



# 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 27**

**ANO 12**

**NÚMERO 1**

**MAIO 2019**

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

## ARTIGOS

A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA EM ILUSTRAÇÕES DE CAROL ROSSETTI: ENFOQUE DIALÓGICO .....	7
Kelli da Rosa RIBEIRO .....	7
A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA OLIMPÍADA DE LÍNGUA PORTUGUESA <i>ESCREVENDO O FUTURO</i> .....	27
Pérola de Sousa SANTOS .....	27
Bárbara Olímpia Ramos de MELO .....	27
CATEGORIAS GRAMATICAIIS EM SALA DE AULA: A FLUTUAÇÃO ADJETIVO- ADVÉRBIO .....	44
Edvaldo Balduino BISPO.....	44

<i>CHERCHEZ LA FEMME: (AUTO)BIOGRAFIA E ROMANCE POLICIAL EM MEUS LUGARES ESCUROS</i> , DE JAMES ELLROY .....	61
Valéria da Silva MEDEIROS .....	61
Núbia Régia de ALMEIDA .....	61
CONTEXTO E REPRESENTAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DA FALA DE PESCADORES ARTESANAIS .....	78
Verónica del Pilar Proaño de FOX .....	78
Benedito Gomes BEZERRA .....	78
COORDENAÇÃO DE ORAÇÕES E VOCÁBULOS NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB PERSPECTIVA DO CONTÍNUO ORALIDADE-LETRAMENTO .....	99
Angela Marina Bravin DOS SANTOS .....	99
Fernanda Quirino Duran FREIRE .....	99
Violeta Virginia RODRIGUES .....	99
DICIONÁRIO TOPONOMÁSTICO DE ALAGOAS (DITAL) – MUNICÍPIOS: UMA PROPOSTA LEXICOGRAFICA .....	121
Pedro Antonio Gomes de MELO .....	121
Manoel Messias Alves da SILVA .....	121
DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS NO ENEM .....	142
Alessandra Gomes VARISCO .....	142
Milena MORETTO .....	142
FREIRAS SILENCIADAS <i>VERSUS</i> “SANTOS” PADRES ABUSADORES, O PODER ESTÁ NA POSIÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA REPORTAGEM SOBRE CASOS DE ABUSOS SEXUAIS NA IGREJA CATÓLICA DA FRANÇA.....	158
Dalexon Sérgio da SILVA .....	158
<i>GABRIELA EM A FORÇA DO QUERER: O MESMO QUE DESLIZA (EM) CENA DA TELENOVELA BRASILEIRA</i> .....	176
Claudemir dos Santos SILVA .....	176
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de AZEVEDO.....	176
LETRAMENTO ACADÊMICO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ARTIGO CIENTÍFICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO SUPERIOR .....	189
Luzia BUENO .....	189
Katia DIOLINA.....	189
Ana Elisa JACOB.....	189

LITERATURA ENTRE OS SIGNOS DA PÓS-MODERNIDADE: A ADAPTAÇÃO DE DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM, EM QUADRINHOS .....	206
Fabricio de Miranda FERREIRA .....	206
Luís Heleno Montoril Del CASTILO .....	206
MENTIRAS SINCERAS (NÃO) ME INTERESSAM: ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE NO COMBATE ÀS <i>FAKE NEWS</i> .....	226
Francisco Vieira da SILVA .....	226
Joseeldo da SILVA JÚNIOR .....	226
O CONCEITO DE PROPORÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS .....	247
Thaís Pedretti Lofeudo Marinho FERNANDES .....	247
Ivo da Costa do ROSÁRIO .....	247
O DIÁRIO DE LEITURAS DOS QUADRINHOS: DO LIVRO DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO.....	263
Renata Ferreira RIOS .....	263
Geam KARLO-GOMES .....	263
O <i>ESTILO</i> NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO DE <i>WEBCARTAS DE CONSELHOS</i> E <i>WEBNOTÍCIAS</i> .....	280
Rodrigo ACOSTA PEREIRA .....	280
Amanda Maria de OLIVEIRA .....	280
O NEGRO NA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA DOS MOVIMENTOS CABANOS .....	301
Welton Diego Carmim LAVAREDA .....	301
Ivânia dos Santos NEVES .....	301
OS VERBOS <i>BOTAR</i> E <i>COLOCAR</i> NO FALAR DE FORTALEZA-CE NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA.....	320
Cassio Murílio Alves de LAVOR .....	320
Aluiza Alves de ARAÚJO .....	320
POR UMA TRANSPARÊNCIA DIALÓGICA QUANTO AO USO DA LINGUAGEM EMPREGADA PARA DESCREVER O PAGAMENTO DAS DESPESAS PÚBLICAS.....	340
Lincon Rodrigues Dias SIMÕES .....	340
Pâmela Freitas Pereira TOASSI.....	340
PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	355
Diogo de Campos ALVES .....	355

Vanessa Regina Duarte XAVIER .....	355
RASTROS DO TRÁGICO NA POÉTICA DE CASTRO ALVES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-HETERODISCURSIVA.....	375
Wilder Kleber Fernandes de SANTANA.....	375
Thiago Zilio PASSERINI.....	375
Pedro Farias FRANCELINO.....	375
VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A RELAÇÃO ENTRE IDEOLOGIAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	391
Júlia Costa MENDES .....	391
Gilvan Müller de OLIVEIRA.....	391



# A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA EM ILUSTRAÇÕES DE CAROL ROSSETTI: ENFOQUE DIALÓGICO

Kelli da Rosa RIBEIRO<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa ilustrações da artista Carol Rossetti sob perspectiva dialógica, buscando compreender o funcionamento da linguagem verbo-visual que constrói polêmica em direção aos padrões de beleza feminina. Partimos da seguinte questão norteadora: de que forma padrões de beleza imputados à mulher são polemizados nas ilustrações, considerando vozes sociais em tensão sobre cabelo, forma corporal, moda e saúde? Respaldamos nossa análise na teoria dialógica desenvolvida por M. Bakhtin, focalizando-se conceitos de signo ideológico, vozes e polêmica aberta e velada. Procuramos descortinar, nas análises, a tensão entre vozes de perpetuação e vozes que descentralizam padrões, considerando a importância da temática na contemporaneidade.

**Palavras-chave:** Polêmica de vozes. Ilustrações. Padrões de beleza feminina.

**Abstract:** *This article analyzes illustrations by the artist Carol Rossetti from a dialogic perspective in order to understand how verbal-visual language works in developing controversy regarding standards of feminine beauty. We begin with the following guiding question: in what way are the standards of beauty attributed to women made controversial in her illustrations, considering the tension of social voices surrounding hair, body shape, fashion and health? We base our analysis on the dialogic theory developed by M. Bakhtin, focusing on the concepts of ideological signs, voices and overt and veiled controversy. We aim to reveal, through our analyses, the tension between perpetuating voices and voices that decentralize standards, considering the importance of this topic in this day and age.*

**Keywords:** *Controversy of voices. Illustrations. Standards of feminine beauty.*

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (ILA – FURG). Rio Grande, RS, Brasil. Email: [klro.rib@gmail.com](mailto:klro.rib@gmail.com)

## Reflexões iniciais

*O controle sobre o corpo feminino está presente na nossa cultura de uma forma tão constante e profunda que na maior parte do tempo nem sequer percebemos sua existência. Existe um padrão de perfeição física muito cruel, e o efeito disso nas mulheres é devastador. A mulher, ao longo de sua vida, é levada a acreditar, conscientemente ou não, que só pode ter sucesso de verdade se for bonita. Inteligência e talento parecem não fazer diferença alguma quando a mídia só se interessa em criticar sua escolha de roupas, o capricho na depilação e a sensualidade da silhueta. A primeira coisa avaliada em qualquer mulher é sempre a beleza (ROSSETTI, 2015)*

Na contemporaneidade, mais do que nunca, observamos intensa e vertiginosa a circulação de discursos marcados por um ideal utópico e fragmentado: o padrão de beleza. Nessa busca, o corpo, especialmente o feminino, é reificado até chegar ao patamar de um produto facilmente comerciável e esse processo faz emergir significados diversos de poder e consumo. Bordieu (2001) discute como o corpo e as práticas corporais estão investidos de significados que reverberam a condição econômica do indivíduo. Dessa maneira, é possível relacionar as noções de “boa forma” e de “beleza” à noção de status social, considerando-se todo o apelo da indústria que financia e promove esses valores simbólicos.

Tais valores são propagados nos diferentes dispositivos midiáticos, interpelando uma grande massa de sujeitos expostos quase que passivamente a uma enxurrada de imposições que geram julgamentos negativos, caso não sejam acatadas pelo sujeito. Com a instantaneidade das respostas em redes sociais, é possível notar as consequências nefastas de questionamentos dos valores impostos. Fontanella (2005) afirma que, na cultura de consumo, o corpo pode ser visto como elemento para exclusão, pois os indivíduos que não estão de acordo com os estereótipos são colocados em situações de constrangimentos, principalmente na esfera midiática, na qual há confluência de diferentes vozes e sentidos.

Segundo Amossy (1991), os estereótipos se constituem como imagens preconcebidas, sob a influência do meio social, carregando consigo ideias preconcebidas, (pre)fabricadas, prejudgadas, de alguém, de algo, de um fato etc. Nessa direção, podemos entender que o estereótipo não é um conceito teórico absoluto e eterno, mas uma noção resultante da época moderna, das relações sociais. O processo de estereotipia não existe em si; ele é fomentado na própria sociedade e nas relações humanas, pelos diversos discursos da coletividade. Assim, Amossy (1991, p. 170) mostra o exemplo de estereótipos que envolvem as mulheres, criando uma imagem de certa forma cristalizada de que “as mulheres são submissas, dependentes, doces, passivas, desprovidas de ambição, sensíveis aos sentimentos do outro, mais emotivas”.



Já sobre os homens criam-se estereótipos diferentes, ou seja, os discursos produzidos pela coletividade colocam os homens como “brutos, rudes, inconscientes dos sentimentos dos outros, agressivos, dirigentes, confiantes neles mesmos, aventureiros, lógicos, competitivos, decididos, dominadores” (AMOSSY, 1991, p. 171). No processo de estereotipia, está subjacente um processo de (pré)julgamento de valor que em muitos casos pode ser nocivo à sociedade, como por exemplo, os inúmeros casos de racismo e discriminação, sobretudo em ambientes virtuais que são os mais difíceis de serem punidos. De forma crítica, Amossy (1991, p. 15) alerta que “só um movimento perpétuo de transgressão e de desconstrução pode evitar que formem também novas imagens coletivas”. Por isso, a discussão sobre o estereótipo (em suas diversas materializações) contribui para verificar a presença e denunciar prejulgamentos, como racismo, discriminação contra a mulher, contra o homossexual, etc.

É importante destacar que tanto a estereotipia, quanto a polêmica que tensiona com a ideia cristalizada são processos dialógicos que se instauram no discurso. Isso acontece, porque os nossos dizeres estão impregnados de já-ditos de outros aos quais respondemos ativa e responsivamente. Segundo Bakhtin ([1975]2010, p.86), encontramos o objeto do nosso dizer já “desacreditado, contestado, avaliado” e muitas vezes o encontramos envolvido “por uma névoa escura” ou, então, “iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele”. Do ponto de vista bakhtiniano, o objeto do nosso dizer está sempre no emaranhado das ideias sociais sobre ele, ou seja, o objeto está sempre mergulhado nas apreciações dos outros e nas suas entonações (BAKHTIN [1975]2010, p. 86).

Nessa perspectiva, a presença de discursos, na esfera midiática, que tornam fulcral a polêmica em relação às imagens cristalizadas contribui para o rompimento e para a desestabilização desses padrões, ressignificando, assim, valores sociais acerca do corpo feminino. Focalizando esse ponto de discussão, propomos, neste artigo, a análise de ilustrações da artista Carol Rossetti que problematizam variados estereótipos de beleza feminina, questionando aspectos como identidade, cabelo, corpo, moda e comportamento. As ilustrações da autora circulam nas redes sociais e representam diferentes vozes em polêmica, através dos traços dos desenhos, das cores e do discurso verbal que acompanha esses signos. Além da ampla visibilidade nas redes, a obra de Carol Rossetti foi publicada em coletânea pela editora Sextante, em 2015. O livro intitulado “Mulheres: retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade” além de reunir as ilustrações, apresenta também a reflexão da autora sobre os próprios desenhos e sobre os temas em polêmica.

Considerando a obra em foco, analisamos, neste artigo, como a polêmica se constrói no discurso das ilustrações de Carol Rossetti, observando o funcionamento das vozes sociais em tensão. Partimos, desse modo, da seguinte questão norteadora: de que forma padrões de beleza imputados à mulher são polemizados nas ilustrações, considerando vozes sociais em tensão sobre cabelo, forma corporal e moda? Buscamos, assim, compreender como essa tensão de vozes se engendra numa arte contemporânea e midiática como a ilustração.

### **A ideia de polêmica em Bakhtin**

A sociedade em que vivemos e na qual nos constituímos como sujeitos de linguagem é repleta de signos ideológicos. Os signos ideológicos permitem ao sujeito a capacidade de criar sentidos sobre o mundo, sobre as coisas e sobre os outros sujeitos. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov fazem relevantes reflexões em torno das questões sociais que envolvem o signo. Nessa obra, são observadas propriedades do signo ideológico e da palavra em uso, considerando-se a natureza social da linguagem e considerando-se também a singularidade e individualidade do processo enunciativo.

Uma das primeiras discussões de Bakhtin/Volochinov ([1929]2010) é o vínculo imediato entre os signos e a ideologia. Os autores alertam que “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo”, isto é, “tudo que é ideológico é um signo”. Nesse sentido, entendemos que o signo, na ótica bakhtiniana, tem seu significado ligado à cultura e à história de uma sociedade, de modo que “sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929]2010, p. 31).

O signo ideológico é envolto de relações contextuais e marcado historicamente, isto é, seu sentido não depende somente das consciências do eu e do outro, mas do complexo jogo de reflexos e refrações que se estabelecem no processo de interação. As diferentes vozes e valorações sociais se cruzam na enunciação viva e concreta, mudando o direcionamento daquele significado reiterável, mais genérico do discurso, fazendo brilhar (refratar) novos sentidos. Podemos, desse modo, compreender que o processo de refletir e refratar é intrínseco ao discurso vivo e real, pois só há particularidades de um sentido (refração), se houver um processo de significação compartilhado socialmente (reflexão). É no contexto da interação verbal que reflexo e refração se articulam e produzem sentidos, sempre novos e atualizados.

Essa discussão concernente à estreita ligação entre signos, realidade e ideologia perpassa várias obras do Círculo. Em *O método formal nos estudos literários*, Medviédev

levanta algumas questões em torno dos produtos da criação ideológica, ou seja, os signos ideológicos. De acordo com Medviédev ([1928]2012),

todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas, etc. – são objetos materiais e parte da realidade que circundam o homem. É verdade que se trata de objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno. Mas todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado (MEDVIÉDEV [1928]2012, p. 48).

Assim, o valor e o sentido atribuídos aos signos ideológicos são dependentes dessa realidade que engendra o sujeito. Entendemos, nesse sentido, que não pode haver um sentido prévio na forma material, o sentido tem seu reflexo e refração mediados pela forma e essa forma só refrata algum sentido pelo fato de estar em uso social compartilhado.

Além disso, é importante sublinhar que, certamente, os signos ideológicos não se referem apenas às palavras. Medviédev, no trecho destacado, estende os produtos da criação ideológica para obras de arte, cerimônias e símbolos religiosos. Embora Bakhtin/Volochinov ([1929]2010, p. 36) apontem que a palavra viria “em primeiro plano no estudo das ideologias” e que na palavra melhor se revelam “as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica”, os autores ainda explicam que “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo” etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929]2010, p. 33).

Podemos citar como exemplo de signo ideológico uma pintura de um homem em um quadro: é um signo ideológico materializado na superfície do quadro, nas cores das tintas, nos traços pintados, mas o que o torna ideológico é aquilo que ultrapassa essa materialidade, ou seja, é aquilo que representa socialmente a pintura, aquilo que se quer destacar do homem, a valorização atribuída aos traços humanos. Esse homem pode estar sorrindo, chorando, seu rosto pode apresentar um tom sisudo, entusiasmado, indiferente e esses tons precisam estar conectados a outros tons sociais a respeito do homem.

Nessa perspectiva, entendemos que o componente axiológico circunscrito à linguagem permite que o tensionamento de já-ditos insurja nos enunciados como polêmicas veladas ou abertas. Segundo Ribeiro (2015), ao apropriar-se do discurso alheio, o sujeito discursivo orienta-se axiologicamente no espectro de diferentes valores sociais. Desse processo de tensão, emergem posições avaliativas sobre o outro e sobre o discurso do outro.

Em *Questões de literatura e de estética*, mais especificamente no capítulo intitulado como *O discurso no romance*, Bakhtin ([1975]2010) elabora uma discussão importante sobre a

bivocalidade, visto que desenvolve reflexões de forma dinâmica acerca do conceito, ampliando a noção de atravessamento da palavra do outro no discurso, para além da dimensão literária, romanesca, mostrando que na linguagem, em diferentes interações verbais, há esse atravessamento, essa diversidade de vozes em constante tensionamento. É possível destacar que as concepções teóricas do Círculo tinham não só o objetivo de elaborar discussões literárias, como neste texto que Bakhtin traz o gênero romanesco para ilustrar as relações constantemente dialógicas na construção dos personagens, do narrador, do espaço, mas também é preocupação do autor mostrar que, no interior da vida da língua, tais relações estão presentes mais ou menos aparentes, dependendo do gênero discursivo e do estilo e do tema semântico-axiológico do enunciado.

Desse modo, uma palavra ou um discurso bivocal é uma palavra que se introduz no romance, refratando as diversas intenções e posições do autor frente à realidade. Bakhtin ([1975]2010, p. 127) explica que a palavra bivocal “serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes”, ou seja, no caso do romance, por exemplo, é a intenção do autor refrangida na intenção da personagem. A palavra, nesse contexto, é retirada ainda “quente” da participação sócio-histórica, atravessada por inúmeras entonações, avaliações e se submete ao estilo e a uma “unidade dinâmica” da obra. No entanto, tal processo não é privilégio apenas do gênero romanesco. Todo o discurso, em nossas práticas cotidianas, nasce da palavra retirada dos já ditos, ou seja, palavras entrecruzadas de valores ideológicos, acentos alheios, avaliações sociais das esferas discursivas da comunicação (RIBEIRO, 2018, p.70).

Conforme as concepções desenvolvidas pelo Círculo, o discurso bivocal é essencialmente um discurso voltado para o discurso do outro e pode ter três tipos ou tendências de orientações. A primeira orientação apontada por Bakhtin ([1963]2010b, p. 228) é o “discurso bivocal de orientação única”, em que há um efeito de fusão de vozes, pois o discurso que se apropria da voz alheia tem a mesma orientação semântica (valorativa) da voz transmitida. O diálogo e as fronteiras com o discurso alheio tendem a ficar mais diluídas, criando o efeito de uma só voz, de uma só orientação axiológica.

O autor cita como exemplo da primeira orientação do discurso bivocal a estilização, a narração do narrador, o discurso não objetificado do herói-agente, entre outros. Os diversos níveis de paráfrases são também exemplos de bivocalidade de orientação única (BAKHTIN [1963]2010b, p. 228). A segunda orientação é denominada de “discurso bivocal de orientação vária”, em que o diálogo entre as vozes pode aparecer mais perceptível no discurso. No caso da

segunda orientação, compreendemos que é “vária”, pois a orientação do discurso que transmite está em direção oposta semanticamente ao discurso alheio, como é na paródia, por exemplo. É preciso ressaltar que, na segunda orientação, a dialogicidade interna aparece reverberada no discurso, permitindo que se estabeleça ainda o diálogo com outras vozes sociais sobre o mesmo objeto do dizer. Um exemplo dessa orientação pode ser encontrado na paródia em todas as suas gradações e qualquer transmissão da palavra do outro com variação no acento. (BAKHTIN [1963]2010b, p. 228).

As transmissões de orientação vária podem ser caracterizadas também como variações da polêmica aberta no discurso. Conforme Bakhtin ([1963]2010b, p. 224), “a polêmica aberta está simplesmente orientada para o discurso refutável do outro”. Em muitos casos a voz alheia refutada é posta em polêmica e se transforma no próprio objeto do discurso. Diferentes tons podem marcar a oposição das vozes no discurso, ou seja, a palavra alheia pode ser introduzida com acentos e expressões de indignação, zombaria, ironia, dúvida e os modos de transmissão dessa polêmica podem variar em estilo.

Por fim, a terceira orientação é o “tipo ativo (discurso refletido do outro)”, sendo um encontro de vozes bastante complexo, pois no discurso bivocal do tipo ativo, o que aparece não é o outro e nem a sua voz, mas apenas o diálogo velado com a voz do outro. A orientação é em direção ao diálogo tenso com o outro que aparentemente não está presente no discurso, ou seja, é como se a voz do outro estivesse ali, mas ela aparece refrangida na polêmica instaurada, podendo aparecer ou não as fronteiras. A voz alheia aparece escamoteada, velada, refletida no discurso que transmite. O autor cita como exemplo dessa orientação, a polêmica interna velada, a autobiografia, confissão, diálogo velado, réplica de diálogo etc. (BAKHTIN [1963]2010b, p. 229).

Geralmente, a bivocalidade de tipo ativo aparece em diferentes tons de uma polêmica mais velada no discurso. Segundo Bakhtin ([1963]2010b), na polêmica velada, as vozes se chocam de maneira conflituosa, mas diferentemente da polêmica aberta, o choque entre as vozes acontece de forma indireta, escamoteada no próprio discurso objetual do autor. A polêmica velada fica impressa no discurso bivocal também por meio dos elementos não verbais que compõem o contexto da interação, tais como imagens, gestos corporais, expressões faciais, entonação da voz etc. As polêmicas, em síntese, estão no plano axiológico do conhecimento compartilhado entre os sujeitos do discurso e só são perceptíveis na dimensão dialógica da interação.

Os três tipos de orientação do discurso bivocal podem aparecer de forma dinâmica em uma transmissão, isto é, os três tipos não se excluem e não ocorrem de forma estanque. Essa relação dinâmica é possível, porque, em todos os três tipos, percebemos que há um encontro dessas vozes, um choque, uma empatia, e isso ocorre de maneira bastante complexa na linguagem, em variadas arquiteturas discursivas. Em cada modo de orientar-se em relação à palavra alheia e reelaborá-la em seu discurso, o locutor entra em empatia com essa palavra e encontra nela a diversidade de vozes e já ditos sociais. Na próxima seção, é possível compreender o contexto que envolve nosso objeto de análise e as vozes em diálogo acerca do padrão de beleza feminino na contemporaneidade.

### **O livro de ilustrações de Carol Rossetti: contextualização da obra e procedimentos de análise**

O livro “Mulheres: retratos de respeito, amor próprio, direitos e dignidade”, da ilustradora brasileira Carol Rossetti tensiona com diferentes temas do universo feminino e faz surgir uma série de questionamentos que envolve a busca e a quebra dos padrões de beleza, direcionados à mulher, instaurados ao longo da história. Circunscrita não só ao livro, mas também circulante em redes sociais, a obra de Rossetti se organiza em torno de temas femininos plurais, instaurando o debate sobre racismo, homofobia, gordofobia<sup>2</sup>, xenofobia, entre outros. O livro organiza as ilustrações nos seguintes eixos: *corpo, identidade, moda, escolhas, amores e valentes*.

No eixo *corpo*, o foco é a desconstrução do controle sobre o corpo feminino, problematizando a ideia unívoca de beleza feminina. São apresentadas ilustrações que tratam de cabelo, pele, pelos, altura, forma corporal. No eixo *identidade*, as ilustrações trazem temas como sexualidade, gênero, valores e crenças. O cerne das ilustrações é a aceitação do ser e o direito de se expressar livremente. No eixo *moda*, são questionados pontos que envolvem a indústria da beleza, enfatizando-se a importância de uma moda mais inclusiva e plural que abarque todos os tipos de corpos.

No eixo *escolhas*, são problematizadas as diversas ações de escolhas que envolvem as mulheres na sociedade. A autora traz para as ilustrações a polêmica em relação a variadas

---

<sup>2</sup> Termo que designa o sentimento de aversão e repulsa em relação ao corpo gordo, causando diversos comportamentos discriminatórios e situações constrangedoras.

escolhas como: profissão, maternidade, casamento, família e atividades em geral. No eixo *amores*, as ilustrações polemizam a ideia tradicional de relacionamentos baseada numa relação heterossexual, entre brancos, cisgêneros, jovens e cristãos. As cenas ilustrativas desse eixo deixam o seguinte questionamento: por que outras formas de amor consentido incomodam? Por fim, no eixo *valentes*, a autora apresenta ilustrações que tratam dos diferentes desafios que mulheres enfrentam numa sociedade ainda violenta e discriminatória. Neste eixo, as ilustrações valorizam ideias como coragem e determinação para vencer traumas, doenças e vulnerabilidade social.

A obra de Carol Rossetti, ao trazer esses temas, insere-se em um contexto contemporâneo no qual imagens e palavras se articulam em diferentes planos para chamar os sujeitos à reflexão e à responsividade do ser no mundo. Nesse contexto, é interessante notar que o texto-ilustração vem ganhando amplo espaço nas mídias sociais justamente por se tratar de um discurso verbo-visual de composição altamente dinâmica e variável. As ilustrações, na contemporaneidade, sintetizam, artisticamente, diferentes conceitos, ideias, reflexões e podem se arquitetar em várias semioses. Na ilustração, há a fusão dialógica do verbal e do visual e até mesmo do sonoro em alguns casos, criando um cenário que favorece a figurativização de temas complexos.

Nessa ótica, a produção de uma ilustração é baseada em mecanismos semióticos de design gráfico. Conforme Quintão e Triska (2013, p. 106), o trabalho de design “envolve a produção não só de objetos materiais, mas também de interfaces gráfico-digitais, com as quais o usuário interage no ciberespaço”. Assim, o design promove a interação entre usuários e artefatos: tanto artefatos físicos e instrumentais na forma de produtos, quanto artefatos semióticos na forma de signos (QUINTÃO e TRISKA, 2013, p. 106). O design está cada vez mais inserido na esfera da arte e a fusão desses domínios tem favorecido a abrangência da circulação de textos como a ilustração. As cores, o traço do desenho, as escolhas dos seres e objetos representados, as dimensões do quadro desenhado engendram a arquitetônica de uma ilustração que, aliada ao contexto de produção, promove variados sentidos ao interlocutor/expectador da imagem. A ilustração, inserida no ciberespaço, permite que os signos refratem axiologias em tensão, reverberando nossos temas sociais mais urgentes.

Considerando esses elementos no conjunto da obra em foco, neste artigo, é possível perceber que, no âmbito discursivo, as as ilustrações se constituem basicamente num percurso enunciativo-dialógico, envolvendo os planos verbal e visual em intersecção. Numa primeira dimensão desse percurso, há o *Enunciado crítica endereçado à mulher* constituído por vozes

sociais estereotipadas que avaliam o ser feminino em diferentes instâncias: identidade, comportamento, ideias, entre outras. Numa segunda dimensão do quadro ilustrativo proposto por Rossetti, há a *Imagem feminina centralizada* que remete à diversidade de representações e traz a polêmica em signo visual que descentraliza a estereotipia dos *Enunciados crítica*. Numa terceira dimensão, podemos visualizar um *Enunciado-refutação* que dá o acabamento estético à ilustração.

O *Enunciado refutação* polemiza com a estereotipia do *Enunciado crítica* e propõe ressignificação de julgamentos de valor que circulam socialmente sobre a mulher. É importante destacar também que as ilustrações, em foco, trazem as imagens femininas com aspectos identitários que ficam impressos nos nomes escolhidos pela artista. Algumas protagonistas das ilustrações são pessoas reais, outras são fictícias. Ao dar nomes, a ilustradora confere singularidade ao debate proposto.

Levando em conta essa arquitetura proposta, selecionamos quatro ilustrações, a fim de verticalizarmos o debate acerca da seguinte questão: de que forma padrões de beleza imputados à mulher são polemizados nas ilustrações, considerando vozes sociais em tensão sobre cabelo, forma corporal e moda? Buscando responder ao questionamento, organizamos a análise em dois eixos temáticos, cujo foco temático é o padrão de beleza feminino e suas (re)construções sociais. O primeiro eixo tem como foco *Cabelo e identidade* e o segundo eixo apresenta como foco *Forma corporal: moda e saúde*. Cada eixo possui duas ilustrações para debate sobre as diferentes facetas do padrão feminino de beleza.

### **Ilustrações em cena: como a polêmica se constrói no discurso?**

Diferentes valorações se entrecruzam na ideia de corpo feminino na atualidade: beleza, sensualidade, bem-estar, saúde, juventude etc. Segundo Fischler (1995), o corpo constitui, na sociedade contemporânea, uma conduta resultante de coerções sociais e os meios de comunicação de massa têm sido importante vetor de construção dos padrões de beleza e de exclusão social. Como dispositivo de poder, a mídia estabelece uma comunicação voltada aos padrões de mercado, atualizando constantemente as práticas coercitivas que atuam sobre a corporeidade feminina. A mídia, por meio de variados discursos, associa o belo a um padrão corporal bastante restrito e ressalta que qualquer sacrifício para atingir este padrão é válido.

Para Bourdieu (2001, p. 188), “o corpo é a mais irrecusável objetivação do gosto de classe, que se manifesta de diversas maneiras”. Assim, numa primeira dimensão, o que se tem



de mais natural em aparência são aspectos de volume, estatura, peso, formas (redondas ou quadradas, rígidas e flexíveis, retas ou curvas etc.). Numa segunda dimensão, temos a expressão de diferentes maneiras de relação com o corpo, isto é, os cuidados com esse corpo, formas de “nutri-lo, de mantê-lo, que é reveladora das disposições mais profundas do habitus” (BOURDIEU, 2001, p. 188). Nessas formas corporais e nas valorações em torno do corpo, se entrecruzam aspectos culturais e econômicos que constroem as formas legitimadas de corpos que excluem o que não é conveniente para a indústria do consumo.

Nesse sentido, a polêmica nas ilustrações de Carol Rossetti se constrói com a quebra desses valores instituídos, ampliando-se no discurso a possibilidade de construção de beleza no conjunto de pluralidades étnicas, raciais, etárias etc. Iniciamos nossas discussões pelo eixo temático *Cabelo e identidade*, mostrando as vozes em polêmica sobre cabelo na construção da imagem feminina na sociedade.

#### *Eixo temático 1 - Cabelo e identidade*

Na Figura 1, temos a protagonista da cena sendo designada pelo nome Maíra, trazendo à cena discursiva a temática do racismo em relação ao cabelo estilo *Black Power* e as valorações negativas construídas socialmente.



**FIGURA 1:** Ilustração retirada da seção “Corpo” do livro de Rossetti.

Atentando-se para o *Enunciado crítica endereçado à mulher*, observamos a presença de uma polêmica aberta que retoma já-ditos remetidos pelo verbo “disseram”, propondo signos ideológicos para debate. A beleza da mulher negra e sua aceitação identitária impressa no enunciado “Maíra adora seu black” contrasta com discursos preconceituosos que tradicionalmente se formaram ao redor desse tipo de cabelo. Os signos ideológicos retomados

na polêmica são “feio”, “vassoura”, “bombril”, “ruim” e “grosseiro” refletem não só a espessura do cabelo negro, mas refratam tons pejorativos que são avessos ao padrão de um cabelo socialmente esperado: do cabelo se espera lisura, maciez, brilho. A indústria de produtos capilares construiu, ao longo da história, a ideia de “domar o cabelo crespo” que vinha acoplada também à ideia de “diminuir volume”.

Ao assumir o cabelo *black*, a mulher negra entra em embate com essas vozes que são profundamente culturais e remontam desde a escravidão. Segundo Gomes (2003, p. 171), a identidade negra é entendida “como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. Assim, ressignificar essa identidade negra como positiva em uma sociedade que, historicamente, “ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003. P. 171).

Na *Imagem feminina centralizada*, esse embate se mostra tangível no traço do desenho da artista: há no círculo central do quadro o desenho de um rosto de mulher com olhar baixo, lábios bastante acentuados e cabelos pretos no estilo *black*. O signo visual capta o olhar do interlocutor para o seguinte ponto: a beleza está justamente na singularidade do cabelo, na singularidade da personagem Maíra ali representada. Sua imagem polemiza veladamente com vozes discriminatórias, com vozes da não aceitação do cabelo crespo e volumoso como uma possibilidade de beleza. Assim, o penteado chamado de “afro” ou “*black*” funciona como instrumento estético para a afirmação positiva de imagens simbólicas do “ser negro”, criando processos de autovalorização, representação e reconhecimento. O estilo de penteado *black power*, nesse cenário, seria aquele utilizado por ativistas negros sul-africanos, americanos e brasileiros nos anos 60 e 70 e que hoje ganha diferentes contornos e valorações dos sujeitos que o utilizam.

Essa polêmica velada se desdobra em polêmica aberta no *Enunciado refutação* que dá acabamento à cena ilustrativa. O mesmo locutor que põe em cena as vozes de segregação surge novamente se dirigindo à personagem e esse direcionamento se refrange para os interlocutores. Maíra é incentivada a não alisar o cabelo para se enquadrar nos padrões sociais e esse incentivo se choca com vozes que colocam o cabelo liso como belo. O não alisamento aparece em cena associado a signos como “memória”, “beleza”, “ancestralidade”, “identidade”, “força” e “amor”. Ao associar valores como beleza, força e amor à memória e ancestralidade, uma nova atmosfera simbólica é criada pelo locutor. A negritude impressa no cabelo *black* retoma valores

positivos da cultura afro, destacando a importância desse povo na história do Brasil. O signo ideológico “ancestralidade”, nesse contexto, reflete e refrata o legado do povo africano na construção cultural. Na visão axiológica do locutor, esse legado precisa ser valorizado no imaginário feminino, cabendo à mulher negra a livre escolha do estilo de seu cabelo.

Desse modo, a polêmica se constrói nesta ilustração, tendo dois valores em oposição: de um lado, a beleza feminina branca, acompanhada de cabelos lisos e com a ideia de maciez; por outro lado, a beleza feminina negra, acompanhada de cabelos crespos e volumosos que retomam a história afro na composição da cultura brasileira. Na verdade, a polêmica é para além do cabelo: o que está em jogo é a beleza e a negritude em julgamentos de positividade e de negatividade. Na mesma direção, se encontra a polêmica na Figura 2. O cabelo parece ser um pretexto de outro tipo de discriminação, ou seja, ao cabelo de Leticia é imputado o rótulo de “sapatão”.



FIGURA 2: Ilustração retirada da seção “moda” do livro de Rossetti.

A ilustração que traz Leticia como protagonista inicia a polêmica de vozes com a seguinte máxima axiológica: cabelo curto em mulheres está ligado ao “ser sapatão”. Antes de adentrarmos nesta polêmica impressa no *Enunciado crítica*, é preciso atentar-se aos sentidos que a palavra sapatão assumiu ao longo da história, quando o assunto é gênero e sexualidade. Se para a teoria dialógica o signo é uma arena de vozes em tensão, esta característica ideológica aparece sob diferentes facetas na ideia de “sapatão”. Essa palavra carrega consigo sentidos ligados à homossexualidade feminina, sendo a figura masculina destacada como central. À mulher homossexual é imputada a “tentativa” de ser homem que socialmente é visto como mais forte, como maior em tamanho corporal e como mais bruto. Retomando a ideia de estereotipia discutida por Amossy (1991), podemos compreender que essa atmosfera de brutalidade ligada

ao masculino passa a integrar o imaginário sobre a mulher homossexual que socialmente é vista como alguém que não possui uma característica dita feminina muito valorizada: a delicadeza.

Para iniciar o choque com essas vozes, a *Imagem feminina centralizada* traz a imagem de uma mulher com roupas socialmente atribuídas à mulher (saia e blusa listrada para dentro). Além disso, essa mulher desenhada com forma corporal magra tem o cabelo curto e loiro, fazendo emergir sentidos de delicadeza que parecem contradizer as vozes do *enunciado crítica* que a chamam de sapatão. Esse choque de vozes instaura uma polêmica bastante camuflada no discurso: cabelo curto não é sinônimo de masculinidade e de brutalidade, podendo ser associado a estilo e a novos padrões de beleza.

E a polêmica camuflada atinge seu auge no *Enunciado refutação*, por meio do recurso de ironia. O locutor, primeiramente diz que Leticia não entendeu a associação entre seu cabelo curto e ser sapatão e coloca em cena um enunciado que compreenderia literalmente a palavra sapatão. A personagem, na cena da ilustração, confere se ainda calça 36 e percebe que o tamanho do seu pé não mudou com o corte de cabelo. Com essa ironia, o locutor se dirige à Leticia e coloca duas atitudes avaliativas em jogo: “rir” e “chorar”. Para o locutor, a melhor refutação às vozes discriminatórias seria o riso, o deboche, o sarcasmo, tendo em vista o absurdo da ideia que está por trás da relação entre cabelo curto e sapatão. Ao relativizar, através do riso, a aparência da personagem que fora criticada pelas vozes no *Enunciado crítica*, o locutor busca ampliar o leque de possibilidades da aparência feminina. E essa polêmica do locutor não está sozinha no espectro de vozes sociais.

Muitas atrizes da Rede Globo, por exemplo, que são frequentemente modelos de beleza a serem seguidos, aparecem nas mídias com cabelos curtos e diversas colorações, resignificando esse processo de estereotipia. Obviamente, esses novos padrões de cabelo feminino também movimentam a engrenagem da indústria do consumo, criando outras redes de valorações sociais do que é aceitável como belo. Isto significa que não é qualquer cabelo curto que toma formas estéticas positivas. Depende do corte, do sujeito que possui o cabelo, do gênero, raça etc. Essa tensão valorativa acontece, porque os discursos são oriundos de estratificações sociais, numa visão dialógica da linguagem, e carregam consigo características desses choques entre vozes que “ditam” o belo e o feio.

Se neste eixo temático pudemos observar a confluência de vozes sobre cabelo feminino ligada à memória e à estereotipia de gêneros, no próximo eixo, esse debate se expande para o corpo, trazendo duas noções para reflexão sobre forma corporal feminina: a moda e suas imposições sociais e a saúde associada à magreza.

## Eixo temático 2 - Forma corporal: moda e saúde

Ao valorizar a magreza, os diferentes discursos na contemporaneidade associam o corpo gordo à falência moral, ao fracasso e ao desajuste (FISCHLER, 1995). Além disso, a atmosfera avaliativa se avoluma, quando se trata de moda e vestuário no universo feminino, criando-se uma rede de imposições do que pode ou não ser consumido pela mulher gorda e seus significados na sociedade. Na Figura 3, a protagonista da ilustração é Marina e o mote da discussão é o uso de roupas listradas e o corpo gordo.



FIGURA 3: Ilustração retirada da seção “moda” do livro de Rossetti

O *Enunciado crítica* abre a cena ilustrativa ressaltando o choque entre duas vozes: a voz do sujeito que gosta de usar vestido listrado na horizontal e as vozes que ditam a moda de roupas em relação ao tipo de corpo, tais como as revistas de moda que orientam sobre listras horizontais. Abrindo uma polêmica aberta com as vozes das revistas, o locutor problematiza o signo “combinar” que, nesse contexto, retoma já-ditos que se entrecruzam no mundo da moda. Para estes discursos, listras horizontais “engordam”, alargam a imagem, deixando o sujeito maior em largura. Como ser e/ou parecer gorda é esteticamente negativo em nossa sociedade, principalmente o público feminino, essas vozes passam a ditar as combinações, ou seja, somente corpos magros combinam com listras horizontais.

Nessa direção, aparecem, em polêmica, vozes sociais que atacam o corpo gordo, fazendo surgir no discurso do *Enunciado crítica* forças centralizadoras com ideia de “peso ideal” ou “forma corporal ideal” para cada tipo de listra. Ao corpo gordo, é destinada a listra vertical, uma vez que no mundo da moda esse tipo de listra alonga o corpo, refratando sentidos que

enaltecem a magreza, a esbelteza. Nessa polêmica, percebemos a crítica do locutor quanto ao apagamento do corpo gordo e os significados puramente culturais das roupas nos corpos.

Essa crítica se sedimenta na *Imagem feminina centralizada* da ilustração. No traço do desenho da artista, é possível notar o tom axiológico de plenitude da mulher representada. Marina é destacada com o vestido listrado, tem um corpo que foge ao padrão da magreza e seu tom facial e corporal é de satisfação, figurativizando a polêmica. Essa atitude avaliativa do locutor refrangida na imagem da personagem faz emergir no discurso a descentralização dos padrões. Com a instauração da satisfação da mulher com seu corpo e com o vestido em listras horizontais, a polêmica se constrói na ilustração, trazendo o embate direto com as vozes da moda (ditames das revistas).

Nesse cenário, o locutor instaura valores que buscam o não silenciamento da mulher gorda no que tange à moda. No *Enunciado refutação*, o locutor se dirige à Marina, colocando três atos em debate: o ato de usar a roupa que se gosta; o ato de aceitar seu corpo gordo; e o ato de ignorar os padrões de beleza que se imputam à mulher. Os signos “gosta”, se “sentir bem” e “próprio corpo” em letras maiúsculas refletem e refratam sentidos de ênfase na aceitação de si, combatendo vozes que tentam perpetuar padrões de moda e de corpos. Ao refutar a centralização dos padrões, amplia-se a possibilidades de uso dos diferentes tipos de vestuário, acompanhando-se a diversidades dos corpos femininos.

Se Marina, na Figura 3, se choca com vozes da moda, Teresa, na Figura 4, se choca com vozes de saúde e bem-estar. A personagem da próxima ilustração aparece num cenário danoso de associação entre magreza, saúde e beleza.



FIGURA 4: Ilustração retirada da seção “valentes” do livro de Rossetti.

O locutor abre a cena ilustrativa colocando, em polêmica, as ideias de elogio à magreza e de doença denominada de anorexia. O *Enunciado crítica* traz à tona vozes sociais que erigem na magreza, a qualquer custo, valores positivos. É importante ressaltar, nesse contexto, a polêmica velada direcionada ao mundo da moda, uma vez que muitos estilistas produzem roupas para modelos que precisam ter o corpo magérrimo, culminando muitas vezes em transtornos alimentares, tais como a anorexia e a bulimia. Normalmente, esses transtornos começam com uma preocupação excessiva com corpo, peso, contagem de calorias, exercícios etc.

Além disso, o *Enunciado crítica*, ao abordar esse transtorno, centraliza a polêmica no ato de parabenizar o emagrecimento. Esse ato reflete e refrata valores sociais de vitória, sacrifício, destaque social. Há certo *glamour* em emagrecer, pois representa que o sujeito consegue vencer o corpo gordo, considerado muitas vezes “doente”. Nesse sentido, a crítica se direciona justamente a muitos discursos discriminatórios disfarçados de discursos em prol da saúde, revelando, através de Teresa, que nem sempre um corpo magro é sinônimo de saúde. Esse movimento no discurso relativiza as ideias de doença e saúde associadas aos corpos gordos e magros.

Num jogo temporal de estar doente e estar recuperado, o locutor apresenta a *Imagem feminina centralizada* de uma Teresa magra que deixa em aberto a noção da recuperação em relação à anorexia. Uma leitura possível desta imagem de mulher é o projeto de dizer do locutor estar centrado no destaque do emagrecimento dito “saudável”. Teresa representada magra e recuperada da anorexia cria sentidos de vitória sobre o transtorno alimentar, emergindo no discurso vozes que salientam a necessidade de que o emagrecimento, quando necessário, deve ser algo que coloque a saúde em primeiro lugar em relação à estética. O bem-estar da personagem fica caracterizado no semblante de sorriso no traço do desenho.

Esse choque de valores impresso no semblante da personagem que dialoga tensamente com o *Enunciado crítica* é apenas do reflexo do choque de valores midiáticos sobre emagrecimento e beleza na mídia. Se de um lado, há vozes de alerta sobre doenças como os diversos transtornos alimentares, por outro lado há vozes midiáticas muitas vezes pedagógicas que ensinam um sem número de dietas e tipos de exercícios que publicizam uma perda de peso rápida e eficaz.

O *Enunciado refutação*, nessa direção, é todo em polêmica aberta contra todas as vozes que levemente associam magreza a sucesso e à superação do corpo gordo. Essa polêmica destaca em negrito os signos “elogiar” e “prejudicial”. Em tom de recado, o locutor mostra no

discurso o quanto pode ser negativa essa associação. Essa refutação dialoga com diversas críticas a estes discursos que colocam o corpo magro como saudável e único como padrão de beleza. A refutação se constrói de maneira refrangida na personagem: Teresa se recuperou da doença e passou a saber que elogiar a magreza alheia pode ser um perigo por incentivar cada vez o transtorno alimentar do sujeito elogiado. Interessante notar que o valor impregnado ao elogio no contexto dessa ilustração é totalmente negativo. Teresa parece representar não só quem sofre do transtorno, mas também aqueles que proferem elogios prejudiciais, complexificando a rede de discursos danosos. Podemos compreender esse movimento como a tentativa de mostrar quão velados e profundos são estes valores que imbricam sujeitos que elogiam e que são elogiados por magreza.

### **Considerações**

Os “retratos” propostos pela autora, no todo da obra, problematizam e encenam diferentes questões sociais urgentes que envolvem as mulheres, tais como, feminicídio, corpo, identidade, relacionamentos, maternidade entre outros. Procuramos descortinar diversas vozes sociais de segregação, em diferentes âmbitos, focalizando os seguintes pontos: cabelo, identidade, forma corporal, moda e saúde. As vozes em cena são postas no quadro dialógico da ilustração, a fim de serem polemizadas e ressignificadas através da arte que apresenta grande circulação na mídia. Aliás, o discurso da arte, como bem pontua Volochinov/Bakhtin (2011), propicia uma percepção das transformações sociais em diferentes níveis. O discurso artístico permite a mobilização e confluência de vozes transgressoras que buscam a quebra de ideias cristalizadas ao longo da história. Isso acontece, pois é no e pelo enunciado que se materializam as mais tensas relações de estratificação de vozes sociais.

Desse modo, foi possível, nesta breve reflexão, observar como os *Enunciados crítica* e os *Enunciados refutação* se unem dialogicamente ao desenho que ilustra a *Imagem feminina centralizada* no quadro. Na fusão dos signos, fica claro o embate entre já-ditos que centralizam os sentidos (promovem os padrões) e a voz que propõe a descentralização e a aceitação do múltiplo. Esse movimento dialógico, promove a captação do público feminino para se sentir representado, verticalizando o debate sobre a necessária quebra de padrões de beleza.

Essa quebra acontece por meio de polêmicas abertas e veladas no discurso. As polêmicas abertas se constituíram a partir da menção clara às vozes no *Enunciado crítica* como na ilustração sobre a forma corporal e o padrão de listras horizontais. As vozes das revistas de



moda foram evidentemente problematizadas pelo locutor. Nas demais ilustrações, o mundo da moda também aparece de maneira velada como um dos grandes vetores de ideias acerca de padrões femininos cristalizados. Certamente, tais vozes do universo da moda ganham intensa circulação na esfera midiática e encontram nessa esfera a rede de signos que garante a sedimentação desses valores. A televisão com heterogênea programação e as redes sociais são, em grande medida, os dispositivos de massa que mais atingem seus propósitos de consumo no contexto da indústria da beleza.

Assim, o embate de vozes travado nas ilustrações, em foco, é apenas reflexo e refração do embate travado no discurso midiático. Se por um lado, temos ainda a tentativa de perpetuação das ideias padronizadas sobre cabelo liso e comprido, temos por outro lado o tensionamento de vozes que erigem a singularidade dos cabelos como algo positivo. Tanto cabelo afro, quanto o cabelo curto passam a aparecer em situações valorizadas, quebrando a ideia de unicidade de estilo. Do mesmo modo, acontece com a forma corporal. Se por um lado, ainda temos a presença de vozes que rechaçam o corpo gordo e o associam à doença, por outro lado, há o surgimento de novos valores, nos quais se relativizam o poder de circulação do corpo gordo na sociedade. Nas ilustrações do segundo eixo, essa relativização toma forma na polêmica travada pelo locutor ao se posicionar contra a padronização da roupa que magros e gordos podem usar e contra o suposto elogio que gordos recebem ao emagrecerem, uma vez que esse emagrecimento pode ter sido fruto de graves transtornos alimentares retroalimentados por uma danosa indústria *fitness*.

Por fim, é interessante ressaltar que, no contexto das ilustrações em cena, inseridas no todo da obra de Rossetti, o mote desses discursos é a aceitação das singularidades femininas. A ideia da aceitação da diferença cria, no discurso proposto pela artista, reflexos e refrações de empoderamento feminino em variadas instâncias, ou seja, a ideia de aceitar-se empodera mulheres quanto ao seu próprio corpo, suas ideias, suas identidades, emergindo, na contemporaneidade, novos valores e novos padrões femininos de beleza.

## Referências

AMOSSY, Ruth. **Les idées reçues: Sémiologie du stéréotype**. Poitiers: Éditions Nathan, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV, V. N.) **Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance** [1975]. Trad. Aurora F. Bernardini et. al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1963]. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2010b.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

FISCHLER, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANTANNA, D. B. (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 68-80.

FONTANELLA, F. I. **A estética do brega: cultura de consumo e o corpo nas periferias do Recife**. 2005. 112 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2005.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 167-182.

QUINTÃO, F.; TRISKA, R. Design de informação em interfaces digitais: origens, definições e fundamentos. In: **Revista Brasileira de Design da Informação/Brazilian Journal of Information Design**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 105 – 118, 2013.

RIBEIRO, K. da R. **Bivocalização e plurivocalização no culto televisivo *show da fé*: tensão entre fé, Mercado e publicidade**. 2015, 261 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. A produtividade do conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé. In: **Revista Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. esp., p. 68-82, set. 2018.

ROSSETI, Carol. **Mulheres: retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

VOLOCHINOV, V. N (M. BAKHTIN). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Trad. Allan Pugliese, Camila Scherma, Carlos Turati, Fabrício Oliveira, Marina Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores, 2011.

# A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA DOS ARTIGOS DE OPINIÃO PRODUZIDOS NO CONTEXTO DA OLIMPIÁDA DE LÍNGUA PORTUGUESA *ESCREVENDO O FUTURO*<sup>3</sup>

Pérola de Sousa SANTOS<sup>4</sup>

Bárbara Olímpia Ramos de MELO<sup>5</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise da organização retórica dos artigos de opinião escritos por candidatos finalistas do concurso de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Para subsidiar nossa análise, nos baseamos em Swales (1990, 2004), Biasi-Rodrigues (2009), Sousa (2009) e Oliveira (2004). O *corpus* do trabalho é constituído por 38 artigos de opinião finalistas do ano de 2016. As análises realizadas revelaram que os artigos de opinião apresentam uma organização retórica relativamente homogênea, indicando a existência de quatro movimentos retóricos e nove passos, os quais sofrem interferências do modelo de construção textual proposto pela Olimpíada.

**Palavras-Chave:** Organização Retórica. Artigo de opinião. Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*.

**Abstract:** *In this paper, we present the results of the analysis of the rhetorical organization of the articles of opinions written by final contestants of texts in Portuguese Language Olympics: “Escrevendo o futuro.” In order to support our analysis, we rely on Swales (1990, 2004), Biasi-Rodrigues (2009), Sousa (2009) and Oliveira (2004). The corpus of the work consisted of 38 final opinion articles from the competition of texts of the 2016. The analyzes exposed which the articles of opinion have a relatively homogeneous rhetorical organization that indicates the existence of four rhetorical movements and nine steps, which are interfered with by the textual construction model proposed by the Olympics.*

**Keywords:** *Organization rhetoric. Opinion article. Portuguese Language Olympics Escrevendo o futuro.*

---

<sup>3</sup>Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “A organização retórica e sequencial dos artigos de opinião produzidos no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*”, defendida no PPGL, na área de concentração Linguagem e Cultura, do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Teresina, PI. (cf. SANTOS, 2019).

<sup>4</sup>Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Teresina, PI. [psousasantos07@gmail.com](mailto:psousasantos07@gmail.com)

<sup>5</sup> Professora Doutora da Graduação e do PPG em Letras na Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Teresina, PI. [barbaraolimpia@yahoo.com.br](mailto:barbaraolimpia@yahoo.com.br).

## Introdução

Tendo em vista que os gêneros são condicionados socio-historicamente de acordo com as necessidades comunicativas da sociedade, determinadas situações de interlocução exigem novos gêneros, ou pelo menos exigem uma construção diferenciada de modelos genéricos para atender a situações específicas de comunicação. No contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF), o gênero artigo de opinião assume características peculiares pelo fato de ser escrito a partir de uma temática específica – *O lugar onde vivo* – o que motiva os produtores a participarem de um debate social relacionado à realidade em que vivem. Além disso, os autores buscam estruturar essas produções de um modo que atenda ao modelo de organização textual que é proposto pela Olimpíada através das sequências didáticas, realizadas em quinze oficinas. Assim, esses artigos adquirem certas especificidades e um modo particular de organização textual.

Julgamos que os traços característicos dessas produções poderiam ser manifestados através de sua organização retórica. Concordamos com Motta-Roth (1995, p. 47) quando esta diz que os movimentos retóricos funcionam como auxiliares na identificação dos propósitos comunicativos de um gênero, uma vez que estes atuam como peças esquemáticas que adicionam uma informação ao texto. Assim, neste artigo, buscamos apresentar a organização retórica dos artigos de opinião escritos por candidatos finalistas do concurso de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* do ano de 2016.

Para organização do nosso estudo, apresentamos inicialmente algumas noções sobre os gêneros com base na perspectiva de Swales. Também caracterizamos o gênero artigo de opinião, nosso *corpus* de estudo, através dos postulados de Dolz; Schneuwly (2004) e Boff, Köche e Marinello (2009) e ressaltamos como esse gênero é produzido no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Em seguida, caracterizamos a metodologia adotada e procedemos à análise da organização retórica dos artigos investigados, com base nas considerações de Swales (1990, 2004), Biasi-Rodrigues (2009), Sousa (2009) e Oliveira (2004).

## **Gêneros textuais e a perspectiva Swalesiana**

O interesse crescente pela noção de gênero nos estudos linguísticos tem produzido alguns movimentos teóricos que visam a contribuir com as discussões acerca desse fenômeno. Entre tais movimentos, os Estudos Retóricos dos Gêneros trabalham principalmente com a organização retórica e os propósitos comunicativos do texto, tendo como um de seus principais representantes John Swales.

A abordagem teórica de Swales considera que o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado apenas por intermédio de uma análise dos elementos linguísticos. É a partir desse pensamento que ele se volta para o conceito de gênero, desenvolvendo a seguinte concepção:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero [...]. O propósito comunicativo é o critério privilegiado que faz com que o escopo do gênero se mantenha relacionado estreitamente com uma determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes [...]. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades (SWALES, 1990, p. 58).

Essa definição é formulada a partir das cinco características que o autor julga como sendo formadoras do conceito de gênero. Dentre tais características, Swales dá um maior destaque a duas definições chave que se inter-relacionam ao conceito de gênero, que é a noção de comunidade discursiva e a de propósito comunicativo.

Para Swales (1990), a comunidade discursiva pode ser definida como “redes sociorretóricas que se formam a fim de atuar juntas em favor de um conjunto de objetivos comuns” (p. 9). No direcionamento do autor, a comunidade discursiva se constitui como um grupo dinâmico de indivíduos que possuem os mesmos interesses.

Posteriormente, com reflexões de outros pesquisadores e do próprio Swales, o conceito de comunidade discursiva foi revisto, de modo que houve um aprofundamento na compreensão do conceito e dos limites da definição proposta inicialmente. Assim, a reformulação apontada por Swales (1998 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 26) promove a ideia de comunidade discursiva de lugar, a qual seria um grupo existente e estável de indivíduos que demonstrariam consenso em seu posicionamento e nas suas decisões. Esse grupo de

indivíduos se encontra em constante evolução e desenvolve uma gama de gêneros novos para orientar e monitorar seus objetivos e propostas. Além disso, os membros da comunidade discursiva conhecem sua própria história e possuem um autoconhecimento sobre seus valores e identidade.

O propósito comunicativo, por seu turno, é definido a partir da relação que mantém com aquilo que os gêneros realizam na sociedade. Ou seja, os gêneros são sempre utilizados para realizar uma ação em meio às mais diversas formas de práticas sociais. Ao adotar esse viés, Swales (1990) sustenta a posição de que o propósito comunicativo é o critério de maior importância na constituição dos gêneros, visto que é o propósito que motiva uma ação, determinando a estrutura esquemática do gênero e as escolhas no que tange ao conteúdo e ao estilo.

Entretanto, ao se dar maior atenção às já detectadas dificuldades de identificação do propósito de um gênero, Swales revisita o seu papel. Swales (2004 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 28) entende que, se um gênero regula determinada atividade social, pode-se concluir que as coisas podem mudar no interior dos grupos sociais. Desse modo, os propósitos sociais evoluem, podendo se expandir ou se retrair dependendo da situação de comunicação. Nesse ínterim, o conceito de repropósito deve ser considerado pelo analista do gênero, tendo em vista que se as comunidades discursivas se modificam, pode-se esperar que os gêneros também sofram modificações.

Não há dúvidas de que os conceitos de comunidade discursiva e de propósito comunicativo lançados por Swales apresentam grandes contribuições para muitos estudos que têm sido desenvolvidos em torno dos gêneros. Porém, entre as várias aplicações de seus trabalhos, uma de suas maiores contribuições é o modelo CARS (*Create a Research Space*) que foi proposto para representar a organização textual de introduções de artigos de pesquisas (SWALES, 1990).

O objetivo de Swales era verificar como os propósitos compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade discursiva modelam a estrutura do discurso. Swales (1984 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009) elaborou esse modelo a partir do estudo de um *corpus* de 48 introduções de artigos de pesquisa, posteriormente sendo estendido para 110 introduções, nas áreas de física, educação e psicologia. Os resultados desses estudos evidenciaram que as informações são organizadas nos textos apontando uma regularidade de quatro grandes partes, denominadas movimentos (*moves*), a saber: movimento 1 – estabelecer o campo de pesquisa (apresentação ao leitor da área em que se insere a pesquisa);

movimento 2 – sumarizar pesquisas prévias (fazer referência a pesquisas já desenvolvidas); movimento 3 – preparar a presente pesquisa (descrição sucinta da pesquisa que é desenvolvida) e movimento 4 – introduzir a presente pesquisa (mostra a relevância da pesquisa dentro do cenário em que se desenvolve) (SWALES, 1984, p. 80 apud BIASI-RODRIGUES; HEMAIS; ARAÚJO, 2009, p. 29).

Porém, a dificuldade de outros pesquisadores em aplicar esse modelo na análise de outros gêneros motivou a revisão do modelo proposto inicialmente pelo autor, o que resultou na redução de um dos movimentos e no acréscimo de passos que compõem cada movimento. Dessa forma, o modelo CARS reformulado apresenta três movimentos retóricos que são subdivididos em 11 passos, conforme podemos observar no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1:** Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa

MOVIMENTOS	PASSOS
<u>Movimento 1:</u> Estabelecendo um território	Passo 1 – Estabelecendo a importância da pesquisa <b>e/ou</b> Passo 2 – Fazendo generalizações sobre o tópico <b>e/ou</b> Passo 3 – Revisando pesquisas prévias
<u>Movimento 2:</u> Estabelecendo um nicho	Passo 1A – Contra-argumentando <b>ou</b> Passo 1B – Indicando lacunas no conhecimento <b>ou</b> Passo 1C – Provocando questionamentos <b>ou</b> Passo 1D – Continuando uma tradição
<u>Movimento 3:</u> Ocupando o nicho	Passo 1A – Delineando os objetivos <b>ou</b> Passo 1B - Apresentando a pesquisa Passo 2 – Apresentando os principais achados Passo 3 – Indicando a estrutura do artigo

FONTE: adaptado a partir de Swales (1990, p. 141).

Conforme observamos no quadro acima, os movimentos retóricos constituem-se unidades discursivas que determinam a função e o propósito de uma parte do texto em um nível mais geral. Os passos, por outro lado, remetem as possibilidades mais específicas de construir esses movimentos através de propósitos bem definidos, os quais podem ser opcionais ou obrigatórios, por isso a marcação de **e/ou** à direita de cada passo opcional.

É válido mencionar que, para Swales (2004) apesar de haver pistas léxico-gramaticais que apontam para um determinado movimento, estes não são concebidos como unidade formal, mas como um aspecto funcional da organização do texto. Portanto, os movimentos retóricos são estratégias utilizadas pelo escritor para atingir um determinado objetivo intencionado, além de evidenciar os propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva.

O modelo CARS desenvolvido por Swales, aqui brevemente discutido, apresenta uma enorme contribuição para os estudos dos gêneros e tem inspirado a realização de inúmeras pesquisas em torno da organização retórica desse fenômeno, tanto no contexto acadêmico como em outros contextos. Para Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009), esta é, na verdade, uma das maiores contribuições do autor para os estudos dos gêneros em termos analítico-metodológicos e pedagógicos, visto que se “caracteriza pela regularidade dos movimentos retóricos, com a força e a flexibilidade suficientes para ser aplicado nos mais variados contextos” (p. 32).

Dessa maneira, nos últimos anos, o modelo CARS tem sido adaptado em diversas pesquisas de análise de gêneros no Brasil e no mundo. Como exemplo, podemos citar as adaptações feitas para a descrição de resumos acadêmicos (BIASI-RODRIGUES, 2009). Neste trabalho, a autora teve como objetivo investigar os mecanismos usados pelo produtor tanto na seleção e distribuição dos conteúdos quanto nos arranjos linguísticos utilizados para compor resumos acadêmicos de diferentes áreas, como na área de linguística, ciências humanas, comunicação, saúde e tecnologia, a fim de verificar a organização retórica e os propósitos comunicativos específicos.

O modelo CARS também tem sido adaptado para gêneros não-acadêmicos, como na pesquisa de Oliveira (2004) e na pesquisa de Sousa (2009). Na pesquisa de Sousa (2009), a autora busca descrever a organização textual argumentativa de editoriais de jornais produzidos na imprensa brasileira, investigando como ocorre a distribuição das informações nesse gênero. Os resultados revelaram a presença de três movimentos retóricos, que a autora denominou de unidade retórica: *contextualização do tema, argumentar sobre a tese e indicação da posição do jornal*. Essa organização também apresenta quatro subunidades que retratam uma opcionalidade e/ou entre as unidades retóricas.

