Exemplo 6

Por isso, nessa tarde de quinta-feira não é momento para celebrações, mas para uma profunda reflexão: é o presente e o futuro que nos desafiam e não **podemos** olhar para 152 frente com os olhos de ontem. Olhamos com olhos no presente e olhos no futuro.//

**Faço** questão, **faço** questão // e **espero** que sirva de exemplo, e declarar meu absoluto respeito institucional à senhora presidente Dilma Rousseff.

[...]

Tudo o que **disse**, meus amigos, faz parte de um ideário que **ofereço** ao País não em busca da unanimidade, o que é impossível, mas como início de diálogo com busca de entendimento. **Farei** muitos outros pronunciamentos. E **meus** ministros também. **Meus** ministros é exagerado, são ministros do governo

[...]

E aí, meus amigos, **eu quero dizer**, mais uma vez, da importância dessa harmonia entre os Poderes, em primeiro lugar. Em segundo lugar, a determinação, na própria Constituição - e **eu a cumprirei** - no sentido de que cada órgão do Poder tem as suas tarefas[...]

a partir de agora **nós não podemos** mais falar em crise. **Trabalharemos**. Aliás, há pouco tempo, **eu passava** por um posto de gasolina, na Castelo Branco, e o sujeito botou uma placa lá: "Não fale em crise, trabalhe".

No pronunciamento de Temer, haja vista o lugar em que ocorre, sob circunstâncias específicas, é possível observar as relações que são estabelecidas por meio de formas de tratamento diferenciadas.

Ao se dirigir aos participantes na interação, o presidente em exercício faz referência a **meus amigos**, na maior parte do pronunciamento. Essas pessoas incluem os que se fazem presentes ao local e os que podem assistir pelas redes televisivas e via internet, o que constitui certamente a maioria. Nesse aspecto, compreendemos que o falante tenta mostrar uma forma próxima de relação social, ou seja, uma relação simétrica, observada, também, quando se dirige ao povo por meio da forma generalizada **todo mundo**, comumente identificada em interações face a face. Já as formas **senhores governadores e sras e senhores parlamentares** revelam um tratamento de afastamento, embora esses estejam, conforme o cargo que ocupam, em posição de menor simetria comparando-se ao cargo de presidente de estado. No entanto, podemos entender que são protocolos exigidos pela situação.

No que se refere ao modo como a Presidente afastada do cargo – Dilma Rousseff - é tratada, **Sra. Presidente** parece marcar um distanciamento horizontal, cuja conotação se apropriaria às pessoas desconhecidas, ou superiores hierarquicamente. Além disso, há uma questão importante: há uma presidente afastada do cargo e um presidente que na ocasião acaba de assumir o governo embora interinamente. Um dado relevante diz respeito às formas de fazer

referências aos **parlamentares**, aos **ministros**, aos **governadores**, mas, diferentemente, aos **amigos**, ao **povo brasileiro** e a **todo mundo**, o que parece tentar diminuir possíveis espaços para construção de uma relação de respeito nos três primeiros casos e de igualdade nos três últimos.

## **Conclusão**

O pronunciamento por nós estudado possibilitou tecer considerações sobre as evidências identificadas, descritas e interpretadas. As evidências do discurso político revelaram:

- 1) a formação discursiva, a partir do léxico utilizado pelo falante que institucionalmente deteve o turno da fala, haja a posição de chefe de estado, aquele a quem cabia o papel de, após dar posse aos ministros de estado, fazer um pronunciamento à nação brasileira. Esse léxico, em torno da nação brasileira, em momentos de crise, sinaliza a formação política de sua constituição.
- 2) a interação em um lugar determinado (uma instituição governamental), deixando visível uma organização específica espacial e temporal, com objetivos definidos, também, pelas imposições da instituição;
- 3) o realinhamento do detentor da fala, ocasionado por interlocutores, tanto os presentes quanto os distantes, aos quais o Presidente Temer se dirigiu, utilizando-se de escolhas diferentes em relação às formas de referenciar, ora incluindo-se, ora afastando-se, o que evidencia relações verticais e horizontais;
- 4) o direcionamento do discurso pretendido por um chefe de estado em um momento em que se dirige à nação e conclama a ajuda e a compreensão do povo, em momento de crise e de extrema delicadeza.

## **Referências**

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Cortez, 2011.

AQUINO, Z. G. de O. O léxico no discurso político. In. PRETI, D. **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2003, p. 195-210.

Drew, P; Heritage, J. (eds.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UNB, 2001.

GOFFMAN. **Sociolinguística interacional**: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

FÁVERO, L. L.; JUBRAN, C. C. S, HILGERT, G. *et al.* Interação em diferentes contextos. In. BENTES, A. C; LEITE, M. Q. **Linguística de texto e análise da conversação**: panoramas das pesquisas no Brasil. Cortez, 2010, p. 91-158.

HERITAGE, J. **Conversation analysis and institutional talk**: analyzing distinctive turn-taking system. California: UCLA, 2004

KERBRAT- ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH. I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolinguística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

RASI, M. **Pérola**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

SACKS, H. SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. A simplest systematics for organization of turn taking for conversation. **Language**, vol. 50, nº 4, p. 699-733, 1974.

SILVA, L. A. Tratamentos familiares e referência dos papéis sociais. In. In. PRETI, D. **Léxico na língua oral e na escrita**. São Paulo: Humanitas - FFLCH/USP, 2003, p. 169-194.

SILVEIRA, S. B.; GAGO, P. C. Interação de fala em conflito: papéis interacionais do(a) mediador(a) em uma audiência de conciliação no PROCON. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, v. 14, 2005, p. 1-10.

## **Anexo**

Pronunciamento de Temer: transcrito do portal G1.globo.com, na coluna denominada *Política*, no dia 12/05/2016

Pronunciamento de Michel Temer em 26-05-2016

Meus amigos. Eu quero cumprimentar todos os ministros empossados os senhores governadores sras e sr parlamentares, familiares, amigos, senhoras e senhores.

Eu pretendia que esta cerimônia fosse extremamente sóbria e discreta, como convém ao momento que vivemos. Entretanto, eu vejo o entusiasmo dos colegas parlamentares, dos senhores governadores, e tenho absoluta convicção de que este entusiasmo deriva,

precisamente, da longa convivência // que nós todos tivemos ao longo do tempo. Até pensei// num primeiro momento, que não lançaria nenhuma mensagem neste momento. Mas percebi, pelos contatos que tive nestes dois últimos dias, que indispensável seria esta manifestação./ /E minha primeira palavra ao povo brasileiro é a palavra confiança. Confiança nos valores que formam o caráter de nossa gente, na vitalidade da nossa democracia; confiança na recuperação da economia nacional, nos potenciais do nosso país, em suas instituições sociais e políticas e na capacidade de que, unidos, poderemos enfrentar os desafios deste momento que é de grande dificuldade./ /Reitero, como tenho dito ao longo do tempo, que é urgente pacificar a Nação e unificar o Brasil. É urgente fazermos um governo de salvação nacional. Partidos políticos, lideranças e entidades organizadas e o povo brasileiro hão de emprestar sua colaboração para tirar o país dessa grave crise em que nos encontramos. O diálogo o diálogo é o primeiro passo para enfrentarmos os desafios para avançar e garantir a retomada do crescimento. Ninguém, absolutamente ninguém, individualmente, tem as melhores receitas para as reformas que precisamos realizar. Mas nós, governo, parlamento e sociedade, juntos, vamos encontrá-las./ /Eu conservo a absoluta convicção de que é preciso resgatar a credibilidade do Brasil no concerto interno e no concerto internacional, fator necessário para que empresários dos setores industriais, de serviços, do agronegócio, e os trabalhadores, enfim, de todas as áreas produtivas se entusiasmem e retomem, em segurança, com seus investimentos. Teremos que incentivar, de maneira significativa, as parcerias público-privadas, na medida em que esse instrumento poderá gerar emprego no País./ /Sabemos que o Estado não pode tudo fazer. Depende da atuação dos setores produtivos: empregadores, de um lado, e trabalhadores de outro. São esses dois polos que irão criar a nossa prosperidade. Ao Estado compete – vou dizer, aqui, o óbvio–, compete cuidar da segurança, da saúde, da educação, ou seja, dos espaços e setores fundamentais, que não podem sair da órbita pública. O restante terá que ser compartilhado com a iniciativa privada, aqui entendida como a conjugação de ação entre trabalhadores e empregadores./ /O emprego, sabemos todos, é um bem fundamental para os brasileiros. O cidadão, entretanto, só terá emprego se a indústria, o comércio e as atividades de serviço, estiverem todas caminhando bem./ /De outro lado, um projeto que garanta a empregabilidade, exige a aplicação e a consolidação de projetos sociais. Por sabermos todos, que o Brasil lamentavelmente ainda é um País pobre. Portanto, reafirmo, e o faço em letras garrafais: vamos manter os programas sociais. O Bolsa Família, o Pronatec, o Fies, o Prouni, o Minha Casa Minha Vida, entre outros, são projetos que deram certo, e, portanto, terão sua gestão aprimorada. Aliás, aqui mais do que nunca, nós precisamos acabar com um hábito que existe no Brasil, em que assumindo outrem o governo, você tem que excluir o que foi feito. Ao contrário, você tem que prestigiar aquilo que deu certo, completá-los, aprimorá-los e incitar outros programas que sejam úteis para o País. Eu expresso, portanto, nosso compromisso com essas reformas não é?./ /Mas eu quero fazer uma observação. É que nenhuma dessas reformas alterará os direitos adquiridos pelos cidadãos brasileiros. Quando menos fosse sê-lo-ia pela minha formação democrática e pela minha formação jurídica. Quando me pedirem para fazer alguma coisa, eu farei como Dutra, o que é diz o livrinho? O livrinho é a Constituição Federal./ /Nós temos de organizar as bases do futuro. Muitas matérias estão em tramitação no Congresso Nacional, eu até não iria falar viu, mas como todo mundo está prestando atenção, eu vou dar toda uma programação aqui. As reformas fundamentais serão fruto de um desdobramento ao longo do tempo. Uma delas, eu tenho empenho e terei empenho nisso, porque eu ~~tenho~~ nela, é a revisão do pacto federativo. Estados e municípios (repete) precisam ganhar autonomia verdadeira sobre a égide de uma federação real, não sendo uma federação artificial, como vemos atualmente./ /A força da União, nós temos que colocar isso na nossa cabeça, deriva da força dos estados e municípios. Há matérias, meus amigos, controvertidas, como a reforma trabalhista e a previdenciária. A modificação que queremos fazer, tem como objetivo, e só se este objetivo for cumprido é que

elas serão levadas adiante, mas tem como objetivo o pagamento das aposentadorias e a geração de emprego, para garantir o pagamento, portanto. Tem como garantia a busca da sustentabilidade para assegurar o futuro. / Esta agenda, difícil, complicada, não é fácil, ela será balizada, de um lado pelo diálogo e de outro pela conjugação de esforços. Ou seja, quando editarmos uma norma referente a essas matérias, será pela compreensão da sociedade brasileira. E, para isso, é que nós queremos uma base parlamentar sólida, que nos permita conversar com a classe política e também com a sociedade. / Executivo e legislativo precisam trabalhar em harmonia e de forma integrada. Até porque no Congresso Nacional é que estão representadas todas as correntes da opinião da sociedade brasileira, não é apenas no executivo. Lá no Congresso Nacional estão todos os votos de todos os brasileiros. Portanto, nós temos que governar em conjunto. / Água... Então, nós vamos precisar muito da governabilidade e a governabilidade exige –além do que eu chamo de governança que é o apoio da classe política no Congresso Nacional– precisam também de governabilidade, que é o apoio do povo. O povo precisa colaborar e aplaudir as medidas que venhamos a tomar. E nesse sentido a classe política unida ao povo conduzirá ao crescimento do País. Todos os nossos esforços estarão centrados na melhoria dos processos administrativos, o que demandará maior eficácia da governança pública. / A moral pública a moral pública será permanentemente buscada por meio dos instrumentos de controle e apuração de desvios. Nesse contexto, tomo a liberdade de dizer que a Lava Jato tornou-se referência e como tal, deve ter prosseguimento e proteção contra qualquer tentativa de enfraquecê-la. / O Brasil, meus amigos, vive hoje sua pior crise econômica. São 11 milhões de desempregados, inflação de dois dígitos, déficit quase de R\$ 100 bilhões de reais, recessão e também grave a situação caótica da saúde pública do Brasil. Nosso maior desafio é estancar o processo de queda livre na atividade econômica, que tem levado ao aumento do desemprego e a perda do bem-estar da população. / Para isso, é imprescindível, reconstruirmos os fundamentos da economia brasileira. E melhorarmos significativamente o ambiente de negócios para o setor privado. De forma que ele possa retomar sua vocação natural de investir, de produzir e gerar emprego e renda. / De imediato, precisamos também restaurar o equilíbrio das contas públicas, trazendo a evolução do endividamento no setor público de volta ao patamar de sustentabilidade ao longo do tempo. Quanto mais cedo formos capazes de reequilibrar as contas públicas, mais rápido conseguiremos retomar o crescimento. / A primeira medida, na linha dessa redução, está, ainda que modestamente, aqui representada, já eliminamos vários ministérios da máquina pública. E, ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo nós não vamos parar por aí. Já estão encomendados estudos para eliminar cargos comissionados e funções gratificadas. Sabidamente funções gratificadas desnecessárias. Sabidamente, na casa de milhares e milhares de funções comissionadas. / Eu quero, também, para tranquilizar o mercado, dizer que serão mantidas todas as garantias que a direção do Banco Central hoje desfruta para fortalecer sua atuação como condutora da política monetária e fiscal. É preciso, meus amigos, e aqui eu percebo que eu fico dizendo umas obviedades, umas trivialidades, mas que são necessárias porque, ao longo do tempo, eu percebo como as pessoas vão se esquecendo de certos conceitos fundamentais da vida pública e da vida no Estado. / Então, ahhh quando eu digo "é preciso dar eficiência aos gastos públicos", coisa que não tem merecido maior preocupação do Estado brasileiro, nós todos estamos de acordo com isso. Nós precisamos atingir aquilo que eu chamo de "democracia da eficiência". Porque se, no passado, nós tivemos, por força da Constituição, um período da democracia liberal, quando os direitos liberais foram exercitados amplamente. Se, ao depois, ainda ancorado na Constituição, nós tivemos o desfrute dos chamados direitos sociais, que são previstos na Constituição, num dado momento aqueles que ascenderam ao primeiro patamar da classe média, começaram a exigir eficiência, eficiência do serviço público e eficiência nos serviços privados. E é por isso que hoje nós estamos na fase da democracia da eficiência, com o que eu quero contar com o trabalho dos senhores ministros,

do Parlamento e de todo o povo brasileiro./ /Eu quero também renovar remover - pelo menos nós faremos um esforço extraordinário para isto –a incerteza introduzida pela inflação dos últimos anos. Inflação alta - vai mais uma trivialidade – atrapalha o crescimento, desorganiza a atividade produtiva e turva o horizonte de planejamento dos agentes econômicos. E sabe quem sofre as primeiras consequências dessa inflação alta? É a classe trabalhadora e os segmentos menos protegidos da sociedade, é que pagam a parte mais pesada dessa conta./ /Nós todos sabemos que, há um bom tempo, o mundo está de olho no Brasil. Os investidores acompanham, com grande ----- interesse, as mudanças no nosso país. Havendo condições adequadas –e nós vamos produzi-las–, a resposta será rápida, pois é grande a quantidade de recursos disponíveis no mercado internacional e até internamente, e ainda maior as potencialidades no nosso País. E com base no diálogo, nós adotaremos políticas adequadas para incentivar a indústria, o comércio, os serviços e os trabalhadores. E a agricultura, tanto a familiar quanto o agronegócio. Precisamos prestigiar a agricultura familiar, que é quase um microempreendimento na área da agricultura, especialmente apoiando e incentivando os micros, pequenos e médios empresários. Além de modernizar o País, estaremos realizando o maior objetivo do governo: reduzir o desemprego. Que há de ser, os senhores percebem, estou repetindo esse fato porque eu tenho tido - e os senhores todos têm tido -, contato em todas as partes do País, com famílias desempregadas. E nós vemos o desespero desses brasileiros, que contam com um País com potencialidades extraordinárias e que não consegue levar adiante uma política econômica geradora de empregos para todos os brasileiros./ /Quero falar um pouco sobre a atuação nas linhas interna e externa do Brasil. E esses princípios estão consagrados na Constituição de [19]88, senador Mauro Benevides, que nós ajudamos a redigir, não é? Eu indico, porque esses preceitos indicam caminho natural para definição das linhas da atuação interna e externa do Brasil. Os senhores veem que eu insisto muito no tema da Constituição porque, ao meu modo de ver, toda vez que nós nos desviamos dos padrões jurídicos, e o Direito existe, exata e precisamente, para regular as relações sociais, quando nós nos desviamos as (incompreensível) dos limites do Direito, nós criamos a instabilidade social e a instabilidade política. Por isto que eu insisto sempre em invocação do texto constitucional./ /Pois muito bem, nesta Constituição, a independência nacional, a defesa da paz e da solução pacífica de conflitos, o respeito à autodeterminação dos povos, a igualdade entre os estados, a não-intervenção, a centralidade dos direitos humanos e o repúdio ao racismo e ao terrorismo, dentre outros princípios, são valores profundos da nossa sociedade. E traça uma imagem de um País pacífico e ciente dos direitos e deveres estabelecidos pela nossa Constituição./ /São, meus amigos, esses elementos de consenso que nos permite estabelecer bases sólidas para a política externa que volte a representar os valores e interesses permanentes no nosso País. A recuperação do prestígio do País e da confiança em seu futuro serão tarefas iniciais e decisivas para o fortalecimento da inserção internacional da nossa economia./ /Agora em agosto o Brasil estará no centro do mundo com a realização das Olimpíadas no Rio de Janeiro. Bilhões de pessoas assistirão jogos, jornalistas de vários países estarão presentes para reportar o país-sede das competições. Muito além dos esportes, sabemos disso, as pautas se voltarão para as condições políticas e econômicas do País. Tão cedo não voltaremos oportunidade como esta de atrair a atenção de tanta gente, ao mesmo tempo, em todos os cantos do mundo./ /Nesta tarde de quinta-feira, porém, e desde já pedindo desculpas pelo possível, para usar um refrão, pelo possível alongado da exposição, eu quero dizer, reiterar, que a minha intenção era realizar essa cerimônia, digamos assim, com a maior sobriedade possível. Estamos fazendo porque, sem embargo do entusiasmo de todos os senhores, todos nós compreendemos o momento difícil, delicado, ingrato que estamos todos passando./ /Por isso, nessa tarde de quinta-feira não é momento para celebrações, mas para uma profunda reflexão: é o presente e o futuro que nos desafiam e não podemos olhar para frente com os olhos de ontem. Olhamos com olhos no presente e olhos no futuro./ /Faço

questão, faço questão e espero que sirva de exemplo, e declarar meu absoluto respeito institucional à senhora presidente Dilma Rousseff. Não discuto aqui as razões pelas quais foi afastada. Quero apenas sublinhar a importância do respeito às instituições e a observância à liturgia nas questões, no trato das questões institucionais. É uma coisa que nós temos que recuperar no nosso País. Uma certa cerimônia não pessoal, mas uma cerimônia institucional, uma cerimônia em que as palavras não sejam propagadoras do mal-estar entre os brasileiros, mas, ao contrário, que sejam propagadoras da pacificação, da paz, da harmonia, da solidariedade, da moderação, do equilíbrio entre todos os brasileiros.//Tudo o que disse, meus amigos, faz parte de um ideário que ofereço ao País, não em busca da unanimidade, o que é impossível, mas como início de diálogo com busca de entendimento. Farei muitos outros pronunciamentos. E meus ministros também. Meus ministros é exagerado, são ministros do governo. O presidente não tem vice-presidente, não tem ministro, quem tem ministro é o governo. Então, os ministros do governo ahhh farão manifestações nesse sentido, sempre no exercício infatigável de encontrar soluções negociadas para os nossos problemas. Temos pouco tempo, mas se nos esforçarmos, é o suficiente para fazer as reformas que o Brasil precisa.//E aí, meus amigos, eu quero dizer, mais uma vez, da importância dessa harmonia entre os Poderes, em primeiro lugar. Em segundo lugar, a determinação, na própria Constituição - e eu a cumprirei - no sentido de que cada órgão do Poder tem as suas tarefas: o Executivo executa, o Legislativo legisla, o Judiciário julga. Ninguém pode interferir em um ou outro poder por uma razão singela: a Constituição diz a constituição diz que os poderes são independentes e harmônicos entre si.//Ora, bem, nós não somos os donos do poder, nós somos exercentes do poder. O poder, está definido na Constituição, é do povo. Quando o povo cria o Estado, ele nos dá uma ordem: "Olha aqui, vocês, que vão ocupar os poderes, exerçam-no com harmonia porque são órgãos exercentes de funções". Ora, quando há uma desarmonia, o que há é uma desobediência à soberania popular, portanto há uma inconstitucionalidade. E isso nós não queremos jamais permitir que se pratique.//Dizia aos senhores que a partir de agora nós não podemos mais falar em crise. Trabalharemos. Aliás, há pouco tempo, eu passava por um posto de gasolina, na Castelo Branco, e o sujeito botou uma placa lá: "Não fale em crise, trabalhe". Eu quero ver até se consigo espalhar essa frase em 10, 20 milhões de outdoors por todo o Brasil, porque isso cria também um clima de harmonia, de interesse, de otimismo, não é verdade? Então, não vamos falar em crise, vamos trabalhar.//O nosso lema - que não é um lema de hoje -, o nosso lema é Ordem e Progresso. A expressão a expressão da nossa bandeira não poderia ser mais atual, como se hoje tivesse sido redigida.//Finalmente, meus amigos, fundado num critério de alta religiosidade. E vocês sabem que religião vem do latim religio, religare, portanto, você, quando é religioso, você está fazendo uma religação. E o que nós queremos fazer agora, com o Brasil, é um ato religioso, é um ato de religação de toda a sociedade brasileira com os valores fundamentais do nosso País.//Por isso que eu peço a Deus que abençoe a todos nós: a mim, à minha equipe, aos congressistas, aos membros do Poder Judiciário e ao povo brasileiro, para estarmos sempre à altura dos grandes desafios que temos pela frente.//Meu muito obrigado e um bom Brasil para todos nós.//

## O ATENDIMENTO E A VIOLAÇÃO DAS MÁXIMAS CONVERSACIONAIS EM AUDIÊNCIAS JUDICIAIS

Vanessa Hagemeyer BURGO<sup>76</sup>

Claudia Poliana de Escobar de ARAUJO<sup>77</sup>

**Resumo:** Este trabalho visa a discutir o atendimento ou a violação das máximas conversacionais de Grice (1982) nas respostas de vítimas e acusados em processos judiciais. O aporte teórico está fundamentado nos princípios da Análise da Conversação e da Pragmática em relação de interface com a Linguística Forense, e o *corpus* é composto por gravações de audiências judiciais, transcritas conforme Preti (2003). De acordo com os resultados, os falantes violaram, na maioria dos casos, a máxima conversacional de quantidade e, na tentativa de demonstrarem que suas contribuições eram verdadeiras, eles procuraram atender à máxima de qualidade.

**Palavras-chave:** Língua Falada. Máximas Conversacionais. Audiências Judiciais.

**Abstract:** *This work aims to discuss the fulfilment or the violation of Grice's conversational maxims (1982) in the responses of victims and defendants in legal proceedings. The theoretical framework is based on the inter-relationship among the principles of Conversation Analysis, Pragmatics and Forensic Linguistics, and the corpus is composed of audio recordings of judicial hearings which were transcribed in conformity with Preti (2003). According to the findings, we point out that the speakers violated, in the majority of cases, the conversational maxim of quantity, and in an attempt to demonstrate that their contributions were true, they sought to fulfill the maxim of quality.*

**Keywords:** *Spoken Language. Conversational Maxims. Judicial Hearings.*

---

<sup>76</sup> Docente do Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Letras – UFMS, Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, Brasil, [vanessahburgo@hotmail.com](mailto:vanessahburgo@hotmail.com)

<sup>77</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – UFMS, Três Lagoas – Mato Grosso do Sul, Brasil, [polianaescobaraujo@gmail.com](mailto:polianaescobaraujo@gmail.com)

## Introdução

Dentro de uma visão sociointeracional da linguagem, visamos a analisar, neste trabalho, o desenvolvimento da cooperação comunicativa em ambientes forenses, assinalando se vítimas e acusados respeitam ou violam as Máximas Conversacionais em interrogatórios de audiências judiciais públicas. Fundamentamos nossa pesquisa, especialmente, no Princípio de Cooperação de Grice (1982, p. 86), assentado na seguinte colocação: “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”.

O aporte teórico que fundamenta esta pesquisa está ancorado nos preceitos da Análise da Conversação e da Pragmática em relação de interface com a Linguística Forense. Para a constituição do *corpus*, utilizamos gravações de audiências judiciais de uma cidade do interior de São Paulo, seguindo as normas para transcrição de Preti (2003, p. 13-14) do projeto NURC, conforme mostra o quadro a seguir:

**Quadro 1. Convenções adotadas para a transcrição dos dados**

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os...éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma...retenção
Comentários descritivos do Transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início.	[...]	[...] nós vimos que existem...
Citações literais ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: NURC/SP nº. 338 EF e 331

De acordo com Barros (1998), os falantes desenvolvem papéis conversacionais com base nos tipos de conversação em que estão inseridos. Seus argumentos são construídos de acordo com as intenções comunicativas dos interactantes dentro de cada contexto. Em interações institucionais, sobretudo em audiências judiciais, nas quais acontecem julgamentos de atos infracionais, os falantes (réu e vítima) precisam ser cooperativos, pois suas vidas podem sofrer grandes mudanças ao final de um julgamento ou processo. Evidenciamos, nesse sentido, a importância da forma como a conversação se desenvolve, se há ou não cooperação entre as partes envolvidas e quais recursos empregados para expressar as intenções dos falantes.

### **Turno Conversacional**

Para Marcuschi (2003), a conversação não é um fenômeno anárquico e aleatório, há regras e características formais no seu desenvolvimento. O autor nos apresenta cinco características básicas constitutivas: a interação entre pelo menos dois falantes; ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa interação “centrada”. É por meio dele que se desenvolve a conversação, de modo que muitos pesquisadores o consideram como uma das unidades centrais da organização conversacional.

Na visão de Castilho (2000, p. 36), o turno é conceituado como o “segmento produzido por um falante com direito a voz”. Galembeck (2003, p. 65) afirma que turno é a “participação de cada interlocutor”, isto é, a oportunidade de falar, tomar a palavra, em algum ponto da conversação. Quando um interlocutor passa de ouvinte a falante, ele dá início ao seu turno.

Além do exposto, temos um sistema apresentado por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 700-701), com algumas propriedades que colaboram para organização das interações espontâneas nas situações de passagens de turno:

- (1) A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
- (2) Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
- (3) As ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
- (4) As transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
- (5) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
- (6) O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
- (7) A extensão da conversa não é previamente especificada.
- (8) O que cada um diz não é previamente especificado.
- (9) A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
- (10) O número de participantes pode variar.
- (11) A fala pode ser contínua ou descontínua.

(12) As técnicas de alocação de turno são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se autosselecionar para começarem a falar.

(13) As várias 'unidades de construção de turnos' são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a 'extensão de uma palavra' ou podem ter a extensão de uma sentença.

(14) Os mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema.

De acordo com esse sistema descrito pelos autores, percebemos que há várias regularidades e regras na oralidade, mas, certamente, algumas dessas regras são violadas. No entanto, nas conversações institucionais, percebemos que quase não há violações das regras apontadas nesse sistema, pois o juiz determina quem fala, quando fala e quanto tempo tem direito à voz.

Observamos que, raramente, há ocorrências de mais de um falante por vez, por mais breve que seja. A ordem dos turnos é fixa: o juiz fala sobre o caso e, logo em seguida, a palavra é passada para: as testemunhas de acusação; as testemunhas de defesa; o acusado; o promotor que faz o interrogatório da vítima; o advogado de defesa e, por fim, o promotor e o advogado de defesa que apresentam as alegações finais sobre o caso antes do veredito do juiz.

A penúltima e a última propriedade do sistema de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, p. 700-701) não são comuns nas interações legais, em razão de não serem utilizadas técnicas de alocação de turno. Isso ocorre porque o falante corrente não pode selecionar um falante seguinte (dirigir uma pergunta à outra parte) ou as partes não podem se autosselecionar para começarem a falar. Os mecanismos de reparo, se necessário, são utilizados por parte da corte judicial para lidar com erros e violações da tomada de turnos.

Assim como os autores supracitados nos apresentam um sistema de tomada de turno, muitos estudiosos também consideram esse evento como sistema ou parte de conjunto de regras que regem a interação. Kerbrat-Orecchioni (2006) trata da tomada de turno como um princípio da alternância. Para a pesquisadora, a alternância é fundamentada na concretização de um diálogo, pois não é possível dialogar sem que haja ao menos dois interlocutores que falem alternadamente.

Para a troca de turno, Koch (2015, p. 80) e Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 48) apontam, na maioria dos casos, duas formas de ocorrência. Na primeira, o falante seleciona quem será o próximo a ter direito ao turno; na segunda, há a autosseleção, por meio da qual o interlocutor toma posse do turno e continua desenvolvendo a interação. Essas passagens de turno podem ocorrer de forma pacífica ou não, dependendo do número de participantes e do tipo de interação

e da situação comunicativa. Em uma entrevista, por exemplo, temos um mediador e distribuidor dos turnos de fala; na interação cotidiana entre amigos, não há essa mediação, assim, cada um terá o direito ao turno de acordo com o desenvolvimento da fala, possibilitando ocorrências de assalto ao turno<sup>78</sup> e de sobreposição de vozes. Mesmo nas interações simétricas, o interlocutor precisa de um momento adequado para tomar a palavra, como explicitado em Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 44):

Os participantes são submetidos a um sistema de direitos e deveres tais como: “o falante de turno” (L1: current speaker) tem o direito de manter a fala por certo tempo, mas também o dever de cedê-la num dado momento; seu “sucessor” potencial (L2: next speaker) tem o dever de deixar F1 falar e de ouvi-lo enquanto ele fala; o sucessor potencial também tem o direito de reivindicar o turno de fala ao final de certo tempo e o dever de tomá-lo quando ela lhe é cedida.

Koch (2015) trata do conceito de espaços de transições, o qual permite ao interlocutor perceber o momento em que a fala lhe é cedida pelo detentor do turno, como: pausas longas ou silêncio; entonação; gestos; olhar; sinais linguísticos, como os marcadores conversacionais. Dessa forma, a passagem do turno ocorre de forma pacífica, porém, há o chamado assalto ao turno, que ocorre no caso de uma passagem não consentida do turno, em momento inadequado, provocando, geralmente, outro fenômeno chamado de sobreposição de vozes, ou seja, quando dois ou mais participantes da interação falam de uma só vez, e não um de cada vez, por um curto espaço de tempo, até que alguém fique definitivamente com a posse do turno.

### **Par adjacente**

Koch (2015, p. 80), postula que “os pares adjacentes são constituídos por conjuntos de turnos em que a produção do primeiro membro acarreta a do segundo”, como, por exemplo: convite-aceitação/recusa; saudação-saudação; entre outros. Neste trabalho, daremos destaque ao par adjacente “pergunta-resposta”, considerado por linguistas como Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a unidade fundamental de organização da conversação.

No que concerne às audiências judiciais, essa proposição é bastante pertinente, pois não há interrogatório sem pergunta-resposta. Mesmo o direito de permanecer em silêncio constitui um tipo de resposta, e até mesmo um turno tem efeito de sentido no contexto institucional. Podemos confirmar essa ideia, com base em Marcuschi (2015, p 51), acerca das pausas:

Nem todos os silêncios são pausas, nem todas as pausas são hesitações. Assim, os silêncios interturno (também conhecidos como *switching pauses*) em geral não são

---

<sup>78</sup> O assalto ao turno ocorre “quando alguém tenta tomar o turno em momento inadequado”, ou seja, tirar o direito da voz do interlocutor, sem ter a passagem consentida. A sobreposição de vozes ocorre quando, “por alguns instantes, dois ou mais participantes falam ao mesmo tempo”. (KOCH, 2015, p. 80)

pausas, mas uma manifestação discursiva que pode constituir até mesmo um turno (no caso de um falante permanecer em silêncio na sua vez de falar).

Com relação à estrutura do par adjacente ‘pergunta-resposta’, consideramos a construção apontada por Urbano et al. (2002, p. 75): “a estrutura básica das Perguntas é P R (S), em que S é um segmento opcional”. Vejamos o exemplo dos autores:

(1) P – Você sabe que horas são?

R – Dez.

S – Obrigado!

É difícil não afirmar que há uma relação dupla entre pergunta e resposta, como apontado pelos autores citados, em que a pergunta pode antecipar ou restringir semanticamente a resposta, levando em consideração, também, a implicatura de que uma pergunta deva ser, necessariamente, respondida. Isso leva, então, “a uma definição circular em que a diferença entre os dois atos é o aspecto eleitor/eleito: um ato de fala, a Pergunta, escolhe uma Resposta e um outro ato de fala, a Resposta, é a ação escolhida pela Pergunta.” (STUBBS, 1987 apud URBANO et al., 2002, p. 75-76).

Os autores tratam, também, da questão das condições de satisfação das respostas:

Parece que a diferença principal entre Perguntas e Respostas está ligada ao fato de que as primeiras impõem restrições ilocucionárias e discursivas às segundas, indicando se uma possível Resposta é adequada ou não, enquanto as Respostas indicam somente que certas condições foram satisfeitas (URBANO et al, 2002, p.76).

Os pesquisadores discutem, ainda, algumas condições de satisfação para estabelecer uma escala de respostas adequadas, no entanto, são condições direcionadas às perguntas fechadas ou as chamadas perguntas de “sim/não”. Acreditamos, desse modo, na pertinência dessas condições de satisfação combinadas ao atendimento das Máximas Conversacionais para o estudo das perguntas abertas em relação aos atos de fala, uma vez que estão intrinsecamente ligadas à pertinência e relevância das respostas. São quatro as condições de satisfação:

1. De manutenção do tópico: as respostas precisam ser, de forma implícita ou explícita, relacionadas tematicamente com as perguntas.
2. De conteúdo proposicional: as respostas devem referir-se semanticamente às perguntas, por meio de relações como paráfrase, implicação ou oposição.
3. Função ilocucionária: as respostas precisam ser de um tipo ilocucionário compatível com o tipo de pergunta.
4. De orientação argumentativa: as respostas precisam ter a mesma orientação argumentativa das perguntas. (URBANO et al., 2002, p. 82)

Não nos atentaremos às distinções detalhadas sobre tipos de perguntas, formações, entre outras informações, todavia, é relevante a distinção entre as perguntas fechadas, ou também conhecidas como perguntas de “sim/ não”; e perguntas abertas, de busca de novas informações, ou, ainda, perguntas sobre algo, as quais são o foco desta pesquisa, pois permitem ao interlocutor expressar suas intenções e ações por meio das respostas para este tipo determinado de perguntas.

### **As Máximas Conversacionais**

Considerando que nosso objeto de estudo são interações reais e, especificamente, as interações forenses, partimos do princípio já apontado há muito tempo por Grice (1982), em que deve haver cooperação na conversação, especialmente, no tipo de conversação em análise. No ambiente forense, é necessário que os interactantes cooperem na interação e, conseqüentemente, na resolução e finalização dos inquéritos judiciais.

O Princípio da Cooperação, de acordo com o pesquisador mencionado, é definido da seguinte forma: “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado. Pode-se denominar este princípio de Princípio da Cooperação”. Dessa forma, se falamos quando e o que nos é solicitado, estamos cooperando com a conversação em desenvolvimento. (GRICE, 1982, p. 86)

Para Grice (1982), o Princípio de Cooperação está interligado às máximas conversacionais, também discutidas por ele, como formas de cumprir ou não com a cooperação da conversação. O autor desenvolve tal princípio por meio de quatro categorias, chamadas máximas conversacionais: quantidade, qualidade, relação e modo:

**1. A máxima de quantidade:** é dividida em duas submáximas: faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto solicitada ou requerida (para o propósito corrente da conversação); o falante não deve fazer sua contribuição mais informativa do que lhe foi solicitado.

**2. A máxima de qualidade:** também é subdividida em duas submáximas: não diga o que você acredita ser falso; não diga senão aquilo que você possa fornecer evidência adequada.

**3. A máxima da relação:** seja relevante para a conversa. Essa máxima também é chamada de máxima da relevância por alguns autores sucessores de Grice.

4. **A máxima do modo:** tem como fundamento o seguinte preceito: “seja claro”. Deve-se evitar obscuridade de expressão, evitar ambiguidade, ser breve (evitar prolixidade desnecessária) e ser ordenado.

Junto às ideias relacionadas às máximas conversacionais e o Princípio de Cooperação, Grice (1982) aponta outro princípio teórico que são as implicaturas conversacionais. O autor explora e defende a ideia de que um falante pode deixar de cumprir uma máxima de várias formas, como podemos observar:

1. Ele pode, calma e não ostensivamente, *violar* uma máxima. Se isto ocorre, em alguns casos ele estará sujeito a provocar mal-entendidos.
2. Ele pode *colocar-se fora* da esfera de atuação tanto das máximas quanto do Princípio de Cooperação; ele pode dizer, indicar ou permitir que se compreenda que ele não quer cooperar na forma exigida pelas máximas. Poderá dizer, por exemplo, Eu não posso mais falar; meus lábios estão selados.
3. Ele pode estar enfrentando um *conflito*; ele pode, por exemplo, ser incapaz de cumprir a primeira máxima da Quantidade (Seja tão informativo quanto exigido) sem violar a segunda máxima de Qualidade (Tenha evidência adequada para o que diz).
4. Ele pode *abandonar* uma máxima, isto é, pode espalhafatosamente deixar de cumpri-la. Na hipótese de que o falante é capaz de cumprir a máxima (devido a um conflito), de que não está colocando-se fora, e de que não está, face ao espalhafato de seu desempenho, tentando enganar seu interlocutor, o ouvinte está diante de um pequeno problema: como pode o fato do locutor ter dito o que disse ser reconciliado com a suposição de que ele está observando o Princípio de Cooperação? Esta é uma situação que caracteristicamente gera uma implicatura conversacional; e quando uma implicatura conversacional é gerada deste modo, eu direi que uma máxima está sendo utilizada (exploited) (GRICE, 1982, p. 91).

Assim, podemos concluir que as implicaturas conversacionais, como interpretadas por Batista (2012, p. 87), são princípios de cooperação que nos possibilita “observar informações implícitas”, pois, para Grice (1982), há dois tipos de informações na interação: aquela que é dita e aquela que é implicada. As implicaturas conversacionais são informações que são inferidas com base no conhecimento da situação comunicativa, ou seja, do contexto e, também, dos objetivos da comunicação em andamento, logo, são resultados de trocas cooperativas ou implicitamente cooperativas. (BATISTA, 2012)

Segundo o autor, as implicaturas conversacionais são, ainda, classificadas em dois tipos: as implicaturas conversacionais generalizadas, que são de fácil compreensão, pois não são dependentes de informações contextuais para sua compreensão; e as implicaturas conversacionais particularizadas (ou particulares), caso em que as informações contextuais são de extrema relevância para sua compreensão. Há ainda, a implicatura convencional, cuja interpretação é orientada pela análise de marcas linguísticas no texto, como as conjunções,

tornando-se, assim, diferente da conversacional, na qual não há esse tipo de marcação. No entanto, não nos aprofundaremos nessa implicatura, pois não é o foco desta pesquisa.

Como dito anteriormente, há estudiosos mais recentes que não contemplam ou não concordam com as concepções gricianas, como por exemplo, as máximas conversacionais, visto que acreditam não serem suficientes para análise linguísticas. Porém, acreditamos que em nosso trabalho, essas concepções têm muito a contribuir na análise, uma vez que estamos de acordo com a visão de Fiorin (2016), que explica o fato de Grice não descartar os conflitos nas interações, mas sim aponta uma linha para uma análise pragmática que gera princípios de interpretação. Nesse sentido, o pesquisador (p. 41) postula que:

Duas críticas principais foram dirigidas às concepções gricianas. A primeira é a de que ele tem uma concepção idealizada de comunicação, pois a vê como um evento harmonioso, contratual, ignorando os antagonismos, as discordâncias, os conflitos que caracterizam as trocas verbais. A segunda é a de que Grice tem uma concepção normativa da enunciação, pois estabelece uma série de regras a que seus participantes devem obedecer para que o evento comunicativo tenha sucesso. Ambas as críticas são improcedentes, indicam uma leitura malfeita das propostas gricianas.

Não obstante, o referido autor defende a relevância da contribuição das máximas para os estudos linguísticos, especialmente, os estudos acerca da interação:

As máximas conversacionais não são regras para pautar a comunicação, mas são princípios de interpretação, ou seja, são condições gerais de uso da linguagem, que permitem fazer inferências pragmáticas. Grice não ignora a divergência no ato comunicativo. O que ele diz, com seu princípio de cooperação, é que uma troca verbal, mesmo conflituosa, somente pode operar sobre determinados princípios de interpretação, que constituem o que ele chama a cooperação, sem o que não se pode mesmo discordar. Os parceiros da enunciação precisam interpretar adequadamente o que se diz. Por isso, a troca verbal funciona com base em certas condições de uso da linguagem. Por outro lado, é necessário enfatizar que a existência de máximas implica também sua violação nos eventos comunicativos (FIORIN, 2016, p. 41).

Em consonância com a citação acima, pautamos nosso destaque às contribuições do Princípio da Cooperação e à análise das máximas conversacionais, as quais fortalecem nossa interpretação da troca verbal institucional, evidenciando os conflitos sociais e interações nas audiências forenses.

### **Interação em Contextos Forenses**

Uma das áreas de estudo e análise em Linguística Forense é a *Interação em Contextos Forenses*. Segundo Caldas-Coulthard (2014, p. 3), nela, “especialistas forenses concentram-se na linguagem oral das interações jurídicas (em fóruns, em delegacias de polícia, em entrevistas, entre outros contextos)”. O analista tem o papel de examinar os conflitos interacionais dentro

dos ambientes forenses, especialmente no caso de leigos, testemunhas vulneráveis, participação de tradutores, como postula a autora (p. 3):

Como analistas de discurso têm a capacidade de julgar quando uma interação dialógica é cooperativa ou não, ou quando são quebradas regras de comunicação (como quem tem o poder da fala, ou a quem esta é dada), sua atuação no entendimento de interações assimétricas pode elucidar conflitos e relações de poder.

Esta é a área na qual é baseado nosso trabalho e tem o objetivo de investigar as interações dialógicas, buscando identificar o quão cooperativas são as interações forenses e, como são desempenhadas as regras de comunicação, por meio da análise das máximas conversacionais.

Coulthard e Johnson (2007) nos apresentam casos que requerem estudos relacionados à Pragmática, como, por exemplo, a análise das Máximas Conversacionais para avaliar a adequação da linguagem e as informações obtidas na produção de sentidos, especialmente entre perguntas e respostas. Certamente, apenas a análise das Máximas Conversacionais de uma audiência não poderá levar a um julgamento completo da causa, mas este é um tipo de trabalho que pode ser realizado por linguistas e, dependendo do objetivo, pode colaborar com uma investigação e até uma possível solução de um caso.