De fato, o estudo dos movimentos retóricos contribui sobremaneira para que possamos compreender como as informações são organizadas em determinado gênero pelo seu produtor. É importante mencionar que a estrutura retórica de um gênero pode sofrer significativas alterações, dependendo da comunidade discursiva que o utiliza, fazendo com que o modelo



CARS seja constantemente adaptado, todavia sua estrutura tem sido mantida em termos de movimentos (*moves*) e passos (*steps*), além de ter o mesmo propósito de Swales – identificar as informações que se apresentam organizadas retoricamente em cada gênero analisado.

Nesta pesquisa, o nosso objetivo é descrever a organização retórica dos artigos de opinião escritos no contexto da OLPEF. Assim, no tópico seguinte, nos deteremos ao gênero artigo de opinião, gênero investigado neste estudo, destacando o contexto em que este é produzido – a Olimpíada de Língua Portuguesa.

### **A Olimpíada de Língua Portuguesa e o gênero artigo de opinião**

A Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) é uma iniciativa do Ministério da Educação e da Fundação Itaú Social, juntamente com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que entre suas muitas ações, realiza um concurso bienal de produção de textos voltado para estudantes da rede pública de ensino, objetivando a melhoria e o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos através do trabalho com os gêneros.

Os textos escritos no contexto da OLPEF passam por várias avaliações de diferentes comissões julgadoras em diferentes etapas até chegar à fase final. É por isso que tanto os alunos, quanto seus respectivos professores participam de um treinamento intensivo através de oficinas e de atividades escolares (sequências didáticas para apropriação do gênero que será produzido para o concurso). Os alunos vencedores e seus professores são recompensados com várias premiações, bem como suas escolas. Esse concurso tem valorizado de modo notável o trabalho com os gêneros no contexto de ensino.

A edição da Olimpíada de Língua Portuguesa do ano de 2016 contemplou o gênero Poema (5º e 6º ano do ensino fundamental); Memórias literárias (7º e 8º ano do ensino fundamental); Crônica (9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio) e o Artigo de opinião (2º e 3º ano do ensino médio), foco de interesse desta pesquisa.

A escolha do gênero artigo de opinião se deve ao fato de este ser um gênero bastante solicitado em vários contextos de ensino e apresentar uma grande relevância social. Reconhecendo a importância de se trabalhar com artigos de opinião, a coletânea que reúne os textos dos alunos finalistas, em seu texto de introdução aos artigos de opinião, traz a seguinte reflexão sobre as potencialidades desse gênero:

Os professores dos dois últimos anos do Ensino Médio puderam proporcionar aos seus alunos uma oportunidade diferenciada de participação da vida pública ao trabalhar com os artigos de opinião. Muitas foram as competências que os alunos-autores desenvolveram no processo de produção desses textos: observar o lugar onde vivem, identificar uma questão polêmica relevante sobre a qual não existe consenso, tomar conhecimento do que já foi dito a respeito dela, pesquisar fontes de informação, reconhecer e usar diferentes tipos de argumento para defender seu ponto de vista. Perceberam que, para convencer o leitor, mais que empolgação, é preciso buscar os melhores caminhos para negociar com os opositores e escolher as palavras mais adequadas. Dessa forma, construíram a sua posição diante da polêmica, elaborando-a em um artigo de opinião. O estudo desse gênero textual em sala de aula tornou-se um caminho especial para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 2016, p. 225).

Como se verifica, no contexto da OLPEF, esse gênero apresenta a particularidade de ser escrito com base na proposta “O lugar onde vivo”, o que exige dos escritores uma minuciosa observação do lugar onde vivem para identificar uma questão polêmica e relevante sobre a qual não existia consenso, de modo que se fez importante a utilização de diferentes estratégias de construção textual para a defesa do ponto de vista defendido.

É válido destacar que a proposta do tema das OLPEF vai ao encontro com o que tem sido sugerido pela grande maioria dos manuais que orientam as práticas de ensino, em especial pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), uma vez que a temática propõe algo que de fato é vivenciado pelos alunos, ou seja, os alunos produzem textos de forma contextualizada à realidade em que vivem, propiciando ao discente a experiência de partilhar uma realidade social a qual está inserido, tendo, assim, a oportunidade de contribuir para uma ativa participação social no exercício da cidadania. É por isso que esses textos “compõem um retrato das questões polêmicas que preocupam os jovens de diversos lugares do Brasil e afetam suas comunidades” (BRASIL, 2016, p. 225).

O artigo de opinião é um gênero de imensa relevância social, visto que, inúmeras vezes, é o gênero utilizado quando se deseja que os sujeitos tomem posição frente a determinados temas considerados polêmicos na sociedade, estabelecendo uma interação que é desenvolvida entre o sujeito enunciante e o leitor através da troca e do compartilhamento de conhecimentos e valores.

Com a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como com a crescente incorporação de pesquisas linguísticas, que vêm defendendo a importância dos gêneros para a prática com a língua, tem se tornado cada vez mais frequente o uso desse gênero em contextos de ensino. Passou-se a compreender que o artigo de opinião apresenta potencialidades

educativas que extrapolam os limites da sala de aula, permitindo a ampliação de ideias e pontos de vista, com um melhor entendimento da sociedade e o aperfeiçoamento das relações que são estabelecidas nela.

Por tais características, Dolz e Schneuwly (2004) classificam o artigo de opinião como gênero pertencente à esfera do argumentar. Além de considerar a ordem tipológica argumentativa do artigo de opinião, os autores apontam que, no que se refere ao domínio social da comunicação, ele configura-se como um gênero de discussões de problemas sociais controversos; e no que tange às capacidades de linguagem dominantes, seria classificado pelo envolvimento da compreensão, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Boff, Köche e Marinello (2009) caracterizam o artigo de opinião como um gênero que se vale da argumentação para apresentar o posicionamento de um autor acerca de uma questão controversa, geralmente, tratando um tema atual de ordem social, econômica, política ou cultural, que apresente alguma relevância para os leitores. Segundo as autoras, esse gênero expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. Para as autoras, esse gênero pode ter o propósito de formar opinião, mobilizar, desacomodar, fazer mudança de ideia etc. Vale mencionar que, no contexto atual de ensino, tem sido cada vez mais frequente a produção desse gênero por parte de alunos, pertencentes a diferentes níveis de ensino e a variados contextos sociais.

No contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, o artigo de opinião não é considerado apenas como um gênero dissertativo argumentativo que está a serviço da defesa de uma tese, mas é visto como formador da cidadania dos alunos que, ao escrevê-lo, estão exercitando sua autoria. Além do gênero estruturante, o tema do concurso – *O lugar onde vivo* – motiva os produtores a discorrerem sobre algo próximo de sua realidade, fazendo-os refletirem acerca de questões relevantes à sua comunidade. É preciso que o artigo de opinião esteja claramente articulado a uma questão polêmica e que o seu desenvolvimento organize-se como uma resposta qualificada a essa questão, integrada a perspectiva argumentativa do texto.

Essas produções seguem um modelo de construção textual que é proposto pela própria OLPEF através do Caderno Virtual *Pontos de Vista*, material didático preparado pela comissão do concurso. Este apresenta uma sequência didática elaborada em 15 oficinas para orientar os professores da rede pública no trabalho com o gênero artigo de opinião em sala de aula.

Cada oficina tem um objetivo específico a ser desenvolvido e nestas são trabalhados aspectos que devem constar nas produções, como: elaboração da questão polêmica,

contextualização da questão, tomada de posição, uso de articuladores, estratégias argumentativas, elaboração de conclusão e de título. Além disso, durante as oficinas também são sugeridas atividades nas quais os alunos devem identificar as vozes favoráveis à tese que buscam defender, como dados estatísticos e exemplos que qualifiquem o discurso, dando sustentação ao ponto de vista defendido, bem como as vozes que o autor contesta. Ainda é proposta uma atividade em que os alunos trabalham a contra-argumentação, aprendendo a adiantar e refutar os argumentos que lhes são desfavoráveis, desqualificando-os.

O caderno ainda dispõe de um roteiro autoavaliativo de orientação para reescrita, a fim de que os alunos autoavaliem as suas produções a partir das questões que nele estão dispostas. Em nossa análise, levamos tais pontos em consideração, a fim de verificarmos até que ponto esse modelo de construção textual que é proposto pela Olimpíada interfere na organização retórica dos textos.

## **Metodologia**

Classificamos o nosso estudo como qualitativo com postura interpretativista de análise de dados, embora em alguns momentos nos reportemos também à abordagem quantitativa para a contabilização das recorrências encontradas no *corpus*. A escolha da abordagem qualitativa reflete nosso interesse em compreender e interpretar a organização retórica dos textos analisados. Além disso, nosso estudo é caracterizado como descritivo, visto que descrevemos os movimentos e passos retóricos mais recorrentes dos artigos selecionados.

O *corpus* de análise é formado pelos 38 artigos de opinião dos alunos finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* e encontram-se disponíveis na coletânea que reúne os textos dos alunos finalistas do ano de 2016, disponível em [www.escrevendoofuturo.org.br](http://www.escrevendoofuturo.org.br).

Os artigos foram nomeados e enumerados com o intuito de facilitar o manuseio dos mesmos, além de preservar a identidade dos autores, ainda que estes estejam claramente identificados na coletânea. Assim, identificamos os artigos com um código alfanumérico, compostos pelas consoantes ART, referente ao termo artigo, seguido pela numeração (01, 02, 03, 04,05... 38), conforme a quantidade de textos.

Nesta investigação, elegemos como categoria de análise a organização retórica dos artigos, através dos movimentos e passos retóricos. Para subsidiar essa análise, partimos dos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Swales (1990; 2004), através do modelo

CARS, além de nos basearmos também nas pesquisas realizadas por Biasi-Rodrigues (2009), Sousa (2009) e Oliveira (2004).

## Resultados

As regularidades retóricas encontradas na composição dos 38 artigos analisados indicaram a existência de 4 movimentos retóricos, como representa o quadro 2, abaixo:

**Quadro 2:** Organização retórica dos artigos de opinião produzidos por candidatos finalistas da OLPEF 2016

<b>MOVIMENTOS</b>	<b>RECORRÊNCIAS</b> (38 ARTIGOS ANALISADOS)
<b>Movimento 1 – Contextualizando o tema</b> Passo 1.1: Descrevendo a localidade E/OU Passo 1.2: Expondo fatos ligados a uma questão polêmica E/OU Passo 1.3: Apresentando uma questão polêmica da realidade local	28/38 33/38 38/38
<b>Movimento 2 – Apresentando uma tomada de posição</b> Passo 2.1: Defendendo um ponto de vista E/OU Passo 2.2: Justificando o ponto de vista	26/38 14/38
<b>Movimento 3 – Sustentando a posição defendida</b> Passo 3.1: argumentando E/OU Passo 3.2: contra-argumentando	38/38 20/38
<b>Movimento 4 – Reiterando a posição defendida</b> Passo 4.1: Reforçando o ponto de vista E/OU Passo 4.2: Indicando soluções	16/38 30/38

Fonte: elaborado pelas autoras

Como podemos verificar, o quadro acima é um modelo resultante das descrições retóricas dos artigos, os quais indicaram a existência de 4 movimentos retóricos: o movimento 1, *Contextualizando o tema*; o movimento 2, *Apresentando uma tomada de posição*; o movimento 3, *Sustentando a posição defendida* e o movimento 4, *Reiterando a posição defendida*. Cada movimento retórico está relacionado a passos que se constituem como subunidades que explicitam o andamento da distribuição das informações, apresentando uma funcionalidade que se encontra atrelada à função geral da parte textual (SWALES, 1990).

O movimento retórico 1 (*Contextualizando o tema*) é o espaço em que aluno-autor utiliza para apresentar ao leitor informações relacionadas com a temática geral do artigo. Esse

movimento retórico também está presente na organização retórica de editoriais de jornais, conforme identificado na pesquisa de Sousa (2009). Tais informações não fazem parte dos argumentos da tese propriamente dita, mas constituem-se importantes para que o leitor possa se situar acerca do que será discutido. Esse movimento pode realizar-se em diferentes extensões, limitando-se a um ou realizando-se em dois ou mais parágrafos, e mediante a realização de um ou três passos retóricos: *Descrevendo a localidade*, *Expondo fatos ligados a uma problemática local* e *Apresentando uma questão polêmica da realidade local*, que apresentaram as seguintes recorrências, respectivamente: 73,7%, 86,8% e 100%.

O movimento 2 (*Apresentando uma tomada de posição*) já fora identificado por Oliveira (2004). Para a autora, esse movimento revela as estratégias utilizadas pelo articulista para demonstrar a posição que busca defender. Em nossa análise, identificamos um objetivo similar nesse movimento: revelar a posição do autor em meio à problemática discutida através da escolha de palavras e expressões avaliativas. Foram observados dois passos na realização desse movimento. O passo 2.1, *Defendendo um ponto de vista*, evidencia o ponto de vista do autor com relação à situação debatida. Ele ocorreu em 68,4% do *corpus*. Já o passo o passo 2.2, *Justificando o ponto de vista*, ocorreu em 36,8% do *corpus*. Esse passo traz uma avaliação, uma justificativa do ponto de vista defendido. O produtor do artigo revela para o leitor o porquê de assumir tal posição, antes de apresentar os argumentos para buscar convencê-lo.

O movimento 3 (*Sustentando a posição defendida*) revela as estratégias utilizadas pelos produtores para sustentar a posição defendida e convencer o leitor. Esse propósito retórico também foi identificado na pesquisa de Oliveira (2004), porém, foi descrito como passo e não como movimento retórico. O Passo 3.1, *Argumentando*, foi recorrente na totalidade do *corpus*. Esse passo apresenta uma proximidade do passo *argumentando convergentemente* descrito por Sousa (2009). Para a autora, esse passo tem a função de apresentar os argumentos pró-tese, de modo a apresentar o ponto de vista apresentado pelo editorialista. Nos artigos de opinião aqui investigados, também constatamos um propósito similar: expor os argumentos que convergem para a defesa da posição que foi tomada no artigo. No passo 3.2, *Contra-argumentando*, o autor do artigo apresenta os argumentos contrários ao ponto de vista defendido. Novamente, esse passo se assemelha ao passo *argumentando divergentemente* identificado na pesquisa de Sousa (2009). O uso de argumentos contrários representa, em certo sentido, um reforço à tese, uma vez que possibilita ao produtor do artigo apresentá-los para depois enfraquecê-los com o uso de argumentos mais fortes.

O movimento 4 (*Reiterando a posição defendida*) ocupa, em geral, os últimos parágrafos do texto. Nesse movimento, retoma-se e sintetiza-se a posição que se defende no texto. Constatamos dois passos que podem desencadear a ocorrência desse movimento. O passo 4.1, *Reforçando o ponto de vista*, foi observado em 42,1% do corpus. Esse passo expõe um aspecto central do ponto de vista defendido para intensificá-lo. Não se trata de uma simples repetição da tese, mas é um fortalecimento dela. Nesse passo, o autor do artigo utiliza determinadas estratégias para reforçar o ponto de vista que defende, como a apresentação de causas e consequências, apresentação de fatos, exemplos, questionamentos, citações, dentre outras. O passo 4.2, *Indicando soluções*, apresentou maior recorrência no movimento 4. Entre os artigos analisados, 78,8% indicaram uma possível solução para o problema que fora debatido. Entendemos que esse ponto seja, de fato, importante, tendo em vista que o próprio gênero tem como propósito formar opinião, mobilizar, desacomodar, como discutido por Boff, Köche e Marinello (2009), então nada mais justo que o escritor deseje que o seu texto provoque determinada mudança de comportamento, sugerindo soluções para o problema discutido.

Portanto, constatamos que os quatro movimentos retóricos – *Contextualizando o tema; Apresentando uma tomada de posição; Sustentando a posição defendida e Reiterando a posição defendida* – são contemplados nos exemplares dos artigos investigados, embora nem sempre apresentados na mesma sequência descrita no quadro 2, visto que a sequência dos movimentos e passos descritos no quadro representa apenas uma proposta de descrição retórica formulada com base nas recorrências que foram observadas na formulação dos propósitos comunicativos (SWALES, 2004). Mas, entendemos que as informações distribuídas em cada movimento e passo retórico refletem as escolhas feitas pelos autores dos artigos, bem como as estratégias utilizadas por eles na condução das informações.

Para aprofundar a análise, trazemos, no quadro 3, a seguir, a distribuição das informações em passos retóricos, correspondentes a cada movimento retórico, o que permite a visualização da frequência dos passos retóricos em cada exemplar dos artigos analisados.

**Quadro 3:** Frequência dos passos retóricos dos artigos de opinião produzidos por candidatos finalistas da OLPEF 2016

ART	MOVIMENTO 1			MOVIMENTO 2		MOVIMENTO 3		MOVIMENTO 4	
	PAS. 1.1	PAS. 1.2	PAS. 1.3	PAS. 2.1	PAS. 2.2	PAS. 3.1	PAS. 3.3	PAS. 4.1	PAS. 4.2
ART 01	X	X	X	X	X	X	X		X
ART 02	X	X	X	X	X	X		X	X
ART 03	X	X	X	X		X		X	X
ART 04	X	X	X			X	X	X	X
ART 05		X	X	X		X	X		X
ART 06	X	X	X	X		X	X		X
ART 07	X		X	X	X	X	X	X	
ART 08	X	X	X			X	X		X
ART 09		X	X			X	X		X
ART 10	X	X	X	X		X	X		X
ART 11	X	X	X			X			X
ART 12	X	X	X	X	X	X		X	X
ART 13	X	X	X	X	X	X		X	X
ART 14		X	X	X		X	X	X	X
ART 15	X	X	X	X	X	X	X	X	X
ART 16	X		X			X	X	X	X
ART 17	X	X	X	X	X	X		X	X
ART 18	X		X			X			X
ART 19	X	X	X	X	X	X	X		
ART 20	X	X	X	X		X			X
ART 21		X	X	X	X	X			
ART 22		X	X	X		X	X		X
ART 23	X	X	X	X		X			X
ART 24	X	X	X			X		X	
ART 25		X	X			X	X		
ART 26	X		X			X	X		X
ART 27			X	X	X	X		X	X
ART 28		X	X	X		X		X	X
ART 29	X	X	X	X	X	X	X		
ART 30	X	X	X	X		X			
ART 31	X	X	X	X	X	X			X
ART 32		X	X			X	X		X
ART 33	X	X	X	X		X	X		X
ART 34		X	X	X	X	X		X	
ART 35	X	X	X	X	X	X	X		X
ART 36	X	X	X			X			X
ART 37	X	X	X			X		X	X
ART 38	X	X	X	X		X	X	X	X
TOTAL	28	33	38	26	14	38	20	16	30
%	73,7%	86,8%	100%	68,4%	36,8%	100%	52,6%	42,1%	78,8%

Fonte: elaborado pelas autoras

**Legenda:**

Movimento 1 – Contextualiza o tema: Passo 1.1 – Descrevendo a localidade; Passo 1.2- Expondo fatos ligados a uma questão polêmica; Passo 1.3 - Apresentando uma questão polêmica da realidade local/ Movimento 2 – Apresenta uma tomada de posição: Passo 2.1 – Defendendo um ponto de vista; Passo 2.2 – Justificando o ponto de vista/ Movimento 3 – Sustenta a posição defendida: Passo 3.1 – Argumentando; 3.2 – Contra-argumentando/ Movimento 4 – Reitera a posição defendida: 4.1 – Reforçando o ponto de vista; Passo 4.2 – Indicando soluções.



Podemos visualizar, no quadro 3, acima, que dos nove passos retóricos descritos, alguns foram mais recorrentes na totalidade do *corpus* investigado, foram eles: o passo 1.3 - *Apresentando uma questão polêmica da realidade local* e o passo 3.1 - *Argumentando*, que ocorreram em 100% da amostra, seguidos do passo 1.2 - *Expondo fatos ligados a uma questão polêmica*, com 86,8%. Além destes, os passos 4.2 - *Indicando soluções* e o passo 1.1 - *Descrivendo a localidade* também apresentaram uma frequência bastante expressiva, aparecendo em 78,8% e 73,7% do *corpus*, respectivamente.

Nem sempre a alta recorrência de determinados passos na amostra corresponde à precisão na disposição das informações. Por exemplo, o passo 1.3 que apresenta a questão polêmica, embora esteja presente na totalidade do *corpus*, muitas vezes, não está formulado de modo claro e adequado, sendo até mesmo necessário um grande esforço da parte do leitor para identificá-lo em alguns textos. De modo similar, o passo que apresenta os argumentos também revelou uma frequência expressiva no *corpus*, porém, os argumentos expostos nem sempre são consistentes e acabam sendo concretizados de modo vago, não contribuindo para a defesa do ponto de vista.

Por outro lado, passos menos frequentes, como o passo 4.1 *Reforçando o ponto de vista*, são bem desenvolvidos nos textos. Além disso, os artigos que não apresentaram este passo não tiveram os propósitos comunicativos prejudicados, uma vez que o ponto de vista defendido já tinha sido claramente exposto em seus textos e reafirmado repetidas vezes por meio de argumentos consistentes.

Com base na análise global dos movimentos e passos dos artigos, foi possível constatar que esses textos apresentam uma organização retórica relativamente homogênea, principalmente no que se refere à condução das informações em determinados passos, como no passo 1.1 “Descrivendo a localidade”, no passo 1.3 “Apresentando uma questão polêmica da realidade local”, no passo 2.1 “Defendendo um ponto de vista”, no passo 3.1 “Argumentando” e no passo 4.2 “Indicando soluções”.

Tal convencionalidade é explicada em virtude desse gênero ter sido escrito por alunos que foram devidamente preparados para produzi-los, com base em uma estrutura textual previamente estabelecida. Como mencionamos anteriormente, os alunos-autores participam de uma sequência didática organizada em 15 oficinas que desenvolve o ensino do gênero artigo de opinião, sempre considerando a forma como o gênero é avaliado pela banca do concurso da Olimpíada de Língua Portuguesa.

Desse modo, como os alunos que produzem os artigos sabem que participarão de um concurso de texto cuja temática “O lugar onde vivo” implica a exposição de informações que são consideradas primordiais para a banca do concurso, os produtores procuram destacar o máximo possível essas informações em seus textos: apresentar a localidade, destacar uma questão polêmica local, apresentar um posicionamento, argumentar e concluir o texto indicando soluções para o problema. Isso justifica a notável similaridade presente na condução das informações dos artigos analisados, as quais se manifestaram na totalidade de determinados passos retóricos. Portanto, constatamos que o modelo de construção textual proposto pela Olimpíada de Língua Portuguesa interfere sobremaneira na organização retórica dos artigos que são produzidos nesse contexto.

### **Considerações finais**

Neste trabalho, elegemos como objeto de estudo a organização retórica e a organização sequencial dos artigos de opinião escritos pelos candidatos finalistas do concurso de textos da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLPEF) do ano de 2016. Orientamo-nos, para tanto, pelos postulados de Swales (1990, 2004), Biasi-Rodrigues (2009), Sousa (2009) e Oliveira (2004).

A análise realizada revelou que os 38 artigos apresentam uma organização retórica relativamente homogênea que indica a existência de quatro movimentos retóricos: *Contextualizando o tema; Apresentando uma tomada de posição; Sustentando a posição defendida e Reiterando a posição defendida*. Além desses movimentos, identificamos nove passos retóricos utilizados pelos produtores dos artigos para a concretização de cada movimento. Constatamos que essa organização retórica sofre influência do modelo de construção textual que é proposto pela própria Olimpíada de Língua Portuguesa.

Assim, este artigo apresenta contribuições, pois revelou a descrição das relações que se estabelecem entre as partes constitutivas do gênero artigo de opinião em um contexto específico de produção, com base nas intenções comunicativas dos interlocutores, o que constitui uma importante contribuição para o contexto de ensino, tendo em vista que fornece uma visão mais ampliada do gênero artigo de opinião e explicita que esse gênero adquire características específicas dentro de um determinado contexto de produção textual.

## Referências

BIASI-RODRIGUES, B. O gênero resumo: uma prática discursiva da comunidade acadêmica. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C; SOUSA, S.C.T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 49-75.

BIASI-RODRIGUES, B; HEMAIS, B. ARAÚJO, J.C. Análise de gênero na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. In.: BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J.C; SOUSA, S.C.T (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidade discursiva**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1. p. 231-249, jan./abr. 2012.

BOFF, Odete M. B.; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13. p. 1-12, 2009.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL, Ministério da Educação. **Textos finalistas da Olimpíada de língua portuguesa: escrevendo o futuro**, 2016. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteúdo/biblioteca/nossas-publicacoes/texto-dos-alunos-finalistas-de-2016>>. Acesso em 01 jan. 2018.

MOTTA-ROTH, D. Rhetorical. **Features and disciplinary cultures**: a genre based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. 311 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em inglês, UFSC, Florianópolis, SC: 1995.

OLIVEIRA, Cristina Márcia Maia de. **A organização retórica de Artigos de opinião na imprensa e no Jornal escolar**. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de. A organização textual argumentativa em editoriais de jornais. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C; SOUSA, S.C.T. (Orgs.). **Gêneros textuais e comunidades discursivas**: um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 139-154.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in Academic and Research Setting. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Research genres**: explorations and applications. New York:, Cambridge University Press, 2004.

## CATEGORIAS GRAMATICAIS EM SALA DE AULA: A FLUTUAÇÃO ADJETIVO-ADVÉRPIO

Edvaldo Balduino BISPO<sup>6</sup>

**Resumo:** Focalizo, neste artigo, a fluidez categorial entre adjetivo e advérbio, contemplando a abordagem dessa questão em sala de aula da Educação Básica. Objetivo analisar aspectos envolvidos no processo de categorização gramatical, a exemplo de prototipicidade, gradiência e fluidez, e discutir o tratamento da flutuação adjetivo-advérbio em aulas de Língua Portuguesa. Assumindo a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso, mostro como são caracterizados adjetivo e advérbio, que propriedades os aproximam e em que contextos ocorre fluidez entre essas categorias. Analiso dados de língua em uso, os quais são provenientes de fontes variadas, incluindo *corpus* de fala e escrita (FURTADO DA CUNHA, 1998 e 2011), revistas e sites da internet.

**Palavras-chave:** Categoria gramatical. Flutuação categorial. Funcionalismo.

**Abstract:** *In this paper, I focus on the categorial fluidity between adjective and adverb, by considering the discussion of this aspect in Portuguese Language teaching. I aim to analyze some aspects involved in the process of grammatical categorization, such as prototypicality, gradience and fluidity, and to discuss the treatment of the boundaries adjective-adverb in Portuguese Language classes. Based on the framework of Linguística Funcional Centrada no Uso, I show how adjectives and adverbs are characterized, which similar properties they have, and in which contexts there are no boundaries between these categories. I analyze samples from language in use – written and spoken corpora, such as Furtado da Cunha (1998, 2011), as well as magazines and websites.*

**Keywords:** *Grammatical category. Categorial fluidity. Functionalism.*

---

<sup>6</sup> Departamento de Letras, UFRN, Natal-RN, Brasil, edbbispo@gmail.com.

## Introdução

O ensino de categorias gramaticais ocupa, há muito tempo, grande parte das aulas de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica. Como atesta a clássica pesquisa empreendida por Neves (1990), cerca de 85% do conteúdo gramatical trabalhado relaciona-se à morfossintaxe. Desse universo, quase metade é dedicada às classes de palavras. Nesse particular, o estudo ocorre, via de regra, de maneira descontextualizada, sem que sejam levados em conta fatores internos e externos à língua que interferem, por exemplo, no comportamento morfológico de determinado elemento. Além disso, trabalha-se, muitas vezes, com frases, ou mesmo palavras isoladas, criadas com o fim específico de ensinar dada categoria. Dessa metodologia resulta, não muito raro, dificuldade dos educandos em identificar a classe de um item, quando se deparam com situações reais de uso da língua em que há fluidez categorial.

Dada essa realidade, faz-se necessário considerar o contexto imediato em que ocorrem os itens linguísticos, além de todo o contexto de uso em que se insere esse elemento ou a construção<sup>7</sup> de que ele faz parte, aí incluídos o momento de produção, os participantes da interação, os propósitos comunicativos implicados, o gênero textual, entre outros. Nessa direção, uma perspectiva de estudo de fatos linguísticos centrada no uso da língua, como é o caso do Funcionalismo, parece ser mais produtiva na investigação de categorias gramaticais.

Entre os pressupostos básicos da Linguística Funcional Centrada no Uso (FURTADO DA CUNHA; BISPO, 2013) está a concepção de que as categorias linguísticas não são discretas, bem definidas, limitadas, conforme estabelecido na Gramática Tradicional. Entende-se que a categorização das formas linguísticas se baseia na experiência que temos das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais nós classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Assim, a identificação de um elemento como pertencente a uma dada categoria é feita com base num exemplar que reúne propriedades recorrentes de que se compõe essa categoria, o representante prototípico. Os outros elementos da mesma categoria são classificados considerando as características mais próximas e as mais distantes em relação ao exemplar prototípico. Essa perspectiva não categórica e não discreta permite o tratamento escalar e contínuo de aspectos gramaticais.

---

<sup>7</sup> Emprego o termo *construção* para designar o pareamento forma-significado, tal como formulado na Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Uma teoria linguística que pretenda descrever e explicar o uso da língua pelos falantes em suas interações verbais tem, necessariamente, que levar em conta as situações e os contextos comunicativos em que esse uso se atualiza. A Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU) concebe a gramática como resultado da estruturação de aspectos comunicativos e cognitivos da linguagem (TRAUGOTT, 2004). Para essa vertente teórica, a estrutura da língua emerge à medida que esta é usada (BARLOW; KEMMER, 2000; BYBEE, 2010, 2011). A LFCU entende a aparente regularidade e a instabilidade da língua como motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos usuários no cotidiano social (FURTADO DA CUNHA; TAVARES, 2007).

Partindo dessa visão, abordo, neste texto, a flutuação categorial entre adjetivo e advérbio qualitativo (tradicionalmente denominados advérbios de modo) e sua codificação no Português Brasileiro (PB). Dois são os objetivos perseguidos: i) analisar aspectos relativos à gradiência e à fluidez categorial dessas classes, considerando circunstâncias reais de uso da língua; ii) discutir a abordagem da flutuação dessas categorias em sala de aula da Educação Básica.

Os dados para análise provêm de fontes diversas, as quais incluem textos impressos de revistas e de sites da internet, além do *corpus Discurso & Gramática*: a língua falada e escrita na cidade de Natal (FURTADO DA CUNHA, 1998) e do *Banco Conversacional de Natal* (FURTADO DA CUNHA, 2011). O trabalho possui caráter eminentemente qualitativo, descritivo e explicativo, uma vez que investiga fatores cognitivos e comunicativos responsáveis pela mudança que se observa no emprego dos advérbios qualitativos.

### **Classes gramaticais: prototipicidade e gradiência**

A identificação de classes de elementos gramaticais implica categorização. Neste trabalho, a categorização é tomada como um processo cognitivo de domínio geral no sentido de que categorias perceptuais de vários tipos são criadas a partir da experiência humana, independentemente da língua. No domínio linguístico, a categorização diz respeito à semelhança ou identidade que ocorre quando palavras e sintagmas e suas partes componentes são reconhecidas e associadas a representações armazenadas. As categorias resultantes são a base do sistema linguístico, sejam fonemas, morfemas, itens lexicais, sintagmas ou construções (BYBEE, 2010).

Nessa perspectiva, a construção de conceitos relaciona-se às experiências do ser humano no ambiente biofísico e sociocultural, e são esses conceitos que nos permitem caracterizar mentalmente as categorias e raciocinar sobre elas por meio de um exemplar ou protótipo.

Assim, as categorias exibem efeitos prototípicos, de modo que alguns exemplares são membros centrais da categoria enquanto outros são mais marginais. Esse pertencimento graduado se revelou em experimentos com categorias naturais e culturais (ROSCH, 1973, 1978; TAYLOR, 1995; CROFT; CRUSE, 2004). Podemos ilustrar essa propriedade com a categoria natural mamífero: alguns animais, como o cachorro e o gato, são tidos como mais centrais à categoria do que outros, por exemplo, morcego ou peixe-boi. A prototipicidade está diretamente relacionada a aspectos socioculturais, de modo que pessoas de culturas distintas variam quanto à escolha do melhor exemplar de uma dada categoria.

A categorização permeia nossa relação com o mundo físico e social e com nosso intelecto. Entendemos o mundo não apenas em termos de coisas individuais, mas também em termos de *categorias de coisas*. E isso se dá também no domínio linguístico: do mesmo modo que categorizamos o universo biofísico e sociocultural, categorizamos a língua. Tomemos como exemplo a categoria substantivo. O item *menino* apresenta as características associadas ao protótipo: designa um referente concreto, flexiona em gênero e número, pode ser núcleo de um SN, pode ser precedido de determinante e acompanhado por modificador. Por sua vez, o item *relevância* não exhibe algumas dessas propriedades (designa um referente abstrato e não flexiona em gênero e número), afastando-se do protótipo.

Segundo Rosch (1973), a prototipicidade é possivelmente uma consequência de propriedades inerentes à percepção humana, como a saliência cognitiva. Cada protótipo nos possibilita realizar um conjunto de tarefas inferenciais ou imaginativas sobre uma dada categoria. Esse processo envolve tanto a gradiência (não discretude) quanto a fixidez de determinados traços ou propriedades.

A gradiência é aqui entendida, à semelhança de Traugott e Trousdale (2010), como um produto da mudança diacrônica gradual, relacionada a padrões de uso que modelam a representação gramatical, na linha de Croft (2000) e Bybee (2006). Nesse sentido, a gradiência se refere ao fato de que muitas categorias da língua (e da gramática) não podem ser facilmente distinguidas devido à variação que há entre unidades de uma mesma categoria (em diferentes níveis) e em função da mudança que ocorre ao longo do tempo, de modo gradual, movendo um elemento em um contínuo de uma categoria à outra. A língua é, pois, vista como um sistema adaptativo complexo, que sempre exhibe variação e gradiência. Acrescente-se, ainda, que essa perspectiva é também coerente com o pressuposto construcionista quanto ao *continuum* (e não rara indeterminação) entre léxico e gramática, conforme abordado em Brinton e Traugott (2005). Desse modo, enquanto a gradiência é tratada como um fenômeno sincrônico, a

gradualidade é um processo diacrônico. Sincronicamente, cadeias de elementos linguísticos podem ser organizadas em um contínuo de categorialidade e de gramaticalidade, de maneira que, no que diz respeito à gradiência, por um lado, alguns membros de uma categoria são “melhores”, mais exemplares do que outros, conforme postula a teoria dos protótipos (LAKOFF, 1987; TAYLOR, 1995); por outro, as fronteiras entre categorias são indistintas e vagas. Logo, ao invés de serem definidas, em termos binários e discretos, as coisas percebidas distribuem-se num *continuum* categorial, em que alguns elementos localizam-se mais nos polos da escala, com propriedades conceituais mais ou menos bem definidas, e outros se situam em instâncias intermediárias, por compartilharem características de uma e outra categoria.

A variação e a gradiência em categorias gramaticais, constatadas sincronicamente, são resultado direto dos processos de micromudanças que afetam morfemas e moldam suas propriedades de forma e significado. É sabido que morfemas lexicais podem tornar-se morfemas gramaticais no processo de gramaticalização<sup>8</sup> (como quando o morfema lexical *ir* se torna parte da construção de futuro *ir* + V<sub>INF</sub>), e nesse processo gradualmente se tornam mais dependentes de, e finalmente fundidos com, material adjacente. Os morfemas derivacionais passam pelo mesmo processo. Assim, o sufixo *-mente*, formador de advérbio de modo, deriva do morfema lexical *mente* (= intelecto, espírito). Embora em alguns advérbios esse morfema mantenha seu significado lexical, como em *tranquilamente* (com a mente tranquila), no processo de gramaticalização, seu significado se generaliza e o elemento passa a ter outros sentidos, como se pode ver em *adequadamente* (de modo adequado) e *respeitosamente* (de modo respeitoso).

Vale destacar que as mudanças que afetam as categorias linguísticas, de qualquer nível, se dão pela sucessão de pequenos passos discretos, denominada na literatura como gradualidade (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013). Sincronicamente, a gradualidade se manifesta em variação de pequena escala e gradiência. Assim, no caso dos advérbios de modo, a sucessão de micropassos, no processo de mudança, teve como resultado a perda do *status* nominal de *mente*, que passou a funcionar como morfema gramatical. Nesse sentido, *mente* passou a ser um representante periférico de nome na construção [ADJ + *mente*] = [de modo ADJ], como em *tranquilo* + *mente* = de modo tranquilo.

---

<sup>8</sup> Em linhas gerais, a gramaticalização compreende variação, mudança e estabilização do sistema linguístico. Utilizo aqui *gramaticalização* nos termos de Croft (2000) para nos referirmos ao processo pelo qual a gramática é criada.



## Adjetivos e advérbios qualitativos

Em linhas gerais, o adjetivo é tomado como a categoria que modifica a significação de um substantivo, destacando-lhe uma propriedade, um aspecto, um modo de ser. Possui basicamente funções atributiva e predicativa. Flexiona-se em gênero e número e admite graduação.

Dadas suas propriedades semânticas e, principalmente, morfológicas, aproxima-se da classe dos substantivos, com quem compartilha, entre outras propriedades, a flexão em gênero e número (*amigo rico/ amiga rica/ amigos ricos*). Seu papel de modificar um termo com que se relaciona (*pessoa amável*) é compartilhado pelo advérbio (*falava amavelmente*). Por fim, características tanto morfológicas quanto sintáticas são compartilhadas por adjetivos e verbos em sua forma passiva (*os livros jogados no lixo estavam em boas condições*). Daí se pode deduzir que as fronteiras entre essas categorias nem sempre são bem definidas, recortadas; ao contrário, há bastante fluidez entre elas.

Além dessa flutuação categorial, ocorre também gradiência dentro da própria classe de adjetivos. Conforme mostra Silva (2011), diversos aspectos semânticos são expressos pelo adjetivo, o que permite uma ampla classificação dessa categoria. Assim, segundo propõe o mesmo autor, os adjetivos podem ser: denominativos (efeito *colateral*), tipológicos (fato *linguístico*), semirrelativos (roupa *alugada*), situadores (situação *atual*), quantitativos (*diversas* atividades), descritivos (sala *enorme*) e avaliativos (*grandes* conquistas).

Quanto ao advérbio, assumo aqui a proposta de que, do ponto de vista sincrônico, os advérbios são elementos que prototipicamente modificam o verbo, podendo ainda modificar adjetivos e outros advérbios. A denominação *advérbio qualitativo*, que corresponde à classificação da tradição gramatical *advérbio de modo* foi proposta por Ilari et al. (1996), que o definem como um tipo de advérbio predicativo. Em paralelo à construção SUBSTANTIVO-ADJETIVO (por ex., *resposta correta*), esse advérbio modifica o sentido dos elementos a que se refere (por ex., *responder corretamente, responder bem*). Segundo Martelotta (2012, p. 54), “trata-se de um dos advérbios mais prototípicos, modificando a ação verbal pela indicação do modo como ela ocorre”. Para esse autor, há uma gradação que vai de um tipo de advérbio que descreve mais concretamente o modo como a ação acontece (por ex., *A moça andava apressadamente*), para um tipo de advérbio usado pelo falante para avaliar o modo como a ação se deu (por ex., *João se comportou grosseiramente*).

Ainda de acordo com Martelotta (2012), o advérbio em *-mente* pode também caracterizar a atitude do sujeito, ao invés de simplesmente atuar como modificador da ação verbal (por ex., *O presidente, corajosamente, enfrentou os políticos contrários à aprovação da lei*). Conforme o linguista (2012, p. 56), “existe uma relação metonímica entre a ação verbal e seu agente, que licencia esses usos”, na linha de Givón (2001), para quem o papel semântico de *modo* indica a maneira como um evento ocorre ou como um agente desempenha a ação.

O último grupo de advérbios em *-mente* reúne os modalizadores, advérbios que expressam algum tipo de intervenção do falante, ao qualificar o conteúdo de seu enunciado “por meio da definição de sua validade ou das nuances emocionais e pragmáticas a ele associadas. Esses advérbios são sentenciais por natureza, já que modificam o conteúdo transmitido no nível da sentença” (MARTELOTTA, 2012, p. 58). Constata-se, outra vez, uma relação de extensão entre os advérbios de sentença e os advérbios modificadores do verbo, uma vez que o uso dos primeiros se origina de valores qualitativos, por processo de gramaticalização. Os exemplos a seguir são citados pelo autor (p. 58).

- (1) a. Certamente, João chegará amanhã.
- b. Felizmente, ninguém se afogou.
- c. Francamente, eu não gosto de chuva.

Grande estudioso do assunto, Martelotta (2011) explica a passagem do advérbio de modo para modalizador. Adotando a perspectiva de Traugott e Dasher (2005), que propõem uma relação entre advérbios de modo e modalizadores (os advérbios sentenciais), Martelotta esclarece que os modalizadores, ao contrário dos advérbios de modo, não modificam o verbo, mas a oração como um todo. Esse uso sentencial, na proposta de Traugott e Dasher, se desenvolveu por meio da trajetória de gramaticalização *advérbio interno à oração > advérbio sentencial > marcador discursivo*. Desse modo, conclui Martelotta (2011, p. 100): “os modalizadores são resultados de processos de gramaticalização em que o advérbio que originalmente apresentava valor de modo assume a função de indicar a perspectiva do falante em relação ao conteúdo transmitido”. Martelotta ressalta que, no caso do advérbio em *-mente*, seu uso com função de marcador discursivo não é frequente. Sua ocorrência está relacionada a situações em que ele não é expressivo e serve, principalmente, para preencher vazios ou interrupções na fala quando o falante planeja seu discurso. Esse uso é mais comum com os advérbios *realmente* e *naturalmente*, como em:

(2) ... a economia **realmente** ... ela é um assunto que talvez se/seja falado por muitos anos e pra resolver seja uma pessoa de pulso muito forte ... pra que consiga dominar toda essa situação ... (*Corpus D&G Natal*, p. 89).

No trecho em (2), há várias evidências de que *realmente* não se comporta como um advérbio prototípico: não funciona como modificador de verbo, não indica circunstância de modo e é seguido de pausa indicativa de hesitação do falante.

Observa-se, portanto, uma gradiência dos advérbios em *-mente*: no extremo lexical do contínuo, encontram-se os advérbios de modo (*tranquilamente*); no extremo gramatical, ficam os marcadores discursivos (*realmente*); nas posições intermediárias, localizam-se os de atitude (*corajosamente*) e os modalizadores (*certamente*). Essa gradiência correlaciona-se ao grau de pertencimento à categoria advérbio qualitativo, de modo que os itens que se posicionam no extremo lexical do contínuo são mais prototípicos do que aqueles que estão no outro extremo.

### **Fluidez categorial e rotinização**

Além de adjetivos e advérbio de modo apresentarem gradiência, dados os distintos valores de que se revestem, conforme exemplificado na seção anterior (denominativo, tipológico, semirrelativo, situador, quantitativo, descritivo e avaliativo, para adjetivo; qualitativo, de atitude, modalizador e marcador discursivo, para advérbio) é possível ainda constatar a fluidez entre as categorias de adjetivo e de advérbio.

Quando fazemos um cruzamento de traços do advérbio de modo e do adjetivo, notamos uma relação de identidade quanto às suas propriedades semânticas, já que ambos têm o papel de modificador, diferenciando-se com relação ao elemento que modificam: o verbo para o advérbio e o substantivo para o adjetivo. Assim como o advérbio de modo predica um atributo da ação, o adjetivo predica um atributo do nome a que se refere. Morfologicamente, no entanto, essas classes se distinguem na medida em que o advérbio é invariável, enquanto o adjetivo é uma palavra variável.

A aproximação entre essas duas categorias sugere um processo de mudança linguística que envolve a passagem de um elemento de uma categoria (o adjetivo) para outra (o advérbio). Essa mudança ocorre em contextos específicos e envolve perda de propriedades morfológicas (flexão de gênero e número) e expansão funcional (modificador de substantivo e de verbo). O adjetivo com funcionamento adverbial tem como escopo verbos intransitivos ou

*detransitivizados* e ocorre sempre em posição pós-verbal, característica do advérbio de modo. Vejamos algumas ocorrências encontradas no *Corpus D&G Natal*.

(3) eu já ... já tenho outra opinião sobre isso ... mas eu gosto da ... ele é uma pessoa muito espiritualizada e eu gosto ... às vezes eu gosto de ouvi-lo ... ele tem ... fala coisas muito ... com muita sabedoria às vezes ... quando ele **fala sério** ... mas não leva é ... entrevistas do nível de Jô Soares não ... (*Corpus D&G Natal*, p. 158).

(4) E: e a alimentação durante o vôo?

I: a alimentação ...

E: você comia **legal**?

I: eu comia pouco ... apesar de muito bonita a alimentação eu comia pouco porque eu tinha medo de enjoar ... ((riso)) (*Corpus D&G Natal*, p. 98).

Vale notar que nem sempre há equivalência semântica entre essa forma adjetiva e o advérbio em *-mente* correspondente (*comia legal* não equivale a *comia legalmente*, por exemplo). Isso parece confirmar a natureza escalar dessas classes gramaticais: em um extremo da escala, estariam os adjetivos prototípicos; no outro extremo, os advérbios prototípicos; os espaços intermediários seriam ocupados pelos itens ambíguos entre uma leitura adjetival ou adverbial.

Em sua tese de doutorado, Vidal (2009) focaliza a migração progressiva de uma categoria para a outra, considerando itens que ora apresentam propriedades morfossintáticas próprias do adjetivo, ora identificam-se com o comportamento do advérbio de modo, e ora ainda se colocam como um caso ambíguo, oscilando entre uma classificação e outra. Ou seja, exibem um comportamento morfossintático híbrido entre adjetivo e advérbio. Essa possibilidade de manifestação demonstra a configuração escalar em que se alinham essas classes de palavras. Vejamos as ocorrências em (5), (6) e (7).

(5) ... bom eu desisto ... eu já ... já apliquei tudo que era castigo ... que eu devia ... consegui aplicar nele ... fora ... eu já sei que ... que as pessoas que **nascem leais** a você ... **morrem leais** a você ou ao menos crêem que é ... (*Corpus D&G Natal*, p. 368).

(6) ... eles compra o voto ... pega lá ... vai ... dá um dinheirinho e diz ... “olhe ... vote em fulano” ... ele vai e vota ...nem sabe pra quê ... mas vivem em condições miseráveis ... eles têm um dinheirinho a mais ... eles não vão negar ... quer dizer ... o ... daí já lhe tira o direito de ... de escolher o número melhor ... eles são obrigado a **viverem ruim** ... (*Corpus D&G Natal*, p. 86).

(7) ... eu tava assim de costa ... aí quando ele passou ... aí eu olhei ... menina ... todos dois se **olharam juntinhos** ... eu e ele ... (*Corpus D&G Natal*, p. 356).

Comparando as ocorrências, é possível observar que, em (5), a forma *leais* tem o funcionamento típico de um adjetivo, tanto morfológica, quanto sintática e semanticamente: apresenta flexão de plural, concordando com o substantivo *pessoas*, que modifica, atribuindo-lhe uma qualidade. Em (6), por outro lado, a forma *ruim* é morfológicamente invariável e incide diretamente sobre o verbo, acrescentando a este uma circunstância de modo, o que, semanticamente, a aproxima de um advérbio. Em (7), *juntinhos* apresenta um comportamento ambíguo, indefinido, entre sua inclusão na classe do adjetivo ou do advérbio. No plano semântico, a substituição de *juntinhos* por *simultaneamente* permite uma interpretação adverbial desse item. Do ponto de vista morfológico, *juntinhos* se apresenta flexionado em gênero e número, concordando com *todos os dois*, como um adjetivo. Há, portanto, uma sobreposição de traços de adjetivo e advérbio, contribuindo para tornar mais difusa e fluida a fronteira entre essas classes gramaticais.

A possibilidade de ocorrência do adjetivo com valor adverbial, flexionado em gênero e número, concordando com o substantivo sujeito da oração, em (7), indica que a regularização dessas formas ainda está em processo. O usuário da língua parece vacilar entre a flexão ou não do adjetivo que apresenta um novo funcionamento semântico-discursivo. Isso se deve, entre outros fatores, à frequência de uso desse elemento com a nova acepção.

A questão da frequência de uso é crucial tanto para a flutuação categorial adjetivo > advérbio quanto para a gradiência dentro de uma categoria. Dentre as expressões formadas por verbo intransitivo + adjetivo adverbializado, a exemplo daquelas presentes em (5) a (7), existem algumas que exibem um grau maior de integração em vários níveis linguísticos (morfofossintático, semântico-pragmático e discursivo), como é o caso de *fala sério* e *pegar pesado*, muito recorrente em situações informais no uso da língua. Vejam-se os dados em (8) e (9).

(8) Olha o que ele fez!  
Ele beijou a amiga dele  
"Ele dizia tanto que me amava, que quando saiu sozinho beijou a amiga dele! Fala sério!"  
(Disponível em: <http://capricho.abril.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2014)

(9) Imprensa mineira pega pesado em provocação a Felipão  
O pessoal do jornal Estado de Minas **pegou pesado** com Felipão.  
Em uma tentativa de chamar o torcedor do Cruzeiro para o jogo de logo mais, os jornalistas mineiros acabaram tirando onda com Luiz Felipe Scolari.  
(Disponível em: <http://jbfilhoreporter.final.com.br>. Acesso em: 26 ago. 2014)

É possível observar que, em (8), o uso de *fala sério* não remete à ideia de alguém *falar com seriedade*, mas está relacionado à atitude avaliativa da autora do texto (leitora da revista *Capricho*) em relação ao sentimento alegado por parte de outra pessoa (possivelmente seu namorado ou paquera). Em (9), *pegar pesado* também não diz respeito à ação de *pegar* (prender, segurar, tomar com a mão) *de modo pesado* ou algo equivalente, mas refere-se à ideia de *ser incisivo/severo/duro em alguma ação ou atitude*. Nos dois casos, as expressões estão integradas de tal modo que as percebemos como uma só unidade de forma (não mais reconhecemos suas partes como independentes) e de sentido (o entendimento não decorre da soma dos significados de cada componente).

Conforme asseveram Croft e Cruse (2004), as propriedades do uso de enunciados na comunicação também determinam a representação de unidades gramaticais na mente do falante. Isso porque a língua é adquirida por meio da exposição a eventos reais de uso. A frequência com que uma expressão é experienciada pelo falante determina o grau em que ela é armazenada como uma unidade em sua memória, muito embora ela possa ser decomposta em partes individuais. Assim, dada sua frequência de uso, a expressão *fala sério*, em (8), é tomada como um todo sintático-semântico, conquanto suas partes possam ser identificadas.

### **Flutuação categorial na sala de aula**

Dadas as discussões apresentadas ao longo deste artigo e a perspectiva teórica em que as fundamento, é fácil entender como deve ser a abordagem das categorias gramaticais em aulas de Língua Portuguesa, sobretudo no contexto da Educação Básica. É preciso considerar o uso real que os falantes fazem da língua e os fatores linguísticos e extralinguísticos que contingenciam esse uso (FURTADO DA CUNHA, BISPO, SILVA, 2014).

Isso significa que, em vez de um trabalho que privilegie a palavra ou a frase, tomadas de forma isolada e autônoma, é necessário levar em conta unidades maiores, como o parágrafo e o texto. Além disso, também é preciso considerar as relações locais dos elementos linguísticos entre si e as macrorrelações semânticas desses elementos com o sentido global do texto e os propósitos comunicativos que se pretende alcançar.

Dessa forma, o papel dos itens linguísticos, como é o caso de seu comportamento morfológico, é investigado em situações reais de fala e/ou escrita. Também devem ser levadas em conta, nesse estudo, as relações que esses itens mantêm com outros elementos do cotexto imediato de uso e com o contexto discursivo no qual se insere o termo investigado, aí incluídos

os participantes da interação verbal, o tempo e o espaço em que se dá essa interação, os objetivos comunicativos implicados, o compartilhamento de informações entre esses interlocutores, inferências pragmáticas de toda sorte etc.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à maleabilidade da língua. Isso implica admitir não apenas a variação linguística, mas também que a gramática sofre mudanças e que suas categorias não são estanques, discretas, com fronteiras bem delimitadas. A ideia é que há um *continuum* em que se distribuem as categorias gramaticais, as quais agrupam um conjunto de elementos linguísticos, alguns mais prototípicos e outros menos representativos de dada categoria (TAYLOR, 1995). Assumir a existência de elementos mais exemplares de certa classe ao lado de outros mais marginais auxilia, de forma significativa, a compreensão de diversas situações de uso da língua em que determinados itens exibem poucos traços característicos de uma categoria, embora façam parte dela. É o que acontece em (6), retomado a seguir.

(6) ... eles compra o voto ... pega lá ... vai ... dá um dinheirinho e diz ... “olhe ... vote em fulano” ... ele vai e vota ...nem sabe pra quê ... mas vivem em condições miseráveis ... eles têm um dinheirinho a mais ... eles não vão negar ... quer dizer ... o ... daí já lhe tira o direito de ... de escolher o número melhor ... eles são obrigado a viverem **ruim** ... (*Corpus D&G Natal*, p. 86).

O elemento em destaque, embora apresente forma idêntica a um adjetivo, comporta-se morfológica, sintática e semanticamente como advérbio: é invariável, tem escopo sobre o verbo que o precede, indicando-lhe uma circunstância de modo. Contudo, não apresenta a forma típica dos advérbios qualitativos (com a terminação em *-mente*). Ou seja, é um elemento não exemplar da categoria.

Além disso, a ideia de *continuum* também dá conta dos casos em que um item linguístico apresenta propriedades de mais de uma classe, conforme ocorre com os participípios passivos e com os chamados adjetivos adverbializados. Observemos:

(10) Abro um parêntese nesta estória para dizer que Jorge me falou que aprendera a ler com muita dificuldade. E sua literatura, quando de seu aprendizado, resumiu-se a leituras **feitas** em recortes de papéis avulsos, tais como: pedaços de revistas, literatura de cordel, papéis de jornal que serviam para embrulhar o sabão comprado na bodega, etc. (*Corpus D&G Natal*, p. 166).

(7) ... eu tava assim de costa ... aí quando ele passou ... aí eu olhei ... menina ... todos dois se **olharam juntinhos** ... eu e ele ... (*Corpus D&G Natal*, p. 356).

Em (10), o termo em negrito, por um lado, apresenta características que lembram sua natureza verbal: trata-se da forma participial de *fazer*, além de o termo ser escapado por uma expressão de valor circunstancial (*em recortes de papéis avulsos*); por outro lado, exibe propriedades adjetivais, como o papel de modificador em relação ao substantivo a que se refere (*leituras*), além de flexão em gênero e número. Da mesma sorte, *juntinhos* em (7) apresenta um comportamento híbrido, podendo ser incluído na classe do adjetivo ou na do advérbio. Do ponto de vista semântico, o termo equivale a *simultaneamente*, o que corresponde a uma interpretação adverbial. No plano morfológico, *juntinhos* está flexionado em gênero e número, concordando com a expressão *todos os dois*, como um adjetivo. Ocorre, desse modo, uma sobreposição de traços de adjetivo e advérbio, contribuindo para tornar mais indefinida e fluida a fronteira entre essas classes gramaticais.

Aliado a essas questões (de plasticidade da língua e de *continuum*), é importante que o professor considere, ao trabalhar as categorias gramaticais em sala de aula, que o significado ou o comportamento morfossintático de um elemento linguístico podem estar relacionados à construção de que ele faz parte. Some-se a isso o fato de que a frequência de uso com que determinadas construções são utilizadas tem um impacto direto no armazenamento em nossa memória e interfere no modo como categorizamos os elementos que as integram: podemos identificá-los separadamente ou tomá-los como um só bloco. É o que se dá, por exemplo, com as construções *fazer bonito* e *fala sério*, muito comuns na fala cotidiana ou mesmo em situações de escrita informal.

(11) *Seleção brasileira de handebol espera **fazer bonito** no Mundial*

Atacante Guilherme Valadão, porém, alerta para dificuldade do grupo do Brasil

DOHA - Será difícil, mas o Brasil espera ir longe. A seleção brasileira masculina de handebol espera fazer bom papel no Mundial da categoria, que começou a ser disputado nesta quinta-feira no moderno Lusail Multipurpose Hall, em Doha, no Qatar.

(Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 15/01/2015)

(12) *Fala sério, o slow motion do Zack Snyder é muito maneiro*

**Bons diretores deixam suas marcas registradas no cinema pra todo sempre. Kubrick, Hitchcock, Irmãos Coen, Scorsese** e por aí vai. Todos possuem peculiaridades que tornam suas obras únicas. Nosso querido **Zack Snyder**, O VISIONÁRIO DIRETOR DE 300, pode não ser lá o maior gênio de todos os tempos, e muito menos tenha reinventado a roda. Porém, ruins ou não, seus filmes possuem um forte traço: o **SLOW MOTION**.

(Disponível em: <http://www.amigosdoforum.com.br>. Acesso em: 21/01/2015)



Tanto em (11) quanto em (12), temos, ao que parece, uso de adjetivo com valor adverbial, ou melhor, de adjetivos adverbializados. Essa adverbialização do adjetivo, como já disse na seção anterior, ocorre em contexto específico, em construções formadas de verbo intransitivo ou *detransitivizado* + adjetivo, conforme se dá em *fazer bonito* e *fala sério*. O elemento de natureza anteriormente adjetiva sofre mudanças morfossintáticas (perda da flexão, atuação como modificador de verbo). No caso das construções em foco, outro aspecto as particulariza: o fato de constituírem, em cada caso, uma só unidade de processamento, de modo que são percebidas como um todo sintático-semântico. Assim é que, em (12), *fazer bonito* não significa, a rigor, *fazer de modo bonito*, mas “ter bom desempenho” ou “jogar bem”. Da mesma sorte, em *fala sério*, não temos a correspondência semântica com *falar com seriedade*, mas um caso de avaliação, por parte do redator, em relação a uma técnica utilizada pelo diretor de cinema Zack Snyder.

Um trabalho que leve em conta as questões ilustradas e comentadas anteriormente permite maior flexibilidade ao professor de Língua Portuguesa ao lidar com diferentes situações de sala de aula e proporciona aos alunos uma melhor compreensão dos fatos da língua. Além disso, torna o ensino de categorias gramaticais mais significativo, pois, entre outras coisas, oportuniza aproximar o trabalho com um tópico didático à realidade linguística com a qual a maior parte dos alunos se depara em suas interações verbais cotidianas.

### **Considerações finais**

Tratamos, neste artigo, em uma perspectiva funcional centrada no uso, da gradiência e fluidez implicadas nas categorias *adjetivo* e *advérbio qualitativo* e da abordagem em sala de aula da flutuação entre essas duas categorias. Alguns dos fatores considerados na discussão ao longo do texto foram os efeitos da frequência de uso, a modelagem dos elementos linguísticos no contexto discursivo e as inferências pragmáticas que acompanham a língua na interação.

As ocorrências analisadas possibilitaram atestar que as categorias de advérbio e de adjetivo não são discretas, mas distribuem-se num contínuo, de acordo com seu funcionamento semântico-discursivo. O processo cognitivo de categorização permite que o usuário da língua reconheça as características que definem o exemplar prototípico de uma ou de outra categoria, e associe os membros mais afastados do protótipo às representações armazenadas com relação a essa categoria. Assim, o falante é capaz de armazenar na memória, com base na exposição

aos dados, tanto padrões linguísticos que são convencionalizados e recorrentes no uso da língua quanto aqueles com os quais mantém alguma semelhança ou identidade formal e/ou funcional.

Foi possível, ainda, observar a interação adjetivo/advérbio qualitativo em contextos nos quais o adjetivo perde propriedades morfológicas e expande sua funcionalidade, subcategorizando verbos *detransitivizados* e atribuindo-lhes uma circunstância de modo. Mostrei que o processo de regularização do adjetivo com valor adverbial ainda não está concluído, o que se manifesta, sobretudo, no comportamento morfológico do adjetivo nesse funcionamento semântico-discursivo.

Por fim, procedi a uma discussão sobre como a questão da fluidez entre as duas categorias foco deste artigo pode ser mais produtivamente tratada em sala de aula da Educação Básica. Destaquei a relevância de se trabalhar com a ideia de um *continuum* categorial em que se situam elementos mais ou menos representativos de cada classe. Além disso, tratei da consideração dos casos ambíguos em que elementos se mostram como híbridos, com uma classificação flutuante. Essas considerações permitem um estudo mais amplo dos fatos da língua e oportunizam uma aproximação com a realidade linguística do aluno.

## Referências

BARLOW, M.; KEMMER, S. (Eds.). **Usage based models of language**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BRINTON, L. J.; TRAUOGOTT, E. C. **Lexicalization and language change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

BYBEE, J. Usage-based theory and grammaticalization. In: NARROG, H.; HEINE, B. (Eds.). **The Oxford handbook of grammaticalization**. Oxford: Oxford University Press, 2011. p. 69-78.

\_\_\_\_\_. **Language, usage and cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. From usage to grammar: the mind's response to repetition. **Language**, v. 82, p. 711-733, 2006.

CROFT, W. **Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Explaining language change**. Harlow: Longman Linguistic Library, 2000.

\_\_\_\_\_.; CRUSE, A. **Cognitive linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.). **Banco Conversacional de Natal**. Natal: EDUFRN, 2011.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Corpus Discurso e Gramática** – a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

\_\_\_\_\_.; BISPO, E. B. Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da Linguística Funcional Centrada no Uso. **Revista do GELNE**, v. 15, n. 1/2, p. 49-75, 2013.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; BISPO, E. B.; SILVA, J. R. Linguística Funcional Centrada no Uso e ensino de português. **Gragoatá**, Niterói, n. 36, p. 80-104, 2014.

GIVÓN, T. **Syntax: an introduction**. v. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2001.

GOLDBERG, A. **A construction grammar approach to argument structure**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

ILARI, R. et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, A. T. (Org.). **Gramática do português falado: a ordem**. São Paulo: UNICAMP/FAPESP, 1996. p. 63-142.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: UCP, 1987.

MARTELOTTA, M. E. Advérbios – conceito e tendências de ordenação. In: OLIVEIRA, Mariangela R.; CEZARIO, M. M. (Orgs.). **Adverbiais: aspectos gramaticais e pressões discursivas**. Niterói: Editora da UFF, 2012, p. 13-96.

\_\_\_\_\_. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

NEVES, M. H. de M. **Gramática na escola**. Contexto: São Paulo, 1990.

ROSCH, E. H. Principles of categorization. In \_\_\_\_\_.; LLOYD, Barbara B. (Eds.). **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978, p. 27-48

\_\_\_\_\_. Natural categories. **Cognitive Psychology**, v. 4, p. 328-50, 1973.

SILVA, J. R. Adjetivação e gêneros discursivos: uma proposta de contribuição à leitura e à produção de textos. Trabalho apresentado no **VI SIGET**. Natal: UFRN, 2011.

TAYLOR, J. R. **Linguistic categorization**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

TRAUGOTT, E. C. Exaptation and grammaticalization. In: AKIMOTO, M. (Ed). **Linguistics studies based on corpora**. Tokyo: Hituzi Syobo Publishing Company, 2004, p. 133-156.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Constructionalization and constructional changes**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

\_\_\_\_\_. (Eds.). **Gradience, gradualness and grammaticalization**. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

VIDAL, R. M. B. **As construções com adverbiais em *-mente***: análise funcionalista e implicações para o ensino de língua materna. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN.

**CHERCHEZ LA FEMME: (AUTO)BIOGRAFIA E ROMANCE POLICIAL EM MEUS LUGARES ESCUROS, DE JAMES ELLROY**

**Valéria da Silva MEDEIROS<sup>9</sup>**

**Núbia Régia de ALMEIDA<sup>10</sup>**

**Resumo:** Neste artigo, nos deteremos nos aspectos que tornam o romance um tecido fino onde se entrelaçam fios de autobiografia (a vida do autor), biografia (da mãe do autor) e romance policial (a retomada da investigação sobre a morte misteriosa desta), impossibilitando sua classificação em um ou outro gênero. O romance joga a sombra da biografia do autor sobre toda sua obra, demandando uma revisão do que seria o romance policial contemporâneo para além da reelaboração dos elementos da narrativa de enigma do século XIX – o detetive, o narrador e o objeto da investigação.

**Palavras-chave:** Literatura Contemporânea. Romance Policial. Biografia. Autobiografia.

**Abstract:** *In this article, we will focus on the aspects that make the novel a fabric woven with the threads of autobiography (the life of the author), biography (of the author's mother) and police novel (the resumption of the investigation on the mysterious death of this), precluding its Classification into one or the other genre. The novel throws shadows at the author's biography upon all his work demanding a review of what would be the contemporary police novel. In addition to the reelaboration of the elements of the XIXth century enigma narrative –the detective, the narrator and the object of the investigation.*

**Keywords:** *Contemporary Literature. Detective Novel. Biography. Autobiography.*

---

<sup>9</sup> Docente da Graduação em Letras, Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura e Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil. E-mail: medeiros.vs@hotmail.com

<sup>10</sup> Professora da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e Doutora em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, Tocantins, Brasil. E-mail: nubiaregia20@gmail.com

## Introdução

As hipóteses que norteiam a elaboração desta reflexão sintetizam-se na figura do enigma como metáfora da construção de sentido em todas as esferas da experiência humana. No âmbito desta perspectiva geral serão analisados comparativamente os pressupostos subjacentes a dois modelos, institucionalizados ou individualmente assumidos que, hoje, se encontram em campos opostos, separados por uma mudança paradigmática. A metodologia utilizada consiste em uma abordagem qualitativa de investigação bibliográfica. Em um exercício comparativista, foram acionadas, para tanto, referências de autores que se debruçam sobre os pressupostos epistemológicos que balizaram o surgimento da narrativa de enigma no século XIX – a saber, o Positivismo – e aqueles que apontam para a mudança de tais pressupostos em um momento geralmente apontado como pós-Positivista, marcadamente a partir dos anos 80, tendo como marco o lançamento de *O nome da rosa*, de Umberto Eco (1983, no Brasil), logo alçado à condição de *best seller* mundial. Apesar do quadro epistemológico alterado e o interesse de autores não identificados com o gênero policial e a cultura de massa, esta literatura continua a atrair leitores e inspirar releituras através dos séculos XX e XXI.

A curiosidade incomum dos estudos da literatura por permutações disciplinares justificam o acento desigual sobre questões atuais, concernentes tanto àquelas disciplinas mais próximas, quanto àquelas mais afastadas tradicionalmente. O artigo, nesse sentido, entende-se como reflexão sobre o efeito do cruzamento de fronteiras disciplinares (a Física, de Marcelo Gleiser na segunda seção; a Filosofia Positiva, de Auguste Comte; o Construtivismo Radical, de Paul Watzlawski na terceira seção e a Epistemologia Sistêmica de Maria José Esteves de Vasconcellos, nas considerações finais) nos estudos literários, que influenciam a construção mesma do objeto de investigação. A multiplicidade das questões aventadas confronta procedimentos tradicionais na medida em que, sobretudo, o senso comum da disciplina se distancia da noção de que seu campo possa ser definido exclusivamente a partir de objetos verbais determinados ou propriedades essenciais de obras literárias.

É neste sentido que nos parece essencial investigar os modelos epistemológicos e teóricos que sustentam – e atravessam – as concepções literárias no século XIX, em uma de suas configurações exemplares, o conto policial, e mostrar como a mudança destes pressupostos encontra resposta na configuração do romance contemporâneo.

Na qualidade de contraponto, sinalizaremos o enfraquecimento e a substituição de hipóteses do ideário do positivismo elaborado pelo filósofo Auguste Comte. Enquanto os

modelos de conhecimento em vigor no novecentos ainda podem ser evocados para justificar a permanência quase inalterada do gênero policial em sua forma clássica no circuito da comunicação de massa, fica visível o questionamento destes no caso de romances policiais que se situam de modo híbrido entre uma produção de massa e um projeto que aspira a um público mais culto, tornando-se radical nas tendências mais exigentes do romance contemporâneo – especialmente a partir da década de 80. Logo, são as motivações desta mudança e as formas que assumem na dimensão epistemológica e no espaço da escrita literária que orientam o desenvolvimento desta reflexão.

*Meus lugares escuros*, de James Ellroy, nos oferece impasses imediatos para tentativas de classificação segundo distinções de gênero tradicionais, não se tratando nem exatamente do gênero autobiográfico segundo distinções de gênero tradicionais nem exatamente do gênero autobiográfico, nem do policial *noir* (ao qual o autor é geralmente vinculado), mas uma narrativa que oscila entre as duas formas tipológicas, revelando a estrutura complexa de um processo de autoconhecimento, a partir do projeto do escritor de investigar a morte da mãe, assassinada na Califórnia dos anos 50.

Escrevi meu romance e o vendi. Era sobre o crime em Los Angeles e mim mesmo. Tinha medo de emboscar a ruiva e revelar seu segredo. Ainda não tinha conhecido o homem que a traria de volta para mim. Ela me deu um quebra-cabeças duradouro sobre o qual ponderar e com o qual aprender. Ela me deu o horário e o local de sua morte para com eles extrapolar. Eu estava à caça de conhecimento. *Estava à caça de minha mãe como verdade*. Ela me ensinou algumas verdades no escuro de um quarto (ELLROY, 1999, p. 259 – grifo nosso).

A travessia da ficção para a não ficção ocorre no próprio romance. O foco narrativo desloca-se continuamente ao longo das quatro partes, oscilando entre uma terceira pessoa aparentemente extradiegética, para a primeira pessoa como instância autoral, sinalizando, de certo modo, a relação entre sujeito e objeto. O narrador circula entre dois mundos. O interior, governado por fantasias compulsivas, é uma ponte esquizóide com o exterior, de tal forma que seu raciocínio é direcionado internamente e canalizado para a narrativa. O narrador circula entre dois mundos. Suas fantasias adolescentes funcionavam como uma ponte entre os dois mundos em que vivia: “O grande tema de minhas fantasias era o crime. Eu vivia em dois mundos. Fantasias compulsivas governavam meu mundo interior. O mundo exterior se intrometia com frequência excessiva. [...] Meus dois mundos viviam em rota de colisão” (ELLROY, 1999, p. 139). O narrador desenvolve espécie de “sensibilidade de tablóide”: sua mente tornou-se algo como “um mata-borrão policial” (ELLROY, 1999, p. 133). As ideias, extraídas dos jornais

sensacionalistas, alimentavam-no enquanto forneciam “migalhas de dados avulsos”, com os quais sua mente, uma espécie de “esponja cultural [...] construía uma visão demente de mundo com migalhas de dados avulsos. Eu seqüestrava a cultura popular em pleno vôo e entulhava meu mundo interior com seus destroços. [...] O crime ligava meus mundos – interior e exterior” (ELLROY, 1999, p. 145).

Para este narrador, escrever romances policiais é confrontar a história central de sua vida, uma espécie de centro oco que persegue continuamente. Procurava desviar-se da presença da mãe lendo romances policiais infantis,

fórmula literária criada especialmente para *mim*, que me fazia lembrar e esquecer em doses iguais. Eu devorava aqueles livros e, felizmente, ignorava completamente a dinâmica interna que os tornava tão sedutores [...]. Eu raramente pensava em minha mãe. Ela foi colocada na sua respectiva caixinha e definida pela atual indiferença de meu pai à sua memória. [...] Ela tinha desaparecido. Cada livro que eu lia era uma homenagem deturpada a ela. Cada mistério solucionado era o meu amor por ela em elipses (ELLROY, 1999, p. 121-122).

A dinâmica dos romances policiais clássicos, uma sequência de eventos que, causal e linearmente organizadas conduzem ao desvendamento do enigma ao final, atrai o narrador ainda adolescente. Adulto, esse o impulso investigativo move-o em direção a seu enigma pessoal enquanto escreve seus próprios romances policiais. Ao contrário dos policiais infantis, no entanto, o mistério continuou insolúvel, apesar de todos seus esforços. O não desvendamento do enigma só aumenta, no entanto, a vontade de continuar a busca. Saber o que não sabia movia sua (auto) procura, pois sua “vontade de procurar e de saber continuava forte e perversamente em sintonia. [...] Eu não queria que terminasse. Eu não deixaria que terminasse. Não queria perdê-la outra vez” (ELLROY, 1999, p. 442). Narrador e detetive tornam-se intercambiáveis, desvendar o enigma é descobrir a si mesmo.

### **Intriga policial e autoconhecimento**

“Que canção cantavam as sereias? Que nome tomara Aquiles quando se ocultou entre as mulheres? Perguntas são estas de embaraçosa resposta, é certo, mas que não estão fora de possíveis conjeturas”. A passagem, extraída do capítulo quinto de *Hydrotaphia, Urn-Burial* (1634-35) de Sir Thomas Browne (1605 – 1682) serve de epígrafe a *Os Crimes da Rua Morgue*, publicado em 1841 (doravante, CRM). As epígrafes em Edgar Allan Poe, antes de demonstrar sua enorme erudição, remontam ao resgate de um tema antigo e à reelaboração deste tema,



modernamente contextualizado – literária e filosoficamente - através de um viés dedutivo, duas questões importantes e interligadas.

Quando o romance de enigma surge, é recebido com entusiasmo, encantando intelectuais, escritores e leitores, tendo sido considerado primeiramente “não como uma literatura marginal, mas como uma forma completamente nova de literatura” (BOILEAU; NARCEJAC, 1975, p. 23). Os contos de raciocínio, como Poe os chamava, rompem com o romance tradicional, colocando-o em contato com a ciência e subordinando a inspiração romântica ao rigor lógico, e por isso “longe de ser considerado como menor (...) pareceu ao contrário, abrir um caminho inexplorado” (BOILEAU; NARCEJAC, 1975, p. 25).

Em *Os crimes da rua Morgue* encontraremos a estrutura básica, binária, de todo romance policial de enigma, que enfatiza a forma de apreensão do detetive - a segunda história - de uma ação passada, o crime - a primeira história (REIMÃO, 1983, p. 15). O método de investigação hipotético-dedutivo de Dupin é manifestação estrutural da aplicação de princípios positivistas à literatura que Poe preconiza.

Em seu mais recente livro, *O fim da Terra e do Céu* (2001) o físico brasileiro Marcelo Gleiser parte da observação que durante a história da humanidade uma mescla de atração e terror marca a percepção da passagem do tempo. No ensaio de gerar uma herança que tenha uma sobrevivência maior que a nossa própria, “nós criamos artes e teorias” (GLEISER, 2001, p. 9). Buscando consolo diante da morte, religiões ocidentais e orientais construíram uma relação profunda entre o final dos tempos e o desarranjo de uma ordem cósmica. Consequentemente os céus, enquanto meio de comunicação ativa entre Deus e os indivíduos, continuam a ser observados com expectativa e medo diante da aparição iminente dos “sinais” do fim.

No livro, Gleiser explora a apropriação religiosa dos fenômenos cósmicos e também a influência de ideias apocalípticas na ciência, desde o pensamento pré-socrático até a moderna astrofísica. Sua motivação para o estudo da natureza física do Universo vem “das ‘grandes questões’ de origens e fins”, embora seu cotidiano seja ocupado majoritariamente por cálculos e programas de computador. Um de seus objetivos é, assim, “aproximar da nossa vida a ciência, mostrando como ela é produto do ambiente cultural e emocional em que é criada” (GLEISER, 2001, p. 11). Por não acreditar na apreciação dos resultados de nossa criatividade através da divisão do conhecimento em compartimentos isolados, principalmente quando estão sob exame questões que transcendem uma área única do pensamento, Gleiser adota um foco essencialmente multidisciplinar na abordagem da questão do “Fim”, explorando a complementaridade dos caminhos tomados pela ciência e pela religião (11). Diversas crônicas

medievais e renascentistas comentam a existência de um grandioso redemoinho na costa norueguesa, o incrível e temível Maelström, o *umbiculus maris*, o umbigo do mar. À força lendária deste turbilhão creditava-se a existência do portal principal que controlava o fluxo das marés de todos os mares do mundo, conectados por canais subterrâneos.

O jesuíta alemão Athanasius Kircher (1601-80) descreveu o redemoinho em seu tratado *Mundus subterraneus* (1665): “Todo redemoinho forma-se em torno de uma rocha central, a qual tem uma grande caverna para onde a água flui; o movimento giratório é criado como em uma bacia de onde a água escoava através de um furo em seu centro” (KIRCHER, *apud* GLEISER, 2001, p. 231). Gleiser toma a descrição setecentista pela possibilidade de visualização através das várias imagens que contém, com um buraco negro: redemoinhos formados em torno de um objeto, uma região de onde nada regressa, uma passagem para o mundo dos mortos na mitologia nórdica e várias outras. Somente uma pessoa, ressalta Gleiser, conseguiu “escapar com vida de suas monstruosas entranhas, [...] emergir das profundezas do turbilhão: o narrador do conto de Edgar Allan Poe, “Descida no Maelström”, publicado também em 1841, cuja apavorante experiência tornou seus cabelos negros, brancos (GLEISER, 2001, p. 232). O período da provação do narrador é indeterminado, mas seu pavor transmuta-se em adoração pela grandiosa beleza do fenômeno. Após a revelação o narrador é atraído por uma vontade irresistível de vislumbrar o que se encontra além das profundezas do abismo, quer buscar seu centro:

A profundidade no centro do Moskoe-ström deve ser incomensuravelmente maior; e nenhuma prova maior desse fato se necessita do que a que se pode obter, mesmo de um olhar distante e oblíquo, no abismo do torvelinho, como o que se pode dar do mais alto rochedo de Helseggen (POE, 1981, p. 876).

Gleiser identifica esta emoção na literatura no fazer da ciência através da “curiosidade que inspira os cientistas e exploradores a descobrir novos mundos, sejam eles parte de nossa realidade concreta ou imaginária” e, a partir dela (do trecho de Poe e da emoção que ele transmite), inicia sua própria “peregrinação fictícia até as entranhas de um buraco negro durante a qual algumas das propriedades desse objeto serão investigadas, enquanto outras serão imaginadas” (GLEISER, 2001, p. 232). Segue-se uma narrativa ficcional de Gleiser inspirada pelo conto de Poe. O que nos interessa, contudo, é a possibilidade de levantarmos questões pertinentes ao nosso argumento central: a identificação do cientista e do narrador de Poe como investigadores, detetives, em sua sedução pelo “além” do abismo, ou seja, a busca por um centro e a observação de que esta indagação se dará por meio da investigação e da imaginação. Onde,

perguntamos, podemos traçar o limite entre uma e outra diante das posições de Nouvel? O que move então estas duas figuras que se utilizam de um mesmo método investigativo numa busca antecipadamente infrutífera? O encanto contemporâneo de Gleiser evidencia uma atração extraliterária entre ciência e ficção. Se, conforme nosso argumento, um texto como “Descida ao Maelström” gira em torno da mesma conjectura filosófica que move os contos de enigma de Poe, num diálogo constante do autor entre suas obras em direção à formulação de um princípio emblemático por *Os crimes da rua Morgue*, como se encontram hoje as relações entre os meios investigativos da ciência dos séculos XIX e XXI? A procura por uma metateoria, conclui Gleiser, “capaz de abraçar a ‘todas’ as questões, ainda que racional e técnica, é também uma busca apaixonada por algo muito maior que nós, algo além do tempo, algo universal, algo que nos aproxime de uma noção abstrata de pura sabedoria” (GLEISER, 2001, p. 316).

### **Procurando no escuro**

Conjuguemos então esta busca incessante através de sua manifestação na literatura e na ciência. O narrador de *Meus lugares escuros* declara ao final da busca frustrada pelo assassino da mãe. Diante do enigma que permanece indecifrado, duradouro, ele afirma:

nunca vou parar de procurar. Eu não deixarei que isto termine. Eu não a trairei e não a abandonarei outra vez. Estou com você agora. Você fugiu e se escondeu e eu a achei. Seus segredos estão a salvo comigo agora. [...] Saqueei seu túmulo. Eu a revelei. [...] Aprendi coisas a seu respeito. Tudo o que aprendi me fez amá-la com intensidade ainda maior. Eu saberei mais. Seguirei seus rastros e invadirei seu tempo oculto. Descobrirei suas mentiras. Reescreverei sua história e revisarei meu julgamento, à medida que seus antigos segredos forem explodindo. Justificarei tudo isto em nome da vida obsessiva que você me legou. Não consigo ouvir sua voz. Consigo sentir seu cheiro e o sabor de seu hálito. Posso senti-la. [...] Você se foi e eu quero mais de você (ELLROY, 1999, p. 443).

“A investigação continua”, informa uma nota, solicitando que informações sobre o caso sejam “enviadas para o detetive Stoner” por telefone ou *e-mail* (ELLROY, 1999, s/p). A nota extrapola a moldura diegética, trespassando as fronteiras já complexas, no romance, entre realidade e ficção. O que conta é que o enigma não foi desvelado, mas a busca continua infinita, dentro e fora da narrativa. Este novo detetive continua sua busca, onde provas não encaixam como peças de um quebra-cabeça cujo arcabouço constitui-se pelo mistério da morte da mãe:

Eu era um detetive sem sanções oficiais e sem as restrições de provas. Eu podia pegar sugestões e boatos e considerá-los verdadeiros. Eu podia viajar a vida dela na minha própria velocidade mental. [...] Eu podia envelhecer na minha busca. [...] Eu podia abrir mão da minha busca com devota isenção e esperar o momento em que nossos olhares se cruzassem com alguma nuvem (ELLROY, 1999, p. 442).

O enigma, duradouro, continua a ser perseguido a partir da premissa de que somente fatos questionáveis, em função de um método oficial de investigação, podem, paradoxalmente, mantê-lo em movimento. Uma prova corresponde, tradicionalmente, ao caráter de um objeto de conhecimento que não comporta nenhuma dúvida quanto à sua veracidade e falsidade, ligando-se à certeza. Isto é, a certeza, percebida como prova de assentimento que se pretende objetiva e subjetivamente eficiente poderia ser definida como construção, baseada no conceito de produção de diversos modos de conhecimento em vez de um objetivo inatingível de evidência universal.

A desistência de uma questão metafísica oferece uma perspectiva do conhecimento e seus objetos para aqueles que se preocupam com sua intervenção no mundo. Para indivíduos, como nós, desconfiados das certezas do pensamento científico e das soluções de enigmas, mas apaixonados pela conjectura, pelas perguntas. Este detetive/cientista assim está determinado a ser um detetive/cientista, completamente novo, está consciente de que vive – e opera – num mundo diferente daquele do investigador do século XIX, o mundo concebido como uma máquina com determinada engrenagem cujas peças, separadas, podem explicar-lhe o funcionamento. Sua realidade deve incluir as imagens das nuvens, sempre abertas a novas configurações, como respostas sempre provisórias e multiformes ao enigma. E, sobretudo a fazer um retorno auto-reflexivo, ou seja, aplicar a ciência sobre si mesma para então problematizá-la e reformulá-la – e conseqüentemente seus próprios pressupostos sem valorizar as respostas, sempre provisórias, apenas movido pela vontade de procurar.

Isto equivale a pensar o observador/investigador não mais imune à realidade/crime que observa, porque a partir do momento em que o observador começa a observar o mundo estará também se auto-observando. Esta própria relação de observação com o mundo passará a ser seu objeto de investigação, tratando-se, portanto de uma observação de segundo grau. Em teorias de conhecimento atuais tornou-se senso comum o acento sobre a subjetividade do investigador/cientista no discurso científico. No caso deste investigador, uma foto de 36 anos definia o enigma “como um corpo deixado numa estrada e como fonte de inspiração literária. Eu não tinha como separar o ela do eu” (ELLROY, 1999, p. 258).

Esta permeabilidade entre a mãe e o personagem concede-lhe habilidades – literárias – obsessivas, que brotam como “a busca de um conhecimento sombrio” e mais ainda, uma maldição da obsessão dada pela mãe deu-lhe o dom que “adotou seu formato final na linguagem” (ELLROY, 1999, p. 259). Assim, o romance *Dália negra*, escrito a partir de um crime real, o assassinato da jovem Betty Short, passa a assumir uma função de “substituta simbiótica para Geneva Hilliker Ellroy” (ELLROY, 1999, p.130). A jovem transformou-se numa espécie de obsessão coletiva da Los Angeles do pós-guerra. A alusão ao romance de 1987 de James Ellroy exemplifica a relação intertextualidade/enigma: a solução de um livro está em outro. Em *Dália negra* encontramos o germe de busca da morte da mãe como verdade, uma espécie de centro oco que ocupa ambos os romances. “Procure a mulher”, recomenda um velho policial em *Dália negra*, ao personagem do investigador Bucky Bleichert, a quem está entregue a narração do romance: “*Cherchez la femme*, Bucky. Lembre-se disso” (ELLROY, 2000, p. 17).

*Cherchez la femme*, norma de investigação criminal, torna-se, nesta narrativa, não apenas endoxa retórica, regra intertextual que usamos, além daquelas de gêneros que utilizamos a fim de explicarmos um texto, de forma semelhante às leis que utilizamos para explicar universos. A regra não funciona e a busca remete ao infinito. *Cherchez la femme*, este imperativo, assumirá o papel de uma norma perseguida com insistência, sem no entanto revelar-se eficaz. Ou melhor, o investigador sabe que é o método disponível, mas também percebe que a investigação num mundo diferente torna-se problemática.

A física fundamental confronta a realidade, à semelhança das considerações sobre o jogo de uíste em *Os crimes da rua Morgue* como um desafio intelectual. Na extensa parte introdutória do conto *Os crimes da rua Morgue*, uma voz autoral adverte não estar “escrevendo um tratado, mas simplesmente prefaciando uma narrativa um tanto estranha com observações feitas muito ao acaso” (POE, 1981, p. 67). Resulta daí uma análise dos efeitos da habilidade analítica - nos termos positivos somente os efeitos se dão a conhecer, visto que o funcionamento do cérebro é inobservável e do gosto do analista pelas ocupações, por mais triviais que sejam, que façam emergir seus talentos. Este, aprecia enigmas, adivinhações e hieróglifos, “exibindo em cada uma das soluções um grau de acúmen que parece, à mentes comuns, sobrenatural. Seus resultados, trazidos pela alma e essência do método, têm, na verdade, todo um ar de intuição” (CRM 65). O objetivo do prefácio é, por assim dizer, estabelecer a diferença entre o cálculo e a análise, em que se pese que a última é reforçada em muito pela matemática. Para ilustrar sua tese, a voz autoral tece uma comparação entre os jogos de xadrez e damas. No primeiro, o

jogador “faz um movimento sem sobrecarregar o outro. Acontece que o jogo de xadrez, em seus efeitos sobre o caráter mental, é muito mal compreendido” (CRM, 66). Desenreda, a partir daí, uma comparação entre a “frivolidade elaborada do xadrez” e o simples jogo de damas, que desafia até a capacidade mais elevada da habilidade reflexiva, na medida em que os movimentos são únicos, pouco variados, ao contrário das diferentes peças e bizarros movimentos do primeiro. Se no xadrez é o jogador mais atento que vence, posto que “a atenção é rigorosamente posta em jogo”, e a distração leva à derrota, no jogo de damas, vence o jogador mais perspicaz, pois “as probabilidades de erro são reduzidas, e sendo a atenção comparativamente desprezada, as vantagens obtidas por qualquer das partes o são por um acúmen superior” (CRM, p.67). Contudo o jogo que constitui maior desafio para a habilidade analítica é o uíste – um jogo de cartas, considerado o ancestral do bridge, em que predomina o recurso ao cálculo das probabilidades. Da proficiência no uíste decorre o sucesso

em que todos os empreendimentos mais importantes nos quais a mente luta com a mente. Quando digo proficiência, quero dizer aquela perfeição no jogo que inclui a compreensão de todos os recursos de onde se deriva a vantagem legítima. Estas não são apenas diversas, mas multiformes, e encontram-se freqüentemente nas profundidades do pensamento, inteiramente inacessíveis ao entendimento comum ( CRM, 68 ).

O desvendamento do crime corresponde ao desfecho de uma competição de intelectos. A narrativa representa, assim, uma descrição detalhada dos movimentos precisos do detetive, cuja habilidade é superior à da polícia e só encontra oponente à altura no próprio criminoso, enquanto a habilidade da polícia está para o da multidão e logo, inapta para solucionar o mistério. O melhor jogador será aquele que se revelar mais hábil nos itens além de simples regras, inferindo e observando, em silêncio, bem como o fazem, talvez seus companheiros. Contudo, é a qualidade da observação e não a quantidade que realmente importa, pois o necessário é saber o que se tem de observar. Nosso jogador não se confina ao jogo, somente porque é o jogo seu objetivo do momento. Examina a fisionomia do parceiro, comparando-a cuidadosamente com a de cada um de seus adversários. Considera a maneira pela qual são arrumadas as cartas em cada mão; e muitas vezes conta, pelos olhares lançados pelos possuidores às suas cartas, os trunfos e figuras que têm. Nota cada movimento do rosto, à medida que o jogo se adianta, coligindo um cabedal de ideias, graças às diferenças fisionômicas indicativas de certeza, surpresa, triunfo ou pesar (CRM, 66-67).

O plano de jogo, além de ser um plano de detecção corresponde a um plano de composição que aponta para o propósito de Poe de atingir a perfeição na composição de um

método aplicável a todas as artes a partir do conto. O detetive criado por Poe pode ser identificado assim com um homem-máquina, ilustrando o catecismo positivo de sua época, capaz de compreender o mundo - por sua vez concebido como uma engrenagem - e como tal passível de ser desmontada. A compreensão da regularidade dos fenômenos e a aplicação destas leis permite, então, decifrar o mundo. A leitura das pistas do mundo leva, deste modo, também ao deciframento do homem .

O arcabouço filosófico que sustenta sua investigação ganhará espaço e profundidade no campo do romance com *Um estudo em vermelho*, de Sir Arthur Conan Doyle para apresentar Sherlock Holmes em 1841, assumindo a base estabelecida pelo modelo de detetive em referências intertextuais. Ambos herdam o otimismo diante das possibilidades de avanço tecnológico para a solução de problemas que permitiriam o progresso moral e material do indivíduo e da humanidade que animou o século XVIII. No mundo assim construído, ou seja, a partir do pensamento causal clássico, duas propriedades diversas se dão, natural e inevitavelmente: a cisão entre sujeito/observador e objeto/observado e a ordenação geral do mundo observado em pares de opostos. Esta ordem se confirma, para o conhecimento humano, em experiências diárias, como causa e efeito, dia e noite e uma lista interminável de pares nos quais os opostos se chocam violentamente. A esperança positiva da descoberta, graças ao ajuste entre raciocínio e observação, das leis efetivas dos fenômenos do universo, de suas relações fixas de sucessão e semelhança, renunciou à procura da origem e destino do universo. Este número, por sua vez, tenderia a ser progressivamente diminuído através do progresso da ciência. Os esforços do homem devem reduzir-se então ao domínio da “verdadeira observação, única base possível de conhecimentos verdadeiramente acessíveis sabiamente adaptados a nossas necessidades reais” segundo o *Discurso Positivo* (COMTE, 1983, p. 147).

Ou seja, pela observação e a previsão podemos construir uma base de conhecimentos. É, portanto, para a utilidade deste conhecimento que convergem estes dois aspectos. A previsão e o controle dos fenômenos estão voltados, em última análise, para o restabelecimento e realização de um programa universal que regulamentasse e regenerasse a vida humana, tanto privada quanto pública. Validado pela observação sistemática, o conhecimento é “o destino necessário de nossas especulações sadias”, devendo ser não meramente acumulado mas aplicado com o objetivo último de conduzir a humanidade ao progresso geral e ininterrupto, ao “aperfeiçoamento contínuo de nossa verdadeira condição individual ou coletiva, em lugar da vã satisfação de uma curiosidade estéril”, segundo o Catecismo Positivista (COMTE, 1983, p. 47). No contexto geral da falência desta convicção, Paul Watzlawick, em “A perfeição

imperfeita” (1984), lembra que esta é um longo confronto que “ainda não sagrou, porém, a vitória definitiva de nenhuma das falanges”, restando indagar-se se acaso “existirá algo no cerne da luta e da negação do qual se nutre a força do oponente? A pergunta é retórica: Heráclito já o sabia: toda coisa, para existir, necessita de seu contrário” (WATZLAWICK, 1984, p. 166).

Na ciência moderna, a dissensão constitui-se da severa separação do sujeito observador e do objeto observado. Atualmente, o fato incontornável, segundo o autor, é que a essência da perfeição contém algo que conduz à imperfeição. Este ponto de vista, porém, não constitui uma nova interpretação, mas a suposição de que a desejada perfeição ainda não é a autêntica perfeição, e que por este motivo nos cabe procurar mais dela. Assim percebemos, por exemplo, as construções científicas e sociais estabelecem realidades que são o contrário do estado ideal tencionado, enquanto ocorre o mesmo com o indivíduo: quem deseja esquecer relembra ainda mais dolorosamente. Para chegarmos à perfeição é preciso desarraigá-la. Mas este imperativo enreda o anseio da perfeição numa armadilha imposta no confronto com o impulso da negação e na premissa desta utopia, pois uma negação não equivale à negação da negação. A última supõe uma retroação sendo, assim, paradoxal. Em resumo, trata-se, segundo Watzlawick (1984, p.167), do seguinte: “pode-se refutar uma idéia (ou hipótese, cosmovisão etc.) ou porque se sustenta uma opinião contrária ou porque não se tomou partido nem da idéia nem da sua negação (seu oposto) e, portanto, nos encontramos à margem do conflito entre afirmação e negação”. Ou seja, estamos fora do par de contrários e somos por isso, autônomos. Não se trata de estar a favor ou contra nesta contenda, mas apesar disso – e aí está o ponto central – entramos em choque com a visão maniqueísta que opera uma divisão do mundo em pares de opostos, uma separação que aparentemente o trespassa e define.

Contudo, assim que compreendemos que a negação dos contrários e a permanência fora do contorno dos pares de contrários são dois modos de negação essencialmente diversos, e que apenas “em virtude de certo malabarismo mental ou na órbita do pensamento primitivo podem ser concebidas como uma e mesma realidade, fundada na negação e na afirmação, abre-se-nos uma via que nos permite escapar desse dilema paradoxal” (WATZLAWICK, 1984, p. 167). Então, reparamos no aspecto inumano desta construção que perpassa nossa vida cotidiana e social, fato aceito resignadamente como dado apriorístico do mundo real. O pensamento maniqueísta não pode permitir-se evitar a imperfeição inata, pertencente à natureza de toda suposta perfeição e decorrência inevitável de sua vontade de perfeição. Logo, o paradoxo torna-se uma pedra de toque, num sentido não somente metafórico, mas bastante concreto.



Em *Pós escrito a O nome da rosa*, Umberto Eco (1985) discorre sobre o processo de composição do romance e confirma a natureza filosófica da intriga policial, moldura por ele escolhida para construir o mundo narrado de *O nome da rosa*: “No fundo, a pergunta básica da Filosofia (como a da psicanálise) é a mesma do romance policial: de quem é a culpa?” (ECO, 1985, p. 22). Uma quarta razão, além da filosófica, da literária e da científica conforme procuramos demonstrar, delinea a pergunta sobre a devoção de autores e críticos ao policial, numa época em que perdemos a expectativa de solucionar o enigma de forma definitiva. Trata-se de uma razão imperfeita, da qual partilham o cientista e o detetive: a dedicação apaixonada que impulsiona e mantém a *busca* da elucidação do mundo, e não *pela* elucidação. Mudados os mecanismos, mudou a esperança por resultados. O que conta é a procura, permanente, e os resultados, sempre imperfeitos porque provisórios.

### **Considerações finais**

A profundidade demasiada prejudica o pensamento na busca pela verdade, diz Dupin em *Os crimes da rua Morgue*. A observação excessivamente contínua, concentrada ou direta prejudica “o pensamento; é possível fazer até a própria Vênus esvanecer” ou, analogamente, obscurecer a investigação dos crimes da rua Morgue (POE, 1981, p. 148). Este sujeito cartesiano, distante do mundo de modo a explicá-lo coerentemente com a promessa positivista, deu lugar a um observador privilegiado, que não pode evitar a observação no ato de investigação do mundo. Com a emergência do observador do segundo grau no final do século XIX, a relativização do saber produzido, vinculado a múltiplos pontos de vista, altera a expectativa em relação a um observador que não é mais uma mera figura *mental*. Sua configuração não é mais a de um distanciamento, mas de um contato com o mundo. O duplo movimento de aproximação do observador do mundo e a perda de um conceito tradicional de verdade geram uma atitude paradoxal nesta parte da narrativa contemporânea da qual tratamos. Embora já não esperemos que o conhecimento nos ofereça uma imagem fidedigna de uma realidade anterior e exterior, continuamos indagando acerca desta realidade que se apresenta nova, uma imagem renovada de mundo, não tecida por fios singulares que uma vez puxados pela visão do investigador positivista, mas como uma malha entretecida. Ou seja, a busca já não se dá exclusivamente como procura de uma correspondência icônica com o real.

O problema do pensamento tradicional desaparece diante de novas concepções do conhecimento, sendo que a ordem cósmica anterior foi substituída por possibilidades de

construir esta ordem, uma criação estabelecida por etapas prévias de construção. Esta busca amparada pela noção de *indagação da realidade* é incompatível, portanto, com o pensamento tradicional. As muitas imagens filosóficas do mundo, científicas, sociais e individuais, apesar de muito diversas, partilham, no entanto, um mesmo denominador: o suposto que não existe somente uma realidade, que corresponde mais explicitamente a determinadas teorias ou ideologias do que outras. Coloca-se então a questão dos modos de construção destas realidades. A realidade circundante, “é invenção nossa”, nos termos de Paul Watzlavick (WATZLAVICK, 1984, p. 23). A crise da razão permite ao novo detetive na narrativa contemporânea reinventar a realidade, pelo amor à procura do enigma, embora não espere mais encontrar a prometida resposta. Estabelecer a natureza do método investigativo contemporâneo torna-se impossível quando pretendemos adotar os pressupostos epistemológicos da ciência tradicional - a simplicidade, a estabilidade e a objetividade – se não assumimos também outros.

Segundo Maria José Esteves Vasconcellos em *Pensamento Sistêmico: o Novo Paradigma da Ciência* (2002), apesar da enorme gama de desenvolvimentos científicos contemporâneos podemos distinguir três eixos correspondentes a avanços nas dimensões epistemológicas clássicas: da simplicidade à complexidade (é preciso ver e lidar com a complexidade do mundo em vários níveis), da estabilidade à instabilidade (percebemos que o mundo é dinâmico e está em processo e, portanto, devemos considerar a indeterminação, ou seja, a natureza imprevisível, irreversível e incontrolável de alguns fenômenos) e finalmente, da objetividade à intersubjetividade na determinação do conhecimento do mundo. O reconhecimento de que o mundo, seu conhecimento científico é socialmente construído em espaços consensuais, internalizado e institucionalizado por diversas comunidades científicas, transforma a supressão da subjetividade em um questionamento da objetividade (VASCONCELLOS, 2002, p. 153). Analogamente, acreditamos, o cientista/detetive opera em espaços múltiplos da realidade. A complexidade representa uma dimensão importante neste novo paradigma. Atualmente, o termo não implica uma ausência ou insuficiência teórica, transformando-se em uma questão, objeto de estudo e pesquisa sistemática. Na medida em que o desenvolvimento das ciências da informação oferece meios para a problematização da complexidade, e, principalmente, para a tentativa de estabelecimento de respostas, a apropriação de elementos do romance de enigma - fundado sobre a simplicidade - por parte da narrativa contemporânea permite pensar a complexidade e a constante busca de soluções ainda que estas sejam inalcançáveis por instrumentos clássicos de indagação da realidade.

A física coloca um problema lógico, quando a lógica clássica demonstra-se insuficiente para lidar com paradoxos por ela identificados. O paradoxo constitui o “calcanhar-de-aquiles” da noção aristotélica de mundo, denunciando a incapacidade dos pares de opostos que fundamentam a concepção lógico-analítica-racional de mundo em descrevê-lo. Se o romance de enigma reflete um modelo de cientificidade clássica para o qual a constatação da possível existência de contradições lógicas representa um problema, na absorção e no questionamento desta estrutura narrativa em *Meus lugares escuros*, de James Ellroy, manifesta-se o modelo da complexidade. Derivada do latim *complexus* – aquilo que é tecido em conjunto, como um tapete – estas narrativas partem da evocação ao romance de enigma como paradigma que treina o leitor para perceber o mundo simplificando-o através da aplicação dos supostos científicos tradicionais. Se a dominância da simplicidade dificulta a percepção da complexidade, a porção da narrativa contemporânea, objeto de nossa investigação, não somente manifesta e problematiza a simplicidade, como nos confronta com a complexidade crescente do mundo contemporâneo, permitindo pensá-lo como uma enorme tapeçaria entretecida de fios múltiplos.

Enquanto o romance de enigma permite estabelecer o pensamento simplificador, estas narrativas nos oferecem a possibilidade de pensar o complexo: ao mudarmos o foco, vemos coisas diferentes. Em outras palavras, para pensar complexamente é necessário mudar convicções básicas. Nossa reflexão entende que o objeto de estudo deva ser contextualizado, em vez de claramente delimitado. Tal procedimento exige uma ampliação do foco, deixando de enfatizar exclusivamente o enigma para poder entrever sistemas mais amplos, que incluam as relações entre enigma e a realidade circundante. Em nossa perspectiva, o pensamento disjuntivo, característico de processos de redução traduzido pela alternativa do tipo “isto ou aquilo”, é substituído por um pensamento integrativo, do tipo “isto e aquilo”. Trata-se de um processo dialógico, onde sabemos antecipadamente que não chegaremos a uma solução unificadora, necessário para uma articulação que se propõe a manter a multiplicidade em meio à unidade sem pretensão de síntese. Focalizamos as possíveis e necessárias relações entre as disciplinas mútuas, contribuições e subsídios que fornecem para o desenvolvimento de nossos argumentos, contrariamente a uma abordagem redutora de compartimentação das instâncias do conhecimento. Pensar um objeto – em nosso caso, o enigma e a narrativa contemporânea – significa pensar em sistemas complexos cujas múltiplas interações não subscrevem uma causalidade linear. Na lógica clássica, a contradição sinaliza perigo, alertando para um erro lógico, immobilizando o pensamento linear. A busca de verdades engendrada com persistência pela narrativa contemporânea, diferentemente, é mobilizada continuamente pela força do

paradoxo. A simplificação de base do pensamento tradicional absolutiza a lógica aristotélica: o pensamento está subordinado à lógica, levando o cientista do século XIX a se deparar com situações em que a lógica não ajuda a confrontar o paradoxo. Se tradicionalmente tentava-se reduzir ou eliminar os paradoxos através da manutenção da lógica clássica, atualmente reconhecemos a necessidade de uma revisão, que possibilite a emergência de lógicas não clássicas. Pensar a narrativa contemporânea sob a perspectiva da complexidade não permite compreender o universo numa dimensão simplificadora, não oferece um método (não-positivo) para fazê-lo, mas gera, compensatoriamente, um desafio que estimula novas formas de pensar e agir..

As técnicas, recursos e conhecimentos desenvolvidos pela ciência tradicional estão disponíveis para o investigador/cientista de múltiplas realidades, mas seu uso se dá de forma completamente diferente de como operava antes da transformação paradigmática. Se não há leis definitivas acerca da realidade, mas apenas afirmações consensuais, estão perdidas as ingênuas esperanças de previsibilidade e controle que a ciência (empírica) considerava como real aquilo a que se referem seus enunciados, quando provados como verdadeiros. Este detetive *das* realidades – em contraponto ao detetive *da* realidade do século XIX – assume, assim como o novo cientista, a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade, marcando literariamente a passagem do pensamento simples para o pensamento complexo sobre o qual lemos em *O enigma permanece*, e o novo detetive/cientista continua apaixonadamente buscando nomes *para* a rosa, com um foco mais abrangente, mais flexível e, sobretudo complexo, integrador, sem a intenção de um sentido oculto, ou mais de um, mas – afirmativa e incessantemente - de *sentidos*, de *verdades*, movido pelo enigma entendido agora como um imperativo cognitivo. De algum modo, essas questões em seu conjunto perpetuam *ad infinitum* as curiosidades perturbadoras em torno do enigma que iniciaram este artigo, formuladas, e imortalizadas, por Edgar Allan Poe na epígrafe de *Os crimes da rua Morgue*, que desafiam “a pergunta de resposta embaraçosa, mas que não se encontra além de toda conjectura: que canção cantavam as sereias?”.

## Referências

BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. **O romance policial**. São Paulo: Ática, 1975.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso Preliminar sobre o Conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pós-escrito a O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ELLROY, James. **Meus lugares escuros**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dália Negra**. Rio de Janeiro: São Paulo: Record, 2000.

GLEISER, Marcelo. **O fim da Terra e do Céu: o Apocalipse na ciência e na religião**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

POE, Edgar Allan. **Ficção completa, poesia e ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1981.

REIMÃO, Sandra Lúcia. **O que é romance policial**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

WATZLAVICK, Paul. A perfeição imperfeita. In: \_\_\_\_\_. **A realidade inventada**. Campinas: Editorial Psy II, 1994, p.165-168.

## CONTEXTO E REPRESENTAÇÃO: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DA FALA DE PESCADORES ARTESANAIS

Verónica del Pilar Proaño de FOX<sup>11</sup>

Benedito Gomes BEZERRA<sup>12</sup>

**Resumo:** Neste artigo, analisamos a fala de pescadores artesanais em uma entrevista realizada no Encontro dos Pescadores e Pescadoras do Recife, em 2017, em Recife (PE). O objetivo é evidenciar modelos mentais e representações sociocognitivas dos participantes sobre o que significa ser pescador artesanal urbano na atualidade. O texto falado é transcrito, nos moldes apontados por Marcuschi (2001), e analisado com base em Koch e Elias (2006, 2009), Marcuschi (1995, 1997, 2001) e Van Dijk (2012, 2015, 2016). O resultado demonstra a situação subalterna e contingente dos pescadores recifenses, que enfrentam ameaças ao seu modo de vida e produção pesqueira.

**Palavras-chave:** Sociocognição. Modelos Mentais. Contexto. Fala. Pescadores Artesanais.

**Resumen:** *En este artículo, se analiza el habla de pescadores artesanales en una entrevista realizada en el Encuentro de los Pescadores y Pescadoras de Recife, en 2017, en Recife (PE). El objetivo es mostrar evidencias de modelos mentales y representaciones sociocognitivas de los participantes sobre lo que significa ser pescador artesanal urbano en la actualidad. El texto hablado es transcripto, en los moldes fijados por Marcuschi (2001), y analizado con base en Koch e Elias (2006, 2009), Marchuschi (1995, 1997, 2001) e Van Dijk (2012, 2015, 2016). El resultado demuestra la situación subalterna y contingente de los pescadores artesanales, que enfrentan amenazas a su modo de vida y producción pesquera.*

**Palabras clave:** *Sociocognición. Modelos Mentales. Contexto. Habla. Pescadores Artesanales*

---

<sup>11</sup> Doutoranda no curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife, Pernambuco, Brasil. email: fox.veronica@gmail.com

<sup>12</sup> Professor e pesquisador no curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Única). Recife, Pernambuco, Brasil. email: beneditobezerra@gmail.com

## **Introdução**

Neste artigo, analisamos a fala de três pescadores artesanais entrevistados simultaneamente no Encontro dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Recife, realizado nos dias 18 e 19 de setembro de 2017, no Memorial de Medicina de Pernambuco, no Recife (PE). Dentre os participantes da entrevista está um pescador artesanal (P1), que trabalha na Vila Tamandaré e na Ilha de Deus, comunidades pesqueiras urbanas no Recife. A segunda participante é sua esposa (P2), que também desenvolve a atividade pesqueira nessas localidades. O terceiro entrevistado (P3) é pescador e filho de pescadores, além de vizinho do referido casal na Vila Tamandaré. A quarta participante é uma aluna (A) do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, que indaga: O que é ser pescador artesanal? A ideia central deste trabalho é analisar como os pescadores evidenciam na sua fala modelos mentais e representações sociocognitivas (conhecimento, ideologia, atitudes, valores, metas) sobre o que é ser pescador artesanal.

Do ponto de vista sociopolítico, o evento reuniu membros das comunidades pesqueiras da Ilha do Maruim, Coque, Santo Amaro (Ponte do Limoeiro e Espaço Ciência), Coelho, Bode, Brasília Teimosa, Vila da Imbiribeira, Vila São Miguel, Caranguejo Tabaiães e Vila Tamandaré. Além de discutir as especificidades de cada um desses espaços pesqueiros, localizados na capital pernambucana, o encontro buscou promover a rearticulação e mobilização dos pescadores urbanos recifenses, visando melhores condições de vida e trabalho (CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES; AÇÃO COMUNITÁRIA CARANGUEJO UÇA, 2017).

Formados por representantes de entidades apoiadoras e parceiras, além de pescadores artesanais, os grupos de trabalho debateram temas de interesse do grupo social em foco, sendo eles: i) Direitos Trabalhistas e Previdenciários; ii) Educação; iii) Mulheres Pescadoras; iv) Territórios Pesqueiros Urbanos; v) Produção; vi) Meio Ambiente e; vii) Saúde (CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES; AÇÃO COMUNITÁRIA CARANGUEJO UÇA, 2017).

Para a análise da fala dos pescadores artesanais, tomamos como ponto de partida a premissa de que os (modelos mentais de) contextos são construtos (inter)subjetivos concebidos e atualizados na interação dos usuários da linguagem, influenciando a fala de maneiras indiretas (VAN DIJK, 2012) e envolvendo um conjunto de suposições baseadas nos saberes do interlocutores, mobilizadas para interpretar o texto (KOCH; ELIAS, 2006). Nesses moldes,

analisamos suposições dos sujeitos-produtores da fala que possam levar em conta pressuposições sobre os interlocutores e seus conhecimentos.

Por outro lado, tendo o texto falado uma estruturação marcada por circunstâncias sociocognitivas de produção (KOCH; ELIAS, 2009), explicitamos como a coprodução entre interlocutores se realiza. Para tanto, analisamos funções cognitivo-interacionais, que possam apontar coautoria nas argumentações dos participantes, considerando que: i) os graus de manifestação da coprodução dependem do gênero textual, neste caso a entrevista; ii) em uma coprodução discursiva, os interlocutores são cooperativos, coargumentam, conegociam e, por conta disso, deve-se analisar a situação de fala como um todo; iii) o fluxo discursivo apresenta descontinuidades constantes a partir de fatores de ordem cognitivo-interacional, justificadas por questões pragmáticas de relevância; e iv) na fala há pressões pragmáticas que se sobrepõem à sintaxe, o que muitas vezes leva os interlocutores a sacrificá-la em benefício da interação.

## **Contexto**

Com base na abordagem sociocognitiva do discurso de Teun Van Dijk (2012, p. 46), pode-se dizer que o referido encontro é um episódio social e comunicativo, onde se levantaram, apontaram e debateram assuntos e problemas enfrentados pelos pescadores artesanais ricifenses e suas possíveis soluções. A noção de episódio sociocomunicativo se refere a um fragmento complexo da vida diária de membros da sociedade, que consiste “em fala, texto e outras interações sociais, mais as propriedades relevantes da situação social, tais como tempo, o lugar, os papéis e relações sociais, os objetivos e o conhecimento”. A situação social, especificamente, abrange o entorno relevante da interação social, na qual os participantes estão cientes tanto desse entorno em que interagem quanto da sua fala.

O encontro foi organizado por e para os pescadores artesanais, que, em uma dimensão sociopolítica, são considerados um grupo social subalterno. A noção de subalternidade atende ao sentido do enunciado em Gramsci (1987), isto é, o de grupos excluídos, oprimidos e marginalizados socialmente<sup>13</sup>. Por outra parte, na dimensão da socioantropologia marxista, que

---

<sup>13</sup> Estudos em diversas ciências evidenciam o processo de dominação histórica exercida pelo Estado e outros atores sociais nos pescadores artesanais, fazendo deles um grupo social excluído socialmente, cuja atividade econômica enfrenta uma situação contingente no Brasil. A esse respeito conferir Callou (1986), Diegues (1998), Fox (2010, 2013), Ramalho (1999) e Silva (1988).



estuda as culturas tradicionais, os pescadores artesanais se desenvolvem dentro do modo de produção da pequena produção mercantil (DIEGUES, 1998).

Os membros desse grupo social trabalham “por conta própria ou se organizam em grupos de trabalho familiar ou comunal, atuando sem vínculo empregatício, em pequena escala. Utilizando técnicas de captura tradicionais” (LINSKER; TASSARA, 2005, p. 14-15). Esse modo de produção, na visão de Diegues (1998) e Fox (2010), implica uma concepção e representação do mundo natural e seus recursos essencialmente diferentes. A intensa relação entre esse grupo social e a natureza inclui ainda as dimensões de território, identidade, sustentabilidade, dentre outras.

Embora a partir do sociocognitivismo não seja possível afirmar que a situação social dos pescadores influencia diretamente a sua fala ou vice-versa, com Van Dijk (2012, p. 17) é possível afirmar que na noção de (modelo de) contexto se podem observar categorias relevantes tais como “as identidades e os papéis dos participantes, o lugar, o tempo, a instituição, as ações políticas e o conhecimento político, entre outros componentes”, que contribuem para a produção e a compreensão do texto falado.

A fala dos pescadores tampouco pode ser analisada como um produto verbal de um sistema linguístico, mas como um processo ou processamento do texto (falado), que envolve produção e recepção (MARCUSCHI, 1994) e, ainda, “como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política” (VAN DIJK, 2015, p. 12). Nessa perspectiva, a fala “não é apenas uma prática social, mas também uma prática mental – a fala é, ao mesmo tempo, pensamento e ação” (VAN DIJK, 2012, p. 44).

Nesse mesmo sentido, baseando-se em Koch e Elias (2006, p. 58), a noção de contexto para analisar a fala dos pescadores leva em consideração o gênero textual, neste caso a entrevista, a tematização do encontro, os subtemas debatidos e circunscritos à situação social dos pescadores artesanais recifenses, o local, a data e as instituições envolvidas, entre outros, pois “todos esses conhecimentos constituem diferentes tipos de contextos subsumidos por um contexto mais abrangente, o contexto sociocognitivo”. As referidas autoras frisam, ainda, que qualquer usuário da linguagem em interação orienta suas ações linguísticas e não linguísticas com base no contexto e complementam:

[...] podemos dizer que, em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos histórico-culturais, estamos atuando com base no contexto e seus elementos constitutivos (KOCH; ELIAS, 2009, p. 76).

Por outro lado, variáveis sociais como gênero, classe social, idade, escolaridade e outras condições os participantes não têm uma incidência direta na produção e compreensão da fala, embora sejam relevantes. Tampouco há uma influência direta do entorno social ou das condições sociais de texto e fala, mas principalmente como os participantes definem o contexto (VAN DIJK, 2012). Assim sendo, analisamos quais são os modelos mentais e as representações sociocognitivas (conhecimento, ideologia, atitudes, valores, metas) envolvidas na produção e compreensão da interação verbal ou, na definição de Koch e Elias (2009), quais são os “saberes ou modelos cognitivos” que intervêm na comunicação dos pescadores, moldando, organizando e limitando a sua fala. Sobre modelos mentais e representações sociocognitivas, discorreremos teoricamente mais adiante.

Ainda na linha sociocognitiva, interessa pontuar que a noção de contexto é relevante para as análises dos processos de produção e compreensão do texto “por permitir estender a reflexão do simples contexto situacional para as condições pragmáticas e cognitivas”. Por isso, o contexto não pode ser reduzido à situação física de produção (MARCUSCHI, 1994, p. 2), mas, como explicam Koch e Elias (2006, p. 63), “o contexto engloba não só o cotexto<sup>14</sup>, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores”. Sendo que este último abrange os demais, pois “reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal”.

O contexto é, assim, “um conjunto de suposições baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 64). Essas suposições do sujeito-produtor da fala levam em conta pressuposições sobre os interlocutores e seus conhecimentos. Além de condicionar o texto falado, o contexto pode transformá-lo, sendo este construído e reconstruído pelos interlocutores no decorrer da atividade discursiva (KOCH; ELIAS, 2009).

---

<sup>14</sup> O cotexto se refere ao contexto linguístico ou entorno verbal (KOCH; ELIAS, 2006).

## Modelos mentais

Van Dijk (2012, 2015) explica que os modelos mentais têm uma dimensão pessoal, sendo estruturas cognitivas únicas e subjetivas, conforme o autor argumenta:

Eles não representam objetivamente os eventos de que fala o discurso, mas antes a maneira como os usuários da língua interpretam e constroem cada um a seu modo esses eventos, por exemplo, em função dos objetivos pessoais, conhecimentos ou experiências prévias – ou em função de outros aspectos do ‘contexto’ (VAN DIJK, 2012, p. 92).

Isso explica, por exemplo, por que cada indivíduo tem uma forma de perceber e interpretar determinada situação, evento ou assunto. Apesar de serem pessoais, os modelos mentais também sofrem influências intersubjetivas (na interação com outros usuários da língua) e sociais e, ainda, passam por alterações a partir de condicionamentos objetivos (percepção de propriedades físicas dos objetos, das pessoas, da situação, dos eventos etc.). Por isso, embora cada modelo mental seja único, “sua estrutura abstrata pode ser definida ‘objetivamente’ pelas percepções acumuladas das pessoas” (VAN DIJK, 2012, p. 94). Ou seja, a cognição pessoal e a cognição social no processamento discurso estão intrinsecamente interligadas:

A cognição pessoal explica as maneiras como os usuários individuais da linguagem, como membros de comunidades linguísticas, epistêmicas e sociais, subjetivamente produzem e compreendem o discurso. Embora essa explicação esteja construída em função de estruturas e processos mentais e neurológicos de usuários individuais da linguagem, ela *precisa estar baseada em representações socialmente compartilhadas* por atores sociais individuais como membros de diversas coletividades sociais (VAN DIJK, 2016, p. 10, grifo nosso).

As representações sociais são estruturas sociocognitivas tais como ideologias, conhecimentos, atitudes, opiniões, valores e metas compartilhadas pelos membros de um grupo epistêmico (VAN DIJK, 2012, 2015). Outro aspecto importante é que, embora sejam elaborações da mente, os modelos mentais não são inatos, como na perspectiva mentalista<sup>15</sup>. Falcone (2008, p. 56) explica que “eles compõem o nosso aparato cognitivo e são constituídos a partir das nossas relações sociais”. Os modelos mentais se armazenam na Memória Episódica,

---

<sup>15</sup> Os teóricos das teorias mentalistas defendem que as pessoas têm certos dispositivos cognitivos desde o nascimento, com características inatas da espécie humana. A teoria inatista de Noam Chomsky, por exemplo, entende “o comportamento (a performance, a fala etc.) como opaco e incoerente, o que leva à proposta chomskyana de que as regras e as representações mentais é que são possíveis de serem analisadas, e não o comportamento ou muito menos o discurso” (FALCONE, 2008, p. 30).

que é um grande depósito de modelos mentais de eventos e de experiências do cotidiano e que também faz parte da Memória de Longo Termo<sup>16</sup>. Por serem subjetivos, os modelos mentais também podem representar opiniões e emoções pessoais. Assim, as pessoas formam crenças sobre determinados eventos/situações comunicativas que “valem por avaliações, ou seja, opiniões a respeito, possivelmente associadas com emoções” (VAN DIJK, 2012, p. 94).

Por outra parte, os modelos de contexto representam “os aspectos do ambiente comunicativo, e por conseguinte os parâmetros sociais do uso da linguagem, definidos como relevantes para e pelos participantes”. São modelos pragmáticos que tratam da experiência ou situação comunicativa em que os usuários da língua se encontram (VAN DIJK, 2016, p. 11 – 12). Eles representam a comunicação ou interação verbal, e organizam os modos como o discurso é estruturado e adaptado estrategicamente à situação comunicativa global (VAN DIJK, 2012, p. 87 - 107).

A principal função dos modelos de contexto é “controlar as maneiras como os usuários da língua são capazes de adaptar seu discurso e interação em andamento à situação comunicativa atual” Também são multimodais e apresentam a “própria experiência de falar, escrever, escutar e ler, bem como opiniões e emoções (felicidade, medo etc.) associadas com a situação comunicativa” (VAN DIJK, 2016, p. 12).

Os modelos de situação e de contexto se sobrepõem, assim como a semântica e a pragmática do discurso se sobrepõem. Além disso, ambos são representados na memória episódica do usuário da linguagem (VAN DIJK, 2016). Eles são a interface cognitiva entre o discurso, as estruturas do ambiente comunicativo e as estruturas sociais nas quais e sobre as quais as pessoas interagem e se comunicam, o que pode ser explicado pelo seguinte processo:

---

<sup>16</sup> Segundo Van Dijk (2012, p. 94-96), acredita-se que “as experiências pessoais, e, portanto, os modelos que as representam, são armazenadas na Memória Episódica, que faz parte da Memória de Longo Termo (*Long Term Memory*) (TULVIN, 1983)”. Pesquisas recentes corroboram a existência e a diferença entre “memória episódica” (pessoal) e “memória semântica” (compartilhada), sendo ambas parte da Memória de Longo Termo. “Esses estudos mostram que há diferenças de base neurológica entre tipos diferentes de memória episódica. Por um lado, temos representações episódicas de curto termo de experiências recentes, das quais lembramos muitos detalhes, mas somente por algumas horas ou por um dia [...] Por outro lado, temos uma memória autobiográfica ou conhecimento pessoal de um tipo mais abstrato que pode continuar acessível por muito tempo ou mesmo por toda a vida”. Esta segunda é a chamada Memória Episódica, que diz respeito a informações generalizadas ou abstratas sobre determinada situação, experiência ou contexto. Daí sua importância para “as experiências pessoais dos eventos comunicativos que chamamos de contextos”.

Os usuários da língua são capazes de representar mentalmente eventos e situações sociais e falar sobre eles [...]. Ao mesmo tempo, sua fala é controlada por modelos de contexto subjetivos representando eventos e situações comunicativas e, pois, sociais, de tal modo que sua fala, e por consequência sua interação comunicativa, é adaptada ao ambiente comunicativo e social (VAN DIJK, 2016, p. 13).

Esta é a base cognitiva dos aspectos semânticos e pragmáticos essenciais no uso da língua e do discurso, por meio de uma “interface que liga a natureza, as condições e o controle das estruturas discursivas aos eventos e situações representados do mundo social, por um lado, e mais especificamente com os aspectos sociais da situação comunicativa, por outro” (VAN DIJK, 2016, p. 13).

### **Funções cognitivo-interacionais**

Com base no anteriormente exposto, afirmamos que o contexto não é um tipo de condição objetiva ou causa direta que incide na fala dos usuários da linguagem, mas “construtos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação” (VAN DIJK, 2012, p. 11), sendo uma interface essencial para o processamento da fala, no que se refere à produção, interpretação e adaptação a situações comunicativas, além de moldar e controlar aspectos da fala.

No entanto, os modelos (mentais) de contexto não podem ser reduzidos à fala e suas propriedades geralmente permanecem implícitas e pressupostas, conforme Van Dijk (2012, p. 38) explica: “Eles influenciam fala e texto de maneiras indiretas que só são explicadas na própria fala ou texto em circunstâncias específicas (problemas, erros, equívocos)”. Tais modelos representam propriedades relevantes do entorno comunicativo na memória episódica dos participantes e controlam o processo de produção e compreensão do texto ou da fala.

Os contextos são modelos mentais que “consistem em esquemas de categorias compartilhadas, convencionais e dotadas de uma base cultural, que facultam uma interpretação rápida de eventos comunicativos em curso” (VAN DIJK, 2012, p. 35). Essas categorias são: o tempo, lugar, os participantes (e suas diferentes identidades ou papéis), a ação, os propósitos e o conhecimento, conforme comentado anteriormente.

Por outro lado, sempre que necessário, os modelos de contexto são “indiciados ou referenciados em estruturas linguísticas ou variações [...] conforme estas são usadas em diferentes situações sociais” (VAN DIJK, 2012, p. 39). Por exemplo, em indicações do falante sobre o próprio estado civil ou a respeito da sua orientação sexual, ao fazer referência à esposa

ou ao marido. Para Koch e Elias (2009), na oralidade é comum recuperar os referentes na própria situação discursiva (comunicativa), de forma extralinguística, apontando para eles, dirigindo o olhar ou fazendo um gesto em sua direção. E isso se deve também a que os interlocutores compartilham conhecimentos sobre a situação comunicativa e sobre as coisas que estão falando.