Para Coulthard e Johnson (2010, p. 12-14), a interação em processo legal é ilustrada por três temas básicos de pesquisa: assimetria, público e contexto. A assimetria está diretamente relacionada à questão dos papéis de atuação desempenhados no ambiente forense, à diferença existente entre conhecimentos e posições sociais, bem como à diferença entre a distribuição dos turnos. Assim como a assimetria, o público está intrinsecamente ligado aos papéis atuacionais e o contexto social do qual está envolvido, uma vez que o falante na interação forense desempenha um papel muito relevante para o esclarecimento dos fatos. A distinção, no momento da análise, de quem está falando e para quem está falando, pode determinar fatores relevantes na interpretação do analista e nos julgamentos forenses.

O contexto também desempenha um papel muito importante na interação forense, de modo que os interactantes são pessoas que sofrem influências do contexto institucional e social, apresentando suas angústias, ideologias e crenças. Eles estão, portanto, em uma situação interacional de defesa, acusação e julgamento, da qual cada parte fala de acordo com seus interesses. Segundo Nunes-Scardueli (2014), o discurso jurídico pertence a um contexto já estabelecido, independentemente de ser texto escrito ou falado, ele tem suas especificidades, visto que ocorre em um ambiente próprio, muitas vezes hostil, em que a corte judicial dialoga com as partes envolvidas em conflitos sociais ou familiares.

## Análise dos dados

Dentre as várias audiências transcritas para a constituição do *corpus*, selecionamos as que envolveram acusações de furto e roubo com o objetivo de dar visibilidade às situações de conflitos causadas por crimes com altos índices de ocorrências no contexto brasileiro. Além disso, estas foram as que apresentaram excertos mais profícuos para a análise.

O caso de furto (ato de subtrair pertences alheios sem consciência e intimidação da vítima) ocorrido dentro de um bar, e outro de roubo de um carro (subtração de pertences alheios por meio de intimidação ou violência contra a vítima), no qual o réu ameaçou o dono do carro com uma faca.

O acusado do primeiro caso é um homem conhecido da vítima; os exemplos (1 a 5) são parte do depoimento dado pelo réu, e os exemplos (6 e 7) fazem parte do depoimento da vítima. Já com relação ao segundo caso, os excertos (8 a 10) fazem parte do depoimento do réu, e os excertos (11 a 13) são do depoimento da vítima.

### Excerto 1

**Juiz:** *((nome do acusado)) né?*

**Acusado:** *sim*

**Juiz:** *senhor é o seu interrogatório hoje... eu vou fazer algumas perguntas... o senhor pode responder ou ficar em silêncio é seu direito tá bom... sobre essa denúncia... certo... é verdade que o senhor subtraiu esse dinheiro ou não?*

**Acusado:** *é... eu:: os duzentos reais que tava no chão... para mim que talvez não podia ser dele... ou também podia mas como eu conheço ele e:: sei também que ele é um rapaz que sempre trabalhador... eu cheguei e sair do bar sem ele perceber que eu tava com dinheiro era duzentos reais... quando eu cheguei na esquina eu não sabia que tinha duzentos... aí eu falei assim “eu vou vê quanto que tem” aí tinha duzentos... aí eu falei “não... eu vou devolver esses duzentos reais para ele”... aí eu voltei para devolver os duzentos reais... e eu perguntei pra ele “((nome da vítima)) seu dinheiro tá com você? você tem dinheiro?”... aí ele não pensou de ver se dinheiro tava com ele ou não... ele foi direto no tapa bater em mim... porque nesse dia nem a esposa dele não tava na casa dele ele mentiu dizendo que foi comprar cigarro para ela... porque ele me levou na casa dele minutos antes pra mostrar o som dele... na casa dele... e a mulher ele tava brigado com a esposa dele e::*

Primeiramente, é importante salientar que depoimento em análise é bastante confuso. O réu não responde à pergunta do juiz “*é verdade que o senhor subtraiu esse dinheiro ou não?*” quando responde “*é... eu:: os duzentos reais que tava no chão... para mim que talvez não podia ser dele... ou também podia*”, já que não é perguntado onde estava e nem de quem era o dinheiro. Dessa forma, ele não coopera com o interrogatório em andamento, não atendendo a nenhuma das submáximas de quantidade. Ele não responde, com exatidão, o que lhe é requerido e acrescenta informações além do solicitado e irrelevantes para o interrogatório, como exemplo: a briga entre o dono do dinheiro e a esposa.

Segundo Holt e Johnson (2010), os participantes leigos ficam controlados pelos questionamentos da corte judicial e, muitas vezes, não entendem, de forma rápida, como proceder em suas respostas. Andrade (2015, p. 324) evidencia que essa é uma justificativa para a ocorrência de alguns conflitos interacionais dentro dos ambientes forenses, uma vez que o leigo deveria atender e respeitar à rigidez imposta pelo contexto e seguir a hierarquia, no sentido de respeitar os turnos de fala e responder apenas o que lhe é solicitado. Isso pode constituir, portanto, um ambiente hostil para o participante leigo.

O réu não informa o que lhe foi requerido e presta informações que não são pertinentes para o interrogatório, já que não têm relação com o caso. Além da ambiguidade e confusão, ele não narra o acontecimento de forma ordenada e também não é breve, violando, portanto, a máxima de modo. Como não se trata de uma pergunta fechada, ele poderia ter respondido apenas sim ou não.

#### Excerto 2

**Juiz:** [...] o senhor chegou a pedir dinheiro emprestado para ele?

**Acusado:** sim senhor

**Juiz:** pra tomar uma cerveja?

**Acusado:** é pedi dez reais pra ele... ele dizia que ia me emprestar... mas que ele queria ficar me amolando ali no bar... e... e:: aquilo lá foi me enchendo e quando eu vi o dinheiro no chão eu peguei peguei o dinheiro que tava no chão

**Juiz:** então não tava na carteira dele o senhor pegou no chão?

**Acusado:** é

Como podemos observar, na primeira pergunta “o senhor chegou a pedir dinheiro emprestado para ele?” temos todas as máximas conversacionais atendidas pela resposta do acusado. Já na segunda pergunta do exemplo (2), o juiz indagou se havia pedido dinheiro emprestado para comprar cerveja e o réu, desobedecendo à máxima de quantidade, não responde o que lhe foi perguntado. Além disso, acrescentou informações que não foram solicitadas. Quando diz que pegou o dinheiro que estava no chão, o acusado tenta convencer que é verdade por meio da reafirmação da proposição “dinheiro no chão”.

Ainda assim, sua resposta se mostra relevante para a pergunta, pois se o dinheiro estivesse no chão, isso indicaria que ela não teria furtado o dinheiro na carteira da vítima, um dado importante para o julgamento, o que não tira a culpa por furto, uma vez que furto é subtrair algo alheio para si, porém, ameniza a carga de culpa, pela possibilidade de ter encontrado sem conhecer o dono. Com relação à máxima de modo “evite obscuridade de expressão; evite ambiguidade; seja breve (evite prolixidade desnecessária); seja ordenado” (Grice, 1982, p. 88),

o acusado também não a respeita, uma vez que seu depoimento não é claro, pois fala sobre informações distintas e ideias desconexas, como: pedir o dinheiro, a vítima ter “amolado” a paciência dele e, ao mesmo tempo, retornar ao tópico de como pegou o dinheiro, dizendo que estava no chão.

### Excerto 3

**Juiz:** *youê viu cair a carteira dele?*

**Acusado:** *eu num vi cair... por isso que eu não sei o que aconteceu quando vi o dinheiro no chão eu já catei embolei na mão eu não sabia quanto que tinha*

**Juiz:** *se o senhor queria devolver porque o senhor saiu do bar?*

**Acusado:** *é porque quando eu cheguei na esquina que eu fui ver quanto que tinha eu sei que ele passa por uma dificuldade também... por causa dessa mulher dele que ele arrumou... aí eu falei “eu vou devolver o dinheiro”... mas ele não deixou eu vou ver aí eu devolvi só a metade... joguei na em cima da mesa de bilhar e falei “se fosse outro não devolvia nada”... por isso que o rapa/ que nós tava discutindo lá*

**Juiz:** *era quatrocentos ou duzentos?*

**Acusado:** *era duzentos reais... até devolvi dez pra ele depois q sai da delegacia falei “ou vê que que você faz lá”*

### Excerto 4

**Juiz:** *o senhor já foi processado antes por algum crime?*

**Acusado:** *não senhor*

**Juiz:** *primeira vez?*

**Acusado:** *é*

### Excerto 5

**Juiz:** *Doutor, pergunta? ((direciona o direito de voz para o promotor))*

**Promotor:** *é... só uma pergunta que me chamou atenção... acabei de dar uma olhada... dar uma olhada aqui no processo o senhor teria um processo interior com o senhor o senhor foi condenado já senhor falou que não tem nada*

**Acusado:** *por causa de entorpecente?*

**Promotor:** *é então... tem coisa aí... só pra... só isso doutor*

**Juiz:** *tá certo*

No excerto (3), o juiz questiona ainda se o réu teria visto a carteira cair no chão e ele responde que não, e diz ser esse o motivo pelo qual ele havia pegado o dinheiro, descrevendo o ocorrido de forma obscura e, assim, violando a máxima de modo. Já no exemplo (4) aparentemente, temos todas as máximas conversacionais atendidas nas duas respostas dadas pelo acusado, referentes a ele ter se envolvido em algum processo anteriormente. No entanto, mais adiante, no fragmento (5), o promotor diz que o acusado já teria respondido um processo e até teria sido condenado. De acordo com esse fato, assinalamos que, no primeiro momento, o réu obedece às máximas, especialmente a máxima de qualidade “não diga o que você acredita ser falso; não diga senão aquilo que você possa fornecer evidência adequada” (Grice, 1982, p. 87), com o objetivo de se mostrar uma pessoa íntegra e livre de envolvimento com a justiça.

#### Excerto 6

**Promotor:** *Tá... mas e aí como é que foi ele pegou o dinheiro da sua carteira e saiu... como é que foi?*

**Vítima:** *Ele pegou e saiu aí eu paguei a cerveja pra ele*

**Promotor:** *Tá*

**Vítima:** *Aí eu tirei cinquenta reais... fui pagar o dono do bar*

**Promotor:** *Tá*

**Vítima:** *Aí... ele catou os quatrocentos reais meu na carteira e::*

**Promotor:** *[...] saiu correndo?*

**Vítima:** *saiu... na hora chamei a policia*

Embora seja uma acusação de furto em que, geralmente, a pessoa não está ciente de que está sendo furtado e só percebe a falta de algum objeto posteriormente, o promotor questiona a vítima sobre como ocorreu o crime, como podemos observar na pergunta “*mas e aí como é que foi ele pegou o dinheiro da sua carteira e saiu... como é que foi?*”, na qual a autoridade dá até opções de como foi relatado na ocorrência policial. Quando a vítima diz “*Ele pegou e saiu*”, ela demonstra clareza e objetividade na resposta, demonstrando cooperação comunicativa. No entanto, ela não para com o discurso, e diz “*aí eu paguei a cerveja pra ele*”, “*Aí eu tirei cinquenta reais... fui pagar o dono do bar*”, o que denota falta de ordem na narração dos fatos, tornando seu depoimento um pouco confuso, uma vez que não faz sentido ele pagar uma cerveja para o homem que teria furtado sua carteira.

A vítima, então, diz que o homem pegou sua carteira e saiu correndo, mas com falta de informações, pois não fica claro se o réu teria pegado a carteira da mão dele, ou se a vítima teria deixado a carteira sobre o balcão do bar ou mesa. Podemos ressaltar que, no trecho (7) abaixo, a vítima dá respostas mais objetivas, com exceção à primeira resposta que diz “*Não aí eu chamei a policia foi o ((nome do policial)) policia e outro rapa/ o moreno... catou lá na porta e ele só tava com cinquenta reais só*”, descumprindo a máxima de quantidade, já que poderia dizer apenas que havia recuperado parte do dinheiro quando os policiais chegaram, sem a necessidade de descrever quem eram os policiais.

Assinalamos, no entanto, que essa explicação acerca dos policiais configura uma forma de provar que o que está relatando é verdade, uma vez que os policiais são chamados nas audiências para prestarem esclarecimentos sobre o caso em julgamento. Com relação às últimas perguntas feitas pelo promotor “*Então o senhor perdeu trezentos e cinquenta reais?*” e “*é:: mais alguma coisa o senhor quer acrescentar?*”, podemos observar a presença de todas as máximas respeitadas pela vítima, que responde apenas “*isso*” e “*não só isso*”, respectivamente.

#### Excerto 7

**Promotor:** *E aí quando que foi conseguir pegar o dinheiro depois ou pegar ele de volta?*

**Vítima:** Não aí eu chamei a polícia foi o ((nome do policial)) polícia e outro rapa/ o moreno... catou lá na porta e ele só tava com cinquenta reais só

**Promotor:** Então o senhor perdeu trezentos e cinquenta reais?

**Vítima:** Isso

**Promotor:** Ta certo então... é:: mais alguma coisa o senhor quer acrescentar?

**Vítima:** Não só isso

**Promotor:** Sem mais... obrigado

Vale ressaltar que, nos excertos a seguir, temos a situação de um réu preso<sup>79</sup> que, considerando o fato de não ser mais réu primário<sup>80</sup>, teve uma conduta violenta, como podemos observar na descrição da ocorrência no exemplo (8):

#### Excerto 8

**Juiz:** O senhor é ((nome do acusado))? Boa tarde ((nome do acusado)) o senhor está sendo acusado pelo ministério público pelo crime de roubo... e também (está inserido no artigo trinta e quatro das leis ( ) penais)... pela conduta praticada:... no dia:: doze de outubro de dois mil e quinze por volta das vinte horas e quinze minutos ((endereço do local do crime))... consta na ameaça que o senhor usou de violência e ameaça... com uma faca teria subtraído um fiat palio pertencente à vítima ((nome da vítima))... bem como na mesma ocasião teria empreendido fuga... colocando em risco (a vítima da denúncia) e também colidindo com um veículo... sobre esses fatos o senhor tem o direito constitucional de permanecer calado ou dar sua versão... o senhor já teve envolvimento anterior com a justiça?

**Réu:** ahan

#### Excerto 9

**Juiz:** é:: ta certo... com relação a esses fatos... o que aconteceu?

**Réu:** a: no dia eu sai de casa briguei com ela

**Juiz:** [...] sua esposa?

**Réu:** é aí fui até o bar e bebi demais... e fiz isso aí ((acusado chorando))

**Juiz:** o senhor tinha ingerido o que antes?

**Réu:** bebida alcoólica

**Juiz:** mas cerveja::já?

**Réu:** cerveja depois eu bebi batida di: caipirinha

**Juiz:** o senhor tava com algum problema financeiro?

**Réu:** não

**Juiz:** o senhor lembra porque que foi... porque que fez isso?

**Réu:** a: senhor eu num sei fala porque que eu fiz isso aí ((acusado chorando))

**Juiz:** o senhor ia fazer o que com esse carro? ia vende::?

**Réu:** não sei ((acusado chorando muito))

**Juiz:** o senhor tava embriagado no momento é isso?

**Réu:** tava

**Juiz:** o senhor tinha decidido a praticar esse roubo... ou o senhor tava andando ii?

---

<sup>79</sup> O réu que está respondendo ao processo preso é acompanhado por policiais e agentes de segurança penitenciária para prestar seu depoimento nas audiências. Ele pode estar preso pelo crime do processo em andamento ou por outro crime praticado em outra circunstância.

<sup>80</sup> A pessoa que se torna réu pela primeira vez, sem nunca ter respondido a nenhum outro processo anteriormente.

*Réu: então eu não sei nem explicar pro senhor porque a hora que eu fui da conta em si... eu já tava preso... lá em Pereira Barreto... queria pedi só perdão*

Um importante aspecto a ser discutido, no exemplo (9), é que a primeira pergunta feita pelo juiz “*com relação a esses fatos... o que aconteceu?*” é uma questão aberta. Nesse sentido, se o réu não fugir do tópico discursivo, ele consegue atender a todas as máximas conversacionais. Porém, logo no início de sua resposta, o acusado diz “*a: no dia eu sai de casa briguei com ela*”, mas não fica claro para o juiz quem é a pessoa com quem ele brigou. Com vistas a esclarecer o relato, o juiz, então, pergunta se o réu se refere à sua esposa, e ele confirma a informação. Em relação às perguntas fechadas, percebemos que o réu responde a todas e atende o princípio de cooperação, contudo, para as perguntas abertas, suas respostas são sempre afirmando que não sabe o que aconteceu e não sabe descrever os fatos. Ao final, pede perdão para mostrar arrependimento de sua atitude criminosa.

#### Excerto 10

*Juiz: ta certo obrigado... doutor? ((direcionando o direito de perguntar ao promotor))*

*Promotor: sem perguntas tá*

*Juiz: é doutor? ((direcionando o direito de perguntar ao advogado de defesa))*

*Advogado de defesa: é:: só queria... ta arrependido do que ele cometeu e: que:: na verdade já tá sofrendo... você tá sofrendo na penitenciária? como que tá a situação?*

*Réu: ((não responde nada, não entendeu que estava sendo questionado))*

*Juiz: se o senhor ta arrependido... se o senhor ta sofrendo na penitenciária?*

*Réu: nossa senhora... só deus pra saber mesmo o que eu to passando*

*Juiz: [...] (ta bom) doutor? ((direcionando o direito de perguntar ao advogado de defesa))*

*Advogado de defesa: e se se na verdade... se ele se recorda excelência se ele ta...va portando essa faca no momento da abordagem da vítima se ele se recorda de alguma coisa nesse sentido*

*Réu: não... num recorde de faca excelência aabsoluta/ a eu num lembro da faca não ((acusado fala correndo e gagueja muito, chorando ao mesmo tempo)) eu só lembro que eu peguei o carro realmente eu sai andando com esse carro igual do:::ido*

*Advogado de defesa: sem mais*

Cabe salientar a participação do advogado de defesa neste interrogatório, especialmente e a natureza de suas perguntas, já que é ele quem termina o interrogatório. Por meio das suas perguntas, ele insiste em fazer com que seu cliente se mostre arrependido, dizer o quanto está sofrendo na penitência e reforça a ideia de que o réu não se lembra dos fatos. Ao perguntar sobre a faca que portava, o réu diz: “*não... num recorde de faca excelência aabsoluta/ a eu num lembro da faca não ((acusado fala correndo e gagueja muito, chorando ao mesmo tempo)) eu só lembro que eu peguei o carro realmente eu sai andando com esse carro igual do:::ido*”, buscando amenizar sua situação, pois se conseguir mostrar ao juiz que não havia usado de

violência para a subtração do carro, sua pena poderia ser mais leve do que se ficasse comprovado um comportamento agressivo e calculista.

#### Excerto 11

**Juiz:** o senhor é ((nome da vítima))?

**Vítima:** Isso

**Juiz:** boa tarde ((nome da vítima))

**Vítima:** boa tarde

**Juiz:** e:: a respeito de uma denúncia contra o acusado ((nome do acusado))... por... pelo crime de roubo e também ( ) penal... pela conduta praticada no dia doze de outubro de dois mil e quinze... consta na denúncia que ele teria:: mediante violência e ameaça subtraído um veículo pertencente ao senhor... sobre esses fatos eu vou passar a palavra para o doutor promotor... depois ao defensor e ao final qualquer dúvida eu questiono... ta bom?

**Vítima:** ta bom

**Promotor:** e:: o senhor é:: ((nome da testemunha de defesa))... é isso?

**Vítima:** não... eu sou ((vítima diz seu próprio nome))

**Promotor:** desculpa... bom e:: o senhor... o senhor se recorda do acontecido... o senhor pode explicar

**Vítima:** [...] Sim

**Promotor:** [...] tudo com foi desde o começo?

**Vítima:** Sim

**Promotor:** detalhes... pode falar

**Vítima:** a:: eu... eu não sou daqui eu sou ((nome da cidade onde mora))... aí eu vim a gente fica numa república aqui... aí eu cheguei um pouco mais cedo que eu ia trabalhar à noite... aí eu parei o carro na entrada da república... e descii... para abrir o portão... quando eu percebi... já vinha vindo... pro meu lado já:: puxando a faca... aí que que eu fiz eu corri para dentro... aí ele falou assim “perdeu o seu carro” aí montou no carro... e foi embora

O segmento acima traz um elemento novo, explícito na fala do promotor: “*detalhes... pode falar*”. Além de fazer uma pergunta aberta, ele pede que a vítima conte detalhes do ocorrido, o que descartaria o respeito à máxima de quantidade, especialmente, à submáxima “não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido” (Grice, 1982, p. 87), tendo em vista que isso pode dar liberdade para a vítima prolongar seu discurso o quanto quiser. Ainda assim, a vítima não conta detalhadamente todos os fatos e, acaba não atendendo à submáxima de quantidade, pois sua resposta não traz a quantidade de informações necessárias. Para tentar extrair maiores detalhamentos sobre o ocorrido, o promotor prossegue com várias perguntas, como podemos observar na amostra (12) a seguir. Nesse caso, a vítima é muito clara, objetiva e responde a todas as perguntas, corroborando, assim, o princípio da cooperação comunicativa.

Nessa audiência sobre o crime de roubo, postulamos uma peculiaridade com relação ao uso do discurso relatado presente na fala de acusados dos exemplos anteriores. Ao invés de o réu narrar os fatos e utilizar o discurso direto, como ocorreu em outras audiências, nesta, a vítima é quem utiliza esse mecanismo quando reproduz as palavras do ladrão ao coagi-la. Dessa forma, a vítima tenta mostrar, de forma real, como foi abordada pelo réu e as ofensas e ameaças que sofreu.

### Excerto 12

**Promotor:** *ele tava armado?*

**Vítima:** *sim... sim*

**Promotor:** *com que que ele tava armado?*

**Vítima:** *com uma faca*

**Promotor:** *uma faca?*

**Vítima:** *sim*

**Promotor:** *e:: quais são as palavra/ o que ele só falou assim perdeu que mais?*

**Vítima:** *ele não falou assim perdeu... não foi bem esse termo q ele usou*

**Promotor:** *quais foram os termos?*

**Vítima:** *ele falou assim “se fudeu porque eu vou levar seu carro”*

**Promotor:** *tá... e ele apontou a faca pro senhor?*

**Vítima:** *sim*

### Excerto 13

**Defensor:** *o senhor se recorda como que era a faca? o senhor pode descrever pra nós?*

**Vítima:** *eu vi a faca... mesmo na minha presença na delegacia*

**Defensor:** *e era a mesma?*

**Vítima:** *sim ... eu creio que sim*

Observamos, nos exemplos acima, que a vítima teria visto o acusado com uma faca, usando-a para ameaçar e pegar o carro. Quando o defensor público pede para o réu descrever a faca, a vítima não demonstra certeza sobre os fatos narrados, o que permite concluirmos que ela procurou atender à primeira submáxima de qualidade “não diga o que você acredita ser falso” (Grice, 1982, p.87). Essa incerteza fica mais aparente quando o defensor pergunta “e era a mesma?” e a vítima responde “sim ... eu creio que sim”. O termo “creio” não tem a mesma carga semântica que o termo “certeza”, por exemplo. Trata-se de uma estratégia discursiva por parte da vítima, com o intuito de não se comprometer com a veracidade dos fatos, diminuindo, assim, a responsabilidade pelo que diz.

### Considerações finais

Com base na análise dos dados, podemos apontar que a máxima de quantidade foi a máxima mais violada, tanto pelas vítimas quanto pelos réus; ora falaram menos do que o solicitado, ora falaram além do solicitado. Esse dado revela que os falantes, na maioria dos casos, tomam como narrativas completas as perguntas fechadas e também as perguntas abertas, porém objetivas. No caso dos réus, ao mesmo tempo em que houve maior número de violação, apresentou-se um equilíbrio entre o atendimento e a violação.

Os depoentes, na tentativa de demonstrarem que suas respostas eram verdadeiras, procuraram respeitar a máxima de qualidade, evitando dizer coisas para as quais não tinham evidência adequada. Esse mecanismo é bastante útil para afastar ou atenuar a responsabilidade do falante em relação ao que diz, para não se comprometer com um dado que não tem plena certeza.

Diante do contexto forense, não observamos a violação das máximas de relação. As contribuições dos falantes, em geral, foram relevantes. Esse resultado caracteriza o rigor nas salas de audiências judiciais, já que a corte judicial não permite que os depoentes saiam do tópico discursivo em questão, pois é um ponto fundamental para resolução do processo que sejam discutidos, com precisão, os fatos do conflito da ação judicial. Já a máxima de modo teve maior número de violação, visto que as respostas apresentaram ambiguidade, prolixidade e desordem.

Apesar da violação das máximas conversacionais, não podemos afirmar que não houve cooperação por parte dos interactantes, dado que a audiência judicial foi concluída e os depoimentos coletados para resolução dos processos. Vale ressaltar que nenhum gênero textual é puro, assim como os ambientes forenses também não são, no sentido de apresentarem apenas características formais ou informais. Assim, por mais formal que seja o ambiente forense, as características das conversas cotidianas informais prevalecem, sobretudo pela presença, por exemplo, de hesitações, correções e repetições.

## Referências

ANDRADE, Daniela Negraes Pinheiro. “Não, a gente fica meia perdida, né?”: como se traduz a hostilidade dos encontros legais na fala-em-interação. In: COULTHARD, Malcolm; COLARES, Virgínia; SOUSA-SILVA, Rui (Orgs.). **Linguagem e Direito: os eixos temáticos**. Recife: ALIDI, 2015, p. 317-337.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Procedimentos e Recursos Discursivos da Conversação. In: PRETI, Dino (Org.). **Estudos da Língua Falada – variações e confrontos**. PROJETO NURC/SP – NÚCLEO USP FFLCH/USP – Área de Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo, 1998, p. 47-70.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. **Introdução à Pragmática: a linguagem e seu uso**. V. 1. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. ReVEL na Escola: O que é a Linguística Forense?. **ReVEL**, vol. 12, n. 23, p. 1-6, 2014.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de português**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2000.

COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alison. **An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence**. Madison Ave, New York, 2007.

FIORIN, José. Luiz. **Argumentação**. 1ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

GALEMBECK, Paulo de T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 6 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos). V 1, 2003. p. 65-92.

GRICE, Herbert Paul. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGEN, J. L. (orgs.). **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. Nova York: Academic Press [ed. br: DASCAL, M. (Org.) Fundamentos metodológicos da linguística, vol. 4. Campinas: UNICAMP, 1982, p.51-103.

HOLT, Elizabeth; JOHNSON, Alice. Legal Talk. Socio-pragmatics of legal talk: police interview and trial discourse. In: COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alice. **The routledge handbook of forensic linguistics**. London and New York: 2010, p. 21-36.

JOHNSON, Alison; COULTHARD, Malcolm. Introduction: Current debates in forensic linguistics. In: COULTHARD, Malcolm; JOHNSON, Alison. **The Routledge handbook of forensic linguistics**. 1. ed. Madison Ave, New York, 2010, p. 1-16.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**; tradução Carlos Piovezani Filho.- São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Capítulo 12: Luiz Antônio Marcuschi. In: In: XAVIER, Antônio Carlos e CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 131-140.

\_\_\_\_\_. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). **A construção do texto falado** – São Paulo: Contexto, 2015, p. 207-240.

NUNES-SCARDUELI, Márcia Cristiane. Produção de Sentidos no Texto Policial - Um Olhar Sobre Relatórios de Inquérito que Apuram Violência Contra a Mulher. **Gláuks**, vol. 14, n.1 - jan/jun, p. 1-14, 2014.

PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

URBANO, Hudinilson; FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O;

AQUINO, Zilda G. O. Perguntas e Respostas na Conversação. In: CASTILHO, Ataliba

Teixeira (Orgs.). **Gramática do Português Falado**. 3ª ed. v. 3. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p. 75-98.

# O (DES)VELADO DA LAMA: ANÁLISE DISCURSIVA DO VÍDEO DA SAMARCO

Giani David SILVA<sup>81</sup>

Flávia MENEZES<sup>82</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discorre-se sobre um vídeo institucional da empresa de mineração Samarco, de seus ditos, escritos e não ditos. Pretende-se analisar as imagens, os enunciados e descrever as estratégias discursivas utilizadas no vídeo que foi veiculado na televisão aberta em 2016. Para tanto, serão utilizados conceitos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, mais especificamente da Teoria da Argumentação (DUCROT, 1987a,b), com a presença/ausência dos pressupostos e subentendidos e por meio da heterogeneidade (AUTHIER-REVUZ, 2004). Pretende-se compreender como foram utilizados tais artifícios para a construção dos enunciados e verificar a relação do discurso com os seus “outros” constitutivos.

**Palavras-Chave:** Vídeo Samarco. Pressuposto. Subentendido. Heterogeneidade.

**Abstract:** *In this article, we discuss an institutional video of the Samarco Mining Company, encompassing what is said, written and unspoken. The aim is to analyze the images, the statements and describe the discursive strategies used in the video that was aired on broadcast television in 2016. For that, theoretical-methodological concepts of Discourse Analysis will be used, more specifically the Argumentation Theory (DUCROT, 1987a,b), with the presence/absence of assumptions and implieds, as well as heterogeneity (AUTHIER-REVUZ, 2004). It is intended to understand how such devices were used to construct the statements and to verify the relation of the discourse with its constituent "others".*

**Keywords:** *Samarco Video. Assumption. Implied. Heterogeneity.*

## Introdução

O dia 5 de novembro de 2015 marcou a maior catástrofe ambiental do Brasil (BRASIL, 2015). O rompimento da barragem de Fundão, de propriedade da empresa Samarco, ocasionou danos ambientais, sociais e econômicos imensuráveis a populações do distrito de Bento Rodrigues, próximo à cidade de Mariana, em Minas Gerais, e de outras cidades do Estado e

---

<sup>81</sup> Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. gianids@gmail.com.

<sup>82</sup> Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. flaviapdmenezes@gmail.com.

também do Espírito Santo. A imagem da lama levando consigo tudo que estava pela frente ficou registrada na memória dos mineiros, capixabas e brasileiros. Nesse contexto, casas, animais, histórias e vidas foram destruídas.

A mídia, dotada de poder simbólico e persuasivo, desempenhou um papel fundamental na divulgação do acontecimento e nos subsídios de informações para formação de opiniões. Sem pretender aprofundar nas questões que envolvem o poder e posicionamento da mídia na cobertura do fato, é importante ressaltar as formas de modalização, enquadramentos e escolhas discursivas que ela utiliza como estratégias para expressar suas atitudes, manifestando maior ou menor distanciamento dos locutores.

Reportagens e comentários negativos com relação à conduta da Samarco foram divulgados insistentemente pela mídia, e a empresa de mineração sentiu a necessidade de se manifestar, mostrando sua atuação e as ações tomadas para minimizar as consequências do ocorrido. A estratégia utilizada foi a divulgação de um vídeo, um produto publicitário audiovisual. A Samarco, que está no mercado desde 1977, é controlada pelos acionistas BHP Billiton Brasil Ltda., multinacional anglo-australiana com atuação nos segmentos de petróleo e mineração; e Vale S.A, uma das maiores mineradoras do mundo. A Samarco tem como principal produto pelotas de minério de ferro comercializadas para a indústria siderúrgica mundial.

O material de divulgação, com um minuto de duração, foi veiculado a partir de fevereiro de 2016, em rede nacional, horário nobre da televisão brasileira, com a intenção de esclarecer, apresentar o que tem sido feito na reparação dos danos aos atingidos pela barragem de rejeitos de Fundão e reconstruir a imagem da empresa, que estava desgastada ante a sociedade.

Com estratégias comunicacional e discursiva, o vídeo foi produzido a partir de testemunhos individuais de funcionários da empresa, os quais apresentavam o empenho conjunto de todos para minimizar os danos provocados pelo rompimento. Pensando nesse *corpus*, a proposta deste trabalho é analisar discursivamente as imagens, os enunciados, a presença e ausência dos pressupostos e subentendidos, com base na Teoria da Argumentação de Ducrot (1987a,b) e compreender a maneira como foram utilizados tais artifícios para a construção do discurso da empresa. No ato de comunicação, os pressupostos pertencem ao domínio comum dos participantes, ou seja, há uma cumplicidade entre os parceiros de comunicação. Isso quer dizer que o interlocutor deve reconhecer e aceitar o enunciado. Usando o subentendido, o locutor transfere para o interlocutor a responsabilidade de concluir/interpretar o enunciado.

Para verificar a relação do discurso da empresa com seus “outros” discursos, será utilizada, como ferramenta conceitual, a noção de heterogeneidade mostrada e constitutiva proposta por Authier-Revuz (2004). Isso permitirá identificar como se dá o agenciamento de vozes no vídeo institucional. Ainda que haja uma pluralidade de perspectivas que se referem ao funcionamento da linguagem nas complexas situações de comunicação, a análise do discurso é um instrumento capaz de auxiliar na interpretação dos efeitos de sentidos presentes nesses enunciados e desvendar as relações entre o material analisado e o contexto social que o gerou.

#### Um olhar sobre o acontecimento, o vídeo institucional e suas especificidades

No dia 5 de novembro de 2015, a barragem de Fundão, em operação desde 2008, de propriedade da empresa de mineração Samarco, localizada no município de Mariana, Minas Gerais, rompeu-se, liberando um volume considerável de lama contendo rejeitos de mineração. Esse lamaçal destruiu povoados próximos, deixou diversos rastros, incluindo impactos ambientais, econômicos e sociais. Os rejeitos atingiram mais de 40 cidades de Minas Gerais e do Espírito Santo, deixaram 19 mortos, além do leito do rio Doce. É considerada a maior catástrofe ambiental da história do país (BRASIL, 2015) e um dos maiores relacionados à mineração no mundo.

Entende-se que o fato trouxe novidade ao romper com o cotidiano, afetou muitos cidadãos, e a mídia deu significado a esse acontecimento, sendo referência ao informar e atualizar as pessoas sobre variadas questões, distinguindo a pertinência ou não de certas abordagens. Os meios de comunicação desempenharam papel relevante na mediação de sentidos e na promoção do debate público. O rompimento da barragem causou uma ruptura da normalidade e suas consequências geram, até o momento presente, desdobramentos, que podemos situar o acontecimento na perspectiva hermenêutica abordada por Quéré (2006), que o caracteriza não como simples relato das ocorrências ou fatos, mas como o rompimento contínuo da existência, destacando a descontinuidade da normalidade. O autor ressalta que é no domínio da experiência e seu poder de afetação que os acontecimentos se constituem, interferem, atuam nos comportamentos das pessoas e entram em suas experiências. O acontecimento, portanto, desdobra-se em fatos que “[...] fazem pensar, suscitam sentidos, e fazem agir (têm uma dimensão pragmática). E tais ocorrências curto-circuitam o tempo linear; ocorrendo no nosso presente, eles convocam um passado e *re-posicionam* o futuro”. (FRANÇA, 2012, p.14)

Para França (2012, p.13), que estuda o conceito na mesma perspectiva do autor francês, o acontecimento interrompe um caminho já conhecido, esperado, e afeta as pessoas, “[...] rompe, quebra uma sequência e, num primeiro momento, desorganiza o nosso presente. Ele penetra sem aviso prévio, e gera um impasse. O desdobramento se vê comprometido. O acontecimento gera uma interrogação.” O conceito diz respeito à ruptura e desorganização que leva a pensar, provocar sentidos, agir, convocar o passado e reorientar o futuro. “O acontecimento é dotado de um poder hermenêutico; é suscitador de conhecimento. É capaz, inclusive, de modificar o passado; desvelar o não-visto, iluminar o opaco, estabelecer distinções que não haviam sido percebidas.” (p. 13).

Diante de uma “avalanche” de questionamentos, acusações e “bombardeio” de informações sobre a empresa, a Samarco vivenciou impactos negativos em relação à imagem dela, daí a necessidade de se pronunciar para resgatar a credibilidade diante dos públicos. Nessa situação, foi criado o vídeo institucional.

Nos estudos referentes à comunicação estratégica institucional, há princípios, normas de conduta e ações proativas que podem ser levados em consideração quando uma empresa se depara com uma crise de imagem e a credibilidade dela é colocada em risco. Mesmo porque nenhuma empresa, por mais sólida, está imune à crise. É recomendável que a instituição adote, dessa forma, mecanismos eficazes e em tempo hábil para que processos desgastantes de divulgação e exposição do fato que ocasionou a crise não tomem maiores proporções. As assessorias de comunicação, na maioria das vezes, utilizam instrumentos e suportes midiáticos para atingir, aproximar seus públicos e dar um retorno à sociedade sobre suas ações acerca do acontecimento.

No conjunto de alternativas de produtos e serviços possíveis que uma assessoria de comunicação dispõe para se pronunciar, está o vídeo institucional. Apesar de apresentar um custo alto de produção, o vídeo conta com a vantagem comunicativa ao juntar o verbal e o imagético, podendo ser um instrumento eficaz. Como características próprias, a peça publicitária pressupõe um discurso persuasivo, e ao mesmo tempo sedutor, com o objetivo de convencer seus interlocutores. No contrato de comunicação do vídeo institucional, já estão previstas, portanto, as estratégias para reconquistar a credibilidade, mostrar competência no negócio que opera, bem como dar ênfase em suas virtudes.

A noção de contrato proposto por Charaudeau (2010), dentro do escopo da Teoria Semiolinguística (uma das vertentes da Análise do Discurso francesa de cunho interativo/comunicacional), é fundamental para a compreensão dos aspectos situacionais e

discursivos referentes ao *corpus*. No contrato, pressupõe-se que os atores envolvidos na interação comunicacional estão regidos por princípios e regras quase sempre de forma tácita, como uma espécie de aliança simbólica que permite os parceiros coconstruírem o sentido e se legitimarem. Os interlocutores do discurso reconhecem-se mutuamente como parceiros de comunicação que são movidos por finalidades, porém a quebra e/ou desconhecimento desse contrato pode causar desentendimentos e mal-entendidos entre os interlocutores.

Toda situação de comunicação depende, portanto, de um contrato constituído por componentes que concebem o circuito situacional (externo), em que estão definidas as identidades dos interlocutores, a finalidade, propósito temático e suporte no qual a interação se realiza, e de estratégias discursivas empenhadas de cada interlocutor, constitutivas do circuito linguístico (interno), que representa as condições que o sujeito comunicante possui para as suas escolhas discursivas que produzirão efeitos específicos em seu destinatário. Na interdependência desses dois circuitos, situacional e linguístico, é que o ato de comunicação revela, então, sua intencionalidade e significância. Resumindo, o contrato, para Charaudeau (2010), pode ser definido como aquilo que se fala antes que qualquer coisa seja dita.

Entre os pressupostos inerentes a essa relação contratual estão a legitimidade e a credibilidade, sendo que a primeira é estabelecida a partir da posição que o sujeito ocupa nas situações de interação, ou seja, por meio de sua identidade social, e a credibilidade, instituída na própria enunciação, é a capacidade de se instaurar como autoridade por meio do discurso, é fazer crer que o que é dito é verdadeiro.

O vídeo intitulado *É sempre bom olhar para todos os lados*, de duração de um minuto, foi veiculado em horário nobre da TV aberta a partir do dia 15 de fevereiro de 2016 e insistentemente repetido por cerca de um mês. Produzido com a finalidade de fortalecer a imagem da Samarco, o vídeo apresentou as ações, os compromissos a serem cumpridos e as responsabilidades da empresa. O produto comunicacional é composto por depoimentos de funcionários da Samarco, por meio de imagens dessas pessoas em atividade, com depoimentos legendados que sintetizam a história da Samarco e suas conquistas.

As visadas<sup>83</sup> que predominam no vídeo são informação e opinião, pois são elas que traduzem a perspectiva desse contrato de comunicação. Considera-se que a escolha pela

---

<sup>83</sup> A intencionalidade psicossocial e discursiva que determina a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante e da própria troca linguageira é denominada por Charaudeau de visadas. Elas devem ser consideradas do ponto de vista da instância de produção que, em perspectiva, possui sujeitos destinatários ideais. As visadas devem ser reconhecidas como tais pela instância de recepção, sendo necessário que o locutor e o interlocutor possam recorrer a elas.

utilização de depoimentos de funcionários da empresa, em detrimento do discurso formal de dirigentes, se configurou como uma ação estratégica com intuito de valorizar, fortalecer a imagem e aproximar os públicos interno e externo.

Desse modo, a finalidade do vídeo da Samarco é disseminar pontos de vistas da Samarco e levá-los ao conhecimento da sociedade. Os sujeitos enunciadorees assumem atitudes no vídeo por meio das quais é possível verificar o modo como o locutor gerencia de forma interacional os pontos de vista (PDV) no discurso (RABATEL, 2013, p.42). Os locutores assumem-se como enunciadorees independentes, porém com ideias complementares, ao submeterem a seu próprio ponto de vista a enunciação de outro. “Entram em jogo marcas interacionais, sobretudo quando os locutores coproduzem um PDV comum, partilhado (coenunciação)”.

A finalidade do contrato de comunicação midiática acha-se, portanto, em uma visada de fazer saber que tende a produzir, segundo Charaudeau (2010), um objeto de saber segundo a lógica cívica de informar o cidadão, uma visada de incitar/persuadir e fazer sentir, que se refere à questão do emocional (*pathos*)<sup>84</sup>.

A persuasão e o convencimento, segundo Aristóteles (2012), derivam de três tipos de provas relativas que foram nomeadas de *ethos*, *logos* e *pathos*. *Ethos* refere-se à imagem do falante, ao caráter dele, construída por ele mesmo no e pelo discurso: “[...] persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé”. (ARISTÓTELES, 2012, p.13). A imagem não está relacionada à reputação ou à história de vida na comunidade. *Logos* é o discurso em si, o encadeamento de argumentos e raciocínios. Persuade-se pela clareza, adequação ao assunto e ao gênero em questão. *Pathos* são os meios utilizados pelo orador para despertar as emoções no auditório.

#### Questões teóricas e metodológicas

Authier-Revuz (2004) aborda a heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso, sendo uma importante teoria para identificar o agenciamento de vozes no vídeo em questão e a presença de discursos “outros”. Fundamentada pelo dialogismo do círculo de Bakhtin<sup>85</sup> e pela

---

<sup>84</sup> Grandes filósofos gregos dedicaram-se ao estudo da retórica, destacando-se Aristóteles pelo modelo embrionário com que sistematizou a discussão, de maneira coerente e consistente, sendo, portanto um marco teórico. As provas de persuasão formuladas por Aristóteles são atualizadas e aplicadas por estudiosos da análise do discurso como importantes operadores teórico-analíticos em diferentes *corpora*.

<sup>85</sup> “Círculo de Bakhtin” foi o nome dado ao grupo de estudiosos russos, liderado pelo filósofo e pensador Mikhail Bakhtin, que se reuniam para estudos científicos e filosóficos.

psicanálise lacaniana, a teoria define que o discurso na heterogeneidade constitutiva se estabelece independente de qualquer traço de citação. Os discursos, portanto, misturam-se de forma implícita, sendo que a autora os define como um jogo de fronteiras e de interferência. Assim, o discurso é dominado pelo interdiscurso e constitui-se por meio de um debate com a alteridade, independentemente de qualquer traço visível de alusão.

Todos os enunciados no processo de comunicação, de acordo com Bakhtin, citado por Fiorin (2006), são dialógicos. O enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso do outro. O dialogismo define-se pelas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2006).

Incorporando o primeiro conceito de dialogismo, proposto por Bakhtin, entende-se que é o princípio constitutivo do enunciado, sendo este sempre heterogêneo, pois revela duas posições: a do enunciador e aquela em oposição à qual ele se coloca. Sendo assim, todo discurso mostra-se constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”<sup>86</sup>. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004).