Além disso, segundo as autoras, há pistas linguísticas na fala que “se encontram no cenário e no conhecimento que os participantes têm sobre o que aconteceu antes da interação. Daí o uso de formas referenciais cujos referentes são depreendidos da situação comunicativa ou do conhecimento compartilhado com o interlocutor” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 20). Dentre essas marcas, estão elementos anafóricos (ele, ela), que remetem a outros elementos do texto e dêiticos<sup>17</sup>, que apontam para elementos do contexto e outras.

As autoras destacam que é comum observar esse tipo de enunciados em conversas cotidianas porque na fala “podemos apontar para aquilo a que nos referirmos se o referente se encontra perto de nós ou pode facilmente ser identificado, considerando quem diz, para quem diz, quando e onde se diz” e também “porque os interlocutores em questão possuem um histórico interacional, que torna desnecessário a explicitação das informações compartilhadas” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 20).

Apesar da natureza dos modelos de contextos ser geralmente implícita, Van Dijk (2012, p. 38) explica que eles também podem ser discursivos e intertextuais, fazendo “referência a outros textos ou conversas mais antigos”. Além disso, eles podem representar situações sociais ou comunicativas em vários níveis de generalidade. Por exemplo, em um nível micro, podem representar “interações situadas, momentâneas, em andamento, face a face [...] e, por outro, podem representar situações históricas ou sociais totalizadoras, isto é, a estrutura social num nível macro” (VAN DIJK, 2012, p. 39). Para o linguista, “esses níveis podem variar no interior do mesmo evento comunicativo e podem ser indiciados como tais durante o texto ou a fala”.

Nesses mesmos termos, Koch e Elias (2006, p. 58-59) esclarecem que, na produção da fala, os usuários da linguagem “fazem uso de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas”. Para além da compreensão linguística, a coprodução do texto falado ou escrito entre interlocutores também demanda a “(re)ativação de

---

<sup>17</sup> Os dêiticos são elementos da língua, cuja função é “localizar entidades no contexto espaço-temporal, social e discursivo, como pronomes de 1ª e 2ª pessoa (eu, tu, você, vocês, nós, vós); demonstrativos (este, esse, aquele), certos advérbios de tempo e lugar (aqui, aí, ali, agora, ontem, amanhã) etc.”. Eles não possuem valor semântico em si mesmos e variam a cada nova enunciação (KOCH; ELIAS, 2006, p. 60).

outros conhecimentos armazenados na memória”. Ou seja, para que os participantes se compreendam mutuamente, durante uma interação verbal e presencial, “é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 61).

Outro aspecto na análise da fala é que, “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Portanto, na e para a produção de sentido do texto falado é necessário considerar o contexto (KOCH; ELIAS, 2009, p. 57). Tal acepção é referente ao contexto em processamento que compreende tanto o contexto físico de produção quanto os contextos cognitivos de produção e interpretação. Marcuschi (1994, p. 9) explica essa questão da seguinte forma:

Esses contextos são dinâmicos e multifacetados, de modo que as condições de produção têm ali um papel parcial. Assim, as ações praticadas no discurso, as crenças dos indivíduos, seus conhecimentos enciclopédicos e os conhecimentos prévios, bem como o domínio de normas comunicativas etc. constituem contextos da interpretação. Podemos dizer que ao produzir um texto, um autor/falante não apenas se situa em relação ao espaço e tempo, mas vai situando seu ouvinte/leitor dentro de um quadro mais amplo que opera como contextualização conduzida por pistas prosódicas, lexicais, estilísticas, dialetais etc. O espaço interpretativo vai sendo gerado ao longo da própria produção discursiva, que atua reflexivamente.

Ainda sobre as marcas linguísticas, Van Dijk (2012, p. 17) sugere que o uso de expressões dêiticas pode fazer referência explícita a modos como o falante compreende a fala na interação. Isso inclui referentes como: *eu, este assunto, esta pauta, nosso direito, eu digo, aqui estamos, isso, lá fora, junto com as outras, no lugar, o homem, ele, ela, naquela noite, na outra noite*. Em outras palavras, expressões pelas quais se faz “referência à situação presente e a si mesmo enquanto falante, à sua função [...] à orientação política vigente etc.”.

Outras propriedades relevantes do contexto se referem à relação entre os falantes e seu papel social e os membros do grupo, bem como sua opinião e sua oposição a “Outros”. Para Van Dijk (2012), sem esse entendimento contextualizado, não se saberia que a interrupção ou qualquer outra função cognitivo-interacional não é meramente uma pergunta, uma crítica ou um argumento, mas também uma forma de coargumentação, oposição e (re)produção, se os interlocutores tiverem os mesmos interesses ou se forem membros da oposição.

Como o texto falado surge no próprio momento da interação, analisamos na fala dos participantes se ocorre uma interlocução ativa, pelo fato de os interlocutores estarem copresentes, possibilitando “um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas de produção verbal conjunta” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14). Os graus de

coprodução em situações face a face variam e, portanto, devem observar-se as trocas de turno<sup>18</sup> ou alternâncias no diálogo entre os interlocutores. Na interação imediata acontecem ainda pressões de ordem pragmática que superam muitas vezes as exigências da sintaxe. Tais pressões “obrigam o locutor a sacrificar a sintaxi em prol das necessidades da interação” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17).

Dentre as marcas cognitivo-interacionais, que podem apontar coautoria nas argumentações dos participantes, estão: falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, bem como inserções, repetições, paráfrases, dentre outras. Essas propriedades do texto falado podem forçar “indícios sobre os processos cognitivos e monitoramente subjacentes a essas falas” (VAN DIJK, 2015, p. 63).

A repetição é muito frequente no texto falado e pode ser considerada uma ferramenta para organizar essa modalidade textual. Trata-se de um recurso retórico com funções argumentativas, enfáticas ou mesmo didáticas. Organizadores textuais como *aí*, *daí*, *então*, *aí então*, são alguns exemplos típicos da oralidade (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17 – 22).

Quanto à modalidade da linguagem usada pelos participantes, Koch e Elias (2009, p. 13) esclarecem que ambos, texto falado ou escrito, são eventos sociocognitivos que ganham existência “dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução de interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza”. Nesses termos, analisamos se há uma coprodução discursiva dos pescadores artesanais, durante a entrevista, na qual eles “cooperam, conegociam e coargumentam” (MARCUSCHI apud KOCH; ELIAS, 2009, p. 17).

Por outra parte, os graus de manifestação da coprodução discursiva dependem também do texto, por exemplo, em conversas informais como a conversação a coprodução se manifesta muito mais do que em palestras, discursos públicos e congressos. Igualmente, de acordo com Koch e Elias (2009), textos falados como a entrevista se aproximam mais do polo da escrita.

Por último, entende-se que a fala é uma modalidade da língua e, embora utilize o mesmo sistema linguístico que a escrita, tem características próprias, além de envolver contingências na sua formulação. Dentre essas características, Koch e Elias (2009, p. 13 – 17) pontuam as seguintes: i) devido à sua natureza interacional a fala é relativamente não planejável. Em outras

---

<sup>18</sup> O turno na fala é a contribuição de um locutor dada em certo momento da conversação e que corresponde ao que, nas artes cênicas teatrais, se denominam *réplicas*. “Os turnos de fala de diferentes locutores se encadeiam segundo um sistema de alternância. Em análise conversacional, o turno de fala constitui a unidade essencial da organização das produções orais dialogadas” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 14).



palavras, “necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo lance do jogo da linguagem”; ii) a fala apresenta-se em se fazendo, ou seja, no próprio processo da sua construção; iii) no fluxo discursivo há descontinuidades provocadas por uma série de fatores cognitivo-interacionais, que têm “justificativas pragmáticas de relevância”; iv) a fala tem uma sintaxe característica, sem deixar de lado a sintaxe geral da língua; e v) a fala é dinâmica, sendo um processo.

Apesar dessas características típicas do texto falado, vale salientar que fala e escrita não podem ser vistas de maneira dicotômica e estanque. Koch e Elias (2009, p. 14) destacam que, embora ambas tenham características próprias, “se situam ao longo de um contínuo tipológico, que inclui desde a escrita formal até a conversação espontânea”. Para esclarecer a questão, as autoras citam Marcuschi (1995, p. 13) para quem “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Nesse contínuo há diversas produções textuais: orais ou escritas, que atendem em maior ou menor grau às relações de distâncias e proximidade entre os interlocutores (física, social), e ainda ao seu envolvimento.

Assim, as diferenciações extremas entre fala e escrita, colocando muitas vezes a segunda como sendo superior à primeira, não passam de um mito. O mesmo pode ser dito sobre caracterizações do texto falado como caótico, arbitrário ou desestruturado. Na realidade, a linguagem falada efetivamente difere, em vários aspectos, da escrita, e tanto a fala como a escrita têm características próprias, porém, são duas faces da mesma moeda ou, em outras palavras, duas modalidades da mesma língua.

### **Transcrição da entrevista<sup>19</sup>**

Para fins de análise da fala, transcrevemos a entrevista na íntegra, seguindo algumas orientações apresentadas por Marcuschi (2001). Procuramos manter o máximo de fidelidade à produção oral dos interlocutores, especialmente características típicas da modalidade falada e que são importantes para analisar elementos cognitivos-interacionais e contextualizadores. Suprimimos os nomes dos entrevistados, a fim de manter em sigilo sua identidade. A

---

<sup>19</sup> Transcrição de entrevista original realizada pela autora do artigo, em setembro, 2017, Recife, Pernambuco.

entrevistadora é denominada E, os pescadores entrevistados são identificados como P1, P2 e P3.

E – agora...deixa eu ver...tá gravando...eu acho...é

P2 – fala inaudível

E – não não...eu queria saber assim...éh:: o que representa para você...desculpa...me esqueci teu nome

P1 – meu nome éh:: [nome do pescador P1]

E – [P1] de que?

P1 – [nome completo do pescador P1]

E – certo...[nome]...tem quantos anos?

P1 – eu tenho 42 anos

E – 42...é da comunidade de?

P1 – vila tamandaré e a ilha de deus

E – [nome]...o que representa para você ser pescador? Como você diria?...como você diria o que é ser pescador?

P1 – ser pescador?...pescador para mim éh:: para mim é tão mais importante...porque meus pais já veio da pesca...né? E eu já [inaudível] essa atividade...esse trabalho...e é o trabalho que eu gosto...que eu vivo...que eu dou meu sangue...então...quando surge outro trabalho...eu penso três vez...eu penso muito para eu sair da minha...do meu trabalho que eu gosto para ir para outro...aí...

E – é sua vida né?

P1 – éh::é minha vida

E – e para você [nome do pescador P3]?...o que é ser pescador?

P3 – para mim a pesca é uma tradição dos meus pais...dos meus avós...é uma...como se fosse uma...como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora?

E – ancestral né?...é uma tradição ancestral?

P3 – é...é...eu mantenho até...os meus filhos...

E – quer passar isso pros seus filhos é?

P3 - éh:: como se fosse uma...é uma tradição

E – uma tradição né?...de pai pra filho né?...entendi [nome do pescador P3]

E – e pra nossa lindinha...como...me esqueci o nome...

P2 – meu nome é [nome completo pescadora P2]...tenho 35 anos e para mim a pesca...desculpa...a pesca...ela tá no sangue né? A pesca é uma coisa que vem de geração em geração né? E tamos vendo que agora no nosso futuro está tudo se acabando...por quê?...por conta da poluição...por conta de...como é...assédio...por conta de um monte de coisas a pesca e os pescadores estão se acabando...estão como se estivessem em extinção...e o que a gente quer é que isso não acabe...mas sim que dê continuidade para os nossos filhos...porque é o futuro né? Que a gente tem pé na frente

P1 – é::

E – oi?

P1 – nós pensamos no futuro...porque o futuro também é...uma parte bom né? E futuramente vai se acabando...a...como é...a nossa facção...os nossos costumes né? O que a gente nascemos...daquela raíz...daquele sangue...então...isso é muito triste...isso é muito triste de ver essas coisas acontecerem e não poder fazer nada...mas...agora né? Agora...junto...junto...se unindo...falando alto...a gente crê...que...como éh:: algo vai acontecer

E – Obrigada gente!

### **Análise da fala**

Inicialmente, observamos algumas formas discursivas de superfície ao longo da entrevista. Uma delas é que a fala dos participantes mantém importantes marcas típicas da oralidade, embora o gênero discursivo entrevista se situe mais próximo ao polo da escrita formal, como explicado anteriormente. Apesar do gênero escolhido, a entrevistadora procura manter sua fala o mais próxima da conversa informal, perguntando e tratando os entrevistados pelo seu nome, usando pronomes como “tu” e adjetivos como “lindinha”, dentre outros elementos lexicais, ao que parece, com o intuito de criar um ambiente de maior aproximação, intimidade e mesmo identidade com os entrevistados, pois, além de estar participando do mesmo episódio sociocomunicativo, isto é, um encontro de pescadores urbanos, busca deixá-los mais à vontade para se expressarem.

É também o gênero, o ambiente e o momento político, a temática do encontro, os subtemas debatidos nesse episódio e circunscritos à situação social dos pescadores artesanais do Recife, ou seja, aspectos do modelo de contexto (situação comunicativa) que demandam dos pescadores a melhor expressão verbal possível. E mesmo que na sintaxe a fala dos pescadores,

especialmente na concordância nominal e verbal, se note uma limitada produção oral normativa, percebemos um esforço no sentido de se expressarem de maneira mais formal.

Essa observação reforça o argumento de Van Dijk (2015, p. 147) para quem “o que as pessoas dizem e significam no discurso não é somente uma função direta de suas crenças étnicas, mas também uma função do contexto, tal como a situação, o gênero, os falantes/escritores, a audiência, e assim por diante”. Esses aspectos também se traduzem em várias funções cognitivas-interacionais dos entrevistados tais como falsos começos, truncamentos, correções, hesitações e repetições que podem ser observadas mais claramente na fala dos interlocutores transcrita anteriormente.

Ainda no aspecto contextual, notamos na fala dos pescadores a referência a textos mais antigos, isto é uma intertextualidade, especialmente sobre situações históricas e mesmo socioculturais e econômicas, em um nível mais macro, as quais são referenciadas e indicadas em diversos momentos por todos os entrevistados e que parecem ser acionadas na fala, a partir da sua memória e do seu conhecimento compartilhado. Por exemplo, quando eles se referem à pesca artesanal como uma atividade “ancestral” e “tradicional”, passada de geração em geração, de pais para filhos. Ou mesmo, quando os pescadores falam sobre aspectos sociopolíticos e econômicos negativos que afetam sua atividade produtiva, quando afirmam que “a pesca e os pescadores estão se acabando”, que é “como se estivesse em extinção”.

Percebemos também uma coprodução na fala dos pescadores que também demanda reativar modelos mentais (subjettivos e pessoais) bem como representações sociais compartilhadas (ideologias, conhecimento, atitudes, valores, metas), armazenadas na memória dos interlocutores sobre o que é ser pescador artesanal. Outros elementos contextuais como as identidades e papéis sociais dos participantes (nome, idade, local de moradia e trabalho dos pescadores), bem como aspectos sociais, históricos e culturais também são verbalizados na interação: “porque meus pais já veio da pesca...né?”, “A pesca é uma coisa que vem de geração em geração né? “como se fosse uma...como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora?. Como exposto anteriormente, além de se tratar de conhecimentos que constituem diferentes contextos subsumidos pelo contexto sociocognitivo, também revelam o papel socialmente assumido pelos pescadores artesanais e aspectos da atividade pesqueira.

Observamos ainda uma interlocução ativa provocada pela interação copresencial dos participantes, gerando uma coprodução maior nas trocas de turno entre os quatro participantes. No entanto, tomando o gênero como um dos elementos constitutivos do contexto sociocognitivo, que regula e modula a fala dos participantes, a entrevistadora domina a maior

parte dos turnos, pois conduz a entrevista. Isso, contudo, não impede alternâncias realizadas pelos interlocutores, especialmente pelo casal de pescadores (P1 e P2), que, assim como o pescador P3, têm representações sociocognitivas semelhantes sobre sua atividade.

Em relação à construção do diálogo, percebemos que os interlocutores se colocam como participantes ativos que, na interação, constroem argumentações e são construídos na fala. Também se nota que, embora o sentido geral da fala não seja preexistente a esta interação, muitos modelos mentais bem como representações compartilhadas intervêm na comunicação dos quatro participantes, organizando, moldando, limitando sua fala, inclusive, em suposições sobre o conhecimento dos outros interlocutores a respeito do assunto questionado: o que é ser pescador artesanal?

No aspecto lexical, destacamos a palavra “representa”, usada pela entrevistadora na elaboração da pergunta central da entrevista. Esta palavra pode remeter a outras como “imagina”, simboliza”, “significa” ou “concebe”. Assim, a pesquisadora situa a fala no âmbito da semântica, dos sentidos, dos significados, das representações sociocognitivas dos participantes sobre o “pescador artesanal”. Podemos afirmar que a pergunta é uma tentativa de acionar na memória (semântica e pragmática) dos interlocutores o modelo mental (de experiência e de situação), bem como as representações sociocognitivas compartilhadas por eles sobre o que é ser pescador artesanal.

Por serem os modelos mentais uma interface cognitiva entre a fala, o ambiente comunicativo e as estruturas sociais, concluímos que, na fala, os pescadores mostram-se capazes de representar (mentalmente) e exprimir verbalmente o que é para eles sua atividades profissional, seu meio de vida. Ao mesmo tempo, os participantes adaptam sua fala ao modelo de contexto do episódio comunicativo, isto é, ao Encontro dos Pescadores do Recife, um momento político em que o grupo e seus apoiadores debatem sobre o presente e o futuro da pesca artesanal.

Considerando que os modelos mentais têm uma dimensão pessoal e que as representações são socialmente compartilhadas entre os membros de uma mesma comunidade epistêmica, é possível observar que a fala dos pescadores remete à representação de uma cultura tradicional, nos termos apontados por Diegues (1998) e Fox (2010, 2013). Isto é, a de um grupo social cuja forma de trabalho é autônoma, familiar, com uma produção em pequena escala, envolvendo padrões de vida e produção transmitidos de geração em geração, de pais para filhos, de avós para netos, com valores e tradições ancestrais.

Pode-se dizer ainda que as práticas sociais se traduzem em práticas discursivas, intermediadas pelos modelos mentais dos pescadores sobre si mesmos e sua atividade, o que se percebe na fala em expressões dêiticas, indiciais e referenciais, bem como em recursos retóricos, tais como organizadores de texto, repetições etc, conforme se pode observar nas seguintes falas negritadas:

### P1

- **para mim** é tão mais importante, porque **meus pais** já veio da pesca né?
- e eu já aprendi **essa** atividade...**esse** trabalho
- e é o trabalho que **eu gosto**...que **eu vivo**...que **eu dou** meu sangue
- é...é **minha vida**

### P3

- **para mim** a pesca é uma tradição dos **meus pais**, dos **meus avó**.
- que **eu** mantenho **até os meus** filhos
- é uma tradição

### P2

- a pesca....**ela** tá no sangue né?
- a pesca é uma coisa que vem de **geração em geração** né?
- E **tamos** vendo que **agora** o **nosso** futuro está tudo se acabando

Ainda sobre as representações mais gerais e compartilhadas pelo grupo social, há uma riqueza na fala dos pescadores que se traduz em uma estratégias discursiva ideológica, tipificando positivamente “*Nós*”, que linguisticamente se enquadra na categoria dos dêiticos. Como frisado anteriormente, os dêiticos não têm valor semântico, mas adquirem-no a cada nova enunciação, pois fazem referência explícita a modos como o falante produz e compreende a fala na interação. É o que ocorre quando os pescadores fazem referência à situação presente e passada, a si mesmo como falantes, a sua identidade, à orientação sociopolítica vigente em relação à pesca artesanal etc. Essas expressões dêiticas tendem a ser explícitas, precisas, específicas, declaradas, detalhadas (VAN DIJK, 2015), conforme pode ser observada nesta fala:

**P1**

- **nós pensamos** no futuro...porque o futuro também é...uma parte bom né?
- a **nossa facção**...os **nossos costumes**
- o que a gente nascemos **daquela raiz, daquele sangue**

O contexto que dá conta da interação dos pescadores envolve suposições baseadas nos saberes ou conhecimentos dos interlocutores, bem como suas opiniões e emoções ancoradas em modelos mentais (pessoais), como se percebe nas seguintes falas:

**P1**

- **então, isso é muito triste, isso é muito triste**

**P2**

- e **o que a gente quer** é que **isso não acabe...mas sim** que dê continuidade para os **nossos** filhos...porque é o futuro né?
- a **gente** tem **um pé na frente**

**P3**

- pra mim a pesca **é uma tradição dos meus pais...dos meus avós...**
- é uma...como se fosse uma...**como se chama aquele negócio...que vem lá de baixo até agora?**

No que se refere às representações ideológicas, a fala dos pescadores também apresenta implicações sobre a atuação de grupos opositores. No sentido apontado por Van Dijk (2015), isto é, sem detalhes concretos em termos de críticas ou intolerância, mas sim em relação aos desvios, crimes ambientais e à violência dos “Outros” contra o modo de vida e produção dos pescadores, conforme expresso nas seguintes falas:

**P2**

- e **tamos vendo** que agora **no nosso futuro está tudo se acabando**
- **por quê?** Por conta da **poluição**
- **assédio**...por conta de **um monte de coisas...a pesca e os pescadores estão acabando...estão como se tivessem em extinção**

## **P1**

- e **futuramente vai se acabando**

- **isso é muito triste** de ver essas coisas acontecerem e não poder fazer nada

Por último, percebemos que não basta que os interlocutores tornem explícito na fala ou no texto seu conhecimento do mundo ou a base comum para construir uma resposta em torno de uma questão posta em debate. Parece ser necessário, na construção e compreensão do contexto, um conhecimento sociopolítico que permita aos participantes compreender seu significado político como sendo uma contribuição adequada, neste caso, para um encontro de pescadores artesanais e para a pesca artesanal no Brasil.

## **Considerações finais**

Na análise da fala dos pescadores em torno da pergunta “o que é ser pescador artesanal?”, observamos um processo de coautoria, coargumentação e coprodução que se observa em marcas de produção verbal conjunta como trocas de turno e alternâncias no diálogo entre os interlocutores. Quanto às funções cognitivo-interacionais, estas se fazem presentes em truncamentos, repetições, pigarros, hesitações, dentre outras.

O processamento do texto falado acaba (re)construindo e atualizando um modelo mental sobre o que é ser pescador artesanal, tanto a partir dos modelos mentais pessoais quanto das representações compartilhadas entre os participantes desta situação comunicativa. Mesmo em se tratando da entrevistadora, que acaba inclusive complementando muitas vezes a fala dos entrevistados.

Ainda em relação à construção do contexto, notamos que os participantes continuamente ativam sua memória tanto episódica (biográfica) quanto de longo termo, fazendo referência a textos do passado, quando falam da pesca artesanal. Ou seja, além de haver uma interação situada, em andamento e face a face, de construção de uma representação social, a fala dos participantes remete a situações históricas (positivas e negativas), ou seja, uma estrutura social ideológica e epistêmica mais ampla, o que é indiciado em diversos momentos da fala dos entrevistados.

Além disso, a subjetividade dos modelos mentais dos pescadores pode ser observada nas suas falas carregadas de emoções, como tristeza e desesperança, ao se referir à sua atividade



produtiva, mas também esperança, quando afirmam que “juntos, se unindo, falando alto” acreditam que “algo vai acontecer”.

Em relação a este último ponto, acreditamos que isso também se deve a que a entrevista foi realizada em um episódio comunicativo relevante para o grupo social, em que os pescadores buscavam debater temas e soluções para enfrentar os problemas da pesca artesanal na capital pernambucana.

Por outro lado, observamos ainda que esse (modelo de) contexto acaba influenciando e regulando a fala dos participantes da entrevista, no que se refere ao que deve se dito e como deve ser dito, bem como a hesitações, erros, equívocos, alternâncias de turnos, dentre outras marcas textuais.

Por último, a análise sociocognitiva das falas dos pescadores entrevistados deixa transparecer a situação contingente em que o grupo social se encontra, enfrentando desde ameaças à manutenção do seu modo de vida e produção, que está “em extinção”, bem como do seu território pesqueiro, que “está se acabando”.

## Referências

CALLOU, A. B. F. **Movimentos sociais de pescadores em Pernambuco (1920 – 1983)**. 1986. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1986.

CONSELHO PASTORAL DOS PESCADORES; ONG *AÇÃO COMUNITÁRIA CARANGUEJO UÇA*. **Encontro dos Pescadores e Pescadoras do Recife**, 2017.

DIEGUES, A. C. **O mito da natureza intocada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FALCONE, K. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2008.

FOX, V.D.P.P. **Pesca artesanal e desenvolvimento local: o Movimento Nacional dos Pescadores – MONAPE (1990 – 2009)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Extensão/ Comunicação Rural e Desenvolvimento Local) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2010.

\_\_\_\_\_. Estratégias de comunicação do Movimento Nacional dos Pescadores. In: CALLOU, A. B. F. (Org). **Movimentos sociais na pesca**. Recife: Bagaço, 2013.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

LINSKER, R.; TASSARA, H. **O mar é outra terra**. São Paulo: Terra Virgem, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, n. 1, p. 119-145, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE LÍNGUA FALADA E ENSINO, 1. 1995, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1995. p. 27-48.

RAMALHO, C. W. N. **Pescadores artesanais e o poder público: um estudo sobre a colônia de pesca de Itapissuma, PE**. 1999. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais com ênfase em Sociologia Rural) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 1999.

SILVA, L.G. **Os pescadores na história do Brasil**. v.1. Colônia e Império. Recife: Vozes, 1988.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. Discurso-cognição-sociedade: estado atual e perspectivas da abordagem sociocognitiva do discurso. **Letrônica**. Porto Alegre, v. 9, n. Esp (supl), p. s8-S29, nov. 2016.

## COORDENAÇÃO DE ORAÇÕES E VOCÁBULOS NO ENSINO FUNDAMENTAL SOB PERSPECTIVA DO CONTÍNUO ORALIDADE-LETRAMENTO

Angela Marina Bravin DOS SANTOS<sup>20</sup>

Fernanda Quirino Duran FREIRE<sup>21</sup>

Violeta Virginia RODRIGUES<sup>22</sup>

**Resumo:** Abordamos o uso e estudo de vocábulos coordenados e de orações coordenadas para discutirmos uma proposta desenvolvida no PROFLETRAS-UFRRJ e aplicada ao nono ano do ensino fundamental, em uma escola de Nova Iguaçu-RJ. Pautamo-nos em um estudo comparativo sobre o mecanismo da coordenação linguística, com base em gramáticas normativas, no texto de Matos (2003) e em Castilho (2010). Trata-se de uma mediação didática baseada na abordagem colaborativa de ensino/aprendizagem (BEHRENS, 2013) associada ao Modelo dos Contínuos de Variação Linguística (BORTONI-RICARDO, 2004,2005), com ênfase no contínuo oralidade/letramento.

**Palavras-chave:** Ensino- aprendizagem de coordenação linguística. Uso e efeitos de sentido da coordenação. Contínuo oralidade-letramento.

**Abstract:** *We approached the use and study of coordinated words and coordinated sentences to discuss a proposal developed in PROFLETRAS-UFRRJ and applied in the ninth year of elementary education, in a school in Nova Iguaçu-RJ. We are looking at a comparative study on the mechanism of linguistic coordination, based on normative grammars, in the text by Matos (2003) and Castilho (2010). It is a didactic mediation based on the collaborative teaching / learning approach (BEHRENS, 2013) associated with the Continuous Model of Linguistic Variation (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005). with emphasis on the continuous orality / literacy.*

**Keywords:** *Teaching and learning of linguistic coordination. Use and effects of sense of coordination. Continuous orality-literacy.*

---

<sup>20</sup> Professora associada I de Língua Portuguesa, atuando no Departamento de Letras e Comunicação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ, Seropédica, RJ, Brasil. bravin.rj@uol.com.br

<sup>21</sup> Professora regente de Língua Portuguesa e Literatura do Governo do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), atuando no 3º ano do Ensino Médio, Nova Iguaçu, Brasil. fernandaduranfreire@gmail.com.

<sup>22</sup> Professora associada IV de Língua Portuguesa, atuando no Departamento de Letras-Setor de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil. violetarodrigues@uol.com.br.

## Introdução

Este texto tem por tema o uso e estudo tanto de vocábulos coordenados quanto de orações coordenadas no nono ano do ensino fundamental. No primeiro momento, discute-se o fenômeno da coordenação linguística do ponto de vista de diferentes abordagens linguísticas, iniciando-se pela descrição das gramáticas normativas (CUNHA e CINTRA, 2008; ROCHA LIMA, 1983). Segue-se com a de Matos (2003) e finaliza-se com a de Castilho (2010)<sup>23</sup>. Tal procedimento se justifica, porque as discussões serviram de base para uma mediação didática sobre coordenação de orações e vocábulos no ensino fundamental, que será aqui apresentada e discutida. Consiste em uma proposta desenvolvida na esfera do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), na Área de Concentração de Linguagens e Letramento, seguindo a linha de pesquisa Teorias da Linguagem e Ensino. A aplicação ocorreu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do CIEP 196 – São Teodoro, no município de Nova Iguaçu. Em seguida, apresentamos reflexões sobre a abordagem dos Contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004, 2005), com ênfase no contínuo oralidade-letramento. Finalizamos o artigo com a mediação didática propriamente dita e as conclusões a que os resultados obtidos permitiram chegar.

Do ponto de vista estritamente sintático, a coordenação forma unidades complexas a partir da combinação de constituintes do mesmo nível categorial, resultando em uma expressão linguística com a mesma função dos termos iniciais (MATOS, 2003), como se verifica em (1) e (2), exemplos da autora (cf. MATOS, 2003, p.551 - 553). Em (1) são coordenados sintagmas nominais; em (2), orações, sendo destacado, em itálico, o segundo elemento da coordenação (o destaque é nosso): *a Ana* combina-se por coordenação com *O Pedro* e *a Maria leu-o* com *O Pedro comprou o jornal*.

(1) O Pedro *e a Ana* vieram visitar-nos.

(2) O Pedro comprou o jornal *e a Maria leu-o*.

Se considerado apenas sob essa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem da coordenação apresenta-se facilitado; porém, a análise dos textos dos alunos da turma citada revelou ser a coordenação de vocábulos e orações uma estratégia recorrente na produção textual

---

<sup>23</sup>Muito embora a descrição sobre coordenação se apresente em outras fontes mais recentes, escolhemos Castilho (2010) por ser uma gramática e pelo fato de o próprio autor declarar que o público-alvo são professores do ensino médio, alunos de graduação e professores universitários.

deles. Evidenciou-se que tal estratégia ultrapassa o limite da sintaxe, porque expande o texto, permitindo sua progressão temática. Essas estratégias, contudo, eram utilizadas intuitivamente e para apenas dar conta da tarefa escolar, sem que houvesse uma preocupação com a linguagem em uso do aluno.

Em função disso, foi traçado o objetivo da proposta: inserir o aluno nas cenas sociais e linguísticas das quais ele participa no seu dia a dia, a fim de conscientizá-lo das diferentes formas de articulação de orações e de vocábulos. Para tanto, partiu-se da questão: como levá-lo a refletir sobre os mecanismos da coordenação de modo a entender que as estruturas coordenadas imprimem efeitos de sentido ao texto de acordo com os eventos linguísticos em que estão inseridas? A fim de serem elaboradas estratégias didáticas que trabalhassem essa problemática, refletimos sobre a coordenação, tendo como pontos de partida, no tocante às abordagens linguísticas, as perguntas: 1) em relação aos aspectos sintáticos e semânticos, sobretudo no que se refere ao uso das conjunções, como tais abordagens descrevem esse mecanismo linguístico? 2) quanto ao nível dos constituintes, descreve-se a coordenação entre vocábulos e entre orações? 3) em referência às modalidades, apontam-se diferenças entre o uso da coordenação na fala e na escrita? No tocante aos eventos linguístico-culturais relacionados à oralidade e escrita: 1) de que forma podemos considerar o uso da coordenação de vocábulos e orações: em polos opostos ou no contínuo de variação linguística? 2) é possível adaptar a ideia do contínuo de oralidade-letramento ao circuito das atividades didáticas? 3) faz-se necessário relacionar esse contínuo a um contínuo de gêneros textuais como o proposto por Marcuschi (2001)?

Esses questionamentos suscitaram a hipótese de que o conhecimento da coordenação de orações e vocábulos facilita o trabalho de produção e interpretação de diferentes organizações textuais, possibilitando ao produtor do texto a adoção de eficientes estratégias linguísticas para alcançar o efeito de sentido desejado a depender do evento linguístico-cultural em que esteja inserido, seja em situação de +oralidade, seja em situação de +letramento, seja em situação em que as características dessas duas modalidades do português se sobrepõem. Nesse sentido, nossa proposta baseia-se na abordagem dos contínuos de variação linguística de Bortoni-Ricardo (2004, 2005) com o objetivo de levar o aluno a transitar entre eventos linguístico-culturais que reflitam um contínuo entre oralidade e letramento.

Consideramos pertinente ancorarmos a mediação nessa abordagem, porque entendemos que ela explica a sobreposição de usos linguísticos que se estendem numa linha contínua em que dificilmente conseguimos separar pontos fixos de uso de uma forma linguística, sobretudo,

em textos escolares de ensino fundamental. A expectativa é justamente desconstruir parâmetros de oposição entre oralidade e escrita, o que motivou a organização das atividades em uma linha horizontal, considerando gêneros textuais da oralidade e da escrita, mais ou menos monitorados.

Bortoni-Ricardo (2004, 2005) propõe três contínuos: o de urbanização, o de monitoramento linguístico e o de oralidade-letramento. Esse último embasa nossa proposta, que conta também com o apoio de uma abordagem didática (BEHRENS, 2013), pois acreditamos que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, seja materna seja estrangeira, deva ser desenvolvido com base em atividades didaticamente articuladas em que diferentes aspectos entram em jogo, principalmente a interação entre os participantes do processo, não sendo considerada, portanto, apenas a transmissão de conteúdo.

### **A coordenação sob diferentes perspectivas**

Sob a perspectiva tradicional, consideram-se orações coordenadas as que se mostram, em um período, da *mesma natureza* (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 607). Para Cunha e Cintra (2008), ser da mesma natureza significa 1) realizar-se com sentido próprio, independentemente de outra oração do período em que se encontra; 2) não funcionar como termos de outra oração, nem a eles se referir, mas podendo ampliar o sentido de uma outra oração. Nessa descrição, observa-se a mistura dos critérios semânticos e sintáticos na tentativa de se estabelecer o limite de uma oração coordenada, o que, aparentemente, dá conta da descrição de períodos do tipo exemplificado na referida gramática: **As horas passam, os homens caem, a poesia fica.**<sup>24</sup>, mas não de um período como: Todas as casas sertanejas são humildes, / **quer sejam de palha só/ ou de palha e taipa**,/como a dos pobres, /**quer sejam de taipa e telha**/ como a dos abastados.<sup>25</sup>, em que o próprio verbo das orações coordenadas, as destacadas em negrito, referem-se à oração anterior por meio de uma anáfora zero na posição do sujeito. Além disso, as orações isoladas do contexto não apresentam sentido próprio. Vale esclarecer que a noção de sentido próprio deve ser lida como equivalente a estabelecer comunicação, o que, geralmente, não se explicita nos compêndios gramaticais.

Em Rocha Lima (1983), a mistura de critérios semânticos e sintáticos também é base para a descrição do período composto por coordenação, que, segundo o gramático, é constituído pela

---

<sup>24</sup> Exemplo destacado de E. Moura, IP, 169 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

<sup>25</sup> Exemplo destacado de G. Barroso, TS, 181 (ver Cunha e Cintra, 2008, p.606).

comunicação de um pensamento em sua integridade por meio de orações gramaticalmente independentes. Essa explicação guarda semelhanças com a de Cunha e Cintra (2008), vista anteriormente. Assim, o pensamento em sua integridade assemelha-se ao que tais estudiosos chamaram de sentido próprio; orações gramaticalmente independentes significa não ser termo de outra oração. Tem-se, pois, que a descrição desses gramáticos considera as orações coordenadas tendo em vista suas relações sintático-semânticas.

Quanto à coordenação de vocábulos, o que se encontra nas gramáticas citadas anteriormente se refere a tipos de conjunções<sup>26</sup>. Em Rocha Lima (1983), a única menção a tal mecanismo no nível não oracional se restringe ao conceito de conjunção, que para o autor relaciona elementos de mesma natureza e duas orações de natureza diversa. No primeiro caso, a conjunção pode relacionar substantivo + substantivo, adjetivo + adjetivo, advérbio + advérbio, oração + oração. Já no segundo, liga orações em que aquela que contém a conjunção completa a outra ou lhe acrescenta uma determinação. Cunha e Cintra (2008), nas explicações sobre as conjunções coordenativas, mostram que as aditivas, adversativas e alternativas servem para ligar dois termos ou orações, mas praticamente todos os exemplos dessas conjunções revelam contextos oracionais. Ocorrem poucos exemplos em que o conectivo liga vocábulos. Pode-se dizer que, pela perspectiva mais tradicional, o estudo da coordenação fundamenta-se na relação entre critérios sintáticos e semânticos para estabelecer as características de uma estrutura coordenada, levando em conta apenas o nível oracional.

### **Coordenação segundo Matos (2003)**

Diferentemente da perspectiva tradicional, as explicações de Matos (2003) deixam explícito que a coordenação consiste em um processo de combinação de constituintes do mesmo nível categorial seja oração seja sintagma, mas, tal como as gramáticas normativas, em relação aos critérios, revelam a atuação de aspectos sintáticos e semânticos nas estruturas de coordenação. Esclarecer que esse mecanismo ocorre em vários níveis contribui, quanto ao trabalho do professor de Português, de maneira positiva não só para seu ensino, mas também para o desenvolvimento de estratégias de leitura e produção textual, uma vez que o conhecimento de estruturas coordenadas nos dois níveis permite ao aluno compreender o

---

<sup>26</sup>Esclarecemos que neste estudo tratamos os termos conjunções, conectores e conectivos como sinônimos.

sentido de relações mais complexas e associar ideias de maneira mais coesa. Em Matos (2003), essa contribuição revela-se nos exemplos citados, sobretudo em (3) e (4):

(3) Podes levar a criança tanto ao restaurante como ao cinema.

(4) Poucos professores mas muitos alunos compareceram à reunião geral.

Em (3), a autora mostra a coordenação entre **ao restaurante** e **ao cinema**, dois sintagmas preposicionais, de forma a levar o leitor a entender que são dois elementos linguísticos com a mesma função sintática que se coordenam, estando, pois, no mesmo nível sintático. É fundamental para o professor entender esse processo no nível não oracional e não apenas no oracional. Em (4), a coordenação entre **poucos professores** e **muitos alunos** é estabelecida com o apoio da conjunção **mas** que colabora para o contraste semântico presente no jogo entre **poucos professores** e **muitos alunos**.

No tocante aos componentes sintático e semântico, a descrição de Matos (2003) mostra que a coordenação opera com funções sintáticas e semânticas em que os termos coordenados desempenham a mesma função sintática e a mesma função semântica. Nesse caso, parece que Matos (2003) se refere à semântica dos papéis temáticos como se deduz do exemplo apresentado a seguir:

(5) Ele disse que tinha comprado o jornal e que a Maria o tinha lido.

Nesse período, coordenam-se duas orações substantivas com papel semântico de tema: **que tinha comprado o jornal** e **que a Maria o tinha lido**. As duas orações apresentam a mesma função sintática, a de objeto direto, e o mesmo papel semântico: o de ser alvo de uma ação (ou tema). A coordenação não opera nenhuma mudança sintática ou temática. Embora fique clara, em Matos (2003), a atuação dos aspectos sintáticos e semânticos na coordenação, parece que não é dessa semântica dos papéis temáticos que estamos tratando quando, no início dessa seção, comparamos a abordagem dessa autora à abordagem tradicional. Os aspectos semânticos aos quais nos referimos dizem respeito à significação que emana das estruturas como, por exemplo, a que está relacionada à ordem de alguns constituintes e orações no período e ao sentido que determinadas conjunções imprimem a esses elementos.

Para mostrar a diferença entre subordinação e coordenação, Matos (2003) argumenta que as estruturas coordenadas apresentam menos mobilidade no período. Há elementos coordenados que só transmitem significação em determinada ordem. Por exemplo: em (6), a mudança na ordem das orações resulta em uma estrutura semanticamente imprópria, exemplificada em (7).



(6) Senti uma vertigem e desmaiei.

(7) Desmaiei e senti uma vertigem.

Em sua argumentação, a estudiosa explicita que existem conjunções prototipicamente coordenativas, mas que, em determinados contextos, estabelecem, do ponto de vista semântico, relações parecidas com as da subordinação adverbial, conforme se verifica nos exemplos 8, 9, 10 e 11:

(8) Não comes a sopa e não te levo ao cinema!

(9) Está um dia quente mas a criança tem frio.

(10) Se não comeres a sopa, não te levo ao cinema.

(11) Embora esteja um dia quente, a criança tem frio.

Para Matos (2003), 8 e 9 são equivalentes a 10 e 11, respectivamente, sendo 8 e 9 estruturas com coordenação; 10 e 11, com subordinação. Do ponto de vista semântico, 8 e 9 aproximam-se da relação subordinado e subordinante, mas formalmente os nexos estabelecem uma relação de coordenação.

Embora neste estudo não focalizemos a diferença entre coordenação e subordinação adverbial, a apresentação dessas explicações de Matos (2003), nesta seção, justifica-se para demonstrarmos que a interface sintaxe-semântica é inerente ao processo de coordenação. A própria autora reconhece esse aspecto, que, para ela, se revela problematicamente no uso de conjunções e de conectores. Matos (2003) procura explicar os aspectos formais e semânticos envolvidos na coordenação a partir da diferença entre esses elementos. Segundo sua explicação, embora se possam considerar as conjunções uma subclasse dos conectores, nem todos os conectores são conjunções, uma vez que eles podem ocorrer em âmbito mais geral, além de poderem coocorrer numa mesma estrutura, como em (12) onde **por isso** coocorre com **e** e sobre o qual recai não apenas o papel de retomar anaforicamente a oração anterior, mas também de indicar uma relação semântica de causa e consequência. Assim, o **e** estaria no âmbito da conjunção; **por isso**, no dos conectores.

(12) Está a chover e por isso deves levar uma gabardina.

Matos (2003) mostra que o núcleo da coordenação consiste na conjunção. Esse elemento, quando presente na estrutura, caracteriza uma coordenação sindética; ausente, uma coordenação assindética. Nesse ponto, a classificação assemelha-se à da gramática normativa, mas, diferentemente dessa perspectiva, Matos (2003) elenca, para a coordenação sindética, apenas três tipos de conjunção: as copulativas ou aditivas: **e**, **nem**, **não só...mas também**, **não**

**só...como, tanto...como**; as disjuntivas ou alternativas: **ou, ou...ou, ora...ora, quer...quer**, e as adversativas ou contrajuntivas: **mas** e **senão**. As consideradas tradicionalmente adversativas, **porém, contudo, todavia**, têm, para a linguista, comportamento de conectores. Parece que a tentativa de diferenciar conjunções de conectores consiste, na verdade, em uma estratégia para encontrar mais um argumento que sustente a polarização entre coordenação e subordinação, o que se mostra mais difícil se levarmos em conta apenas a noção de conectores, cujos aspectos semânticos imprimem dúvidas à classificação de uma estrutura quanto ao processo de articulação sintática. Essa hipótese advém da interpretação do trecho em que Matos (2003, p. 559) argumenta que os conectores ocorrem tanto em domínios de coordenação como de subordinação. De qualquer forma, ainda que se estabeleçam critérios rigorosos para conceituar conjunção e inseri-la no âmbito da coordenação, nota-se a complexidade das relações desse mecanismo e a dificuldade de delimitá-lo. Ao contrário de Matos (2003), que adota uma visão formalista da coordenação, a proposta de Castilho (2010), a seguir, se pauta numa visão multissistêmica.

### **Coordenação segundo Castilho (2010)**

Castilho (2010), sob perspectiva multissistêmica, também considera a complexidade das relações de coordenação, em função não só da interface entre aspectos formais e semânticos, mas também entre esses aspectos e os discursivos envolvidos na classificação de uma estrutura coordenada. Diferentemente, porém, de Matos (2003), a descrição de Castilho (2010) focaliza as relações entre orações, ficando de fora as relações entre vocábulos. O autor mostra que, desde estudos mais antigos, sempre se abordou a diferença entre coordenação e subordinação, e que a Linguística moderna se ocupa de tais diferenças para explicar a distinção entre sentenças coordenadas e subordinadas. Castilho (2010) elucida os principais argumentos que sustentam essa distinção:

i) orações coordenadas, assim como subordinadas, são uma continuidade de uma sentença simples. Na coordenação, o que é acrescido possui a mesma função sintática dos elementos que já figuravam na sentença, sendo esta identidade sintática a característica mais apontada nos estudos sobre coordenação. Semanticamente, não há qualquer alteração de sentido, visto que o elemento acrescentado não modifica o preexistente.

ii) A distinção entre coordenadas e subordinadas fica estabelecida por meio da realização de alguns testes, que: a) focam na simetria existente entre os elementos coordenados,

o que possibilita sua mobilidade na sentença, sem que haja alteração em sua interpretação semântica; b) constatam que prefixos podem ser ligados por coordenação: *Quero uma máxi e uma minidesvalorização do dólar*; c) demonstram que as coordenadas, por serem sentenças sintaticamente independentes, não podem ser focalizadas por clivagem, visto que esta afeta o operador da ligação sintática, como nos exemplos de Castilho (2010) a seguir elencados:

(13) Mariana encontrou a mãe **e saiu com ela**. Laura encontrou Mário **mas saiu com João**.

(14) \*Mariana encontrou a mãe é e que saiu com ela. \*Laura encontrou Mário é mas que saiu com João.

iii) As estruturas coordenadas são endocêntricas, pois seu núcleo está em seu interior.

Castilho (2010) considera apenas duas estruturas como sendo coordenadas, as aditivas e as adversativas; as alternativas, ele enquadra entre as orações correlatas, as explicativas e conclusivas, entre as subordinadas. No estudo das coordenadas aditivas – as que são ligadas pela conjunção *e* – ele aponta propriedades sintáticas e discursivas do conectivo; quanto às coordenadas adversativas ou contrajuntivas – ligadas pela conjunção *mas* – ele destaca propriedades discursivas e semântico-sintáticas. Chama a atenção, no texto de Castilho (2010), a análise de contextos linguísticos de coordenação presentes em interações conversacionais, cuja característica principal consiste na espontaneidade com que se realizam. Alguns exemplos de interação apresentados pelo autor assemelham-se a estruturas de coordenação utilizadas pelos alunos do ensino fundamental em textos escritos escolares, o que indica o uso de formas de coordenação da oralidade nesses textos, revelando-se muito produtivas, porém, muitas vezes, rejeitadas pelas normas que regem as situações mais monitoradas da modalidade escrita da língua. Tal diagnóstico nos levou a propor atividades para o uso e estudo da coordenação que envolvessem não só os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, os relacionados a eventos socioculturais, o que justifica a escolha pela abordagem dos contínuos de variação linguística como base para a organização desta proposta.

Trata-se de uma perspectiva linguística relacionada aos estudos sociolinguísticos e, portanto, a fenômenos variáveis. A mediação, no entanto, não trata da coordenação do ponto de vista variacionista. Levamos em conta a noção de que os fenômenos linguísticos se situam em uma linha, em que oralidade e letramento são concebidos em gradiência, o que facilita a preparação de atividades que levem o aluno a transitar de uma ponta a outra do contínuo sem transmitir a ideia de que as coordenações estabelecidas na oralidade devam ser ignoradas para dar lugar as produzidas em eventos de +letramento. Partimos da hipótese de que todos os

contextos de coordenação, tanto de eventos de +oralidade quanto os de +letramento, devem ser objeto de reflexão nas escolas. Associamos essa noção dos contínuos de variação a do contínuo de gêneros proposto por Marcuschi (2001).

### **Abordagem dos contínuos de variação**

O modelo dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004) destoa dos estudos linguísticos das primeiras décadas do século XX, porque considera a diversidade na língua. Ancorada nos conceitos da Sociolinguística, a linguista concebe as relações sociais e as formas linguísticas como heterogêneas, resultantes do entrelaçamento de aspectos históricos, geográficos e culturais, que possibilitaram às comunidades linguísticas a formação de suas características próprias tanto na modalidade oral quanto na escrita, que, porém, não se relacionam dicotomicamente, mas em uma linearidade que desconstrói a ideia de oposição entre os registros culto / não culto, padrão / não padrão, formal / informal, escrita / fala. A autora defende, assim, a ideia de contínuo de variação linguística. Para isso, idealizou três linhas imaginárias as quais nomeou de: i) contínuo de urbanização (indo do +rural para o +urbano); ii) contínuo de monitoração estilística (em que se avalia o grau de planejamento na interação locutor-interlocutor); iii) contínuo de oralidade-letramento (indo de eventos não associados à escrita até eventos de letramento<sup>27</sup>). Nossa mediação didática fundamenta-se no terceiro contínuo, já que prepararmos atividades que envolvem situações de fala e escrita em contextos vivenciados pelos alunos.

### **O contínuo oralidade-letramento**

Focado nas práticas orais e letradas, esse contínuo reflete a movimentação entre suas extremidades, ressaltando a interface entre essas práticas, uma vez que seus limites não são rígidos. Bortoni-Ricardo (2004) afirma que essas fronteiras não são bem marcadas, elas “são fluidas e há muitas sobreposições. Um evento de letramento, como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62). Os eventos de oralidade são descritos como os que não sofrem interferência direta da escrita, enquanto os

---

<sup>27</sup> Embora haja outras acepções para o termo letramento, neste estudo, o utilizamos como práticas de linguagem que envolvem recursos da escrita (ROJO, 2010).

eventos de letramento são aqueles em que a base é a escrita e dos quais podem participar até falantes que não sabem ler, mas reconhecem símbolos (como analfabetos que identificam produtos no mercado, por exemplo). Esse contínuo foi representado por Bortoni-Ricardo (2004, p.62) em uma linha horizontal:

-----  
eventos da oralidade

eventos de letramento

Marcuschi (2001) propõe um contínuo que parte dos gêneros mais interativos em que pelo menos dois indivíduos interagem em situação face a face até os que se mostram totalmente distanciados da espontaneidade dessa situação. Embora as propostas de Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2001) contemplem a relação entre fala e escrita, elas possuem diferenças, pois a proposta deste contempla gêneros textuais diferentes e a proposta daquela, eventos linguísticos, que, na verdade, não existem sem os gêneros, daí a iniciativa de relacionarmos os dois modelos de contínuo.

Marcuschi (2001) distribui os gêneros textuais da fala e da escrita na linha dos gêneros textuais, considerando a conversação espontânea o gênero prototípico da fala; a conferência acadêmica, o gênero prototípico da escrita. Nosso objetivo ao citar Marcuschi (2001) é de fazermos uma associação de sua abordagem do contínuo fala-escrita com o modelo idealizado por Bortoni-Ricardo (2004) na preparação da mediação didática, possibilitando ao aluno transitar no contínuo oralidade-escrita por meio dos variados gêneros textuais, de forma consciente dos contextos de interação em que podem ser aplicados (BRAVIN DOS SANTOS, 2018). É claro que a proposta do autor foi adaptada para a mediação didática a fim de adequarmos o nível de escolaridade dos alunos à exigência de textos altamente monitorados. Assim, em relação ao ponto do contínuo de +letramento, escolhemos gêneros textuais da esfera de uso em situação de letramento escolar, como textos escolares. Quanto ao ponto de +oralidade, optamos por textos de bate-papo, postados no *WhatsApp*, e bilhetes, textos que, embora não sejam conversações espontâneas, carregam traços desse gênero, mas apresentam também marcas de escrita, situando-se, pois, entre oralidade e letramento.

A coordenação consiste em um fenômeno muito produtivo em eventos de + oralidade, principalmente a estabelecida pela conjunção **e**, mostrando-se, por isso, refletido na escrita de alunos do ensino fundamental. Segundo Bacelar do Nascimento (1987), no discurso oral, ocorrem elementos paradigmaticamente equivalentes que promovem um efeito de lista, coincidindo com uma sucessão de elementos que parecem buscar o uso da palavra adequada. Para tanto, o locutor organiza uma soma de itens lexicais que não só marcam o mesmo lugar

sintático como também acrescenta informação ao elemento precedente. A estudiosa mostra casos de realizações de uma mesma unidade sintática ligada por elementos de coordenação dos quais destacamos o exemplo a seguir:

(15) se eles andassem a trabalhar no campo como eu andava a apanhar sol de manhã e  
à noite e chuva e vento e tudo

Para visualizarmos essa marcação do mesmo lugar sintático, reproduzimos a representação feita pela autora:

a apanhar sol de manhã  
e à noite  
e chuva  
e vento  
e tudo

Trata-se de conceber sintaticamente a marcação do mesmo lugar sintático, mas com efeitos semânticos fundamentais para a comunicação face a face. A coordenação dos vocábulos por meio de *e* imprime um ritmo mais lento à fala. Ora, essa estratégia encontra-se presente na fala dos nossos alunos e dela eles tiram efeitos de sentido fundamentais para sua interação com os amigos e parentes; por que, então, não explorá-la na escola sem, entretanto, restringirmos as atividades de coordenação a apenas estruturas desse tipo?

Garcia (2007), no clássico *Comunicação em Prosa Moderna*, na década de 60, do século passado, apresentava os efeitos de sentido provocados tanto pela coordenação de vocábulos quanto pela de orações, sugerindo um trabalho que leve em conta não apenas a organização sintática das estruturas coordenadas, mas a clareza das ideias, bem como o realce, expressos por meio da coordenação. Além disso, deduz-se que o autor encontra também nesse mecanismo recursos estilísticos para a organização de textos literários. Trata-se de combinações de estruturas muito frequentes, segundo ele, em textos da oralidade. Apesar de Garcia (2007) mencionar esse caráter da fala, postura, aparentemente, inovadora para a década em que o livro foi escrito, ele ilustra suas explicações com textos literários, como no trecho narrativo a seguir em que se descreve um quarto:

A cama de ferro, a colcha branca, o travesseiro com fronha de morim. O lavatório esmaltado, a bacia e o jarro. Uma mesa de pau, uma cadeira de pau, o tinteiro niquelado, papéis, uma caneta. Quadros nas paredes. (E. Veríssimo) (cf. Garcia: 2007, p. 39)

Esse excerto, na verdade, exemplifica o conceito de frases nominais, mas são distribuídas por meio da coordenação que promove um fragmento descritivo. Para Garcia (2007), as frases nominais assim articuladas estão a serviço do ritmo rápido que o narrador imprime ao texto para não se deter na descrição do quarto. Se, por um lado, o autor reconhece a coordenação de vocábulos como recurso estilístico, sendo, portanto, pensada em um contexto de +letramento, por outro, mostra-se insensível a coordenações de orações em frases que ele denomina *arrastão*. Para chamar a atenção para essa insensibilidade, comum até nos dias atuais, vale a pena reproduzir aqui a assertiva de Garcia (2007, p.124):

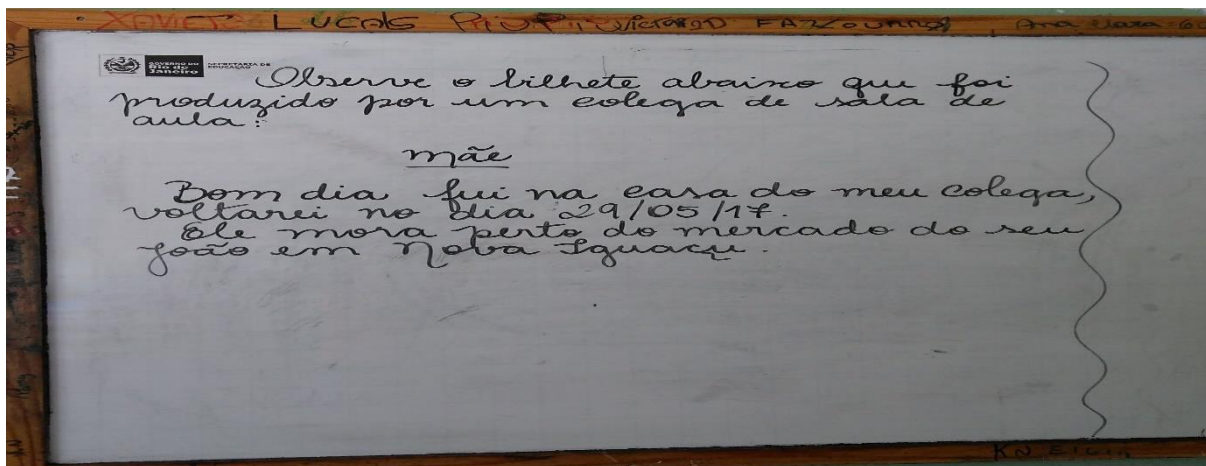
No seguinte período composto por coordenação:  
Cheguei à porta do edifício, toquei a campainha e esperei algum tempo mas ninguém atendeu, pois já passava das dez horas.  
as orações se enfileiram na ordem de sucessão dos fatos, enunciados sem coesão íntima claramente expressa, a não ser entre as duas últimas.  
Esse processo de estruturação de frase, que exige pouco esforço mental no que diz respeito à inter-relação entre as ideias, satisfaz plenamente quando se trata de situações muito simples. Por isso, é mais comum na língua falada, em que a situação concreta, isto é, o ambiente físico e social, supre ou compensa a superficialidade dos enlaces linguísticos.

Percebe-se que a oposição entre fala e escrita se revela no discurso do autor. Não emitimos aqui nenhuma crítica ao comportamento dele, porque situamos seu trabalho em um recorte de tempo que justifica tal postura. Apesar disso, consideramos suas explicações sobre coordenação extremamente relevantes a ponto de nos basearmos em algumas delas. A ideia de nos apropriarmos da noção de contínuo oralidade-letramento para organizarmos as atividades parte justamente da necessidade de desconstruirmos a premissa de que existem duas línguas distintas, com características opostas: a falada e a escrita. Trata-se de uma única língua cujos eventos socioculturais e linguísticos vão se organizando de acordo com as necessidades das situações de uso dessa língua.

### **Mediação didática**

O circuito das atividades pensadas para o nono ano do ensino fundamental de uma escola de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, partiu da produção de bilhetes, tarefa que contemplou as orientações do currículo básico sobre tal gênero textual. Após uma explicação sobre o gênero e sua aplicabilidade no cotidiano, pedimos aos alunos que pensassem em uma situação comunicativa e produzissem um bilhete para alguém de sua família. Consideramos um gênero pertinente para o início do circuito didático por apresentar uma linguagem que exige menos

saberes advindos do processo de letramento escolar, estando, pois, no contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004), situado em um gênero +/- próximo a eventos da oralidade e +/- próximos a eventos de letramento, não assumindo nem uma ponta nem outra do contínuo. Foram coletadas 14 produções, que nos auxiliaram na preparação das atividades posteriores. Seguem um exemplo dos bilhetes produzidos, a análise dos contextos de coordenação presentes nesse exemplo e as reflexões sobre noções sintáticas e discursivas suscitadas pelo bilhete selecionado.



Nesse texto, a mensagem está organizada por meio de dois períodos, um composto por coordenação assindética *...fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17* e um outro simples *Ele mora perto do mercado do seu João em nova Iguaçu*. A sequência de orações imprime um ritmo rápido ao texto do bilhete em que se destaca, em consequência, a ação do passado e a do futuro numa ordem coerente com os acontecimentos dos fatos. Essa coordenação parece transmitir a pressa do aluno-personagem em ir para a casa do amigo. Depreende-se a intuição do aluno de separar desse primeiro período, por meio de um sinal de pontuação, a oração que sinaliza para a mãe o endereço da casa desse amigo. Dessa forma, mesmo em um evento de +/- letramento, verifica-se a pertinência do uso da coordenação.

O referido bilhete, disponibilizado no quadro branco da sala de aula, serviu como apoio para reflexões, apresentadas na caixa a seguir, sobre a relação entre a organização sintática das orações e o efeito de sentido alcançado pelo texto:



Quantos períodos contém esse texto?

Cada período apresenta quantas orações?

Como as orações se relacionam: com conjunção ou sem conjunção?

Como é marcado o término de cada um desses períodos?

No período, “... fui na casa do meu colega, voltarei no dia 29/05/17”, uma oração está ao lado da outra. Se o escritor optasse por ligar as orações com um **e**, o sentido seria o mesmo?

Pensando no ritmo das ações (fui e voltarei), qual combinação sugere um ritmo mais rápido?

Essa relação entre uso da conjunção coordenativa, ou sua ausência, e os efeitos de sentido gerados por uma ou outra opção foi também observada a partir da leitura da música *Pais e Filhos*, do Grupo Legião Urbana<sup>28</sup>. Tal texto também se pode situar no meio do contínuo oralidade-letramento, já que revela traços da oralidade e da escrita. No tocante à fala, observam-se a marcação do mesmo lugar sintático por meio da coordenação de vocábulos ligados pela conjunção **e**, como se verifica no primeiro verso da música: “estátuas e cofre e paredes pintadas”, e a reprodução de orações ditas em diálogos entre pais e filhos, entre outras marcas. Quanto à escrita, o fato de ser uma letra de música já indica que se trata de um texto pensado, não espontâneo e reproduzido via elementos da escrita. O que nos interessou foi mostrar ao aluno que a coordenação dos vocábulos por meio de **e**, no primeiro verso, gera vários efeitos de sentido relacionados ao próprio sentido da música que reúne orações comuns em diálogos entre pais e filhos. Novamente, buscamos comparar o uso e o não uso da conjunção para mostrar que a escolha desse elemento não ocorre por acaso, seja na ligação de vocábulos seja na de orações.

O circuito das atividades também previa a interação entre os estudantes por meio de tarefas com o aplicativo *WhatsApp* que culminassem na produção de um texto final mais monitorado. A dinâmica consistiu não só em estabelecer comunicação entre duplas, a fim de que os alunos trocassem informações e opinassem sobre a construção de tal texto, mas também em inseri-los em um evento linguístico social em que se sobrepõem traços da oralidade e da escrita. Quando a atividade com tal aplicativo foi idealizada, pensamos em levá-los a produzir de forma colaborativa textos de “bate papo virtual” em que, se, por um lado, há ausência de troca de turno face a face, o que caracteriza o gênero prototípico da oralidade, por outro, realizam-se estruturas típicas dessa modalidade, como, por exemplo, a repetição de palavras.

---

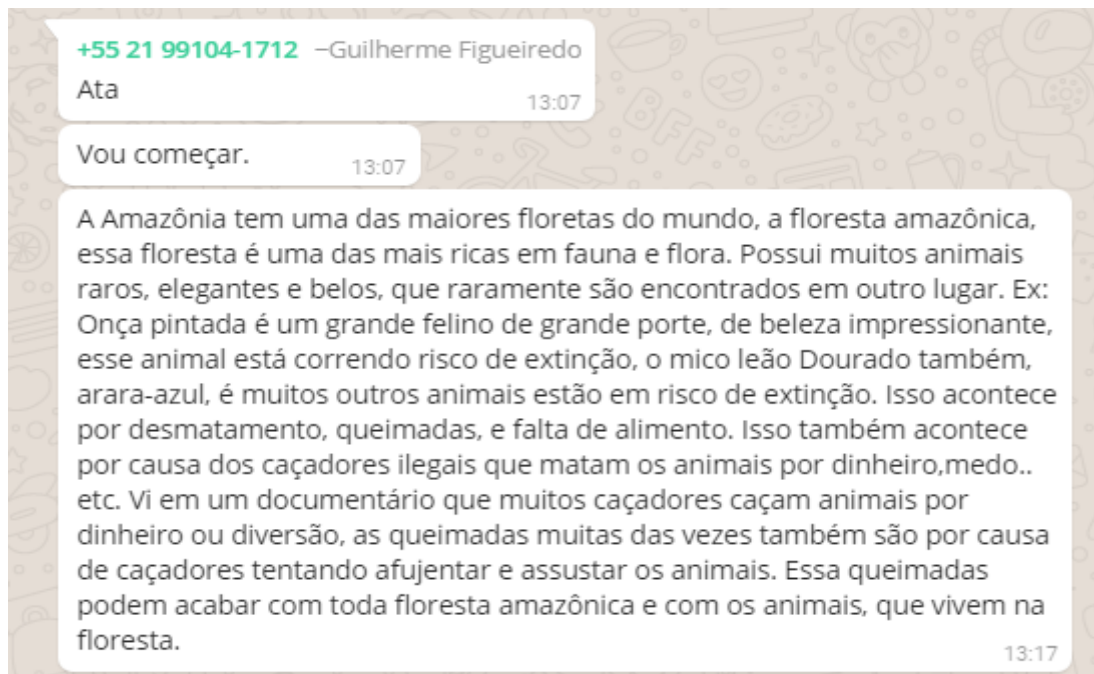
<sup>28</sup> Letra disponível em <https://www.lettras.mus.br/legiao-urbana/>.

Mas também pensamos na possibilidade de esses textos oferecerem recursos da escrita, como o próprio meio de produção desenvolvida sem o apoio da sonoridade.

Dessa forma, consideramos o “bate-papo virtual” um dos pontos do contínuo oralidade-letramento. O propósito consistiu, pois, em fazer o aluno transitar por esse percurso, que entrelaça estratégias próprias da oralidade com as da escrita. Nesse sentido, a participação do professor no grupo mostrou-se fundamental, porque os alunos poderiam solicitar a ele explicações quando necessário, o que também, de certa forma, caracteriza como +letramento, pois possibilita o processo de revisão do que foi produzido. Segue a demonstração de tal percurso.

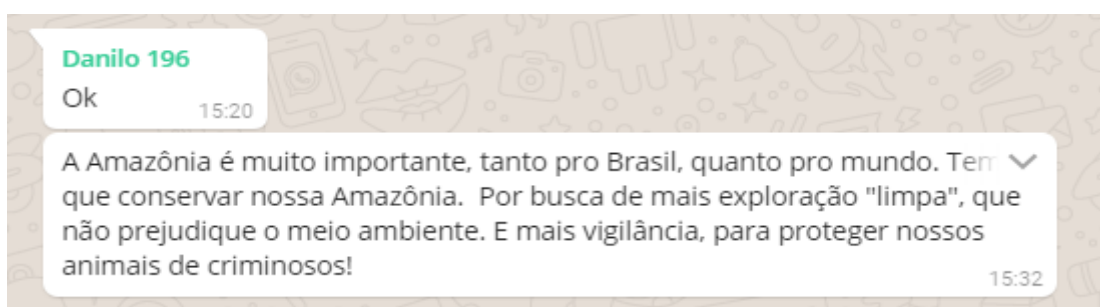
### **Interação pelo *WhatsApp* e o uso da coordenação**

A interação por meio de postagens no grupo de *WhatsApp* foi iniciada pela professora-mediadora que motivou os alunos com mensagens que os levaram a refletir sobre a exploração da Amazônia, assunto discutido de forma interdisciplinar nas disciplinas de Português e Geografia, o que facilitou as reflexões via mensagens de texto, conforme se verifica a seguir:



Nessas mensagens, revela-se a mistura de traços da oralidade e da escrita. Embora as condições de produção e recepção dos textos sejam as mesmas, as marcas da oralidade mostram-se mais presentes nas duas primeiras que sinalizam a interação entre os alunos, iniciando-se com uma expressão fática, passando por uma estrutura verbal que sinaliza ao

interlocutor a passagem para um evento linguístico mais monitorado e organizado com vistas à troca de informações sobre um tema discutido na escola. Na terceira mensagem, a mais monitorada, em relação ao uso dos períodos, observa-se a preocupação do aluno em distribuí-los com organização, utilizando-se, para tanto, dos recursos de pontuação. Quanto às estruturas coordenadas, chama a atenção a que ocorre em *Possui muitos animais raros, elegantes e belos....* O aluno criou um sintagma, cujo núcleo **animais** se combina com uma sequência gradativa de adjetivos coordenados que lhe atribuem qualidades positivas. Os dois primeiros articulam-se sem o auxílio da conjunção, mas, finalizando a sequência, está o adjetivo *belo* coordenado a *elegantes* por meio de um *e* aditivo, que sugere uma conclusão enfática. Além dessa, encontram-se outras coordenações aditivas; destacamos a que ocorre no paralelismo entre *afugentar e assustar* no fragmento *...tentando afugentar e assustar os animais*. Trata-se também de uma estrutura que revela monitoração por parte do produtor do texto. Segue outra mensagem:



O primeiro *post*<sup>29</sup> consiste numa expressão fática, sinalizando a entrada de uma mensagem que deveria ser monitorada do ponto de vista da norma culta, o que acaba por não ocorrer. Apesar disso, a segunda mensagem demonstra uma tentativa de o aluno organizar os períodos de acordo com as regras de pontuação, sem, contudo, alcançar o efeito desejado, já que, considerando tais regras, os pontua, inadequadamente, sobretudo em estruturas de coordenação. Em *Temos que conservar nossa Amazônia. Por busca de mais exploração "limpa" que não prejudique o meio ambiente.,* o ponto antes de *E mais vigilância, para proteger nossos animais...* fragmenta a coordenação entre *Por busca de mais exploração "limpa"* e *E mais vigilância*. Entretanto, podemos verificar que o aluno pontuou o texto levando em conta o ritmo de sua fala. Nesse caso, não se trata de coordenação, mas do início de outra estrutura. A vantagem em entender o comportamento linguístico do estudante, levando em conta o contínuo oralidade-letramento, está justamente na possibilidade de desconstruirmos a

---

<sup>29</sup> Estamos aqui tratando como sinônimas as palavras *post* e *mensagem*.

visão dicotômica de que a escrita é totalmente diferente da fala. As mensagens de *WhatsApp* exemplificam muito bem esse trânsito em tal contínuo.

Essa interação possibilitou-nos refletir junto com o grupo sobre nossos posicionamentos linguísticos em decorrência da situação na qual nos encontramos. Para tanto, usamos como base de reflexão as postagens apresentadas. Mostramos que os textos trocados nessas conversas possuíam marcas da escrita e da oralidade como, por exemplo, subjetividade, uso de marcadores conversacionais, repetições, clichês, sendo importantes para a fase de discussão e reflexão crítica, e para o aprimoramento da produção escrita final, socializada ao final das atividades. A finalidade desse procedimento foi acompanhar e registrar o desenvolvimento linguístico dos aprendizes em diferentes contextos, uma vez que essas mensagens trocadas pelo aplicativo *WhatsApp* se aproximam de eventos +/- letramento, pois a interação foi mediada por textos escritos. Baseados, assim, no contínuo oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), podemos imaginar um contínuo em que o aluno não se encontra nem em uma ponta, nem em outra, mas caminhando entre elas.

## Finalizando a proposta: texto argumentativo e o uso da coordenação

A produção final, estimulada pela apresentação de vídeos debatidos em sala de aula e pelas postagens no grupo de WhatsApp, foi desenvolvida, em alguns casos por duplas; em outros, por apenas um aluno. Destacamos um texto para análise.

1) Desmatamento na Amazônia

A Amazônia é considerada a maior floresta tropical úmida do mundo. Mais conhecida como "Pulmão do Mundo".

Essa floresta não está localizada apenas no Brasil, também se expande em países vizinhos, causando assim "má" fiscalização;

Com a "má" fiscalização, criminosos aproveitam-se disso para a exportação ilegal de animais, drogas, etc...

A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos.

O risco de fiscalização pode sim ocorrer ao decorrer dessa exploração. Alentas com "Mariana" foi alertado, e mesmo assim eles lideram a continuação das operações. É a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta.

O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Pólos derretam-se e desçam para o mar, podendo matar também inúmeros animais marinhos.

Temos que repensar antes de nossas atitudes, pois sem a Amazônia, futuramente o mundo não será o mesmo

Esse texto demonstra a preocupação dos alunos com a falta de fiscalização no território da Amazônia, que, por consequência dessa ausência, vem sendo explorada e devastada. No

período *A excessiva exploração da Amazônia pode trazer prejuízos para a fauna e flora do local, logo animais e plantas podem ser extintos*, composto por coordenação, os alunos coordenam os substantivos *fauna e flora* e *animais e plantas* para indicar e, logo após, concluir que tanto a diversidade de animais quanto a diversidade de plantas têm sido vítimas diretas deste ataque contra a região. Em *Alertas com “Mariana” foi alertado e, mesmo assim eles cederam a continuação das operações*, ocorre um período composto por coordenação, no qual as duas orações são ligadas pela conjunção coordenativa aditiva *e*, que, nesse caso, possui valor semântico de oposição.

No período composto por subordinação

E a Amazônia é muito importante porque é abundante em vários recursos e (porque) funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta, o aluno opta pelo uso da conjunção e iniciando a oração em que recai a informação mais relevante do período E a Amazônia é muito importante, que funciona como principal para a subordinada causal porque é abundante em vários recursos. Essa oração, por sua vez, está coordenada a e funciona como um grande reator para o equilíbrio de estabilidade ambiental do planeta. Nesse caso, exprime uma adição de argumentos (NEVES: 2011).

Nesse texto, o argumento consiste na importância de se frear o desmatamento na área.

No penúltimo parágrafo, em *O aumento do desmatamento pode trazer altas temperaturas do mundo, assim fazendo com que os gelos dos Polos derretam-se e desçam para o mar, podendo matar também inúmeros animais marítimos*, encontramos um período coordenado com orações assindéticas e sindéticas, no qual a relação estabelecida é de causa-consequência. A conclusão, mesmo que curta, encerra o texto com a presença de um período composto por coordenação com a presença da conjunção explicativa *pois*, asseverando o valor da Amazônia para esta e futuras gerações. Essas análises mostram que os alunos fizeram uso do mecanismo da coordenação de vocábulos e da coordenação em contexto oracional, utilizando conjunções que se aproximavam de eventos de +letramento. Tal procedimento revela a preocupação dos estudantes na hora de preparar o texto, o que o aproximou de um evento de estilo +monitorado, se comparado aos *posts* dos grupos de *WhatsApp*.

## Considerações finais

Esta mediação didática buscou na abordagem dos contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004), com foco no contínuo oralidade/letramento, associada ao contínuo de gêneros (MARCUSHI, 2001), base para a formulação das atividades que consideram os contextos de coordenação, tanto em eventos de +oralidade quanto em eventos de +letramento. A escolha por essa associação mostrou-se acertada, uma vez que o entrelace das propostas possibilitou a preparação das atividades com base no contínuo dos gêneros textuais, tendo em vista, contudo, que eles se realizam em um contínuo de eventos linguístico-sociais que situam as formas linguísticas em um dos pontos do contínuo oralidade/letramento sem, portanto, priorizar realizações presentes em situações de +letramento.

É claro que a nossa expectativa é a de formar indivíduos que alcancem os recursos exigidos por essas situações. Tanto é que nossa mediação projetou o ensino da coordenação prescrita pelas gramáticas normativas. Todavia, avançamos no sentido de envolver as várias possibilidades de uso da coordenação, seja em eventos de +/- letramento (ou +/-oralidade), como ocorreu nas atividades com mensagens de *WhatsApp*, seja em situações de +letramento, aqui considerada, a produção do texto final.

Dessa forma, acreditamos que nos afastamos da cena prototípica de sala de aula em que se espera do aluno apenas o alcance das formas socialmente privilegiadas. Para que essa articulação acontecesse de forma organizada, adotamos a abordagem da aprendizagem colaborativa, que sustentou o circuito das atividades. Além disso, inspirou o trabalho em colaboração entre professor e aluno na construção de projetos que concedam a ambos meios para a produção de conhecimento.

## Referências

BACELAR DO NASCIMENTO, M. F. **Contribuição para um dicionário de verbos do português**: novas perspectivas metodológicas. Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto Nacional de investigação Científica, 1987.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 8. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2013. p.73-140.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna**: Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?:** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRAVIN DOS SANTOS, A.M. Letramento escolar e linguagem em uso. In: RIBEIRO, R.M. P. (Org.) **Letramentos e multiletramentos na escola.** Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p.34-53.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro.** 1. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

CUNHA, C e CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna:** aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. reimp, Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

LIMA, C. H.R. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa.**23. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983.

NEVES, M. H.M. **Gramática de usos de português.** 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

MARCUSCHI, L.A. **Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita.** 2001.

MATOS, G. Estruturas de coordenação. In: MATEUS, M.H.M et al. **Gramática da Língua Portuguesa.** Caminho Lisboa, 2003.



## DICIONÁRIO TOPONOMÁSTICO DE ALAGOAS (DITAL) – MUNICÍPIOS: UMA PROPOSTA LEXICOGRÁFICA

Pedro Antonio Gomes de MELO<sup>30</sup>

Manoel Messias Alves da SILVA<sup>31</sup>

**Resumo:** O acervo toponomástico dos nomes de municípios de Alagoas – nomeações dos espaços habitados urbanos e/ou rurais – são macrotopônimos que veiculam traços de cultura, marcam influências, usos, costumes, atitudes, tradições e falares, constituindo-se em um rico patrimônio imaterial linguístico-cultural. Sob o viés de uma interlocução teórica entre a Toponímia e a Lexicografia na esfera acadêmica, o presente artigo objetiva divulgar a propositura do *Dicionário Toponomástico de Alagoas (DITAL) – municípios*, que traz como foco as causas motivadoras dos atuais e oficiais macrotopônimos atribuídos aos 102 municípios alagoanos, produto resultante do desdobramento de uma pesquisa doutoral (MELO, 2018), ancorado na importância do registro lexicográfico destes nomes e suas motivações que determinaram e/ou condicionaram as denominações das Unidades Político-Administrativas Municipais Alagoanas como evidências toponomásticas da projeção aproximada dos espaços circundantes.

**Palavras-chave:** Ciências do Léxico. Nomes de municípios. Estado de Alagoas.

**Abstract:** *The toponomistic collection of the names of municipalities of Alagoas - urban and/or rural inhabited spaces - are macrotoponyms that convey traces of culture, influences, customs, attitudes, traditions and speaks, constituting a rich intangible heritage linguistic-cultural. Under the bias of a theoretical interlocution between Toponymy and Lexicography in the academic sphere, the present article aims to divulge the proposition of the Toponomastic Dictionary of Alagoas, (TDAL) – municipalities, which brings as a focus the motivating causes of current and official macrotoponyms attributed to the 102 (Melo, 2018), anchored in the importance of the lexicographic register of these names and their motivations that determined and/or conditioned the denominations of the Alagoas Municipal Political-Administrative Units as the toponomic evidences of the approximate projection of the municipalities of Alagoas, a result of the unfolding of a doctoral research. spaces.*

**Keywords:** *Lexical Sciences. Names of municipalities. State of Alagoas.*

---

<sup>30</sup> Doutor em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Professor adjunto da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Palmeira dos Índios, Brasil; [petrus2017@outlook.com](mailto:petrus2017@outlook.com)

<sup>31</sup> Doutor em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP-2003) e Pós-Doutorado em Teoria e Análise Linguística pelo Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa-PT (CLUNL-2011). Professor Associado da Universidade Estadual de Maringá - UEM, Maringá, Brasil. [mmasilva@uem.br](mailto:mmasilva@uem.br)

## Preliminares

Os dicionários são depositários vivos do acervo lexical da cultura humana e, além de serem um gênero<sup>32</sup> de caráter informativo e pedagógico, são registros de experiências que envolvem a relação do autor com o texto, com o leitor e com a escrita, materializados nos saberes e fazeres lexicográficos.

Nessa perspectiva, o dicionário é o “representante do acervo cultural de uma sociedade” e pode ser considerado também como o “definidor de ideologias”, “como concepção de linguagem privilegiada ou como instrumento didático-pedagógico” (BOLZAN; DURÃO, 2011, p. 47).

No âmbito dos estudos da linguagem, o dicionário toponomástico é uma produção textual que dentre tantas outras passa despercebido, cuja função é descrever e registrar linguisticamente os nomes próprios de lugares e se origina dos léxicos toponímicos. Nesse particular, este artigo objetiva divulgar a propositura do *Dicionário Toponomástico de Alagoas (DITAL) – municípios* (doravante *DITAL - municípios*) com foco nas causas motivadoras dos atuais e oficiais macrotopônimos atribuídos aos 102 municípios alagoanos, produto resultante do desdobramento de nossa pesquisa doutoral.

Por conseguinte, a proposta aqui apresentada é oriunda da pesquisa de doutoramento (MELO, 2018), realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, na área de concentração: Estudos Linguísticos, sob a orientação do Prof. Dr. Manoel Messias Alves da Silva, que teve como objetivo geral elaborar o *Dicionário Toponímico de Alagoas (DITAL) – municípios*, a partir de uma descrição, em perspectiva sincrônica, sem prejuízo das considerações diacrônicas pertinentes, do conjunto dos atuais e oficiais nomes dos municípios alagoanos em suas possíveis relações com os aspectos internos e externos que atuam sobre a língua.

O referido estudo doutoral, que resultou no produto lexicográfico *Dital*, correspondeu a uma pesquisa bibliográfica e documental inserida no paradigma pós-positivista de natureza quali-quantitativa de cunho interpretativista, ancorada nos fundamentos teórico-metodológicos da Onomástica Toponímica, em especial no modelo taxionômico toponomástico de Dick (1992 e desdobramentos), Isquerdo (1996), Lima (1998), Faria (2017) e nos princípios básicos da

---

<sup>32</sup> Equivocam-se manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. (MARCUSCHI, 2012)'

Lexicografia contemporânea, que se ocupa de questões referentes às obras lexicográficas, tanto no que diz respeito ao seu conteúdo científico (estudo do léxico), quanto à sua elaboração material (BORBA, 2003; PORTO DAPENA, 2004).

Este artigo está dividido em duas seções: a primeira traz uma exposição sobre a possível interlocução teórico-prática entre a Onomástica, a Toponímia e a Lexicografia, no fazer dicionarístico; a segunda seção traz o modelo proposto para organização do *DITAL – municípios*. Por último, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas neste trabalho.

### **Onomástica, Toponímia e Lexicografia: um diálogo possível**

A Onomástica (do helenismo ὀνομαστική, ato de nomear, dar nome) corresponde a uma área das Ciências do Léxico que apresenta duas áreas correlatas, independentes entre si, porém não excludentes, a Toponímia, que possui como eixo central de seus estudos o nome de lugar (topônimo), e a Antroponímia, que se ocupa dos estudos do nome próprio individual de pessoa (antropônimo).

Nas palavras de Isquierdo *et al.* (2017, p. 12), toda pesquisa que se enquadra sob o rótulo da Onomástica Toponímica nos últimos decênios tem experimentado significativos avanços

[...] motivados pela sua renovação teórica e metodológica e também pela extensão das suas relações interdisciplinares com outros campos de investigação (Linguística, Geografia, origem populacional, História social e cultural etc.). (ISQUERDO *et al.*, 2017, p. 12)

Por consequência, houve uma expansão do escopo teórico da Onomástica e, conseqüentemente, das pesquisas toponímicas enquanto ramo dessa ciência maior, que partem do campo geográfico para o linguístico, modificando, portanto, “a relação de causa e efeito porque *nome e coisa nomeada* passam a significar o mesmo dado, do ponto de vista semântico” (DICK, 2007, p. 144, *grifo da autora*). Sendo assim, torna-se importante não confundir o nome do município com a municipalidade propriamente dita, ou seja, o nome de lugar não é o lugar em si, mas uma de suas representações. Daí, neste artigo, adotarmos o termo Dicionário Toponomástico e não mais Dicionário Toponímico.

O sistema onomástico, considerado como um complexo linguístico-cultural, compreende as realizações virtuais do sistema lexical disponíveis para o desempenho denominativo dos falantes e é por meio dessas escolhas lexicais, no sistema onomástico, que as

causas denominativas do nomeador se manifestam, mediando a relação do lugar referencial com sua representação linguística.

No âmbito dos estudos dos nomes de municípios alagoanos, quando consideramos as causas motivadoras, percebemos que eles deixam de ser apenas um locativo de marcação ou identificação espacial, tornando-se mais que uma referência locacional. Logo, não devemos interpretá-los apenas semanticamente, por seu sentido próprio, em si mesmo, mas concomitante às referências motivacionais necessárias à sua compreensão em seu contexto identitário, social e cultural. Com efeito, ao decifrarmos as intersecções línguo-culturais na Onomástica Toponímica se evidenciam determinados aspectos da cultura de um grupo social, materializados nestas unidades léxicas toponímicas.

Sendo assim, a importância do registro lexicográfico destes nomes e suas motivações que determinaram e/ou influenciaram as denominações dos municípios do Estado de Alagoas, como evidências toponomásticas, se justifica na medida que podem traduzir a realidade aproximada destes espaços habitados. Para tanto, advogamos a interlocução teórica entre a Toponímia e a Lexicografia na esfera acadêmica para a elaboração do *DITAL – municípios*.

Historicamente, a preparação de dicionários sempre foi apreciada ao longo dos tempos. Atualmente, cabe à área da Lexicografia em sua dupla natureza, disciplina científica e prática social e cultural, se debruçar sobre o dicionário e o fazer dicionarístico como objeto de estudo, respectivamente. Todavia, a compreensão da Lexicografia como uma atividade científica, com *status* de ciência, é recente, como nos explicam Zacarias e Durão (2010, p. 39):

Inicialmente a lexicografia foi vista como arte ou técnica, respaldando o ponto de vista daqueles que a entendiam (ou entendem ainda hoje) como trabalho artesanal, à qual implica(va) o entendimento de que elaborar dicionários não passava de ‘reproduzir’ outras obras lexicográficas já existentes. (ZACARIAS; DURÃO, 2010, p. 39)

Dessa maneira, ela pode ser compreendida em duas perspectivas, quais sejam:

como técnica de montagem de dicionário, ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas ou conjunto de entradas, de sistema definitórios, de estrutura de verbetes, de critérios para remissões, para registro de variantes etc.; (ii) como teoria, procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar as informações pertinentes. (BORBA, 2003, p. 15)

Como se depreende pelo excerto, a Lexicografia divide-se em dois grupos – o primeiro, a Lexicografia Prática, que se refere à produção e à publicação de dicionários e, o segundo, a

Lexicografia Teórica (ou Metalexigrafia<sup>33</sup>), que tem por escopo o exame do dicionário já pronto. Assim, se levamos em consideração a compilação das obras lexicográficas, como os dicionários, fundada em trabalhos lexicológicos cientificamente avaliados, “a lexicografia é um resultado da lexicologia aplicada” (VILLALVA; SILVESTRE, 2014, p. 187).

No que tange aos dicionários toponomásticos, Castiglioni (2018, p. 3) explicita que:

Apesar de pouco comum, é deveras relevante, uma vez que registra, além dos nomes próprios de uma região e sua respectiva localização, causas que levaram os designadores a escolherem determinada palavra para nomear uma localidade, contribuindo, dessa forma, para o resgate e o registro social, histórico e cultural da região. (CASTIGLIONI, 2018, p. 3)

A partir do supramencionado, compreendemos que o texto lexicográfico toponomástico pode traduzir sentidos e desvelar possíveis discursos vinculados às causas que levaram os sujeitos nomeadores a escolherem determinados nomes que não são levados a cabo em dicionários gerais de língua portuguesa.

Assim, o não registro da toponímia alagoana em suas singularidades e a não disponibilização de dicionários toponomásticos sobre Alagoas em nossas escolas e fora delas, a nosso ver, podem repercutir em lacunas de conhecimento em nossos consulentes, aprendizes e professores, sobretudo em atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem do léxico toponímico, visto que é nessas obras lexicográficas que se acomodam diversos saberes e dizeres que se materializam nos signos toponímicos.

Além disso, devemos levar em consideração que a seleção macroestrutural da obra lexicográfica deve buscar suprir as necessidades de pesquisa de seu público-alvo, incluindo palavras que façam parte das áreas do conhecimento com as quais ele tem contato nas diversas esferas da vida. Nesse sentido, os topônimos, em sua construção sêmica, são portadores de conhecimentos especializados e gerais que se vinculam aos contextos tanto linguísticos como extralinguísticos, dialogando com diferentes áreas do saber.

Nessa acepção, Coroa (2011, p. 67) adverte-nos para o fato de que, como integrante de práticas discursivas, o dicionário “constitui-se em produtivo instrumento de fazer linguístico: é mais um dos elementos simbólicos de que cidadãos leitores e produtores de textos dispõem para

---

<sup>33</sup> “Embora alguns autores continuem utilizando o termo Lexicografia como unitermo para fazer referência à teoria e à prática, a distinção entre as designações Lexicografia e Metalexigrafia cada vez é mais aceita e utilizada na literatura, como pode facilmente comprovar-se” (ZACARIAS; DURÃO, 2010, p. 41).

construir, e reconstruir, redes de significações e constituir sujeitos”. Assim, tornam-se de fundamental relevância trabalhos com dicionários, inclusive do tipo toponomástico, que possibilite desvendar de forma crítica que sentidos possíveis podem ser atribuídos a dados verbetes, possibilitando descortinar as dimensões discursivas que configuram e caracterizam os efeitos de sentidos no fazer dicionarístico.

Pelo referido, advogamos a tese de que os topônimos não servem apenas para identificar lugares, ou seja, eles não teriam apenas uma função de referencialização espacial, mas uma representação intencional, na qual o sujeito nomeador, por meio da língua, faz conhecer uma demarcação expressiva de poder, de posse, de identidade de domínio geográfico de dados grupos, portanto, são de suma relevância no léxico da língua e, conseqüentemente, no contexto lexicográfico brasileiro.

Os nomes de municípios exercem a função denominativa e referencial, sendo usados na língua geral e estão presentes na vida diária quando se utiliza a língua em diferentes práticas sociais. Logo, estes signos toponímicos devem ser alçados à categoria de palavra-entrada de verbetes, já que não são registros raros de uso da língua, tanto em sua modalidade oral como escrita, pelo contrário, são vocábulos comuns e frequentes.

Destacamos ainda que a obra lexicográfica de cunho toponomástico tem caráter pedagógico e consiste não apenas em um produto linguístico, mas, também, em um produto histórico, cultural, social, temporal, econômico e ideológico. E mais, seu repertório está condicionado ao momento histórico no qual ela é produzida, à situação cultural em que ela é gerada, ao valor de autoridade que lhe é atribuída, à vigência das informações nela contida, ao custo econômico que implica em sua elaboração e aquisição e à representação do mundo que ela representa.

Do até agora dito, a propositura do *DITAL – municípios*, com foco nas causas motivadoras dos atuais e oficiais macrotopônimos municipais alagoanos, se configura como uma proposta inserida na área da Lexicografia, particularmente, no campo da Onomástica, envolvendo de forma mais direta a Toponímia, termo que, neste artigo, pode ser tomado em duas acepções básicas: ciência e objeto de conhecimento. Nesta, refere-se ao léxico toponímico ou aos nomes próprios de lugar. Naquela, refere-se ao estudo da palavra na função denominativa de um espaço físico e/ou humano que se desloca do sistema lexical para o sistema onomástico (SEABRA, 2004).

## **Apresentando o modelo do Dicionário Toponomástico de Alagoas (DITAL) – municípios**

O elenco dos nomes dos municípios alagoanos não é uma relação inerte de palavras que apenas identifica lugares. Na verdade, tais signos se integram às exigências de expressão da área Onomástica Toponímica, sendo capazes de se renovar seguindo tendências de ordem biossocial que podem condicionar e/ou influenciar o surgimento, a permanência e/ou as mudanças toponímicas. Com isso, queremos dizer que o léxico toponímico de um determinado território é dinâmico e promove a participação ativa do homem no mundo.

Nesse sentido, os dicionários toponomásticos podem ajudar os consulentes a conhecer novos usos de palavras, estabelecer relações entre lugares e seus nomes, desvelar efeitos de sentidos e novos significados, oferecer informações gramaticais, históricas, enciclopédicas dentre outras sobre os topônimos e suas causas, uma vez que a língua se constitui, desde o seu sistema fonológico até as relações pragmáticas de escolhas linguísticas nas variadas situações de interação social, de elementos que identificam a percepção que temos de nós próprios e dos outros.

Assim, urge a necessidade do *DITAL – municípios* e posicionamo-nos a favor da necessidade de se ter à disposição da comunidade escolar (e em geral) esta produção lexicográfica que contempla os macrotopônimos conferidos aos aglomerados humanos alagoanos emancipados e se incorporaram à língua geral, como reflexo da evolução da sociedade contemporânea, uma vez que é a linguagem um dos principais meios de se observarem as características inovadoras de uma comunidade, sobretudo em seu acervo lexical.

### **Organização e estrutura proposta para o *DITAL – municípios***

Na organização e elaboração de uma proposta lexicográfica devemos levar em consideração o público-alvo e os objetivos pretendidos que podem variar conforme a intensão do lexicógrafo. Assim, no *DITAL – municípios*, aspiramos a uma imersão no mundo dos nomes próprios que dizem das 102 sedes municipais alagoanas, viabilizando um novo olhar para um conjunto de informações linguísticas e extralinguísticas dessa macrotoponímia.

Da mesma forma que os dicionários de língua geral (ou dicionários-padrão) exigem uma delimitação de suas estruturas, o *DITAL – municípios* também dispõe de três eixos básicos em sua organização e estrutura, quais sejam, a macro, médio e microestrutura e se encaixa entre os

dicionários teóricos, isto é, “concebidos como ferramentas de pesquisa em Linguística, que são elaborados tendo em vista o estudo do léxico das línguas” (POLGUÉRE, 2018, p. 240).

O referido dicionário tem como público-alvo consulentes que buscam informações sobre os nomes das cidades e/ou municípios alagoanos e suas motivações, quais sejam, estudantes, professores, pesquisadores e curiosos sobre as causas motivadoras na constituição da macrotoponímia municipal do Estado de Alagoas ou estudiosos do léxico toponímico brasileiro.

Doravante, apresentaremos os componentes que constituem cada uma das partes do *DITAL – municípios*.

### **Macroestrutura do dicionário**

No âmbito da macroestrutura, encontram-se as questões relacionadas com a seleção e a ordenação do material léxico. É nesse sentido que entendemos por macroestrutura a organização e a ordenação interna do dicionário, isto é, a nomenclatura que está relacionada às características gerais do repertório lexical toponímico ora apresentado.

Quanto à seleção e à organização macroestrutural do *DITAL – municípios*, a lista de entrada é composta por 102 verbetes que correspondem à totalidade dos atuais e oficiais nomes dos municípios de Alagoas (IBGE, 2010), apresentados em ordem alfabética contínua e alinhados à esquerda, sendo a palavra-entrada destacada em negrito, assim se caracterizando como uma estrutura lisa, disposto em volume único, e adotamos a concepção gráfica conservadora da ordem alfabética linear das unidades léxicas toponímicas por ser a mais recorrente nas obras lexicográficas brasileiras e por possibilitar a localização do topônimo desejado de forma rápida.

### **Medioestrutura do dicionário**

No âmbito da medioestrutura, encontram-se as articulações das informações que são constituídas pelo sistema de remissivas que auxilia na pesquisa, relacionando as informações com as diferentes partes do dicionário. Dessa forma, ela é constituída por um conjunto de intersecções entre a macroestrutura, a microestrutura e outros componentes do texto lexicográfico, como o material anteposto, o posposto e o interposto que constitui o dicionário.



## Remissiva

As remissivas podem ser internas, quando ocorrem dentro do próprio verbete ou em algum ponto da nomenclatura, ou externas, quando ocorrem nos textos externos: materiais antepostos e pospostos (PONTES, 2009). Sua rede se configura nas relações traçadas dentro da obra lexicográfica, no caso do *DITAL – municípios* ocorre entre os topônimos verbetados, mantendo a coerência semântica das informativas. São de caráter interna e explícita, todas pertencentes ao repertório, aparecem precedidas pela marca gráfica da abreviatura Cf. (conferir), registradas em ordem alfabética, em itálico, separadas por ponto-e-vírgula e entre parênteses, imediatamente após as informações dadas em colchetes.

Elas implicam em topônimos complementares que traduzem as relações toponomásticas que o topônimo de entrada mantém com os outros do domínio repertoriado, através de um processo de remissão vertical, que cruza macrotopônimos municipais que tenham alguma relação com topônimo que encabeça um verbete, disponibilizando ao consulente informações complementares que podem ajudar na ampliação de conhecimentos sobre o processo denominativo do município consultado.

É oportuno ressaltar que não há um número estipulado de remissivas para cada verbete, pois são indicadas segundo as possibilidades oferecidas pela nomenclatura toponímica. Elas são de natureza facultativa, em virtude de os próprios verbetes fornecerem as informações essenciais para definir o lema; o consulente seguirá o caminho indicado pela remissão apenas se quiser obter mais informações sobre a cidade e/ou município consultado.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos um exemplo de uso de remissivas de um verbete do *DITAL – municípios*.

### Quadro 1 - Remissivas no verbete toponímico.

<b>Anadia</b> [anadiense; hebr. + lat.; híbrido] (Cf. <i>Atalaia; Marechal Deodoro; Penedo; São Miguel dos Campos</i> )
---

**Fonte:** Melo (2018).

## Microestrutura do verbete

No âmbito da microestrutura, encontra-se “la ordenación de los elementos que componen el artículo lexicográfico (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105)<sup>34</sup>, ou seja, é a parte do texto lexicográfico que contém a organização dos dados contemplados no enunciado verbete.

Cumpramos destacarmos que a microestrutura determina e é determinada pela macroestrutura. Assim, pela própria natureza deste trabalho lexicográfico de cunho toponomástico, sua microestrutura apresentará elementos que, mormente, não ocorrem nos demais dicionários de uso geral da língua (dicionários-padrão), tais como: localização do município, taxionomia toponímica, motivação do topônimo, mudanças toponímicas, Leis e Decretos que resultaram na institucionalização dos nomes oficiais, informações históricas e/ou enciclopédicas, dentre outras.

No *DITAL – municípios*, buscamos seguir as orientações de Isquierdo e Castiglioni (2010, p. 295), que advertem que a microestrutura de um dicionário toponímico deve seguir “os parâmetros gerais estabelecidos na metodologia geral do projeto ATB, adequada a cada realidade regional e em consonância com os fundamentos da lexicografia contemporânea”.

O verbete – constituinte nuclear da microestrutura – corresponde à unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário, aqui denominado de verbete toponímico. É composto pelo enunciado lexicográfico e pela palavra-entrada, que é “la unidad mínima autónoma en que se organiza el diccionario. Está formado por el lema, que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad” (HAENSCH *et al.*, 1982, p. 41)<sup>35</sup>.

A microestrutura do verbete do *DITAL – municípios* foi norteada pela classificação, que por sua vez controla o sistema definitório. É constituída por duas partes e foi pensada com base nos elementos contemplados na ficha lexicográfico-toponímica produzida para cada nome de município alagoano na constituição do *corpus* da pesquisa doutoral (MELO, 2018).

A seleção e o arranjo dos elementos descritivos que figuram no verbete toponímico estão distribuídos em informações sistemáticas e não sistemáticas oriundas de microparadigmas obrigatórios e eventuais. Sendo assim, na primeira parte do verbete, são apresentados os

---

<sup>34</sup> “a ordenação dos elementos que compõem o verbete” (MEDINA GUERRA, 2003, p. 105, tradução nossa).

<sup>35</sup> “a unidade mínima autônoma em que se organiza o dicionário, formada pelo lema que é a unidade léxica tratada e pelas informações fornecidas sobre ela” (HAENSCH *et al.*, 1982, p. 41, tradução nossa).

seguintes dados: topônimo, gentílico, procedência linguística, processo de formação, remissiva, localização geográfica, taxionomia, etimologia. Já na segunda parte do verbete, são apresentadas notas e fontes, contemplando as informações enciclopédicas e históricas sobre a localidade, topônimo primitivo, mudança e variação toponímica (quando houver), histórico da formação do lugar, Decretos e Leis que institucionalizaram os topônimos oficiais etc.

Para manter a homogeneidade do repertório da microestrutura básica, a sequência retórica do enunciado lexicográfico obedece à seguinte estrutura: palavra-entrada – topônimo; gentílico; origem linguística; processo de formação; remissiva; localização geográfica; taxionomia toponímica; estrutura morfológica; etimologia; nota e fonte.

### **Palavra-entrada**

Trata-se de uma unidade léxica de qualquer extensão e se constitui como objeto de descrição do verbete. No *DITAL – municípios*, a palavra-entrada corresponde ao topônimo oficial verbetado, indica a grafia do nome do município alagoano de acordo com a forma registrada em documentos institucionais e pelo IBGE na nomenclatura atualmente utilizada, conforme o Censo Demográfico de 2010.<sup>36</sup>

Do ponto de vista gráfico, os topônimos são apresentados em negrito e alinhados à esquerda. Quando compostos, conservam sua ordem sintagmática normal. A seguir, no Quadro 2, exemplificamos a lista de palavra-entrada do *DITAL – municípios*.

#### **Quadro 2 - Palavras-entrada no verbete toponímico.**

<b>Arapiraca</b> <b>Campo Grande</b> <b>Olho d'Água das Flores</b>
--

**Fonte:** Melo (2018).

---

<sup>36</sup> Brasil. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Último acesso em: 17 set. 2018.

## Gentílico

Trata-se do adjetivo que designa o morador de acordo com a sua cidade de nascimento ou residência em Alagoas, identificado conforme consulta na Base de Dados do IBGE. Aparece, entre colchetes, imediatamente após a entrada e separada por ponto-e-vírgula, na mesma linha horizontal.

A seguir, no Quadro 3, exemplificamos a apresentação do gentílico no verbete do *DITAL* – *municípios*.

### Quadro 3 - Gentílico no verbete toponímico.

<b>Barra de Santo Antônio</b> [barrense;] <b>São Sebastião</b> [salomeense;]
---

Fonte: Melo (2018).

## Origem linguística

Neste item é registrada a origem linguística do topônimo, aparece entre colchetes, juntamente com o campo “gentílico” e separada desse campo por ponto-e-vírgula, na mesma linha horizontal.

A procedência linguística que constitui a base lexical do nome do município alagoano foi identificada a partir da consulta em dicionários especializados, como Cunha (1978; 2010), Guérios (1981); Tibiriçá (1997), Houaiss (2009); Ferreira (2010), dentre outros.

No Quadro 4, a seguir, exemplificamos a apresentação da origem linguística no verbete do *DITAL* – *municípios*.

### Quadro 4 - Origem linguística no verbete toponímico.

<b>Matriz de Camaragibe</b> [matizense; lat. + tup.]; <b>Satuba</b> [satubense; tup.];
---

Fonte: Melo (2018).

Quando não foi possível recuperar a origem linguística do topônimo por falta de registro nos dicionários especializados consultados, seguimos o modelo de Cunha (2010) apresentado em seu *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Assim, o campo origem linguística foi preenchido com a informação: *De origem controversa*, em itálico, como é o caso

do topônimo alagoano da cidade de Coqueiro Seco, por exemplo, que tem a significação do vocábulo coqueiro definida, mas a origem controversa.

Nas palavras do referido autor,

**Coco** *s.m.* ‘orig. Papão’ ‘ext. designação comum a várias espécies de palmeiras e aos seus frutos’ XVI. *De origem controversa*: o fruto do coqueiro foi assim denominado pelos portugueses em razão da sua semelhança com as figuras de cabeças com que se assustavam as crianças (os papões) | **cocADA** 1881 | **coquEI- R’** AL 1844 | **coqueiro** 1813. (CUNHA, 2010, p. 192, grifo nosso)

A seguir, no Quadro 5, apresentamos um caso de verbete do *DITAL – municípios*, no qual não foi possível recuperar a origem linguística do topônimo verbetado.

**Quadro 5 -** Indicação da origem linguística controversa no verbete toponímico.

<b>Coité do Nóia</b> [coitenense; tup. + <i>De origem controversa</i> ] <b>Coqueiro Seco</b> [coqueirense; <i>De origem controversa</i> + lat.;]
---

**Fonte:** Melo (2018).

### Processos de formação

Neste campo, é registrado o processo de formação do topônimo verbetado, conforme sua distribuição étimo-morfossintática em: i. simples, que são os nomes que apresentam um só formante, seja substantivo ou adjetivo, podendo, contudo, apresentar-se também acompanhado de sufixações; ii. composto, que são os nomes compostos que apresentam mais de um formador; iii. híbrido, que são nomes compostos que recebem em sua configuração elementos linguísticos de diferentes procedências (DICK, 1992).

O processo de formação aparece entre colchetes, juntamente com os campos “gentílico e origem linguística” e separado desses campos por ponto-e-vírgula, na mesma linha horizontal, finalizando as informações obrigatórias apresentadas entre colchetes do topônimo verbetado.

A seguir, no Quadro 6, exemplificamos a apresentação da formação lexical do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

**Quadro 6 -** Processo de formação do verbete toponímico.

<b>Barra de São Miguel</b> [miguelense; lat. + hebr.; híbrido] <b>Estrela de Alagoas</b> [estrelense; lat.+ lat.; composto]
--

**Fonte:** Melo (2018).

## Localização geográfica do município

O Estado de Alagoas é constituído por 102 municípios que estão distribuídos em três mesorregiões e treze microrregiões geográficas. Sendo assim, no verbete toponímico, a posição espacial do município, dentro do território considerado atualmente do Estado de Alagoas, é apresentada de acordo com sua inserção na mesorregião e na microrregião geográfica, respectivamente.

Neste campo, é registrada a localização geográfica do município com base na consulta junto ao Banco de Dados do IBGE em sua ferramenta virtual Cidades-IBGE que traça um perfil de cada um dos municípios brasileiros. Essa informação aparece iniciando a segunda linha do verbete posposta à expressão: “Localizado na” e separadas por vírgula, na mesma linha horizontal.

A seguir, no Quadro 7, exemplificamos a apresentação da formação lexical do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

### Quadro 7 - Localização geográfica no verbete toponímico.

**Barra de Santo Antônio** [barrense; lat.; composto]

Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião de Maceió.

**Feira Grande** [feira-grandense; lat.; composto] (Cf. *Maceió; Palmeira dos Índios; Penedo; Porto Real do Colégio; São Brás*)

Localizado na Mesorregião do Agreste Alagoano, Microrregião de Arapiraca.

**Fonte:** Melo (2018).

## Taxionomia Onomástico-toponímica

A categorização taxionômica toponímica neste dicionário segue o Sistema Toponímico Taxionômico proposto por Dick (1992 e desdobramentos) e as contribuições taxionômicas de Isquierdo (1996), Lima (1998) e Faria (2017). Aparece, em itálico, grafada com inicial maiúscula posposta à expressão: “Topônimo classificado como” e separadas por ponto, na mesma linha horizontal.

A seguir, no Quadro 8, exemplificamos a apresentação da classificação taxionômica toponímica do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

### Quadro 8 - Taxionomia no verbete toponímico.

**Coruripe** [coruripense; tup., simples]

Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião de São Miguel dos Campos. Topônimo classificado como *Hidrotopônimo*.

**Feliz Deserto** [feliz-desertense; lat.; composto] (Cf. *Piaçabuçu*)

Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião de Penedo. Topônimo classificado como *Animotopônimo eufórico*.

**Fonte:** Melo (2018).

### Estrutura morfológica

Neste campo, é registrada a análise mórfica do nome do município em uma perspectiva estruturalista de Morfologia Concatenativa e Regular, a partir da apreensão dos morfemas lexicais e gramaticais, das formas dependentes e da identificação dos nomes atemáticos que constituem o vocábulo toponímico verbetado.

O arranjo sintagmático das unidades constitutivas do topônimo é indicado posposto à expressão “Constituído por”. Cada morfema e/ou formante constituinte é apresentado em itálico, justapostos pelo sinal “+” e separados por vírgula, na mesma linha horizontal.

Na análise mórfica, seguimos as orientações gerais do estruturalismo linguístico (CÂMARA Jr, 2004) e apresentamos uma segmentação dos nomes baseada na noção de morfemas lexicais (ML) e morfemas gramaticais (MGD, afixos; MGF, flexão de gênero e de número; VT, classificatórios nominais; os nomes atemáticos serão indicados pelo símbolo  $\overline{\text{T}}$ .) constituintes dos signos toponímicos.

A seguir, no Quadro 9, exemplificamos a apresentação da estrutura mórfica do topônimo verbetado no *Dicionário Toponomástico de Alagoas (DITAL) – municípios*.

### Quadro 9 - Estrutura morfológica no verbete toponímico.

**Canapi** [canapiense; tup., simples]

Localizado na Mesorregião do Sertão Alagoano, Microrregião Serrana do Sertão Alagoano. Topônimo classificado como *Hidrotopônimo*. Constituído pelo ML *canapi*  $\overline{\text{T}}$ .

**Girau do Ponciano** [ponciense; tup. + lat.; híbrido] (Cf. *Jequiá da Praia; Traipu*)

Localizado na Mesorregião do Agreste Alagoano, Microrregião de Arapiraca. Topônimo classificado como *Ergotopônimo*. Constituído por ML *girau*  $\overline{\text{T}}$ , f. dep. *de + o = do*, ML *ponci-* + MGD *-ano*.

**Fonte:** Melo (2018).

## Etimologia

Neste campo é registrada a base etimológica nuclear do signo toponímico, seu significado histórico em sua origem e, quando possível, sua categoria gramatical, procurando resgatar o significado da(s) raiz(es) constituinte(s) da unidade linguística toponímica. Essa informação aparece imediatamente após a descrição mórfica do topônimo verbetado e é introduzida pela marca gráfica da abreviatura “Etim.” (de Etimologia), seguida ou não da classe gramatical apresentada em itálico e finalizando a primeira parte do verbete enunciado.

Após a apresentação do étimo, há uma indicação da fonte de onde foi extraída a informação etimológica, que remete o usuário às referências especializadas. A seguir, no Quadro 10, exemplificamos o registro da etimologia do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

### Quadro 10 - Etimologia no verbete toponímico.

#### **Craibas** [craibense; tup.; simples]

Localizado na Mesorregião do Agreste Alagoano, Microrregião de Arapiraca. Topônimo classificado como *Fitotopônimo*. Constituído por ML *craib-* + VT *-a* + MGF *-s*. Etim. *sm.* do tup. *Carahyba* ‘árvore do ramo das bignoniáceas’ (TIBIRIÇÁ, 1997).

#### **Igreja Nova** [igreja-novense; lat.; composto] (Cf. *Penedo*)

Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião de Penedo. Topônimo classificado como *Hierotopônimo*. Constituído por ML *igrej-* + VT *-a*, ML *nov-* + MGF *-a*. Etim. *sf.* do lat. XIII *egreja*. ‘Comunidade religiosa, templo’ do lat. vulg. *eclēsia* (cláss. *ecclēsia*); *adj.* Do lat. XIII *nōvus*, *-a* ‘de pouco uso’ (CUNHA, 2010)

**Fonte:** Melo (2018).

## Nota

São incluídas, neste campo, observações de caráter histórico e/ou enciclopédico sobre o topônimo verbetado e a sede municipal por ele nomeada, apresentando brevemente a história do local, de forma a tentar apontar a motivação do nome e indicar a data de criação do município e seu povoado de origem.

As notas proporcionam ao consulente um maior esclarecimento sobre o histórico de nomes de municípios alagoanos, a data de sua adoção e a motivação que deu origem ao primitivo topônimo, sua mudança ou permanência ao longo do tempo. Além disso, elas visam apresentar breves informações sobre o processo de desenvolvimento do povoado que culminou em sua autonomia político-administrativa alçando à categoria de município e a



institucionalização do atual topônimo. Para destacar a dinâmica das mudanças toponímicas, os topônimos são grafados em negrito.

Este campo inicia a segunda parte do verbete, inaugurando novo parágrafo. Nele são apresentadas as informações históricas e enciclopédicas, imediatamente, após a primeira parte do verbete em parágrafo único com texto corrido, alinhadas à esquerda, com a indicação Nota grafada com inicial maiúscula. A seguir, no Quadro 11, exemplificamos o campo Nota do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

**Quadro 11 - Campo Nota no verbete toponímico.**

<p><b>Maragogi</b> [maragogiense; tup., simples] (Cf. <i>Porto Calvo</i>) Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião do Litoral Norte Alagoano. Topônimo classificado como <i>Hidrotopônimo</i>. Constituído por ML <i>maragogi</i> Ꞥ. Etim. <i>sm.</i> do tup. <i>maracujá-y</i> ‘rio dos maracujás’ (TIBIRIÇÁ, 1997). Nota Município com área territorial atual de 334,047 (km<sup>2</sup>) e população estimada em 2017 de 32.940 hab. Seu topônimo faz referência ao Rio Maragogi que banha a cidade e a região. Em momentos áureos de sua história nos períodos colonial e imperial, a povoação era chamada de <b>Gamela</b>. Em 1796, foi criado o Distrito com a denominação de <b>Isabel</b>, elevado à categoria de vila com o mesmo nome pela Lei Provincial nº 681 de 24/04/1875 e pela Lei Provincial nº 733 de 03/07/1876 passou a ser denominada <b>Maragogi</b>. Foi elevado à condição de cidade e sede municipal com essa denominação pela Lei Estadual nº 15 de 16/05/1892.</p>
--

**Fonte:** Melo (2018).

**Fonte**

Finalizando o verbete toponímico, são creditadas as fontes geradoras das informações apresentadas nas Notas. As referências aparecem em sequência cronológica de publicação, separadas por ponto-e-vírgula, em itálico e contendo o autor ou título da obra, seguido do ano de publicação, na mesma linha horizontal, alinhada à esquerda, com a indicação Fonte grafada com inicial maiúscula, que remete o usuário às referências especializadas. A seguir, no Quadro 12, exemplificamos o campo Fonte do topônimo verbetado no *DITAL – municípios*.

## Quadro 12 - Campo Fonte no verbete toponímico.

	<p><b>Chã Preta</b> [chã-pretense; lat.; composto] Localizado na Mesorregião do Leste Alagoano, Microrregião Serrana dos Quilombos. Topônimo classificado como <i>Geomorfotopônimo</i>. Constituído por ML <i>ch-</i> + MGF <i>-ã</i>; ML <i>pret-</i> + VT <i>-a</i>. Etim. <i>sf.</i> do lat. XIII <i>chãa</i> ‘terreno plano, chão’; <i>adj.</i> do lat. XIII <i>prettus</i>, por <i>pressus</i> ‘negro’ (CUNHA, 2010).</p>
Nota	<p>Município com área territorial atual de 169.464 (km<sup>2</sup>) e população estimada em 2017 de 7.427 hab. Há duas versões que explicariam sua motivação, ambas fazem alusão à forma topográfica de elevação: chã, quais sejam, i. em razão dos proprietários da <b>Fazenda Chã Preta</b>, localizada em uma chã, da família Inácio serem da raça negra; ii. alusão às queimadas da vegetação da chã, localizada na região onde o município está alocado. Contam os populares que após as queimadas a chã ficava preta. Sua colonização teve início por volta de 1865, um pouco antes da abolição da escravatura. O Distrito foi criado com a denominação <b>Chã Preta</b> pelo Decreto nº 2.435 de 30/11/1938 e elevado à categoria de município com a mesma denominação pela Lei Estadual nº 2.432 de 03/11/1962, desmembrado de Viçosa/AL.</p>
Fonte	<p><i>Oliveira Filho</i> (2003); <i>Mendonça et al.</i>, (2012); <i>Alagoas em Dados e Informações</i>, (2017); <i>Cidades-IBGE</i> (2018).</p>

**Fonte:** Melo (2018).

Dito o exposto, finalizamos esta segunda seção destacando que foi a partir da proposição de que a Lexicografia científica procura apoiar a descrição lexical em critérios validados por ciências complementares que entendemos a real necessidade da elaboração do *DITAL – municípios*, focalizando os macrotopônimos atribuídos às municipalidades de Alagoas.

## Considerações finais

Iniciamos estas considerações finais destacando a relevância dos dicionários toponomásticos, no ambiente discursivo escolar e fora dele, para viabilizar a familiarização dos consulentes e aprendizes com o mundo dos nomes de lugares (habitados ou não), suas motivações e seu registro lexicográfico, compreendendo este tipo de obra lexicográfica como veículo de armazenagem e/ou recuperação de fatos linguísticos e extralinguísticos.

Nessa direção, justificamos a propositura toponomástica do *DITAL – municípios* à medida que ele poderá contribuir para a especialidade em questão, uma vez que se faz mister a realização de reflexões sobre o fazer dicionarístico sob diferentes perspectivas, reconhecendo o gênero dicionário como objeto multifacetado, do qual resultam várias formas de examiná-lo e produzi-lo.

Por conseguinte, apresentamos, neste artigo, o projeto lexicográfico para a descrição e registro do complexo toponomástico dos atuais e oficiais 102 nomes dos municípios alagoanos,

viabilizando um despertar para os nomes das municipalidades da Terra dos Marechais, da Terra dos Caetés, da Terra dos Marajás, do Paraíso das Águas, dentre outras perífrases por que o Estado de Alagoas é conhecido, comportando uma compreensão mais profunda não só da Terra das Alagoas, mas também da relação do ato denominativo municipal com a realidade de uma determinada época.

Assim, foi pensado o *DITAL – municípios*, que surgiu em uma perspectiva que não o reduz a um mero compilador de nomes de municípios e seus significados, mas em uma obra lexicográfica que pode contribuir para a aquisição de diversos saberes sobre o Estado de Alagoas, pondo em evidência que o acervo da nomenclatura investigada não está alheio à memória destes lugares e seu registro e ciência nos permitem compreender os enredos da formação e fixação do homem no terreno alagoano. É nessa direção que compreendemos o trabalho lexicográfico com os topônimos verbetados, procurando associar à palavra-entrada o máximo possível de dados e informações linguísticas e extralinguísticas a respeito do referente que ela designa.

## Referências

BOLZAN, Rosane Maria; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Abandonando clichês para descortinar um cenário favorável ao uso de dicionários na sala de aula. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Vendo o dicionário com outros olhos**. Londrina: UEL, 2010.

BORBA, F. da Silva. **Organização de dicionários**: uma introdução à lexicografia. São Paulo: UNESP, 2003.

CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 363 ed. Petrópolis: Vozes, 2004

CASTIGLIONI, Ana Claudia. Verbetes toponímico: microestruturas para hidrônimos. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 26, n. 3, p. 1095-1122, 2018. Disponível em: <[http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12882/pdf\\_1](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/12882/pdf_1)>. Acesso em: 17 ago. 2017.

COROA, Maria Luzia. Para que serve um dicionário? In: CARVALHO, Orlene Lúcia de Saboia; BAGNO, Marcos. (Orgs.). **Dicionários Escolares**: políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 61-72.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978. 357 p.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Ver atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010. 744 p.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

\_\_\_\_\_. Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II. **Revista Trama**. v. 3, n. 5, p. 141-155, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/965/0>>. Acesso em: 08 set. 2017.

FARIA, Glauciane da Conceição dos Santos. **Tradição e memória: um estudo antroponímico dos nomes de logradouros da cidade de Ponte Nova - Minas Gerais**. 2017, 686 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2.272 p.

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. **Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes**. 3 ed. rev. e aum., São Paulo: Ave Maria, 1981. 267 p.

HAENSCH, G. et al. **La lexicografía: de la linguística teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gregos, 1982.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, Aparecida Negri. et al. *Guavira Letras*. Três Lagoas/MS, n. 25, p. 1-165, jul./dez. 2017. Disponível em <<http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/issue/viewIssue/32/4>>. Acesso em: 03 de abril de 2017.

ISQUERDO, Aparecida Negri. **O Fato Linguístico como recorte da realidade sócio-cultural**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1996.

ISQUERDO, Aparecida Negri; CASTIGLIONI, Ana Cláudia. Em busca de um dicionário onomástico-toponímico. In.: ISQUERDO, Aparecida Negri; FINATTO, Maria José Bocorny (orgs.) **As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. v. IV. Campo Grande: Editora da UFMS, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 291-310.

LIMA, Ivone A. de. **A Motivação Religiosa dos Topônimos Paranaenses**. Anais do Gel XXVII, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012.

MEDINA GUERRA, Antonia A. **Lexicografía española**. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 2003.

MELO, Pedro Antonio Gomes de Melo. **Dicionário Toponímico de Alagoas, (DITAL) - municípios e seus aspectos linguísticos e extralinguísticos**. 2018. 361 f. (Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos) — Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais**. São Paulo: Contexto, 2018.

PONTES, Antônio Luciano. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê.** Fortaleza: EdUECE, 2009.

PORTO DAPENA, José-Álvaro. **Manual de técnica lexicográfica.** Ed. Arco/Libros, S. L, 2002. 367 p.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. **A formação e a fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a toponímia da região do Carmo.** 2004, 368 f. (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TIBIRIÇÁ, Luiz Caldas. **Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi:** significado dos nomes geográficos de origem tupi. 2. ed. Brasil: Traço, 1997. 197 p.

VILLALVA, Alina; SIVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico:** descrição e análise do português. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZACARIAS, Regiani Aparecida Santos; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Retomando algumas designações da lexicografia. In.: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (Org.) **Vendo o dicionário com outros olhos.** Londrina: UEL, 2010.

## DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TEXTOS PRODUZIDOS NO ENEM

Alessandra Gomes VARISCO<sup>37</sup>

Milena MORETTO<sup>38</sup>

**Resumo:** Muitos exames para o ensino superior baseiam-se na dissertação escolar. No entanto, como professoras de língua materna, temos notado que muitos estudantes possuem dificuldades em desenvolver esse gênero de texto. Assim, com o intuito de desenvolver um modelo didático desse gênero, este artigo tem por objetivo analisar duas redações nota mil do ENEM com o fim específico de compreender de que forma os estudantes se posicionam e constroem a argumentação no gênero dissertação escolar e identificar as dimensões ensináveis do gênero. Nossas análises apontam que, para o desenvolvimento de uma argumentação consistente, os estudantes necessitam mobilizar diferentes capacidades de linguagem.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. ENEM. Capacidades de Linguagem. Modelo Didático.

**Abstract:** *Many exams for higher education are based on the school dissertation. However, as mother-tongue teachers, we have noticed that many students have difficulties in developing this kind of text. Thus, in order to develop a didactic model of this genre, this article aims to analyze two thousand essays of the ENEM with the specific purpose of understanding how the students position themselves and construct the argumentation in the school dissertation genre and identify the dimensions of the genre. Our analysis shows that for the development of a consistent argument, students need to mobilize different language skills.*

**Keywords:** *High school. ENEM. Language Capabilities. Didactic Model.*

---

<sup>37</sup> Graduada em Direito, graduanda em Letras e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – USF, *campus* Itatiba/SP, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: [alessandragv@hotmail.com](mailto:alessandragv@hotmail.com).

<sup>38</sup> Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco – USF, *campus* Itatiba/SP, Brasil. E-mail: [milena.moretto@yahoo.com.br](mailto:milena.moretto@yahoo.com.br).

## **Introdução**

Muitos estudos sobre o trabalho com a Língua Materna têm evidenciado, nos últimos anos, a necessidade de um ensino que propicie aos alunos condições de ampliar o domínio da leitura e escrita por meio do trabalho com os mais diversos gêneros textuais. No entanto, no Ensino Médio, última etapa da educação básica, privilegia-se o estudo da dissertação escolar, uma vez que a maioria dos exames vestibulares e, em especial, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) exige a produção desse gênero de texto. Neste último, as provas avaliam conhecimentos específicos das disciplinas e contém uma proposta de produção escrita – o que chamaremos de dissertação escolar. Trata-se de um texto dissertativo-argumentativo em que o tema de discussão, geralmente polêmico, demanda que os estudantes se posicionem e argumentem em prol de seu ponto de vista.

No entanto, durante nossas experiências escolares como professoras de Língua Portuguesa, vemos que, mesmo que o trabalho com a dissertação escolar seja o foco principal durante os três anos do Ensino Médio, muitos estudantes saem desse nível de ensino com dificuldades na produção desse gênero textual. Para além dos exames de ingresso no ensino superior, dominar as especificidades desse gênero de texto se faz importante para que esses alunos sejam capazes de tomar decisões e se posicionarem frente a questões polêmicas sociais do meio em que vivem, bem como, notadamente, saibam se posicionar e apresentar argumentos sólidos e adequados lógicos em diversas situações do dia a dia como, por exemplo, conseguir um emprego, manifestar sua opinião política e defendê-la, vender um produto, etc.

Por essa razão, com o intuito de desenvolver um modelo didático do gênero dissertação escolar, o presente artigo tem por objetivo analisar duas redações nota mil do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, produzidas no ano de 2013, escolhidas da Cartilha do Participante – Redação do ENEM 2016, com o fim específico de analisar de que forma os estudantes se posicionam e constroem a argumentação no gênero dissertação escolar para identificar as dimensões ensináveis do gênero. Pautaremos para isso, na teoria enunciativo-discursiva, cujo maior representante é Mikhail Bakhtin (1997; 2006) e nas considerações de autores genebrinos - Schneuwly e Dolz (2010) - que discutem sobre a proposta de modelo didático.