No caso da heterogeneidade mostrada, há a presença do outro no fio do discurso de forma explícita. Existem formas não marcadas dessa heterogeneidade e formas marcadas ou explícitas.

O coenunciador identifica as formas não marcadas (discurso indireto livre, alusões, ironia, pastiche...) combinando em proporções variáveis a seleção de índices textuais ou paratextuais diversos e a ativação de sua cultura pessoal. As formas marcadas, ao contrário, são assinaladas de maneira unívoca; pode tratar-se de discurso direto ou indireto, de aspas, mas também de glosas que indicam uma não-coincidência do enunciador com o que ele diz (modalização autonímica). (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2014, p.261).

---

<sup>86</sup> Na perspectiva teórica referendada por Authier-Revuz, o “Outro” corresponde ao inconsciente da teoria lacaniana, enquanto o “outro” se refere ao interlocutor.

O discurso relatado é representado, portanto, pelos discursos direto, indireto, indireto livre e também pela “modalização do discurso em discurso segundo”, este se caracteriza em uma matéria jornalística, por exemplo, pelas expressões: “segundo”, “de acordo com”. O discurso relatado, para a análise do discurso, refere-se à possibilidade de ocultar-se por trás do dizer do outro ou, ainda, sugerir o que se pensa, sem, contudo, responsabilizar-se pelo dito.

Todas as manifestações do discurso relatado, portanto, trazem para o plano do enunciado o outro no ato de enunciação. No discurso indireto e na “modalização do discurso em discurso segundo”, o locutor atua como tradutor “[...] fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do ‘sentido’ dos propósitos que ele relata” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.12). Já no discurso direto são as próprias palavras do outro explicitamente mostradas pela citação na frase: “[...] o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.12).

Entendendo que o discurso materializa toda experiência vivenciada pelos sujeitos, é propício analisar os discursos presentes no vídeo institucional pela Teoria da Argumentação de Ducrot (1987a,b), por meio do posto, pressuposto e subentendido. O posto está na ordem do explícito, ou seja, refere-se ao que o locutor afirma enquanto tal. Já o pressuposto consiste no que o locutor apresenta como pertencendo ao domínio comum dos sujeitos do diálogo, como objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. O leitor/interlocutor está em uma posição de “cúmplice”, ou seja, ele deve reconhecer e aceitar o enunciado. Os pressupostos, segundo Charaudeau e Maingueneau (2014), correspondem a realidades supostas já conhecidas do destinatário, são evidências partilhadas ou fatos particulares decorrentes de seus saberes prévios. O subentendido, por sua vez, transfere para o interlocutor a responsabilidade de interpretar o enunciado, está no âmbito do “tu”. Deixa ao ouvinte a responsabilidade de concluir o enunciado. Para exemplificar a teoria, eis a frase “Pedro parou de fumar”. Nessa frase, o posto é o próprio enunciado e o pressuposto é que Pedro fumava antes. Como subentendido entende-se que, de maneira indireta, pode-se estar incentivando a outra pessoa fazer o mesmo que Pedro, deixar de fumar. O subentendido, portanto,

[...] resulta de uma reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação da mensagem e deve ser captado, através da descrição lingüística, ao final de um processo totalmente diferente, que leve em conta, ao mesmo tempo, o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência e lhes aplique leis lógicas e psicológicas gerais. (DUCROT, 1987a, p.25).

Dessa maneira, conclui-se que o posto se apresenta no momento da enunciação, no presente; o pressuposto, por sua vez, se situa num dado anterior, no passado, compartilhado pelos interlocutores; já o subentendido, se apresenta logo após o ato comunicativo (futuro) e é fruto do processo interpretativo do ouvinte. “Em relação ao sistema dos pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao ‘nós’, enquanto o posto é reivindicado pelo ‘eu’, e o subentendido é repassado ao ‘tu’.” (DUCROT, 1987a, p. 20).

### *Análise do corpus*

Antes de começar as análises do ponto de vista das marcas dos pressupostos e subentendidos e a presença de discursos de outrem no fio do discurso, é importante observar as características do imagético e os enquadramentos de grandes influências na construção de sentido na composição de um vídeo. Percebe-se que na maioria dos enquadramentos utilizados no produto comunicacional e publicitário da Samarco, quando se destacam as falas dos funcionários da empresa, o plano utilizado é próximo, que se caracteriza pela proximidade com o objeto ou pessoa. Isso significa que o recurso utilizado proporciona uma mobilização de uma dimensão mais afetiva com objetivo de atingir o interlocutor emocionalmente. Hernandez (2006) caracteriza enquadramento como possibilidade de deixar um objeto dentro ou fora do quadro.

Os planos de câmera simulam principalmente o contato de corpos do público com personagens ou objetos. No dia-a-dia, a aproximação sujeito-objeto se relaciona a atos de intimidade e também ao que desperta a curiosidade e atenção. Tudo o que a câmera traz para perto mobiliza uma dimensão mais afetiva – emocional, passional ou sentimental. O distanciamento promovido pelo equipamento, ao contrário, tem outras funções. Pode ser a de observar um ‘quadro completo’, no qual se insere a parte no todo, uma operação de caráter inteligível. (HERNANDES, 2006, p.137).

Na maior parte das imagens apresentadas no vídeo, há o destaque por cenas de pessoas cuidando de animais, de funcionários ingerindo água ou em atividade no trabalho. Está no âmbito do subentendido que os funcionários da Samarco estão se empenhando em resgatar de animais que foram vítimas da lama e em ajudar os atingidos; e, ainda, a água, mesmo que a mídia esteja destacando que é imprópria para uso, ela não está contaminada e pode ser consumida tranquilamente. O que permite inferir no âmbito do não dito<sup>87</sup> é que muitas pessoas

---

<sup>87</sup> Essa é apenas uma interpretação do não dito, porém muitos outros não ditos podem estar inseridos nesse contexto.

de várias cidades mineiras e capixabas ficaram sem água potável<sup>88</sup> devido à contaminação por metais pesados e, assim, há o perigo e receio de se consumir dessa água. O que não foi dito, também é que muitos animais dos distritos atingidos se perderam de seus donos e precisaram ficar em abrigos para serem resgatados ou doados. Além disso, muitos peixes do rio Doce morreram intoxicados pelos rejeitos.

Na composição do vídeo, há também a execução de uma trilha sonora instrumental que provoca certa comoção nos telespectadores, além da utilização de legendas durante a exibição das imagens com os seguintes enunciados: “Uma empresa com 38 anos de história/12ª maior exportadora do Brasil/ 6 mil empregos diretos/ 99,7% das famílias desabrigadas estão acomodadas em casas/ Monitoramento constante da qualidade da água/ Mais de 90 mil análises realizadas no rio Doce e no mar/ Área revegetada ao longo do rio Doce equivalente a 304 campos de futebol”. Há também a identificação nominal de cada funcionário durante as falas. Isso permite inferir uma tentativa de forte aproximação dos locutores com os interlocutores, por meio de uma fala direta ao público, sem intermediários.

Assim, os enunciados acima revelam que a intenção é mostrar a Samarco como uma empresa consolidada no mercado, que gera empregos para a sociedade, desempenha seu papel social e está agindo eticamente para minimizar os efeitos do rompimento da barragem. Os não ditos estão relacionados aos impactos ambientais e socioeconômicos provocados. Evidenciou-se com o rompimento da barragem, a mortalidade instantânea da fauna aquática, a extinção de algumas espécies típicas do rio Doce, a população sofreu impactos diretos na vida, na saúde e prejuízos econômicos públicos relacionados a ações emergenciais de garantia ao funcionamento dos serviços essenciais em Mariana.

Para dar início às análises dos enunciados, é relevante observar o título do vídeo *É sempre bom olhar para todos os lados*. Os dizeres permitem inferir, como pressuposto, que, diante da repercussão do acontecimento, foi visto somente um lado da história, o do “acidente”, que foi mostrado pelo dispositivo midiático. E que a mídia é capaz de influenciar a opinião pública pelos enquadramentos marcados por questões ideológicas da empresa jornalística, pessoal do jornalista e outros critérios adjacentes. Os acontecimentos sociais são valorados pela mídia por meio da seleção de alguns recursos linguísticos que viabilizam a defesa dos pontos de vista de certos grupos em detrimento de outros. Além disso, o título faz alusão ao discurso

---

<sup>88</sup> Com o vazamento de rejeitos no leito do rio Doce, instaurou-se medo da população moradora de cidades que são abastecidas pela água do rio em consumir a água e, por esse motivo, durante um tempo, a empresa forneceu galões de água mineral por determinação judicial.

jornalístico, eis a presença da heterogeneidade no discurso, sendo que uma das condutas éticas do jornalista é sempre olhar, investigar, ouvir os dois lados de uma história e todos os envolvidos em uma notícia.

As mídias jornalísticas (CHARAUDEAU, 2010) são um suporte organizacional que se apossa da noção de informação para integrá-la em suas lógicas econômica, tecnológica e simbólica, além disso, elas impõem o que constroem do espaço público. O discurso informativo, segundo Charaudeau (2010, p.63), tem relação estreita com os imaginários do saber e do poder. “Informar é possuir um saber que o outro ignora (‘saber’), ter a aptidão que permite transmiti-lo a esse outro (‘poder dizer’), ser legitimado nessa atividade de transmissão (‘poder de dizer’)”.

Dando início às análises dos enunciados dos locutores do vídeo, é importante observar que os primeiros locutores apresentam a sua relação com a Samarco e indicam o tempo de experiência de trabalho na empresa. Os enunciados “Sou funcionário da Samarco há 19 anos” (Ivanil Matos de Almeida), “Eu tenho 21 anos de Samarco” (Patrícia Mazon) e logo em seguida um funcionário diz “Poucas pessoas conheciam a Samarco, né” (Marco Antônio Gamaro) estão no nível do subentendido, o não dito, que a empresa tem longa experiência de mercado, é consolidada, valoriza seus funcionários e o tempo que eles lá estão.

Em seguida, outro locutor entra em cena para, de fato, fazer referência à questão do rompimento da barragem de forma bem sutil: “Uma coisa muito séria que aconteceu, a barragem se rompeu” (Fernanda Pires). Com isso, parte-se do pressuposto de que o telespectador/interlocutor tem conhecimento prévio sobre o acontecimento e que ele sabe que de fato foi um acidente. Está no âmbito do subentendido que, por ser um acidente, não poderia ter sido previsto e que poderia ter acontecido com qualquer outra barragem, em qualquer outro lugar. O não dito é que houve falhas na manutenção da barragem, na prevenção, mitigação e preparação da empresa e do poder público; e, ainda, que o alarme sonoro não soou como deveria com o intuito de alertar a população no dia do crime corporativo<sup>89</sup>. O uso de sirenes é obrigatório em ambientes de mineração para alertar comunidades vizinhas em casos de emergência e desastre. No caso de Mariana, a sirene não foi tocada e estima-se que pelo menos parte das mortes e desaparecimentos poderia ter sido evitada se o acionamento dos alarmes sonoros fossem assim cumpridos.

---

<sup>89</sup> Crime corporativo é “uma ação ou omissão ilegal ou socialmente prejudicial e danosa contra o indivíduo ou a sociedade, produzida na interação de atores envolvidos em estruturas organizacionais ou interorganizacionais na busca de objetivos corporativos de uma ou mais corporação de negócios, resultando em prejuízos imateriais ou materiais aos seres vivos e às atividades humanas”. (MEDEIROS, 2013, p.59).

Os termos utilizados e adotados com frequência pela mídia e pela empresa Samarco para nominar o acontecimento como, por exemplo, “desastre”, “tragédia”, “catástrofe”, “acidente” e outros axiológicos servem, muitas vezes, para silenciar e desviar a atenção da sociedade para as responsabilidades de quem causou/provocou/cometeu esse delito.

Os enunciados – “Foi uma comoção total, a partir daí a gente nem conseguia nem trabalhar direito” (Geraldo Pereira); “Aí, a gente falou *de alguma maneira tem que ajudar*” (Joyce Maria Fernandes Freitas); “De repente, a gente amanheceu com essa *missão de acolher as pessoas*” (Luciana Souza); “A gente *abriu os braços* e falou: ‘pô, estamos aqui’”; “Todo mundo *vestiu a camisa* e está fazendo o possível para tentar minimizar os danos que a gente causou” (Luisa Nunes) – procuram, no âmbito do pressuposto, mostrar que a população sabe que pode contar com a ajuda e responsabilidade da empresa, como pode ser visto nos trechos em destaque. A expressão “vestir a camisa” pode ser considerada um discurso enraizado no senso comum e, assim, cristalizado na sociedade ao se referir à demonstração de cooperativismo, tendo, assim, repercussão fácil e de aceitação, assimilação.

São visíveis as marcas da heterogeneidade mostrada, do discurso relatado, por meio do discurso direto dos funcionários. A importância do discurso relatado, como assinala Maingueneau (1997), é ocultar-se por trás de um outro, sendo uma forma hábil, por ser indireta, de sugerir o que se pensa, sem se responsabilizar por isso.

Aí reside toda a ambiguidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como a “autoridade” que protege a asserção. Pode-se tanto dizer “o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo”, quanto o contrário. (MAINGUENEAU, 1997, p.86).

Os discursos diretos presentes nos enunciados – “É um momento difícil que a gente tá passando, mas a gente vai vencer” (Alexander de Oliveira) e “Desde antes do acidente, nós tínhamos uma forma diferente de trabalhar e isso foi potencializado nessa situação. As pessoas se percebendo como importantes e as pessoas desejando estar juntas para poder somar forças e fazer o que deve ser feito” (Milena Alves Guadalupe) – corroboram a ideia do pressuposto de que a empresa está cumprindo com suas responsabilidades.

Alguns pontos essenciais da atuação da Samarco diante do desastre estão velados, não estão ditos no vídeo, como, por exemplo, o tipo de assistência dada às famílias, os direitos resguardados aos atingidos e que muitas vidas foram perdidas. Além disso, que o acontecimento poderia ter sido evitado, sendo que a barragem de Fundão já era classificada como de alto dano

potencial por ser instalada em região de grande densidade populacional de acordo com o Departamento Nacional de Produção Mineral (DNPM).

A presença do *pathos*, do fazer emocionar/sensibilizar, e da tentativa de convencer o outro estão latentes durante o um minuto de vídeo. O discurso humanista, acolhedor, e as perspectivas de esperança e de otimismo estão fortemente presentes nas vozes dos funcionários, mas se percebe a falta de aprofundamento nas questões cruciais de reparo das obrigações da empresa. Até porque, o maior crime corporativo socioambiental do país fez um povoado inteiro desaparecer, vitimou fatalmente 19 pessoas, dentre elas, 14 trabalhadores terceirizados a serviço da Samarco e deixou mais de 600 famílias desabrigadas. São trabalhadores da Samarco, terceirizados, agricultores familiares e camponeses, pescadores artesanais, comunidades tradicionais e indígenas. Vale ressaltar que centenas de famílias se viram obrigadas a abandonar suas moradias em Barra Longa, Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, distritos de Mariana.

As perdas ultrapassaram os danos materiais, houve perda de laços culturais e pertencimento em um espaço que moldou o modo de vida de uma comunidade. Os atingidos tiveram excluídos seus bens, trabalho, registros, documentos e recordações; passaram a viver em condições provisórias e precárias e afastadas de seu ambiente sociocultural.

### **Considerações finais**

“Fazer o que deve ser feito. Esse é o nosso compromisso”. Essas são as palavras finais do vídeo e a mensagem que a empresa pretende transmitir à população. Sem entrar no mérito da aceitação do público, muitas informações relevantes dos impactos do rompimento foram veladas por meio das vozes de esperança em dias melhores e união dos funcionários da empresa na tentativa de minimizar o sofrimento e perdas de moradores dos povoados.

Com relação às características do vídeo institucional, a vantagem comunicativa da imagem, a presença da trilha sonora e a utilização dos funcionários como enunciadores permitiram a constituição de um delineamento discursivo que evidencia a subjetividade e o intuito de emocionar/sensibilizar o interlocutor. Constatou-se o jogo de vozes dos enunciadores, ora a Samarco, ora os funcionários, postos na *mise-en-scène* discursiva e as estratégias de convencimento para legitimidade e credibilidade.

A empresa adota um discurso corporativista (vestir camisa), além do caráter humanista, de cooperação, otimismo, esperança e acolhimento e utiliza os artifícios dos pressupostos e subentendidos para a construção do discurso. Muitos aspectos do acontecimento estão velados

nesse *corpus*, como, por exemplo, que houve falhas de manutenção e prevenção do acidente por parte da empresa e do poder público. Estão veladas as vidas perdidas. Está velada a forma como os funcionários foram “convidados” a participar da construção do vídeo: foi um convite, foi voluntário ou aconteceu de forma coercitiva para a manutenção do emprego? Estão veladas as garantias fundamentais baseadas no princípio da dignidade humana e de proteção às vítimas. Está velado que não existia, no momento do desastre, um botão de pânico, uma sirene que alertasse a comunidade. A população, dessa forma, não soube para onde correr.

Muitas ações da empresa continuam sendo veladas em meio a tanta lama, mesmo porque os desdobramentos estão latentes e não totalmente resolvidos. As consequências do acontecimento são imensuráveis e não se sabe quando terão fim.

## Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior; tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 81-189

BRASIL. Entenda o acidente de Mariana e suas consequências para o meio ambiente. Governo do Brasil, Meio Ambiente, 23 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2015/12/entenda-o-acidente-de-mariana-e-suas-consequencias-para-o-meio-ambiente>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I.L.; MELLO, R. (Org). **Gêneros: reflexões em Análise do Discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004, p.13-41.

\_\_\_\_\_. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. Pressuposto. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (Orgs.). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo (SP): Contexto, 2014.

DUCROT, O. Pressupostos e subentendidos – a hipótese de uma semântica linguística. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas (SP): Pontes, 1987a. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. Pressupostos e subentendidos (Reexame). In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas (SP): Pontes, 1987b. p. 31-43.

FIORIN, J. L de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇA, V. O acontecimento e a mídia. **Galaxia**, São Paulo, n. 24, p. 10-21, dez. 2012.

HERNANDES, N. **A Mídia e seus truques**: o que jornal, revista, TV, rádio e Internet fazem para captar e manter a atenção do público. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

MEDEIROS, C. R. O. Crimes corporativos contra a vida e necrocorporações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, 2013. p. 1-16.

QUÉRÉ, Louis. Entre fait et sens, la dualité de l'événement. **Réseaux**, Paris, v. 5, n. 139), p. 183-218, 2006.

RABATEL, Alain. O papel do enunciador na construção interacional dos pontos de vista. In: EMEDIATO, Wander. **A construção da opinião na mídia**. Belo Horizonte: FALE/UFMG. Núcleo de Análise do Discurso, 2013. p. 69-103.

SAMARCO MINERAÇÃO. É sempre bom olhar todos os lados. **YouTube**, 15 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oaZYpRMr2C0>>. Acesso em: 15 maio 2016.

## O GÊNERO TEXTUAL TCC E A REVISÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS: PONTOS DE CONTATO

Patrícia Souza LEMOS<sup>90</sup>

Marcia Helena de Melo PEREIRA<sup>91</sup>

**Resumo:** A escrita acadêmica pressupõe uma linguagem científica e formal. Portanto, alguns gêneros acadêmicos acabam necessitando de revisão textual para promover adequações linguísticas, como em deslizamentos na coesão textual, que podem comprometer, conseqüentemente, a coerência. Sendo assim, analisamos um trecho de TCC quanto às possíveis falhas na coesão e seu processo de revisão. Em nossa discussão, abordamos os gêneros textuais, a revisão, a coesão etc., com base em Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Oliveira (2016), Costa Val (1999), dentre outros. Mediante nossas análises, acreditamos que a revisão textual pode ser uma grande aliada no processo de produção escrita de gêneros acadêmicos.

**Palavras-chave:** Escrita acadêmica. Revisão textual. TCC. Coesão.

**Abstract:** *Academic writing presupposes a language that is both scientific and formal. Therefore, some academic genres end up needing text revisions in order to promote linguistic adequations for lapses in cohesion textual that can consequently compromise coherence. Therefore, we analyze an excerpt from the TCC as to the possible failures in cohesion and its review process. In our discussion, we address the textual genres, revision, cohesion, etc., based on Bakhtin's (2011), Marcuschi (2008), Oliveira (2016), Costa Val (1999), among others. Through our analysis, we believe that textual revision can be a great ally in the process of written production of academic genres.*

**Keywords:** *Academic writing. Textual Revision. TCC. Cohesion.*

---

<sup>90</sup> Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pós-graduanda do Mestrado em Linguística da UESB. Revisora de linguagem e Normalizadora técnica (ABNT). Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: patricianoslemos@hotmail.com

<sup>91</sup> Professora Doutora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da UESB e do programa de Mestrado em Linguística (PPGLin) também da UESB, campus de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: marciahelenad@yahoo.com.br

## Introdução

A linguagem verbal se materializa em duas modalidades: oral e escrita. No que se refere à língua vernácula, sabemos que o falante (ainda criança) adquire a linguagem oral naturalmente, na interação com os indivíduos com os quais se relaciona (pais, familiares, outras crianças); entretanto, a aquisição da escrita não ocorre da mesma maneira, visto ser considerada uma ferramenta tecnológica que deve ser apreendida pelo usuário, tornando-se uma preocupação de natureza pedagógica (BOSCO, 2005). Assim sendo, destacamos que não é nossa intenção discutir a respeito do processo de aquisição da linguagem, mas, sim, destacar que o aprendizado da escrita pode ser considerado fruto de ensino, de uma ação pedagógica que ocorre na escola principalmente.

Desse modo, no processo de escolarização, o ambiente escolar torna-se responsável pela instrumentalização dos estudantes no que tange ao aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, inúmeras pesquisas linguísticas têm demonstrado que ainda há estabelecimentos de ensino que se detêm de maneira exagerada no ensino da gramática, sendo, basicamente, um ensino prescritivo (SILVA; PILATI; DIAS, 2010), apresentando, além disso, ineficácia nessa atividade – o que pode resultar no fracasso escolar (WAAL, 2009). Ao priorizar o ensino de gramática, acredita-se que o aluno aprenderá a língua padrão, visto ser este um dos objetivos da escola, conforme afirma Possenti (1996): ensinar o padrão, porque, sem o domínio da língua padrão, o aluno dificilmente ascenderá aos espaços de prestígio. Porém, a escola não tem obtido êxito por meio desse tipo de ensino, conforme mostram algumas pesquisas linguísticas, como as que elencamos, acima.

No contexto da educação formal, consideramos que um estudante, até chegar à universidade, passa muitos anos em *contato* com a língua padrão, ensinada na escola, mas, também, com outras formas de falar, “formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (POSSENTI, 2006, p. 50), ou seja, as várias possibilidades de adequação tanto da fala quanto da escrita, conforme os espaços por onde os escreventes circulam e conforme os gêneros textuais que circulam na sociedade. No entanto, muitos estudantes chegam aos cursos de graduação apresentando, ainda, dificuldades quanto à utilização da norma culta, especialmente aqueles dos grupos sociais menos favorecidos, pois, conforme Possenti (1996, p. 18), “a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos”. O autor afirma, também, que as classes menos favorecidas terão muitos ganhos ao dominarem outra forma de falar e escrever; em outras palavras, poderão circular com mais facilidade pelos espaços de

poder, como é o caso da academia, sem apresentar tantas dificuldades para se manifestarem ideologicamente nas modalidades oral e escrita, sendo a norma culta, chamada, aqui, formal e científica, o dialeto desse ambiente.

Quanto ao ensino de língua vernácula, Travaglia (1998) apresenta quatro razões que o justificam: o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes; o domínio, pelo aluno, da norma culta/padrão e o aprendizado da modalidade escrita; a informação sobre o valor social da língua, em termos de forma e função; e o ensino de atividades de metalinguagem, voltadas ao desenvolvimento do raciocínio, principalmente. Ressaltamos, dessa forma, que o ensino de língua, de modo geral, objetiva favorecer nos estudantes a capacidade de comunicação, o que envolve o raciocínio, os processos mentais (KOCH, 2009), além da expressão nas modalidades oral e escrita, nas várias situações sociocomunicativas, por meio dos gêneros. De acordo com Marcuschi (2008), embora os PCNs mencionem o trabalho com os gêneros, tanto orais como escritos, formais e informais, “apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 207; BRASIL, 1997), como os gêneros de imprensa (notícia de jornal, reportagem, editorial), por exemplo. Vemos, portanto, que, durante a vida escolar, o estudante tem (ou deveria ter) grande contato com a língua padrão/formal, especialmente na modalidade escrita.

Assim, ao chegar à etapa do Ensino Superior, o aluno deveria dominar a escrita padrão. Mas será que é isso que ocorre? No intuito de discutir a respeito dessa questão, propomos uma investigação sobre a escrita na formação superior, com o objetivo de verificar o comportamento de um escrevente de TCC com a escrita, sendo esse gênero um requisito parcial para a conclusão de disciplinas, de curso superior e/ou obtenção de diploma, que exige do aluno uma escrita adequada à situação, pois ele estará sendo avaliado não apenas sobre seu conhecimento específico, mas também será levada em consideração sua capacidade de se comunicar de forma clara, objetiva, científica, correta do ponto de vista linguístico-gramatical, apresentação formal do texto etc.

Além disso, pretendemos abordar a relação entre a produção escrita acadêmica e a revisão textual (quando esta ocorre), no que tange à coesão textual, considerando, além disso, estar a revisão textual aliada, muitas vezes, à normalização técnica (ABNT), sendo de extrema importância para a formatação do gênero acadêmico. Partimos, então, do pressuposto de que textos acadêmicos devem obedecer a uma escrita formal e serem configurados de acordo com as particularidades técnicas que ajudam a caracterizar o gênero em questão. Nessa perspectiva, a revisão textual apresenta-se, conforme consideramos, como uma etapa da produção textual

(OLIVEIRA, 2016), que visa adequar o texto em vários aspectos. De acordo com Coelho e Antunes (2010), a atividade do revisor reúne, ainda, outros tipos de revisão: “i) revisão gráfica: [...] apresentação e a composição visual e material do texto; ii) revisão normalizadora: ajusta o texto às normas bibliográficas e editoriais; e iii) revisão temática: verifica a propriedade e a consistência das formulações de um texto” (COELHO; ANTUNES, 2010, p. 206-207), sobre um assunto. Dessa forma, na seção seguinte, tecemos importantes considerações sobre o gênero textual TCC, levando em consideração, especialmente, seu caráter interacional/comunicativo.

### **O gênero Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

O Trabalho de Conclusão de Curso, do ponto de vista técnico, representa “o resultado de um estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve obrigatoriamente ser emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa e outros ministrados [...]” (ISKANDAR, 2015, p. 26). Na obra *Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos*, Iskandar (2015) aponta, ainda, o uso da conjugação verbal, além da organização do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), a utilização do verbo na forma impessoal e, como nota, informa que deve ser evitado o uso do verbo em primeira pessoa do singular ou do plural. No entanto, comumente, é bastante utilizada a conjugação do verbo na primeira pessoa do plural, o que parece ser bastante conveniente, uma vez que a pesquisa/o texto é produzido pelo estudante e sob a orientação de um professor (orientador). Destacamos as características técnicas porque elas são essenciais para a formatação desse gênero textual, entre outras características.

Além do exposto anteriormente, há ainda o aspecto linguístico-discursivo-gramatical e a função do TCC, pois, ao produzi-lo, o estudante e a instituição têm objetivos, quais sejam: apresentar a atividade avaliativa ao professor/curso, a fim de obter a titulação almejada, e avaliar o desempenho do estudante para conceder o título ou não, respectivamente. Sendo um gênero textual, o TCC representa um texto materializado em uma determinada situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008), situada na academia, tendo uma finalidade prática, como já dissemos (formatura). Em uma dada situação sociocomunicativa, na qual há interação verbal, escrita especialmente, entre interlocutores, deve-se levar em consideração questões como: quem escreve, para quem escreve, de onde escreve, quais são os seus objetivos etc., pois as condições de produção, recepção e interpretação marcam o estudo do texto (BENTES, 2001), portanto, em termos de comunicação/interação, também o estudo dos gêneros.

De acordo com Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) [...] e cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), denominados gêneros do discurso. Conforme o autor, os gêneros podem ser classificados como primários e secundários, sendo os primários aqueles que se originam dos diálogos cotidianos: são os gêneros orais, mais simples. Já os secundários, têm sua origem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011, p. 263), ou seja, os gêneros escritos. O autor russo destaca, ainda, os elementos componentes dos gêneros – conteúdo temático, estilo da linguagem e estrutura composicional. Nesse sentido, podemos classificar o TCC como um gênero secundário, uma vez que presume maior complexidade de elaboração.

Sobre os elementos que compõem o gênero TCC, principalmente a respeito do estilo, podemos dizer que ele é mais fechado, não permitindo com facilidade a aparição da individualidade do autor, que deverá versar sobre um assunto, como já dissemos, utilizando uma linguagem escrita acadêmica, científica e formal. Entretanto, dizer que o TCC é um gênero relativamente fechado não implica dizer que o estilo individual não poderá aparecer, pois, “a própria escolha de determinada forma gramatical pelo falante [autor] é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2011, p. 269), o que significa que o próprio gênero, por ser formal e acadêmico, pressupõe um estilo mais desenvolvido e organizado, portanto mais complexo.

Após caracterização do gênero textual TCC, discutimos, no tópico seguinte, a respeito do processo de produção de textos acadêmicos, da importância da etapa de revisão para a otimização/adequação desses textos, além da necessidade de atentarmos para o mecanismo da coesão, pois pode refletir na coerência.

### **O processo de produção de um TCC e a importância da coesão textual**

De nossa experiência na docência e na revisão de textos em nível superior, podemos supor que produzir textos acadêmicos escritos seja mais *difícil* para os estudantes de graduação do que para os estudantes de pós-graduação, talvez em virtude da pouca experiência com a escrita de textos acadêmicos logo que chegam à universidade e também pelo fato da produção de um TCC ser um evento único que marca o final da graduação. Poderíamos considerar outras variáveis que favoreceriam as dificuldades de escrita desses estudantes, porém não serão discutidas aqui, pois, independentemente de possuir mais ou menos proficiência, todo indivíduo pode cometer equívocos na escrita, como falhas na digitação, deslizes gramaticais, produção de

ambiguidades, de obscuridades, além de comprometimento quanto à coesão e coerência, entre outros fatores.

Adotamos termos como *equivoco*, *deslize*, para nos referir aos supostos *erros* cometidos em textos escritos, pois concordamos com o que afirma Possenti (1996): “que a definição de erro é um problema complexo, e não apenas uma questão de norma gramatical da língua escrita” (POSSENTI, 1996, p. 30). Além disso, para se considerar o erro, deve-se considerar, antes de tudo, o critério social de valoração da língua (POSSENTI, 1996), compreendendo que o erro tem mais a ver com a não compreensão de um enunciado, não se fazer compreensível, do que não fazer concordâncias conforme regras gramaticais. Mas alertamos, também, para o fato de que, seja por motivos socioideológicos ou não, impera na academia, principalmente na modalidade escrita da língua, um uso formal; desse modo, nos espaços educacionais haverá sempre a preocupação com as formas linguísticas padronizadas.

Ressaltamos que em muitas universidades<sup>92</sup>, em praticamente todos os cursos de graduação, são oferecidas, por um semestre ou dois, disciplinas voltadas à prática da produção textual, nas quais são trabalhadas com os alunos as habilidades de leitura, oralidade e escrita, muito além de reflexão sobre gramaticalidade; no entanto, um semestre de aulas pode não ser suficiente para sanar as dificuldades daqueles que têm menos afinidade com a língua vernácula em sua modalidade escrita, sendo essencial, por parte do aluno, estudar, praticar a leitura e a escrita, enfim, se instrumentalizar linguisticamente. Assim, quando algumas dificuldades persistem, o auxílio de um revisor pode contribuir para a otimização da produção escrita.

Neste ponto, avistamos a revisão de textos acadêmicos (neste caso, o TCC) como uma etapa de construção do texto, ou seja, é nesta etapa que os problemas de ordem linguístico-gramaticais são suprimidos, corrigidos e, mais do que isto, questões relacionadas ao sentido tornam-se objeto de reflexão por parte dos parceiros envolvidos nessa etapa: autor e revisor. Dito de outra forma, a etapa de revisão do texto visa produzir uma versão considerada final para a apresentação ao professor ou banca examinadora, a fim de avaliar o texto produzido pelo estudante quanto à seleção da temática da pesquisa, sua relevância, delimitação da pesquisa, domínio conceitual, discussão teórica, uso da linguagem formal e científica, organização do texto, entre outras questões. No que se refere à organização, Iskandar (2015) afirma que o espaço acadêmico exige que os textos apresentem uniformidade, observando o uso de

---

<sup>92</sup> Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por exemplo, todos os cursos de graduação têm a disciplina Leitura e escrita de textos acadêmicos, no primeiro semestre.

linguagem científica, permitindo uma leitura ordenada, atraente e enquadrada nos parâmetros oficiais.

O revisor de textos, portanto, surge como a figura de um leitor com objetivos diferenciados: a ele não compete corrigir, avaliar (por meio de nota) ou mesmo ensinar o autor a escrever (D'ANDREA; RIBEIRO, 2010), mas, sim, contribuir para a construção do texto. Dessa forma, é por meio dos tipos de revisão que o profissional poderá sinalizar para o autor pontos de seu texto que merecem mais atenção, com destaque para os tipos indicativo e interativo<sup>93</sup> (RIBEIRO, 2009). Sobre o tipo interativo, destacamos que, mediante a ferramenta do editor de textos *Word Novo Comentário*, os parceiros poderão estabelecer um *diálogo* a respeito do texto. Essa ferramenta possibilita uma interação eficaz, levando em consideração o fato de que existem fatores que podem impossibilitar uma discussão pessoal (prazos muito curtos, dificuldades para encontros pessoais, distância em relação à localização geográfica etc.). Ademais, o uso dessa ferramenta tem sido muito utilizado pelos revisores não apenas no âmbito da revisão acadêmica, mas, também, nos espaços editoriais, favorecendo a reflexão, discussão e melhoramento do texto, uma vez que o revisor pode fazer questionamentos ao autor, além de propostas de substituição, reformulação de trechos ambíguos e/ou obscuros, com vistas ao favorecimento da construção e apreensão do sentido por parte dos futuros leitores.

Vale ressaltar que, quando separamos a revisão acadêmica da revisão que ocorre em espaços editoriais, não estamos marcando alguma diferença significativa na atividade, mas identificamos o revisor acadêmico como um indivíduo que, quase sempre, realiza a revisão de trabalhos acadêmicos, como TCCs, dissertações de mestrado e teses de doutorado, de forma autônoma (*Freelancer*), sem a intermediação de uma instituição (revista, jornal, editora) e lida constantemente com a linguagem formal acadêmica. De acordo com Oliveira (2016), o revisor de textos costuma ser um indivíduo com formação acadêmica em área que possua afinidade com a língua (Letras, Comunicação, Direito), com experiência em algum momento de sua vida com a edição de textos em espaços como revistas, jornais, editoras, lidando com textos acadêmico-científicos, literários, jornalísticos etc., além de possuir conhecimento dos gêneros textuais em sua modalidade escrita.

Nesse sentido, ao concentrar seu trabalho sobre textos acadêmicos, o revisor estará trabalhando com textos que apresentam uma linguagem mais formal, do ponto de vista

---

<sup>93</sup> A revisão do tipo indicativo caracteriza-se pela indicação, sinalização daquilo que deve ser ajustado no texto pelo autor; já a revisão do tipo interativo, é aquela que permite a interação ('diálogo') entre os interlocutores, por meio de questionamentos, sugestões e propostas do revisor ao autor, em balões interativos inseridos no texto, por meio de ferramenta do editor de textos *Word*.

normativo. Porém, como a atividade de revisão não se baseia na pura e simples aplicação de regras, outros aspectos chamam a atenção do revisor quando se trata de trabalhos, como um TCC produzido por um estudante de graduação que possui dificuldades em produzir textos na modalidade escrita, como, por exemplo, a articulação das informações por meio da coesão textual, foco de nossa investigação, uma vez que a falta dela pode transformar o texto em um amontoado de ideias sem relação umas com as outras, comprometendo, com isso, a compreensão do leitor.

A respeito do conceito de texto, acreditamos ser importante apresentar uma das considerações feitas por Koch, conforme citada por Bentes (2001), destacando, principalmente, o caráter interacional do texto:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto, como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (KOCH, 1997, p. 22 apud BENTES, 2001, p. 269).

Assim, no âmbito da revisão de textos acadêmicos, na parceria autor-revisor, como já dissemos, a interação estabelecida por meio da revisão interativa permite refletir e discutir sobre o próprio texto, a fim de apreender seu sentido ou de parte dele. Acreditamos que, quando o revisor se depara com um trecho ambíguo, obscuro ou desconectado das informações que o antecedem ou sucedem, ele tem a oportunidade de fazer questionamentos e/ou propostas ao autor para reformulação do trecho, levando-o a refletir sobre seus escritos, ao ter que responder ao revisor ou reformular ele mesmo o enunciado. Diante disso, afirmamos ser bastante comum observar nos textos, ou ouvir do próprio autor, certa dificuldade em relacionar as informações, parecendo, por vezes, que estão *soltas* no texto, formando um amontoado de ideias pertinentes, porém, não muito coesas, sem estarem *amarradas* entre si. Por isso, supomos que uma carência coesiva, em um texto acadêmico, como é o caso de um TCC, pode comprometer sua construção, gerando dificuldade de interpretação do sentido entre os interlocutores, uma vez que esse mesmo sentido se constrói na interação; sendo assim, a revisão pode contribuir para a intervenção em problemas dessa natureza.

Segundo Koch, a coesão “pode ser descrita como ‘o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido’” (KOCH, 1997, p. 35 apud BENTES, 2001, p. 270, destaque da autora). Para Antunes (2010, p. 35), “a

coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários segmentos [...] pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua continuidade”. A coesão, juntamente com outros fatores (coerência, informatividade, intertextualidade etc.), é considerada um fator ou elemento de textualidade, sendo esta “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas” (ANTUNES, 2010, p. 29).

Para melhor discutir sobre o aspecto coesão no gênero acadêmico TCC, submetido à revisão textual, adotamos os pressupostos discutidos por Costa Val (1999), com base em Beaugrande e Dressler (1983) e Charolles (1978). Na obra *Redação e textualidade* (1999), Costa Val analisa redações de vestibular de candidatos ao curso de Letras, do ano de 1983, levantando e relacionando teorias da Linguística Textual, abordando questões sobre texto, textualidade, fatores de textualidade, recursos de textualidade, a fim de propor, com base nos resultados de suas análises, sugestões para o ensino de redação na escola. Além disso, para a análise de um trecho de TCC, que apresentamos neste estudo, abordamos, também, a utilização do recurso coesivo caracterizado pela retomada, ou seja, o uso da anáfora encapsuladora, conforme considerações feitas por Conte (2003, p. 178), que caracteriza esse tipo de recurso como “paráfrase resumidora de uma porção precedente”, apresentando características como retomada de uma informação anterior, sendo, também, um elemento novo no texto, permitindo, assim, sua organização e interpretação.

Costa Val (1999), portanto, define o texto “[...] ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1999, p. 3). Por semântica, compreende a coerência e, por formal, entende a coesão, sendo a coesão e a coerência dois dos sete fatores de textualidade, conforme Beaugrande e Dressler (1983), caracterizando a textualidade como o conjunto de características que fazem de um texto um texto – que permitem sua boa compreensão. Entendemos, pois, a relevância de todos os fatores de textualidade, considerando a estreita relação que se estabelece entre eles, especialmente entre coesão e coerência, uma vez que “a coesão é a manifestação linguística da coerência” (COSTA VAL, 1999, p. 6), o modo como os conceitos são expressos na superfície textual.

Quanto à relação entre a pertinência da coesão textual em trabalhos acadêmicos como o TCC e o que se observa por meio da revisão textual, destacamos o caráter um tanto *solto* das informações, em alguns textos, ou melhor, informações sendo dispostas sem que haja um elo entre as sentenças, no intuito de exprimir relações de continuidade, progressão, não contradição

ou articulação (COSTA VAL, 1999). É comum, ao revisar TCCs, embora seja uma produção escrita situada em nível de formação superior, observar fragilidades textuais do tipo: apresentação de conceitos a respeito de determinados objeto de estudo, e considerações a seu respeito, sem especificar relações de oposição, causa, consequência, confirmação (no entanto, em virtude de, logo, assim sendo etc. – apenas para exemplificar situações).

Utilizamos, anteriormente, expressões como conjunções para exemplificar os modos linguísticos (gramaticais), portanto coesivos, para se expressar de forma coerente em textos de natureza acadêmica escrita como o TCC, mas destacamos que o fenômeno da coesão pode se manifestar por meio de mecanismos gramaticais e lexicais, ou seja, representando os mecanismos gramaticais: pronomes anafóricos, artigos, elipses, a concordância, a relação entre tempos verbais, as conjunções; já os lexicais: reiteração, substituição, associação (COSTA VAL, 1999).

Vale lembrar que a presença ou pertinência desses mecanismos coesivos se relaciona em grande medida com o gênero ao qual estejamos nos referimos, pois, conforme Costa Val, “o que é qualidade num texto argumentativo formal poderá ser defeito num poema, ou numa história de suspense, ou numa conversa de botequim, por exemplo” (COSTA VAL, 1999, p. 14). O trecho, a seguir, do texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, ilustra muito bem a existência de um texto coerente, em que se articulam diversas palavras (substantivos), sem apresentar elos entre si (coesão), mas completamente compreensíveis em sua relação.

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, telefone, agenda, copo com lápis, caneta, blocos de notas, espátula, pastas, caixa de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo. [...] <sup>94</sup>.

Diante disso, vemos que em um texto de natureza literária é possível não haver a presença de elos coesivos, porém, sem riscos de torná-lo incoerente ou inadequado. Entretanto, no caso de um TCC, não seria possível produzir um texto sem recorrer ao mecanismo de coesão de forma explícita, a fim de dar conta da dissertação-argumentação a respeito de um assunto.

---

<sup>94</sup> Disponível em: <<http://www.pucrs.br/gpt/substantivos.php>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Mesmo porque a própria escrita acadêmica, formal, exige um vocabulário mais apurado. Trata-se de uma exigência do próprio estilo do gênero escrito acadêmico, uma vez que “tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, 268).

Na próxima seção, apresentamos nossa análise, referente a um TCC em etapa de revisão, dando destaque para a maneira como é trabalhada a utilização de recursos coesivos no processo de produção do texto.

### **TCC em etapa de revisão: análise**

Agora, vejamos como as considerações feitas acima sobre a escrita acadêmica, sobre a etapa de revisão e sobre as fragilidades textuais que destacamos, especialmente em relação à coesão textual, podem ser aplicadas ao TCC produzido por um estudante da área de Enfermagem.

Analisamos, aqui, um trecho que recortamos de um Trabalho de Conclusão de Curso enviado – por *e-mail* – pelo autor ao revisor para que fosse realizada a revisão textual e fossem observadas algumas questões técnicas (normas da ABNT), conforme o próprio autor solicitava por *e-mail*. Trata-se, portanto, de um TCC a ser apresentado como requisito parcial para a conclusão de graduação, concentrado na área de saúde – enfermagem especificamente. Nesse sentido, como podemos perceber, por meio da Figura 1, a seguir (um recorte do corpo do texto, apresentando quatro parágrafos presentes na fundamentação teórica), o texto se encontrava bastante desconfigurado: sem entrada em primeira linha, alinhado à esquerda e não justificado, o espaço entre linhas não estava ajustado, entre outras questões de organização. Quanto à apresentação das informações, estava de forma *solta*, sem a devida relação de umas com as outras. Destacamos que, no tocante à revisão, a Figura 1 representa a *primeira versão* do texto, isto é, apenas o texto produzido pelo autor, a ser lida/revisada pelo profissional.

**Figura 1** – Recorte de trechos/parágrafos de TCC (antes da revisão)

O tratamento deve ser mantido por alguns meses após o fim dos sintomas, para que se diminua os riscos de recaída.

Um período mínimo de 24 semanas após remissão dos sintomas fóbicos-sociais tem sido considerado adequado para evitar possíveis recaídas (Kessler, 2004))

Os bons hábitos alimentares, com acompanhamento especializado de um nutricionista, assim como a prática regular de exercícios físicos, se mostrou de fundamental importância no bom prognósticos do pacientes.

Durante algumas análises realizadas nos EUA, a prática regular de exercícios físicos está relacionado a baixa frequência de episódios de ansiedade e a depressão.(Pitts, 1967).

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Esse trecho é um bom exemplo, pois o autor está discutindo sobre o uso indiscriminado de medicamentos e, no trecho, aborda o *tratamento*, a adoção de *bons hábitos alimentares* e a *prática regular de exercícios* como essenciais para a melhoria da saúde e diminuição da ansiedade e estresse, de forma que sabemos do que está tratando, mas as informações parecem topicalizadas, como se cada uma abordasse um assunto, separadamente. Além disso, quando lemos cada parágrafo, da forma como estão dispostos, temos a impressão de que o trecho apresenta uma listagem de considerações a respeito do tratamento da dependência medicamentosa, como se fosse uma listagem de recomendações para tratamento médico, e não parágrafos, visto que são bastante curtos, apresentando pouca discussão.

Quanto aos parágrafos serem curtos, apresentando poucas considerações sem maiores discussões, destacamos a relevância de se atentar para o critério da informatividade, também mobilizado por Costa Val, ou seja, “[...] a capacidade do texto de acrescentar ao conhecimento do receptor informações novas e inesperadas” (COSTA VAL, 1999, p. 30-31). Estamos nos referindo à capacidade do produtor do texto em discutir sobre determinado assunto, tomando por base a literatura que versa sobre o tema, incluindo a visão proposta por sua pesquisa, apresentando uma discussão mais aprofundada, menos superficial, menos óbvia, a fim de prender a atenção do leitor (COSTA VAL, 1999).

Consideramos, ainda, quanto à organização das informações em textos escritos, os processos mentais aí envolvidos, ou seja, produzir um texto implica, antes de sua expressão escrita ou oral, o acesso aos conhecimentos que se encontram na mente, a organização do pensamento, a reflexão, a identificação dos gêneros etc., pois “o processamento textual é estratégico” e “as estratégias cognitivas são estratégias de uso do conhecimento” (KOCH, 2009, p. 25-26). Assim, podemos dizer que, ao escrever parágrafos como os do exemplo acima, o autor do TCC demonstrou uma utilização dos conhecimentos sem a devida articulação de uns

com os outros; embora o estudante tenha tomado como base outros autores, citados por ele (*Kessler e Pitts*), como ocorre no gênero científico, ou seja, utilizar a citação para dar autoridade ao texto científico, uma vez que é uma característica dos gêneros acadêmicos dialogar com outros autores, a fim de fundamentar sua discussão, ele não acrescentou novidade aos dados, apenas *lançou* as ideias de forma topicalizada, sem uma maior discussão, sem ligar, relacionar uma coisa à outra, infringindo os recursos da continuidade, progressão e articulação, em certa medida.

A Figura 2, a seguir, representa a versão na qual foram empreendidas as intervenções pelo revisor, compreendendo acentuação de palavras, ajuste de pontuação, de concordância, deslocamentos, junção de parágrafos e, principalmente, inserção de palavras e até trechos inteiros, contribuindo, assim, para a construção do texto e, conseqüentemente, de seu sentido. É importante destacar que, segundo o revisor, esta versão foi enviada ao autor para apreciação, solicitando que observasse as intervenções dos tipos indicativo (os trechos em vermelho) e interativa (um balão no qual solicitava ao autor que observasse o trecho no final do último parágrafo, escrito pelo revisor, concordando ou não). O autor aceitou as intervenções, tanto linguísticas quanto técnicas. Assim, a Figura 2 representa a *segunda versão* do texto no processo de revisão, podendo haver outras versões até se chegar a uma versão considerada *final*. No caso do TCC analisado, esta versão, representada pela segunda figura, foi encaminhada para o autor para que apreciasse as alterações e empreendesse ajustes propostos pelo revisor, gerando, portanto, uma *terceira versão*, que, por sua vez, foi encaminhada ao revisor, após os ajustes, a fim de realizar uma leitura final e rever aspectos técnicos, sendo esta a *quarta versão* do texto na etapa de revisão. Ao longo dessa construção do texto, conforme análise do material, o trabalho entre os parceiros parece ter ocorrido harmoniosamente; em outras palavras, as intervenções do revisor pareceram pertinentes aos anseios do autor, pois assim ele considerou.

Figura 2 – Recorte de trechos/parágrafos de TCC (após a revisão)

Destaca-se que o tratamento deve ser mantido por alguns meses após o fim dos sintomas, para que se diminuam os riscos de recaída. Um período mínimo de 24 semanas após remissão dos sintomas fóbicos-sociais tem sido considerado adequado para evitar possíveis recaídas (Kessler, ~~KESSLER~~, 2004).

Ademais, os bons hábitos alimentares, com acompanhamento especializado de um nutricionista, assim como a prática regular de exercícios físicos, se mostrou de fundamental importância para o bom prognóstico dos pacientes.

De acordo com Pitts (1967), durante algumas análises realizadas nos EUA, notou-se que a prática regular de exercícios físicos está relacionado à baixa frequência de episódios de ansiedade e de depressão. Isso nos leva a crer que o tratamento com o uso de fármacos aliado a hábitos alimentares saudáveis e prática de exercícios pode proporcionar uma recuperação mais eficiente desses pacientes.

Fonte: Banco de dados das pesquisadoras.

Analisando o trecho do TCC, revisado, podemos notar que as intervenções foram empreendidas pelo profissional no sentido de preencher possíveis lacunas e relacionar as informações, levando o leitor a compreender que tudo o que fora dito nos três parágrafos se relacionam na medida em que a redução do uso abusivo de medicamentos ocorre mediante a adoção de tratamento para a diminuição de sintomas *fóbico-sociais*, de hábitos alimentares saudáveis e da prática de exercícios. Para isso, primeiro, juntou o primeiro e o segundo parágrafos, evitando a aparência de tópicos. Nesse sentido, destacamos a inserção do advérbio *ademais*, no segundo parágrafo, promovendo uma associação entre o que fora dito no parágrafo anterior e, mais do que isso, contribuindo para a continuidade do texto, de forma fluida. No terceiro parágrafo, ao inserir a expressão *de acordo com*, deslocando também o sobrenome do autor do final para o início do parágrafo, o revisor novamente promoveu a articulação do parágrafo com o que estava sendo discutido, confirmando os dados e promovendo a continuidade do texto.

Ainda no último parágrafo, no final, o revisor escreve um novo trecho, retomando o que fora dito, exprimindo o ponto de vista adotado na pesquisa: *que o tratamento com o uso de fármacos aliado a hábitos alimentares saudáveis e prática de exercícios pode proporcionar uma recuperação mais eficiente desses pacientes*. Notemos que no início do trecho ele (o revisor) registra *isso nos leva a crer*, sendo o pronome demonstrativo ‘isso’ um mecanismo gramatical de retomada, isto é, uma anáfora encapsuladora. De acordo com Conte (2003, p. 178), ela “é um recurso coesivo pelo qual um sintagma nominal funciona como uma paráfrase resumidora para uma porção precedente do texto”. E mais: não serve apenas para resumir um conteúdo precedente, mas também funciona retroativamente como um recurso de integração

semântica, organização da estrutura discursiva, e representa um recurso de interpretação do texto (CONTE, 2003), contribuindo, assim, para a coerência textual.

Nesse sentido, o pronome anafórico assume, no texto, a função de expressão referencial. De acordo com Cavalcante (2012), a referenciação é um fenômeno textual e discursivo de extrema relevância para a constituição do sentido, e se caracteriza pelo ato de se referir a algo. A autora destaca, ainda, que a atividade de referenciar consiste em uma negociação entre interlocutores, sendo uma atividade de natureza sociocognitiva. Em outras palavras, a compreensão desse fenômeno depende de um processo intersubjetivo, no qual entra em cena a bagagem de conhecimentos dos participantes, por meio de um trabalho cognitivo, intelectual, realizado com base em pistas cotextuais (CAVALCANTE, 2012).

Como é possível observar, o gênero acadêmico TCC é mais complexo do ponto de vista do estilo, da linguagem mais formal, da utilização do recurso coesivo, se comparado ao texto literário citado anteriormente. No texto *Circuito fechado*, a ausência de elementos coesivos não compromete a construção do sentido; já no trecho do TCC, em virtude da necessidade de revisão do texto, percebemos, também, a necessidade de uso dos mecanismos gramaticais para a melhor construção/apreensão do sentido do texto, pois diferentemente do texto literário, que apresenta uma sucessão de atividades e fatos do dia a dia de um indivíduo, no TCC – texto em que se disserta, descreve, argumenta – são expressas relações entre conceitos e ideias, a fim de discutir sobre um tema cientificamente.

Vale lembrar que a coesão é considerada a expressão da coerência no plano linguístico (COSTA VAL, 1999). Dessa forma, podemos dizer que ao operar as intervenções no texto, principalmente as inserções, mediante etapa de revisão, conforme trecho apresentado, houve uma ampliação do texto, visto que, ao torná-lo mais coeso, tornou-se também mais coerente, com o estabelecimento de relações entre os enunciados, favorecendo, portanto, a construção do sentido.

Se considerarmos a função dos elementos coesivos: *juntar, unir, ligar*, a fim de promover a coerência e dar continuidade ao texto, bem como as expressões *destaca-se que, ademais, de acordo com, isso*, conforme destacadas na figura 2, que promovem a relação entre pontos do texto, correlacionando-os (apenas para exemplificar o requisito articulação do mecanismo coesivo), veremos que se trata de muito mais do que juntar um termo a outro, mas promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso (COSTA VAL, 1999), uma vez que a coesão pode ser entendida como a expressão da própria coerência – o sentido.

Diante de nossas análises e reflexões sobre a carência de recursos coesivos em um TCC, supomos que essa fragilidade possa ser reflexo de uma educação que se funda no ensino de classes gramaticais, por meio do qual se decoram, por exemplo, os tipos de conjunções e as palavras que exprimem seu valor (conjunções adversativas: e, nem, mas etc.), separadamente ou localizadas no interior de frases descontextualizadas. Conforme Bakhtin (2011), nos comunicamos por meio de enunciados que se estabilizam nos gêneros textuais, logo nos comunicamos utilizando textos, não frases. É dentro do texto e no funcionamento da língua, no ato da comunicação, que a expressão das conjunções e outras expressões ganham significado para os interlocutores. Não estamos dizendo aqui que a escola não esteja cumprindo seu papel ou cumprindo de forma *errada*, mas o trato com o texto na escola parece ser ainda insuficiente, especialmente quando nos deparamos com escritos de alunos em nível de graduação que apresentam uma carência produtiva no que se refere ao recurso da coesão textual e, conseqüentemente, a coerência, na modalidade escrita acadêmica formal.

Com base na prática da revisão textual, é possível perceber que muitos estudantes de nível superior ainda apresentam dificuldade em lidar com o texto escrito, o que pode ser constatado também pelos professores. Assim sendo, propomos que, por meio da revisão de textos acadêmicos, é possível observar essas deficiências, pois o revisor, na condição de “leitor profissional que dá tratamento aos textos” (SALGADO, 2017, p. 14), realiza um trabalho que implica a análise da produção escrita, identificação de possíveis problemas e, diante disso, propõe alternativas que possam contribuir para a otimização do texto, como reformulações, substituições, supressões, deslocamentos de trechos etc. (OLIVEIRA, 2016).

## **Conclusão**

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas tem como objetivo desenvolver nos alunos habilidades como leitura e escrita, além de ampliar a competência comunicativa e o raciocínio, como aponta Travaglia (1998) e como apontam os PCNs de língua portuguesa (BRASIL, 1997). Ademais, conforme destaca Possenti (1996; 2006), cabe à escola ensinar aos estudantes a linguagem de prestígio, tanto oral como escrita, para que possam chegar aos espaços de prestígio, uma vez que já conhecem outras formas de falar e escrever, consideradas popular, familiar etc.

Dessa forma, levamos em consideração que, desde as séries iniciais do processo de escolarização até chegarem à etapa de graduação, os alunos estão em contato com a escrita

padrão; logo, é de se esperar que eles dominem essa variedade, e, ao chegarem à universidade, não tenham tanta dificuldade em apreender os gêneros acadêmicos – formais. No entanto, seja por meio da experiência como docentes ou como revisores de textos, percebemos, ainda, muitas dificuldades em lidar com o texto escrito formal, em estudantes de graduação.

De nossa parte, mostramos, com o trecho de um TCC posto em revisão, que o aluno universitário em questão apresentou ao revisor um texto solto, topicalizado, com pouca progressão e continuidade textuais, sem a utilização de recursos coesivos que poderiam enriquecer seu trabalho, além de estar quase totalmente fora dos padrões de configuração propostos pela ABNT para textos acadêmicos, sendo uma das exigências para a apresentação desse tipo de trabalho. Nesse sentido, o revisor contribuiu para a otimização do texto, pois, na condição de leitor profissional, especializado, pode identificar problemas, como carências na coesão textual, que podem afetar sua coerência, dentre outros aspectos, como os referentes às normas da ABNT, sugerindo soluções e, também, realizando intervenções. Propomos, portanto, que a revisão textual pode ser uma grande aliada no processo de produção escrita, especialmente no caso de textos a serem levados a público, como os gêneros acadêmicos.

## Referências

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENTES, A. C. Linguística Textual. In.: **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, v. 1/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (orgs.). São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-282.

BOSCO, Z. R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. Cefiel/IEL/Unicamp. Campinas-SP: REVER – Produção Editorial, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, M. M. Referenciação e compreensão de textos. In: **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, 1º sem. 2010. Disponível em:

<file:///G:/Revista%20Scripta/REVISÃO%20TEXTUAL%20PARA%20ALÉM%20DA%20REVISÃO%20LINGUÍSTICA.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2017.

CONTE, M-E. Encapsulamento anafórico. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto: Cortez, 2003, p. 177-190.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999. – (Texto e linguagem)

D' ANDREA, C. F. B.; RIBEIRO, A. E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. **Revista Veredas online** – atemática – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF (ISSN 19822243). Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2010/08/ARTIGO-5.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos**. 5ª edição. Curitiba: Juruá, 2012, 98p. – 2ª impressão.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.: - (Educação linguística; 2)

OLIVEIRA, R. R. F. **Revisão de textos: da prática à teoria**. Natal, RN: EDUFRRN, 2016. 159p.: PDF. Disponível em: <<http://repositorio.efrn.br/jspui>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil)

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. – 4ª ed. – São Paulo: Ática, 2006, p. 47-58.

RIBEIRO, A. E. Revisão de textos e “diálogo” com o autor: abordagens profissionais do processo de produção e edição textual. **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Educação. XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Curitiba, PR – 4 - 7 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2050-1.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

SALGADO, L. S. **Quem mexeu no meu texto?** Questões contemporâneas de edição, preparação e revisão textual. 1ª ed. Divinópolis, MG: Artigo A, 2017. 146 p.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J. F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a08v10n4.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 1998.

WAAL, D. V. D. Gramática e o ensino da língua portuguesa. **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de Outubro de

2009 – PUCPR, p. 983-994. Disponível em:  
<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003\\_1006.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2003_1006.pdf)>. Acesso em:  
27 fev. 2017.

## O SALTO DE LENZ: O CORPO E SEU DUPLO

Miguel Firmeza BEZERRA<sup>95</sup>

Juliana ABONIZIO<sup>96</sup>

**Resumo:** O ensaio percorre a obra literária *Lenz*, de Georg Büchner, de modo a explorar como se processa nela uma experiência de dessubjetivação, de abandono de si, dissociação e fragmentação do eu. Procuraremos delinear esse espaço no qual, pela sua trajetória, *Lenz* abre uma solidão, uma distância contra si e seus referenciais, de onde surgem duplos diferenciais que exprimem mundos até então impensáveis. Há como que uma perda da sensação de totalidade e unidade do eu para uma experiência de estilhaçamento; uma abertura, uma cisão que arrasta o eu para fora de si e o desdobra do lado de fora. Objetiva-se traçar um mapeamento, uma cartografia desse percurso em que *Lenz* está enredado para delinear alguns momentos elementares de sua experiência.

**Palavras-chave:** Lenz. Dessubjetivação. Devir.

**Abstract:** *The essay investigates the literary work Lenz by Georg Büchner, in order to explore how the experience of desubjectification, of abandonment of oneself, dissociation and fragmentation of the self occurs. We will seek to outline the space where, through his trajectory, Lenz discloses certain loneliness, a distance from himself and his references, from which double differentials emerge, expressing worlds hitherto unthinkable. There is a sort of loss of the sense of wholeness and unity of the self for a shattering experience; an opening, a split that drags the self out of himself and unfolds him on the outside. The objective is to draw a map, a cartography of this route in which Lenz is enmeshed to outline some elementary moments of his experience.*

**Keywords:** Lenz. Desubjectification. Becoming.

---

<sup>95</sup> Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea, Faculdade de Comunicação e Artes-UFMT; Mestre em Psicologia Clínica pelo Núcleo de Subjetividades- PUC- SP. Reside atualmente em Cuiabá-Brasil. Email: [miguelfbezerra@hotmail.com](mailto:miguelfbezerra@hotmail.com). O presente texto foi parcialmente apresentado no II Encuentro Latinoamericano de Investigadores/as sobre el Cuerpo y Corporalidades em las Culturas- Bogotá, Colômbia.

<sup>96</sup> Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, onde atua no Programa de Pós - Graduação Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO), situado em Cuiabá- MT, Brasil. Email: [abonizio.juliana@gmail.com](mailto:abonizio.juliana@gmail.com)

## O Salto de *Lenz*

“... não ouves a voz tenebrosa que uiva nos confins do horizonte e a que dão o nome de silêncio? Desde que cheguei a este vale tranquilo não posso dormir, ouço-a sem parar” (BÜCHNER, 1985).

“... não sentia cansaço algum, mas por instantes lhe era desagradável não poder andar sobre a cabeça” (BÜCHNER, 1985).

*Lenz* é uma novela do dramaturgo alemão Georg Büchner escrita em 1835. A obra foi inspirada por algumas cartas de Jacob Michael Reinhold Lenz (1751- 1792), notável escritor e dramaturgo pré-romântico, amigo de Goethe, e por observações do diário do pastor protestante Jean Frédéric Oberlin<sup>97</sup>. Em um determinado período da vida, Lenz foi diagnosticado como portador de distúrbios mentais, motivo pelo qual o internaram no vicariato de Oberlin, na aldeia de montanha de Waldbach, a fim de reestabelecer seu equilíbrio mental. A novela trata desse período.

Ao longo da trajetória exposta na novela, Lenz passou por uma gradativa perda de si e de qualquer sentido possível que possa ser atribuído às coisas. Mas, ao mesmo tempo em que se opera essa espécie de desintegração de sentido, perdição, esvaziamento do mundo, abrem-se possibilidades insuspeitadas de mundos e relações sem precedentes. Uma radical experiência de dessubjetivação – de si e do mundo – que precede o surgimento de outros modos de existência que escapam ao registro de uma subjetividade: trata-se de relações a-subjetivas, linhas trans-subjetivas, de um homem esvaziado de interioridade, por isso dotado de um alto índice de transformabilidade. Veremos melhor o tema.

O que se pretende é traçar um mapeamento dos afetos em *Lenz*, com o objetivo de se delinear alguns momentos elementares deste processo. Pontuemos três momentos: o da abertura do Eu- Lenz; a dissolução de Lenz; e a depuração da experiência de Lenz como plano trans-subjetivo.

---

<sup>97</sup> Büchner, que teve acesso tanto as cartas de Lenz quanto ao diário de Oberlin, foi um dos responsáveis por desenterrar do esquecimento seu nome. Também redescobriram posteriormente a obra de Lenz os expressionistas alemães, quando, por volta de 1920, Brecht adaptou uma obra sua, “O preceptor”, e, no pós-68, Peter Schneider faz uma releitura da novela *Lenz* à luz dos acontecimentos do período. In: ARON (1986).

Sem o saber ao certo, e talvez seja uma das condições que impulsionam tal percurso – o de se colocar sempre numa espécie de véspera –, há um momento em que uma impropriedade, algo que não nos pertence, mas que estamos estranhamente relacionados, passa a agir como um vetor ativo em nossa subjetividade. Diríamos que linhas a-subjetivas nos perpassam, atravessando nossa suposta congruência com uma incongruência que nos faz remedir e recolocar toda a possibilidade de nossa ação. Algo que de fora se impõe a nós e nos exige uma escuta, uma atenção, capturando-nos para um situar-se em meio a tal desacordo, como se, ao ficarmos expostos a tais aberturas, fosse-nos proposto adentrar no exterior de nós mesmos, habitar essa exterioridade. É como se tudo estivesse ainda por ser feito. Retornamos a um primeiro passo na arte do fazer, quando nada temos a dizer e tudo em nós se concentra para ouvir, ver, tatear, apreender esse meio que se sustenta mediante uma espécie de apagamento de nós, como se, de súbito, fosse exposta nossa defasagem; e de onde nossa imagem é dissipada, coloca-se uma necessidade de recomeçar já sem saber o lugar em que se está. Recomeçar fora de si. Estamos em meio a abertura de si e seus desdobramentos, mas tomemos Lenz como fio condutor.

Inicia-se a novela já com uma primeira deserção, uma primeira fuga, um primeiro impulso de distância. Lenz está longe de casa, atravessa montanhas, “cumes e altiplanos cobertos de neve”, longe do calor acolhedor do lar, alçando planos geológicos cada vez mais elevados. Já no começo desta caminhada, anuncia-se um projeto: “andar por sobre sua cabeça”, traçar-se fora de si, aliado a “fantasmas alados”, tomado por um mundo de espíritos aéreos. Assunção de Urano (BÜCHNER, 1985).

Por vezes é tomado repentinamente por surtos, que fazem escapar seu eu, fendas e orifícios portadores de uma matéria sobre a qual não tem a mínima propriedade. É assolado frequentemente por esses buracos em si que lhe abrem distâncias abissais e aterradoras. Por vezes grita para se sentir presente, resgatar-se dessa perdição, da lonjura que lhe toma pouco a pouco, e cada vez mais, assustando-lhe, “e parecia que uma voz estranha lhe falava”. O mundo está fendido, rasgado, aberto; aquele mundo que Lenz julga ampará-lo, não raro, precipita-se para um abismo, tragando-lhe de sua realidade, de sua consistência. Pobre Lenz, não dorme mais, a voz de um imenso vazio lhe excita e perturba, atravessa-lhe como se quisesse sufocá-lo e explodi-lo. Mal ousa respirar, “ao andar, a flexão de seus pés ressoava como trovões”. Nesses momentos, um medo indizível lhe possui, é tomado por um tremor incontrollável e tudo que está a sua volta treme também e vibra como se estivesse prestes a voar pelos ares. Atira-se em água

fria desesperadamente, debatendo-se a fim de reaver seu mundo, retomar a solidez das coisas e de si. Só na mais completa exaustão é que, enfim, desfalece de sono (BÜCHNER, 1985).

No princípio, a luz do dia, o calor dos rostos hospitaleiros e, sobretudo, a presença de Oberlin – um padre que o acolhe em sua paróquia – garantiam-lhe a paz de seu espírito, a serenidade e a docilidade de uma estabilidade maior. Parecia-lhe que o mundo retomava seu lugar. Ouvia com grande atenção as palavras de Oberlin e nelas encontrava conforto às suas angústias. Mas, conforme a noite se erguia no alto e Lenz se recolhia ao quarto, a escuridão engolia tudo, sentia-se tomado pelo vazio e a casa paroquial, com suas luzes e rostos amáveis, surgia-lhe como uma sombra, um sonho. Sendo destituído pela fenda por onde o mundo escapa, é ele e o próprio mundo que vão, pela distância, alçando o estado de um sonho, despojados de seu estado sólido.

Estamos ainda no primeiro momento, o da abertura de Lenz, no qual ele é devassado pela fenda que o desapropria e leva-o cada vez mais para longe de si. Neste ponto, temos dois vetores agindo: o de sua abertura propriamente dita, tragando e abrindo distância contra si, dissolvendo-lhe de suas composições, estourando os elos entre as coisas e desvanecendo mais e mais o sentido de si e do mundo, esboroando a própria estrutura interior/exterior – progressivamente, tudo lhe parece oco, vazio, alçado à condição de irreferenciável; e um segundo vetor, que busca retomar as coisas em seus lugares, retornar Lenz a si próprio, readquirir a estrutura e consistência do mundo, salvar o mundo dos impulsos de dissolução.

Sua abertura desencadeia o estado de ricochete que antecipa sua entrega à dissolução. Sentia que a loucura, montada em seus cavalos, procurava-o, que algo terrível iria atingir o mundo e os homens não estavam preparados. E quando ela se aproximava, em suas visitas noturnas – no começo, intermitentes, depois passando a ser diárias – fazia o possível para se recobrar; agarrava no braço de quem se encontrasse mais próximo, como se estivesse em queda livre, entoava orações em voz alta, apalpava as coisas ao seu redor para se certificar de sua solidez, e, por fim, provocava-se dores físicas para se sentir vivo, engolfado que estava em sua perdição.

E Lenz tem razão quando expressa que os homens não estão preparados para o que está por vir. Os homens, a humanidade em *Lenz*, não poderia senão rebater os abismos da loucura, sempre clamando por sua conservação. Não é a ele que tais cavalos procuram, mas ao que sucede de sua dissolução, a um Lenz despojado de sua condição de homem. Ao saltador, ao homem sem rosto é que tamanha grandeza fala e o que exige dele é um tal despojamento para nele falar.

Nesse momento, o que está em jogo é o despojamento de Lenz, a depuração para um estado de despossuir-se, não ser possuído por si, livrar-se mesmo de si. Mas, em nome de quê? De um si não mais preso em si. Mas, vamos com calma.

Lenz vai sendo assolado intensamente por suas crises; não há mais hora nem situações favoráveis. A qualquer momento, ele é tomado de assalto e a constância de suas crises aumenta, tanto quanto o terror que se apossa dele. A cada vez, Lenz tem menos chance de se debater, de resistir, de se agarrar em algo que lhe garanta a realidade de si e das coisas, a realidade perdendo-se em meio ao incontrolável. Nesses instantes, um segundo limiar é ultrapassado. Lenz está completamente imerso no caos, num estado em que nada é ligado a nada, as ligações que formavam um mundo são arrebatadas, os átomos estão libertos em queda livre, coisa alguma é possível de ser capturada, de se assentar; Lenz é despojado de qualquer sensação e interioridade que lhe possa resistir; experiência incapturável do caos, “viver sem poder viver, sofrer sem poder sofrer”,<sup>98</sup> os elementos que constituem a interioridade de Lenz escapam, não há como conter-lhes. No limiar desse salto, ainda remonta um momento Crístico – Ó Deus! Por que me abandonastes? –, depuração última da base ontológica da ordem do mundo, e salta no olho do turbilhão, pois nada mais pode fazer.

Antes disso, mas já nesse segundo momento, até mesmo como condição para o seu acontecimento, foi necessário a Lenz afirmar tudo aquilo que vinha combatendo; todas essas feridas que colocavam seu mundo em desvario, esses abismos contra os quais lutou até os seus limites máximos, todo este universo crivado de feridas: “...deixa que em mim as santas dores jorrem de suas fundas nascentes, que o sofrimento seja todo o meu benefício.” Tudo já o alucinava neste instante, “sentia-se numa outra vida”, “lábios divinos e frementes colavam-se lhe à boca”, “a nascente fez-se ouvir”, tudo vibrava absurdamente ensurdecendo-o, pressentia sua dissolução, agora em volúpia. E lança-se... Crepúsculo do homem-Lenz. Liberação das partículas Lenz (BÜCHNER, 1985).

Milagre da ressurreição: nascimento de um Lenz anímico – se, assim, permitem-me dizer. Sucede-se a isso o encontro de Lenz com sua mãe, não a humana, mas a cósmica; é assumido no seio do turbilhão, em sua correnteza, que só se afirma neste terceiro momento. Este terceiro momento é o da afirmação:

---

<sup>98</sup> Fragmento retirado da palestra de José Gil: Para uma cartografia dos afectos no livro do desassossego. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MsMo4x7kSRQ>

[...] dessa secreta coerência que só se afirma excluindo minha própria coerência, minha própria identidade, a do eu, a do mundo, e a de Deus. Ela só faz com que retorne o plebeu, o homem sem nome. Ela arrasta o deus morto e o eu dissolvido... Concentra apenas as nebulosas, confunde-se com elas e só tem movimento por elas [...] (DELEUZE, 1988, p. 95).

Eis o segundo nascimento de Lenz, e percebe-se que o próprio Lenz- Homem, Lenz- invólucro, era uma espécie de útero para o Lenz-anímico. A vida pessoal dá lugar a uma grande vida, antes rebaixada pelo regime que estruturava as partículas no interior dos corpos e as continha em suas profundidades. Com o desdobramento de Lenz para fora de si, é toda uma realidade para fora dos corpos que ele encontra; com a ascensão de seu duplo anímico, Lenz desvela também o duplo anímico do mundo, um plano vibracional no qual os limites que marcavam as antigas interioridades cedem espaço à uma transposição permanente de limiares.

A consciência deixa de ser uma interioridade, uma luz sobre os objetos, para se tornar uma “fosforescência interior às coisas”. Aqui, o projeto inicial de Lenz ganha vida: caminhar por sobre sua cabeça, um “eu voador” (DELEUZE, 1988), destituído e refeito de instante em instante junto às “nebulosas” que constituem este plano trans-subjetivo.

Oberlin já havia comentado com Lenz de moças que conseguiam sentir a água, os metais, as pedras, no ventre da terra. Era a vez de Lenz viver isso:

[...] sentia atrair a tempestade, receber todas as coisas; estendia-se na terra, cavava uma passagem no universo: sentia então uma volúpia que acabava por ser dolorosa. Ou, detinha-se, pousava a cabeça na relva e semicerrava os olhos: tudo então se afastava, a terra então recuava, diminuía, como um planeta errante, e depois mergulhava num qualquer rio sussurrante cuja água clara se desfazia a seus pés (BÜCHNER, 1985, p. 124).

Agora, já não temos mais a possibilidade de um retorno, de um efeito ricochete que devolva Lenz às suas origens, que o restitua à segurança de uma interioridade. Tudo nesse “cogito para um eu dissolvido” se efetua em uma afirmação com relação aos alvos, aos impulsos, ao devir, não mais a uma filiação às causas e origens. As alianças contingenciais substituíram as filiações.

O si, que advém nesse momento da experiência, não é mais que um elo, uma aliança, uma aliança móvel; um elo de mutabilidade à custa de si, refeito apenas como novo elo. Seu ser agora é o ser mesmo da mutabilidade, o ser de seu desdobramento, contemporâneo a si mesmo, na medida em que é aquele que se diferencia de si. Trata-se de um si que é, sobretudo, transição de limiares, transição de si; sempre um passo além, sempre rumando, sendo lançado, lançando-se em/por um lugar em que não se encontra, implicado com/em um corpo estranho que lhe

replica. O que diferencia esse si é que ele ganha vida sempre no outro, através do outro, implicado nele, o que desautoriza pensá-lo pela chave do interior/exterior, eu/outro. No lugar em que havia uma estrutura de descontinuidade entre as coisas, agora há uma continuidade em perpétua diferenciação; permanente duplicação. Trata-se de um si que nasce e se mantém sempre fora de si, atravessando e sendo atravessado por todo o processo de mutabilidade em jogo.

Lenz tomava tais estados como dotados de uma verdadeira beatitude e graça, formas superiores da vida. De onde se dissolviam as formas limitadas surgiam fluxos infinitos, “linhas abstratas, luminosas e contundentes” (DELEUZE, 1975), uma vida erigida sob o signo dos duplos, “sempre destruída, sempre transformada” (BÜCHNER, 1985).

[...] ser tocado pela vida própria de todas as formas, ter uma alma para as pedras, os metais, a água, as plantas, acolher em si, como num sonho, todos os objetos da natureza, do mesmo modo como as plantas absorvem o ar com o crescer e o minguar da lua... infinita beatitude (BÜCHNER, 1985).

A vida ali atingira o grau de um rio voador, com alto grau de mutabilidade; transmigração da matéria Lenz para inúmeras formas e figuras. Não mais o regime da interioridade que aprofundava e rebaixava as partículas no próprio corpo, mas um regime de superfície que libera os elementos em duplos voadores, em quedas e mutações. Eis o tapete voador de Lenz, o viajante imóvel.

Retomemos agora as três etapas que procuramos delinear na trajetória promovida por Lenz. Primeiro, a abertura de Lenz, o sentimento de invasão, de estranheza que assolava o lar, o ninho, o homem Lenz. Deu-se a ver que era uma espécie de útero, invólucro, e que as estranhezas, que não só abismavam-lhe, mas preparavam sua expulsão para uma outra vida fora do útero, eram flertes com essa outra vida. Depois, quando não mais podia se agarrar ao aconchego do útero, dá-se a dissolução de sua interioridade e simultaneamente seu nascimento para o lado de fora. Lenz é liberado de sua forma, de sua interioridade, para se reascender como duplo composto de partículas livres, um eu dissolvido em meio às partículas libertas do mundo; relações entre duplos, fluidez para além dos corpos, Lenz-anímico em seu jogo de metamorfoses. Temos então: abertura Lenz; dissolução; e surgimento de duplos liberados de seus vínculos anteriores, ou, para retomar o termo usado no início, depuração de Lenz em plano trans-subjetivo.

Por fim, o que Deleuze diz sobre o romance de Tournier (DELEUZE, 1975) é válido para Lenz também: não se trata de uma novela de análise interior, de uma narrativa que tem como

mote um fundo psicológico, intimista, mas antes de uma abertura a uma *extimidade*; uma novela que tem como alvo o plano cósmico desempenhado por todo tipo de avatares; de uma vida que tem como eixo sua duplicação diferencial, seu permanente espelhamento alhures; aí uma consistência é criada, começa algo que merece nossa insistência, e é para isso que, necessariamente, nossa repetição deve convergir.

## Referências

ARON, Irene. **Georg Büchner e a modernidade**. São Paulo; Annablume, 1993.

\_\_\_\_\_. Lenz: A trajetória do ser humano. In: **Fragmento-** v.1, n.2; Florianópolis, DLLE/UFSC, Jul/Dez, 1986.

BÜCHNER, Georg. **Lenz**. São Paulo; Ed. Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro; Ed. Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. Michel Tornier e o mundo sem outrem. In: **Lógica do sentido**. São Paulo; Ed. Perspectiva, 1975.

FERREIRA, Gleydson André da Silva. Ir pelo eu para além do eu: A poética em curso de Paul Celan. In: **Em Tese-** v.9, n.3; Belo Horizonte, Set/ Dez, 2013.

GIL, José. **Para uma cartografia dos afectos no livro do desassossego**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MsMo4x7kSRQ>, visitado em 16/09/2016.

# O USO DO MODELO DE ANÁLISE PRÉ-TRADUTÓRIA DE CHRISTIANE NORD NA FORMAÇÃO LINGUÍSTICA DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Valdecy de Oliveira PONTES<sup>99</sup>

Livya Lea de Oliveira PEREIRA<sup>100</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe a prática da tradução funcionalista do gênero textual peça de teatro, na forma de sequência didática. Para isso, baseamos nosso trabalho na Teoria Funcionalista da Tradução e no dispositivo de sequências didáticas com gêneros textuais. Nesse contexto, esse artigo descreve e analisa o uso do modelo de análise pré-tradutória, proposto por Christiane Nord, no contexto da disciplina Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola, ofertada pelo curso de Letras Espanhol e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará. Como resultado, identificamos dificuldades dos futuros professores de espanhol na análise de elementos extratextuais (receptor, lugar, função) e intratextuais (conteúdo, composição, suprasegmentais) que se relacionam às capacidades de linguagem mobilizadas na compreensão e produção do gênero textual do TB utilizado, isto é, peças teatrais.

**Palavras-chave:** Tradução Funcionalista; Língua Espanhola; Peças Teatrais; Capacidades de Linguagem.

**Abstract:** *This essay proposes the practice of functionalist translation for the theatre play genre. For this purpose, we based our work on the Functional Theory of Translation and in the device of didactic sequences with text genres. In this context, this article describes and analyzes the use of the pre-translation analysis model, proposed by Christiane Nord, in the context of the Introduction to Translation Studies in Spanish Language course offered by the course of Spanish Literature and its Literatures, of the Universidade Federal do Ceará. As a result, difficulties of the future Spanish teachers were identified in the analysis of extra textual (receptor, place, function) and intratextual (content, composition, suprasegmental) elements that relate to the language abilities mobilized in the comprehension and production of the employed textual genre of TB, that is, theatre plays.*

**Keywords:** *Functionalist Translation; Spanish language; Theatre Plays; Language Capabilities.*

---

<sup>99</sup> Professor do Departamento de Letras Estrangeiras e dos Programas de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: [valdecy.pontes@ufc.br](mailto:valdecy.pontes@ufc.br)

<sup>100</sup> Doutoranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). E-mail: [livyaoliveira010@gmail.com](mailto:livyaoliveira010@gmail.com)

## **Introdução**

Aprender e ensinar línguas estrangeiras é desafiador, pois é um processo em eterna construção. A língua é viva, molda-se a diferentes situações comunicativas, lugares, espaços temporais, entre outros fatores. Assim, ponderamos que, na formação de professores de língua espanhola, a reflexão dos fatores extralinguísticos no uso da língua deve ser abordada desde os semestres iniciais, uma vez que não nos comunicamos exclusivamente por elementos linguísticos e regras gramaticais fixas, os aspectos intra e extralinguísticos são interdependentes (NORD, 2012). Pensando nessa questão, no presente artigo, a partir da Teoria da Tradução Funcionalista, apresentamos a análise pré-tradutória de peças teatrais hispânicas, realizada por um grupo de estudantes de Letras Espanhol, visando demonstrar que o uso desse modelo de análise permite a mobilização de capacidades de linguagem e o reconhecimento da influência dos elementos extralinguísticos tanto na compreensão do TB (texto base) quanto na produção do TM (texto meta).

Desse modo, organizamos este artigo em duas seções principais, além dessa breve introdução e das considerações finais, a saber: 1. Aplicando o Modelo de Análise Pré-Tradutória de Christiane Nord; 2. Análise Pré-Tradutória de Peças Teatrais Hispânicas: elementos extratextuais.

### **Aplicando o modelo de análise pré-tradutória de Christiane Nord**

No âmbito dos Estudos da Tradução, em oposição a abordagens formalistas, na década de 1970, surge a Teoria da Tradução Funcionalista, a qual ganha delineamentos com os estudos dos alemães Reiss e Vermeer (1996). Na concepção de tradução desses estudiosos, considerava-se o objetivo ou finalidade da tradução como o ponto de partida para as decisões tradutórias, assim, começaram a levar em consideração tanto o contexto situacional do TB (texto base ou texto de partida) quanto do TM (texto meta ou texto de chegada). A partir da contribuição desses autores e tendo em vista a centralidade do texto (no sentido amplo do termo, visual, verbal, sonoro), Christiane Nord (1991, 2012) propõe um modelo de análise pré-tradutória que contemple tanto a situação comunicativa do TB quanto a do TM, ademais, sirva de guia para a condução da tradução, além da sua avaliação e adequação no que se refere à situação meta e função comunicativa do TM. Sobre esse modelo, a autora assevera que:

Pensamos que um modelo desta índole não tem que fazer referência expressa aos aspectos específicos dos idiomas envolvidos e deve ser aplicável tanto à tradução direta quanto à inversa (ou seja, da língua estrangeira à materna, ou vice-versa), não somente na prática profissional, mas também em qualquer fase da formação de futuros tradutores. Deste modo, criar-se-á uma base científica que sirva à teoria, à didática e à prática de tradução. (NORD, 2012, p. 1)<sup>101</sup> (tradução nossa).

Desse modo, entendendo a tradução como uma atividade comunicativa intercultural mediada, a autora expõe que o seu modelo de análise pré-tradutória busca ser aplicável na tradução de qualquer par linguístico e tipo de tradução (direta ou inversa) tanto na atuação profissional quanto na formação de tradutores. Além disso, a autora defende que esse modelo de análise pré-tradutória pode ser utilizado em aulas de línguas estrangeiras, desde que: “não se limite à análise linguística do texto base, apontando as passagens difíceis e analisando as intenções do autor e sua verbalização.” (NORD, 2012, p. 154) (tradução nossa)<sup>102</sup>. Entretanto, ao estudar atentamente o seu modelo de análise pré-tradutória, averiguamos que é quase improvável que o tradutor, estudante de tradução ou estudante de idiomas se restrinja aos elementos linguísticos do TB, pois, como veremos, esse modelo é composto pela análise de elementos extratextuais, intratextuais e o contraste entre eles para determinar a função comunicativa do TB e do TM. No quadro a seguir, ilustramos os elementos da análise pré-tradutória.

QUADRO 1 – Modelo de análise pré-tradutória de Nord (1991, 2012)

<b>Perfil do texto base</b>	<b>Transferência</b>	<b>Perfil do texto meta</b>
<b>Aspectos extratextuais</b>		
Emissor		
Intenção		
Receptor		
Meio		
Lugar		

<sup>101</sup> Pensamos que un modelo de esta índole no tiene que hacer referencia expresa a los aspectos específicos de los idiomas involucrados y debe ser aplicable tanto a la traducción directa como a la inversa (es decir, de la lengua extranjera a la materna, o viceversa), no solo en la práctica profesional sino también en cualquier fase de la formación de futuros tradutores. De este modo, se creará una base científica que sirva a la vez a la teoría, a la didáctica y a la práctica de la traducción (NORD, 2012, p. 1).

<sup>102</sup> “no se limite al análisis lingüístico del texto base, señalando los pasajes difíciles y analizando las intenciones del autor y su consiguiente verbalización.” (NORD, 2012, p. 154)

Tempo

Motivo

Função

#### **Aspectos intratextuais**

Tema

Conteúdo

Pressuposições

Composição

Elementos não verbais

Léxico

Sintaxe

Suprasegmentais

#### **Efeito comunicativo**

Efeito

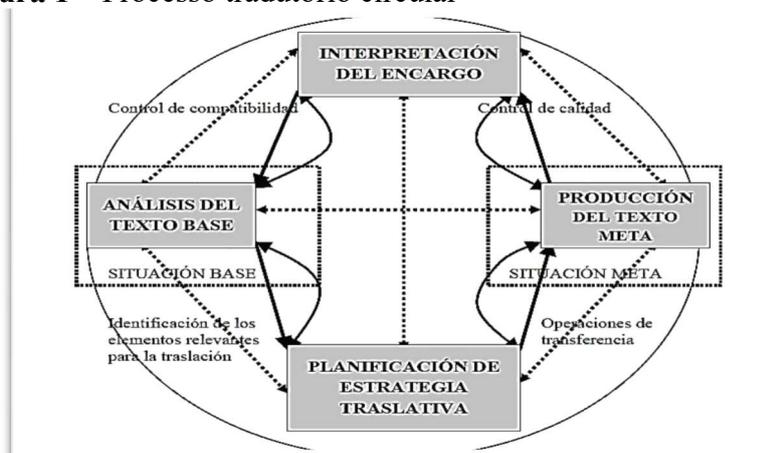
Fonte: Nord (2012, p. 155).