Dessa forma, nosso artigo será apresentado da seguinte forma. Primeiramente, discorreremos sobre a conceituação de gêneros textuais e a definição de modelo didático. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos dessa pesquisa. Por fim, expomos nossas análises e considerações finais.

## **O Modelo didático como instrumento para identificar as dimensões ensináveis de um determinado gênero textual**

Nas diversas esferas da atividade humana, o uso da língua dá-se através de enunciados, que são a unidade real da comunicação verbal. Os enunciados não existem isoladamente e as diversas esferas elaboram seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, denominados por Bakhtin (1997) de gêneros do discurso. Os gêneros são heterogêneos, infindáveis, “pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e podem ser reconhecidos a partir de três elementos essenciais que os constituem: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo, que formam o todo do enunciado.

O conteúdo temático é aquilo que pode ser “dizível” em um gênero, dentro de um determinado contexto de produção. É qualquer situação comunicativa que pode ser expressada nas diversas esferas, com sentido definido e único para aquela situação de comunicação. Interessante perceber que as situações comunicativas definem o conteúdo temático, já que determinados temas podem, ou não, ser dizíveis em determinadas esferas de comunicação.

A construção composicional ou estrutura composicional também define o gênero como tipo relativamente estável na medida em que forma o todo enunciativo, sendo um conjunto de configurações relativamente iguais. A estrutura é uma espécie, relativamente estável, de padronização, pois, se assim não fosse, as formas totalmente livres não permitiriam a definição de um gênero. Como afirma Bakhtin (1997, p. 302), “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados”.

O estilo é vinculado a unidades temáticas determinadas, entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado e depende do modo como locutor percebe e compreende seu destinatário e do modo que ele presume uma compreensão responsiva. Nem todos os estilos são propícios ao estilo individual, pois nem todos são aptos a refletir a individualidade da língua, como aqueles que requererem uma forma padronizada. Não se pode estudar um gênero sem estudar, previamente, o estilo intrínseco àquele gênero: “quando há estilo, há gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Sobre o gênero dissertação escolar comumente proposto pelos exames, em relação ao conteúdo temático, pode-se entender que, por mais que um sujeito possa compreender-se como neutro quando escreve algum texto, tal fato não é possível, pois qualquer discurso sempre está filiado a um conteúdo ideológico. Destarte, os alunos do terceiro ano do Ensino Médio expõem suas próprias ideologias na construção do texto escrito. Mas não só: suas



ideologias atravessam o seu repertório cultural, as suas vivências. Isto porque o discurso nasce fora do sujeito, é social e ideológico (BAKHTIN, 2006).

Além disso, apresenta em sua estrutura o tipo dissertativo-argumentativo que requer a defesa de um ponto de vista e a vinculação a conectores lógicos e a argumentações sólidas, embasadas, para que o leitor não somente entenda o posicionamento do autor/estudante, mas também para que se convença, ou melhor, seja persuadido. Argumentar é a arte de convencer e persuadir (ABREU, 1999). Convencer é saber gerenciar informação, é alar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro.

Existem vários tipos de argumentação que podem ser utilizadas na construção desse gênero de texto. Celant e Silva (2014) discorrem sobre alguns, a exemplo do argumento de autoridade, que consiste “na utilização de atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese. As autoridades invocadas podem ser certos cientistas, filósofos, profetas, a física, a religião, a doutrina, etc.” (CELANT; SILVA, 2014, p. 6). Há também o argumento por figuratividade, em que são utilizados exemplos ou ilustrações para corroborar a tese. O argumento de senso comum é um argumento que não possui embasamento científico, mas é muito divulgado na e pela sociedade. Seu efeito persuasivo é reduzido e, por isso, ele deve ser utilizado como reforço a um argumento mais específico. Há também o argumento de fuga, que procura desviar a discussão para outras questões que não a principal. Todos esses argumentos podem ser utilizados em uma redação de tipo dissertativo-argumentativo.

O gênero dissertação escolar ainda exige uma linguagem apropriada, geralmente formal e dentro dos parâmetros esperados pelo que se considera de norma culta.

Mesmo sabendo dessas características mais gerais, para ensinar esse gênero aos estudantes, Schneuwly e Dolz (2010) sugerem a construção de um modelo didático, isto é, um estudo de suas características principais a partir de modelos de textos concretos, isto é, que foram produzidos em uma determinada situação de produção. Somente a partir desse procedimento é que podemos identificar as dimensões ensináveis, isto é, o que deve ou não ser ensinado aos estudantes. Dessa forma, entendem Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48) que o “modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com objetivo de ensiná-las”. Aqui, o professor verifica os saberes a serem mobilizados, os componentes textuais específicos com o quais se deseja trabalhar e as capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas “no momento da leitura e produção de um texto” (ABREU-

TARDELLI, 2007, p. 76). Abreu-Tardelli (2007, p. 76) considera que essas capacidades se dividem em três: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

As capacidades de ação correspondem à mobilização do gênero estudado, podendo o aluno identificar um gênero, a situação e para qual função ele pode ser acionado, ou seja, quem produziu o texto, para quem, com que objetivo, onde, quando e do que se trata. Essa capacidade refere-se ao contexto de produção.

As capacidades discursivas dizem respeito ao conteúdo temático e à organização desse conteúdo, pois cada gênero, na medida em que se constitui em um tipo relativamente estável, possui uma estrutura composicional.

As capacidades linguístico-discursivas referem-se à seleção vocabular adequada, sendo o aspecto mais interno do gênero, ligado ao seu estilo – mecanismos de coesão e mecanismos enunciativos, estes últimos relacionados às múltiplas vozes que circulam em um texto.

Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 49) elaboram um esquema com as principais categorias dos componentes do modelo didático:

Ilustração 1 – Modelo didático de gênero



Fonte: Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 49).

Segundo referidos autores, na busca de orientar as práticas de ensino, os gêneros possuem certas categorias que fazem parte de sua estruturação. Dessa forma, integram o modelo

didático de gênero: situação de comunicação, conteúdo temático, a organização, a textualização, os meios paralinguísticos e a paginação de texto. Pensando nesses construtos, apresentamos, a seguir, os procedimentos metodológicos que utilizamos no decorrer de nossa pesquisa para identificar as dimensões ensináveis do gênero dissertação escolar.

## **Procedimentos metodológicos**

Para desenvolver o modelo didático do gênero dissertação escolar, texto comumente solicitado em exames, em um primeiro momento, selecionamos algumas redações do ENEM como modelos. Após esta seleção, analisamos o que era relativamente estável em cada um dos textos em relação ao conteúdo temático, à estrutura composicional e à linguagem a partir do contexto de produção em que esses textos são produzidos. Nesse artigo, a título de ilustração, foram analisadas duas redações do ENEM do ano de 2013, constantes no Manual de Redação do ENEM 2016, em que o tema foi relacionado aos efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil. Ambas tiraram nota máxima, isto é, atingiram 1000 pontos. Nossos critérios de análise, além de estarem focados nos aspectos temáticos, na estrutura composicional e estilo linguístico dessas produções, também foram baseados na matriz de referência do referido exame que serve como parâmetro de avaliação e que contempla esses três elementos. Apresentamos tal grade de correção a seguir:

Quadro 1 – Matriz de referência para redação do ENEM

<b>COMPETÊNCIAS EXPRESSAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA REDAÇÃO DO ENEM E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS ASSOCIADOS</b>
<p><b>I - Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.</b></p> <p><b>Nível 0:</b> Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da língua portuguesa.</p> <p><b>Nível 1:</b> Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p><b>Nível 2:</b> Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita.</p> <p><b>Nível 3:</b> Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p><b>Nível 4:</b> Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita.</p> <p><b>Nível 5:</b> Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência.</p>
<p><b>II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.</b></p> <p><b>Nível 0:</b> Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.</p>

**Nível 1:** Apresenta o assunto, tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

**Nível 2:** Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 3:** Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 4:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

**Nível 5:** Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo.

### **III - Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.**

**Nível 0:** Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.

**Nível 1:** Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.

**Nível 2:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 3:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 4:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.

**Nível 5:** Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

### **IV - Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.**

**Nível 0:** Não articula as informações.

**Nível 1:** Articula as partes do texto de forma precária.

**Nível 2:** Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos.

**Nível 3:** Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações, e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

**Nível 4:** Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

**Nível 5:** Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos.

### **V - Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.**

**Nível 0:** Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto.

**Nível 1:** Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto.

**Nível 2:** Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema, ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto.

**Nível 3:** Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

**Nível 4:** Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

**Nível 5:** Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto.

Fonte: Cartilha do participante (2016)

Para compreender os critérios utilizados na avaliação, têm-se, como pode-se ver, cinco competências avaliadas, distribuídas em cinco níveis. Cada nível varia de zero a duzentos

pontos a saber (nível 0 - 0, nível 1 - 40, nível 2 - 80, nível 3 - 120, nível IV - 160 e nível V -200 pontos), donde, somados, perfazem mil pontos.

## As dimensões ensináveis do gênero dissertação escolar a partir de textos produzidos por estudantes no ENEM

Sabe-se que o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - é uma espécie de avaliação que possui como finalidade principal a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. O referido exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), tendo sido iniciado em 1998, sofrendo alterações ao longo dos anos. Conforme já expusemos, para esse artigo, escolhemos duas redações notas mil disponíveis na Cartilha do Participante do ENEM 2016 referentes à proposta solicitada em 2013 que tratava do tema acerca dos efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil e que reproduzimos a seguir:

### Imagem 1: Proposta de redação do ENEM de 2013

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil", apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

#### Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

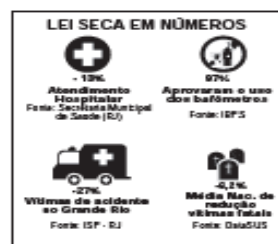
De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: [www.dpf.gov.br](http://www.dpf.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: [www.brazil.gov.br](http://www.brazil.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013.



Disponível em: [www.operacaoleseca.rj.gov.br](http://www.operacaoleseca.rj.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

#### Repulsão magnética a beber e dirigir

A lei da física que comprova que dois polos opostos se atraem em um campo magnético é um dos conceitos mais populares desse ramo do conhecimento. Tulipas de chope e bolachas de papelão não servem, em condições normais, como objetos de experimento para confirmar essa proposta. A ideia de uma agência de comunicação em Belo Horizonte foi bem simples. Ímãs foram inseridos em bolachas utilizadas para descansar os copos, de forma imperceptível para o consumidor. Em cada lado, há uma opção para o cliente: dirigir ou chamar um táxi depois de beber. Ao mesmo tempo, tulipas de chope também receberam pequenos pedaços de metal mascarados com uma pequena rodela de papel na base do copo. Durante um fim de semana, todas as bebidas servidas passaram a pregar uma peça no cliente. Ao tentar descansar seu copo com a opção dirigir virada para cima, os ímãs apresentavam a mesma polaridade e, portanto, causando repulsão, fazendo com que o descanso fugisse do copo; se estivesse virada mostrando o lado com o desenho de um táxi, ela rapidamente grudava na base do copo. A ideia surgiu da necessidade de passar a mensagem de uma forma leve e no exato momento do consumo.

Disponível em: [www.operacaoleseca.rj.gov.br](http://www.operacaoleseca.rj.gov.br). Acesso em: 20 Jun. 2013 (adaptado).

#### INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- tiver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "insuficiente".
- fugir ao tema ou que não atender ao tipo dissertativo-argumentativo.
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos.
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada com o tema proposto.

Fonte: Proposta de redação do ENEM 2013 – Cartilha do Participante, 2016, p. 28.

Na referida proposta, há dois textos escritos, disponíveis em sítios virtuais governamentais e dois textos multimodais, em que as imagens mesclam com as palavras, sendo um deles gênero de propaganda e o outro apresentando estatística, também provindos de sítios virtuais governamentais.

Antes de procedermos à análise das redações, é interessante analisar o próprio tema e a coletânea exposta na proposta. Verifica-se que todos os textos que compõem a coletânea possuem como fontes sítios virtuais governamentais. O primeiro texto, ‘Qual o objetivo da “Lei Seca ao volante”?’, do Departamento de Polícia Rodoviária Federal, leva ao argumento de autoridade, buscando embasamento nos dados na Abramed (Associação Brasileira de Medicina de Tráfego) para a ligação entre a promulgação da Lei Seca e a diminuição de mortes, como se ela, a lei, fosse a principal componente de alteração comportamental social no país em relação a esse assunto.

O segundo texto é multimodal, sendo uma propaganda veiculada pelo Poder Público e disponibilizada no Portal Brasil. A iniciativa é uma campanha governamental de cunho conscientizador, relacionando bebida alcoólica e direção veicular. Abaixo, no cartaz da campanha, o telefone de emergência 191, acrescido do colaborador Polícia Rodoviária Federal, juntamente com o Ministério da Justiça.

O terceiro texto também é multimodal, com imagens, dados e escritos acerca da ‘Lei Seca em números’ e encontra-se em um sítio virtual do Estado do Rio de Janeiro específico para esse fim. Assim, os números revelam que a maioria (97%) aprova o uso dos bafômetros, além de ter reduzido o atendimento hospitalar para esse tipo de acidente (13%) e o número de vítimas na Grande Rio, (27%) e vítimas fatais (6,2%). Todas as fontes utilizadas para captação desses dados também se originam de fontes governamentais. A utilização de estatísticas é argumento de prova, pois os números em geral remetem a algo concreto, tangível, e, portanto, aparentemente infalível. Porém, sabe-se que esse tipo de argumento pode se revelar falacioso ao leitor mais desavisado, pois o simples aparecimento de dados estatísticos numéricos não conduz, invariavelmente, à verdade lógica. Também, é importante destacar que toda pesquisa é conduzida ou encomendada por um órgão, que seleciona os sujeitos participantes e os dados a serem apresentados. Não vamos discutir, neste artigo, a característica real desses dados; porém, essa pressuposição é algo a ser considerado.

O quarto e último texto também se encontra no sítio virtual do Estado do Rio de Janeiro específico para esse fim. É um texto ilustrativo, composto de imagens e exemplos (no caso, de uma agência de propaganda) de conscientização de referido tema por parte da população. Note-

se não ser esse um texto típico de sítios governamentais (legislação e notícias oficiais), mas possuidor de um repertório jornalístico. A utilização de imagens para o convencimento do interlocutor é comum, pois ele imagina a cena e, com isso, seleciona os dados e fatos em seu repertório cultura, partindo para a ação.

Dois textos partiram da Polícia Rodoviária Federal e dois textos partiram do sítio virtual estatal fluminense específico para esse fim. Como todos os textos da proposta de redação são de origem ou de fontes governamentais, não havendo outra fonte sequer, tais já direcionam o aluno para o que precisa produzir. Isso porque todos os textos da coletânea, sem exceção, revelam o aspecto positivo da implantação da Lei Seca no país. Não há outro direcionamento para o aluno, a não ser filiar-se à corrente determinada nos textos. Como o ENEM é um exame federal, realizado e aplicado por órgãos federais, em um contexto mais amplo, o Estado pode estar ancorando suas ideologias nas redações dos alunos para, com isso, reafirmar a própria implantação de mencionada lei. Isto também é verificado na escolha das redações nota mil inseridas na Cartilha do Participante do ENEM, uma que nenhuma delas foi expressamente contra a implantação da Lei Seca.

A primeira redação escolhida possui título que já antecipa a relação ideológica que o aluno faz com os textos da coletânea exposta na proposta: ‘Sucesso absoluto’.

#### Sucesso absoluto

*Historicamente causadores de inúmeras vítimas, os acidentes de trânsito vêm ocorrendo com frequência cada vez menor, no Brasil. Essa redução se deve, principalmente, à implantação da Lei Seca ao longo de todo o território nacional, diminuindo a quantidade de motoristas que dirigem após terem ingerido bebida alcoólica. A maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população, permitiu que tal alteração fosse possível.*

*As estatísticas explicitam a queda brusca na ocorrência de óbitos decorrentes de acidentes de trânsito depois da entrada da Lei Seca em vigor. A proibição absoluta do consumo de álcool antes de se dirigir e a existência de diversos pontos de fiscalização espalhados pelo país tornaram menores as tentativas de burlar o sistema. Dessa forma, em vez de fugirem dos bafômetros e dos policiais, os motoristas deixam de beber e, com isso, mantêm-se aptos a dirigir sem que transgridam a lei.*

*Outro aspecto de suma relevância para essa mudança foi a definição de limites extremamente baixos para o nível de álcool no sangue, próximos de zero. Isso fez com que acabasse a crença de que um copo não causa qualquer diferença nos reflexos e nas reações do indivíduo e que, portanto, não haveria problema em consumir doses pequenas. A capacidade de julgamento de cada pessoa, outrora usada como teste, passou a não mais sê-lo e, logo, todos têm que respeitar os mesmos índices independentemente do que consideram certo para si.*

*Entretanto, nenhuma melhoria seria possível sem a realização de um amplo programa de conscientização. A veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima na percepção individual das mudanças necessárias. Isso fez com que cada pessoa passasse a saber os riscos que infligia a si e a todos à sua volta quando bebia e dirigia, amenizando a obrigatoriedade de haver um controle severo das forças policiais.*

*É inegável a eficiência da Lei Seca em todas as suas propostas, formando uma geração mais consciente e protegendo os cidadãos brasileiros. Para torná-la ainda mais eficaz, uma ação válida seria o incremento da frota de transportes coletivos em todo o país, especialmente à noite, para que*

*cada um consuma o que deseja e volte para casa em segurança. Além disso, durante um breve período, a fiscalização poderia ser fortalecida, buscando convencer motoristas que ainda tentam burlar o Estado. O panorama atual já extremamente animador e as projeções, ainda melhores, porém apenas com a ação conjunta de povo e governo será alcançada a perfeição.*

Fonte: Redação no ENEM 2013 – Cartilha do Participante, 2016, p. 29.

Como todos os sítios virtuais desta coletânea são de origem governamental, já verte a própria proposta para uma ideologia estatal, dominante. E o estudante, permeado pelas vozes do discurso referido, assim o faz, afinal toda “palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 96), sendo determinada pelo contexto em que se insere. Isto porque “a sistematização aparece quando nos sentimos sob a dominação de um pensamento autoritário aceito como tal.” (BAKHTIN, 2006, p. 105).

O estudante que elaborou essa redação traça, na introdução, um histórico das causas de acidentes de trânsito no país, afirmando que a ocorrência é cada vez menor. O uso do verbo ‘[se] deve’ pressupõe que o estudante entenda que foi através da Lei Seca que a redução de acidentes de trânsito com motoristas alcoolizados diminuiu, isto é, somente através da normatização e criminalização de condutas correlacionadas – atos privativos dos Poderes Legislativo e Executivo - é que o Brasil pôde verificar aludida redução. O aluno ainda traz que a implantação da lei foi possível graças à “maior fiscalização, aliada à imposição de rígidos limites e à conscientização da população”. Afirma com isso a defesa de seu ponto de vista após essa contextualização.

No desenvolvimento do texto dissertativo, o aluno entende que a proibição do consumo de álcool é absoluta e, por tal, além da fiscalização, ‘as tentativas de burlar o sistema’ diminuiram. Aqui, o aluno apresenta seus argumentos de forma coerente com o ponto de vista assumido e com aquilo que pretende atingir no seu interlocutor mais imediato – o corretor. Exemplo disso é que faz uso de verbos que traduzem sua ideologia, como ‘fugirem’ (dos bafômetros) e ‘transgridam’ (a lei), o que pressupõe sua inclinação para ações afirmativas governamentais.

O estudante ainda argumenta que as medidas efetivam-se com programas de conscientização. E tais ocorrem através de “a veiculação de diversas propagandas do governo que alertavam sobre os perigos da direção sob qualquer estado de embriaguez foi importantíssima” [grifos nossos], utilizando as palavras de forma a exaltar as ações governamentais. Como as propagandas foram produzidas pelo governo, o uso do verbo ‘alertar’ ocorre mediante uma modalização ideológica, na medida em que fora escolhido ante um ente



governamental veicular questões relevantes. A expressão também grifada ‘qualquer’ traz o caráter absoluto, já antecipado no título, das medidas impostas pelo governo. Também, o uso do adjetivo ‘importantíssima’ (que por si só já denota subjetividade), em seu grau superlativo absoluto sintético, prescinde de comparação, ou seja, o aluno entende não haver comparação entre as questões de Estado, tomando todas como relevantes.

Como proposta de intervenção, o estudante traz medidas como aumento da frota de transportes coletivos e da fiscalização, para os que tentam ‘burlar’ o Estado. Aqui, ele utiliza verbos que modalizam sua afirmação, impendendo que o sentido seria direcionado para o Estado, fim último da pessoa. Em sua frase final, utiliza um advérbio modal subjetivo aliado a um adjetivo, ‘extremamente animador’.

Para este aluno, o Estado revela-se provedor total do indivíduo enquanto administrado. O estudante revela conhecimento sobre a situação de produção em que está inserido. É nessa esteira de pensamento que a perspectiva bakhtiniana entende o signo como ideológico e social, externo ao indivíduo, pois o aluno percebe que deve se apropriar de alguns conceitos para produzir bem as relações que atenda aos objetivos de seus interlocutores potenciais: os corretores da banca de correção. Assim, seu texto apresenta um ponto de vista que vai ao encontro dos textos motivadores e argumentos relacionados a essa defesa.

A segunda redação escolhida possui em seu título o foco de seu posicionamento.

#### *Construindo uma dinâmica mais ética do trânsito no Brasil*

*Com a ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder, a política de abertura da economia brasileira entrou em ação mais vigorosamente do que em qualquer outro episódio da história do Brasil. Nesse cenário, a entrada de automóveis no Brasil como produtos de consumo foi cada vez maior. No entanto, o governo não tomou como prioridade a fiscalização das estradas do país e uma prática nociva tornou-se comum: beber e dirigir. Recentemente, o governo implantou a Lei Seca, visando diminuir os efeitos dessa prática. Nesse contexto, cabe analisar os aspectos positivos da aplicação dessa Lei, e como ela pode ser melhorada.*

*Em função da implantação da Lei Seca, segundo pesquisas da UFRJ, os números de acidentes fatais no trânsito relacionados ao alcoolismo caíram drasticamente desde o começo de 2013. Devido a essa evidência a tese de Thomas Hobbes – “a intervenção estatal é necessária, como forma de proteger os cidadãos de maneira eficaz” – é corroborada. Nesse caso, por meio da Lei Seca, através do exame do bafômetro e da aplicação de multas a motoristas alcoolizados, a intervenção protegeu a população de maneira vital: salvou milhares de vidas.*

*Ademais, uma questão muito subjetiva é tratada e trabalhada pela nova legislação: a empatia. É muito presente, ao longo da história das civilizações, a ocorrência de casos nos quais alguns decretos e leis contribuíram na construção de uma sociedade mais ética e virtuosa. Em decorrência disso, a implantação e a propaganda da Lei Seca, ao estimularem o motorista a não beber antes de dirigir, podem também levá-lo a pesar as consequências de seus atos: desrespeitar a lei, nessa situação, pode custar a vida de outrem. Assim, acidentes advindos do alcoolismo no trânsito poderão ser evitados, não só pelo medo da punição, mas também pela via da consciência ética.*

*Destarte, fica claro que a Lei Seca ajuda tanto regulamentação do trânsito, quanto na formação moral do cidadão brasileiro. No entanto, a forma de tratar os que desrespeitam a lei pode ser mudada. Ao invés de aplicação de multas, o governo federal poderia buscar parcerias com ONGs interessadas e implantar um programa de reeducação social para os infratores. Cursos de conscientização, aliados a*

*trabalho voluntário em comunidades carentes poderiam servir como orientação pedagógica para quem costuma beber e dirigir. Assim o trânsito no Brasil poderá tomar as formas de uma dinâmica mais ética e segura para todos.*

Fonte: Redação no ENEM 2013 – Cartilha do Participante, 2016, p. 31.

Percebe-se que o aluno recorre à historicidade para iniciar sua discussão sobre as consequências da implantação da Lei Seca, enfatizando a política de abertura de mercado nos anos em que Kubitschek presidia o país. Ao inserir o advérbio “vigorosamente”, traz a esse contexto um sentido positivo, embora, na frase posterior, com o uso da conjunção adversativa “no entanto”, remeta a ausência de prioridade do governo em fiscalizar o trânsito e as relações que dele advinham.

O aluno faz uma análise positiva da implantação de referida lei, trazendo em sua argumentação dados da coletânea como evidência e um argumento de autoridade, de Thomas Hobbes, identificando que ele sabe utilizar certos tipos de argumento.

O aluno refere-se à subjetividade quando trata da lei, pressupondo que ela trabalha a empatia, algo implícito no texto legal. De fato, a Lei Seca trabalha com esse aspecto em seu sentido último, e o aluno trouxe à redação esse elemento muitas vezes despercebidos pela maioria das pessoas.

O aluno explora argumentos de autoridade que, de certa forma, autorizam o seu discurso, legitimam e fazem com que ele consiga persuadir seu interlocutor: os corretores. Esse procedimento desenvolve-se a partir do diálogo que a sua redação estabelece com a legislação e com as pesquisas realizadas. Fica patente o dialogismo entre seu discurso e o discurso que o corretor espera, mas também as múltiplas vozes que o constituem e que o fazem direcionar para determinado caminho - o estudante é constituído de outras vozes das quais ele se apropriou ao longo de suas experiências vividas.

Vê-se que ele pautou-se mais pelo lado sociológico do tema (conscientização e ética) do que pelo aspecto legal. Isso fica claro ao afirmar ‘a forma de tratar os que desrespeitam a lei’.

Ao observar como essas redações nota mil foram produzidas, observamos as características relativamente estáveis que Bakhtin denomina do respectivo gênero dissertação escolar. A partir dessas características, apresentamos abaixo um modelo didático do respectivo gênero, isto é, o levantamento das dimensões ensináveis que precisam compor as atividades desenvolvidas por professores no ensino desse gênero textual e que estão materializadas nessas redações consideradas nota mil.

Em relação ao contexto de produção, percebemos que o enunciador é um aluno que deve estar atento à proposta de produção elaborada por um representante do Ministério da Educação e Cultura, que, através de uma instituição organizadora de exames, seleciona os textos da redação. Os textos, muitas vezes, geralmente são retirados de fontes governamentais<sup>39</sup> que enaltecem o Estado, verificando o liame ideológico entre o emissor dessas propostas e o que efetivamente é solicitado (permitido) ao interlocutor/autor da redação. Igualmente, temos o interlocutor, que é a banca corretora. Em que pese estar implícito, o aluno deve escrever de acordo com o que o corretor espera, devendo seu embasamento convergir para os interesses do Estado, corroborando o entendimento de que o signo é ideológico e necessita de um contexto para se efetivar.

No contexto de produção, há também o objetivo, que é a percepção do aluno em saber argumentar, posicionar-se frente a questões de cunho social para convencer seu interlocutor do ponto de vista assumido.

Em relação à estrutura, a redação do gênero dissertação escolar sugere um tema, geralmente polêmico, o qual o aluno terá que contextualizar e defender uma tese. Para corroborar sua tese, o aluno terá que dispor de argumentos sólidos, objetivos e reais, podendo, inclusive, utilizar a contra-argumentação. Após a argumentação, na conclusão, deve-se propor uma possível intervenção para o problema, de cunho social, enfrentado. Nessa parte, o aluno deverá não somente explicitar a proposta de intervenção, mas também destacar estratégias que conduzem a ela e qual(is) ente(s) poderá(ão) nelas auxiliar.

Em relação à linguagem, o estudante precisará articular adequadamente os elementos coesivos e garantir a coerência. Para isso, precisará saber selecionar, organizar e interpretar fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, além de conhecer, e também selecionar, os mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Verifica-se, outrossim, que os alunos podem escrever tanto em primeira quanto em terceira pessoa.

O modelo didático acima delineado responde à matriz de correção do ENEM na medida em que as redações notas mil são corrigidas com base em cinco competências, conforme já expomos. Assim, a competência 1 (Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa) e 4 (Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a

---

<sup>39</sup> Dependendo da temática apresentada nas propostas de redação, os textos não fazem referência a entidades governamentais. Exemplo disso foi a proposta de redação apresentada no ENEM 2018, cujo tema foi a “Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet”.

construção da argumentação) referem-se ao estilo, as competências 2 (Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa), 3 (Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista) e 5 (Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos), ao conteúdo temático e estrutura composicional.

A partir dessas características, de acordo com Dolz; Gagnon e Decândio (2010), definimos algumas dimensões ensináveis do gênero que podem auxiliar na produção de atividades e sequências didáticas de ensino que, por sua vez, são capazes de facilitar a apropriação das características do gênero e permitir o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes para a produção desse gênero de texto.

### **Considerações finais**

O objetivo do referente artigo foi analisar duas redações nota mil do ENEM com o fim específico de compreender de que forma os estudantes se posicionam e constroem a argumentação no gênero dissertação escolar para identificar as dimensões ensináveis do gênero. Para realizar essa análise nos pautamos nas considerações sobre gênero de Bakhtin e nas considerações sobre o modelo didático proposto pelos didaticistas de Genebra. O modelo didático como notamos no decorrer desse artigo torna-se importante para reconhecermos as características relativamente estáveis do gênero a ser ensinado.

No que diz respeito ao gênero em estudo – a dissertação escolar em exames externos como o ENEM – observamos que, para ensiná-lo, é necessário mobilizar o reconhecimento do contexto de produção desse texto: que exame é esse, que posição ocupa o produtor e quem são seus locutores potenciais (os corretores), como atender a proposta de produção que, em si, já traz textos motivadores com viés ideológico, ideologia esta que, na perspectiva bakhtiniana, está em qualquer situação de uso da linguagem. Em relação ao conteúdo temático e à estrutura composicional, observamos que o aluno precisa atender a proposta de produção e se posicionar sobre ela. Além disso, deve apresentar argumentos consistentes que auxiliem na defesa de seu ponto de vista. Para finalizar, esse exame, em específico, solicita que haja uma proposta de intervenção para o problema abordado. Quanto ao estilo, as produções exigem que o texto seja escrito na norma considerada culta e que o estudante mobilize diferentes conectivos no que diz

respeito à organização das ideias no texto, bem como diferentes vozes sociais das quais ele se apropriou ao longo de suas experiências vividas.

A identificação dessas características torna-se importante à medida que fornece as características relativamente estáveis presentes nesse gênero textual. Também se torna relevante, uma vez que pode auxiliar professores no desenvolvimento de atividades ou na elaboração de sequências didáticas sobre o que deve ser ensinado ou não a respeito do respectivo gênero. O modelo didático, então, é uma das alternativas que pode ser realizada para o desenvolvimento de atividades ou sequências didáticas que levem em conta as dimensões ensináveis do gênero. E essas características identificadas e materializadas nas atividades podem possibilitar o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem dos estudantes que tanto têm apresentado dificuldades na produção escrita do gênero dissertação escolar.

## Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: **Material didático: elaboração e avaliação**. 2007. p. 73-85.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 1997.

BRASIL, MEC. **Redação do ENEM 2016**. Cartilha do Participante. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2016/manual\\_de\\_redacao\\_do\\_enem\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf) Acesso em 23.04.2017.

CELANT, João Henrique Pickius e SILVA, Marcos Vinicius Viana da. Direito e Cinema: Uma Análise da Argumentação Jurídica no Filme 12 Homens e uma Sentença. **ANIMA: Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET**. Curitiba PR - Brasil. Ano VI, nº 12, jul-dez/2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: \_\_\_\_\_. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 39-50.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 61-78.

**FREIRAS SILENCIADAS VERSUS “SANTOS” PADRES ABUSADORES, O PODER ESTÁ NA POSIÇÃO: ANÁLISE DISCURSIVA DE UMA REPORTAGEM SOBRE CASOS DE ABUSOS SEXUAIS NA IGREJA CATÓLICA DA FRANÇA**

**Dalexon Sérgio da SILVA<sup>40</sup>**

**Resumo:** Este trabalho analisa a reportagem do *Fantástico*, exibida em 17/02/2019, sobre casos de abusos sexuais contra freiras cometidos por padres na França. À luz da perspectiva teórica e dos procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa (AD), baseado nos estudos de Pêcheux (1969, 1975, 1978, 1999, 2014) na Europa, Orlandi (1987, 2005, 2006, 2007, 2011, 2017) e estudiosos no Brasil, este artigo mobiliza os conceitos de ideologia, memória discursiva, formações imaginárias e discursivas, para analisar a posição-sujeito de padre e freira, observando que o poder está no lugar social que o sujeito ocupa, constituído pela historicidade na exterioridade constitutiva.

**Palavras-chave:** Posições-sujeito. Ideologia. Memória discursiva. Formação discursiva. Formação imaginária.

**Abstract:** *This work analyzes the report of Fantástico, presented on 02/17/2019, on cases of sexual abuses against priests in France. In light of the theoretical perspective and analytical procedures of the French Speech Discourse Analysis (AD), based on the studies of Pêcheux (1969, 1975, 1978, 1999, 2014) in Europe, Orlandi (1987, 2005, 2006, 2007, 2011, 2017) and scholars in Brazil, this article mobilizes the concepts of ideology, discursive memory, imaginary and discursive formations, to analyze the subject-position of priest and nun, noting that power is in the social place that the subject occupies, constituted by historicity in constitutive exteriority.*

**Keywords:** *Subject-positions. Ideology. Discursive memory. Discursive formation. Imaginary formation.*

---

<sup>40</sup> Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, no Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior – PDSE (CAPES), na Universidade de Lisboa – Portugal. Membro investigador do Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Universidade de Lisboa. E-mail: [dalexon@uol.com.br](mailto:dalexon@uol.com.br)

## Considerações iniciais

O Fantástico, programa dominical em forma de revista eletrônica, criado em 1973 e exibido aos domingos, à noite, pela *TV Globo*, apresentou no dia 17 de fevereiro de 2019 uma reportagem intitulada: *Igreja Católica enfrenta nova crise com denúncias de casos de freiras abusadas*. Na matéria, disponível no site da *TV Globo*, em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/igreja-catolica-enfrenta-nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml>, consta a informação de que no começo de fevereiro deste ano, ao ser questionado por jornalista, o Papa *Francisco* admitiu ser verídica esta grave acusação contra padres da *Santa Sé*. "*Há sacerdotes e bispos que fizeram isso e ainda fazem*", declarou o pontífice.

De modo semelhante a essa reportagem exibida pelo *Fantástico*, a Igreja Católica Apostólica Romana vem recebendo, de vários países do mundo, uma miríade de denúncias contra tais práticas clericais. No dia 07 de fevereiro de 2019, o site da *BBC News* também apresentou uma matéria sobre a mesma temática retomada pelo *Fantástico*, tendo por título: *Abusos, anorexia, suicídios: a ordem religiosa em que freiras eram escravas sexuais na França*.

Em 08/01/2019, o jornal *Correio Braziliense* já apresentara uma reportagem intitulada: *Justiça chilena tem 148 casos de abuso sexual na Igreja abertos*, onde se observara abusos sexuais perpetrados por religiosos no Chile também. Acerca do posicionamento do *Vaticano* sobre esses casos de abusos sexuais, em 23/02/2019, o jornal português *JN* fez duras críticas à *Santa Sé*, ao afirmar em sua matéria de capa, a seguinte sentença: *Igreja destruiu dossiês sobre abusos sexuais*.

Diante de tantas denúncias em reportagens que comovem o mundo e atraem, cada vez mais, de modo crescente, os olhares universais para o *Vaticano*, criticando-o, é preciso pontuar que, na análise da reportagem do *Fantástico*, este artigo não pretende falar de crenças ou descrenças, nem de valores morais e/ou espirituais, mas de objeto de conhecimento, que é o modo como as posições-sujeito de padre e de freira funcionam discursivamente nesta reportagem, transpassadas pela ideologia católica.

Para analisar os lugares sociais religiosos de padre e de freira nessa matéria do *Fantástico*, as seguintes questões de pesquisa se fizeram presentes: (i) Como funciona o discurso religioso produzido a partir da posição-sujeito de padre e de freira nessa matéria exibida pelo *Fantástico*? (ii) De que modo, transpassadas pelo viés ideológico católico, as

formações discursivas e imaginárias do sujeito padre e freira se mostram nessa reportagem? (iii) Que efeitos de sentido são produzidos, a partir do que há em comum e/ou diferente entre o lugar social de freira e de padre? (iv) Como a memória discursiva é acionada nessa reportagem da *TV Globo*?

Para responder a tais questionamentos, este trabalho investigativo destina-se a analisar um *corpus* constituído pela citada reportagem do *Fantástico*. Nesse intento, este artigo está distribuído, de forma a apresentar o trabalho ao leitor, nas considerações iniciais, justificando-o e marcando problematizações e objetivos. O item 2 pretende situar, brevemente, algumas considerações teóricas acerca da teoria e procedimento analítico, suporte do trabalho, a Análise do Discurso de linha francesa, tal como delineada por Pêcheux e desenvolvida, no Brasil, por Orlandi e estudiosos. Em seguida, pretende-se evidenciar o percurso metodológico do trabalho no item 3, para, finalmente, no item 4, trazer à discussão o *corpus* discursivo da matéria jornalística em estudo, focando no aspecto das posições-sujeito, como lugares sociais tocados pela historicidade na exterioridade, que é constitutiva. Por último, haverá o fechamento do trabalho, com as considerações finais.

### **Sujeito, posições-sujeito, ideologia, memória, formação discursiva e imaginária na Análise do Discurso de linha francesa**

O sujeito da Análise do Discurso de linha francesa (AD) é uma posição, um lugar social. Ele não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, que carrega marcas do social, do ideológico, do histórico e tem a ilusão de ser a fonte do sentido. De acordo com Silva (2018, p. 141): “o sujeito fala a partir de uma posição, de um lugar social”. Tal afirmação de Silva (2018) se dá baseada nas afirmações originárias dos estudos de Pêcheux (1969, 1975), pois no livro *Análise Automática do Discurso*, Pêcheux inicia a sua discussão do esquema comportamental, falando em lugar e também no esquema informacional (emissor/receptor); depois, Pêcheux critica Jakobson, com sua noção de destinatário, para chegar a sua proposta de condições de produção, na qual aparece a questão do lugar social dos sujeitos, em que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social.

Pêcheux (1975, p. 82) prossegue: "nossa hipótese é que esses lugares estão *representados* nos processos discursivos". Assim, ele continua afirmando que seria ingênuo pensar que esses lugares sociais funcionariam assim como traços objetivos no discurso, pois "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que



designam o lugar que A e B atribuem a si e ao outro, à imagem que eles fazem do próprio lugar e a do outro". Daí, é que ele fala que se relacionam às situações (objetivamente definíveis) com as posições (imaginárias) dos sujeitos.

Nessa guisa, o sujeito está sempre interpretando e ao interpretar produz sentidos, identificado à formação discursiva a partir da posição-sujeito que enuncia. Assim, a AD considera o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela relação estabelecida da língua com os sujeitos que a falam e as situações em que produz o dizer, que é social e histórico.

Nessa compreensão, o linguístico e o histórico não são campos díspares, mas se complementam. Eles são campos constitutivos no processo de significação dos sentidos, por tal motivo, é que existem os deslocamentos de sentidos e, de acordo com Grigoletto (2013), existe uma concepção de sujeito cindido em sua estrutura. Essa compreensão permitiu à Análise do Discurso de linha francesa não trabalhar com o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo), mas sim, com o como o texto funciona (posição assumida pela AD).

Pêcheux (2014), em "Semântica e Discurso", afirma que o lugar do sujeito não é vazio, sendo preenchido por aquilo que ele designa de forma-sujeito, ou sujeito do saber de uma determinada formação discursiva (FD). É, então, pela forma-sujeito que o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada FD, com a qual ele se (des) identifica e que o constitui enquanto sujeito discursivo e ideológico. Desse modo, o sujeito da AD é clivado, porque é dividido entre o "eu" e "o outro", que, na historicidade, constitui, por sua vez, um sujeito descentrado, dividido, incompleto e cindido em sua estrutura.

De acordo com Gregolin (2003, 2006), o sujeito da Análise do Discurso de linha francesa é cindido em sua estrutura, pois sentidos e sujeitos se constituem mutuamente pela exterioridade constitutiva, inscrita na historicidade. Nesse viés, retomando Pêcheux (1975, p. 163): "quando o sujeito diz "eu", o faz a partir de uma inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a "realidade", [...] algo produzido após a entrada do sujeito no simbólico e impede que o sujeito perceba ou reconheça sua constituição pelo Outro [...]." É dessa forma que pela inscrição no simbólico o sujeito se mostra em sua inserção na história, em outras palavras, é afetado ideologicamente.

Assim se compreende aqui, um sujeito afetado pelo inconsciente e interpelado por uma ideologia que o interpela a ocupar uma posição social inscrita numa formação discursiva e ideológica, que promovem no sujeito uma injunção à interpretação. Nesse direcionamento, o

sujeito da AD é compreendido como disperso, como aquele que passa a ocupar diversos papéis, conforme as variadas posições-sujeito que ocupa no espaço interdiscursivo.

Diante dessa concepção exposta, Indursky acrescenta:

para a AD, a categoria de sujeito não é idealista por ser interpelado ideologicamente, [...], o sujeito, ao produzir seu discurso, o faz a partir de determinadas posições de sujeito, igualmente ideológicas. Tais posições, contudo, não transformam esse sujeito em uma figura que decide livremente seu discurso, pois se trata de um sujeito socialmente constituído. No entanto, por não ter consciência de seu assujeitamento, mantém fortemente arraigada a ilusão de ser plenamente responsável por seu discurso e suas posições (INDURSKY, 1997, p. 27-28).

Baseado em Indursky (1997), pode-se perceber que para a AD, o sujeito, de fato, não é origem do sentido nem elemento de onde se origina o discurso, pois, ressalta-se a compreensão de que ele não é único, pois há diversas posições-sujeito que estão relacionadas com determinadas formações discursivas e ideológicas. Aqui, é preciso pontuar, baseado na AD, que este artigo entende ideologia, não como conjunto de ideias ou como ocultação. A ideologia são as relações imaginárias do sujeito com as suas condições reais de existência.

Outro elemento pertinente a este trabalho é o papel da memória. Assim, neste artigo, assume-se o conceito de memória discursiva defendido por Pêcheux, ao apontar que:

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Isso posto, para Pêcheux (1999, 1975) todo discurso se constitui a partir de uma memória e do esquecimento de outro. Nesse item, os sentidos vão se construindo no embate com outros sentidos. Assim, quando não se consegue recuperar a memória que sustenta aquele sentido, temos o *nonsense*. Ainda que o falante não tome consciência desse movimento discursivo, ele flui naturalmente.

Nessa guisa, a memória é o saber discursivo, o já-dito, os sentidos a que já não se tem mais acesso, que foram constituídos ao longo de uma história e que estão nos sujeitos, sem pedir licença. A memória, compreendida por Orlandi (2006) em relação ao discurso, é tratada como interdiscurso e é esta concepção que neste artigo se adota.

Pêcheux (1999, 1969, 1975) também compreende a memória discursiva, nesse ponto, enfatizada como interdiscurso. De outro modo, é um saber que possibilita que nossas palavras

façam sentido. Esse saber corresponde a algo falado anteriormente, em outro lugar, a algo “já dito”, entretanto, ainda continua alinhavando os nossos discursos.

O conceito de *formação discursiva (FD)* foi criado por Foucault e deslocado com outros vieses por Pêcheux. Em suas concepções teóricas acerca da formação discursiva, Pêcheux busca centralizar suas pesquisas, focando o elemento ideológico, já que na compreensão dele, a ideologia é materializada no discurso. Assim, para Pêcheux, a FD está intimamente relacionada à noção de formação ideológica, decorrente da leitura que ele fez da obra intitulada *Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Althusser, o que, por conseguinte, explica o seu estreito laço com o marxismo. Assim, Pêcheux expõe seu conceito:

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

Desta forma, ao chegar a essa concepção de formação discursiva, o autor compreende que a diferença entre duas formações discursivas está contemplada no elemento ideológico, nas lacunas que favorecem a movimentação e impedem a cristalização dos sentidos.

Orlandi (2005) e Brandão (2004) tecem importantes considerações em relação à forma como o sujeito atribui imagens do interlocutor, do referente e de si, pois esse funcionamento remete a mecanismos de funcionamento da linguagem. Isto é, as relações de sentido, as relações de força e de antecipação condicionados pelas formações imaginárias:

[...] no discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (BRANDÃO, 2004, p.44).

Do exposto, como compreendem Brandão (2004), e Orlandi (2005), no mecanismo da antecipação, o sujeito coloca-se no lugar do destinatário e, dessa maneira, o sujeito representa, em suas formações imaginárias, *o outro*, prevendo o efeito de suas palavras. O locutor regula seu discurso conforme os efeitos que espera reproduzir no interlocutor. Deste modo, na relação de forças, o sentido das palavras é regulado de acordo com o lugar social ocupado pelo sujeito-falante.

Nessa perspectiva, a posição social ocupada pelo sujeito falante é inerente ao seu dizer. Nesse item, Pêcheux (1969) tece seus estudos observando que certos dizeres dominam outros

dizeres, segundo a representação que se faz do lugar social ocupado por aquele que enuncia - variação de dominância das palavras.

Com relação ao imaginário, vale reproduzir o que escreve Orlandi:

[...] segundo o mecanismo da antecipação, todo o sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor 'ouve' suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor (ORLANDI, 2005, p.39).

Nessa perspectiva, o sujeito diz aquilo que espera que faça sentido para seu interlocutor e nesse jogo está a interpretação, ou a imagem do sujeito com relação ao seu interlocutor e ao objeto do discurso. Nesse direcionamento, o sujeito, quando enuncia, mobiliza um funcionamento discursivo, que remete às formações imaginárias.

Assim, aquilo que o sujeito espera que faça sentido para o interlocutor é também uma interpretação de um discurso anterior que faz parte da formação imaginária do sujeito falante. O mecanismo imaginário acessa esse sentido já dado em discursos anteriores e produzido em condições em que fazia sentido. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica.

A partir dos mecanismos de funcionamento da linguagem, pode-se concluir que não são os lugares empíricos, ocupados pelos sujeitos, que determinam os dizeres, mas a representação que o sujeito faz de si, do outro, do outro em relação a si e também do referente. Logo, é a representação que o sujeito faz desse interlocutor que direciona a produção de seu discurso. Vale ressaltar que a relação de sentido postula que não há discurso original - todo discurso faz parte de um processo: é determinado por dizeres prévios e aponta para dizeres não-ditos.

### **Aspectos metodológicos**

O universo da pesquisa foi constituído por uma reportagem televisiva do *Fantástico*, da emissora brasileira *TV Globo*, sobre o escândalo promovido pelos relatos de casos de abusos sexuais cometidos por padres contra freiras na comunidade católica de *Saint Jean*, na França.

A reportagem foi ao ar no dia 17 de fevereiro de 2019 e está disponível no site da emissora, em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/igreja-catolica-enfrenta->

[nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml](https://g1.globo.com/nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml) e foi acessada, em vídeo, em 27 de fevereiro de 2019. A matéria jornalística será analisada à luz da perspectiva teórica e dos procedimentos analíticos da Análise do Discurso de linha francesa.

### Trabalho analítico num *corpus* discursivo

#### Vídeo 1



Fantástico 17/02/2019 - Igreja Católica recebe  
denúncia de freiras abusadas

Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/igreja-catolica-enfrenta-nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml>

Acessado em: 27 de fevereiro de 2019.

De acordo com o *vídeo 1*, a Igreja Católica, abalada pelos sucessivos escândalos de pedofilia dos últimos anos, enfrenta uma nova - e talvez mais profunda - crise: os casos das freiras abusadas dentro de congregações. A reportagem afirma que este mês, dentro dos muros sagrados, começa uma discussão fundamental para o futuro da igreja. E também para o presente. Como acabar com a pedofilia do clero?

A matéria jornalística diz que o silêncio de décadas, ou séculos, foi rompido no ano 2000, quando o papa *João Paulo II* decretou “*tolerância zero*”. Os abusos continuaram a ser denunciados, principalmente sobre proteção e o silêncio de bispos. O *vídeo 1* afirma que o papa *Bento XVI* passou a selecionar com mais rigor a entrada dos jovens padres à igreja e afastou muitos religiosos. Já o papa *Francisco* foi o primeiro pontífice a ver a questão como abuso de poder. A reportagem ainda diz que a associação europeia, que oferece apoio às vítimas em

ambientes religiosos, afirma que, só na França, há mais de trinta comunidades nas quais freiras e padres continuam sofrendo abusos dos seus superiores clericais.

A *Comunidade de Saint Jean* foi fundada em 1975, pelo padre francês *Marie-Dominique Philippe*. Ele é o autor da *teoria do amor de amizade*, que ele utilizava para assediar religiosas e justificar os abusos. Desse modo, o padre *Philippe*, falecido em 2006, foi acusado por autoridades da Igreja de "*desvios afetivos e sexuais*". A *Comunidade de Saint Jean* possui três congregações: *Os Irmãos de Saint Jean*, *As Irmãs Contemplativas*, fundada em 1982, e *As Irmãs Apostólicas*, criada em 1984.

Agora, para que se inicie a análise discursiva, é preciso observar como se mostra cada um dos sujeitos referidos na reportagem. Isto é, como são apresentados os quatro sujeitos principais citados na reportagem do *Fantástico*. São eles: padre *Marie-Dominique Philippe*, padre *Thomas Philippe*, freira *Marie-Laure Janssens* e freira *Michelle Presneu* (ambas ex-freiras agora).

Do exposto, conforme compreende Silva (2018), o sujeito enuncia a partir de uma posição, que é sócio-histórica. Pêcheux (2014), influenciado por Foucault (2010), mostra que o poder está na posição. Assim, não é qualquer um que pode enunciar, pois é preciso ter o poder na posição, é necessário ser um lugar social credenciado, autorizado a falar.

Nesse ponto, o padre *Marie-Dominique Philippe* enuncia a partir do lugar social de ser o fundador da *Comunidade das Freiras Contemplativas de Saint Jean*. Logo, ele representa um lugar institucional de poder, autorizado pelo *Vaticano* a fundar comunidades religiosas. O padre *Thomas Philippe* também tem a força do lugar social para enunciar. Além de ser autorizado pela *Santa Sé* para ocupar a posição-sujeito de padre em comunidade religiosa, ele é mostrado na reportagem como sendo o irmão mais velho do padre *Dominique*, que fundou a comunidade.

A matéria jornalística do *Fantástico* ainda diz que testemunhas dizem que os abusos do padre *Dominique* já eram conhecidos pelo *Vaticano* na década de 60, quando ele obteve a autorização da *Santa Sé* para fundar uma comunidade religiosa na Suíça e, de lá, ele se mudou para a França e fundou a nova sede da *Comunidade das Freiras Contemplativas de Saint Jean*.

É pertinente observar que, na posição-sujeito de padre, o sacerdote *Dominique* se posiciona autorizado pela *Igreja Católica Apostólica Romana*, constituído pelo discurso institucional da igreja para poder abrir comunidades católicas nos países. Desse modo, trata-se de um lugar social legitimado pelo *Vaticano*. Dito de outro modo, autorizado e legitimado por um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, que é a igreja, conforme compreende Althusser (1980), em seu livro intitulado *Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE*.

Já a posição-sujeito de freira é mostrada nesta reportagem, no que se refere à *Comunidade de Saint Jean*, como privada de contatos, até mesmo com os seus pais e demais familiares. Logo, as freiras viviam ensimesmadas. Trata-se de uma comunidade religiosa católica afastada, erma, a mais de 400 quilômetros de Paris, onde por mais de 30 anos, as capelas, sacristias, escritórios e dormitórios dessa comunidade eram o cenário de uma rotina secreta de tortura e abusos sexuais cometidos pelos sujeitos padres *Dominique* e *Thomas*.

Para que se possa observar melhor o funcionamento da memória discursiva, das formações discursivas, da ideologia e das formações imaginárias presentes nesta matéria jornalística, faz-se necessário, aqui, analisar as transcrições dos relatos das (ex) freiras *Marie-Laure Janssens* e *Michelle Presneu*, que, embora pertencessem a comunidades diferentes, elas foram abusadas sexualmente pelo mesmo sujeito padre *Marie-Dominique Philippe*.

Assim, seguem as transcrições dos dois relatos dessas (ex) freiras e suas respectivas imagens, que foram extraídas do vídeo da reportagem do *Fantástico*. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/igreja-catolica-enfrenta-nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml> e acessadas em: 27/02/2019.

Relato 1



Quando entrei na igreja, o padre *Philippe* pegou minha mão através da grade e beijou cada dedo. Eu não ousava duvidar daquele que era considerado um santo por toda a minha comunidade. Ele me disse: - “Vou fazer você sentir o amor que Jesus tem por você”. Ele começou a pegar a minha mão e colocá-la sobre sua roupa. Ele vinha tarde da noite me visitar e terminava na minha boca para evitar uma gravidez indesejada.

(*Michelle Presneu*).

Relato 2



Ele dizia que duas pessoas que são consagradas a Deus podem fazer o que quiserem. Muitos irmãos, inclusive, o próprio padre *Philippe*, utilizaram esse discurso para justificar gestos que chegavam a uma relação sexual.

(*Marie-Laure Janssens*).

No *relato 1*, pode-se perceber que, interpelada pela ideologia, a ex-freira *Michelle Presneu* descreve o seu momento de inscrição à formação discursiva católica de freira, tocada pela ideologia do catolicismo. Pêcheux (2014) afirma que é através da identificação do sujeito com a FD que o domina que a interpelação (assujeitamento) se dá e transforma-o em sujeito de seu discurso. Assim, o sujeito não pode ser concebido como um indivíduo que fala, pois quem, de fato, fala é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia.

Nesse ponto, ao relatar que, ao entrar na igreja, o padre *Philippe* pegou sua mão através da grade e beijou cada dedo, *Michelle Presneu* mostra como o discurso religioso funciona a partir da posição-sujeito de freira, inscrevendo-a numa formação discursiva, que, de acordo com Pêcheux (2014, p. 147) [...] “pelo estado da luta de classes, determina o que pode e o que deve ser dito, articulado sob a forma de uma alocação, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc”.

No relato em pauta da freira, o padre fez uma exposição de boas-vindas a ela, mas não o fez por meio de uma missa ou de alguma exposição na ministração de um evento religioso e sim, beijando-lhe cada um dos seus dedos. Aqui, observa-se que a formação discursiva de padre e de freira se mostra marcada pela assimetria de dois lugares, ou seja, pela desigualdade de papéis, pois, o lugar social no qual o padre enuncia provoca o silenciamento na posição-sujeito de freira, que diante da recepção de tantos beijos em seus dedos, realizados pelo padre *Philippe*, a leva a assumir um lugar de passividade, de silenciamento, ao dizer: “- *Eu não ousava duvidar daquele que era considerado um santo por toda a minha comunidade*”.

Do exposto, percebe-se nesse relato que as formações imaginárias que circulam no meio católico, no acionamento da memória discursiva, marcam o lugar social de padre como um “*santo*”, em sua posição-sujeito de sacerdote. Pêcheux (1969) afirma que pelas formações imaginárias são designados os lugares que o sujeito e seu interlocutor atribuem a si e ao outro. Assim, a posição-sujeito de freira, mostrada nessa reportagem, é posicionada como aquela que deve acreditar que o padre fala a partir de um lugar social que o projeta como “*santo*”. Desse modo, os termos linguísticos “*ousava duvidar*” funcionam como pressupostos, que apontam para a exterioridade, para o já-dito noutro lugar, para o acionamento da memória discursiva (interdiscurso), conforme aponta Pêcheux (1969), ao dizer que alguma coisa fala antes, noutro lugar, independente e diferentemente.

A alteridade, constitutiva de todo o dizer, marca o lugar social religioso da freira *Michelle Presneu* como “*não ousar questionar*” a posição-sujeito ocupada pelo padre *Philippe*.



Brandão (2004) afirma que o sujeito atribui imagens do interlocutor, do referente e de si e essas imagens constituem o processo de elaboração discursiva, que se remetem a mecanismos de funcionamento da linguagem. Ou seja, as relações de sentido, de força e antecipação. Isto é, as formações imaginárias. É desse modo que, no *relato 1*, pelo acionamento da memória discursiva, vê-se nas formações imaginárias que circulam nessa comunidade católica, a posição-sujeito de padre, como aquele que é um “*santo*”, portador das verdades divinas, conforme defende Orlandi (1987, 2006), em seus estudos acerca do funcionamento do discurso religioso em posições-sujeito.

Há um saber discursivo que circula e faz com que a comunidade, citada pela freira *Michelle*, projete o lugar social daqueles que falam em nome de Deus. É acerca dessa representatividade divina pelos homens, que ao estudar o discurso religioso, Orlandi (2006) afirma que ele apresenta uma especificidade discursiva aos que o praticam. Para Orlandi (2006, p. 243), identificam-se como “aqueles em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador” [...]. Nesse ponto, aquele em que o homem faz falar a voz de Deus, pois de acordo com a autora, do ponto de vista da AD, Deus ocupa o espaço da onipotência do silêncio e o homem precisa desse espaço para colocar sua fala específica.

Pelo acionamento da memória discursiva, o padre *Philippe* faz circular saberes acerca do amor de Jesus, pois segundo a ex-freira *Michelle Presneu*, o sacerdote lhe disse: - “*Vou fazer você sentir o amor que Jesus tem por você*”. Há saberes e sentidos que circulam na comunidade religiosa católica de que *Jesus e Maria* são os maiores exemplos de amor para serem seguidos. Logo, ao fazer referência ao amor de Jesus, o padre se inscreve numa memória para enunciar. Aqui, vê-se que ele promove o encontro de uma memória atual e de uma rede de memórias, pois se o amor de Cristo é tido como puramente espiritual entre a comunidade dos católicos, o “*amor*” revelado pelo padre à freira, paulatinamente, em forma de abuso sexual, traz o diferente. Deste modo, o “*santo*” padre enuncia entre dois planos, o espiritual ao citar Jesus e o material ao beijar os dedos da freira, podendo sugerir o início de um assédio sexual, que foi evidenciado futuramente.

Nesse foco, o padre *Philippe* provoca um deslizamento de sentido entre os tipos de amor presentes na Bíblia, livro referenciado pela comunidade católica. A Bíblia mostra haver três tipos de amor entre as pessoas: *Ágape* (o amor divino, amor em estado puro), *Filos* (amor de amizade) e *Eros* (amor carnal, que envolve o desejo sexual). Ao dizer que iria fazer a freira *Michelle* sentir o amor que Jesus tem por ela e, posteriormente, proceder aos abusos sexuais contra ela, o padre *Philippe* favorece, pelo acionamento da memória discursiva católica, um

deslizamento de sentido do amor *Ágape* para o amor *Eros*, pois o interdiscurso a respeito de Jesus o mostra como aquele que sente um amor puro pelas pessoas e não, um amor com cunho sexual, erótico, com beijos nos dedos ou toques sensuais pelo corpo e relações sexuais.

É a ideologia católica presente no discurso da freira *Michelle*, que naturaliza a compreensão de quem é Jesus e de que ele não manifestava desejos sexuais pelos sujeitos a sua volta, provocando o efeito de sentido de estranheza e ojeriza sobre a postura do sujeito padre *Philippe*, pois,

[...] é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queira dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014, p. 146).

Desse modo, é nessa relação de forças entre a posição-sujeito de padre e o lugar social que a freira enuncia que as relações imaginárias do sujeito com as suas condições reais de existência naturalizam o que é ser um padre e o que é ser uma freira para uma dada comunidade católica. Assim, o efeito de sentido de estranheza da postura do padre se dá, porque enquanto, tocada pela ideologia católica, a freira demonstra buscar no padre a completude espiritual em seu lugar social de freira, o padre *Philippe* demonstra buscar a completude no plano material, carnal, do corpo da freira na consumação de atos sexuais abusivos.

Do exposto, algo mais chama a atenção no depoimento da freira *Michelle*, ao enunciar: - “*Ele vinha tarde da noite me visitar e terminava na minha boca para evitar uma gravidez indesejada*”. Analisa-se, aqui, que os termos linguísticos “*visitar*” e “*terminava*” provocam um deslizamento de sentidos, favorecendo a relação sempre constitutiva entre paráfrase e polissemia, pois ambos provocam os efeitos de sentido de suavizar e amenizar o trauma inscrito nas condições de produção do discurso dessa ex-freira no momento no qual essas palavras significaram os atos sexuais reais. Assim, o termo “*visitar*” com efeito de sentido de gradação, que caminha para “*terminava na minha boca*” aponta para uma relação sexual oral, com ejaculação na boca da freira. Aqui, a memória discursiva, novamente é acionada, ao *Michelle* enunciar que o Padre *Philippe* “*terminava*” em sua boca para evitar uma gravidez indesejada.

Dito de outro modo, a memória discursiva faz ressoar ecos de saberes discursivos presentes na historicidade constitutiva, que aponta para a compreensão de que “*evitar uma gravidez indesejada*” pode marcar o lugar de silenciamento assumido no posicionamento da freira *Michelle*, pois esse ato de ejaculação bucal, de fato, evitaria que a comunidade

descobrisse, por meio da gravidez, que o padre não era adepto do celibato clerical. Pelo viés da Análise do Discurso de linha francesa, isso aponta para a compreensão de que o padre *Philippe* demonstra estar desidentificado desse principal dogma que marca a posição-sujeito de padre católico

No *relato 2*, é interessante observar entre o que há de comum e de diferente na posição-sujeito de padre e de freira, como sentidos são autorizados e desautorizados. Se ambos enunciam a partir de um lugar social religioso, a força de cada um desses lugares sociais de enunciação não possui o mesmo poder. Brandão (2004) e Indursky (2007) afirmam que o sujeito atribui imagens do interlocutor, do referente e de si e essas imagens constituem o processo de elaboração discursiva, que se remete a mecanismos de funcionamento da linguagem.

Assim, nessas relações de forças e de sentidos, o padre Philippe pelo mecanismo de antecipação do lugar social da freira em detrimento ao dele, posiciona-se como enunciador de um lugar social religioso autorizado por Deus, conforme se pode observar nas palavras proferidas pela ex-freira *Marie-Laure Janssens*, ao enunciar: “- *Ele dizia que duas pessoas que são consagradas a Deus podem fazer o que quiserem*”.