Para cada um dos elementos extra ou intratextuais, a autora elabora uma lista de perguntas que auxilia na identificação das informações relevantes para o ato tradutório e para adequação da situação comunicativa dos textos. Sobre a utilização desse modelo, a autora afirma que o encargo de tradução (a situação comunicativa que exige a tradução) também influencia a análise pré-tradutória. Assim, pode ser preenchida, primeiramente, a coluna direita com base nas informações do encargo de tradução (situação comunicativa meta) e depois analisa-se o TB preenchendo a coluna à esquerda. Se o encargo de tradução exige uma tradução com função idêntica ou equivalente, começa-se preenchendo a coluna esquerda com uma análise exaustiva do TB, e depois se apontam os dados correspondentes para cada um dos fatores na coluna direita. No primeiro caso, Nord (2012, p. 156) explica que se as duas colunas forem respondidas, com base nas perguntas básicas apontadas pela autora, o contraste entre as duas colunas mostrará quais são os fatores idênticos ou diferentes nas duas situações comunicativas. E, no segundo caso, o contraste entre as colunas mostrará com clareza os problemas de tradução, os quais serão especificados na coluna do meio, junto com os procedimentos que conduzem a uma solução adequada e funcional.

É importante destacar que Nord (2012, p. 36) indica, inclusive, que este modelo de análise pré-tradutória deve ser realizado em um processo tradutório circular, o qual está

centrado na figura do tradutor (ou aprendiz) e lhe permite estar constantemente controlando o que já foi analisado e compará-lo com o conhecimento adquirido da análise e compreensão posterior. Tal processo é representado no seguinte esquema, elaborado pela autora:

**Figura 1 – Processo tradutório circular**



Fonte: Nord (2012, p. 39).

De acordo com este processo tradutório circular, a autora propõe que o primeiro passo seja a análise do encargo de tradução, isto é, analisar os fatores que determinam a função do TM e a sua situação comunicativa. O segundo passo seria a análise do TB em duas direções: 1. Controlando a compatibilidade do encargo de tradução com a oferta de informação do TB; e 2. Analisando detalhadamente todos os níveis textuais do TB, com ênfase e atenção nos elementos relevantes para a produção do TM, e que cumpra a função determinada pelo seu encargo de tradução. Logo, após a análise do TB, o tradutor dá um terceiro passo, no qual transfere os elementos selecionados do TB à língua e cultura do TM, adaptando-os, se necessário, às exigências do encargo de tradução. Assim, o último passo do processo é a redação final do TM, que, se estiver de acordo com os objetivos do encargo de tradução, consistirá em um TM funcional.

Sobre o encargo de tradução, a autora afirma que o ideal seria o conhecimento dos seguintes aspectos: 1. A função ou funções comunicativas que o TM deve alcançar; 2. Os destinatários do TM; 3. As condições temporais e locais previstas para a recepção do TM; 4. O meio pelo qual será transmitido o TM; 5. O motivo pelo qual se produz o texto; as quais implicarão nas escolhas intratextuais do TM. Ademais, no que se refere ao uso didático desse modelo de análise, é interessante que esse encargo de tradução siga os seguintes princípios: transparência, autenticidade e comunicabilidade. O primeiro significa que o docente deve deixar o mais claro possível para os aprendizes as suas expectativas sobre a qualidade do TM,

mediante um encargo de tradução detalhado. O segundo princípio consiste em escolher atividades de tradução de textos autênticos, reais e que tenham relevância para o aprendiz. Por sua vez, o terceiro princípio requer que os textos se apresentem em sua situação comunicativa ou em uma forma que se aproxime da situação que funciona ou que funcionou originalmente.

Por outro lado, quando falamos em tradução de textos, muitos se perguntam pela equivalência entre os textos. No que toca a esse conceito de equivalência, Nord (1994, p. 100) postula o seu próprio modelo, guiado tanto pela **funcionalidade** do TM para um determinado fim comunicativo quanto pela **lealdade**, no que diz respeito às intenções e expectativas do autor original do TB, do cliente ou iniciador e dos receptores do TM. Assim, para a autora, o tradutor, ao realizar sua tarefa de mediação entre as línguas e culturas, pode identificar os aspectos do TB que podem manter-se na tradução e os que serão adaptados, já que nas palavras dela: “Todo processo translativo, portanto, consta de procedimentos conservadores e procedimentos de adaptação” (tradução nossa, NORD, 1994, p.100). A autora menciona, de modo semelhante, que a quantidade de elementos mantidos ou adaptados do TB dependerá do tipo de tradução escolhida e da distância cultural entre as línguas e culturas envolvidas, dessa forma, não há distinção entre “tradução” e “adaptação”.

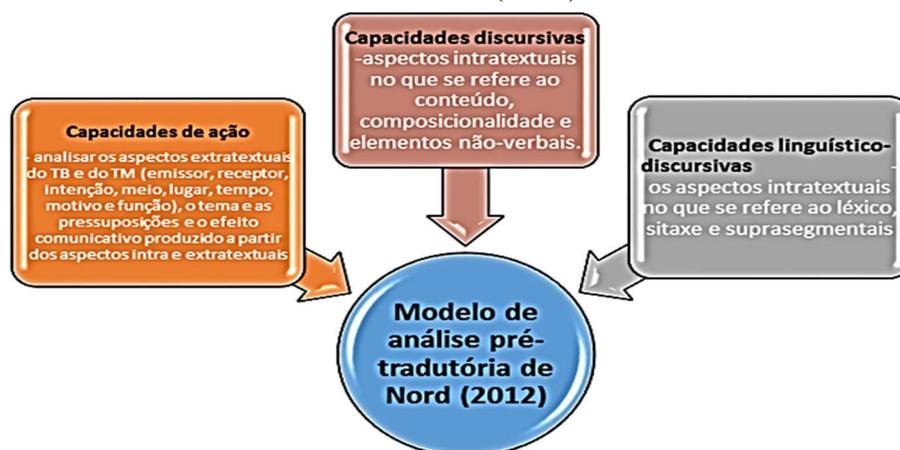
Até então, vimos que a realização da análise pré-tradutória gira em torno da compreensão adequada dos fatores intra e extratextuais, desse modo, o conhecimento prévio do texto (gênero textual)<sup>103</sup> do TB e TM e a mobilização das capacidades de linguagem podem auxiliar esse processo. As capacidades de linguagem consistem nos conhecimentos necessários para a produção e a compreensão de um gênero textual em uma determinada situação comunicativa. Essas capacidades, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), podem ser subdivididas em: 1. Capacidades de ação (que dizem respeito ao contexto de produção da ação de linguagem e a sua adequação ao ambiente físico, social e subjetivo, por exemplo, quem escreve, para quem, sobre o que, quando, etc.); 2. Capacidades discursivas (se relacionam com as escolhas no nível discursivo e a infraestrutura geral do texto, plano geral, tipos de discurso e

---

<sup>103</sup> Nord (2012) entende o texto como uma interação comunicativa que se efetua através de uma combinação de elementos verbais e não verbais. Logo, todo texto se situa dentro de um sistema de determinados elementos interdependentes (fatores extratextuais) que configuram a função textual. Assim, leva em conta o contexto situacional e a sua circulação social, portanto, esse conceito se assemelha ao de gêneros textuais, os quais, segundo Marcuschi (2010, p. 23), são: “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.”. Dessa forma, quando falamos em textos, referimo-nos a gêneros textuais.

sequências, por exemplo, reconhecer a organização do texto, *layout*, elementos não-verbais, etc.); 3. Capacidades linguístico-discursivas (tratam dos mecanismos de textualização, operações de conexão e segmentação, coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), construção de palavras e enunciados e escolhas lexicais). Levando em conta essas capacidades de linguagem, verifica-se que as mesmas podem ser contempladas e integradas ao utilizar o modelo de análise pré-translationário de Nord (2012), como ilustramos na Figura 2.

**Figura 2** – As capacidades de linguagem dentro do modelo de análise textual pré-translationário de Nord (2012)



Fonte: Autoria própria.

A partir do recorrido, hipotetizamos que o uso do modelo de análise pré-translationário de Nord (1991, 2012) possibilita o aperfeiçoamento linguístico, ao praticar uma análise exaustiva dos aspectos linguísticos e extralinguísticos de um TB e um TM, além disso, no caso da formação de professores, essa prática pode auxiliar na identificação de dificuldades relacionadas ao domínio de gêneros textuais. Dessa maneira, relatamos uma experiência prática realizada com o grupo de estudantes da disciplina “Introdução aos Estudos da Tradução em Língua Espanhola”, ofertada de forma optativa, em 2015.2, pela Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará. Por ser uma optativa, estudantes de outros semestres puderam participar da disciplina, mas para a análise dos resultados somente foram considerados os alunos que se encaixassem nos seguintes critérios:

1. Aprendizes brasileiros de Língua Espanhola sem parentes de origem hispânica em primeiro grau;
2. Estudantes em nível A2 (segundo semestre do curso de graduação);
3. Estudantes de ambos os sexos, com o Português Brasileiro como LM;
4. Estudantes regularmente matriculados na disciplina;
5. Estudantes que concordaram, de livre e espontânea vontade,

participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os participantes da pesquisa, exigido pelo Comitê de Ética.

Vale ressaltar, ainda, que a turma estava composta por 32 alunos e foi dividida em 8 grupos de 4 alunos, visando um trabalho colaborativo. Os textos utilizados na atividade tradutória foram fragmentos de peças teatrais hispânicas de comédia do século XIX ou XX, as quais foram selecionadas mediante os seguintes critérios: a) peças teatrais de diferentes países hispânicos, apresentando casos de variação linguística nas formas de tratamento, de acordo com a divisão de Fontanella de Weinberg (1999)<sup>104</sup>; b) período histórico de publicação da obra (Segunda metade do século XIX ou primeira metade do século XX); c) gênero comédia; d) extensão (50 a 60 páginas); e) disponibilidade na *internet*<sup>105</sup>. As peças deveriam ser traduzidas para o público brasileiro do século XXI de distintas regiões (cada grupo tinha uma cidade brasileira como público-meta específico), ademais, as traduções seriam publicadas no blog “*Traduciendo el teatro hispánico*”.<sup>106</sup> Assim, o encargo de tradução consistiu nas seguintes informações: 1. Função comunicativa do TM: adaptar obras teatrais hispânicas de comédia para o entretenimento do público brasileiro adulto atual; 2. Destinatários do TM: Brasileiros de diferentes regiões do país; 3. Condições temporais e locais de recepção do TM: Século XXI, ano 2016, Brasil; 4. Meio de transmissão do TM: ambiente virtual Blog; 5. Motivo: divulgar antigas obras teatrais hispânicas para o público brasileiro, na *internet*.

A partir dessas informações, os estudantes tiveram contato com os TB para a tradução e empreenderam a análise pré-tradutória das peças teatrais. Destarte, a seguir, apresentamos as análises realizadas por quatro grupos de estudantes, denominados G1, G2, G3 e G4.

### **Análise pré-tradutória de peças teatrais hispânicas: elementos extratextuais**

---

<sup>104</sup> Destacamos que esse artigo é um recorte de uma pesquisa maior, a qual objetivou aplicar o uso de sequências didáticas a partir da tradução funcionalista de peças teatrais hispânicas para a abordagem da variação linguística nas formas de tratamento das variedades do espanhol e do português brasileiro com estudantes brasileiros de espanhol em nível inicial (A2).

<sup>105</sup> As obras teatrais selecionadas foram: *El nido ajeno* – Jacinto Benavente (1894); *El héroe galopante* – Nemesio C. Canales (1923); *La pobre gente* – Florencio Sánchez (1904); *Pueblecito* – Armando Mook (1918); *Los Mirasoles* – Julio Sánchez Gardel (1911).

<sup>106</sup> <http://traduccionyteatrohispanico.blogspot.com.br/>

Cada grupo realizou a análise pré-tradutória de seu fragmento de peça teatral. Esta análise foi dividida em dois momentos, a saber: 1. análise dos fatores extratextuais, 2. análise dos fatores intratextuais. Como vimos, o quadro de análise de pré-tradutória, proposto por Nord (2012) contempla as capacidades de linguagem mobilizadas na compreensão e produção de um gênero textual. Assim, além de proporcionar maior reflexão sobre a situação de produção do TB e recepção do TM, por meio dessa análise buscamos examinar possíveis dificuldades dos aprendizes. Inicialmente, cada grupo recebeu o quadro de análise pré-tradutória acompanhado das perguntas sugeridas por Nord (2012) para a identificação de cada elemento, além de um exemplo de preenchimento do quadro dado pela própria Nord (2012, p. 155).

Após discutir cada elemento do quadro, os grupos iniciaram o seu preenchimento a partir da coluna esquerda, com as informações do encargo de tradução, e passaram à análise do TB, na coluna direita, logo, apontavam, na parte do meio, as adaptações necessárias para a produção do TM. No que se refere aos aspectos extratextuais, Nord (2012, p. 44) expõe que se trata dos fatores da situação real em que se insere o texto como instrumento comunicativo e não deve ser confundido com contextos situacionais fictícios do TB. São fatores extratextuais: o autor (emissor), o período, o local e o meio em que foi publicado, o motivo e a função, além do receptor do texto e da intenção do autor.

Desse modo, o autor do texto corresponde ao emissor-redator da história e, caso haja um falante fictício, esse será um emissor secundário, como ocorre em textos jornalísticos quando há citações literais de enunciados de outras pessoas. No texto teatral, há diálogos interativos entre diversas personagens, o que poderia causar dificuldade na identificação do emissor do TM e do TB, porém isso não foi observado no preenchimento do quadro de análise pré-tradutória pelos grupos. Cada grupo identificou o respectivo autor da obra teatral como emissor do TB e do TM, conforme observamos, abaixo:

Quadro 2 – Análise pré-tradutória do emissor pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente	Jacinto Benavente
G-II	Nemesio R. Canales	Añadir nombre y apellido de los traductores	Nemesio R. Canales
G-III	Armando Mook	Añadir nombre de los traductores	Armando Mook
G-IV	Julio Sánchez Gardel	Añadir nombre y apellido de los traductores de eso	Julio Sánchez Gardel

Fonte: Autoria própria.

Ainda sobre os fatores extratextuais, ao identificar a intenção do emissor do texto, notamos que os grupos utilizaram diferentes estratégias para reconhecer a intenção do autor. O

G-I, como observamos no quadro 3, pontuou como intenção do emissor, uma característica do contexto complementar ao enredo da obra, a qual havia sido exposta no resumo da obra entregue, junto ao fragmento da peça teatral, para cada grupo. Por outro lado, o G-II apontou como intenção do emissor um dos objetivos do gênero peça teatral. Já o G-III e o G-IV destacam como intenção emissora tratar da influência de costumes da capital nas cidades interioranas e a estratificação social, temática comum às obras da época.

Quadro 3 – Análise pré-tradutória da intenção emissora pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>romper con el teatro condicionado por el gusto burgués, de carácter conservador</i>		Adaptar a peça para o público paulistano
G-II	<i>Despiertar reflexión de cuestiones sociales através de la comedia</i>		<i>Entretenimiento con el público de la región Sul</i>
G-III	<i>Influenza de la capital para el campo</i>		<i>Influenza de la capital para el campo</i>
G-IV	<i>Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes</i>		<i>Enfrentamiento de culturas y clases sociales diferentes con adaptación lingüística para São Paulo en el siglo XXI.</i>

Fonte: Autoria própria.

Sobre essa questão, Nord (2012, p. 52) ressalta que, em uma situação comunicativa normal com dois ou mais interlocutores, a intenção emissora coincide com as funções básicas de comunicação (expressiva, referencial, apelativa ou fática). Não obstante, a intenção emissora, também, pode estar relacionada convencionalmente com o gênero textual ao qual pertence o texto, mas, segundo a autora, em gêneros literários, como é o caso da peça teatral, muitas vezes, a intenção pode estar relacionada com a biografia do autor, sua escola literária, o período histórico, etc. Deste modo, não seria esperado que todos os grupos pontuassem os mesmos aspectos como intenção emissora de diferentes obras teatrais e com distintos autores.

Nord (2012) afirma, ainda, que parece existir confusão entre os termos intenção, função e efeito. Segundo a autora, o efeito deve ser analisado a partir da situação de recepção do texto, já a intenção deve ser entendida por meio da visão do autor-emissor. Por outra parte, a função textual é derivada da configuração de todos os fatores situacionais. Ademais, a autora explicita que em um plano ideal estes três fatores se corresponderiam, assim, a intenção emissora na

situação comunicativa seria aceita pelo destinatário e estaria tão explícita no texto que produziria o efeito desejado. No entanto, a autora defende a análise separada de cada elemento, mais comum na realidade tradutória, uma vez que reconhecer a intenção se refletirá em distintas estratégias de tradução (conservar, mudar, adaptar). Além disso, influencia a produção do texto acerca de seu conteúdo (tema, seleção das informações) e de sua forma (gênero textual).

Ao identificar os receptores do TM e do TB, apesar da discussão e definição do público-meta para a tradução de cada equipe, na análise pré-tradutória, alguns grupos, como o G-II e o G-IV, ampliaram o receptor do TM, como observamos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Análise pré-tradutória do receptor pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	Público burguês espanhol	Público paulistano	Público paulistano
G-II	La población de Puerto Rico	Agregar datos culturales locales al texto	Público de la Región Sul
G-III	Público del siglo XIX	Facilitar la comprensión de la cultura	Público Brasileño do séc. XXI
G-IV	Espectador teatral	Hacer adaptación para São Paulo em 2015	Lector del blog

Fonte: Autoria própria.

Ao reconhecer o receptor do TB, os grupos, também, tiveram diferentes interpretações. Por exemplo, o G-II reconheceu como receptor o público geral de Porto Rico, já o G-IV apontou os espectadores do teatro como receptores, dando prevalência ao texto teatral como representação. Essas distintas concepções acerca do receptor podem estar relacionadas com as inferências realizadas pelos participantes, a partir dos outros elementos extratextuais, posto que havia ausência de informações sobre os receptores originais do TB.

Para Nord (2012, p.56), a análise da pragmática receptora é de fundamental importância para o processo tradutório, uma vez que o papel do receptor na situação comunicativa envolverá o seu conhecimento de mundo, além do seu entorno social e a sua relação com a temática do texto. Assim, a nosso ver, a ampliação do receptor pelos grupos G-II e G-IV pode estar relacionada com o gênero textual (peça teatral) e ao meio de transmissão do TM (blog), pois ambos os fatores pressupõem um público mais amplo do que o estipulado no encargo de tradução, exposto anteriormente. Por meio da *internet*, os textos em ambientes virtuais transpõem fronteiras geográficas rapidamente, diferente dos textos impressos. Ainda sobre esta questão, a autora afirma que: “A especificação do tipo de receptor pode estar associada ao

gênero ou, também, pode ser independente deste.”<sup>107</sup> (NORD, 2012, p.56) (tradução nossa). Deste modo, o reconhecimento do receptor do TB como espectadores teatrais, apontado pelo G-IV, pode estar relacionado à concepção do grupo acerca do receptor do gênero textual peça teatral.

Quanto às adaptações do TB ao TM, todos os grupos reconheceram que seria pertinente adequar o TM ao seu receptor. Esta atitude permite que os grupos utilizem distintas estratégias na hora de produzir a primeira tradução do TM, por exemplo, inserir notas de rodapé para explicar questões culturais ou apenas adaptar um fato cultural para a realidade do receptor do TM, dentro do texto. Além disso, possibilita o uso de expressões linguísticas típicas da região de seu público-meta, fato que pode se refletir na tradução das formas de tratamento pronominais das variedades do Espanhol para o público-receptor brasileiro de distintas cidades/regiões.

Acerca dos demais elementos extratextuais, os grupos respeitaram as características especificadas no encargo de tradução, conforme podemos verificar na análise do fator extratextual MEIO, ilustrado a seguir:

Quadro 5 – Análise pré-tradutória do meio pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>Texto Escrito</i>	<i>Ambiente virtual</i>	<i>Ambiente virtual</i>
G-II	<i>Impreso</i>	<i>Publicar en un blog colocando un link con el texto original</i>	<i>Virtual</i>
G-III	<i>Impreso y escrito</i>	<i>Linguagem, links</i>	<i>Virtual (internet)</i>
G-IV	<i>Impreso</i>	<i>Intención de mayor divulgación y para hacer evaluación de la asignatura</i>	<i>Virtual</i>

Fonte: Autoria própria.

Os grupos contemplaram o encargo de tradução ao identificar o fator meio de transmissão do TM como o ambiente virtual e o meio do TB como impresso escrito. Sobre as adaptações necessárias ao TM, o G-II e o G-III indicaram a inserção de um elemento típico do ambiente virtual, o *link*, o qual, geralmente, leva à uma nova janela do navegador, além disso, o G-III, também, pontuou a adaptação da linguagem ao meio do TM. Acerca desse fator, Nord (2012, p. 61) explica que a distinção entre a comunicação oral ou a escrita é relevante, pois exerce influência na apresentação de conteúdo e uso de elementos verbais ou não-verbais de

<sup>107</sup> Citação original: “*La especificación del tipo de receptor puede ir unida al género o también ser independiente de éste*” (NORD, 2012, p.56).

expressão, porém a autora não defende uma classificação estrita entre textos de veículo oral ou escrito, já que há textos que reproduzem de forma escrita o que é falado e vice-versa. Dessa forma, a autora defende que é mais adequado focar nas características do meio e se estas são universais ou específicas da cultura base. Também, dependendo da situação, “(...)haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente” (MARCUSCHI, 2010, p. 22).

No que tange ao fator extratextual LUGAR, o G-I e o G-III respeitaram o encargo de tradução estipulado, enquanto o G-II e o G-IV se desviaram do encargo, conforme ilustramos, no Quadro 6:

Quadro 6 – Análise pré-tradutória do lugar pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>Teatro de la Comédia</i>	<i>Brasileiro, cidadãos paulistanos</i>	<i>Cidade de São Paulo</i>
G-II	<i>San Juan, Puerto Rico</i>	<i>Cambiar nombres segundo a la variedad lingüística de la región</i>	<i>Porto Alegre</i>
G-III	<i>Santiago de Chile</i>	<i>Função guia: nomes em português</i>	<i>Brasília – Brasil</i>
G-IV	<i>Argentina</i>	<i>Mantener las localizaciones y cambiar solo artículos y preposiciones si necesario</i>	<i>Argentina</i>

Fonte: Autoria própria.

O G-II, ao pontuar o local do TM, confundiu-se, fato que pode ter consequências intratextuais, pois, apesar de Porto Alegre pertencer à Região Sul brasileira, pode apresentar variantes que não compartilha com outras cidades da mesma região, tal como Florianópolis, a cidade especificada pelo encargo de tradução. Ademais, o G-IV, ao especificar a Argentina como local de produção do TM, implica que o seu TM seria recebido por brasileiros que vivessem ou estivessem nesse país, contexto distinto ao proposto no encargo de tradução e que poderia, igualmente, ter reflexos intratextuais no TM, por exemplo, ao utilizar uma linguagem mais neutra, evitando variantes típicas de uma região brasileira específica.

Na visão de Nord (2012, p. 66), a dimensão espacial se trata do lugar de produção textual em relação ao seu emissor/redator, além disso, é um fator de fundamental importância para textos de uma língua que possui muitas variedades geográficas, como é a Língua Espanhola. Além disso, o local influencia as concepções político-culturais. Deste modo, ao identificar o fator lugar, no TB, reconhecemos qual variante linguística foi utilizada e, no TM, averiguamos qual variante linguística deve ser empregada. Nessa questão, ainda, é fundamental destacar a contribuição que a Sociolinguística pode dar à compreensão, análise e possíveis soluções de

problemas de tradução, no tocante à correlação entre as formas de tratamento nas duas línguas envolvidas, conservação de socioletos, gírias, etc. (BOLAÑOS-CUÉLLAR, 2000, p. 158).

Ademais, conforme Travaglia (2013), ao traduzir a variação linguística, o tradutor pode buscar na língua materna (LM) um dialeto que tenha o mesmo prestígio ou desprestígio, classe social de quem o utiliza, etc., da língua estrangeira (LE), ou um valor relativo, optando por uma correspondência de variedades, embora, a autora reconheça que uma correspondência geográfica entre variedades de línguas diferentes seja mais difícil. Sobre isso, é interessante observar que o G-II, o G-III e G-IV apontaram como adaptações do TB ao TM, na coluna do meio, a possibilidade de modificar ou manter nomes, considerando a variedade linguística.

No que se refere ao fator extratextual TEMPO, os grupos atentaram para o encargo de tradução, reconhecendo que o tempo do TM seria o século XXI e o tempo do TB o século XIX ou XX. No entanto, acerca das adaptações necessárias em relação ao tempo do TB e TM, notamos que dois grupos tiveram concepções contrárias, a saber:

Quadro 7 – Análise pré-tradutória do tempo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>6 de octubre de 1894</i>	<i>Primavera de 2015</i>	<i>Produção: primavera de 2015</i>
G-II	<i>Siglo XX</i>	<i>Cambiar características del pasado para nuestra actualidad</i>	<i>Siglo XXI Años corrientes</i>
G-III	<i>1937</i>	<i>Controlar validez de las informaciones</i>	
G-IV	<i>Siglo XIX</i>	<i>Mantener las características de época e explicitar particularidades en notas si necesario</i>	<i>Siglo XXI</i>

Fonte: Autoria própria.

A atitude do G-II, a nosso ver, visa a facilitar a compreensão do leitor, no que se refere à dimensão temporal do texto, uma vez que, nas palavras de Nord (2012, p.69), o fator tempo reflete-se na variedade linguística utilizada no texto, incluindo a sua dimensão semântica, que se relaciona com as mudanças socioculturais. Além disso, o tempo influencia outros aspectos extratextuais, tais como: a relação entre emissor e receptor, intenção emissora e o meio. No entanto, o G-IV, ao considerar a conservação das características da época do TB, no TM, ignora a dimensão temporal estipulada no encargo de tradução.

Devido à distância temporal entre o TB e o TM, os grupos lidam com a variação diacrônica entre as línguas envolvidas no processo tradutório, podendo observar que, com o passar do tempo, as línguas mudam e, com isso, algumas expressões ou estruturas gramaticais podem desaparecer ou ter o seu valor semântico/sintático modificado parcialmente ou

totalmente. Como é o caso do pronome de tratamento “vós”, no Português Brasileiro, que possuiu amplo uso para tratar um ou mais interlocutores de forma respeitosa, no período medieval, e, atualmente, é um pronome arcaico e de uso restrito, por exemplo, em textos bíblicos (MENON, 1995).

Por outro lado, o fator tempo, também, exerce influência sobre as tipologias textuais ou gêneros textuais. Nessa questão é importante recordar a concepção de Marcuschi (2010, p. 31), ao expor que os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelos seres humanos, portanto, são maleáveis ao contexto histórico-cultural das sociedades e influenciados pela variação cultural a qual, para o autor, deve trazer consequências significativas para a variação de gêneros. Nesse sentido, o tradutor deve estar atento às modificações que o gênero textual pode sofrer, ao longo do tempo, nas sociedades, ou mesmo o seu desaparecimento. Em forma de exemplo, Nord (2012) cita o caso dos oráculos e epopeias, gêneros relacionados com um período histórico determinado. No caso das peças teatrais, essas já exerceram diversos papéis, ao longo da história da humanidade, tais como: catequização, apresentar conduta e aspectos educativos das sociedades, propagar ou combater ideias hegemônicas, satirizar situações ou personalidades etc. (JÚNIOR, 2009, p.27), o que pode ter se refletido em sua organização ou composição textual, em cada cultura, ao longo do tempo.

No que diz respeito ao MOTIVO do TM, os grupos respeitaram o encargo de tradução estipulado, salientando a divulgação das obras teatrais hispânicas traduzidas para o Português Brasileiro de distintas regiões. Quanto ao motivo do TB, cada grupo pontuou aspectos distintos, a saber:

Quadro 8 – Análise pré-tradutória do motivo pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>Acabar con el tipo de teatro retórico y melodramático</i>	<i>Divulgar peças hispánicas</i>	<i>Divulgar peças hispánicas</i>
G-II	<i>Crítica social</i>	<i>Informar objetivos en la introducción del texto</i>	<i>Divulgar las discusiones del pasado</i>

			<i>con una nueva lenguaje</i>
G-III	<i>Regreso al campo después de vivir en la ciudad</i>	<i>Añadir información TB en TM</i>	<i>Adaptación de obra enseñada</i>
G-IV	<i>Crítica social</i>	<i>Informar los objetivos em uma introdución</i>	<i>Divulgación</i>

Fonte: Aatoria própria.

Verificamos que o G-I reconheceu como motivo do TB um objetivo literário da época, isto é, acabar com o tipo de teatro retórico e melodramático; o G-II e o G-IV destacaram como motivo do TB a crítica social típica do gênero peça teatral; o G-III indicou como motivo um aspecto da temática da obra, ou seja, falar sobre a diferença entre o campo e a cidade. Para Nord (2012, p. 76), o fator motivo se refere ao redator e suas motivações para a produção textual, mas nem sempre é fácil identificá-lo. Assim, muitas vezes, os tipos de motivos se relacionam com a dimensão temporal, o gênero textual e o seu meio de transmissão, fato que coincide com o que foi identificado pelos grupos nessa análise pré-tradutória, pois os motivos apontados se referem a fatores de produção do gênero peça teatral, embora sejam apresentados aspectos distintos por cada grupo.

Por sua vez, a FUNÇÃO TEXTUAL do TB/TM, segundo Nord (2012), trata-se da função comunicativa, que é resultado dos fatores que compõem a situação comunicativa real em que o texto funciona, portanto é um fator central para a análise pré-tradutória funcionalista. A autora expõe que a tradução, geralmente, é orientada à função do TM e que é comum haver uma mudança da função textual em relação ao TB, já que ela possui interdependência com a situação comunicativa real do texto. Quanto à análise da função textual pelos grupos participantes, por tratar-se de um gênero literário, como é a peça teatral, a maioria dos grupos relacionou a função textual, em maior ou menor medida, com a função ou objetivo social do gênero peça teatral de comédia nas situações comunicativas dos textos. Vejamos:

Quadro 9 – Análise pré-tradutória da função pelos grupos de participantes da SD

	TEXTO-BASE	TRANSFÊRENCIA	TEXTO-META
G-I	<i>Entretener con la comedia al público burgués español</i>	<i>Entreter com a comédia o público paulistano</i>	<i>Entreter com a comédia o público paulistano</i>
G-II	<i>Divulgar situaciones sociales atraves de un dialogo oral</i>	<i>Información prioritaria</i>	<i>Entretenimiento Despiertar reflexión</i>
G-III	<i>Entretenimiento</i>	<i>Manter a função original</i>	<i>Entretenimento</i>

G-IV	<i>Entretener y criticar las costumbres</i>	<i>Hacer correspondencias características de obras teatrales cómicas de Argentina para la lengua Portuguesa solo si necessário em notas explicativas</i>	<i>Cambiar palabras excepcionalmente o escribir notas explicativas manteniendo la información y crítica de las costumbres</i>
------	---	--	---

Fonte: Autoria própria.

Por exemplo, o G-I, G-III e G-IV apontaram o entretenimento do público-receptor como função do TB e do TM, mantendo a função textual do TB, apesar de que não foi o exigido no encargo de tradução. Por outro lado, o G-II destacou a divulgação de situações sociais da época como a função do TB, enquanto o entretenimento e a reflexão social são apontados como função do TM, o que coincide com a intenção emissora apontada por este grupo, anteriormente. Notamos que a função textual, apesar do especificado no encargo de tradução, possui íntima relação com o gênero, logo, seria pertinente abordar as características do gênero peça teatral de comédia, referente às capacidades de ação, uma vez que se relacionam com o contexto sócio histórico, no que se refere à relação entre produtor e receptor do texto, o local e período da produção, a posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático (STUTZ; CRISTÓVÃO, 2011, p. 576).

### **Considerações finais**

Por meio desta pesquisa, verificamos que as dificuldades de análise do TB e TM dos aprendizes não se restringiram aos elementos intralinguísticos, mas também, demonstraram confusão ao analisar elementos extratextuais. Tal diagnóstico permite constatar que apesar do TB escolhido apresentar uma linguagem mais antiga (século XIX ou XX) e os aprendizes serem de nível inicial, as dificuldades mais salientes foram relacionadas com o contexto situacional do TB e TM e a organização e conteúdo do gênero textual peça de teatro. Assim, para além de diagnosticar e trabalhar as dificuldades elencadas, essa prática pode contribuir à formação de professores de espanhol, ao permitir uma reflexão metalinguística e sociocultural, ademais de desmitificar a prática tradutória de equivalência unívoca.

### **Referências**

BOLAÑOS-CUÉLLAR, S. Aproximación Sociolingüística a la Traducción. *Forma y Función*, nº 13. P.157-192, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/rXX1rz>> Acesso em: 20 mar.17.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. In: Bosque, I. /Demonte, V. (eds.): *Gramática Descriptiva de la lengua española*, 1. Madrid: RAE, 1999. p. 1399-1425.

JUNIOR, H. A. *Da escola para o palco: uma poética teatral com adolescentes; criação coletiva de uma peça por estudantes da EE Julio Mesquita e do Colégio Básico*. 2009. 267. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade UNISAL Americana, Campinas, 2009.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

MENON, O. P. S. *O sistema pronominal do Português do Brasil*. Curitiba. Editora da UFPR, nº 44, p. 91-106. 1995. <<http://goo.gl/gWxl10>> Acesso em: 10 mai. 2015.

NORD, C. *Text Analysis in Translation: theory, methodology and didactic application of a model of translation-oriented text analysis*. Tradução de Christiane Nord e Penelope Sparrow. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1991.

\_\_\_\_\_. Traduciendo funciones. In: HURTADO ALBIR, A. (Ed.). *Estudios sobre la traducción*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I, 1994. p. 97-112.

\_\_\_\_\_. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*. No. 9. Março de 2010. Pp. 9-18. Disponível em:<<http://goo.gl/uSyzUl>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Texto base-texto meta*. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana, Espanha: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

REISS, K.; VERMEER, H. J. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 206p.

ROMÃO, T. L. C. Ilusão teatral *versus* Realidade Tradutória: os extremos da tradução teatral. In: LÚCIO, A. C. M.; SCHNEIDER, L. (Org.). *Cultura e Tradução: interfaces entre teoria e prática*. João Pessoa: Ideia, 2010b. p. 51-70.

RYNGAERT, J. P. *Introdução à análise do teatro*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 192 p.

TRAVAGLIA, N. G. *Tradução como retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2013. 308 p.

UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Tradução e coordenação de José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

## PONTO DE VISTA, REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA E EMOÇÕES EM PROCESSO CRIME (O PROCESSO DE MARIA OLINDINA - ACARI - RN, 1921)

Maria das Vitórias Nunes Silva LOURENÇO<sup>108</sup>

**Resumo:** Neste artigo, propomos aplicar postulados da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), demonstrando como elementos formadores da proposição enunciado – responsabilidade enunciativa, representação discursiva e orientação argumentativa, somados ao estudo das emoções discursivas, apresentam-se a serviço da argumentação, particularmente a argumentação jurídica. Colocamos em relevo o modo como o locutor enunciativo primeiro (L1/E1) do texto, objeto de análise, faz uso das referidas estratégias discursivas para evidenciar a argumentação. Objetivando ilustrar tal assertiva, analisaremos alguns recortes de um texto do caderno processual: o relatório do inquérito policial.

**Palavras-chave:** Análise Textual dos Discursos. Argumentação. Representações Discursivas. Responsabilidade enunciativa. Emoções.

**Abstract:** *In this paper, we propose to apply postulates of Textual Discourse Analysis (ADAM, 2011), demonstrating how formative elements of the proposition-statement – commitment, Discursive Representation and argumentative guidance –, added to the study of linguistic emotions, are presented cover the argumentation. We highlight the way in which the first person speaker and enunciator (L1/E1) of the text, object of analysis, makes discursive use of these strategies to evidence the argumentation. With the purpose of showing such assertion, we analyse some samples of a text from the Trial Notebook: the Police Inquiry Report.*

**Keywords:** *Text Linguistics. Textual Discourse Analysis. Argumentation. Discursive Representation Commitment. Emotions.*

---

<sup>108</sup> Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) - Brasil - vitorianunes@hotmail.com

## Introdução

Esta investigação<sup>109</sup> desenvolve algumas reflexões acerca dos efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos enunciativos presentes nas instruções textuais que são reveladores dos Pontos de Vista (doravante PDV<sup>110</sup>) assumidos ou atribuídos a outros, compreendendo como o Locutor/ Enunciador primeiro (L1/E1) se posiciona em relação ao PDV dos outros, com fenômenos de concordância, discordância ou neutralidade, assinalando os modos de assumir (ou não) a Responsabilidade Enunciativa (RE), a construção da representação discursiva (Rd), que perspectiva determinado objeto de discurso e que, somadas a posicionamentos emocionais marcados linguisticamente no texto, determinam a orientação argumentativa (ORarg) dos enunciados.

As considerações que se seguem visam empreender o estudo do texto jurídico sob a perspectiva da Análise Textual dos Discursos. Nesse sentido, propomos como *corpus* o estudo do caderno processual do caso “Maria Olindina”, Acary-RN, 1921-1932. O referido processo tramitou nos anos 20/30 do século passado. O texto que estudamos decorre de um conjunto de PDF que contém 299 páginas digitalizadas e enumeradas, com autuação em 27/12/1921 e último ato processual em 26/10/1932.

A fim de melhor explicitar as questões linguísticas suscitadas, promovemos um breve debate acerca da teoria que embasa nossas análises e, em seguida, apresentamos o resumo do processo penal que apurou o crime de Maria Olindina para entrarmos na pesquisa analítica do *corpus*.

## O referencial teórico-metodológico

Estudamos o texto jurídico sob o enfoque da abordagem postulada por Adam (2011), no âmbito da Análise Textual dos Discursos, quando afirma que toda proposição-enunciado porta três dimensões: enunciativa, referencial e argumentativa, sendo a primeira referente à Responsabilidade Enunciativa, a segunda, à Representação Discursiva (Rd) e a terceira, à Orientação argumentativa dos enunciados (ORarg). Na perspectiva trabalhada por Adam:

---

<sup>109</sup> Apresentamos neste artigo parte da pesquisa desenvolvida no estágio pós-doutoral em desenvolvimento na UFRN.

<sup>110</sup> Adotamos, no que concerne ao Ponto de Vista, a sigla em maiúsculo (PDV) como usada por Alain Rabatel em seus trabalhos.

Toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares, às quais se acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca outros em resposta ou como simples continuação. Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma força ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável (ADAM, 2011, p. 109, grifos do autor).

Em relação à microunidade de análise, Adam (2011) afirma que deve portar, simultaneamente, um caráter textual e enunciativo. Assim, na concepção do autor, o termo proposição garante a ideia de que se adota um critério sintático-semântico na definição da unidade textual mínima e a noção de enunciado marca a dimensão enunciativa da microunidade. Ademais, reiteramos que, de acordo com Adam (2011), toda proposição-enunciado porta três dimensões – enunciativa, referencial e argumentativa –, que, por sua vez, são articuladas entre si e complementam-se de forma dinâmica.

Ora, a dimensão enunciativa é denominada por Adam de ponto de vista (PdV), viabilizando o estudo da Responsabilidade Enunciativa que permite demonstrar a entrada e o funcionamento de diferentes pontos de vista, ou vozes, presentes nos textos e o movimento de identificação do locutor com um ou outro PdV.

Na sequência, temos a dimensão referencial, a qual dá conta das questões atinentes à representação discursiva (Rd), interpretada a partir do conteúdo proposicional:

Toda proposição enunciada possui um valor descritivo. A atividade discursiva de referência constrói, semanticamente, uma representação, um objeto de discurso comunicável. Esse microuniverso semântico apresenta-se, minimamente, como um tema ou objeto de discurso posto e o desenvolvimento de uma predicação a seu respeito. [...] É o interpretante que constrói a Rd a partir dos enunciados (esquematização), em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções) e de suas representações psicossociais da situação, do enunciator e do mundo do texto, assim como de seus pressupostos culturais. [...] Com a escolha da expressão “construção de uma representação discursiva”, pretende-se dar a entender que a linguagem faz referência e que todo texto é uma proposição de mundo que solicita do interpretante [...] uma atividade semelhante, mas não simétrica, de (re)construção dessa proposição de (pequeno) mundo ou Rd (ADAM, 2011, p. 113-114).

Nesse caso, a Representação discursiva (Rd) refere-se ao fato de que, sabendo-se que a comunicação é falha, uma vez que não se diz textualmente todas as coisas, podem os sujeitos

fazer referência ao “mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos coenunciadores” (ADAM, 2011, p. 115).

Por fim, colocamos em destaque a dimensão argumentativa da microunidade, que é a dimensão indicativa de que a enunciação dá ao conteúdo referencial “uma certa potencialidade argumentativa [ORarg] que lhe confere uma força ou valor ilocucionário [F] mais ou menos identificável” (ADAM, 2011, p. 109). Nesse sentido, todo enunciado possui uma orientação argumentativa, mesmo na ausência de conectores, e uma força que busca afetar o interlocutor de algum modo. Essa força ilocucionária pode nem sempre ser muito clara, mas está presente como ato de discurso em toda microunidade de texto.

Baseamo-nos nos estudos acerca do ponto de vista realizados por Rabatel (2003, 2009a, 2010), no que concerne à abordagem enunciativa, inserindo o estudo do PDV no arcabouço das teorias polifônicas e dialógicas para estudar a RE, que compreendem as formas de transmissão do discurso e o papel do sujeito enunciador no tocante à responsabilidade e à imputação pelos conteúdos proposicionais.

Nessa perspectiva, Rabatel distingue três tipos de modalidade do ponto de vista que dão conta da representação de si e do outro no discurso: afirmado, narrado e representado.

- a) PDV afirmado - caracteriza-se por falas explícitas com emissão de opinião ou julgamento sobre determinado fato ou evento.
- b) PDV narrado - caracteriza-se pela exposição da forma de agir ou atitude de um dos enunciadores.
- c) PDV representado – caracteriza-se por frases sem fala. Expressa pensamentos, reflexões e percepções.

A representação discursiva (Rd) é tratada pelo viés da lógica natural proposta por Grize (1996), refere-se ao fato de que, sabendo-se que a comunicação é falha, uma vez que todas as coisas não são textualmente ditas, podem os sujeitos fazer referência ao “mundo, às palavras, à própria situação de enunciação e aos coenunciadores” (ADAM, 2011, p. 115).

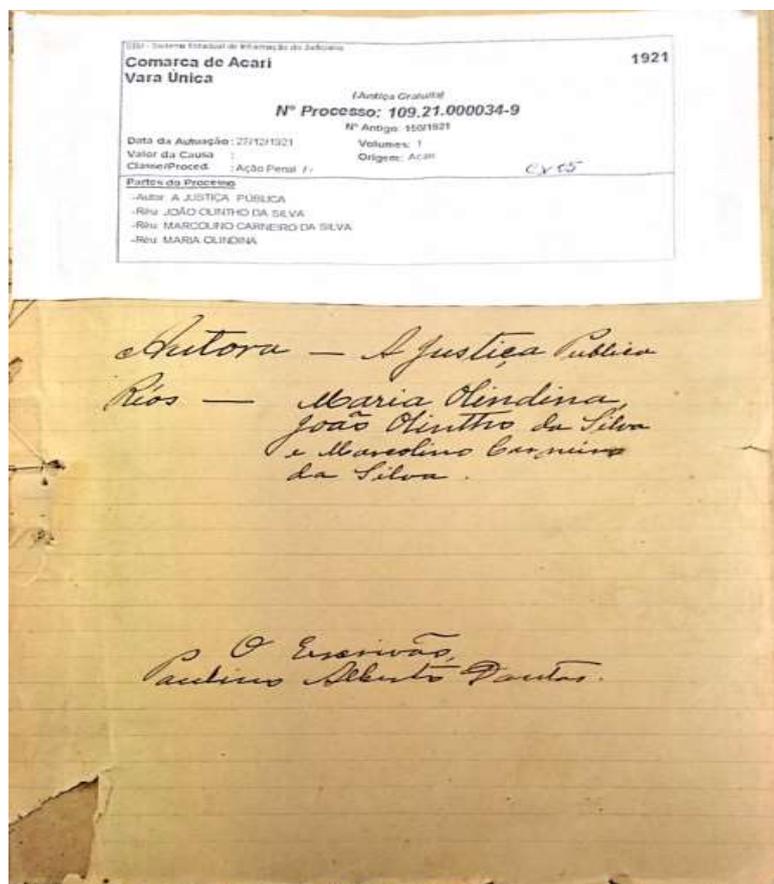
No que concerne ao estudo das emoções, acompanhamos Plantin (2005, 2011, 2013), Rabatel, Micheli e Hekmat (2013), Micheli (2008, 2010, 2013) e Kerbrat-Orecchion (2000), que tratam as emoções como modos de semiotização das funções argumentativas, sustentando que elas não se opõem à razão, sendo em algumas situações relevantes, quando consideradas, não pela sua natureza afetiva, mas pelo seu uso no contexto.

Entendemos que recursos linguísticos utilizados na produção do texto jurídico, em algumas situações, constituem-se marcas de uma argumentação baseada, principalmente, na

emoção, na tentativa de sensibilizar o Magistrado, imprimindo no texto marcas de subjetividade valorativas e ponto de vista que em determinada situação mais persuadem que convencem.

Portanto, este trabalho insere-se nos estudos do discurso jurídico elaborados pelo campo da Análise Textual dos Discursos – no que concerne ao estudo do PDV, da Responsabilidade Enunciativa, da Representação discursiva e das Emoções, influenciando a orientação argumentativa dos enunciados, possibilitando a construção de diálogos possíveis entre os domínios do Direito e da Linguística e promovendo uma reflexão sobre a eficácia do texto jurídico “em função de suas próprias finalidades (objetivos, intenções)” (ADAM, 2011, p. 114).

### Do caderno Processual



A narrativa nos autos relata a história do assassinato de um proprietário rural, Marçal Dantas de Medeiros (37), conhecido por “Marçal Lucas”, tendo como autora intelectual sua esposa “Maria Olindina” (34) e executado por terceiro “João Olintho” (21), auxiliado por um menor, “Marcolino” (17).

Marçal Lucas era casado com Maria Olindina, sendo ele proprietário de terras no local denominado Bulhões, zona rural do município de Acari-RN, no início do século passado.

O assassinato de Marçal Lucas é descoberto, após diligências policiais procedidas a respeito do seu suposto enforcamento, na noite de 13 de abril de 1921. A autoridade policial concluiu pela existência de crime, pelas circunstâncias em que se deram os fatos e pelas condições nas quais se apresentava o cadáver da vítima.

No dia 14 de abril de 1921, às 17h, chegou à casa de Maria Olindina a autoridade policial que objetivava checar o acontecimento do enforcamento de Marçal Lucas e, procurando falar com D. Maria Olindina Dantas, foi interpelado com as seguintes palavras: “podem correr minha casa toda” – assim, tal afirmação foi suficiente para aguçar as suspeitas do subdelegado.

O referido policial adentrou a casa e “descobriu no solo da sala alguns tijolos manchados de sangue, encoberto com um pouco de areia fina colocada ali recentemente, o que contrastava absolutamente com a achada do cadáver do suposto enforcado que fora encontrado a quarenta braças da casa de morada, debaixo de uma velha quixabeira, deitado sobre o lado direito, vestindo somente calça, tendo em redor do pescoço, enrolada, uma corda que passava também sobre os olhos e a base do nariz cujo osso ethmoide estava esmagado, o olho direito vasado, existindo ainda ferimentos no frontal, do lado direito na base do nariz, e echymoses em redor do pescoço e outra atingindo os olhos (auto de exame cadavérico fls. 14)”.

Então, o Subdelegado convidou D. Maria Olindina para “acompanhá-lo ao local onde fora encontrado o cadáver, e para lá se dirigiram, não sem protestos dela, que entendia desnecessária aquella lúgubre visita...” fls.45, e, depois de poucos passos, Olindina confessou o crime praticado com o auxílio dos indivíduos João Olintho da Silva e Marcolino Carneiro da Silva, que eram agregados da casa.

Assim, diante das declarações, Olindina foi detida e recolhida na cadeia pública da cidade de Acari, tendo o mesmo acontecido com seus auxiliares, momentos depois. No dia 15 de abril, conforme inquérito policial, foram reduzidas a termo as confissões produzidas pelos acusados, assim como foram ouvidas algumas testemunhas.

Em depoimento, na fase do inquérito policial, Olindina confessou o crime e disse que sofria maus tratos pelo marido e, por vezes, em conversas com João Olintho, este chorou pelos sofrimentos dela. Que havia tentado o desquite, mas o pai e o sogro dela foram contrários e ela não via intenção de Marçal fazê-lo. Disse ainda, que só se arrependeu do que fez quando viu a sujeira que João Olintho e Marcolino fizeram na sala, que não conseguiriam limpar o sangue e

todos seriam presos, que agradecia muito a João Olintho tudo que ele fez, que casaria com ele como havia prometido.

João Olintho, em depoimento, afirmou que vinha de Currais Novos e trabalhava na estrada de automóveis, que Marçal lhe ofereceu um roçado, passando Olintho a morar com a família de Marçal. Que em conversa com Olindina ela pediu para ele matar o marido, prometendo casamento e ele ofereceu dinheiro a Marcolino para ajudá-lo na tarefa, lhe dando uma corda. Que combinaram que ao anoitecer do dia 13 de abril, Olindina iria para a casa do vizinho com os filhos, ficando João Olintho, Marcolino e Marçal sozinhos em casa. Marçal estava em uma rede na sala debulhando feijão. João Olintho, que já havia deixado um cacête pronto na entrada do curral, tentou golpear Marçal que estava na rede, mas não teve coragem, então foi encontrar-se com Olindina e ela lhe perguntou “se já tinha feito o serviço” ao que respondeu negativamente, e retrucando ela, “-que sabia disso, pois se elle não matasse o seu marido, tinha certeza que este a mataria-”, assim Olintho voltou à casa e fez mais cinco tentativas e por último, aproveitou quando Marçal se baixou para pegar o feijão e descarregou lhe com o cacête, dois golpes sobre a cabeça e o rosto, quando entrou Marcolino enrolando a corda em volta do pescoço de Marçal puxando ambos nas pontas da corda, conduziram o cadáver para a quixabeira próxima da casa e ataram nó em um galho, a fim de fazer crer que Marçal havia se enforcado. Disse que depois chegou Maria Olindina a quem contaram todo o ocorrido, que pela madrugada trataram de lavar as manchas de sangue do tijolo e feito isso, enterraram os detritos fora da casa; e pela manhã recebeu das mãos de Olindina a quantia de duzentos e sessenta e um mil réis, para as despesas de transporte e enterro do cadáver.

Em 13 de setembro de 1921, data marcada para a realização do Tribunal do Júri, foi protocolado e deferido pedido de nova data para a realização do júri pelos réus, sob o argumento de ausência de advogado.

Em 27/12/1921, data de novo júri, Olindina protocolou e teve deferida petição por nova data de júri, sob argumento de ausência de advogado e problemas de saúde. Então, o júri condenou e sentenciou João Olintho e Marcolino, o primeiro a custas e 30 anos de prisão a serem cumpridos na cadeia pública de Acari, e o segundo condenado em custas e 29 anos e nove meses de prisão na cadeia pública de Acari. Na sequência, tendo sido protocolado protesto por novo júri.

Convocada 1ª sessão para júri em 18 de maio de 1922, os réus juntaram pedido de adiamento do júri, tendo sido deferido pelo juiz.

Convocada nova sessão do júri para a data de 26 de setembro de 1922, pedido de adiamento do júri por João Olintho. Marcolino é condenado em custas e 13 anos, 2 meses e 20 dias de prisão, na cadeia pública de Acari e Maria Olindina é condenada em custas e 19 anos e 3 meses de prisão, na cadeia pública de Acari.

Em 09 de março de 1923 foi a júri João Olintho, novamente condenado em custas e 30 anos de prisão, na cadeia pública de Acari. Em ato contínuo foi protocolado pedido de apelação, tendo os desembargadores do Tribunal de Justiça em acórdão decidido pela manutenção da sentença proferida pelo juiz *a quo*, com base na decisão do Conselho de Sentença da Comarca de Acari-RN. Em 1925, é protocolada petição de João Olintho ao governador e depois remetida pelo juiz da comarca ao Egrégio Tribunal do Estado.

Em 1926 é protocolado pedido de indulto por João Olintho, tendo sido julgado inoportuno.

Em 1927 Marcolino peticiona por indulto. Em 26 de março de 1930 é peticionado o livramento condicional e 20 de agosto de 1930 o Conselho Penitenciário por unanimidade vota pelo livramento condicional de Marcolino.

Em 1930 o Conselho Penitenciário do Estado requer a remessa dos autos originais de João Olintho. Segundo os autos, João Olintho, em 26 de setembro de 1932, a Secretaria Geral do Estado, através do Decreto Nº 357, concedeu indulto a João Olintho do resto da pena.

Em 06 de dezembro de 1930, o Secretário Geral do Estado, através do Decreto Nº 18 – pelo Interventor Federal comutou para 14 anos de prisão simples a pena de 19 anos e 3 meses de Maria Olindina. Em 24 de maio de 1932, pelo Decreto Nº 28, o Conselho Penitenciário por unanimidade, o Secretário Geral do Estado, no exercício de Interventor Federal, perdoou Maria Olindina do resto da pena, mas esta só foi liberta depois de peticionar ao Conselho e teve a expedição de alvará de soltura em 17 de junho de 1932.

Relatam os autos que na data de 01 de fevereiro de 1923, Olindina com 33 anos de idade, sofreu violência sexual na cadeia pública de Acari-RN (em cópias dos autos do processo crime que respondeu Antônio Pedro da Rocha, carcereiro de Maria Olindina. As referidas cópias constam nas fls. 286-290 do PDF).

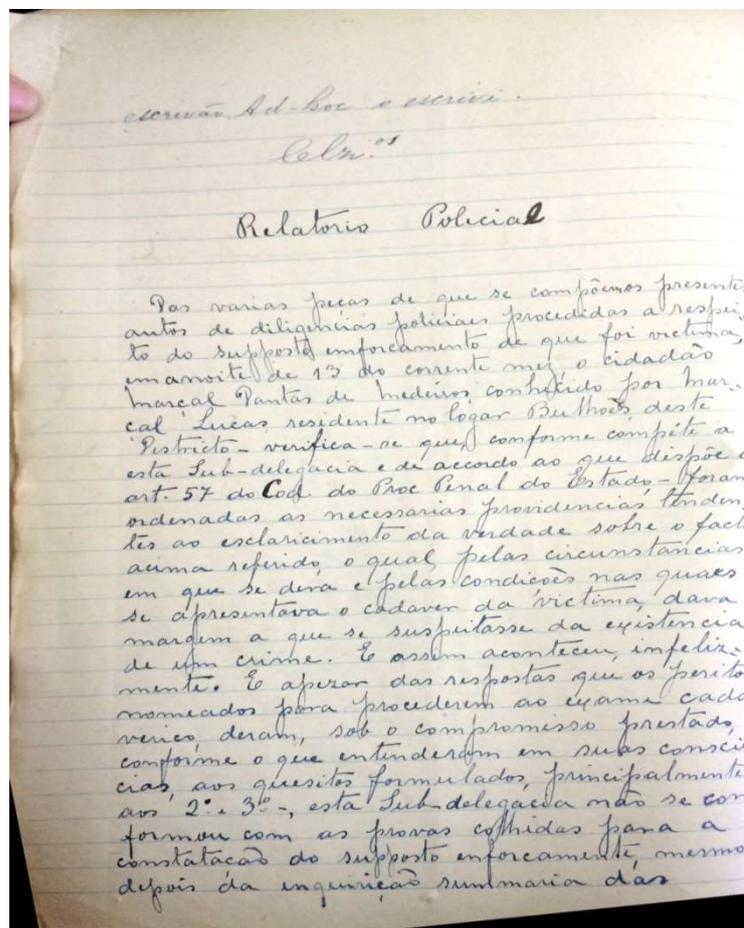
O soldado José Saraiva Leão, em substituição do carcereiro, por ocasião da faxina, deixou aberta a porta da prisão de Olindina e, à meia noite, foi procurá-la para “fins libidinosos”. Ela, depois de relutar consentiu o que ele pretendia.

Em interrogatório foi perguntado à Olindina por que ela não havia chamado o “cabo de dia?” Ela respondeu que o cabo de dia era o mesmo soldado. Na sequência, o delegado

perguntou-lhe por que não acordou os presos? Respondeu que não o fez para evitar o escândalo. O delegado perguntou por que não comunicou o fato a ele, respondeu que não tinha “dado parte” porque não sabia que engravidaria. Olindina deu à luz na cadeia a uma criança do sexo feminino, no ano de 1924.

### **Análise dos dados: PDV, Responsabilidade Enunciativa e Emoções em função de estratégias argumentativas**

“Pois de que serviria a obra do orador, se o pensamento dele se revelasse de per si, e não pelo discurso?” (ARISTÓTELES, 1984, p. 258.)



### **A certeza do fato criminoso**

O texto do relatório do inquérito constitui um apelo aos sentimentos de justiça de modo a levar o outro, no caso, o representante do Ministério Público, responsável pela denúncia a posicionar-se do lado do Locutor- delegado. Nesse aspecto, observa-se pelo PDV afirmado a

ocorrência da assunção total da Responsabilidade Enunciativa nas sequências demonstradas, apontando a certeza do juízo:

- a) **...nenhuma duvida restando** sobre a existência do homicídio e dos seus **bárbaros** autores
- b) **com convicção segura que tem** de todos esses pormenores e das circunstancias que precederam e acompanharam o crime, pensa não errar e **julga estar com boa razão afirmando** que, consoante o accordo previo entre D. Maria Olindina João Olintho e Marcolino Carneiro, e a execução do crime.
- c) **não há duvida alguma** sobre o facto criminoso que deu logar a perda de um cidadão útil a sociedade e a família, e a **certeza de quem sejam os autores** de tão **alarmante** acontecimento.

Ainda, o uso da qualificadora “bárbaros” e dos lexemas “alarmante” e “útil” referenciam a dimensão negativa com que o locutor avalia o evento tipificado.

### **A construção da imagem da mulher**

Observamos no texto do Relatório Policial, de autoria do delegado de polícia, a preocupação de L1/E1 em construir a Representação discursiva (Rd) da mulher – Maria Olindina - como assassina perversa e traidora, assim como os agregados da casa. Afirmamos tratar-se de Ponto de Vista (PDV) representado, com imputação da Responsabilidade Enunciativa (RE). Vejamos na sequência:

- d) ...e ella, detendo-se bruscamente, entrou a confessar o crime praticado contra **o seu próprio marido** com o auxilio indispensável e imediato dos indivíduos João Olintho da Silva e Marcolino Carneiro da Silva, aggregados da casa e que ahi também residiam e **gosavam da mais absoluta confiança do morto**.

É possível, também, perceber a contraposição da imagem da mulher como um ser fragilizado com a da Rd construída de uma “criminoso”, “traidora” acompanhada de “cúmplices”, constituindo-se, assim, um momento de polifonia que permite introduzir no discurso do Locutor a vontade de um julgamento desprovido de compaixão pelos acusados.

## A emoção discursiva

Apontamos os extratos textuais que seguem como amostra da relevância do uso de construções que expressam emoção em função de estratégias argumentativas. Vejamos:

- e) ... o qual pelas circunstancias em que se dera e pelas condições nas quais se apresentava o cadáver da victima, dava margem a que se suspeitasse da existência de um crime. E assim aconteceu, **infelizmente**.
- f) ... da casa onde se desenrolou a **barbaresca scena de sangue – facto tanto mais monstruoso**, quanto há quarenta annos a esta parte na memoria de outro semelhante no meio sertanejo do Seridó, onde habita uma **população laboriosa, ordeira e sobretudo pacifica e de índole cordata e amiga** de seus semelhantes - esta Sub-delegacia houve por bem de proceder a um exame detido e metuculoso no local **onde teve logar o sanguinolento drama**, fazendo a apprehensão dos objetos que serviram na perpetuaçãodo **horrível delicto**.
- g) ...e a certeza de quem sejam os autores de **tão alarmante acontecimento que abalou profundamente** a gente **simples e boa** desta terra, e que desperta sérios comentários, e causa **fundados terrores por toda a parte onde vai chegando tão triste noticia**.

Observando as anotações do delegado, percebemos a relevância de tratar a argumentação como parte constante do discurso, tendo em vista que a materialidade linguística deve ser considerada em seu contexto de uso. Assim, no texto em estudo, L1/E1 avalia o evento criminoso como *infelizmente* e, ao descrever a população como *laboriosa, ordeira e sobretudo pacifica e de índole cordata e amiga* em contraposição ao *sanguinolento drama e horrível delicto* propõe sua descrição de mundo perfeito, do mesmo modo, confere ao outro a mesma Representação Discursiva de mundo e pessoa.

Decorre disto que ao aspectualizar o corrido como *horrível delicto*, L1/E1 faz uso de estratégia discursiva, isto é, utiliza uma sintaxe emotiva que busca influenciar e causar receios no outro, por exemplo, com a expressão *fundados terrores por toda a parte onde vai chegando tão triste noticia*.

É perceptível, no Relatório do Inquérito Policial, que o delegado vai inscrevendo no texto o seu modo de percepção do crime reportado e do povo da Região do Seridó, na qual está inserido o município de Acari-RN, e, para tanto, faz escolhas lexicais de intenso valor discursivo, e assim, vai construindo a imagem desse público ao considerar quais são os seus valores, seus saberes e suas crenças. Nesse sentido, postulamos que a construção discursiva

elaborada pelo Locutor/Enunciador, inscrita na materialidade do texto, faz uso de marcas linguísticas como as destacadas alhures, que servem de expressão da percepção e da emotividade no discurso produzido pelo delegado e que vai delineando a orientação argumentativa do texto.

Portanto, as emoções discursivas têm papel de destaque no processo de argumentar, pois entendemos, como Raphaël Micheli (2008), que os Locutores/Enunciadores não se satisfazem em apenas exprimir suas emoções, eles também visam a provocar tais emoções no seu interlocutor e, desse modo, se empenham na busca pela legitimação de uma emoção; para tanto, se valem de estratégias linguísticas (escolha lexical, gerenciamento de vozes, referenciação dos objetos discursivos etc.) que sirvam aos propósitos da argumentação empreendida.

### **Considerações Finais**

A análise dos dados mostra que um objeto de discurso é sempre perspectivado e manifesta o ponto de vista de um ou mais enunciadores. Assim como no intento de fazer prevalecer determinado argumento, os produtores do discurso jurídico manifestam na superfície textual subjetividade e embate de valores.

Na perspectiva assumida nesta pesquisa, os estudos do Ponto de Vista, da Representação Discursiva e Emoções apontam que as dimensões enunciativa, referencial e argumentativa que formam a proposição-enunciado efetivamente atuam conjuntamente de modo a influenciar a orientação argumentativa dos enunciados.

Do mesmo modo, as emoções discursivas expostas por uma sintaxe emotiva tornam-se objetos de argumentação e não apenas elementos coadjuvantes nas interações argumentativas, pois além de atuarem na produção de sentido, elas também servem como elemento caracterizador das intenções do Locutor/ Enunciador.

### **Referências**

ADAM, Jean-Michel. **A linguística**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Esquema sintático e gêneros de discurso. Poderão as consecutivas intensivas ser marcadores de gênero. **Estudos Linguísticos: gramática & texto**. Lisboa, n. 8, 2013. p.15-38.

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute; MAINGUENEAU, Dominique. **Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações**. RODRIGUES, Maria das Graças Soares; SILVA NETO, João Gomes da; PASSEGI, Luis (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010.

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

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio pinto de Carvalho. São Paulo: Abril, 1984.

GODDARD, Cliff. On “disgust”. In: BAIDER, Fabienne H.; CISLARU, Georgeta **Linguistic Approaches to Emotions in Context**. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.

GRIZE, J.-B., **Logique naturelle & communications**, Paris, P.U.F., 1996.

KERBRAT-ORECCHION, C. Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXe siècle? Remarques et aperçus. In: PLANTIN, Ch. ; DOURY, M.; TRAVERSO, V. **Les Émotions dans les interactions**. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2000. p. 33-73.

LOURENÇO, M.V.N. **Análise Textual dos Discursos: responsabilidade enunciativa no texto jurídico**. Curitiba: Editora CRV, 2015. 164p .

MENDES, E.; MACHADO, Ida Lúcia (Orgs.). **As emoções no discurso**, vol. II. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MICHEL, Raphaël. [Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion](#). **SEMEN - Revue de sémio-linguistique des textes et discours**, p. 6-19, n° 35, abril 2013.

\_\_\_\_\_. La construction argumentative des émotions: pitié et indignation dans le débat parlementaire de 1908 sur l'abolition de la peine de mort. In: RINN, M. (Éd.) **Le pathos en action**. L'usage des émotions dans le discours, Presses de l'Université de Rennes, 2008.

\_\_\_\_\_. L'analyse argumentative en diachronie: le pathos dans les débats parlementaires sur l'abolition de la peine de mort. In: **Argumentation et Analyse du Discours**, 1, 2008. Disponível em: <http://aad.revues.org/482>. Acesso em: 29 agosto. 2017.

PLANTIN, C., Analyse et critique du discours argumentative. In: KOREN, Roselyne; AMOSSY, Ruth (Orgs.), **Après Perelman: quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?** Paris, L'Harmattan, 2002.

\_\_\_\_\_. Situation des études de l'argumentation: de délégitimations en réinventions». In: DOURY, M.; MOIRAND, S. (Orgs.), **L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation**. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

\_\_\_\_\_. L'interaction argumentative. In: **Dialoganalyse VI**, Tübingen, Max Verlag, 1998.

\_\_\_\_\_. **L'argumentation**, Paris, P.U.F., 2005.

\_\_\_\_\_. **Les bonnes raisons des émotions**: principes et méthode pour l'étude du discours émotionné. Berne, Peter Lang, 2011.

POLO, Claire; PLANTIN, Christian; LUND, Kristine; NICCOLAI, Gérald. [Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique](#). **SEMEN - Revue de sémio-linguistique des textes et discours**, p. 20-40, n° 35, abril 2013.

RABATEL, Alain. Schémas, techniques argumentatives de justification et figures de l'auteur (théoricien et/ou vulgarisateur). **Revue d'anthropologie des connaissances**, p. 505-25, mar. 2010. (Tradução livre da Profa. Maria das Graças Soares Rodrigues).

\_\_\_\_\_. **Homo narrans**: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 1. Les points de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Homo narrans**: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Tome 2. Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges: Lambert-Lucas, 2008b.

\_\_\_\_\_. Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée. **Langue Française**, Paris, n. 162, p. 71-87, 2009a.

\_\_\_\_\_. Le point de vue, une catégorie transversale. **Le Français aujourd'hui**, n. 151, p. 57-68, 2005.

\_\_\_\_\_. **Argumenter en racontant**: (re) lire et (ré) écrire les textes littéraires. Bruxelles: De Boeck, 2004.

\_\_\_\_\_. Ecrire les émotions en mode emphatique. **SEMEN - Revue de sémio-linguistique des textes et discours**, p. 41-57, n° 35, abril 2013.

RABATEL, Alain; MICHELI, Raphaël; HEKMAT, Ida. [Les émotions : des modes de sémiotisation aux fonctions argumentatives](#). **SEMEN - Revue de sémio-linguistique des textes et discours**, p. 1-5, n° 35, abril 2013.

## POSTURAS E APAGAMENTO ENUNCIATIVO EM REPORTAGEM QUE COMUNICA CIÊNCIA

Maria Helena ALBÉ<sup>111</sup>

Maria Eduarda GIERING<sup>112</sup>

**Resumo:** Focalizamos a relação entre posturas e apagamento enunciativo em reportagem que comunica ciência. Mostramos ocorrências em que o emprego do discurso relatado coloca o locutor na posição de sobre-enunciador (RABATEL, 2015, 2013, 2010, 2004; RABATEL; MASSMANN, 2015), seja por comentários sobre seu discurso ou sobre o discurso dos locutores-fonte, seja pelo apagamento da origem desses locutores, seja por recontextualização daquilo que dizem (MARNETTE, 2004), entre outras estratégias. Os resultados de análise, embora considerem um exemplar do gênero, revelam que essas estratégias se submetem a uma estratégia global, que visa orientar a leitura segundo os propósitos do locutor.

**Palavras-chave:** Postura enunciativa. Apagamento enunciativo. Reportagem de comunicação da ciência.

**Abstract:** *We focus on the relations between postures and enunciative effacement in a science-communication news article. We show occurrences in which the use of reported speech places the journalist-speaker in the position of super-enunciator (RABATEL, 2015; 2013; 2010; 2004; RABATEL e MASSMANN, 2015), either for commentaries on their discourse or on the discourse of the speaker-sources that they cite, either by effacement concerning the origin of these speakers, or by recontextualization of what they say (MARNETTE, 2004), among other strategies. Although considering only one text genre sample, the results of this analysis point out to the fact of that strategies are submitted to a global strategy, which aims at leading the reader in the direction of the journalist-speaker's purposes.*

**Keywords:** *Enunciative Posture. Enunciative Effacement. Science Communication news article.*

---

<sup>111</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Campus São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: mariahelena.albe@gmail.com.

<sup>112</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Campus São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. Contato: eduardag@unisinos.br.

## Introdução

Neste trabalho, que tem como foco principal a relação entre discurso relatado e apagamento enunciativo, propomo-nos investigar se a opção por uma determinada postura enunciativa – ser sobre-enunciador ou subenunciador - constitui decisão estratégica por parte do locutor. Segundo Rabatel (2015), essa é uma questão discutível, uma vez que a liberdade de escolha do locutor nunca está totalmente desvinculada de sua língua e de seus discursos. “É uma evidência que certos dados situacionais, interacionais, genéricos pesam na escolha dos temas e dos registros, na maneira de posicionar-se em relação aos outros”. (RABATEL, 2015, p. 125).

Para alcançar esse propósito e tomando como *corpus* de estudo uma reportagem que comunica ciência para jovens, apoiamo-nos, principalmente, em Rabatel (2015) e em Marnette (2004), e apontamos como objetivos centrais (i) identificar quando e em que medida a ocorrência de uma determinada postura é opção estratégica do locutor e (ii) relacionar a opção por uma postura à orientação argumentativa dada ao texto para demonstrar os propósitos do locutor.

Para este artigo, optamos por analisar uma das reportagens que faz parte do *corpus* do grupo de pesquisa CCELD<sup>113</sup>: reportagens da revista *Superinteressante*, versão impressa, divulgadas como matéria de capa no ano de 2014. *Superinteressante* é uma revista de curiosidades culturais e científicas, publicada mensalmente pela Editora Abril desde setembro de 1987. Conforme dados da própria revista, seu público, prioritariamente, situa-se na faixa de 25 a 34 anos. A reportagem escolhida intitula-se *A verdade sobre o glúten* e foi matéria de capa da edição de julho de 2014. Na análise, consideramos apenas o artigo principal, escrito pelo jornalista Robson Pandolfi<sup>114</sup>.

Em razão dos objetivos mencionados anteriormente, estabelecemos como etapas deste trabalho (a) retomar teoricamente quais são as posturas e suas peculiaridades, em conformidade com Rabatel (2015; 2013; 2010; 2004) e Rabatel; Massmann (2015); (b) mostrar, na

---

<sup>113</sup> CCELD: Grupo de Pesquisa “Comunicação da Ciência e Estudos Linguístico-Discursivos” do PPGLA/UNISINOS.

<sup>114</sup> Robson Pandolfi é jornalista e aluno do mestrado em Computação Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na linha de Inteligência Artificial. Especialista em Política Internacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professor dos cursos de Jornalismo e de Relações Internacionais da UniRitter Laureate International Universities e sócio da República - Agência de Conteúdo, onde escreve para publicações como Superinteressante, Aventuras na História, Galileu, HSM Management e Zero Hora e coordena projetos especiais para empresas, órgãos públicos e organizações não governamentais. (Lattes atualizado em 6/5/2017).

reportagem, a relação entre discurso relatado e apagamento enunciativo. Aqui, valemo-nos especialmente da contribuição da Marnette (2004), que observou essa relação em algumas revistas e jornais impressos; (c) verificar a hipótese de uma relação automática entre gênero e postura; (e) verificar se a opção por determinada postura relaciona-se à orientação argumentativa pretendida pelo locutor. Partimos da premissa de que, se o gênero obriga um tom, certos temas, um registro, um estilo, é sempre possível deixar emergir “a primazia das estratégias dos locutores/enunciadores, porque as posturas são uma das maneiras de posicionar-se em determinado campo”. (RABATEL, 2015, p. 125).

No âmbito da Análise Textual dos Discursos (ATD), o tema das posturas, bem como do apagamento enunciativo ainda é pouco investigado em textos midiáticos, especialmente naqueles voltados à comunicação de temas da ciência. Portanto, com este trabalho, pretendemos contribuir prioritariamente com o desenvolvimento de estudos no campo da divulgação da ciência para leitores jovens.

### **As posturas enunciativas**

De acordo com Rabatel (2015), as posturas enunciativas centram-se na distinção locutor *x* enunciador. O locutor, para o linguista, é a instância que profere os enunciados, como a fonte da atualização e da língua em discurso, oralmente ou por escrito. O enunciador, por sua vez, é a “instância da assunção da responsabilização pelos conteúdos das proposições” (p. 13); ele é

a fonte dos pontos de vista contidos em uma predicação, fonte modal que aparece não somente no *modus*, mas também no *dictum*, por meio das escolhas de referências (escolha das palavras, da quantificação, da qualificação, da modalização, da ordem das palavras etc.). (RABATEL; MASSMANN, 2015, p. 158).

Para Rabatel (2014), estas duas instâncias - locutor e enunciador - andam juntas a maior parte do tempo e, por vezes, são confundidas (RABATEL; MASSMANN, 2015). Essa mescla, ou sincretismo, “diz respeito ao locutor/enunciador primeiro (L1/E1) ou aos locutores/enunciadores segundos (l2/e2)”. Em sua ausência, existem Pontos de Vista (PDV<sup>115</sup>) que remetem a um enunciador não locutor. (RABATEL; MASSMANN, 2015, p. 158).

---

<sup>115</sup> Rabatel emprega, para a expressão *ponto de vista*, a sigla PDV.

Se os enunciados possuem um locutor e um enunciador primeiros em sincretismo (L1/E1) – em virtude das máximas, segundo as quais não se fala para nada dizer nem para dizer o contrário do que se pensa ou daquilo que se sabe – eles contêm assim locutores/enunciadores segundos (l2/e2), e também enunciadores segundos não locutores (e2), fonte dos pontos de vista (PDV). (RABATEL, 2015, p. 13).

São diferentes enunciadores cuja relação nem sempre é simétrica, portanto são hierarquizadas no discurso, e é desse sistema de hierarquização que tratam as posturas enunciativas: as noções de coenunciação, sobre-enunciação e subenunciação, as quais abordaremos na próxima subseção.

### **A hierarquização das posturas enunciativas**

As posturas correspondem às relações entre os enunciadores na coconstrução linguística de um mesmo PDV, considerando que as formulações não alteram significativamente o PDV inicial. Todas as marcas sintáticas e discursivas que entram na coconstrução de um PDV contribuem com a expressão das posturas de co, sobre- e subenunciação. (RABATEL, 2013).

As posturas possibilitam pensar a coconstrução do PDV segundo um *continuum* de um modo mais refinado que a oposição acordo/desacordo, consenso/dissenso. Rabatel (2013), a partir das noções de “concordância discordante” e de “discordância concordante” de Ricoeur (1983 apud RABATEL, 2013, p. 173), caracteriza a concordância concordante como a única forma verdadeira de coenunciação; a concordância discordante como sobre-enunciação; a discordância concordante como subenunciação. Essas duas últimas posturas indicam uma dissimetria na coconstrução de um PDV mais ou menos assumida por dois locutores por meio de retomadas e reformulações, enquanto a discordância discordante emerge da expressão manifesta e explícita de dois pontos de vista opostos. (RABATEL, 2013, p. 173).

Na coenunciação, ocorre simetria dos pontos de vista do discurso. Diferentemente, tanto sobre-enunciação quanto subenunciação são duas posturas dissimétricas, que evidenciam desigualdade no enquadramento de posições e enunciadores. Como podemos observar no esquema mostrado na figura 1, as posturas situam-se em um *continuum* que vai do consenso ao dissenso.

Figura 1: Hierarquização das posturas enunciativas

Concordância	Concordância	Discordância	Discordância
Concordante	Discordante	concordante	Discordante
Consenso <----- ----->Dissenso			
Coenunciação	Sobre-enunciação	Subenunciação	Enunciação
de um PDV partilhado	de um PDV	de um PDV	de 2 PDVs
	dominante	dominado	opostos

FONTE: Rabatel (2013, p. 173, tradução nossa).

No esquema, constatamos que, ao lado de uma representação prototípica do consenso, a concordância concordante, e do dissenso, como discordância discordante, há espaço para estágios intermediários, que são a concordância discordante e a discordância concordante.

Rabatel (2013) ainda traz mais elementos para que possamos examinar esse fenômeno: a coenunciação é a coprodução de um PDV comum e compartilhado por dois locutores/enunciadores. Como os fenômenos de acordo/concordância sobre um PDV são frágeis e limitados (caso contrário, a comunicação avançaria pouco e ficaria reduzida a uma cooperação ideal), a coenunciação é rapidamente seguida por sobre- ou subenunciação, uma estratégia empregada pelo locutor/enunciador para melhor dar a perceber e relatar as divergências ou desigualdades frequentes na dinâmica comunicacional.

A sobre-enunciação é a coprodução de PDV dominando L1/E1, que reformula os PDV, aparecendo para dizer o mesmo, modificando a seu favor o domínio de pertinência do conteúdo ou a sua orientação argumentativa. É uma forma de concordância modulada por L1/E1 em vista de uma vantagem cognitiva e/ou interacional, como se ele tivesse o papel de completar o PDV inicial, de dar-lhe o seu verdadeiro significado. A subenunciação, por sua vez, é uma coprodução de um PDV dominado, L1/E1. O subenunciador assume, com reserva, distância ou precaução um PDV que vem de uma fonte à qual ele confere um estatuto preeminente. (RABATEL, 2013).

A contribuição das posturas à dinâmica dos lugares ocupados é valiosa, pois as relações de co, sobre- e subenunciação são sobredeterminadas pela dialogia interacional e pela situação objetiva anterior, mas devem ser verificadas (ou mesmo contestadas) no curso da interação, explicita Rabatel (2004).

Em relação ao papel do locutor, Rabatel (2010) também afirma que co, sobre- e subenunciação não devem ser confundidas com co, sobre- e sublocução: um locutor pode falar muito sem que seu PDV seja dominante interacionalmente. Por outro lado, ser um locutor que fale pouco (um "sublocutor") não implica ser um subenunciador. Da mesma forma, a coenunciação não implica que os dois coenunciadores pronunciem, como locutores, a mesma quantidade de palavras.

Quanto à noção de apagamento enunciativo, no entender de Rabatel (2004), ela igualmente funciona em um continuum, de acordo com os graus de produção de marcas lexicais e indiciais por parte do locutor/enunciador. O apagamento enunciativo permite ao locutor/enunciador apagar-se do que ele diz, provocando efeitos pragmáticos variados. “Esta possibilidade depende da disjunção entre locutor e enunciador e, especialmente, sobre a existência de enunciadores intratextuais na origem dos pontos de vista, que não são necessariamente falados”. (RABATEL, 2004, p. 2).

No discurso relatado, os diferentes tipos de apagamento do locutor/enunciador citante ou citado, na construção interativa dos pontos de vista, correspondem às seguintes posturas enunciativas: os coenunciadores coproduzem um ponto de vista compartilhado; o sobre-enunciador (na maioria das vezes, o locutor que cita) impõe seu ponto de vista sobre os outros; o subenunciador constrói o seu ponto de vista com referência a um enunciador dominante (na maioria das vezes, o falante citado).

### **As posturas e o apagamento enunciativo em textos da imprensa escrita**

Para analisar a relação entre posturas enunciativas e apagamento enunciativo, valemos, além de Rabatel, de Marnette (2004), que desenvolveu estudos sobre o apagamento enunciativo em textos da imprensa, como revistas femininas, revistas de informação e jornais diários, retomando os mesmos conceitos formulados por Rabatel (2004).

Para Marnette (2004), a imprensa constitui um terreno de pesquisa interessante para investigar a relação locutor citante (L1) e locutor citado (I2). O jornalista pode reivindicar seu papel de repórter/redator, mas as convenções da imprensa requerem igualmente que, à parte de editoriais e artigos em primeira pessoa, a maioria dos textos pareçam objetivos, isto é, que, de certa maneira, se apague a voz do jornalista para dar prioridade às fontes (fontes de discurso, como os acontecimentos; ou fontes de discurso, a propósito de um acontecimento).

Se, por um lado, os jornalistas relatam acontecimentos enunciativos, como discursos políticos, declarações, por outro lado seu acesso aos acontecimentos não enunciativos, como guerras, crimes, ocorre, na maior parte do tempo, não por meio de suas experiências, mas mediante o discurso de outros (testemunhas, especialistas etc.), de modo que “se os discursos são, por vezes, apresentados como acontecimentos, os acontecimentos são igualmente apresentados por meio do discurso”. (MARNETTE, 2004, p. 51).

*A priori*, como declara Marnette (2004), poderíamos considerar um relativo apagamento enunciativo do jornalista L1 (fonte citante) em benefício das fontes enunciativas I2 (fonte citada) e, portanto, de certo modo, uma postura de sub-enunciador de L1. Neste trabalho, debruçamo-nos sobre casos em que o emprego do discurso relatado, em uma reportagem que comunica ciência, situa claramente o jornalista L1 na posição de sobre-enunciador.

### 3.2.1 *Locutor 1 na posição de sobre-enunciador*

Em seu estudo, Marnette (2004, p. 52) declara que o jornalista pode colocar-se em posição de sobre-enunciador, uma vez que ele cita seu próprio discurso. Ele aborda o assunto dentro de um quadro mais ou menos argumentativo. Essa posição, para ela, é rara nos jornais diários franceses, que mantêm uma objetividade, todavia é mais frequente nas revistas femininas ou de celebridades, em razão do caráter coloquial e tom de diálogo, ou ainda nas revistas de informação, de temas mais polêmicos. Nesses veículos, reforça-se a posição de sobre-enunciador do jornalista-locutor em relação às outras fontes citadas.

Como mostra Marnette (2004), quando o jornalista relata o discurso de outro, muitas razões podem explicar por que I2 (fonte citada) pode ocupar a posição de subenunciador. São algumas dessas razões:

(a) o artigo deve ser breve e ir diretamente àquilo que causará maior repercussão. Desse modo, há o apagamento do que é julgado inútil e a tendência de o jornalista fazer uma montagem;

(b) o jornalista não tem acesso às próprias fontes, o que o obriga a valer-se de conferências ou de testemunhos diversos;

(c) o locutor-fonte deve, às vezes, ser protegido e, por isso, ficar anônimo;

(d) o locutor-fonte não é, muitas vezes, tão importante como indivíduo, mas como representante de uma opinião geral ou de uma categoria.

Do ponto de vista linguístico e discursivo (MARNETTE, 2004, p. 53), a postura de L1 em sobre-enunciador se manifesta de diversas maneiras:

(a) *L1 emite julgamentos sobre o discurso de l2*: aquele pode fazer isso explicitamente, empregando recursos linguísticos como advérbios ou adjetivos fora do discurso relatado, por exemplo. Pode agir de maneira tácita. Pode também jogar com o semanticismo dos verbos *dicendi* e de pensamento, ou de outra expressão introdutora. Pode, igualmente, utilizar o condicional da imprensa para marcar certo distanciamento e a dúvida ou o desacordo. Enfim, os julgamentos implícitos sobre a importância (e então também sobre a confiança/fiabilidade) do discurso citado provêm, igualmente, dos processos da escrita.

(b) *L1 apaga a origem de l2*: constata-se a ausência de referências precisas às fontes, o que pode ocorrer devido a várias razões, que vão desde a necessidade de concisão até a impossibilidade ou a inutilidade de citar as fontes.

(c) *L1 apaga o querer dizer de l2*: ocorre a recontextualização do discurso relatado, uma vez que é retirado da situação de enunciação inicial e inserido em outro discurso, com a transposição de emblemas ou não. Essa recontextualização pode ser mais ou menos evidenciada, o que remete ao efeito “patchwork”, isto é, à colagem de muitos discursos relatados. O efeito “patchwork” é visível quando “os discursos relatados são discursos mistos, ou seja, com segmentos (transpostos ou não) entre aspas, vindos após um verbo *dicendi* e uma conjunção de subordinação (QUE), ou, então, inseridos em um DR-I”. (MARNETTE, 2004, p. 56).

O resultado de uma colagem é que os discursos citados são inseridos no discurso do jornalista-L1, que emprega o sinal de aspas tanto para indicar seu papel de repórter quanto para conferir autenticidade aos discursos citados. Para Marnette (2004), esses discursos, muitas vezes, não contêm os elementos de transposição do DR-D para o DR-I, como dêiticos, pronomes etc., o que torna sua integração no discurso citante facilitada.

(d) *L1 apaga o dizer de l2*: há ausência de transposição de emblemas no discurso relatado e/ou apresentação do discurso de l2 como acontecimentos enunciativos sobre o mesmo plano de outros acontecimentos não enunciativos, e não como conteúdos discursivos.

Resumidamente, as maneiras mediante as quais L1 pode apresentar-se como sobre-enunciador no discurso relatado, conforme Marnette (2004), podem ser visualizadas no quadro que segue.

Figura 2: L1 como sobre-enunciador no discurso relatado

Quadro-resumo
L1 emite julgamentos (implícitos ou explícitos) sobre o discurso de l2
L1 apaga a origem de l2
L1 apaga o querer dizer de l2
L1 apaga o dizer de l2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marnette (2004).