Do exposto, nas palavras de *Marie-Laure Janssens*, pelo funcionamento da memória discursiva católica, percebe-se que o padre *Philippe* migra saberes provenientes da formação discursiva de padre católico e de formações discursivas antagônicas a essa, pois o ato de se consagrar a Deus, de fato, é um saber religioso autorizado a estar presente na formação discursiva do sacerdócio católico, contudo o saber que aponta para a compreensão de que padres e freiras podem fazer o que quiserem, não pertence a essa formação discursiva religiosa.

Desse modo, tanto padres, quanto freiras não podem fazer o que quiserem, mas devem obediência a Deus, aos cânones da igreja e aos seus superiores, havendo sentidos não autorizados a circularem nessa formação discursiva, por exemplo, os padres e as freiras não são autorizados pela igreja a manterem relações sexuais, devem manter-se castos, mas no depoimento de *Marie-Laure Janssens*, vê-se que ela afirma que muitos irmãos, incluindo o padre *Philippe*, produziam esse discurso para justificar gestos que chegavam a uma relação sexual (ato não adequado à posição-sujeito de padre e de freira), como mecanismo de resistência ao celibato clerical.

A reportagem do *Fantástico* marca bem o lugar social religioso de assujeitamento, descrédito e de passividade da ex-freira *Marie-Laure*, pois diz que ela viveu 11 anos de medo no convento e que, quando começou a questionar o comportamento dos religiosos, disseram que ela estava possuída pelo diabo e que ela precisava de exorcismo.

Nessa diretriz, observa-se que o lugar social de freira, mostrado nessa reportagem, em detrimento ao lugar social de padre, favorece a circulação de elementos que não são adequados à formação discursiva de padre e de freira (violência sexual com ejaculação bucal, por exemplo). E também questionar posturas pertencentes à posição-sujeito de padre, é mostrado na reportagem como sendo coisas do diabo, dignas de um exorcismo, conforme se pode ver na reportagem sobre a ex-freira *Marie-Laure Janssens*.

A matéria do *Fantástico* traz a informação de que *Michelle Presneu* e *Marie-Laure* ficaram deprimidas e saíram da igreja. Pelo olhar da Análise do Discurso de linha francesa, pode-se perceber que essa desidentificação da posição-sujeito de freira para a inscrição no lugar social de não-freira funciona como um mecanismo de resistência à posição de violação vivenciada por elas, pois de acordo com Pêcheux (2014), o sujeito pode resistir a saberes pertencentes à formação discursiva na qual está inscrito e se desidentificar dessa posição-sujeito, inscrevendo-se noutra.

Por fim, a reportagem diz que, somente depois da morte desses padres citados, as centenas de freiras se sentiram seguras para denunciar os abusos e que a Igreja Católica Apostólica Romana também só agiu, depois da morte desses dois padres. E a reportagem ainda diz que em 2009, sob o comando do papa *Bento XVI*, a igreja afastou quatro religiosos da comunidade, por participação ou conivência nos abusos sexuais e morais, mas não se tem notícia de que a igreja tenha feito denúncias criminais contra os padres abusadores na França.

### **Considerações finais**

O presente artigo mostrou como funciona o discurso religioso produzido a partir da posição-sujeito de padre e de freira numa matéria jornalística exibida pelo *Fantástico* em 17 de fevereiro de 2019, intitulada: *Igreja Católica enfrenta nova crise com denúncias de casos de freiras abusadas*. De acordo com Orlandi (1987, 2005, 2006, 2007, 2011, 2017), é pelo gesto do analista que são feitas as análises, pois diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, a buscar o sentido das palavras e das coisas. É nesse viés que a AD é uma disciplina da interpretação. Dito isso, promoveu-se, aqui, um gesto de interpretação acerca do lugar sócio-histórico religioso, que uma freira e um padre ocupam numa determinada sociedade para enunciar.

Desse modo, o artigo apresentado trouxe discursos religiosos historicamente marcados, materializados em uma unidade discursiva que possibilita, por meio do acionamento da

memória discursiva, o já-dito ser inscrito em um novo acontecimento, promovendo descrições e reflexões. A partir do procedimento investigativo respaldado pela AD, analisou-se a força que possui um lugar social posicionado num tempo e espaço socialmente situados, na imbricação entre o linguístico e o social.

Nesse viés, mostrou-se a presença de uma rede de memórias funcionando, transpassada pelo viés ideológico nas formações imaginárias presentes nessa matéria jornalística da *TV Globo* acerca do lugar social no qual os sujeitos religiosos padre e freira projetam a alteridade, o outro que é constitutivo de todo o dizer. Assim, pode-se perceber que o lugar social ocupado pelo padre *Philippe*, apresentado no depoimento da ex-freira *Michelle Presneu*, funciona como “*santo*”.

Assim, este trabalho investigativo analisou que, embora o lugar social desses padres apresentados nessa reportagem seja constituído pelo abuso sexual às duas freiras expostas na matéria jornalística, o imaginário social desse lugar pela comunidade católica citada é quem faz este lugar social funcionar. É quem faz com que saberes que questionem esse sentido de “*santo*”, dessa posição-sujeito, sejam vistos como pertencentes à formação discursiva de endemoninhados, dignos de um exorcismo, como foi projetado o lugar social da freira *Michelle Presneu*, ao questionar na época esses abusos sexuais, produzindo efeitos de sentido negativos do lugar social religioso de freira. Dito de outro modo, como disse o papa *Francisco*, trata-se de um “*abuso de poder*”, advindo dessa posição-sujeito de padre mostrado na reportagem, nesse artigo em pauta.

Do exposto, o lugar social ocupado pelo sujeito religioso padre favoreceu um deslocamento de sentido, pois houve o silenciamento de saberes contrários a sua posição-sujeito de padre abusador, conforme se pode observar, quando o padre *Dominique Philippe* disse à freira *Michelle Presneu* que a faria sentir o amor que Jesus tem por ela, contudo esse padre a violentou sexualmente, deslocando-se o amor *Àgape* para o amor *Eros*. Noutro momento, no depoimento da ex-freira *Marie-Laure Janssens*, o padre *Dominique Philippe* disse que “duas pessoas que são consagradas a Deus poderiam fazer o que quiserem”, deslocando sentidos para se chegar a uma relação sexual, produzindo efeitos de sentido contrários aos sentidos que são autorizados pela ideologia católica a circularem numa formação discursiva de padre e de freira.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença – Martins Fontes. 1980.

BRANDÃO, Helena H. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas - SP: Editora Unicamp, 2004

GREGOLIN, M. R. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? *In*: GREGOLIN, M. R; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido**. São Paulo: Claraluz, 2003.

\_\_\_\_\_. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso** – diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, M. Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia. *In*: GRIGOLETTO, M; CARMAGNANI, A. M. (Orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

INDURSKY, F. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. *In*: BARONAS, R. L. (Org.). **Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2007, p. 75-88.

\_\_\_\_\_. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Palavra, fé, poder**. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Discurso, espaço, memória: caminhos da identidade no Sul de Minas**. Campinas : Editora RG, 2011.

\_\_\_\_\_. **Eu, tu, ele: discurso e real da história**. Campinas – SP, Pontes editores, 2017.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. (1969). *In*: GADET, F.; HACK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. *In*: PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009 [1978]. p. 269-281.

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HACK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas- SP: Unicamp, 1993. p. 82

\_\_\_\_\_.Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999, p. 49-57.

SILVA, D. S. Ratos governadores? Memória discursiva, posições-sujeito e ideologia na produção de sentidos numa charge política. Pouso Alegre: **Revista Dissol**, da UNIVÁS, ano IV, nº 7, jan-jun/2018 – ISSN 2359-2192.

**Igreja católica enfrenta crise com denúncias de casos de freiras abusadas**. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2019/02/17/igreja-catolica-enfrenta-nova-crise-com-denuncias-de-casos-de-freiras-abusadas.ghtml> Acessado em: 27/02/2019.

**Abusos, anorexia, suicídios: a ordem religiosa em que freiras eram escravas sexuais na França**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47152183> Acessado em: 23/02/2019.

**Justiça chilena tem 148 casos de abuso sexual na Igreja abertos**. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2019/01/08/interna\\_mundo,729714/justica-chilena-tem-148-casos-de-abuso-sexual-na-igreja-abertos.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2019/01/08/interna_mundo,729714/justica-chilena-tem-148-casos-de-abuso-sexual-na-igreja-abertos.shtml) Acessado em: 25 de fevereiro de 2019.

**Igreja destruiu dossiês sobre abusos sexuais**. Disponível em: <https://www.jn.pt/mundo/interior/igreja-destruiu-dossies-sobre-abusos-sexuais-10611229.html> Acessado em 26/02/2019.

## **GABRIELA EM A FORÇA DO QUERER: O MESMO QUE DESLIZA (EM) CENA DA TELENOVELA BRASILEIRA**

**Claudemir dos Santos SILVA<sup>41</sup>**

**Nadia Pereira da Silva Gonçalves de AZEVEDO<sup>42</sup>**

**Resumo:** Este artigo pretende identificar e analisar a memória discursiva e o interdiscurso na cena em que a personagem Ritinha sobe no telhado, revive/refaz “Gabriela” e dá visibilidade aos movimentos parafrásticos e polissêmicos que se fundam sob essas diferentes conjunturas. Para tal, adotou-se como estudo a novela das nove, “A força do querer” (2017), de Glória Perez, veiculada pela Rede Globo de Televisão e como *corpus* discursivo foram utilizadas imagens que circulam na mídia digital. A Análise do Discurso de linha francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux, será o dispositivo teórico e analítico.

**Palavras-chave:** A força do querer. Gabriela. Telenovela. Paráfrase. Polissemia.

**Abstract:** *This article aims to identify and analyse discursive memory and interdiscourse in the scene in which the character Ritinha rises on the roof, revives “Gabriela” and gives visibility to the paraphrastic and polysemic movements that are founded under these different conjunctures. For this project, the brazilian novel, “The force of will” (“A força do querer”, 2017), written by Glória Perez, published by Rede Globo de Televisão and as a discursive corpus, were used as images that circulate in digital media. The Discursive Analysis of French line (DA), founded by Michel Pêcheux, will be the theoretical and analytical device.*

**Keywords:** *The force of will. Gabriela. Novel. Paraphrase. Polysemy.*

---

<sup>41</sup>- Doutorando do Curso em Ciências da Linguagem da UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), bolsista FACEPE. Recife, Pernambuco, Brasil. [claudemirsilva711@gmail.com](mailto:claudemirsilva711@gmail.com)

<sup>42</sup>- Professora e Pesquisadora do PPGCL da UNICAP (Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco). Recife, Pernambuco, Brasil. [nadiaazevedo@gmail.com](mailto:nadiaazevedo@gmail.com)



## Introdução

“É isso o que constitui o verdadeiro movimento da trama: a ida do desconhecimento ao (Re)conhecimento da identidade, esse momento [...]” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p.178).

A televisão se caracteriza, de acordo com Balogh (2002), pela sua extraordinária capacidade de absorção de outras linguagens e textos, bem como por sua enorme voracidade ao fazê-lo, posto que permanece praticamente o dia todo e todos os dias do ano no ar. A explicação para tal fenômeno está na gênese da própria mídia, surgindo como um apanhado de conquistas prévias no campo da literatura, das artes plásticas, do rádio, do folhetim, do cinema. Nesse contexto, a telenovela<sup>43</sup> surge no país, quase ao mesmo tempo da inauguração da televisão em 1950, mas sua veiculação diária só teve início em 1963, sendo que nenhum meio de comunicação goza de tanta importância no país quanto à TV, meio que a acolhe e dissemina seu principal produto.

Em meio ao rol de folhetins brasileiros, como esquecer cenas que marcaram época e tornaram-se clássicos da dramaturgia: João Coragem encontrando seu diamante (1970; 1995), Carminha enterrando Nina viva (2012), Charlô e Otávio jogando o café da manhã um no outro (1983; 2012), Ruth e Raquel no tão esperado acerto de contas (1973; 1993), a explosão de dona redonda (1976, 2013), Odete Roitman sendo assassinada (1988), o encontro entre Flora e Donatela e a descoberta de quem era a mocinha e a vilã da/na trama (2008), a surpreendente revelação de quem era a Mulher de branco (1989), Camila raspando a cabeça ao som de *Love by grace* (2000) e quando “Gabriela: cravo e canela” (1975,2012) sobe no telhado para resgatar a pipa de um moleque e exhibe toda a sua sensualidade aos curiosos?

Nesse enquadramento, é certo que tais cenas funcionam como um registro histórico e afetivo na memória discursiva e social dos sujeitos/telespectadores. Pois, sabidamente, no universo da teledramaturgia, há puro “encantamento” e tudo é possível. Daí, explica-se a paixão dos brasileiros por esse gênero audiovisual, que, apesar disso, é um produto constituído por uma fusão de drama, romance e violência de uma forma bem peculiar aos telespectadores. Arelado a isso, trata-se de uma unidade de significação de grande oralidade, comportando diversas formas de expressão artística como texto, música, dança e imagem (SILVA, 2013),

---

<sup>43</sup> - O termo é de origem castelhana, particularmente do espanhol falado em Cuba, país precursor desse gênero audiovisual que foi inspirado nas radionovelas. O vocábulo é fruto da fusão das palavras: tele (de televisão) e novela, que em espanhol é o mesmo que romance em português (SILVA, 2013).

consequentemente, revela-se enquanto fenômeno histórico, social e afetivo do povo, ou seja, são verdadeiros patrimônios do inconsciente coletivo do país.

Dessa maneira, a telenovela brasileira é a que, de certa maneira, melhor propaga uma metamorfose de textos plurilinguísticos e multifacetados em suas tramas, pois é/faz parte do produto televisivo, e sua estrutura é passível de absorver outros textos em suas mais diversas relações memoráveis e interdiscursivas, sendo que muitas vezes, a paráfrase, “matriz do sentido” em sua produtividade, dá vez à polissemia “fonte do sentido”, que se desloca para o “mesmo” e aponta para a ruptura, com criatividade.

Nessa contextura, a partir das questões postas até então, este artigo pretende identificar e analisar a memória discursiva e o interdiscurso na cena em que a personagem Ritinha sobe no telhado revive/refaz “Gabriela” e dá visibilidade aos movimentos parafrásticos e polissêmicos que se fundam sob essas diferentes conjunturas. Para tanto, utilizar-se-ão, como *corpus* discursivo, imagens que circulam na mídia digital, onde a personagem Ritinha (Isis Valverde), “A força do querer” (2017), em cena, refaz *Gabriela: cravo e canela* (Sônia Braga/Juliana Paes, 1975/2012). Para tal empreendimento, a Análise do Discurso de linha francesa (AD) fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi e estudiosos no Brasil será o dispositivo teórico e analítico.

Diante dessa tessitura, entende-se que todo discurso não é individual, mas uma construção social e que só pode ser analisado tendo em vista seu contexto sócio-histórico-cultural e suas condições de produção. Por isso, a partir de reflexões, tornar-se-á compreensível constatar o efeito parafrástico e polissêmico em cena de telenovelas brasileiras através das personagens que formulam expressões ou comportam-se como determinadas figuras de obras anteriores, repetindo-se e, com isso, ecoando “o mesmo” que se transforma e significa “diferente”.

### **As telenovelas – “Gabriela: cravo e canela” e “A força do querer”:** entretecendo discursos

A telenovela, com mais de meio século de existência, se consolidou a ponto de ser o maior produto de exportação da televisão brasileira, inclusive sustentando-a. Historicamente, de acordo com Silva (2013), esta narrativa tem sua origem fortemente calcada no gênero melodramático, de modo que, para chegar ao que se tornou atualmente, percorreu uma trajetória

que perpassou por diversos outros formatos como o folhetim, a *soap-opera*<sup>44</sup> e a radionovela. O melodrama<sup>45</sup> é um gênero misto que tem sua origem no século XVIII, influenciando as artes dramáticas até os dias atuais. Seu desenvolvimento se deu no contexto histórico da Revolução Francesa em um período de intensas e radicais transformações na França. “As temáticas do melodrama refletiam os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade”, assumindo desse modo, um papel quase institucional da Revolução” (SILVA, 2013, p. 04).

Assim, o melodrama enquanto gênero constitui-se em uma matriz cultural (MARTÍN-BARBERO, 2003), quer dizer, trata-se de uma fórmula ou estrutura narrativa que, mesmo se repetindo ao longo do tempo, atualiza-se sempre, produzindo novos sentidos na vida de um determinado público. “Isto significa dizer, ainda que os gêneros mantenham suas características basicamente universalizantes, num processo de reapropriação, permitem que sejam dinamicamente recriados” (BORELLI, 1994, p.131).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do romance folhetim no Brasil ocorre praticamente ao mesmo tempo do seu surgimento na França, tendo como marco a publicação de “Capitão Paulo” (1838) de Alexandre Dumas, no Jornal do Comércio no Rio de Janeiro. Contudo, nesse desenvolvimento, houve várias diferenças entre um país e outro. A principal consistiu no fato de, no Brasil, os romances serem escritos e imediatamente publicados em jornais, visto ser o único meio possível naquele contexto. O folhetim declinou antes mesmo de ter a oportunidade de se popularizar, dadas às condições do contexto sócio-histórico, mas foi fundamental para imprimir uma expressão à telenovela, ainda, que tenha deixado uma lacuna entre ele e o formato que viria a seguir, a radionovela, em 1940, gozando do processo de desenvolvimento iniciado com a Revolução de 1930. Nessa década, segundo Silva (2013), o rádio já era considerado no Brasil um meio de acesso massivo, o que favoreceu à radionovela se tornar um produto da cultura popular, com isso, manteve-se assim até 1950.

Toda essa trajetória possibilitou que uma nova forma cultural surgisse: a telenovela, aproximando-se mais do formato folhetinesco, sendo organizado na perspectiva do próximo capítulo, um tipo de gancho, sempre em direção a um desfecho da história (ORTIZ *et al*, 1991).

---

<sup>44</sup> - Seriado veiculado em horários matinais ou de almoço e com audiência predominantemente feminina, é caracterizada por um núcleo que se desenvolve indefinidamente (no Brasil, o exemplo mais próximo seria *Malhação*), podendo ficar no ar durante 20 anos, inexistindo uma história principal como norteadora, ou seja, totalmente diferente do que ocorre com a telenovela (SILVA, 2013, p.08).

<sup>45</sup> - O vocábulo *melodrama* nasceu na Itália, no século XVII e designava um drama inteiramente cantado. O termo só foi aparecer na França no século XVIII, durante a querela entre franceses e italianos (THOMASSEAU, 2005, p.16).

Distinguindo-se ainda da *soap-opera* por sua duração e exibição em horário nobre. “Sua difusão é simultânea à produção, ou seja, é veiculada ao mesmo tempo em que é escrita, gravada e editada, o que certamente suscita diversas formas de interlocução entre produção e recepção, ainda que desiguais” (SILVA, 2013, p.08).

Em 1951, Walter Forster, diretor, autor e protagonista, lançou a telenovela “Sua vida me pertence” (TV Tupi, 1951), respaldado na estrutura radiofônica de apresentar dramaturgia. Inicialmente, a telenovela era veiculada com quinze capítulos e exibida duas vezes por semana, o que remete à forte ligação com o folhetim do século XIX e com todo o arcabouço da radionovela. Sendo assim, foi a partir dessa experiência e também do sucesso que gozava, que tal gênero foi transformado em um produto de veiculação diária. A trajetória da telenovela brasileira também se dinamizou quanto a seu modo de narrar. Para tanto, a partir da década de 1970, abandonaram o caráter folhetinesco (a exemplo dos dramalhões mexicanos), mudando sua lógica de temáticas dos príncipes, castelos, etc. indo ao encontro de temáticas mais realísticas, aproximando-se, então, de temas do cotidiano nacional.

Nessa dinâmica, o enredo das telenovelas se desenvolve através de diálogos apresentados por personagens centrados, principalmente, em núcleos familiares. Assim, aquilo que aconteceu ou está por acontecer é anunciado aos telespectadores por meio de falas, de imagens. “As ações, por mais visuais que sejam, deixam-se acompanhar por trilhas musicais descritivas e toda uma ambientação sonora” (LIMA, 2000, p.134). Em vista disso, essa narrativa pode ser entendida como um produto da indústria cultural, uma história de ficção desenvolvida para apresentação na televisão. Ela é estruturada em capítulos que costumam ter em média 55 minutos diários de duração, que são exibidos de segunda-feira a sábado e duram aproximadamente oito meses. Só na grade de programação da Rede Globo, por exemplo, são exibidas cinco telenovelas entre 14 e 21h, além da novela das onze, que é produzida de acordo com os interesses da emissora. De forma geral, o sucesso ou não tem ocorrido, “pela forma como as novelas são construídas, incorporando conteúdos das narrativas tradicionais, da dramaturgia, do cinema, sem esquecer, entretanto, da perfeita ambiguidade traçada com o real” (AMOROSO; MONTUORI, 2017, s/p).

Nesse contexto, quando se fala em grandes sucessos da teledramaturgia, inicialmente é preciso destacar a primeira (1975) e segunda (2012) versões de “Gabriela cravo e canela”, romance de Jorge Amado (1958), com livres adaptações de Walter George Durst e Walcyr Carrasco, uma para as 22h e a outra às 23h. A história se passa em 1925, quando uma seca devastadora obriga as populações famintas do Nordeste a emigrar em busca da sobrevivência.

Na novela, o destino é Ilhéus, no sul da Bahia, região em expansão graças ao plantio e comércio do cacau. Gabriela (Sônia Braga/Juliana Paes) é uma das vítimas da seca. Moça de natureza livre e impulsiva, ela consegue trabalho como cozinheira na casa do "turco" Nacib (Armando Bógus/Humberto Martins), com quem vive uma sensual história de amor (MÉMORIA GLOBO, 2018).

Posteriormente, tem-se “A força do querer” (2017), novela das nove, escrita por Gloria Perez, onde o enredo é tracejado por aquilo que é comum a todo ser humano e que todos têm: um sonho, um desejo, um querer - que diz respeito a amor, dinheiro, sucesso, identidade, poder, realização profissional. Logo, os querereres são múltiplos e se interligam, interagem entre si nesse grande painel da convivência humana, harmonizando-se ou chocando-se uns com os outros. Essas questões se traduzem através da história de diferentes personagens, seus querereres e suas escolhas. Como é comum a todos os seus trabalhos, mais uma vez, a autora vai falar de diversidade, de tolerância, das dificuldades de compreender e aceitar aquilo que é completamente diferente de nós, promovendo-se um embate entre o desejo e os limites éticos e morais que permeiam as escolhas.

Sendo assim, as histórias de Ritinha (Isis Valverde), Zeca (Marco Pigossi), Rui (Fiuk), Geiza (Paola Oliveira), Bibi perigosa (Juliana Paes), Caio (Rodrigo Lombardi), Silvana (Lilia Cabral), Eurico (Humberto Martins), Eugênio (Dan Stulbach) e Joyce (Maria Fernanda Candido) se cruzam quando a saga de cada um leva-os ao limite, fazendo-os ultrapassar horizontes, desafiar as próprias barreiras e vencerem conflitos internos, conseqüentemente, a força do querer de um afeta a força do querer do outro, com isso, gerando e determinando os rumos inesperados desta história (GSHOW, 2016).

### **Analisando Gabriela em A força do querer**

Como marcado, anteriormente, a AD, neste trabalho, será utilizada como teoria e procedimento de análise e visa a compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Desta maneira, o trabalho de análise é iniciado pela configuração do *corpus*, “delineando-se seus limites, fazendo recortes, retomando-se conceitos e noções que demandam um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho” (ORLANDI, 2013, p.66).

É sempre bom lembrar que a AD não busca o “sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Logo, trata-se dos fatos de linguagem,

com sua memória, sua espessura semântica e sua materialidade linguístico-discursiva. Por conseguinte, o procedimento metodológico é o adotado pela AD, procurando aliar a teoria à prática, num movimento em que o *corpus* em análise e a teoria estão sempre em contato, isto é, enquanto teoria de interpretação dos discursos sociais nos oferece uma “caixa de ferramentas”, de que podemos dispor para analisar os textos midiáticos, nos quais estrutura e acontecimento se fundem numa materialidade constitutivamente sincrética (ORLANDI, 2013, p. 59).

A seguir, para melhor se compreender a proposta teórico-metodológica da AD, bem como, mais de seus conceitos teóricos basilares, a partir de imagens que circulam na mídia digital, tratar-se-á de identificar e analisar a memória discursiva e o interdiscurso na cena em que a personagem Ritinha *A força do querer* (2017) sobe no telhado revive/refaz *Gabriela: cravo e canela* (1975, 2012) e dá visibilidade aos movimentos parafrásticos e polissêmicos que se fundam sob essas diferentes conjunturas, reverberando o mesmo que desliza, se transforma e significa diferente.

#### Sequências imagéticas

1	2	3
		
<p>1. <a href="http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-1-versao.htm">http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-1-versao.htm</a>  2. <a href="http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-2-versao.htm">http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-2-versao.htm</a>  3. <a href="https://nilsonxavier.blogosfera.uol.com.br/2017/09/23/autora-de-a-forca-do-querer-homenageia-janete-clair-com-a-cena-do-telhado/">https://nilsonxavier.blogosfera.uol.com.br/2017/09/23/autora-de-a-forca-do-querer-homenageia-janete-clair-com-a-cena-do-telhado/</a></p>		
4	5	
		
<p>4. <a href="https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/22/globo-refaz-cena-classica-de-gabriela-em-a-forca-do-querer.htm">https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/22/globo-refaz-cena-classica-de-gabriela-em-a-forca-do-querer.htm</a>  5. <a href="https://www.google.com.br/search?q=Autora+de+%22A+For%C3%A7a+do+Querer%22+homenageia+Janete+Clair+com+a+cena+do+telhado.">https://www.google.com.br/search?q=Autora+de+%22A+For%C3%A7a+do+Querer%22+homenageia+Janete+Clair+com+a+cena+do+telhado.</a></p>		

*Gabriela* em *A força do querer*? Foi o que se perguntaram muitos telespectadores boquiabertos e assustados com a exibição de uma cena vivida pela protagonista Ritinha, no dia 22 setembro de 2017. No ato, a mocinha, ao fugir de sua mãe, sobe no telhado de uma casa,

descalça e usando vestindo curto, enquanto é observada pelos olhos atentos da vizinhança. Esse acontecimento, lembrou outro momento marcante da dramaturgia, em que “Gabriela” (em suas duas versões para a TV, 1975 e 2012), moleca e inocente, também, sobe no telhado, pega a pipa que lá caiu e a levanta sorridente para a multidão lá embaixo, ficando eufórica com a visão da bela mulher que expõe toda sua sensualidade natural.

À vista das sequências discursivo-imagéticas (1, 2, 3, 4 e 5) vividas pela personagem, trazendo o mesmo (ontem) que se transforma e significa diferente (hoje), é preciso compreender que a língua é condição de possibilidade discursiva e está interligada ao funcionamento discursivo, “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um locutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 2011, p.125). Nesse espaço, a AD, através do discurso, possibilita formas de conhecimento em seu conjunto (ORLANDI, 2013) e na prática, conceberá em um acontecimento, evidenciando, então, “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990), uma vez que propõe a noção de funcionamento, ou seja, a relação existente entre condições materiais de base (língua) e processo (discurso). Nessa interligação, considera-se a paráfrase e a polissemia, respectivamente, o mesmo e o diferente, como matriz e fonte de sentido, sendo os dois grandes processos da linguagem (ORLANDI, 2011).

Nesse encadeamento, faz-se necessário admitir, também, o papel exercido pela memória, assim, Pêcheux (2010) esclarece que a memória deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas no sentido “da memória social”, que atua no interior de uma Formação Discursiva (FD) em uma relação de proximidade com o interdiscurso, visto que é a FD que “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1997, p. 160) no processo discursivo. Destarte, é necessário esclarecer que a memória discursiva e interdiscurso não são sinônimos, mas fenômenos que se entrecruzam, uma vez que a memória, de acordo com Indursky (2011), “diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos” (INDURSKY, 2011, p. 86). Já o interdiscurso refere-se, segundo Courtine (1999), a formulações que marcam diferentes enunciações articuladas linguisticamente por meio de citação, repetição e paráfrase.

Diante das postulações materializadas, é possível estabelecer uma intelecção com as evidências/imagens extraídas da mídia. No sentido de que, em análise, encontra-se um *corpus*, que após a exibição do capítulo/cena, compreende-se que há uma repetição entre telenovelas. De maneira que, inicialmente, à direita (1) e, no centro (2), está *Gabriela* (Sônia Braga e Juliana Paes), podendo-se constatar que, entre os muitos efeitos de sentidos, para a construção da

terceira (3), à esquerda, Ritinha (Isis Valverde) em *A força do querer*, a autora, Glória Perez, (re)constrói seu texto/capítulo/imagem, baseada no que se poderia chamar de “discurso fundador”, aquele que “primeiro” forneceu subsídios para a (re)construção, repetição e transformação de um “puro já dito”, pois na dramaturgia tudo pode acontecer.

Portanto, nessas situações, os discursos, de acordo com Pêcheux e Fuchs (1993) estão imbricados com as formações ideológicas (FI) e discursivas (FD), associadas, sempre, a uma memória social, quer dizer, toda formulação possui, em seu “domínio associado”, outras formulações que ela repete, refuta, transforma, nega, enfim, em relação às quais se produzem certos efeitos de memória específicos. Esses efeitos de memória podem produzir a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados. Conseqüentemente, “o que vem pela história, vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai se historicizando aqui e ali” (ORLANDI, 2001, p.32). E como efeito de materialidade, tem-se o repetível, o que foi dito outras vezes, em momentos clássicos na telenovela. Logo, tal acontecimento aponta para os movimentos parafrásticos e polissêmicos, em que via memória discursiva e do interdiscurso, na cena, a protagonista da novela das nove, nessa movência de “reviver” e “refazer” “aquela heroína”, dá visibilidade aos movimentos parafrásticos e polissêmicos que se fundam sob essas diferentes conjunturas, reverberando “o mesmo” que se transforma e significa “diferente”.

As cenas são parecidas esteticamente, isto é, as personagens sobem no telhado, mostram a sensualidade que lhes são peculiares, chamando atenção dos moradores e fixando os olhos dos telespectadores no capítulo da telenovela. Entretanto, a situação discursiva que leva as protagonistas a subirem no telhado são completamente diferentes. A Gabriela, enquanto “discurso fundador”, “matriz do sentido”, em sua produtividade vai para resgatar a pipa de um moleque, sorrindo e acenando para aqueles que a observam. Já Ritinha, “fonte do sentido”, que se desloca para o “mesmo” e aponta para a ruptura, com criatividade, sobe para fugir da surra que sua mãe furiosa promete dar-lhe, caso, alcance-a. De toda forma, para além das questões conflitantes dos personagens e enredos da trama, chama-se a atenção, tão somente para “o mesmo” sendo “o diferente” entre as cenas/imagens, que como todo enunciado retoma outro que reflete numa sucessão de outros dizeres, revelando que o sentido não está nesses, mas na relação que eles (os enunciados) mantêm com quem produz, regulamentada pelo todo complexo da FI e da FD, onde a memória histórica/social representa condição de existência do acontecimento discursivo.



E, mais abaixo, nas últimas sequências imagéticas (4 e 5), como um efeito de fusão entre elas, percebe-se uma interligação entre as personagens, as telenovelas, e na prática, o capítulo (re)constrói um acontecimento clássico, repetindo, questionando e transformando-se naquilo que já foi visto, mas com criatividade em sua “fonte do sentido” da/na dramaturgia. Na cena, percebe-se a formação do pré-construído, da repetição vertical, que por sua vez, produz efeitos de memória que nem sempre representam o sentido do enunciado, mas constituem-se na reprodução do discurso do outro, num efeito de espelhamento e reproduz discursos a partir de um já-dito, como se fosse a origem do dizer (COURTINE, 1999). Posto isso, percebe-se que a paráfrase (“Gabriela”), entendido como o retorno ao “mesmo”, espaço do dizer, trata-se da possibilidade do enunciado/cena que é retomado, por meio da memória e do interdiscurso. Já a polissemia em (“A força do querer”) é compreendida como uma ruptura dos processos de significação, um deslocamento dos sentidos (ORLANDI, 2013), daí, evidencia-se, então, *Gabriela em A força do querer*.

### **Considerações finais**

“Reconocer significa interpelar o ser interpelado, una cuestión acerca de los sujetos, de su modo específico de constituir-se” (MARTÍN-BARBERO, 1992, p.27).

A telenovela brasileira é um gênero audiovisual e tem sido objeto de pesquisas em que vários autores têm buscado estudar e entendê-la, uma vez que é vista a partir de diversas perspectivas: como um sistema de narrativa central da contemporaneidade (BUONNANO, 2004); gênero com maior possibilidade de exportação (MAZZIOTTI, 2004); narrativa popular sobre a nação (LOPES, 2004); ofício de imaginar para a nação (MARTÍN-BARBERO, 2004) e uma forma de brasilianização da cultura (STRAUBHAAR, 2004).

Nessa conjuntura, estão circunscritas “A Força do Querer” (2017), que em seu enredo, também abordou questões sociais no decorrer de produção. Entretanto, chama-se a atenção para um dos capítulos que, certamente, ficou eternizado na memória histórica/social e, por que não dizer, afetiva dos telespectadores. O momento em que Ritinha (Isis Valverde) sobe no telhado revive/refaz “Gabriela: cravo e canela” (Sônia Braga/Juliana Paes 1975 e 2012) e dá visibilidade aos movimentos parafrásticos e polissêmicos que se fundam sob essas diferentes conjunturas, reverberando o mesmo que se transforma e significa diferente. E seus muitos efeitos de sentidos, a imagem é bonita, pois causa um misto de diversão, chega a ser engraçada e, principalmente, emocionante, pela pureza da protagonista. A autora, em suas redes sociais,

admite ter feito uma grande homenagem, não só a Jorge Amado, mas a Ivani Ribeiro, com quem teria aprendido a escrever novelas.

A partir das análises, foi possível constatar que, ao retomar-se outro dizer, evidencia-se um efeito de reinterpretação, que se modifica, faz da memória e do interdiscurso o novo que é, também, passível de mudanças (SILVA *et al*, 2017). Portanto, através da relação entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia), forças que atuam de forma contínua no dizer, com tal intensidade, que há a (re)elaboração de outros discursos que são (re)construídos. “E é nesse jogo que os sujeitos, os sentidos se movimentam, fazem seus percursos e (se) significam” (GOMES, 2006, p. 03).

Certamente, a telenovela se encontra presente na sociedade através das interações, transmissões de valores, padrões de comportamentos, socializando muitas gerações e, sobretudo, disponibilizando representações históricas, sociais, culturais, ideológicas e discursivas. Estas narrativas, de acordo com Silva (2013, p. 13) “fornecem um cenário simbólico de imagens, discursos, trilhas sonoras com suas tramas extremamente ambivalentes”. Desse modo, interpelando os sujeitos/telespectadores e convidando-os a identificarem-se com suas histórias, valores e comportamentos sociais.

## Referências

AMOROSO, P.; MONTUORI, C. **Bebel e Olavo** - idolatrados “vilões” e “mocinhos” das oito: uma análise intertextual da novela Paraíso Tropical. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/68133>. Acesso em 23 de dez. de 2017.

Autora de "A Força do Querer" homenageia Janete Clair com a cena do telhado... Disponível em: <https://nilsonxavier.blogosfera.uol.com.br/2017/09/23/autora-de-a-forca-do-querer-homenageia-janete-clair-com-a-cena-do-telhado/>. Acesso em 22 de dez. de 2017.

BALOGH, A. M. **O discurso ficcional na TV: sedução e sonho em doses homeopáticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BORELLI, S. H. S. (Org). **Gêneros ficcionais, produção e cotidiano na cultura popular de massa**. SP. INTERCOM/CNPq. 1994.

BUONNANO, M. Além da proximidade cultural: não contra a identidade, mas a favor da alteridade. Para uma nova teoria crítica dos fluxos televisivos interacionais. In. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. (Org.). **Telenovela**. Internacionalização e Interculturalidade. São Paulo, Edições Loyola: 2004.

COURTINE. J.J. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os**

**múltiplos territórios da Análise do Discurso.** Porto Alegre: Editora Sagra-Luzzato, 1999, p. 15-22.

“*Gabriela*”: cena do telhado ficou sem o mesmo impacto da primeira versão... Disponível em: <https://nilsonxavier.blogosfera.uol.com.br/2012/07/27/gabriela-cena-do-telhado-ficou-sem-o-mesmo-impacto-da-primeira-versao/>. Acesso em 22 de dez. de 2017.

*Gabriela Cravo e Canela* – Sinopse do Livro. Entenda a novela. Disponível em: <https://bancodavitoria.wordpress.com/2012/06/19/gabriela-cravo-e-canela-sinopse-do-livro-entenda-a-novela/>. Acesso em 23 de set. de 2017.

*Globo refaz cena clássica de "Gabriela" em "A Força do Querer"*. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/09/22/globo-refaz-cena-classica-de-gabriela-em-a-forca-do-querer.htm>. Acesso em 23 de set. de 2017.

GOMES, A M. T. **O desafio da análise de discurso:** os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos. R Enferm UERJ, Rio de Janeiro, 2006 out/dez; 14(4):620-6. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v14n4/v14n4a20.pdf>. Acesso em 28 de mai. de 2018.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F; MITTMAN, S; FERREIRA, M.C.L. **Memória e história na/da análise do discurso.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.

Isis Valverde Recria cena clássica de Gabriela em a força do querer. Disponível em: <http://www.estrelando.com.br/nota/2017/09/23/isis-valverde-deixa-calcinha-a-mostra-criando-cena-classica-em-a-forca-do-querer-confira-219852/foto-1>. Acesso em 22 de dez. de 2017.

LIMA, S. M. C. *et al.* **A telenovela e o Brasil:** Relatos de uma experiência acadêmica. Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, vol. XXIII, nº 1, 2000.

MEMÓRIA Globo. Gabriela – 1ª Versão. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-1-versao.htm>. Acesso em 23 de set. de 2017.

\_\_\_\_\_. Gabriela – 2ª Versão. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/novelas/gabriela-2-versao.htm>. Acesso em 23 de set. de 2017.

MARTÍN-BARBERO, J.; MUÑOZ, S. **Televisión y Melodrama.** Géneros y lecturas de la telenovela en Colombia. Bogotá, Colombia: Tercer mundo editores, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações:** comunicação, cultura e hegemonia. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

MAZZIOTTI, N. A força da emoção. A telenovela: negócios, audiências, histórias. In. LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. (Org.). **Telenovela.** Internacionalização e Interculturalidade. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

*Nova novela das 9: conheça a trama e os personagens de 'A Força do Querer'*. Disponível em: <http://gshow.globo.com/tv/noticia/2016/12/nova-novela-das-9-conheca-trama-e-os-personagens-de-forca-do-querer.html>. Acesso em 23 de set. de 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas/SP: Pontes, 2001.

ORTIZ, R. *et al.* **Telenovela: história e produção**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre [et al.]. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.49-57.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, [1975] 1997, p. 159-185.

\_\_\_\_\_. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 1990.

SILVA, R. S. *et al.* **Entre paráfrase e polissemia: a movência dos sentidos e dos sujeitos em “saímos do Facebook”**. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 229-242, ago./dez. 2017. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/764>. Acesso em 28 de mai. de 2018.

SILVA, L. **Melodrama e telenovela: dimensões histórica de um gênero/formato**. 9º Encontro Nacional de História da Mídia, 2013. UFOP, Ouro Preto/Minas Gerais. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/melodrama-e-telenovela-dimensoes-historica-de-um-genero-formato>. Acesso em 23 de dez. de 2017.

STRAUBHAAR, J. As múltiplas proximidades das telenovelas e das audiências. In. LOPES, M. I. V. (org.). **Telenovela. Internacionalização e Interculturalidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

THOMASSEAU, J.-M. **O Melodrama**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

## LETRAMENTO ACADÊMICO, SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ARTIGO CIENTÍFICO: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO SUPERIOR

Luzia BUENO<sup>46</sup>

Katia DIOLINA<sup>47</sup>

Ana Elisa JACOB<sup>48</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir uma experiência de trabalho de letramento acadêmico no ensino do gênero artigo científico para alunos de Pedagogia em seu primeiro ano de curso. O foco principal é a sequência didática que foi desenvolvida e empregada nesta experiência, contemplando a atividade de pesquisa e a escrita do gênero artigo científico. A discussão está ancorada nos Novos Estudos do Letramento (STREET 1984, 1995, 2012, 2014; KLEIMAN 1995, 2006, 2007) e em sua articulação às questões da engenharia didática, conforme proposta por Bronckart (1999, 2009) e Schneuwly e Dolz (2004), no tocante ao ensino de gêneros textuais.

**Palavras-chaves:** Letramento acadêmico. Sequência didática. Artigo científico.

**Abstract:** *This article aims to discuss an experience of an academic literacy work with the teaching of the genre scientific article for Pedagogy students in their first year of course. The main focus is the didactic sequence that was developed and applied in this experiment, contemplating the activity of research and writing of the genre article. The discussion is anchored in the New Studies of Literacy (Street, 1984, 1995, 2010, 2012, 2014; Kleiman 1995, 2006, 2007) and in its articulation to the questions of didactic engineering, as proposed by Bronckart (1999, 2009) and Schneuwly and Dolz (2004), regarding teaching of textual genres.*

**Keywords:** *Academic literacy. Didactic sequence. Scientific article.*

---

<sup>46</sup> Professora doutora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – São Paulo – Brasil – luzia\_bueno@uol.com.br

<sup>47</sup> Professora doutora realizando o pós-doc no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – São Paulo – Brasil – katiadio@gmail.com

<sup>48</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF) – Itatiba – São Paulo – Brasil – ana.elisa.jacob@gmail.com

## **Introdução**

Nos últimos anos, tem se tornado comuns no Ensino Superior propostas didáticas – seja por publicações, seja pela oferta de disciplinas de Leitura e Produção de Textos – para o ensino de gêneros como resumos, resenhas, relatórios, entre outros que contribuam para o sucesso acadêmico dos estudantes, que não chegam à universidade com o nível de leitura e escrita que seria esperado pelos professores.

Sem atribuir as dificuldades dos alunos à fácil explicação de que eles teriam um déficit que precisaria ser reparado no ensino superior, defendemos a necessidade de que se aprimorem as disciplinas e os dispositivos didáticos empregados no trabalho com os alunos ingressantes, principalmente com relação aos gêneros científicos, dado que estes muitas vezes só começam a fazer parte da vida desses jovens na universidade.

Visamos contribuir para o aprimoramento dos dispositivos empregados nessa inserção dos jovens no mundo acadêmico e, para isso, neste artigo, pretendemos discutir uma experiência de trabalho de letramento acadêmico com o ensino do gênero artigo científico para alunos de Pedagogia em seu primeiro ano de curso. Para apresentar esse nosso trabalho, organizamos este artigo em mais três seções: na primeira, expomos nossa concepção de letramento e sua articulação com as propostas didáticas; na segunda, dividida em subseções, trazemos a experiência de trabalho com o artigo científico (desde a modelização didática até a produção e resultados da aplicação); na última, fazemos nossas considerações finais.

## **Letramento acadêmico e sequências didáticas**

Em nossos estudos sobre leitura e escrita e nas propostas didáticas daí decorrentes, apoiamo-nos nos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, 2010, 2014; KLEIMAN, 1995, 2006, 2007) e os articulamos às discussões da engenharia didática, conforme proposta por Bronckart (1999, 2009) e Schneuwly e Dolz (2004), no tocante ao ensino de gêneros textuais.

Nesse sentido, vemos o letramento como plural, entendendo que cada esfera de atividade humana elabora os seus gêneros e também os modos de agir com eles, conforme Bakhtin / Volochinov (2009), no decorrer de um processo histórico, conflituoso, marcado por relações de poder. Assim, podemos falar em letramento jurídico, literário, publicitário, acadêmico, entre outros. Todos na sociedade já estão inseridos em algum tipo de letramento,

mas não em todos. Como afirma Street (2014, p, 41): “todos na sociedade exibem alguma dificuldade de letramento em algum contexto”. Um professor universitário da área de Letras, por exemplo, pode ter dificuldades frente aos formulários de imposto de renda ou na compreensão de resultados de exame de uma tomografia. Um aluno universitário que trabalha como vendedor pode ter também muitas dificuldades com os gêneros acadêmicos solicitados na universidade. Tais dificuldades não se devem a problemas cognitivos, mas à inserção social de cada um.

Conforme Bakhtin (1997, p. 303), “são muitas as pessoas que, dominando magnificamente a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática, as formas do gênero de uma dada esfera.”.

Se partirmos desse letramento plural, social, excluímos a tese de um letramento como um atributo individual, percebendo que há uma questão mais ampla de comunidade (BARTON; HAMILTON, 2004, p. 119). Excluímos também a tese de um déficit que as pessoas, como os alunos ingressantes no ensino superior, teriam por não conseguirem transitar por gêneros típicos do letramento acadêmico.

Havendo diferentes letramentos e não tendo o domínio de todos, como conseguir transitar por eles já que é muito difícil conseguirmos ficar fechados em nosso próprio grupo durante a vida inteira? Considerando que em todos os eventos de letramento há relação com textos (orais ou escritos) e estes são sempre exemplares concretos de algum gênero textual, defendemos que, por meio de um ensino dos gêneros, poderemos contribuir para que as pessoas possam transitar por diferentes letramentos.

Pensemos em alunos ingressantes no nível superior. Estes precisam saber agir no mundo acadêmico, lendo e produzindo gêneros universitários (resumos, provas, trabalhos acadêmicos etc) e/ou gêneros da pesquisa (projetos, artigos científicos etc), conforme Lousada e Dezuter (2016). Contudo, raros são os alunos que já dominam tais gêneros. Devido a isso, baseando-nos nas propostas didáticas de Bronckart (1999, 2009), Schneuwly e Dolz (2004) e Dolz e Silva-Hardmeyer (2016), temos incentivado o desenvolvimento de materiais didáticos, tais como modelos didáticos e sequências didáticas para o ensino de gêneros visando ao letramento acadêmico dos alunos (ZANI; BUENO, 2016 ).

Conforme Bronckart (1999, 2009), no agir languageiro nas diferentes interações de que participa, o ser humano sempre recorre a um gênero textual para poder produzir o seu texto

concreto. Dessa forma, os gêneros são muito importantes na vida humana e, por isso, devem ser ensinados na escola.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 51):

as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam em gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não.

Na abordagem do gênero, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (1999, 2009) apoiam-se em Bakhtin/Volochinov (2009), seguindo as suas regras metodológicas:

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando- a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 45)

Visando a compreender a produção dos textos e fundamentar melhor propostas didáticas, Bronckart (1999, 2009) vem desenvolvendo um modelo de análise que contempla o quadro sócio-interacional mais amplo de produção de um texto, o contexto mais imediato de sua produção e o seu conteúdo temático, além de sua arquitetura interna, com uma infraestrutura textual (plano geral do conteúdo temático, tipos de discursos e eventuais sequências), mecanismos de textualização (conexão e coesão nominal e verbal) e mecanismos enunciativos (modalização e vozes).

Considerando esse quadro de análise, Schneuwly e Dolz (2004) propõem que o trabalho de ensino deva ser realizado a partir da elaboração de modelos didáticos dos gêneros, ou seja, o levantamento de suas dimensões ensináveis no nível do contexto de produção, dos aspectos discursivos (infraestrutura textual de BRONCKART, 1999, 2009) e dos aspectos linguístico-discursivos (mecanismos de textualização e enunciativos). Com os modelos didáticos produzidos, é possível elaborar as sequências didáticas, ou seja, um conjunto de atividades para o ensino deste gênero. Resumidamente, pode-se dizer que as sequências iniciam com a apresentação de um projeto maior do qual as produções dos alunos farão parte, tendo a seguir



a produção inicial, depois os módulos intermediários em que se desenvolvem os aspectos tratados no modelo didático, finalizando com a produção final.

Esse trabalho didático com gêneros pode ser articulado ao desenvolvimento de um letramento plural quando faz parte de um projeto em que se assume “uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p.4).

Estendendo o papel de agência de letramento da escola à universidade, ressaltamos como Kleiman (2007, p. 4) que é:

na escola [e também na universidade], agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito [acreditamos também] também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Em nosso caso, no contexto de um curso de Pedagogia, que formará futuros professores, entendemos ser essencial instrumentalizar os alunos, no sentido vigotskiano, para que possam se desenvolver e simultaneamente ganhar meios para possibilitar o desenvolvimento de seu próprio trabalho. Retomando Clot (2010), afirmamos a necessidade de aumentar o poder de agir do trabalhador para que ele possa viver melhor no trabalho e fora dele também.

Com uma compreensão melhor das práticas letradas, de seus conflitos e das relações de poder que elas trazem, o futuro professor pode ser um importante agente social, capaz de contribuir para as transformações de que a educação sempre precisa. Conforme (KLEIMAN, 2006, p. 415):

Um agente social trabalhando num determinado grupo tem capacidade para articular os interesses partilhados pelos membros da coletividade, organizar o grupo para a ação conjunta, gerar movimentos sociais e exercer influência, como coletividade, no processo de tomar decisões. Assim, um agente teria a capacidade de decidir sobre um curso de ação, de interagir com outros agentes e seria capaz de modificar ou mudar seus planos segundo as ações, e mudanças resultantes dessas ações, do grupo e faria isso “estrategicamente”, de uma forma que não seria entendida como a soma de interesses de membros individuais da coletividade. (KLEIMAN, 2006, p. 415)

É com esses pressupostos que decidimos propor na disciplina de Leitura e Produção de Textos (doravante LPT II), a segunda que os alunos cursam no primeiro ano do curso de Pedagogia de uma instituição particular do interior de São Paulo, o estudo e a produção de artigos científicos. Tal proposta faz parte de um projeto de inserção no letramento acadêmico

já iniciado em LPT I, durante a qual eles estudaram resumos e resenhas. Em LPT II, é esperado que eles trabalhem com gêneros da esfera da pesquisa acadêmica como artigos científicos e monografias. Com o objetivo de ir bem além de proporcionar um conhecimento enciclopédico sobre os gêneros científicos, elaboramos uma proposta para a disciplina, que será apresentada e discutida a seguir.

### **O artigo científico na disciplina de LPT de Pedagogia - O contexto**

Os resultados das avaliações de leitura e escrita externas e internas vêm mostrando que o Brasil ainda precisa melhorar nesse quesito na formação de seus alunos. Considerando esse quadro e as dificuldades dos alunos nos primeiros anos de graduação, muitas universidades passaram a oferecer disciplinas de LPT, muitas vezes motivadas pela ideia de um “déficit” dos alunos. Foi o que ocorreu em nossa universidade, na qual todos os cursos de graduação oferecem de um a dois semestres dessa disciplina, de acordo com os currículos.

São vários os professores desse componente e, apesar de haver uma ementa e um programa comum definidos para toda a universidade, sabemos que o modo como essa orientação institucional é reconceptualizada em cada curso depende de várias condições como qual o professor que a ministrará, quais as expectativas do coordenador e do curso em si, entre outras.

Devido a isso, vamos tratar aqui do ponto de vista que nós assumimos ao dar essa disciplina para o curso de Pedagogia, enquanto pesquisadoras da área de Educação e formadoras de professores de Língua Portuguesa, desenvolvendo e orientando projetos de pesquisa sobre Letramento, trabalho docente e gêneros textuais.

A turma para a qual foi oferecida a disciplina é a primeira regular de Pedagogia, no noturno, dos últimos 5 anos, pois, devido à baixa procura, não se conseguiu formar classes antes. Antes de iniciar o trabalho, conversamos, no primeiro semestre de 2016, com a coordenação do curso sobre o fato de que gostaríamos de oferecer a disciplina já inserindo os alunos na produção de textos que pudessem depois circular em congressos internos ou em alguma publicação específica da turma de Pedagogia. O objetivo maior era já mostrar aos alunos de Pedagogia que eles podem circular na academia como leitores e autores de textos, uma vez que nossas pesquisas anteriores (BUENO, 2009; BUENO, 2014) nos mostraram que os alunos escrevem quase que exclusivamente textos a serem avaliados e que não circulam nem mesmo entre eles. Como formar agente sociais, agentes do letramento, conforme Kleiman

(2006), se for negado aos alunos transitar efetivamente pelo mundo acadêmico, lendo e escrevendo para serem lidos?

Foi assim que iniciamos a disciplina assumindo como central no letramento acadêmico, nesse momento, o trabalho com o gênero artigo científico, sobre o qual trataremos mais na próxima subseção. Antes, porém, vamos apresentar os discentes de pedagogia: 77 alunos (75 mulheres e 2 homens) com idades entre 17 e 45 anos, sendo que a maioria tinha menos de 30 anos, vinham de escola pública e tinham pouco domínio de leitura e escrita de textos acadêmicos, conforme autodeclaração dos alunos na primeira aula, em que puderam se apresentar e contar um pouco de sua história e, também, de acordo com o depoimento informal da professora que ministrou a disciplina de LPT I. Neste primeiro contato, ficamos sabendo que tínhamos desempregadas, babás, empregadas domésticas, trabalhadores do comércio (muitos), monitores de escolas particulares, jovens que só estudavam, solteiros, casados, separados, mãe solteiras ... uma diversidade de vidas e trajetórias.

Desde o primeiro momento, deixamos claro aos alunos o que pretendíamos realizar junto com eles e eles aceitaram a proposta, que pode ser vista no esquema da sequência didática que foi desenvolvida, nas próximas subseções.

As aulas desta disciplina ocorreram uma vez por semana, durante 4 aulas de 50 minutos, no período de agosto a dezembro de 2016. Além dos encontros presenciais, os alunos contavam também com o apoio da sala virtual, no ambiente moodle, onde encontravam todo o material utilizado no curso (textos e ppt).

### **O gênero artigo científico**

O artigo científico é o gênero considerado essencial por pesquisadores para divulgar conhecimento científico, conforme Motta-Roth (2000). Esse gênero assume assim uma relevância nas discussões teóricas de uma dada área e, portanto, é um instrumento que permite diálogos, questionamentos, discordâncias, além de garantir ao seu autor a inserção em uma comunidade científica: lido e avaliado por pares, pressupõe-se que o artigo publicado já é algo legitimado nesta comunidade. Uma comunidade muito importante no mundo escolar, uma vez que as prescrições oficiais se embasam em suas publicações. Como a voz do professor pouco aparece nessas prescrições, será que a voz de um professor-pesquisador não poderia começar a ganhar mais espaço ao escrever um gênero que tem força nesse meio? É uma hipótese que pode ser questionada, mas que também vale muito a pena ser trabalhada para que possamos contribuir

efetivamente para uma transformação da escola que possa ser construída em parceria com os seus atores.

Para elaborarmos um modelo didático e posteriormente a sequência didática do artigo científico, analisamos exemplares do gênero, fizemos revisão bibliográfica sobre o artigo científico e sobre o que dizem seus autores sobre ele. No diálogo com os exemplares concretos e com a revisão, chegamos a um conjunto de conhecimentos que sintetizaremos aqui.

No nível do contexto de produção, a leitura de “Para quem pesquisamos, para quem escrevemos” de Garcia (2011) nos fez refletir sobre a escrita do artigo científico como uma necessidade do trabalho do pesquisador e do seu contexto sociointeracional mais amplo, em que as regras de avaliação institucionais ou dos órgãos de fomento nos obrigam a escrever sempre. É uma escrita para os pares, mas, que no caso da Educação, os autores gostariam também que fosse para a escola e para os professores, conforme Garcia (2011) e Soares (2011), uma vez que muitas vezes apresentam resultados de pesquisa que poderão contribuir para se refletir sobre o trabalho na escola. O artigo pressupõe também uma etapa anterior de pesquisa sobre um dado tema.

No nível dos aspectos discursivos, conforme Tonelli (2017), que faz uma revisão de pesquisas sobre o artigo científico nos últimos anos, nota-se que há uma variação na estrutura dos artigos conforme as áreas. Ainda que elementos já expostos no modelo de Swales (1990), como introdução, metodologia, resultados e discussão sejam encontrados em várias áreas, é importante perceber que eles não são a regra, conforme Motta-Roth (2000, 2009). Mesmo ao tratarmos especificamente de artigos científicos publicados em periódicos qualificados pela CAPES nas áreas de Educação e Linguística Aplicada, vemos que os artigos apresentam variações em relação: presença ou ausência de marcas de primeira pessoa, temas e articulação das seções, tipo de divisão entre as seções que nem sempre separam introdução / Fundamentação Teórica / Metodologia / Resultados / Considerações Finais. Vale ressaltar que ainda se fazem necessárias pesquisas que avancem mais em detalhar os movimentos argumentativos que se faz, seja na Fundamentação Teórica, seja na seção de Resultados, onde vemos o emprego de diferentes recursos pelo autor de artigos para gerenciar as diferentes vozes e construir o seu posicionamento.

No nível dos aspectos linguístico-discursivos, apoiamo-nos nos trabalhos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004, 2005, 2009), Muniz (2005), Tonelli (2017), os quais nos levaram a ressaltar nos artigos formas: de retomar o tema do artigo; de citar e retomar os autores

lidos; verbos para interpretar as ações dos autores; modos de retextualizar / parafrasear trechos lidos; organizadores textuais; expressões temporais e espaciais formais.

Esse conjunto de características, junto a nossa experiência de autores de artigos científicos, levam-nos a perceber que a produção desse gênero textual pressupõe diferentes fases que nem sempre seguirão uma ordem cronológica e linear:

1) Fase da execução de um projeto de pesquisa: objetivo, revisão bibliográfica, geração de dados, análise, registros;

2) Fase da produção de um artigo: seleção do objetivo do artigo (apresentar resultados totais, parciais da pesquisa realizada ou em andamento?), escrever o artigo, elaborar resumos e versão em língua estrangeira, revisar o artigo (ou pagar por uma revisão?), considerando a revista;

3) Fase da publicação: seleção da revista, enviar para a revista, receber parecer, fazer modificações quando necessário, ter o texto publicado, registrar no Lattes.

### **Uma proposta de sequência didática**

Partindo das características e das fases de produção de um artigo científico e considerando o nível de conhecimento de nossos alunos de Pedagogia autodeclarados por eles e reforçado pela professora que ministrou a disciplina de LPT I, propusemos a seguinte sequência didática, exposta no quadro 1.

Dividimos o trabalho em duas partes: 1) A pesquisa e a divulgação de seus resultados e 2) O artigo científico. Isso se fez necessário, pois, como vimos, há uma fase anterior à produção do artigo científico e, se quisermos que os alunos tenham mais que um conhecimento enciclopédico sobre este gênero, é preciso abrir a eles a arena mais ampla em que ele funciona, para sermos coerentes com a proposta metodológica de Bakhtin/Volochinov (2009) e assumida pelo quadro teórico a que nos filiamos.

Nesta parte 1 (aulas 1 a 4), o foco foi a compreensão da importância das investigações na área de Educação e a realização de uma pesquisa em grupos sobre os gêneros jornalísticos. Na discussão com os alunos, problematizou-se sobre o papel do jornal em nossa sociedade, a importância de levar os textos dele para a sala de aula nos anos iniciais e a necessidade de o professor conhecê-los bem para poder trabalhá-los. Ao final dessa parte, os alunos fizeram seminários apresentando os resultados de suas análises.

Na parte 2 (aulas 5 a 10), o trabalho centrou-se na análise e produção de um artigo científico para divulgar os resultados da pesquisa realizada na parte 1. Nesta parte, procurou-se seguir a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) para a sequência didática: produção inicial; atividades sobre o contexto de produção, aspectos discursivos e aspectos linguístico-discursivos; atividade de revisão e produção final.

**Figura 1 – Quadro-síntese da SD de artigo científico na Educação**

Partes	Aulas	Planejamento
<b>Parte 1</b> A pesquisa e a divulgação de seus resultados	<b>Aula 1</b>	<b>1. Discussão:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discussão sobre a importância das pesquisas na área de Educação</li> <li>✓ Discussão sobre os gêneros textuais empregados para divulgação: exposição oral/seminários e artigos científicos</li> <li>✓ Exercício: os alunos fizeram uma apresentação para a sala sobre os integrantes dos vários grupos de trabalho da sala</li> </ul> <b>2. Proposta de pesquisa</b> <p>2.1 Discussão sobre o papel do jornal em nossa sociedade e na escola</p> <p>2.2 Proposta de pesquisa: pesquisar um gênero jornalístico em exemplares concretos e em pesquisa bibliográfica</p>
	<b>Aula 2</b>	<p>1. Leitura de um artigo sobre análise do gênero seminário</p> <p>2. Discussão sobre como analisar textos para se depreender as suas características</p> <p>3. Em grupos, os alunos analisaram 10 exemplares do gênero que cada grupo escolheu.</p>
	<b>Aula 3</b>	<p>1. Os grupos fecharam as suas análises, cruzando os dados com a revisão bibliográfica.</p> <p>2. Os grupos prepararam um seminário para fazer a apresentação dos resultados de suas análises</p>
	<b>Aula 4</b>	<p>Todos os grupos apresentaram os seus resultados de pesquisa</p> <p>Tarefa para casa: ler um artigo científico de uma das revistas indicadas pela professora</p>
<b>Parte 2</b> O artigo científico	<b>Aula 5</b>	<p>1. Discussão das impressões sobre o artigo científico lido em casa e do contexto mais imediato de produção de artigos (quem escreve, para quem, com que objetivo, em que lugar social?)</p> <p>2. Produção inicial: nos mesmos grupos anteriores, os alunos deveriam produzir um artigo científico para uma das revistas indicadas pelo professor.</p>
	<b>Aula 6</b>	<p>1. Entrega da produção inicial que foi finalizada em casa</p> <p>2. Leitura de um artigo sobre a análise de um anúncio publicitário empregando o mesmo quadro teórico de análise do artigo lido na aula 2.</p> <p>3. Discussão sobre o artigo (tema, planificação do conteúdo e estrutura), sobre os periódicos científicos e as regras de submissão de um texto.</p> <p>4. Discussão sobre a revisão bibliográfica feita no artigo.</p>
	<b>Aula 7</b>	<p>1. Análise comparativa dos dois artigos lidos para depreender marcas linguísticas que seriam presentes em artigos científicos</p> <p>2. Continuação da discussão sobre a importância da revisão bibliográfica</p> <p>3. Busca em casa de outras referências para complementar a fundamentação teórica do artigo</p>
	<b>Aulas 8 e 9</b>	<p>1. Revisão das características de um artigo científico</p> <p>2. Produção Final: os alunos deveriam reescrever o artigo da produção inicial considerando a correção realizada pelo professor e as características dos artigos.</p>
	<b>Aula 10</b>	Entrega dos artigos finalizados

**Fonte: elaborado pelas autoras**

Para a realização dos trabalhos, os alunos ficaram em grupos, pois, por um lado, seria muito difícil trabalhar com 77 artigos individuais, e de outro, acreditamos que a troca nos grupos poderia contribuir muito para o avanço de todos, dada a heterogeneidade da sala.