Certamente, como afirma Marnette (2004), o jornalista não está sempre na posição de sobre-enunciador. Pode acontecer de seu próprio discurso apagar-se em benefício daquilo que ele relata, por exemplo, nos artigos sem autor (vindos de agências de notícias, nomeadas ou não).

Para finalizar, podemos dizer que a diferença entre sobre- e subenunciação é complexa, como já fora enfatizado por Rabatel (2015; 2004) e por Marnette (2004), pois essas posturas, em parte, estão associadas aos tipos de discurso relatado utilizados por L1/E1, mas muito mais ao modo estratégico como os diferentes discursos relatados são inseridos no discurso de L1/E1.

Na análise do artigo principal da reportagem *A verdade sobre o glúten*, buscamos identificar ocorrências que revelam como L1/E1 ocupa a posição de sobre-enunciador em relação a l2/e2 e por que opta por essa estratégia.

### **Análise da reportagem *A verdade sobre o glúten* da Revista Superinteressante**

Nesta seção, mostramos evidências da postura assumida por L1/E1 como sobre-enunciador em ocorrências de discurso relatado na reportagem *A verdade sobre o glúten*. A análise do seu artigo principal aponta para o gerenciamento de determinados mecanismos na inserção das diferentes fontes convocadas, objetivando orientar argumentativamente o texto e expressar o ponto de vista de L1/E1, conforme segue.

(a) *L1/E1* relata o discurso do outro, quando não tem acesso direto à fonte. Na reportagem, o recurso pode ser observado no excerto (1) a seguir<sup>116</sup>.

(1) *Para o neurologista americano David Perlmutter, autor do livro *A Dieta da Mente*, o problema está nas modificações feitas por agricultores. Na segunda metade do século 20, eles passaram a cruzar vários tipos de trigo para produzir variedades mais fortes e aumentar a produtividade na lavoura. Com isso, a planta sofreu várias modificações. (linhas 43-44, grifos nossos).*

No excerto, *L1/E1* opta pelo emprego do discurso relatado indireto mediado, marcado pelo nexos “para”. Esse recurso linguístico assinala o fato de que a origem do saber é atribuída ao neurologista americano, todavia de forma mediada. Essa é a única referência ao profissional e inclui a menção a seu livro *A Dieta da Mente*, que também vem citado ao término da reportagem como indicação para leitura. Em (1), *l2/e2* se apaga como fonte do dizer, que provém da obra publicada por ele.

(b) *O locutor-fonte, l2/e2, pode não ser tão importante como indivíduo, mas sim como representante de uma opinião geral ou de uma categoria.* No artigo principal da reportagem, também identificamos passagens em que *L1/E1* assume a postura de sobre-enunciador convocando uma voz coletiva, indeterminada, como fonte da informação. Essa opção pode ser exemplificada no excerto (2):

(2) *Hoje, os médicos suecos mudaram de opinião e recomendam que bebês ingiram pequenas quantidades de alimentos com glúten já durante o período de amamentação (a partir dos 5 meses de idade). (linhas 205-207, grifos nossos).*

Em (2), a informação não provém de um pesquisador ou profissional da área da saúde, mas de um sujeito coletivo, a categoria profissional. Apaga-se o indivíduo em detrimento da coletividade que o representa, e *L1/E1* assume a postura de sobre-enunciador, de acordo com Marnette (2004).

(c) *L1/E1* apaga a origem de *l2/e2* do discurso relatado. Na reportagem *A verdade sobre o glúten*, essa estratégia pode ser identificada no recurso a oração sem sujeito, a verbo flexionado na terceira pessoa do singular + se, ou a pronome indefinido (Quem). Vejamos o excerto (3):

---

<sup>116</sup> A partir do excerto (1), todas as ocorrências analisadas aparecem em itálico no contexto em que se encontram. Para a numeração das linhas, transcrevemos o artigo principal da reportagem para um arquivo Word e numeramos todas as linhas a partir do título.

(3) Inicialmente, *acreditava-se* que os danos cerebrais poderiam ser causados pela deficiência de vitaminas, em decorrência de uma má absorção de nutrientes. (linhas 156-158, grifos nossos).

Verificamos, em (3), a incidência de discurso relatado indireto em que l2/e2 é apagado como fonte no discurso de L1/E1. A impessoalização marca um período de tempo em que a ciência ainda não tinha o conhecimento que descobertas de testes posteriores apontaram. L1/E1 se coloca como condutor do fio do discurso, ou seja, como sobre-enunciador.

(d) *L1/E1 apaga o querer dizer de l2/e2*. No excerto (4) a seguir, L1/E1 recorre às aspas para inserir, a uma certa distância, uma expressão que é atribuídas a uma voz não identificada no segmento. L1/E1 avança com uma ilha textual, ou ilha enunciativa, mediante uso de aspas, uma expressão que faz parte do discurso de l2/e2, ressaltando a veracidade da informação. Em uma ilha textual, no entender de Maingueneau (2002, p. 151), L1/E1 “menciona e cita”.

(4) E isso foi uma coisa boa, tanto que uma das características mais valorizadas no trigo é a chamada “*força de glúten*”, que ajuda muito na produção de pães. “É ela que deixa o pão fofo, alto e bonito. Se não tiver uma força de glúten mínima, o pão não cresce”, explica o pesquisador Eduardo Caeirão, que trabalha com melhoramento genético na Embrapa Trigo. (linhas 59-62, grifos nossos).

Em discurso indireto, essa ilha textual contém palavras que são atribuídas a um enunciador citado posteriormente, recurso que pode ser constatado no emprego do pronome pessoal “ela”, que recupera, em discurso direto, o que fora antecipado por L1/E1. Portanto, no excerto, L1/E1 apropria-se da expressão “força do glúten”, e o ponto de vista passa a ser assumido por ele, como sobre-enunciador.

e) *L1/E1 emite comentários ou explicações sobre seu próprio discurso*. Nesta reportagem, igualmente identificamos grande incidência de sinais de pontuação, como travessão e parêntese, mediante os quais L1/ E1 comenta, exemplifica, explica seu próprio discurso. A opção por esses recursos revela, no cotexto em que aparecem, a assunção, por parte de L1/E1, da postura de sobre-enunciador. Vejamos os exemplos (5), (6) e (7):

(5) “Não há um só sistema no organismo que não seja afetado pelo trigo”, ataca Davis. “Da fadiga à artrite, do desconforto gastrointestinal ao ganho de peso, todos [esses males] têm como origem o alimento, de aparência inocente, que cada um de nós come todas as manhãs”, acredita. Por essa tese, o trigo pode estar nos fazendo mal – *e ser o grande responsável pela epidemia de obesidade no mundo (que não é apenas uma questão estética, pois está ligada a uma série de doenças graves, como problemas cardíacos)*. (linhas 79-84, grifos nossos).

(6) Os sintomas mais típicos da doença celíaca (*que, é bom lembrar, só pode ser diagnosticada por um médico*) incluem diarreia, desconforto abdominal, vômitos, irritabilidade, falta de apetite e anemia. (linhas 144-146, grifos nossos).

(7) Ainda há muito a ser descoberto sobre a ação do glúten no corpo humano. Mas tudo indica que ele não é totalmente inocente – *nem o terrível vilão que se imagina*. (linhas 208-209, grifos nossos).

(f) *L1/E1 assume, por vezes, o discurso em primeira pessoa do plural*, como podemos observar no exemplo (8).

(8) Isso é uma moda? Afinal, *devemos* ou não comer glúten? A resposta não é tão simples quanto a pergunta. Primeiro, *precisamos* entender o que ele é. (p. 26-27, grifos nossos).

Em (8), o pronome de primeira pessoa do plural “nós” é empregado para referir L1/E1. Mediante o pronome plural, integram-se, ao mesmo tempo, o locutor-jornalista e o interlocutor-leitor, e reforça-se a posição de sobre-enunciador de L1/E1 em relação às outras fontes citadas no texto principal da reportagem. L1/E1 assume, com a inclusão do leitor, o ponto de vista da informação que veicula.

No texto jornalístico, L1/E1 pode optar por referir fontes mediante o recurso da despersonalização – por abstração ou por objetivação (VAN LEEUWEN, 1996), o que vamos tratar no item (g) a seguir.

(g) *A fonte, l2, é despersonalizada*. Nesta reportagem, a estratégia manifesta-se na forma de objetivação, em que a fonte é introduzida mediante referência ao trabalho do indivíduo, ou ao resultado desse trabalho. A objetivação é uma forma de impessoalização, que se constitui em recurso para alcançar os propósitos de L1/E1.

Vejamos os excertos (9) e (10):

(9) Segundo *um estudo* do Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC), a incidência de alergias alimentares no mundo cresceu nada menos que 50% entre 1997 e 2013. (linhas 5-6, grifos nossos).

(10) *Algumas pesquisas*, no entanto, sugerem que as consequências podem ir muito além do intestino. (linhas 148-149, grifos nossos).

Nesses excertos, L1/E1 reporta-se a estudo, a pesquisas como fontes-texto, o que pode revelar que não teve acesso ao depoimento dos próprios pesquisadores. Esse procedimento implica, no texto da reportagem, o apagamento enunciativo de l2/e2. Os textos – estudo, pesquisas – atribuem autoridade impessoal à declaração mencionada na reportagem.

Para finalizar, como resultado da análise aqui empreendida, elaboramos um quadro que reúne as principais maneiras como L1/E1 assume a postura de sobre-enunciador no discurso relatado da reportagem *A verdade sobre o glúten*, – em detrimento do apagamento enunciativo de l2/e2

Figura 3: L1/E1 como sobre-enunciador no discurso relatado em *A verdade sobre o glúten*

Quadro-resumo
L1/E1 relata o discurso do outro, quando não tem acesso direto à fonte
l2/e2 pode não ser tão importante como indivíduo, mas sim como representante de uma opinião geral ou de uma categoria
L1/E1 apaga a origem de l2/e2 do discurso relatado
L1/E1 apaga o querer dizer de l2/e2
L1/E1 emite comentários, explicações sobre seu próprio discurso
L1/E1 assume o discurso em primeira pessoa do plural
l2/e2 é despersonalizado

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da análise.

## Considerações finais

Para finalizar este estudo, é possível alinharmos-nos a Marnete (2004) e a Rabatel (2015; 2004), quando enfatizam que a diferença entre sobre- e subenunção é complexa, pois, em parte, essas posturas estão ligadas aos tipos de discurso relatado utilizados por L1, porém, muito mais ainda, ao modo estratégico como os diferentes discursos relatados são inseridos no discurso de L1/E1. Na imprensa, para Marnete (2004, p. 63), “essas estratégias variam segundo os gêneros examinados [...] e dependem claramente das modalidades de publicação, das posições ideológicas da publicação e, é claro, do seu público”. Trata-se de considerar tanto o contexto situacional quanto o cotexto no qual analisamos a ocorrência das palavras e dos pensamentos de L1/E1.

A escolha de uma ou de outra postura pode ser determinada, em reportagem que comunica temas da ciência para jovens, como concluímos, pela orientação argumentativa pretendida. Na reportagem *A verdade sobre o glúten*, observamos que a opção por colocar l2/e2 como subenunciador de modo pontual mostra-se como uma estratégia argumentativa submetida a uma estratégia mais global, que estabelece como dominante o ponto de vista do jornalista – L1/E1. L1/E1, dialogando com outras vozes, utiliza-as para construir seu PDV, e assim, projetar a sua própria posição nesse jogo enunciativo, por vezes como subenunciador, quando tem propósitos que considera relevantes; por vezes, como sobre-enunciador, assumindo o PDV, como atestam os excertos que trazemos a este artigo

Ainda que não tenhamos realizado um exame exaustivo das posturas enunciativas no conjunto dos textos que compõem o *corpus*, e sim em apenas um exemplar do gênero, observamos a predominância da postura L1/E1 como sobre-enunciador, PDV principal, pois é ele quem escolhe as estratégias e orienta argumentativamente a leitura do texto em razão de seus propósitos. No caso de *A verdade sobre o glúten*, considerando a relação de forças entre as diferentes posturas assumidas no texto, o fio do discurso conduz o leitor na direção de uma orientação que enfatiza o caráter da ciência, em que nada é definitivo, e que há muito ainda a ser descoberto, inclusive em relação à ação do glúten, como revela o excerto a seguir. Além disso, posiciona-se frente à discussão em torno do tema, concluindo seu texto alertando para o fato de que pode ser perigoso acreditarmos que uma única substância, como o glúten, poderia ser a responsável por todos os problemas alimentares que nos preocupam hoje.

Ainda há muito a ser descoberto sobre a ação do glúten no corpo humano. Mas tudo indica que ele não é totalmente inocente – nem o terrível vilão que se imagina. Acreditar que uma única substância possa estar na raiz de todos os problemas alimentares modernos pode ser uma aposta perigosa. Até porque você não se alimenta de um único tipo de comida. Além de pouco saudável, seria bem enjoativo. (linhas 208-212).

Com este trabalho, esperamos contribuir com os estudos sobre o papel do locutor-jornalista na produção de textos de midiaticização da ciência. A reflexão sobre como a opção estratégica por determinada postura enunciativa – coenunciação, subenunciação ou sobre-enunciação – pode orientar argumentativamente a leitura na direção dos propósitos de L1/E1 reafirma a finalidade do gênero, que é promover a democratização do conhecimento científico para o exercício da cidadania, tão necessária no contexto atual.

## Referências

MARNETTE, Sophie. L'effacement énonciatif dans la presse contemporaine. **Langages**, [S.l.], n. 156, p.51–54, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PANDOLFI, Robson. A verdade sobre o glúten. Fotos: Dulla; design: Fabrício Miranda; edição: Bruno Garattoni; produção: Cíntia Sanchez; colaboração: Andreas Müller, Pedro Henrique Tavares e Tatiana Reckziegel. **Superinteressante**, São Paulo, n. 335, p. 26-35, jul. 2014.

RABATEL, Alain. Postures énonciatives, variable générique et stratégies de positionnement. In: ANGERMULLER, Johannes; PHILIPPE, Gilles. **Analyse du discours et dispositifs d'énonciation**: autour des travaux de Dominique Maingueneau, tradução Euclides Moreira Neto. Limoges: Lambert-Lucas, 2015, p. 125-135.

\_\_\_\_\_. Positions, positionnements et postures de l'énonciateur. **Linha d'Água**, n. 26 (2), p. 150-183, 2013.

\_\_\_\_\_. De l'intérêt des postures énonciatives de co-énonciation, sous-énonciation, sur-énonciation pour l'interprétation des textes (en classe). **La Clé des Langues** (Lyon: ENS LYON/DGESCO), [S.l.], 2010. Disponível em: <<http://cle.ens-lyon.fr/domaines-de-la-linguistique/de-l-interet-des-postures-enonciatives-de-co-enonciation-sous-enonciation-sur-enonciation-pour-l-interpretation-des-textes-en-classe--145410.kjsp>> Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. **Langages**, année 38, n. 156, p. 3-17. 2004. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_2004\\_num\\_38\\_156\\_960](http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2004_num_38_156_960) Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_; MASSMANN, Débora. Re-torno sobre um percurso em enunciação. (Entrevista com Alain Rabatel por Débora Massmann). **Entremeios**: Revista de Estudos do Discurso. PPGCL - Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre (MG), v. 11, p. 147-165, jul.-dez. 2015.

VAN LEEUWEN, Theo. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm. (Ed.). **Text and practice**: readings in critical discourse analysis. London: Routledge, 1996, p. 32-70.

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS SOBRE A MP 746

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO<sup>117</sup>

Moab Duarte ACIOLI<sup>118</sup>

**Resumo:** Partindo da compreensão de que toda análise do discurso resulta da observação de um problema derivado das relações de poder nas práticas sociais, buscamos, por meio do modelo tridimensional de análise do discurso, analisar as práticas discursivas e sociais de quatro recortes discursivos de sujeitos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio. Para tanto, lançamos mão Análise Crítica do Discurso (ACD), que enquanto teoria e método de análise permite observar o discurso em sua dimensão textual, discursiva e social. Os resultados mostraram, por meio das escolhas linguísticas, que os discursos favoráveis e contrários à medida provisória resultam, tão somente, das relações de poder e dominação presentes nos espaços políticos e ideológicos de discussão.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Prática Discursiva; Prática Social; Reforma do Ensino Médio.

**Abstract:** *Based on the understanding that all discourse analysis results from the observation of a problem derived from the relations of power in social practices, we seek, through the three-dimensional model of Discourse Analysis, to analyze the discursive and social practices of four discursive cuts of both favorable and unfavorable takes on High School reform. For this, we use Critical Discourse Analysis (CDA), which, as a theory and method of analysis, allows us to observe discourse in its textual, discursive and social dimension. The results have shown that, through linguistic choices, discourses both favorable and contrary to the provisional measure result only from the relations of power and domination present in the political and ideological spaces of discussion.*

**Keywords:** *Critical Discourse Analysis; Discursive Practice; Social Practice; High School Reform.*

---

<sup>117</sup> Doutoranda do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco. Recife/PE. [magdapcarvalho@hotmail.com](mailto:magdapcarvalho@hotmail.com)

<sup>118</sup> Doutor em Saúde Pública pela Universidade Estadual de Campinas. Professor pesquisador do PPG em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco. Recife/PE. [mbacioli@uol.com](mailto:mbacioli@uol.com)

## Introdução

Em setembro de 2016, a Presidência da República encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) n.º 746<sup>119</sup>, que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral; altera a Lei n.º 9.394/1996 de diretrizes e bases da educação nacional e a Lei n.º 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Esse instrumento, com força de lei, foi encaminhado para aprovação no Congresso, à revelia dos educadores e órgãos de representação dessa categoria, logo após ter sido anunciado o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>120</sup>, cuja média nacional alcançada pelo ensino médio foi de 3.7, quando a meta estabelecida para 2016 era de 4.3.

Nesse cenário, a decisão do Governo por uma medida que, dentre outras, estabelece a ampliação da carga horária anual curricular, modifica o currículo a fim de garantir itinerários formativos específicos e assegura a contratação de profissionais com notório saber, para ministrar conteúdos, tem suscitado amplo debate entre especialistas, professores e alunos, isso porque, diferente do Plano Nacional de Educação<sup>121</sup> (2014), as ações propostas na MP não foram discutidas nas instâncias legítimas e institucionalizadas<sup>122</sup> que atuam na educação.

Diante desse quadro, os eventos discursivos produzidos pelos atores sociais envolvidos em educação podem ser compreendidos como uma prática “não apenas de representação do mundo, mas se significação do mundo” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 91), o que nos leva a questionar sobre como o discurso concebe e transforma os significados do mundo, uma vez que no debate social sobre a reforma do ensino médio não há somente discursos contrários, mas há também discursos favoráveis à medida. Nessa perspectiva, pretendemos analisar, com base na proposta da Análise Crítica do Discurso (ACD), a prática discursiva e a prática social em discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio.

---

<sup>119</sup> O texto da medida está disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)

<sup>120</sup> O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pública brasileira. O resultado é calculado com base na taxa de aprovação e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, como a Prova Brasil e o SAEB, em que ambas avaliam somente conhecimentos de Matemática e Português. Os dados do IDEB estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ideb-sp-1976574996>

<sup>121</sup> Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

<sup>122</sup> Consideramos instâncias institucionalizadas que atuam na educação, dentre outras, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os sindicatos que representam os trabalhadores em educação.

Em vista desse propósito, buscamos no modelo tridimensional de análise do discurso explicações sobre como a ideologia e as relações de luta de poder permeiam as práticas discursivas e sociais nos contextos de produção dos discursos sobre a MP 746.

### **Situando a teoria: breves considerações sobre a Análise Crítica do Discurso**

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma vertente teórico-metodológica do estudo da linguagem que opera, conforme Pedro (1998, p. 20), como uma abordagem do discurso em que o contexto é uma dimensão fundamental, em razão de que o discurso (falado ou escrito) é sempre produzido mediante determinado contexto social.

Nessa perspectiva, Fairclough propõe a operacionalização de teorias sociais na análise de discurso, com vistas a compor um quadro teórico-metodológico adequado, de acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 23), à perspectiva crítica de linguagem como prática social.

Diante disso, a compreensão dos contextos sociais do uso linguístico é um esforço que exige “o entendimento do uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam o que, em termos latos e abstratos, entendemos por sociedade” (PEDRO, 1998, p. 21), pois o uso da linguagem como expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais revela discursos imbricados com estruturas sociopolíticas de poder e dominação<sup>123</sup>, que, segundo a autora (idem, p. 29), “estão organizados e institucionalizados, implicando esta organização social, política e cultural da dominação, também, uma hierarquia de poder”.

Contudo, a preocupação de Fairclough (2001) está voltada para o discurso como modo de prática política e ideológica, que estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades sociais coletivas entre as quais essas relações são determinadas, isso porque o discurso como prática ideológica, no entendimento do autor, constitui e transforma os significados do mundo nas relações de poder.

É importante realçar que a prática política e a prática ideológica não são independentes uma da outra, pois o discurso como prática política não é apenas um local de luta de poder, mas é também um delimitador na luta de poder, cujo processo recorre a ideologias particulares.

Para Fairclough (2001b), o discurso como prática discursiva corresponde a uma forma particular da prática social e “tem a ver com aspectos sociocognitivos da produção e

---

<sup>123</sup> Dominação entendida, conforme Pedro, “como o exercício de poder social por elites, instituições ou grupos que resulta em desigualdade social, onde estão incluídas a desigualdade política, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas” (PEDRO, 1998, p. 25).

interpretação do texto” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 36), enquanto o discurso como prática social corresponde a uma dimensão do evento discursivo, geralmente ligado a relações ideológicas de poder.

Nesse sentido, a análise de um discurso particular focaliza, conforme o autor, processos sociais referentes ao ambiente em que o discurso é gerado, seja esse ambiente econômico, político ou institucional, considerando-se o uso da linguagem, sobretudo no que se refere à produção, distribuição e consumo dos textos. Nessa perspectiva, considerar a linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situada, que tanto é constituída socialmente como também é constitutiva de identidades sociais.

Diante disso, Fairclough apresenta uma concepção tridimensional do discurso, que corresponde a uma tentativa de reunir tradições analíticas à análise do discurso (análise textual e linguística; análise da prática social e análise interpretativa), em que se evidencia o *texto*, a *prática discursiva* e a *prática social*, pois as práticas dos membros de uma sociedade são moldadas “por estruturas sociais, relações de poder e pela natureza da prática social em que estão envolvidos, cujos marcos delimitadores vão sempre além da produção de sentidos” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 100).

Para a ACD, o discurso como prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, cuja natureza desses processos varia conforme fatores textuais, devido aos contextos particulares em que são produzidos. Já como prática social, o discurso é situado em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Fairclough (2001a) esclarece que algumas práticas discursivas têm investimentos ideológicos específicos, pois, para o autor, as ideologias podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais, uma vez que os sujeitos não só são posicionados ideologicamente como também são capazes de agir autonomamente na realização de discursos em diferentes práticas e estruturas ideológicas posicionadoras.

No que interessa à Análise Crítica do Discurso, a ideologia está a serviço da luta hegemônica, fazendo-se necessário buscar em Thompson (2011, p. 79) o conceito de ideologia em uma concepção crítica, visto que esse pensador propõe conceitualizar ideologia em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e

sustentar as relações de dominação. Nesse sentido, considera-se que a ideologia está a serviço da luta do poder hegemônico<sup>124</sup>.

A hegemonia constitui, de acordo com Magalhães (2001), um foco de luta constante sobre pontos de instabilidade entre as classes e os blocos dominantes, com o objetivo de construir, manter ou romper relações de dominação e subordinação, segundo formas econômicas, políticas e ideológicas.

Para Fairclough (2001a, p. 122), hegemonia é a construção de alianças e a integração de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento, pois a questão da hegemonia em Gramsci pressupõe que se leve em conta os interesses dos grupos sobre os quais ela será exercida, visto que, de acordo com esse filósofo (1978; *apud* ALVES, 2010, p. 74), “é comum um determinado grupo social, que está em uma situação de subordinação com relação a outro grupo, adotar a concepção de mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática”.

De acordo com Resende e Ramalho (2006, p. 43-44), a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade, pois a hegemonia é produzida e transformada por meio do discurso. Com isso, o conceito de hegemonia evidencia a importância da ideologia no estabelecimento e manutenção da dominação, uma vez que as ideologias têm existência material nas práticas discursivas.

Assim, na prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo de textos, consoante Fairclough (2001a, p. 123-124), são uma faceta da luta hegemônica que contribui para a reprodução ou a transformação das relações sociais e assimétricas, em razão de que a consciência crítica, no entendimento de Gramsci, é obtida através de uma disputa de hegemonias contrastantes no campo da ética e no campo político.

Dessa forma, o conceito de hegemonia, na proposta de análise formulada por Fairclough, possibilita analisar a prática social do discurso em termos de relação de poder e também “a prática discursiva como um modo de luta hegemônica, que reproduz, reestrutura ou desafia as ordens de discurso existentes” (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 126).

---

<sup>124</sup> O conceito de hegemonia, na ACD, advém da análise que o filósofo italiano Antonio Gramsci faz do capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária na Europa Ocidental.

## O modelo tridimensional de análise do discurso

A proposta tridimensional de análise do discurso, feita por Fairclough (2001a), tenta combinar análise linguística e textual, análise da prática social em relação às estruturas sociais e análise da prática social, o que lhe permite estabelecer uma metodologia descritiva/interpretativa para a análise dos discursos.

Nessa perspectiva, a análise do texto é baseada na descrição dos recursos textuais e linguísticos selecionados na produção dos discursos, enquanto a prática discursiva e a prática social estão baseadas na análise interpretativa, em que se considera a natureza da produção e a interpretação textual.

Com base no que foi tratado por Fairclough, em *Discurso e Mudança Social* (2001), o modelo tridimensional de análise pode ser representado pelo seguinte quadro panorâmico:

**TABELA 1** – Quadro panorâmico do modelo tridimensional

<b>DIMENSÃO</b>	<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>	<b>TÓPICOS</b>
		Tomada de turno; Estrutura de troca; Controle de Tópicos;
	Controle interacional	Determinação e policiamento de agenda; Formulação; Modalidade; Polidez; Ethos
	Coesão	Conectivos e argumentação
TEXTO	Gramática	Transitividade e Tema
	Vocabulário	Significado das palavras; criação de palavras e metáfora
	Produção	Interdiscursividade
PRÁTICA DISCURSIVA		Intertextualidade manifesta
	Distribuição	Cadeias intertextuais
	Consumo	Coerência
PRÁTICA SOCIAL	Ideologia	Evento discursivo
	Hegemonia	Organização social

**FONTE:** FAIRCLOUGH (2001)

**NOTA:** Tabela organizada pelos autores

Diante disso, apresentamos a seguir a análise de quatro recortes discursivos relativos à Medida Provisória n.º 746.

## **Análise das práticas discursivas e sociais nos discursos sobre a MP 746**

Dentre os vários discursos publicados na mídia impressa acerca das disposições previstas na medida provisória n.º 746, selecionamos quatro recortes discursivos que fazem referência a passagens consideradas polêmicas no texto da medida, sobretudo no que se refere à ampliação da carga horária anual do novo Ensino Médio (parágrafo único do Artigo 24) e o inciso IV do Artigo 61, que dispõe sobre a contratação de profissionais de “notório saber”.

Assim, para analisarmos os discursos, com base no modelo tridimensional proposto por Fairclough, foram eleitos os discursos do atual Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho; do Presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Pernambuco, José Ricardo Dias; do Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Roberto Leher; e da Coordenadora geral da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (Clade) e presidenta da Campanha Mundial pela Educação (CME), Camilla Croso, tendo sido estes dois últimos publicados no Jornal *Le Monde Diplomatique* Brasil e os dois primeiros no Jornal do Comércio de Pernambuco. Vejamos:

### **RECORTE DISCURSIVO 1 – Ministro da Educação:**

“O quadro geral da educação brasileira mostra a urgente necessidade de reforma. A MP não é autoritária, não houve ausência de debate; essa reforma está sendo discutida no Brasil há quase 20 anos”.

**RECORTE DISCURSIVO 2 – Presidente do Sindicato das Escolas Particulares de Pernambuco:**

“É preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia. Você amplia o espírito crítico quando você cria autonomia, que é o que a reforma propõe”.

Considerando, inicialmente, a dimensão do discurso como *texto*, no que compete às categorias de análise linguística assinaladas por Fairclough (2001a), observa-se que esses dois discursos apresentam verbos no tempo presente, sendo o discurso 1 formado por orações coordenadas assindéticas e o discurso 2 por uma oração subordinada substantiva subjetiva e uma subordinada adverbial temporal.

Quanto à coesão, o discurso 1 apresenta elo coesivo<sup>125</sup> na última oração, em que o pronome demonstrativo “essa” faz referência anafórica<sup>126</sup> ao termo “MP”. Observa-se também a ocorrência de paralelismo sintático nas orações “A MP não é autoritária” e “não houve ausência de debate”, nessa última a omissão do tema sobre o qual se discutiu configura uma elipse. No discurso 2, o elo coesivo ocorre como uma referência pessoal exofórica<sup>127</sup>, representado pelo pronome pessoal “você”. Com relação ao vocabulário, o discurso 2 apresenta a metáfora “quebrar a visão”, que pode ser interpretada como a necessidade de que seja reconhecido que o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes pode ocorrer por meio de outras disciplinas e não só pelo estudo de Filosofia.

No que concerne à produção do discurso, na dimensão da *prática discursiva*, observa-se que o componente acional presente no discurso 1 exerce, de certa forma, influência sobre o discurso 2, o que nos encaminha à afirmação de Charaudeau (2015, p. 21) de que os interesses da instância política são apresentados por seus agentes por meio da palavra nos espaços de discussão, ação e persuasão, visto que a declaração do presidente do sindicato, de que uma matéria como filosofia é dispensável à formação do pensamento crítico e autônomo do estudante, acaba por legitimar o discurso do ministro sobre a urgente necessidade de reestruturação da educação brasileira, posto que no espaço de persuasão a instância política representada por Mendonça Filho convence outras instâncias, nesse caso as escolas particulares, acerca da eficiência dos fundamentos da medida provisória.

No que se refere à intertextualidade manifesta, no tópico de análise da produção do discurso, nota-se que tanto o discurso 1 quanto o 2 não fazem referência explícita a nenhum outro texto. Embora haja no discurso 2 a afirmação de que “é o que a reforma propõe”, dando a entender que a MP institui a retirada de disciplinas do currículo, o texto da medida provisória não trata explicitamente sobre esse tema, mas sobre a organização do currículo em áreas de conhecimento (linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas) e de formação técnica e profissional, conforme colocado no artigo n.º 36, o que nos encaminha para o tópico interdiscursividade, uma vez que o discurso da “urgente necessidade de reforma” e de que “é

---

<sup>125</sup> Termo usado por Halliday e Hassan para se referir “a cada ocorrência de um recurso coesivo no texto” (KOCH, 2005, p. 16).

<sup>126</sup> A referência anafórica ocorre, conforme Koch (2005, p. 19), quando o referente precede o item coesivo.

<sup>127</sup> A referência é exofórica quando a remissão é feita, de acordo com Koch (idem), a algum referente que está fora do texto.

preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia”, podem ter sido constituídos a partir do conteúdo do referido artigo.

Quanto à coerência, por ser um tópico em que, de acordo com Fairclough (2001a), um texto só faz sentido para alguém que nele vê sentido, esses discursos serão coerentes para aqueles que concordam com a necessidade de reestruturação da educação brasileira, em especial o ensino médio. Com isso, os discursos 1 e 2 podem ser compreendidos como uma manifestação da prática política que, segundo Fairclough (2001a, p. 94) “não é apenas um local de luta de poder, mas também um marco delimitador na luta pelo poder”.

No que diz respeito à dimensão do discurso como *prática social* é possível perceber, nesses discursos, que “a ideologia pode ser necessária tanto para manter submissos os grupos, em sua luta contra a ordem social, como para os grupos dominantes, na sua defesa do *status quo*” (THOMPSON, 2011, p. 73), isso porque tanto o texto de Mendonça Filho quanto o de Ricardo Dias evidenciam os interesses de um grupo dominante, em que o Governo Federal e os donos de escolas particulares figuram como principais defensores da medida. O primeiro por ansiar a aprovação de uma medida que, em sua concepção, garantirá a melhoria do ensino de nível médio no país e o segundo que desdenha da importância de se ter no currículo disciplinas como Filosofia.

Diante disso, o discurso de que “o quadro geral da educação brasileira mostra a urgente necessidade de reforma” para que sejam revertidos os baixos resultados das últimas avaliações e o discurso de que “é preciso quebrar a visão de que o pensamento crítico só se desenvolve com matérias como filosofia” remete-nos ao aspecto da representação do discurso, em que a pressuposição, na prática discursiva, figura como uma forma de manipulação.

Nessa perspectiva, a afirmação da “urgente necessidade de reforma” e de que “você amplia o espírito crítico quando você cria autonomia” acabam desvelando relações de poder e dominação, em razão de que é possível depreender, no discurso do ministro, a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas, uma vez que essas figuram como dados concretos da qualidade da educação e no discurso do presidente do sindicato das escolas particulares que a retirada do currículo de disciplinas como Filosofia desobrigaria a contratação de professores, o que lhes garantiria, na qualidade de empresas, a redução de gastos com pessoal, consequentemente um maior lucro.

Diante dessas pressuposições, os discursos de Mendonça Filho e Reis remetem-nos ao texto de Fairclough sobre a mercantilização das práticas discursivas nas universidades, que, segundo o autor, vêm operando “como se fossem negócios comuns competindo para vender

seus bens de consumo aos consumidores” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47), visto que na proposta do “novo ensino médio” o aluno (consumidor) poderá escolher as disciplinas<sup>128</sup> (bem de consumo) que cursará, além de poder optar entre a formação tradicional e a formação técnica e profissional. Em vista disso, é possível compreender que a proposição de mudanças no ensino médio não só pretende flexibilizar o currículo para atender às metas de qualidade da educação como também pretende atender aos anseios da classe empresarial, que comercializa o conhecimento institucionalizado.

Nesse sentido, a ideologia reproduzida por esses discursos revela um foco de luta entre o bloco dominante e a classe subordinada a ele, uma vez que a medida provisória elaborada e encaminhada ao Congresso, embora o ministro afirme que “não houve ausência de debate” ou que “essa reforma está sendo discutida no Brasil há quase 20 anos”, não foi analisada e nem discutida pelos professores ou entidades de representação dessa categoria.

Desse modo, o encaminhamento dessa medida provisória sem consulta às instâncias que trabalham com educação aponta para a dominação do discurso político, em que esse, conforme o pensamento gramsciano, pode ser interpretado como exercício de poder baseado mais no consenso do que no uso da força, sobretudo, quando o ministro diz que a “MP não é autoritária”, tentando, com isso, legitimar a eficácia da medida e fazer com que o grupo subordinado passe a acreditar nesse discurso.

Contudo, outras instâncias discursivas têm apresentado discursos de resistência à medida provisória, como os textos a seguir:

### **RECORTE DISCURSIVO 3 – Reitor da UFRJ:**

“A medida provisória modifica a principal lei que estrutura a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Altera o artigo 24, estabelecendo a ampliação “progressiva” da carga horária mínima anual do ensino médio de oitocentas para 1.400 horas, sem indicar, contudo, como tal medida seria custeada”.

### **RECORTE DISCURSIVO 4 – Coordenadora geral da Clade e presidenta da CME:**

“[...] a MP dá um passo a mais na desvalorização docente, jogando por terra os processos de formação ao afirmar o “notório saber” como elemento suficiente para ensinar”.

---

<sup>128</sup> O currículo do novo ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que visa sistematizar o que deverá ser ensinado nas escolas brasileiras – com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. O conteúdo da BNCC está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

Tendo em consideração que discurso como *texto*, no modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso, corresponde à descrição linguística do texto, observa-se que, quanto à categoria gramatical, os discursos 3 e 4 são formados por orações na voz ativa, cujos verbos transitivos diretos estão conjugados no presente do indicativo, no gerúndio, no infinitivo e no futuro do pretérito.

Quanto ao tópico coesão textual, o discurso 3 apresenta duas elipses na segunda oração, em que os termos omitidos são “A Medida Provisória” e “Lei de Diretrizes e Bases”, antes e depois da expressão “Altera o 24”. Na última oração o elo coesivo é apresentado por meio da substituição do sintagma “a ampliação ‘progressiva’ da carga horária mínima anual” pelo sintagma “tal medida”. Nessa parte da oração foi empregada, ainda, a conjunção adversativa “contudo”. No que se refere ao vocabulário enquanto categoria de análise, os discursos 3 e 4 apresentam palavras cuja significação desvela, de certa maneira, a posição ideológica de seus autores, por exemplo, “modifica” e “sem indicar” no discurso 3; “desvalorização” e “elemento suficiente” no discurso 4. Além disso, o discurso 4 apresenta a metáfora “jogando por terra” para se referir à desconsideração, pela medida provisória, do processo de formação docente exigido atualmente.

No que concerne à dimensão do texto como *prática discursiva*, em que a intertextualidade e a interdiscursividade são elementos fundamentais para a distribuição e consumo do texto, percebe-se nesses dois discursos a presença de fragmentos de outros textos. No discurso 3, a intertextualidade manifesta aparece como paráfrase do artigo n.º 24 da MP, no fragmento “ampliação ‘progressiva’ da carga horária mínima anual do ensino médio de oitocentas para 1.400 horas”. No discurso 4, a intertextualidade encaixada está manifesta na expressão “notório saber”, presente no inciso IV, do artigo n.º 61 da medida provisória.

Quanto ao tópico interdiscursividade, esses discursos apresentam estratégias discursivas que questionam e descredibilizam a medida provisória e, com isso, revelam o que Resende e Ramalho (2006) apresentam como identidade de resistência, uma vez que as escolhas linguísticas apresentadas nesses discursos (3 e 4) permitem interpretar que a atitude de seus produtores é de discordância diante de outros textos, produzidos nas práticas sociais, que defendem a aprovação e implementação da medida provisória, como os discursos 1 e 2 apresentados nesta seção.

Na dimensão do texto como *prática social*, em que o discurso é entendido, de acordo com Pedro (1998, p. 36), como uso da linguagem enquanto expressão dos acontecimentos discursivos da prática sociocultural, os discursos 3 e 4 podem ser interpretados como expressão

da insatisfação à ausência de debate sobre uma decisão, tomada pelo governo, que afetará muitos brasileiros, em especial estudantes trabalhadores, uma vez que a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária de 1.400 horas fará com que estudantes trabalhadores deixem de frequentar o ensino médio, pois o texto da medida, além de não tratar sobre a competência do custeio para manutenção das escolas integrais, não trata da garantia de oferta de ensino noturno a esses estudantes.

O discurso de que “a MP dá um passo a mais na desvalorização docente, jogando por terra os processos de formação ao afirmar o ‘notório saber’ como elemento suficiente para ensinar” remete-nos à questão da mercantilização do ensino, tratada por Fairclough (2001b, p. 47), pois, uma vez aprovada a medida, todo o aperfeiçoamento profissional docente (licenciatura, especialização e pós-graduação) será substituído pelo “notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino” (MP n.º 746, inciso IV, artigo 61), o que legitimará a criação de instituições, particulares, pouco ou nada qualificadas e, em consequência, naturalizará a demanda de propostas competitivas para a comercialização de certificados que atestem o “notório saber”.

Assim, considerando a ideologia como uma das categorias de análise da prática social, pode-se compreender que os discursos 3 e 4 harmonizam-se entre si, uma vez que ambos tratam de pontos cruciais da proposta de reforma do ensino médio.

Diante disso, os excertos “sem indicar, contudo, como tal medida seria custeada”, do discurso 3, e “a MP dá um passo a mais na desvalorização docente”, do discurso 4, podem ser interpretados como um dos focos de luta contra o discurso político de eficácia da medida provisória, o que nos encaminha à compreensão de Fairclough (2001a) de que as ideologias podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais, visto que as práticas discursivas dos membros de uma sociedade são moldadas, de acordo com o autor, por estruturas sociais e relações de poder.

Nessa perspectiva, os eventos discursivos escritos por Leher e Croso podem ser compreendidos como representação das práticas discursivas da instância subordinada, cuja ausência de consulta ou convite, pela classe dominante, para debater sobre a proposta de reforma do ensino acaba por ratificar a relação de desigualdade na luta hegemônica entre o governo e a sociedade, consolidando, dessa maneira, a manutenção das relações de dominação e subordinação, na luta hegemônica entre os grupos sociais.

## **Considerações finais**

Partindo da compreensão de que toda análise do discurso resulta da observação de um problema derivado das relações de poder nas práticas sociais, buscamos, por meio do modelo tridimensional de análise do discurso, analisar as práticas discursivas e sociais em recortes de discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio.

Foi possível observar, por meio das escolhas linguísticas feitas pelos autores dos discursos selecionados, como a ideologia e as relações de luta de poder permeiam os discursos de concordância e de discordância diante da proposta de reforma do ensino. Esses discursos, tanto de anuência quanto de desaprovação à medida, revelam que as identidades nos discursos são construídas em contextos de poder por instituições dominantes que tentam validar sua dominação (identidade legitimadora) e por atores em situação de inferioridade na estrutura de dominação (identidade de resistência), pois os discursos de Mendonça Filho e Reis podem ser compreendidos como uma manifestação política de interesses, cuja prática discursiva consolida o discurso de poder e dominação do Governo.

Quanto aos discursos de oposição à medida provisória, de Leher e Croso, observa-se que a ideologia reproduzida revela um foco de luta entre o bloco dominante (Governo) e a classe subordinada a ele (professores e estudantes), que se opõe, principalmente, sobre como essa medida provisória foi elaborada, sem discussão entre educadores, estudantes e entidades de representação dessas categorias.

Por fim, embora nosso propósito neste estudo não tenha sido o de analisar exaustivamente as práticas discursivas e sociais dos recortes discursivos, admitimos que a análise sobre as práticas discursivas e sociais em discursos favoráveis e contrários à reforma do ensino médio desvela que o discurso como prática política não é apenas um local de luta de poder, mas é também um delimitador na luta de poder, fato que possibilita outras abordagens além das que apresentamos neste trabalho.

## **Referências**

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 80, 2010, p. 71-96.

AQUINO, Lorena; BALBINO, Manoella. O polêmico ensino médio. **Jornal do Comércio**, Recife, p. 3, 17 nov. 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

CROSO, Camilla. A MP n. 746 no contexto de privatização da educação regional e global. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 10, n. 112, p. 7-8, nov., 2016.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 20. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 10, n. 112, p. 6-7, nov., 2016.

MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a análise crítica do Discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

PEDRO, Emília Ribeiro. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1998.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## UM OLHAR PARA O GÊNERO NOTÍCIA A PARTIR DO PORTAL DO PROFESSOR

Elisete Maria de Carvalho MESQUITA<sup>129</sup>

Christiane Renata Caldeira de MELO<sup>130</sup>

Paula Márcia Lázaro SILVA<sup>131</sup>

**Resumo:** neste artigo analisamos a aula “Sobre o gênero discursivo – notícia”, disponível no *site* do Portal do Professor, destinada ao Ensino Fundamental II. O objetivo dessa análise foi verificar como o gênero notícia foi abordado em um ambiente virtual destinado ao professor de Língua Portuguesa: o Portal do Professor. Para isso, embasamo-nos na definição de gênero concebida por Bakhtin (2011), nas características do gênero abordado em Lage (2006) e nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL 1997; 1998). Os resultados apontam que diferentes práticas de ensino, em consonância com os documentos oficiais, contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. (esta conclusão não foi apontada de forma efusiva ao final do texto)

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; Ensino; Gêneros Discursivos; Notícia; Portal do Professor.

**Abstract:** *In this article we analyze the class titled "On the speech genre – news", destined for Elementary School II, available on the Teacher's Portal website. The objective of this analysis was to verify how the news genre is approached in a virtual environment destined to the teacher of Portuguese Language: the Teacher's Portal. For this, we are based on the definition of genre conceived by Bakhtin (2011), in the characteristics of the genre covered in Lage (2006) and in the official documents for the teaching of Portuguese Language, the National Curriculum Parameters for Portuguese Language – PCNLP (BRASIL 1997;1998). The results show that different teaching practices, in consonance with the official documents, contribute to the development of the student's discursive competence.*

**Keywords:** *Portuguese Language; Teaching; Speech Genres; news; Teacher Portal*

---

<sup>129</sup> Pós-doutora em Linguística e Língua Portuguesa. Professora Associada do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: [elismcm@gmail.com](mailto:elismcm@gmail.com).

<sup>130</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora da Educação Básica de Minas, Brasil. E-mail: [chrisrenatademelo@yahoo.com.br](mailto:chrisrenatademelo@yahoo.com.br)

<sup>131</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [paulamarcials@yahoo.com.br](mailto:paulamarcials@yahoo.com.br)

## Introdução

Sabemos que o trabalho feito com a Língua Portuguesa (LP) nas escolas brasileiras, de modo geral, ainda valoriza muito a memorização de regras gramaticais, visando ao domínio de uma única variedade linguística: a Norma Urbana de Prestígio. Essa realidade nos fornece a falsa imagem de que o domínio dessa norma é suficiente para que o aluno consiga interpretar, compreender e produzir textos que circulam dentro e fora da escola, nas mais variadas situações comunicativas. É claro que esse é apenas um dos problemas que preocupam os professores dessa disciplina, principalmente.

O surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1997; 1998) contribuem para que alunos, professores e comunidade escolar, de modo geral, conheçam novas propostas de ensino da língua, o que, lentamente, fez com que os primeiros desenvolvam habilidades discursivas e se apropriem da diversidade de textos existentes nas mais variadas esferas de comunicação.

Entendemos que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver a competência discursiva dos alunos, neste artigo, visando a contribuir para que esse objetivo seja alcançado, apresentamos e discutimos práticas de leitura e produção do gênero notícia, aplicáveis na sala de aula do Ensino Fundamental II. Para isso, analisamos uma aula disponível do site do Ministério da Educação, o Portal do Professor (PP)<sup>132</sup>, destinada ao Ensino Fundamental II, com enfoque no gênero notícia. Embasamo-nos na definição de gênero discursivo de Bakhtin (2011), na definição do gênero notícia de Lage (2006) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de LP que constam dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998).

Para atingirmos nosso propósito, dividimos este artigo em três partes. Na primeira: i) fazemos uma breve discussão sobre os gêneros discursivos e, em seguida, nos concentramos um pouco mais em alguns aspectos da notícia, gênero escolhido para este estudo; ii) tratamos das contribuições dos PCNLP (BRASIL, 1997;1998) para o ensino de LP, dentre elas, o gênero como objeto de ensino e iii) abordamos a concepção do gênero notícia, estrutura composicional e ensino. Ainda nessa seção, apresentamos sucintamente o PP, iniciativa do Governo Federal para melhoria da educação básica no Brasil. Na segunda parte: i) fazemos considerações sobre a metodologia adotada e sobre a aula analisada, intitulada “Sobre o gênero discursivo - notícia”.

---

<sup>132</sup> Portal do Professor é um *site* do Ministério da Educação no qual são disponibilizadas aulas para docentes. A aula analisada do PP encontra-se disponível em:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22646>. Acesso em 29 dez. 2014.

Finalmente, na terceira parte deste trabalho, apresentamos alguns comentários conclusivos a respeito da análise da referida aula.

### **Os gêneros do discurso: algumas considerações**

A diversidade de gêneros existente reflete o desenvolvimento da linguagem enquanto fenômeno histórico, social e cultural. Tal desenvolvimento se dá, segundo Bakhtin (2011) por meio de enunciados. Esses enunciados, orais ou escritos são proferidos por integrantes de diferentes grupos sociais, constituindo os diferentes campos de atividade humana. Sendo assim, cada campo de atividade humana gera uma infinidade de enunciados comunicativos, de acordo com aspectos sociais próprios, finalidades comunicativas e situações de interação. E dessa forma, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p.282).

Bakhtin (2011) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A cada novo momento histórico podem surgir novos modelos de gêneros, uma vez que esses não são totalmente estáveis, o que justifica a existência de vários gêneros da atualidade que não existiam em outros tempos como, por exemplo, o *e-mail*, o *chat*, o *blog*, dentre outros.

Em consonância com a teoria do autor supracitado, encontramos a caracterização dos gêneros de acordo com os seguintes aspectos: **tema** - que define os conteúdos constituintes dos gêneros, aquilo que se torna dizível e comunicável; **estrutura composicional** - elementos estruturais de comunicação, as partes que compõem e definem o modo como os gêneros são organizados; e **estilo** - os recursos linguísticos específicos dos gêneros, as escolhas lexicais, os traços individuais do locutor, ou seja, aquele que produz o gênero. Cada indivíduo possui uma maneira própria de se expressar, de escrever ou falar, definindo seu estilo próprio.

Esses aspectos, segundo o autor, “fundem-se **indissoluvelmente** no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p.401 grifos nossos). Assim, concretizam-se em forma de gêneros, inscritos em relações de comunicação social. Não se pode definir um gênero pela análise de apenas um desses elementos, uma vez que eles se misturam na caracterização do enunciado, constituindo o todo. Os enunciados (ou gêneros), portanto, apresentam uma estrutura, um conteúdo e um estilo próprios da esfera comunicativa em que estão inseridos. Daí a diversidade de gêneros encontrados que se modificam e ampliam a cada novo contexto social e histórico de circulação.

Baseamo-nos nessa teoria que considera a língua como meio de interação verbal, em seus aspectos sociais, históricos e dialógicos, pois entendemos, tal qual Bakhtin (2011) que as palavras são carregadas de significados, não sendo, portanto, isoladas e estanques. Sendo assim ao ouvi-las, temos uma resposta, uma reação. Ao adotarmos essa perspectiva teórica, concebemos a língua no processo de interação verbal e percebemos os papéis do locutor/interlocutor num determinado uso da língua.

Ao utilizarmos a língua em diferentes situações, sempre temos um propósito. Sendo assim, quando estamos diante de um gênero, temos uma resposta a ele, concordamos, discordamos, silenciemos, dentre outros. Nesse sentido, Bakhtin postula que “O ouvinte recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso e adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva...” (BAKHTIN, 2011, p.290). Essa interação entre o locutor e interlocutor do gênero possibilita a (re) construção dos sentidos:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011p. 348)

A partir dessa visão sociointeracionista de língua e linguagem, entendemos que, para o ensino da língua, é necessário que adotemos uma concepção que priorize a interação verbal, o dialogismo e os gêneros do discurso.

É com base nesse entendimento que analisamos a aula “Sobre o gênero discursivo - notícia”, que faz parte do PP.

## **O Gênero Notícia**

Lage define o gênero notícia como: “relato de uma série de fatos a partir do fato mais importante ou interessante.” (LAGE, 2006, p.17). Tal definição aponta para o modo como os jornalistas costumam lidar com as informações que constituem o texto: apresentam-se, primeiramente, as informações mais relevantes para, depois, apresentarem-se as informações menos relevantes.

No rádio e na televisão, o conceito de notícia não sofreu muitas alterações. Entretanto, à medida que tais meios de comunicação foram se aperfeiçoando e o com o surgimento da *internet*, a estrutura da notícia nesses meios foi se modificando, distanciando-se da estrutura do jornal impresso. Isso se deve, principalmente, ao caráter de novidade da notícia, o que pode

contribuir para a diminuição de interesse do leitor por uma notícia veiculada num jornal impresso, por exemplo, se essa mesma notícia for, também, veiculada na televisão, no rádio ou na *internet*.

Cunha (2005) aponta que os gêneros midiáticos se apresentam como objetos de várias descrições, com diferentes enfoques. A escola também passou a utilizá-los, o que contribuiu para que a notícia ocupasse espaço na sala de aula como importante peça no trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que os alunos têm bastante contato com esse gênero.

Dolz e Schneuwly (2004), ao enquadrarem a notícia em sua proposta de estudo, afirmam que esse gênero pertence ao domínio social da memória e documentação das experiências humanas, inserida na modalidade **relatar**, podendo ser caracterizada tanto pela divulgação de fatos reais quanto pela possibilidade de auxílio na construção de uma visão particular de mundo.

Considerando o pouco que foi dito a respeito da notícia e, considerando, ainda, que a formação do aluno enquanto cidadão é uma das responsabilidades da escola, entendemos que é necessário fornecer ao estudante ferramentas necessárias para desenvolver tal competência. Para isso, é preciso que a abordagem usada na produção de textos e aprendizagem do gênero leve à reflexão da linguagem enquanto instrumento de interação social. Nesse sentido, a proposta de Dolz e Schneuwly (2004) vem ao encontro de nossos interesses, uma vez que o discurso do relato faz parte da composição da notícia, que tem conceituação específica no Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa, Parâmetros Curriculares Nacionais, disponível no *site* denominado Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), no *link* Orientações Pedagógicas:

O discurso de relato possui, como características marcantes, a linguagem referencial e o uso da língua padrão e se constrói a partir de um conhecimento e de informações sobre esse fato. O discurso relato é uma manifestação linguística produzida em um contexto específico e com uma determinada intenção, que pode ser para contar algo sumariamente ou fazer uma complementação desse relato e suas repercussões, seus desdobramentos, entre outros, ao qual chamamos de *suíte*). Esse tipo de discurso é notado, principalmente na área jornalística, apresentando vários gêneros de textos, permitindo ao aluno compreender as diferentes situações comunicativas e as várias formas que ganham a informação. (Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 07 jun. 2014.)

Acreditamos, portanto, que um trabalho voltado para as especificidades da organização do gênero notícia pode contribuir para que o aluno compreenda não somente esse gênero, mas outros gêneros pertencentes à esfera jornalística, o que, certamente, poderá levá-lo ao maior domínio da língua.

## **Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – e o ensino de Língua Portuguesa**

Não podemos negar que os estudos linguísticos têm contribuído sobremaneira para a melhoria da qualidade do ensino de LP. Não podemos negar, também, que com a publicação dos PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), no final da década de 1990, o ensino de LP passou por uma espécie de renovação, uma vez que esse documento traz uma nova concepção de língua, linguagem e ensino associada às práticas sociais. Apesar de ainda verificarmos que precisamos de mais mudanças quanto à forma de aliar as teorias às atividades em sala de aula, já observamos algumas mudanças favoráveis no tocante, por exemplo, ao modo como os diversos gêneros que circulam na nossa sociedade podem ser mais bem compreendidos pelos alunos. Segundo esse documento:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23 )

Ainda segundo os PCNLP (BRASIL, 1997; 1998), a diversidade de textos existente e o contato com esses textos propiciam o agrupamento dos conteúdos ensinados, uma vez que os textos podem ser abordados de forma crítica e reflexiva, dando oportunidades ao educando de fazer uso da linguagem oral, escrita e visual. As atividades curriculares no ensino de LP propostas pelo documento devem corresponder à análise e reflexão do uso da língua, permitindo ao aluno desenvolver suas habilidades de comunicação e, conseqüentemente, ampliar sua competência discursiva.

Sendo assim, o professor deve ser um mediador em atividades em que o educando fará uso da linguagem e poderá refletir sobre o processo de transformação da língua. Tal metodologia deve propiciar ao aluno o reconhecimento, a leitura, a produção e a utilização de diferentes gêneros que circulam em diferentes contextos sociais.

Adotar os gêneros discursivos como objeto de ensino significa, então, assumir o caráter histórico e ideológico da língua, consolidado nas interações sociais. Significa ainda, conceber a língua como produto histórico e coletivo, resultante de um processo em constantes mudanças, ou seja, algo que se transforma de acordo com a necessidade das relações entre os homens.

A concepção de gêneros presente nos documentos oficiais está fundamentada em Bakhtin (2011), como podemos observar no trecho:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciado, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p.21 ).

Outro aspecto importante, ressaltado pelo documento, é a atenção dedicada à produção textual, pois os textos produzidos pelos alunos podem servir como recurso de ensino para se trabalhar a língua, tornando-se instrumentos de ensino. Nessa abordagem,

tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua, aspectos fundamentais da prática (BRASIL, 1997 p.71 ).

Ressaltamos que o documento sugere atividades de leitura, interpretação e produção de gêneros pertencentes a diferentes esferas, o que pode favorecer o uso da língua em diferentes contextos. Nessa perspectiva, tais atividades não visam à correção da ortografia ou dos aspectos que estejam em consonância com a norma padrão, mas constituem um meio através do qual os docentes têm a oportunidade de associar práticas de leitura/ produção articuladas para o aprimoramento da competência discursiva do aluno, abordando o eixo da análise linguística/o trabalho reflexivo com a língua.

Considerando que tanto na sala de aula quanto fora dela o aluno terá contato com as mais diversas situações comunicativas, cabe à escola proporcionar-lhe a compreensão dos mais variados gêneros das diferentes esferas de comunicação. Quanto maior o trabalho com a diversidade de textos, maior sua compreensão e melhor o desenvolvimento de sua competência discursiva. Assim, o fato do ensino da língua, a partir dos gêneros discursivos como objeto de ensino, levar em conta os diferentes domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão de textos orais e escritos poderá contribuir para a promoção de uma aprendizagem satisfatória. No entanto, para que isso aconteça, a aula de LP precisa articular as práticas orais, a leitura, a escrita e a análise da língua. Dessa forma, é assegurada a formação do aluno enquanto cidadão crítico e participativo no mundo das práticas letradas.

Dentre os gêneros privilegiados pelos documentos oficiais para trabalho com leitura e produção textual na sala de aula, temos a notícia, caracterizada como um dos “Gêneros privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos” e “Gêneros sugeridos para a prática

de produção de textos orais e escritos” (BRASIL, 1998). Considerando o trabalho com gêneros em sala de aula, entendemos que quanto maior a variedade de textos, melhor o desenvolvimento de habilidades discursivas por parte do aluno. Os gêneros podem ser diversificados. No entanto, abordamos aqui o gênero notícia por este ser o objeto de nosso estudo. Assim, constatamos que se pode utilizar a notícia, no Ensino Fundamental II, como aporte para a formação de leitores e produtores proficientes.

## O Portal do Professor

Com as transformações ocorridas pela implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais no ensino de LP na Educação Básica, o PP surgiu como uma alternativa que vem ao encontro das novas demandas oriundas dessas modificações, possibilitando aos professores um espaço virtual de interação, discussão e reflexão sobre o modo como os conteúdos podem ser trabalhados na sala de aula. Nesse ambiente, docentes de todas as regiões do país buscam alternativas para um ensino de qualidade, promovendo entre eles a capacitação e envolvimento com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). No *site* encontramos a seguinte apresentação:

[...] lançado em 2008, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia, tem como objetivo apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica. Este é um espaço público e pode ser acessado por todos os interessados. (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014)

O PP se estrutura em sete grandes áreas: 1. Jornal do Professor, 2. Recursos Educacionais, 3. Espaço Aula, 4. Ferramenta de Interação e Comunicação, 5. Link, 6. Materiais e 7. Plataforma Freire.

Figura 01: Página inicial do PP.



Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

O *site* se constitui, portanto, em um espaço de compartilhamento de metodologias, em uma tentativa de inserção das tecnologias na sala de aula, para que sejam utilizadas em práticas pedagógicas. Nesse espaço, há recursos de multimídias que nos remetem diretamente a programas didáticos.

O Espaço Aula, escolhido para ser analisado neste estudo, é assim definido:

Esta área constitui uma comunidade de aprendizagem onde os professores de todo o País podem compartilhar suas ideias, propostas, sugestões metodológicas para o desenvolvimento dos temas curriculares e para o uso dos recursos multimídia e das ferramentas digitais. Espera-se com este espaço criar um intercâmbio de experiências para o desenvolvimento criativo de novas estratégias de ensino e aprendizagem. As atividades disponíveis nesta área são sugestões de professores, em uma proposta colaborativa. Qualquer pessoa pode acessar as sugestões, deixar comentários, classificá-las ou baixá-las para a sua máquina pessoal. (Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 23 mar. 2014).

Ao selecionar o espaço **sugestão de aula**, o docente pesquisa as aulas ou coleção de aulas de acordo com o que objetiva fazer na sua própria sala e pode também interagir com esse ambiente virtual, uma vez que é possível emitir opiniões, críticas ou fazer sugestões relativas ao modo como a aula foi planejada. No sistema de busca, encontram-se aulas com temáticas variadas, o que abrange todos os níveis de ensino. Ao selecionar uma aula para visualizar, o docente encontra as seguintes informações: a) Título; b) Autor e coautor; c) Estrutura curricular, modalidade de ensino, componente curricular e tema da aula; d) Dados da aula: objetivos, duração das atividades, conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com aluno, estratégias recursos da aula; e) Módulo e atividades que compõem a aula; f) Referências; g) Avaliação.

A metodologia utilizada para a busca no site do PP e a descrição da aula analisada são assuntos abordados na próxima seção.

### **Metodologia da aula selecionada**

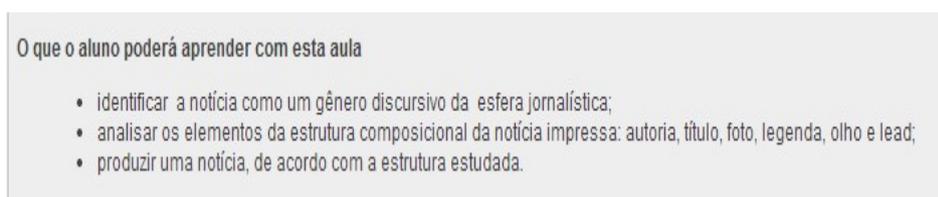
Num primeiro momento, escolhemos no sistema de busca aulas que tivessem apenas o gênero notícia como objeto de ensino e que fossem destinadas ao Ensino Fundamental II. Não foi necessário detalhar mais a pesquisa, pois neste momento apareceram aproximadamente 1.480 resultados, divididos ao final da página em 10 partes/seções. Ao abrirmos as aulas, já fizemos a exclusão de várias delas, pois ou eram destinadas ao Ensino Médio, ou ao Ensino Fundamental I ou faziam a correlação do gênero notícia com outros gêneros como, por exemplo,

reportagem, carta, história, dentre outros. Após essa triagem, chegamos à aula analisada, disponibilizada desde 19-10-2010 que abordava o gênero notícia tal qual como intentávamos trabalhar.

### **Descrição da aula selecionada: Sobre o gênero discursivo - notícia**

Esta sugestão de prática de leitura e produção do gênero notícia foi organizada pela autora em 5 aulas de 50 minutos cada uma e destina-se ao Ensino Fundamental II. O propósito da autora é trabalhar os seguintes temas: análise linguística, modos de organização do discurso e linguagem escrita: leitura e produção de textos. Os objetivos da aula, bem como os conhecimentos prévios para êxito da aula e os recursos didáticos e tecnológicos solicitados, são assim explicitados:

Figura 02: objetivos

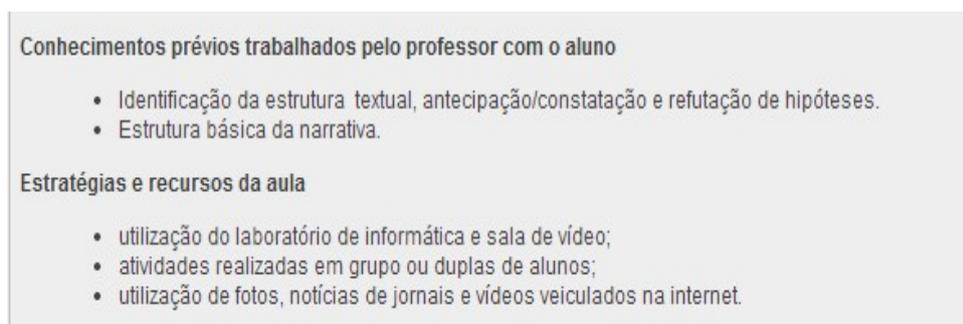


O que o aluno poderá aprender com esta aula

- identificar a notícia como um gênero discursivo da esfera jornalística;
- analisar os elementos da estrutura composicional da notícia impressa: autoria, título, foto, legenda, olho e lead;
- produzir uma notícia, de acordo com a estrutura estudada.

Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

Figura 03: conhecimentos prévios e estratégias



Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

- Identificação da estrutura textual, antecipação/constatação e refutação de hipóteses.
- Estrutura básica da narrativa.

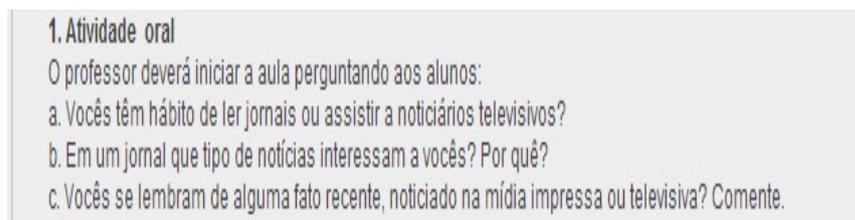
Estratégias e recursos da aula

- utilização do laboratório de informática e sala de vídeo;
- atividades realizadas em grupo ou duplas de alunos;
- utilização de fotos, notícias de jornais e vídeos veiculados na internet.

Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

Antes da primeira aula, a autora apresenta e discute a definição do gênero notícia, adotado por ela. Em seguida, inicia a primeira aula, que, por meio de atividades de exploração oral, verifica os conhecimentos prévios dos alunos no tocante à notícia.

Figura 04: atividade oral



Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

Na segunda aula, a autora utiliza jornais e revistas impressos, para que os alunos pesquisem notícias e observem suas características, tipo de letra, recursos linguísticos e data de publicação. A autora sugere que o professor utilize o laboratório de informática, apresente aos alunos o vídeo intitulado “O que é notícia”. Esse vídeo, com duração de 3 minutos e 48 segundos, apresenta diferentes definições de notícia de diversas pessoas e por fim, apresenta uma definição mais fundamentada de um jornalista. Na sequência, a autora sugere que o professor peça aos alunos para elaborarem uma definição para o gênero notícia.

Na terceira aula, a autora apresenta a análise de duas notícias disponíveis no site do Jornal Folha de São Paulo *online*:

Figura 05: notícia virtual 1



Fonte: Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 23 mar. 2014.

Figura 06: notícia virtual 2

## Bon Jovi anuncia show no Rio de Janeiro

Grupo americano toca na Praça da Apoteose no dia 8 de outubro.  
Banda também se apresenta em São Paulo no dia 6 de outubro.

Fonte: Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em 23 mar. 2014.

Uma das atividades sugeridas pela autora é a divisão da turma em grupos de, no máximo, 4 alunos para responder às perguntas: O quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Ainda na mesma atividade, o professor deve pedir que os alunos observem se há depoimentos nos relatos noticiosos lidos e de quem são tais depoimentos, os detalhes secundários da notícia e a presença de imagens. Finalizado o tratamento dessas questões, o professor deve chamar a atenção dos alunos para a estrutura composicional da notícia: título, *lead*, corpo da notícia.

Esse encaminhamento é fundamental para que os alunos consigam fazer as outras atividades referentes à estrutura da notícia e estabelecer uma comparação entre as notícias 1 e 2, anteriormente apresentadas.

Na aula 4, a autora dedica-se à pesquisa de notícias na *internet*. Nesse momento, os alunos usam o laboratório de informática, para que eles possam acessar o site determinado pela autora e selecionar uma notícia. Na sequência, respondem questões que se relacionam com imagem, *lead*, tempo e pessoa dos verbos e linguagem usada pelos produtores da notícia.

### Figura 07: atividade de análise da notícia

4. Leia a notícia selecionada e responda no caderno:
  - a. Qual é o assunto da notícia destacada?
  - b. A imagem e o título chamam a atenção do leitor? Por quê?
  - c. Com base na leitura do lead, identifique: onde e quando o fato ocorreu, como e por quê e quais as pessoas envolvidas.
  - d. Para atrair a atenção do leitor e conduzir a leitura de uma notícia, além do lead, utilizam-se recursos, tais como: foto com legenda, título em destaque e olho da notícia – trecho escrito em destaque, que complementa as informações dadas no título da matéria. Esses recursos foram utilizados na notícia lida? Justifique sua resposta.
  - e. Em relação à linguagem, responda: em que tempo e pessoa foram empregados os verbos? A linguagem é clara e objetiva? Justifique.

Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

Na última aula, a autora propõe a produção do gênero notícia. Para isso, apresenta algumas imagens das enchentes no Rio de Janeiro e solicita que os alunos considerem os aspectos da notícia, estudados nas aulas anteriores. A finalidade da produção é a composição de um mural na escola.

Figura 08: produção de texto

**Produção de Texto**  
1 – O professor deverá reproduzir para os alunos a cópia da foto sobre as enchentes no Rio de Janeiro e apresentar a eles a seguinte proposta de produção de texto:  
a. Com base no que foi estudado sobre o gênero discursivo notícia, produza um texto noticiando um fato possível de ser retratado pela foto abaixo.



b. A estrutura de seu texto deve conter os seguintes elementos:  
- Título em destaque.  
- Olho da notícia – trecho escrito em destaque, complementando as informações dadas no título da matéria.  
- Lead: contendo as informações que respondem às perguntas: quem? O quê? Onde? Quando?  
- Corpo da notícia: descrição detalhada dos fatos ocorridos, respondendo às questões: como? Por quê?  
c. Lembre-se de dar um título para a notícia e criar uma legenda para a foto.  
d. As notícias produzidas serão lidas em sala de aula para apreciação dos colegas e professor e, após eventuais correções, expostas no mural da sala.

Fonte: Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em 06 mai. 2014.

Além da explicitação minuciosa da aula, a autora sugere as seguintes atividades complementares: vídeo sobre “Os desafios da assessoria para gerar notícia”, com duração de 1 minuto e 24 segundos e o áudio e a letra da música “Notícia de Jornal” de Chico Buarque de Holanda.

A avaliação é a última etapa para o trabalho com o gênero notícia, momento em que os alunos deverão produzir um texto desse gênero, sobre enchentes no Rio de Janeiro e também analisar duas diferentes notícias de jornal, trabalhadas anteriormente.

### Análise da aula

Ao analisar a aula em questão, nossa intenção foi verificar se ela teria sido elaborada para atender, na prática, aos pressupostos teóricos abordados neste artigo. Para tanto, elaboramos algumas questões acerca do assunto e procuramos respondê-las:

Quadro 1: questões para análise da aula

1- A autora menciona o aporte teórico no qual se embasou para a organização da aula? Não.
--

- 2- A autora apresenta aos alunos a esfera social do gênero notícia? Sim.
- 3- O contexto histórico do gênero notícia é explorado? Parcialmente.
- 4- A sugestão de aula é pertinente ao Ensino Fundamental II? Sim.
- 5- Os objetivos das aulas são condizentes com as atividades propostas? Parcialmente.
- 6- A autora explicita a designação do gênero notícia que adota? Sim.
- 7- As atividades propostas contemplam as características composicionais, estilísticas e temáticas do gênero? Parcialmente.
- 8- Há exploração oral e dos conhecimentos prévios dos alunos? Sim.
- 9- A autora explora a multimodalidade de fotografias que acompanham, geralmente, as notícias? Não.
- 10- Há proposta de produção de texto contextualizada? Parcialmente.
- 11- A produção solicitada tem uma finalidade para o aluno? Sim.
- 12- A autora propõe uso das tecnologias da informação? Sim.
- 13- Há a proposição de atividades de reescrita para as notícias trabalhadas? Não.
- 14- A autora apresenta referências para o gênero notícia? Não.
- 15- A autora explora os aspectos textuais e discursivos da notícia de modo a ampliar a competência discursiva dos alunos? Parcialmente.

Fonte: as autoras.

De acordo com os critérios que estabelecemos para observação e investigação dessa prática do PP, constatamos que a autora não menciona o aporte teórico no qual se embasou para a elaboração das atividades propostas, uma informação relevante tendo em vista que nem todos os professores que acessam o PP dispõem de conhecimento teórico no tocante às pesquisas relacionadas ao ensino de LP por meio dos gêneros discursivos.

De acordo com os pressupostos teóricos bakhtinianos, os gêneros pertencem às esferas de comunicação, a um contexto sócio-histórico e ideológico. Assim, na primeira aula, constatamos a intenção da autora de levar jornais e revistas impressos, como também na quarta aula em que ela propõe a pesquisa de notícias veiculadas em jornal *online*. Apesar dessa análise, a autora não se atém aos fatores sociais, históricos e ideológicos do gênero notícia, mas se prende à materialidade do texto, aos aspectos linguísticos, principalmente, sem se aprofundar na visão de texto como interação.

Notamos, ainda, que a sequência de aula é apropriada ao ano escolar a que se destina e os objetivos são condizentes ao que é proposto, apesar do título da aula “Sobre o gênero discurso notícia” ser um tanto pretensioso, considerando-se o que é apresentado. Entendemos que a autora poderia ter escolhido uma temática capaz de despertar mais o interesse do público-alvo, alunos do 6º ao 9º ano, como por exemplo, um fato ocorrido na cidade, no bairro ou na escola.

No tocante às características composicionais, estilísticas e temáticas da notícia, acreditamos que estas estejam intrinsecamente relacionadas e poderiam ter sido mais bem exploradas nas aulas, embora saibamos que a autora, no segundo objetivo específico da aula, tenha deixado claro que se centraria nos aspectos composicionais da notícia. Nesse aspecto, encontramos uma lacuna no planejamento das atividades, uma vez que sabemos que, por vezes, eles se fundem no gênero (composição/estilo).

A intenção da autora de usar recursos multimodais (vídeo, áudio) como suporte às aulas é interessante. É como afirma Dionísio (2014), os estudos recentes sobre multimodalidade

“[...] têm proposto conceitos, métodos e perspectivas de trabalho para a coleção e análise de aspectos visuais, auditivos, corporificados e espaciais da interação e dos ambientes, bem como a relação entre eles” (DIONÍSIO, 2014). No entanto, esses recursos foram pouco usados na dinâmica da aula.

A proposta de produção do gênero notícia se baseia apenas em uma imagem, sendo que poderia ser explicitada uma temática de acordo com o contexto dos alunos, para que o processo fosse mais adequado. Quanto à finalidade da produção, verificamos que houve essa preocupação, o que contribuiu para que os alunos soubessem sobre o valor da notícia produzida por eles. Finalmente, entendemos ser necessário mencionar a necessidade de a autora ter proposto a reescrita do texto, um recurso a mais para o êxito da prática com o gênero trabalhado.

Outra lacuna que identificamos diz respeito à falta de indicação de algumas referências bibliográficas sobre o tema da aula para o professor. Há outras aulas no PP em que os elaboradores, professores-bolsistas, geralmente, pertencentes às escolas de Educação Básica das universidades federais que atingem nível satisfatório nas avaliações instituídas pelo governo, têm essa preocupação.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos uma aula, que consta do PP, nosso objetivo não era avaliá-la, emitindo julgamentos de valor como “apropriada/inapropriada”, “bem elaborada/mal-elaborada”, “boa/ruim, por exemplo. Como professoras da rede pública de Ensino de Estado Brasileiro e

mestras em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, buscamos práticas diferentes das presentes nos manuais didáticos que estamos acostumadas a usar como suporte para o ensino de LP.

Constatamos que a aula analisada constitui um recurso didático a mais para o professor, tendo em vista que toma a notícia como objeto de ensino. Pela análise, verificamos que há algumas lacunas no tocante às atividades de leitura e produção desse gênero, tendo em vista o aporte teórico no qual nos apoiamos. As atividades propostas poderiam ser direcionadas com perguntas que não ficassem somente presas ao texto e sua estrutura, mas envolvessem, também e principalmente, o contexto sócio-histórico e ideológico do texto, tendo sempre em vista a esfera a que o gênero pertence. Apesar da notícia se configurar como um gênero informativo, que objetiva apresentar, o mais imparcialmente possível, fatos da realidade. Entretanto, sabemos que não há discurso “neutro”, ou seja, sem marcas de quem o produz. Há implícitos e marcas/pistas que desvelamos na leitura e que devem ser observados no trabalho com o gênero. Nesse sentido, entendemos que apenas a apresentação da leitura de notícias veiculadas em jornais impressos e *online* e o conhecimento referente à estrutura composicional da notícia não fornecem ao aluno embasamento necessário à produção desse gênero.

Entendemos que a aula em questão, produzida em 2010, ou seja, há aproximadamente 7 anos, ajusta-se ao perfil das aulas produzidas naquela época. Isso significa que de 2010 para cá houve muitas mudanças no formato das aulas que constam do PP, o que se deve a vários fatores, dentre os quais destacamos as políticas públicas de melhoria de ensino, que se traduzem em iniciativas como o PROFLETRAS, por exemplo. Embora a aula não fosse mais recente, percebemos que essa contemplava o gênero notícia de acordo com os objetivos deste estudo. Ademais, não encontramos, no *site* PP, metodologias de aulas mais recentes.

Finalmente, entendemos que a execução da aula “Sobre o gênero discursivo- notícia” depende do docente, da maneira como ele seleciona e reproduz esse material na “sua” sala de aula para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, por meio de práticas diversas com gêneros. Desse modo, os ajustes nas atividades podem ser feitos dentro dos propósitos desejados, visando sempre à ampliação da competência discursiva dos alunos.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ SEF**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, D.A.C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p.179-194)

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. de. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf> Acesso em: 02 jan. 2014.

**EDUCAÇÃO.** Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index2.aspx??id\\_objeto=23967](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx??id_objeto=23967) >. Acesso em: 07 jan. 2015.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

**PORTAL DO PROFESSOR.** Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=22646>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro] Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004, p. 81-108.

## RESENHA

**TOKOWICZ, N. *Lexical Processing and Second Language Acquisition*. 1a. ed.  
Nova York e Londres: Routledge, 2015.**

**Maria Cristina Micelli FONSECA<sup>133</sup>**

O número de laboratórios de psicolinguística nas universidades brasileiras teve um crescimento importante na última década, com a criação de dois laboratórios no Nordeste: Laboratório de Psicolinguística e Ciências Cognitivas na UFC, e o Laboratório de Processamento Linguístico LAPROL na UFPB; e um na região Sul: Laboratório de Linguagem e Processos Cognitivos LABLING na UFSC. Esses somaram-se a outros já estabelecidos, como o LAPEX da UFRJ, o LAPAL da PUCRJ, e o Laboratório de Psicolinguística da UFMG, entre outros. Como resultado, observa-se um contingente cada vez maior de pós-graduandos nos eventos nacionais interessados pelo estudo da psicolinguística, bilinguismo e aquisição da língua estrangeira.

Seguindo a onda internacional, os estudos da cognição têm trazido um novo ânimo à pesquisa sobre a aquisição da língua estrangeira, basta olhar como cresce o número de artigos que levam em conta o processamento, a memória de trabalho etc nos periódicos internacionais mais significativos, assim como números temáticos; por exemplo, a revista *Second Language Research* lançou o número de julho de 2017 (V.33, no.3) dedicado aos trabalhos que envolvem memória de trabalho; já a revista *Studies in Second Language Acquisition* lançou o número de junho de 2013 (V.35 no.2) dedicado ao uso de rastreador ocular nas pesquisas sobre língua estrangeira (*Eye-movement Recordings in Second Language Research*). Ambos focam-se tanto em pesquisas específicas envolvendo a psicolinguística, como na descrição da metodologia e nos resultados esperados dos equipamentos mais usados na psicolinguística.

Com vistas a essa tendência, *Lexical Processing and Second Language Acquisition* é o quarto livro de uma série publicada pela editora britânica Routledge, intitulada *Cognitive Science and Second Language Acquisition*, que vem preencher a lacuna existente entre as áreas de Aquisição de Segunda Língua e as Ciências Cognitivas, segundo o editor geral da coleção, Peter Robinson – que é pesquisador e professor da *Aoyama Gakuin University*, em Tóquio, e

autor e organizador também de outros livros, como *Cognition and Second Language Instruction* (2001) e *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (2008). Robinson esclarece que os resultados das pesquisas e construtos teóricos da ciência cognitiva têm influenciado a pesquisa sobre a aquisição de L2 e é esperado que a impacte cada vez mais nos próximos anos, assim como suas aplicações no ensino (XI).

Natasha Tokowicz, autora do volume resenhado, é professora associada de Psicologia e Linguística da Universidade de Pittsburgh e pesquisadora do Centro de Desenvolvimento e Pesquisa em Aprendizagem da mesma universidade. Tokowicz trabalhou com um dos maiores nomes na área de pesquisa em Psicolinguística e Aquisição de Segunda Língua, Judith F. Kroll, com quem publicou inúmeros trabalhos. Isto posto, é compreensível que se tenha confiado a ela o desafio de compilar em 118 páginas a enorme quantidade de trabalhos publicados exclusivamente na área de processamento lexical em bilíngues.

De forma brilhante, Tokowicz nos oferece um livro enxuto, se comparado a outras obras similares publicadas. Embora conciso, o trabalho tem fôlego para descrever as principais pesquisas sobre processamento lexical em bilíngues adultos, elencando uma profusão de trabalhos obedecendo a divisão proposta pela autora. Além disso, ela oferece referências cruzadas ao longo dos capítulos, ligando o assunto que está sendo exposto a pesquisas que já foram descritas em capítulos anteriores ou que ainda o serão.

No prefácio, a autora prescreve o livro para alunos de pós-graduação, e confessa que ele é o resultado do material preparado para aulas na graduação, pós-graduação e palestras proferidas na universidade em que trabalha. Para cumprir com o objetivo de orientar alunos recém chegados à pós-graduação, por diversas vezes ao longo do livro, a autora salienta as lacunas existentes entre os trabalhos apresentados e as perguntas que ainda não foram respondidas.

Por toda a obra, Tokowicz coloca como meta expor trabalhos que tentam entender qual a estrutura cognitiva responsável pela compreensão e produção de palavras na mente do bilíngue. Para atender tal demanda, o livro é dividido em oito capítulos, sendo o primeiro uma introdução justificando o critério usado na escolha das pesquisas descritas, ao longo da obra, para compor os capítulos: a ênfase nos trabalhos realizados em laboratórios de psicolinguística cujos equipamentos podem registrar os tempos de resposta em milissegundos, ou ainda utilizar equipamentos da neurociência.

O último capítulo oferece uma breve conclusão, reunindo o que foi salientado ao longo da sua descrição das pesquisas e seus resultados. No restante do capítulo, Tokowicz ressalta o

que há ainda por fazer em relação aos temas abordados. Ela defende o desenvolvimento de modelos formais de processamento como forma de explicar claramente as representações envolvidas no processamento; destaca a necessidade de se investigar como a semântica está interligada às representações; enfatiza que se precisa conhecer melhor como se dá a vantagem cognitiva dos bilíngues em relação ao monolíngue. Assim, a autora reitera as questões que ainda não foram aclaradas, ou que ainda são controversas, corroborando a proposta do livro, escrito tendo em mente os alunos que chegam à pós-graduação nessa área.

Após o último capítulo, Tokowicz recomenda a leitura de oito livros seminais da área de processamento e bilinguismo, oferecendo uma breve síntese com a proposta de cada obra. Finalmente, o livro apresenta um índice remissivo com palavras e autores citados ao longo da obra, o que facilita bastante para quem utiliza o livro para pesquisa

Nos demais capítulos, divididos por tema, a autora descreve modelos de processamento que podem ser gerais ou particulares de um determinado fenômeno que se está tentando investigar, mas sempre volta às perguntas que se propôs pesquisar: se um bilíngue é igual a dois monolíngues; se as línguas do bilíngue estão ativadas concomitantemente na produção e no reconhecimento das palavras. Ademais, todos os capítulos apresentam um resumo no final, seguido da bibliografia citada, o que facilita a pesquisa por parte do pós-graduando.

A autora abre o livro justificando a importância de se estudar a aquisição lexical, enfatizando que o conhecimento do vocabulário serve de alicerce para o restante da aprendizagem de uma língua. Nesse primeiro capítulo, a autora antecipa os pontos que têm intrigado os pesquisadores recentemente, a ser abordados ao longo do livro, adiantando, assim, os tópicos que serão tratados ao longo dos outros seis capítulos.

O capítulo dois descreve as propostas de modelos gerais de processamento tendo em vista a arquitetura mental do bilíngue. Vários modelos são mencionados, no entanto, apenas dois são mais fartamente descritos, a Hipótese do Modo da Língua, desenvolvido por Grosjean (1985), e a Modelo do Controle Inibitório, proposto por Green (1998). Ambos investigam como as duas línguas interagem, ou, o quanto a língua materna deve ser inibida para permitir a produção da segunda língua.

No capítulo três, são descritos modelos de processamento focando no reconhecimento e na produção de palavras. O objetivo é informar os trabalhos que investigam quais os fatores que influenciam no processamento lexical bilíngue. São mencionados quatro estudos de reconhecimento e quatro de produção que exploram se as duas línguas do bilíngue estão sempre ativadas de alguma forma durante esses processos.

Modelos de representação da linguagem são apresentados no capítulo quatro, que apresenta estudos que visam entender a maneira como as palavras e seus significados são representados e acessados, se o léxico das duas línguas estão interligados.

O papel das características individuais dos aprendizes no processamento lexical é retratado no quinto capítulo. Tokowicz elenca uma série de pesquisas publicadas que sugerem que o contexto de aprendizagem, assim como a idade e a proficiência podem afetar o processamento da linguagem no bilíngue.

Tokowicz dedica o capítulo seis para aprofundar a descrição dos tipos de tarefa mais usados na pesquisa sobre o processamento lexical bilíngue: tarefas que exigem a tradução de palavras cognatas, ou ainda palavras que apresentem ambiguidade na tradução por terem mais um significado, como a palavra *bark* do inglês, que pode significar “latir” ou “casca”, além de palavras abstratas e concretas.

As pesquisas que se utilizam da neurociência através da obtenção de imagens do cérebro humano durante o processamento lexical são elencadas no capítulo sétimo. A autora explica que o uso de equipamentos que fornecem eletroencefalografias (ERP), magnetoencefalografias (MEG), ou ainda, aparelhos de ressonância magnética, tomografia computadorizada, entre outros, apresentam como vantagem a sensibilidade ao processamento, permitindo revelar os efeitos no cérebro em um curso de tempo, o que não aparece nos estudos comportamentais, que só revelam a resposta e o tempo final. Ademais, estes aparelhos revelam quais áreas do cérebro estão envolvidas no processamento.

Com uma rica compilação de trabalhos recém publicados, Tokowicz apresenta as vertentes da pesquisa atual sobre processamento lexical em bilíngues, oferecendo uma obra ao mesmo tempo abrangente e sucinta. Com farta sugestões de leitura e referências, sem dúvida o livro atende as necessidades dos pós-graduandos, assim como serve de baliza para pesquisadores nas áreas de psicolinguística, bilinguismo e aquisição de segunda língua.