Os 77 alunos, desse modo, organizaram-se em 16 grupos de 3 a 5 alunos, mas somente 12 nos autorizaram a usar os textos em nossa pesquisa e um só entregou a primeira produção, desistindo de fazer a produção final, por isso não foi considerado nas análises.

Ao compararmos as produções inicial e final nos quadros 2 e 3 e observarmos o que foi assinalado como problemático com um X, percebemos que os artigos de números 1,2,3,4,5,6,7 e 9 avançaram em relação à estrutura nos aspectos discursivos e aos aspectos linguístico-discursivos. Já os artigos 8 e 11 mantiveram os mesmos problemas enquanto o 10 apresentou um texto pior na produção final:

**Figura 2 – Produção inicial**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Totais
<b>Contexto</b>			x				x	x		x	x	x	6
<b>Aspectos discursivos</b>	<b>Tema</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	11
	<b>Estrutura</b>	x			x		x	x	x	x	x	x	8
<b>Aspectos linguístico-discursivos</b>		x	x	x		x	x	x	x	x			8

**Fonte: elaborado pelas autoras**

Observando as últimas colunas da figura 2, acima, e 3, a seguir, com os totais, vemos que nos três níveis (contexto, aspectos discursivos e aspectos linguístico-discursivos) houve um avanço dos alunos, com a diminuição dos problemas. No contexto de produção, de 6 foram para 2 com questões ainda a serem trabalhadas; na estrutura, de 8 para 3; nos aspectos linguístico-discursivos de 8 para 4, como se vê no quadro da produção final.

**Figura 3 – Produção Final**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Totais
<b>Contexto</b>											X	X	2
<b>Aspectos discursivos</b>	<b>Tema</b>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
	<b>Estrutura</b>								X		X	X	3
<b>Aspectos linguístico-discursivos</b>						X	X		X		X		4

**Fonte: elaborado pelas autoras**

Assim, no conjunto, 8 artigos melhoraram após o desenvolvimento da sequência didática, principalmente, em relação ao contexto, à estrutura e à linguagem empregada. Vejamos a introdução do artigo 1, na produção inicial e depois na final:

Produção inicial:

*“Este artigo científico remete a uma análise do gênero jornalístico: carta de leitor, com o intuito de detalhar o mesmo, buscando evidenciar suas características.” (Artigo 1, P.I)*

Na produção inicial havia apenas um parágrafo bem sintético, enquanto na final já há o objetivo do artigo, uma tentativa de problematizar o tema e a apresentação das seções do texto:

Produção final:

*“Este artigo científico tem como finalidade analisar o gênero jornalístico “Carta de Leitor”, uma modalidade bastante comum em jornais e revistas, com o intuito de examinar as suas características. A carta de leitor serve para mostrar opiniões ou sugestões dos leitores sobre um determinado assunto. O trabalho tem o propósito de salientar a importância do gênero carta de leitor, como um influente instrumento de comunicação.*

*E para isso, dividimos nosso artigo nas seções: fundamentação teórica, metodologia, resultados da análise e, por fim, as considerações finais, obtidas a partir de nossa pesquisa sobre o tema abordado.” (Artigo 1, P.F).*

É preciso salientar que, mesmo no tratamento do tema, houve uma melhora nos artigos, uma vez que os subtemas tratados em cada seção passaram a ser os esperados para cada uma delas. O problema ficou em relação ao nível do aprofundamento dado a cada tópico, principalmente, na seção de Fundamentação Teórica, em que os alunos trouxeram referências pertinentes, mas ou não souberam colocá-las em diálogo no texto ou não as discutiram suficientemente, fazendo apenas uma colagem do que os teóricos diziam.

Esta seção de Fundamentação Teórica parece exigir uma sequência didática à parte para ela, uma vez que pressupõe saber orquestrar, gerenciar, um diálogo entre diferentes autores a fim de expor a forma do autor do artigo de ver um dado tema. Nesse sentido, há um conjunto de habilidades que não parece ser fácil de ser adquirido logo nas primeiras produções científicas, exigindo um duplo trabalho de leitura e escrita: uma leitura mais cuidadosa de vários autores, por exemplo, com o emprego de diário de leituras e uma escrita bem mais planejada como se pode ver nas sugestões dos volumes sobre Diário de Leituras e Planejar Gêneros Acadêmicos de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007 e 2009, respectivamente). Há que se considerar também que, neste nível, a experiência do pesquisador também terá grande importância, daí a necessidade de se exercitar muito a elaboração desta seção.



Apesar de terem avançado em relação à produção inicial, reforçando a importância da sequência didática no ensino de gêneros textuais, os artigos ainda precisariam ser mais trabalhados para serem publicados. Ou seja, na leitura de um parecerista de periódico científico, eles seriam rejeitados para publicação. Por isso, revimos a proposta inicial de publicação imediata e sugerimos àqueles, que quisessem, para refazer o texto para buscar a publicação, mas não houve adesão a esta ideia. Contudo, em sala, o professor elogiou muito o avanço dos alunos que, ao menos naquele momento, afirmaram terem visto como relevante o trabalho com a sequência didática sobre o artigo científico e as reflexões sobre os jornais.

### **Considerações finais**

Nas últimas décadas, com os processos avaliativos federais, as universidades vêm sendo instigadas a investir cada vez mais na produção de seus professores quanto de seus alunos, seja da pós-graduação, seja da graduação, uma vez que a publicação científica é um dos critérios de avaliação dos cursos universitários no Brasil. No momento atual, intensificam-se as discussões sobre a produção no nível internacional, conforme já se anunciavam em artigos na década passada como Fiorin (2007).

O contexto mais amplo em que se desenvolvem essas relações da educação brasileira, incluindo aí as políticas de avaliação, compreende as relações econômicas de nosso governo com organismos internacionais que pautam os parâmetros que o país deve seguir, como apresenta Silva (2003). Como consequência disso, políticas são instauradas, prescrições são publicadas por meio dos documentos oficiais e as instituições de ensino são obrigadas a se adequarem aos novos cenários. Contudo, como ressalta também Silva (2003), a instituição de ensino também pode ser o espaço de transformação. Ao receber as prescrições e reconcebê-las, conforme Saujat (2004), os professores podem conseguir para si e para seus alunos um poder de agir que venha a contribuir para o enfrentamento de problemas.

No caso dos cursos de Pedagogia, aos quais nos dedicamos, torna-se essencial refletir sobre como a produção científica pode contribuir para a formação do futuro professor e para sua atuação enquanto cidadão político, com voz para opinar, discordar, questionar etc. em outros espaços em que possa ser ouvido para além dos muros escolares.

Nesse sentido, nos propomos a ajudar a responder a questão proposta por Marinho (2010, p. 364):

[...] como instituir, nos cursos de formação docente, práticas de escrita, que possam funcionar, simultaneamente, como estratégia de formação e de pesquisa para se compreender as condições de formação do professor, supondo que ele deva se inserir cada vez mais em práticas de escrita e também capacitar e mediar seus alunos nos processos de inserção nessas práticas?

Ao trabalhar com artigos científicos em um projeto de letramento acadêmico, busca-se fugir dos tais textos chamados “trabalhos” na universidade que podem, conforme Marinho (2010), levar os alunos a uma escrita engessada e que pouco colaborará para a sua formação como autor ou como futuro professor de produção escrita. Além disso, busca-se também por meio do artigo científico levar o professor a ter um instrumento a mais para que possa participar do debate interpretativo que se constrói em torno do trabalho docente, sem que, muitas vezes, a voz dos docentes ocupe o espaço merecido.

Zavala (2010) afirma que a dificuldade em compreender os textos acadêmicos não é apenas uma questão linguística; é difícil saber como adentrar nesse mundo em que a escrita parece proceder de ninguém e em que há regras pouco claras para os ingressantes. Frente a isso, realizar um trabalho com sequências didáticas em projetos de letramento acadêmico que contemplem tanto o desenvolvimento de uma pesquisa quanto a produção de gêneros científicos pode ser um modo de explicitar as regras, ou seja, ensinar como agir nesse mundo acadêmico em vez de cobrar dos estudantes que já venham com esse conhecimento do ensino médio.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. pp. 109-139.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al]. Campinas, SP: Mercado das Letras (1ª reimpr.), 2009.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. São Paulo: Educ, 2009.

\_\_\_\_\_. Textos de estagiários e o professor observado: relações entre um ser genérico e um profissional efetivo. **Raído**, Dourados, MS, v.8, n.15, jan./jun. p. 191-203, 2014.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DOLZ, J; SILVA-HARDMEYER, C. Desafios para o ensino de Língua Portuguesa e a formação de professores no Brasil. In: GUIMARÃES, A.M; BICALHO, D. C; CARMIN, A. (orgs). **Formação de professores e ensino de lingual portuguesa**: contribuições para reflexões, debates e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 81-113.

FIORIN, J. L. Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalhos de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, p. 263-281, 2007.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 2, p. 215-228, 2010.

GARCIA, R. L. (org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

\_\_\_\_\_. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 8, p. 409-424, 2006.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Practice**, n. 45, v.4, p. 368-377, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 15, n. 3, p. 223-245, 2013.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec. **Le français à l'université**, p. 21-31, 2016

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resenha**. Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. In: **Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos**. Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. **Planejar gêneros acadêmicos**. Parábola, 2009.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MOTTA-ROTH, D. et al. O tradicional e o novo: Análise de artigos acadêmicos eletrônicos. **Intercâmbio**, PUC São Paulo, v. 9, p. 29-38, 2000.

MOTTA-ROTH, D. Artigo acadêmico. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2009, p. 67-76.

MUNIZ, S. Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas. **Signum: Estudos da Linguagem** 8.1 p.103-129, 2005.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACAHADO, A.R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004 p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. e DOZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. A. da et al. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, p. 283 a 301, 2003.

SOARES, M. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 71-96.

STREET. B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984.

\_\_\_\_\_. **Cross-Cultural Approaches to Literacy: Cambridge Studies in Oral and Literate Culture**. Cambridge: University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **Discursos e Práticas de Letramento**, Campinas-SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33 – 67.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo, Parábola, 2014.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo. São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. v. 31, p. 55-71, 2016.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VOVIO, C; SITO, L.; GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

# LITERATURA ENTRE OS SIGNOS DA PÓS-MODERNIDADE: A ADAPTAÇÃO DE DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM, EM QUADRINHOS

Fabricio de Miranda FERREIRA<sup>49</sup>

Luís Heleno Montoril Del CASTILO<sup>50</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa partiu do seguinte questionamento: como a literatura é reinterpretada e recriada dentro do processo da adaptação para quadrinhos, no contexto da arte pós-moderna? Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar a adaptação do romance Dois Irmãos, de Milton Hatoum, como um produto formal e como um processo de reinterpretação e recriação de uma obra literária no contexto da arte pós-moderna. Para tanto, partiu-se da perspectiva da literatura comparada, pelo fato de ser uma análise crítica interdisciplinar. Por fim, esta pesquisa proporcionou reflexões sobre a adaptação de uma obra literária e seu lugar na problemática da arte contemporânea.

**Palavras-chave:** Adaptação. Literatura: Quadrinhos. Pós-Moderno. Dois Irmãos.

**Abstract:** *This research started with the following question: how is literature reinterpreted and recreated within the process of adaptation to comics in the context of postmodern art? Thus, the aim of this research is to analyze the adaptation of the novel Dois Irmãos, by Milton Hatoum, as a formal product and as a process of reinterpretation and re-creation of a literary work in the context of postmodern art. For this, it was based on the perspective of comparative literature, because it is an interdisciplinary critical analysis. Finally, this research provided reflections on the adaptation of a literary work and its place in the problematic of contemporary art.*

**Keywords:** *Adaptation. Literature: Comics. Post-modern. Dois Irmãos.*

---

<sup>49</sup> Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço eletrônico: fmferreira815@gmail.com.

<sup>50</sup> Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Professor adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço eletrônico: lenomontoril@gmail.com

## Introdução

Até hoje ainda persiste uma crítica da fidelidade em relação às adaptações, que coloca na adaptação uma obrigação em relação ao texto que foi adaptado. Para essa crítica, uma boa adaptação é aquela que procura ser ao máximo “fiel” à obra adaptada, como uma obra subalterna. Ou seja, a adaptação é vista de uma ótica profundamente moralista, como um desserviço à literatura, como mostra Robert Stam (2006). O autor faz um questionamento contundente dessa crítica da fidelidade, apoiado nas mudanças no pensamento ocidental a partir da segunda metade do século XX. Nesta pesquisa, essas mudanças estão dentro de um contexto artístico do cenário pós-moderno, no que concerne ao declínio das metanarrativas, da fragmentação e da intertextualidade.

Já Hutcheon, em *Teoria da Adaptação* (2013) elabora uma teoria que trata da *adaptação como adaptação*, partindo do fato de que a adaptação se refere tanto ao produto como ao processo. A teórica então analisa a adaptação tanto como um **produto formal de uma transposição intersemiótica** como um **processo de reinterpretação e recriação**. Portanto, a adaptação é uma obra de arte autônoma e que nada deve à obra adaptada.

Nesse sentido, esta pesquisa se originou do seguinte questionamento: partindo desse pressuposto, de que a adaptação é um produto e um processo cujo resultado é uma obra autônoma e carregada de novos significados, como a obra literária é reinterpretada e recriada dentro do processo da adaptação para quadrinhos?

Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar a adaptação do romance *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, como um produto formal e como um processo de reinterpretação e recriação de uma obra literária no contexto da arte pós-moderna. Para tanto, partiu-se da perspectiva da literatura comparada, pelo fato de ser uma análise crítica interdisciplinar, estendendo-se o estudo da literatura a diferentes áreas do conhecimento e a outras esferas da expressão humana.

Destarte, a análise da adaptação de *Dois Irmãos* será feita a partir da intertextualidade entre as linguagens semióticas na adaptação e na obra literária, para assim, entender o processo de recriação da obra literária, gerando uma obra de arte autônoma e independente da obra adaptada, destacando o contexto da arte pós-moderna.

Assim, espera-se que esta pesquisa proporcione reflexões sobre a obra literária e seu lugar na problemática da arte contemporânea, partindo da análise das relações dialógicas intertextuais que se estabelecem entre o literário e os quadrinhos no processo de adaptação.

## **Nada se cria, tudo se adapta na pós-modernidade**

Segundo Hutcheon, é evidente que as adaptações são velhas companheiras, fundamentais à cultura ocidental, desde Shakespeare a Goethe, passando por Ésquilo e Racine (2013). Mas, com várias novas mídias à disposição, que se popularizaram na esteira da pós-modernidade – cinema, televisão, rádio, videogames, quadrinhos etc. – a “adaptação fugiu do controle”, nas palavras de Hutcheon (2013, p. 11). Ou seja, é óbvio que há mais do que coincidência nessa aproximação entre adaptação e a arte pós-moderna. O fato é que a prática da adaptação se intensificou com as facilidades inseridas pelas novas tecnologias no processo artístico, dentro da lógica de mercado da indústria cultural.

O filósofo francês Roland Barthes aborda, em uma série de estudos, as relações entre as linguagens semióticas (literatura, cinema, pintura, música, fotografia). Para Barthes, no nível da denotação, dos signos, é impossível obter uma correspondência; imagem e palavra são irreduzíveis. No nível da conotação, porém, é possível, através de signos diferentes, veicular ideias semelhantes (BARTHES, 1977, p. 36). Assim, para Barthes (*apud* SOUSA, 2012) adaptar seria uma forma de analisar ou ler a obra literária e isso não a define como inferior ao seu texto-base pela capacidade plurissignificativa das obras literárias, sendo possíveis infinitas adaptações geradas a partir de uma mesma fonte. Essa visão remete à ideia de reconhecimento-compreensão, acrescentando-se o movimento (re)interpretação – (re)criação.

Nesse enfoque, Linda Hutcheon (2013) defende que as adaptações, de qualquer espécie, estão em todo lugar nos dias atuais. Considerando tal pressuposto, a autora promove um questionamento sobre a prática de se classificar as adaptações como secundárias, como trabalhos derivados. Para a autora, a rotulação da obra adaptada como inferior ou cópia do original é derivada de uma concepção pejorativa sobre o próprio processo de adaptação (HUTCHEON, 2013).

Para Hutcheon (2013), é necessária, dessa forma, a percepção de que adaptar não significa ser fiel, e, como Stam, a autora defende que fidelidade não deve ser um critério de julgamento ou foco de análise para as obras adaptadas. Lembra ainda que, de acordo com o dicionário, adaptar se refere a ajustar, alterar, o que pode ser feito de diferentes maneiras, já que, para adaptar uma obra literária para o cinema, por exemplo, deve-se considerar a transposição aí realizada como uma apropriação e interpretação criativa, além de uma atividade de engajamento intertextual.



Em sua obra, Hutcheon (2013) propõe o estudo dessa prática sob três diferentes perspectivas: (1) vista como uma entidade ou um produto formal; (2) vista como um processo de recriação; e (3) vista a partir do seu processo de recepção. Por entidade formal ou produto, entenderíamos a adaptação como transposição particular de uma obra ou obras, uma espécie de transcodificação de um sistema semiótico a outro. Como processo de recriação, entende-se a adaptação por meio de um processo de reinterpretação e recriação, processo no qual primeiramente se apropria-se da obra adaptada para depois recriá-la como uma obra autônoma, mesmo estabelecendo uma relação de dialogismo intertextual (HUTCHEON, 2013).

Se, no contexto artístico e cultural da multiplicidade de signos e mídias da pós-modernidade, a adaptação é uma prática recorrente, numa proporção nunca vista, não é muito difícil se estabelecer um paralelo entre adaptação e pós-modernidade. Os movimentos da teoria na segunda metade do século minariam alguns ideais caros ao modernismo, como a originalidade e seus derivados, isto é, a hierarquia entre original e cópia, o autor como ponto de partida da obra de arte e a aura da obra artística, que permaneceria nas instâncias da alta cultura.

Portanto, a adaptação deixou de ser vista como mera técnica de massificação ou como produto artístico inferior à obra adaptada para ser estudada como um fenômeno cultural intrínseco a nossa época. E esse movimento teórico – de valorização das adaptações como obras autônomas – pode ser inserido em um amplo contexto artístico da segunda metade do século XX, no qual o pós-moderno está inserido, e que permite o paralelo feito aqui entre adaptação e arte pós-moderna.

Hutcheon, que teorizou tanto sobre o pós-modernismo como sobre adaptação, não abordou especificamente a relação entre esses dois pontos, mas justificou seu empenho nesses temas da seguinte maneira:

Em primeiro lugar, sempre tive grande interesse pelo que veio a ser chamado de “intertextualidade” ou relações dialógicas entre textos [...]. uma segunda constante foi o impulso talvez perverso de desierarquizar, o desejo de desafiar a avaliação cultural explícita e implicitamente negativa de coisas como pós-modernismo, paródia e, agora, adaptação, não raro vistas como secundárias e inferiores (HUTCHEON, 2013, p. 12).

Podemos perceber o que a autora estabelece uma relação entre a teoria pós-moderna e a teoria da adaptação partindo de duas características comuns: a intertextualidade e o questionamento da hierarquia entre categorias binárias, no caso aqui, entre obra adaptada versus adaptação, por meio da valorização da adaptação como obra de arte autônoma e não devedora à obra adaptada. Ou seja, há nesses dois pontos o esforço de desafiar uma hierarquia entre

categorias que remete à superioridade de uma categoria a outra, como nas categorias espírito x físico, voz x escrita, original x cópia e assim por diante. Assim, aproveitamos esses dois pontos na análise da adaptação neste artigo, na perspectiva da adaptação como um *processo de recriação* da obra adaptada em uma obra autônoma. Nesse processo os dois lados – obra adaptada e adaptação – são obras independentes, embora dialoguem intertextualmente, em uma permutação de textualidades, conforme a intertextualidade de Kristeva (STAM, 2006, p. 24), diferente do antigo conceito de influência de um texto anterior a um posterior.

### **Dois Irmãos: literatura nas redes do pós-moderno**

O romance *Dois Irmãos*, objeto desta pesquisa, foi publicado em 2000, portanto no contexto da arte pós-moderna. Para efeitos desta pesquisa, será trabalhada uma literatura em contexto da arte pós-moderna, em que se podem rastrear certas perspectivas pós-modernas.

Wander Melo Miranda (1996) materializa a controvérsia em torno do conceito de pós-modernidade, ao indagar a utilização do prefixo “pós”, uma vez que denota algo depois, como se fosse uma superação ou um estágio posterior à modernidade, embora esta mesma, em si, já traga o sentido de ruptura, de incessante renovação, de plural que o pós-moderno advoga para si: “Os dogmas do progresso e da inovação não se veriam reafirmados nessa palavra de ordem contra a modernidade?” Para tentar desfazer essas dúvidas, Miranda indica que o prefixo “pós” não indica uma simples contradição ao que ficou para trás, não supõe a ideia de uma progressão linear do tempo e da história, mas antes “o pós-moderno é, segundo Lyotard, um trabalho de perlaboração da modernidade, um ato de convalescença das enfermidades do moderno” (1996, p. 15). O pós-moderno só teria sentido, portanto, enquanto reescrita da modernidade, levada a efeito a partir de um ato de escuta do passado, que, ao invés de repeti-lo, busca realizar uma pontuação capaz de infiltrar-se no seu tecido de significantes, reorganizando-o por meio de uma atenção flutuante que torne possível o acesso ao desejo de modernidade:

Não se trata de resgatar fatos em estado bruto, mas de desconstruir, recriando, as redes significantes de conteúdos recalcados, os pontos de resistência em cima dos quais se processa a perlaboração, trabalho sem fim nem finalidade preconcebida (MIRANDA, 1996, p. 15)

Portanto, a pós-modernidade possui uma relação bastante diferente da que o modernismo possuía com o passado: se o modernismo se voltava contra o passado, vendo-o

como tradições a serem superadas, o pós-modernismo vai se voltar para o passado, reescrevendo-o, reorganizando-o e ressignificando-o.

Nesse contexto artístico pós-moderno, de retorno ao passado por meio de uma reelaboração crítica, surge o que Hutcheon chamou de metaficção historiográfica. Segundo a autora, “metaficções historiográficas” são obras narrativas do pós-modernismo que têm como principais características referências a personagens e eventos históricos, a tentativa de desmarginalizar o literário em contraponto ao histórico, empenho em subverter o que foi ideologicamente convencional, a oposição de verdades plurais ao invés de uma única verdade, a impossibilidade do conhecimento histórico, visto que ele só chega até nós por meio da textualidade (1991). O que não significa, contudo, descartar a história, mas repensá-la como uma criação humana. Então, essa revisão da história registrada tenta evidenciar aquilo ou aqueles que a história formal ignorou, e desse modo “o que está sendo contestado pelo pós-modernismo são os princípios de nossa ideologia dominante” (HUTCHEON, 1991, p. 15). Assim, esse retorno se caracteriza por um desejo de reelaboração crítica. A metaficção historiográfica adota uma ideologia pós-moderna de pluralidade e reconhecimento da diferença: o “tipo” tem poucas funções, exceto como algo a ser atacado com ironia (HUTCHEON, 1991, p. 150). Com isso, a pós-modernidade na literatura traz novas possibilidades ao fazer literário.

Portanto, nesta pesquisa, após a análise comparativa entre o romance e a adaptação de *Dois Irmãos* em quadrinhos, faremos uma análise de modo a situar a adaptação nesse contexto de arte pós-moderna e a relação com o passado, partindo do pressuposto de que a obra adaptada é considerada aqui como uma metaficção historiográfica. Ou seja, uma releitura ou reelaboração do passado, assim como as próprias adaptações de obras literárias para outras linguagens.

Convencionalmente, a obra *Dois Irmãos* está classificada como romance e, como tal, constitui-se no gênero clássico preferido do realismo e com larga tradição na literatura mundial. Milton Hatoum se utiliza de um gênero clássico e uma temática universal deslocando-a de onde tradicionalmente era narrada no realismo e modernismo (Classe burguesa ou sertaneja brasileira como representante de certa “brasilidade”) para um lugar entre os que sempre estiveram à margem, ou seja, imigrantes de origem árabe.

Portanto, *Dois irmãos* narra a trajetória de uma família de imigrantes árabes, que tem como pano de fundo a história da cidade de Manaus, atravessando o século XX. Por meio da narrativa, podemos perceber o crescimento da cidade, a chegada de imigrantes, a variada população local, resultando em um amplo hibridismo cultural, social e religioso. Ao mesmo tempo, vemos o avanço da modernização e integração da região ao resto do país. O tom do

romance é de evocação de um passado longínquo e nostálgico em contraste com o presente frio e de solidão. Manaus, mais do que o espaço onde decorre a ação, também não figura apenas como um cenário exótico; é, sim, o centro de onde convergem os fios das histórias, mudando e provocando mudanças na vida dos personagens, conforme avança a narrativa.

Característica importante das obras de Hatoum, a narrativa de *Dois Irmãos* não segue uma ordem linear, mas avança por fragmentos de memórias e lembranças, uma vez que o narrador a constrói a partir de relatos de vários personagens, principalmente de sua mãe Domingas, do velho Halim e de suas próprias memórias. Logo no começo da obra fica evidente a estratégia narrativa de utilizar essas idas e vindas da história para seduzir o leitor, criando um suspense: A matriarca da família Zana deixa a casa melancólica em meio às lembranças que evoca, para, em seus últimos momentos de vida, indagar se seus filhos já fizeram as pazes. Corta para o momento em que Yaqub chega do Líbano para onde foi mandado por seus pais para separá-lo de seu irmão Omar, o caçula, anos antes. Só mais adiante será contado como se deu a separação entre os irmãos. E assim o leitor vai descobrindo aos poucos os personagens, suas motivações, os fatos que levaram àquela situação inicial, como mistérios que vão sendo revelados ao longo da trama.

Quanto à temática, a história revisita o tema clássico da decadência familiar, desde a rivalidade entre irmãos, incesto, estupro, diferenças entre pai e filho, entre outros, em um contexto de modernização irreversível e suas consequências, a repressão da ditadura e o hibridismo cultural. Seus personagens centrais não são brasileiros de classe rica ou média (realismo) ou mesmo brasileiros pobres estereotipados (regionalismo), mas se situam entre os limites: são imigrantes libaneses cujos costumes, crenças e falar não se sobrepõem aos seus dramas e aflições, as quais podem ser vistas em qualquer pessoa no mundo. Percebe-se uma intertextualidade na temática da rivalidade entre irmãos, desde os bíblicos Caim e Abel, Esaú e Jacó, passando por Rômulo e Remo, e no romance realista, por meio de Machado de Assis.

Nesse sentido, para esta pesquisa, vemos o romance como uma metaficção historiográfica, uma vez que retoma o passado histórico diferentemente dos romances históricos tradicionais, ao mostrá-lo de um ponto de vista periférico, de personagens à margem, ironizando-o e desafiando a ideologia da época e colocando, assim, o literário em posição privilegiada em relação ao discurso histórico.

## Literatura em quadrinhos: linguagens em diálogo

As expressões artísticas sempre se relacionaram entre si. Dentre os meios expressivos que revisitam e realizam diferentes formas de diálogo com obras produzidas em outros suportes, está a história em quadrinhos (HQ). Arte narrativa por natureza, os quadrinhos trazem em si grande potencial comunicativo, apresentando uma união própria entre as linguagens verbal e não-verbal. Com a literatura, arte que também trabalha com a narratividade, os quadrinhos têm estabelecido uma ampla interação, em que as linguagens e enredos se interseccionam para o desenvolvimento de várias obras (OLIVEIRA, 2008).

Atualmente, o mercado de quadrinhos no Brasil segue a tendência mundial e se aquece com o sucesso comercial e crítico das *Graphics novels*, em português, romances gráficos. O termo *Graphic Novel* ainda levanta alguma discussão quanto a sua definição. Porém, independentemente disso, esse estilo de publicação vem ganhando adeptos no Brasil, tanto por parte do público quanto pelos próprios quadrinistas. Ao serem editadas em formato de livro e tratarem de assuntos ditos “mais sérios”, essas histórias em quadrinhos ganharam status de literatura e, por isso, tentam se distanciar do termo gibi, popularmente conectado a publicações à venda em bancas de jornal, dominadas por histórias infantis ou de super-heróis.

Foi Will Eisner, renomado teórico e quadrinista americano, que criou o termo *Graphic Novel*, quem conceituou as histórias em quadrinhos como “arte sequencial”. Nesse sentido, os quadrinhos se utilizam de regências da arte gráfica (por exemplo, perspectiva, simetria, pincelada) e da literatura (por exemplo, gramática, enredo, sintaxe) para compor uma narrativa em sequência visual/verbal (EISNER, 1989).

Corroborando Eisner, Silva (2001) define histórias em quadrinhos como um tipo de linguagem que, utilizando-se da combinação de textos e desenhos, conta uma história. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos são uma forma de arte que combina imagem e texto que, através do encadeamento de quadros, narra uma história ou ilustra uma situação (SILVA, 2001).

Percebe-se que entre as *Graphic Novels* há uma grande vertente de adaptações literárias. Obras de Camões, Shakespeare, Guimarães Rosa, Machado de Assis e tantos outros, sobretudo os clássicos, ganham adaptações em capa dura e trabalho gráfico minucioso. Assim, em 2015, a Companhia das Letras lança a adaptação de *Dois Irmãos* de Milton Hatoum em quadrinhos, pelos quadrinistas Fábio Moon e Gabriel Bá. Veremos, mais adiante, especificamente sobre essa obra.

A história em quadrinhos, por seu caráter icônico, acrescenta informações visuais ao elemento verbal. Por meio de sua iconicidade, a história em quadrinhos pode oferecer ao leitor elementos que o texto literário descreve ou não apresenta: na mesma adaptação, podem ser vistos o vestuário, o mobiliário, a decoração das casas e o estilo arquitetônico daquele período. Por outro lado, devido à complexidade e tamanho de uma obra literária, a adaptação – como qualquer outra – em quadrinhos muitas vezes vai omitir muito do que é narrado na obra literária e isso será de fundamental importância perceber numa análise.

### **Análise da adaptação de dois irmãos**

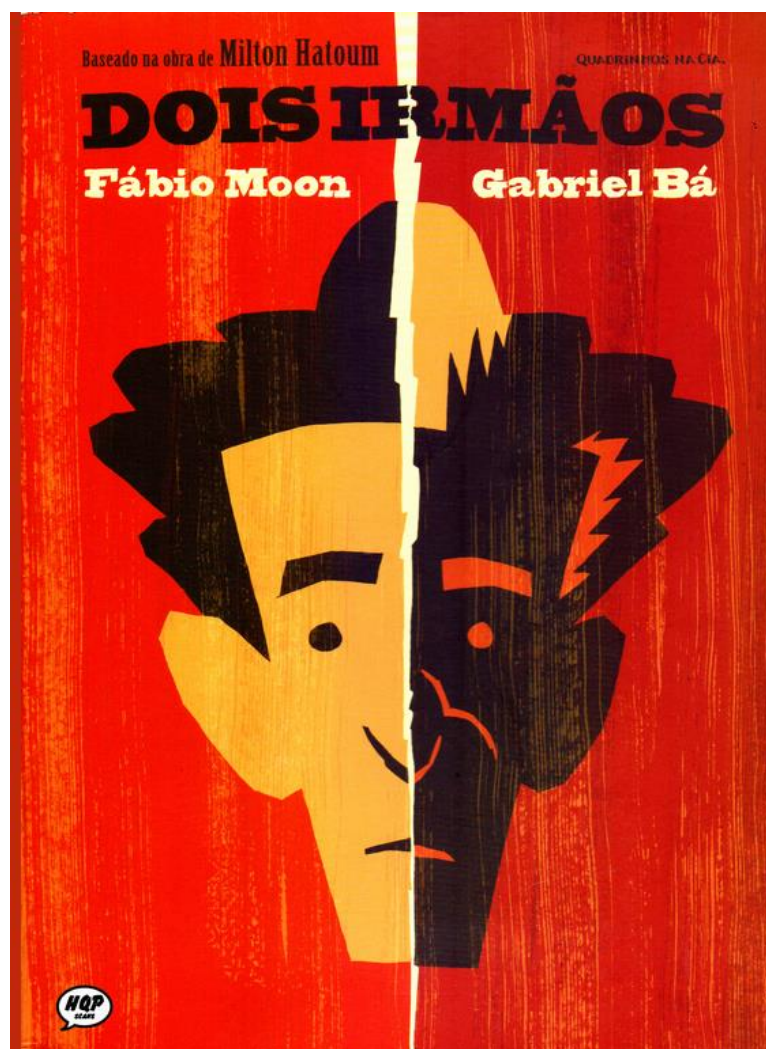
Primeiramente a análise será da perspectiva da adaptação como produto formal, de modo a mostrar como os adaptadores reescrevem a linguagem verbal para uma linguagem predominantemente visual. Tal análise será de ordem comparativa entre o romance de Milton Hatoum e a *Graphic Novel* de Fábio Moon e Gabriel Bá. Por fim, pretende-se perceber o diálogo intertextual entre o romance e a HQ no processo de adaptação para entender como ocorre uma inversão da relação hierárquica dos binarismos, entre eles a *obra adaptada* e a *adaptação* e como pode estar relacionada ao contexto da arte pós-moderna.

Visualmente, a *Graphic Novel* foi desenhada em um preto e branco que valoriza um jogo intenso de sombras, claro e escuro, que dá contornos dramáticos a momentos de grande importância para a trama. As páginas estão recheadas de imagens amplas do cenário da cidade de Manaus, evidenciando de forma icônica o que no romance é descrito verbalmente, em um processo de intersemiose, ou seja, uma transposição de um sistema de signos verbais (literatura) para outro, predominantemente não verbal (quadrinhos). Tal processo permite a visualização, a partir da recriação, dos espaços, elemento narrativo de grande importância no romance.

Esse jogo de contrastes está de acordo com os grandes contrapontos que compõem o romance, entre eles a dubiedade dos gêmeos Yaqub/Omar. Assim, Fábio Moon e Gabriel Bá exploram a semelhança física dos irmãos, protagonistas do romance e da *Graphic Novel*. Semelhança que tem apenas uma característica que os difere: a cicatriz no rosto de Yaqub. Tal semelhança fica evidente logo na capa da HQ, em que o contraste entre os irmãos Yakub e Omar é representado pelo rosto dos dois, de frente, sendo que as metades de cada rosto formam um único rosto (Figura 1). Sabemos que o rosto mais iluminado é o de Omar e o mais escurecido, o de Yaqub, pois este tem a cicatriz. Tal representação imagética fornece claramente a ideia de que os opostos se complementam em um só, como se fossem duas caras da mesma

moeda; no entanto, há uma espécie de rachadura que os separa de cima a baixo, como a dar a ideia de quebra, de rasgo. Essa complementariedade entre claro e escuro também remete ao famoso símbolo do taoísmo, o yin-yang, que expõem a dualidade de tudo que existe no universo, as duas forças fundamentais opostas e complementares que se encontram em todas as coisas.

Figura 15 – Capa da HQ Dois Irmãos



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

Ainda na capa, vemos logo acima do título da HQ, a frase “Baseado na obra de **Milton Hatoum**” (o nome do autor está em destaque). Em adaptações de modo geral, a atribuição destacada ao autor da obra original visa agregar o nome do autor quando este é amplamente reconhecido, dando um *status* e atraindo leitores/espectadores para a adaptação. Afora isso, a palavra “baseado” denota que a adaptação segue a obra original, diferente dos termos

“livremente adaptado” ou “inspirado”. Assim, o adaptador aparentemente assume um compromisso com os leitores da obra original.

Quanto ao enredo, cabe salientar que, em uma história em quadrinhos, é pontuado pelo ritmo visual dos quadros. Assim, se na narrativa literária as ações que constituem a narrativa são colocadas estritamente pela linguagem verbal, nos quadrinhos, é o ritmo dos quadros que faz a história avançar, a partir da disposição destes, o que permite ao leitor acompanhar a ação que se desenrola neles. Ou seja, se na narrativa literária a história avança conforme o narrador conta os fatos, a narrativa quadrinística avança conforme as imagens vão se colocando para o leitor, seguindo a sequência dos quadros.

Os quadrinistas optaram por dividir a narrativa em capítulos (no romance o autor não utiliza a expressão “capítulo”, apenas coloca os numerais para separar as partes do livro), mas há alterações interessantes, a começar pelo número de capítulos: enquanto o romance tem um prólogo e 12 partes, a HQ possui o prólogo, 11 capítulos e mais um epílogo, de forma que os capítulos da HQ não seguem à risca os fatos narrados nos capítulos dos livros; algumas histórias são deixadas de lado, e os capítulos parecem organizar a narrativa de forma que cada capítulo, na *Graphic Novel*, fique mais concentrado em um determinado arco da história,

Portanto, os quadrinistas não seguem os fatos do enredo do romance original na íntegra, mas os **adaptam**, cortando alguns fatos, mudando a sequência de como são apresentados, alterando a ordem em que são narrados, e fazendo junções entre trechos que permitem uma leitura mais contínua, diferente do romance de Hatoum. Porém, tais alterações não modificam o enredo central e o mote principal continua o mesmo.

Em relação aos personagens, na adaptação, os quadrinistas suprimiram poucos, deixando os principais e os coadjuvantes que aparecem em falas ou apenas figuram. É importante destacar que Hatoum não se atém a descrevê-los fisicamente, fazendo isso poucas vezes no romance; logo a composição física dos personagens ficou a cargo do desenhista. Assim, nesse aspecto, os quadrinistas tiveram total liberdade para caracterizá-los fisicamente, ou seja, fica evidente nesse caso a recriação da obra literária a partir de suas próprias experiências de leitura.

A caracterização dos personagens em uma história em quadrinhos é fundamental para a construção delas, uma vez que em sua essência há a predominância do visual sobre o verbal, ou seja, a imagem precisa se mostrar ao leitor. Assim, se na literatura a descrição é importantíssima para o entendimento do leitor, nas artes onde predomina o visual, como o cinema, as descrições dão lugar à imagem construída e idealizada pelo artista. Na HQ *Dois*



*Irmãos*, Fábio Moon e Gabriel Bá seguem as características da personalidade das personagens de Hatoum, mas ficam livres para retratar a fisionomia de cada um. Assim, podemos ver na Figura 2, como os personagens são retratados fisicamente: enquanto Yaqub, sempre retratado com um visual mais sóbrio e sério, veste uma camisa abotoada até o pescoço e por dentro da calça, Omar foi retratado com um visual mais relaxado e boêmio, com uma camisa mais aberta e com uma parte para fora da calça; Zana aparece sempre elegante e com grandes joias, como o bracelete e brincos, Rânia, logo ao seu lado tem um visual mais infantil; Halim, com barba e uma roupa que remete aos comerciantes; à direita, outros personagens secundários, também bem vestidos.

Figura 2 – Personagens reunidos



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

Assim, os quadrinistas exploram na aparência das personagens características de sua personalidade, conforme descrito no romance. Ou seja, muito embora a adaptação crie um visual para cada personagem, ela sempre se baseia na obra original, recriando visualmente o que é descrito na obra.

Tanto a época em que se passa a história como a duração são mantidas na adaptação de Fábio Moon e Gabriel Bá. Assim como o romance, a *Graphic Novel* cita claramente acontecimentos históricos importantes, enquanto outros apenas revelam desdobramentos na vida da cidade de Manaus como na vida de todos. Aliás, uma constante na obra de Hatoum, que é mantida na HQ é justamente os efeitos desses acontecimentos sempre na vida das pessoas e no ambiente.

Na Figura 3, após mostrar a violência e a repressão da Ditadura Militar, com o episódio da morte de Antenor Laval, vemos um Halim assustado e inconformado com tudo aquilo, enquanto Yaqub demonstrava tranquilidade. Observação importante a se fazer: tanto no

romance como na HQ não são mencionadas as palavras “ditadura”, “golpe” ou mesmo “regime”; apenas vemos indiretamente os efeitos perversos da repressão desse período.

Figura 3 - Reação de personagens diante da ocupação militar na cidade



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

Quanto aos tempos cronológicos e psicológicos, no romance de Hatoum prevalece sempre o tempo cronológico, ou seja, é o narrador quem vai contando os fatos conforme lhe vêm à mente, com vimos já anteriormente. Já na HQ, os adaptadores seguem a mesma lógica, mas mudam algumas sequências dos fatos, como já foi observado quanto ao enredo. Porém, tal mudança não altera o fato de predominar, nessa narrativa, o tempo cronológico.

Já em relação ao espaço, desde o início Fábio Moon e Gabriel Bá dão mostras de que não se limitarão a apenas retratar o espaço em que se passa a ação, mas criam um clima, um ambiente carregado de referências ao enredo e ao destino dos personagens. Mas assim como no caso da criação dos personagens, tal atmosfera criada nas imagens está em acordo com o ambiente proposto no romance de Hatoum, que, como vimos anteriormente, desempenha um

papel fundamental na história. Para analisar como os quadrinistas fazem isso, podemos observar a Figura 4, que está logo no começo da HQ.

Se no romance o autor começa logo falando de Zana e o abandono forçado da casa que, mais tarde o leitor descobrirá, foi a vida dela e de sua família, ora desfeita, Fábio Moon e Gabriel Bá começa com um desfile de imagens em sequência que apontam para Manaus e logo de início dão o tom de abandono e decadência do que virá a seguir, isto é, Zana no momento doloroso em que deixa a casa. Os quadros mostram, na ordem: uma rua vazia ocupada por carros cujos modelos denunciam a época em que se passa (anos 1970, 80); um grande e luxuoso prédio antigo, com grandes janelas desocupadas; a Igreja de Nossa Senhora dos Remédios vista através de galhos de árvores; açaizeiros balançando ao vento tendo ao fundo um céu sem nuvens; espessos galhos de árvores de uma árvore que aparenta ser bastante velha; janelas de um prédio antigo com folhas sendo levadas pelo vento em primeiro plano; e, depois disso, vem a Zana diante da grande casa.

Figura 6 – Quadros iniciais da HQ



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

Outro ponto a se notar é a mudança no espaço com o tempo. Sabemos, como vimos anteriormente, que a obra de Hatoum tem como um de seus principais temas a passagem irreversível do tempo e suas consequências para o espaço e, conseqüentemente, para a os personagens; estes estão imbricados nessa problemática espaço/tempo. Em *Dois Irmãos*, a decadência das personagens – a família, principalmente – e dos espaços casa/Manaus mostra a passagem do tempo e suas consequências. A Manaus dos primeiros quadros é uma, enquanto dos últimos atesta o avanço da “modernização” sobre o povo e a cidade (Figuras 5 e 6).

Figura 7 – Uma rua de Manaus no início da HQ



Fonte: MOON; BĂ, 2015.

Figura 8 – Rua em frente à outrora casa da família, na noite de inauguração da Casa Rochiram



Fonte: MOON; BĂ, 2015.

Nestes dois quadros, um do início e um do final da HQ fica patente a passagem do tempo e a mudança no espaço em que a narrativa ocorre. E se o romance acompanha a saga de uma família, a HQ também vai mostrar essa decadência familiar, desde a chegada dos imigrantes a Manaus até a chegada do “progresso”, desde o nascimento das crianças gêmeas até o fim da família.

Quanto ao narrador, há uma particularidade no romance de Milton Hatoum. Em um primeiro momento o narrador não se apresenta de imediato, sendo o nome de Nael revelado apenas na nona parte. Inclusive este se torna um dos mistérios do livro, uma vez que o leitor aos poucos percebe que a história está sendo narrada em primeira pessoa, e que se trata de alguém muito próximo da família, alguém *da família*, mas que parece não fazer parte ao ponto de participar dos acontecimentos de forma efetiva. E é justamente essa a condição de Nael, revelada ao longo do romance: ele sabe que é filho da empregada com um dos gêmeos, mas não sabe qual e, na condição de bastardo, sente-se deslocado mesmo estando muito próximo da família.

Na *Graphic Novel*, podemos perceber essa dinâmica do mistério em relação ao narrador pelo fato de que no início não há qualquer imagem de Nael, muito menos menção ao seu nome. Logo no início temos um quadro em que fica evidente a posição de Nael em relação aos acontecimentos (Figura 7). Nos quadrinhos, o artista se utiliza do ponto de vista para passar a ideia da posição do narrador em relação ao que está sendo narrado. Aqui, Fábio Moon e Gabriel Bá adotam um ponto de vista que parece vir da cozinha, ou de um cômodo mais afastado da sala principal onde a família reunida com convidados comemora algo. Um recordatório traz uma fala do narrador: “Isso Domingas me contou, mas muita coisa do que aconteceu eu mesmo vi.” Assim, visual e verbal se complementam para dar a ideia da situação de Nael, de deslocado e, ao mesmo tempo, próximo daquela família.

Figura 9 – Família reunida



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

E então temos o momento em que o narrador finalmente se revela (imageticamente) na Figura 8:

Figura 10 – Nael se revela



Fonte: MOON; BÁ, 2015.

Se no romance Nael se revela apenas na nona parte, na HQ os quadrinistas antecipam este acontecimento no capítulo 3. Tal revelação se dá em um quadro em close do rosto de Nael, com uma expressão de dúvida, olhando diretamente para o leitor. Sua caracterização parece reunir o biótipo indígena de Domingas e os olhos dos gêmeos, o que já revela a condição ambígua dele. Imageticamente, é a primeira vez que o narrador ocupa posição de destaque em um quadro, enquanto antes disso, os quadros eram sempre preenchidos pela família, e quando aparecia a narração era sempre de um ponto de vista de fora, como vimos na Figura 7.

Assim, tanto o romancista quanto os quadrinistas utilizam de suas linguagens para destacar o ponto de vista de onde o narrador está, um narrador personagem, embora um quase personagem secundário, ao qual cabe apenas observar, um narrador homodiegético, que não é protagonista de sua própria história.

Hutcheon, ao falar sobre a adaptação como um processo, fala em “arte cirúrgica” (2013, p. 43): geralmente em romances longos, o trabalho do adaptador é de subtrair e contrair, ou seja, de cortar personagens importantes, e com eles subtramas, acontecimentos marcantes e descrições relacionadas. Isso vemos em vários momentos na leitura da adaptação que fizemos, como em um acontecimento marcante do livro, em que Yaqub, logo ao voltar do Líbano, urina na rua, sem cerimônias, à frente de várias pessoas, constrangendo o pai. Este momento foi cortado da adaptação. Ou a história de Domingas, que, no livro, ela conta ao filho, mas na

*Graphic Novel* é cortada, focando muito mais em Nael. Há adições de imagens que não são necessariamente descritas no livro, como o Professor Antenor Laval correndo dos militares antes de ser morto, provavelmente para dar mais carga dramática ao acontecimento. Também há algumas mudanças, como vimos na primeira parte da análise, na ordem da narração dos fatos; a adaptação parece “organizar” a narrativa em arcos, colocando em capítulos mais focados, diferente do livro, cujas partes são mais abrangentes e cheias de várias subtramas paralelas. Fica clara a intenção dos adaptadores de tornar a leitura mais linear e direta, diferente do romance de Hatoum.

Portanto, vemos o diálogo intertextual estabelecido entre obra adaptada e adaptação, em que fica evidente a influência da primeira sobre a segunda, o que não impede, porém, de se criar uma obra autônoma e que produz novos significados. A intertextualidade, aqui, é da ordem da paráfrase de que fala Hutcheon (2013): a adaptação oferece uma nova versão de uma passagem ou texto, em que o adaptador recria, com seus próprios recursos, um texto já existente, "relembrando" a mensagem original ao leitor. E, ao recriar, ele reinterpreta o texto adaptado, uma vez que a adaptação passará obrigatoriamente pela leitura que ele fez da obra. No caso de *Dois Irmãos*, vimos a todo momento que Fábio Moon e Gabriel Bá deixam transparecer sua intenção nas suas escolhas para a adaptação: seja para dar mais dramaticidade aos conflitos dos personagens, seja para dar um foco maior ao drama de Nael, seja para tornar a narrativa mais linear e enxuta: nada mais é do que a leitura que eles fizeram da obra, que nunca vai ser a obra em si, mas uma obra autônoma.

Assim, podemos entender como a adaptação, a HQ *Dois Irmãos*, está inserida no contexto da arte pós-moderna, uma vez que, assim como traz elementos do romance de Hatoum, o próprio romance *Dois Irmãos*, também traz elementos de outras obras anteriores a ela, como temas bíblicos, nativos e orientais, bem como referências principalmente à história, por ser considerada uma metaficção historiográfica, mas também à filosofia, entre outros; mas sempre os recriando também. Os quadrinistas, por sua vez, tiveram que recorrer a imagens da época da cidade, fotografias de famílias e imagens históricas para compor sua obra. Assim, a adaptação em quadrinhos recria essas relações por meio de sua linguagem própria, no caso, a linguagem dos quadrinhos. Nesse sentido, como vimos anteriormente, a ideia de intertextualidade de Kristeva, ao opor-se ao antigo conceito de influência, derruba a ideia de modelos a serem seguidos, inserindo a literatura em um contexto de sistema amplo de signos, marcado pela troca constante, onde a questão da propriedade e da originalidade se relativizam e a questão da verdade se torna impertinente. Essa intertextualidade vai ser intrínseca ao contexto da arte na

chamada pós-modernidade, em que a adaptação, aos poucos, deixa de ser vista como secundária ou inferior.

### **Considerações finais**

O objetivo desta pesquisa foi de analisar a adaptação do romance *Dois Irmãos*, de Milton Hatoum, como um produto formal e como um processo de reinterpretação e recriação de uma obra literária no contexto da arte pós-moderna. Na análise, vimos que a adaptação de *Dois Irmãos*, de Fábio Moon e Gabriel Bá, como produto, é gerada de uma transcodificação intersemiótica, dentro de um processo de reinterpretação e recriação para gerar uma obra autônoma. Também pudemos ver a obra literária nesse contexto das revoluções tecnológicas que marcaram as expressões culturais do mundo contemporâneo. Ou seja, mesmo a literatura, enquanto produto, obedece a uma lógica de massificação, em que a arte passa a ser “adaptada” para outros meios mais “reproduzíveis”, que têm um alcance maior de massificação. A arena pós-moderna de múltiplas vozes e signos é o palco que abre espaço a essa intensidade de adaptações, reescrituras, recriações e ressignificações, na qual a literatura está inserida.

Não se pode negar, no entanto, que o escritor permanece com um certo *status* de criador, de que fala a frase de Bá. A literatura parece equilibrar-se no limite da arena pós-moderna, ao mesmo tempo em que permanece com uma aura de “alta cultura”, mas sem a massificação intensa que outras expressões artísticas mais populares têm, como é o caso do cinema e da TV. Por outro, lado fornece importante material para estas expressões, por meio da adaptação, sendo atribuído à literatura um papel de “fonte” de originalidade e conferindo quase um carimbo a essas adaptações, “filmes adaptados de livros” gozam de grande prestígio e geram bastante audiência.

O interessante é que até recentemente se falava em fim da literatura, como se falava também do fim de muitas coisas: da arte, da filosofia, do jornal, da história. Talvez, o fim aconteceu, mas não exatamente como pensávamos: houve claramente o fim das coisas como se acreditava, separadas caprichosamente em rótulos, para uma rede imensa e intensa de troca de signos e mais signos, significações flutuantes, vozes múltiplas, linguagens, identidades, tudo móvel e líquido. A literatura, no entanto, permanece ao longo dos séculos, resistindo, renascendo, reinventando-se. *Adaptando-se.*



## Referências

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Image – Music – Text**. Essays selected and translated by Stephen Heath. Londres: Fontana Press, 1977. Disponível em: <[http://dss-edit.com/prof-anon/sound/library/Barthes\\_\\_Roland\\_-\\_Image\\_Music\\_Text.pdf](http://dss-edit.com/prof-anon/sound/library/Barthes__Roland_-_Image_Music_Text.pdf)>. Acesso em 22 jan. 2018.

MIRANDA, Wander Melo. Pós-modernidade e tradição cultural. In: CARVALHAL, T. F (Org.). **O discurso crítico na América latina**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 1996.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HATOUM, Milton. **Dois irmãos**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2006.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1991.

\_\_\_\_\_. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa; 12a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MOON, Fábio; BÁ, Gabriel. **Dois irmãos**. Baseado na obra de Milton Hatoum. São Paulo: Quadrinhos na Cia, 2015.

OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. **A Arte dos “quadrinhos” e o literário: a contribuição do diálogo entre o Verbal e o Visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura**. 207 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Nadilson M. da. **Elementos para a análise das Histórias em Quadrinhos**. INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação 2001 – Campo Grande. **Resumos**. Campo Grande: UFMS, 2001.

SOUSA, Marta Noronha e. **A narrativa na encruzilhada: a questão da fidelidade na adaptação de obras literárias ao cinema**. Edição Electrónica. Braga: Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, 2012.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro** - A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, n.º 51. Florianópolis: jul./dez. 2006. p. 019- 053. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>>. Acesso em: 22 fev 2014.

## MENTIRAS SINCERAS (NÃO) ME INTERESSAM: ESTRATÉGIAS BIOPOLÍTICAS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE NO COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

Francisco Vieira da SILVA<sup>51</sup>

Joseeldo da SILVA JÚNIOR<sup>52</sup>

**Resumo:** Este artigo intenta analisar o funcionamento de estratégias biopolíticas no combate às *fake news*, a partir do programa institucional “*Saúde sem Fake News*” do Ministério da Saúde (MS). O referencial teórico provém das teorizações de Michel Foucault acerca do biopoder e das biopolíticas e as implicações desses conceitos no campo dos estudos discursivos. Metodologicamente falando, este estudo segue um viés descritivo-interpretativo. A análise de quatro notícias falsas, acompanhadas dos respectivos posicionamentos do MS, permitiu-nos constatar que esse órgão confronta tais notícias a partir de uma remissão ao saber médico o qual é inexistente ou deturpado na constituição das *fake news*.

**Palavras-chave:** *Fake news*. Biopolítica. Saúde sem Fake News.

**Abstract:** *This article aims to analyze the functioning of biopolitical strategies in the fight against fake news, from the health ministry's "Health without Fake News" program. The theoretical reference comes from Michel Foucault's theories about biopower and biopolitics and the implications of these concepts in the field of discursive studies. Methodologically speaking, this study follows a descriptive-interpretive bias. The analysis of four false news, accompanied by the respective positions of the MS, allowed us to verify that this body confronts such news from a reference to medical knowledge which is nonexistent or misrepresented in the constitution of fake news.*

**Keywords:** *Fake news*. Biopolitics. Health without Fake News.

---

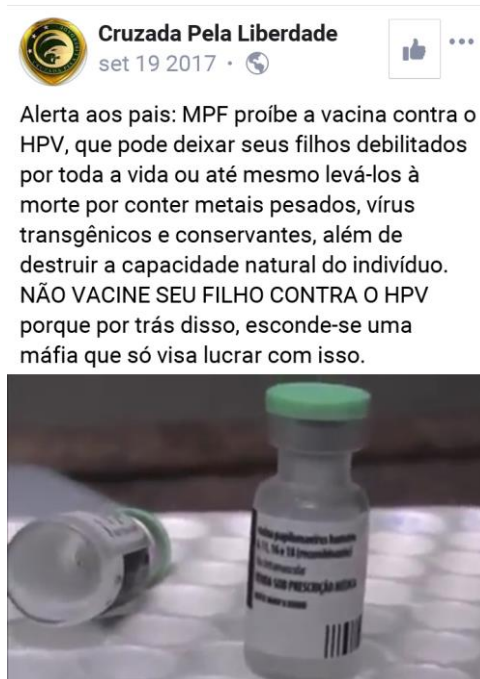
<sup>51</sup> Docente do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Caraúbas/Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: [francisco.vieiras@ufersa.edu.br](mailto:francisco.vieiras@ufersa.edu.br).

<sup>52</sup> Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: [joseeldojr@gmail.com](mailto:joseeldojr@gmail.com).

## Introdução

Corriqueira desde as campanhas da eleição de *Donald Trump* e do *Brexit*, a circulação de notícias falsas transcorre livremente no vasto mundo da *internet*. Não são poucos os descuidos ou as premeditações que fazem reverberar estes “vírus de informações”. Desde o campo da sexualidade ao campo da educação, a área fértil da saúde pode ser vista com grande interesse pelos “comensais da morte” e detratores da informação, ao propagar ilações que podem vir a prejudicar a saúde coletiva e/ou até mesmo contribuir com o agravamento de doenças na sociedade. Numa página do *Facebook* chamada “Cruzada pela Liberdade”, uma publicação alertava aos pais que o Ministério Público Federal havia proibido a vacina contra HPV, alegando que ela poderia “deixar seus filhos debilitados por toda a vida ou até mesmo leva-los à morte por conter metais pesados, vírus transgênicos e conservantes, além de destruir a capacidade natural do indivíduo.” A chamada do alerta terminava com um imperativo: “NÃO VACINE SEU FILHO CONTRA HPV”, conforme pode ser visto na Figura 01, em que consta o enunciado produzido.

Figura 1: Publicação falsa sobre proibição de vacina



Fonte: Facebook.com

Dado a sua natureza de líquida (BAUMAN, 2007), é praticamente impossível prever ou mensurar o impacto de uma informação falsa como essa. Até o momento de captura de tela desse enunciado, em 03 de fevereiro de 2019, a publicação possuía 639.930 mil compartilhamentos, 29.650 mil comentários e 32.987 mil curtidas, desconsiderando, ressalta-se, o alcance orgânico da postagem, número que só é disponível ao administrador ou editor da página do *Facebook*. É preciso pontuar, no entanto, que tais dados possam de fato corresponder com o critério de verdade dos usuários que interagem. De um modo outro, as *fake news*, especificamente sobre o tema vacina, são recorrentes e possuem um caráter destrutivo, como o caso de uma corrente no *WhatsApp* em que divulgava informação de iminente risco ao se vacinar contra a febre amarela<sup>53</sup>; ou no episódio, para citar outro exemplo, da queda no número de vacinas da gripe em crianças<sup>54</sup>, motivadas pelas notícias falsas.

Ações deste tipo podem ser justificadas pela democratização do acesso à internet, que permitiu a abertura para que os mais diferentes usuários pudessem contribuir para a (re)produção de conteúdo que propaga mentiras e deturpa a realidade dos fatos, como as regularidades acima mostradas. O fato de algumas redes sociais digitais serem usadas não apenas como uma ferramenta de entretenimento e diversão, mas também como um canal de informação, acentua o aparecimento e o impacto de notícias falsas. De acordo com a Quartz – agência norte-americana que divulga notícias sobre a economia global – o Brasil desponta como o país que mais consome notícias pelo *Facebook*, pois quase 70% dos usuários buscam informações especialmente nessa rede social<sup>55</sup>. Aferir o grau de credibilidade de tais notícias é um trabalho que exige a constituição de uma verdadeira cruzada rumo a uma alfabetização digital. Nos Estados Unidos, de acordo com D’Ancona (2018, p. 55), “Em dezembro de 2016, uma pesquisa de opinião do Instituto Ipsos, para o *site* BuzzFeed, com mais de 3 mil norte-americanos, revelou que 75% daqueles que viram as manchetes de notícias falsas as julgaram como exatas”. Situando essas estatísticas no cenário nacional, podemos citar um levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas para o Acesso à Informação (Gpopai) da Universidade de São Paulo (USP), o qual apontou, em 2017, que cerca de 12 milhões de brasileiros espalham notícias falsas na rede.

---

<sup>53</sup> Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/crise/correntes-de-whatsapp-espalham-informacoes-falsas-sobre-febre-amarela/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

<sup>54</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/ministro-da-saude-culpa-fake-news-por-queda-de-vacinacao-contragripe-entre-criancas-22822579>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

<sup>55</sup> Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/e-noticias/cerca-de-70-dos-brasileiros-se-informam-pelo-facebook/>. Acesso em: 07 mar. 2019.

Como se vê, essas redes sociais não só facilitaram, como também deram passe livre no modo de como a informação é difundida e consumida, embora ela possa ser retida em filtros-bolhas (FERRARI, 2017), fenômeno que consiste em manter determinado conteúdo sob alcance de uma quantidade limitada de indivíduos. Uma espécie de enquadramento de uma rede, muitas vezes específicas, de usuários. No entanto, e isto é preciso pontuar, ao ultrapassar a barreira da individualidade de certos grupos e partir para a coletividade, os filtros-bolhas propiciam “formas de manipulação que colocam o usuário mal informado sobretudo a serviço de interesses políticos escusos” (SANTAELLA, 2018, p. 15). É nesse contexto que as *fake news* operam, sob o mantra da crença e da ignorância.

As ferramentas disponíveis para a mediação e criação de conteúdo são facilitadoras para a produção de informações falsas, que, aliadas às redes sociais, são potencializadas, uma vez que elas, enquanto plataformas de interação social, abrem espaços nos quais as regras e o controle parecem não existir. É fato notório que as *fake news* ainda são um problema social em fase de estudos e procuras de solução. A interdição, por meio dos chamados checadores de fatos, ainda está longe de ser a melhor opção para conter o avanço da mentira virtual. Apesar disso, os checadores de fatos – seja ele conteúdo informativo, imagético ou audiovisual, procuram corresponder aos anseios de uma resposta plausível à crise da verdade contemporânea. Enfim, neste atual regime de verdade (FOUCAULT, 2008), é a informação combatida pela informação.

Diante dessa vontade de verdade (FOUCAULT, 2014) instaurada na sociedade, na qual os meios de comunicação e até agentes públicos entendem que a participação da população tornou-se fundamental para a interdição da mentira, programas institucionais foram implementados com a função de mitigar a problemática da “verdade inventada” (FERNANDES JR; DRUMMOND, 2018). No cenário de mentiras, as *fake news* desvirtuam eleições, ceifam identidades, produzem crises políticas, solapam a moral e a dignidade humana, bem como, ainda, atestam o improvável, como cura de doenças como o câncer, o HIV ou diabetes. Esta última consequência, em específico, ligada à saúde, tem provocado uma série de perturbação social. A principal, talvez, sejam as campanhas antivacinação<sup>56</sup> de doenças, causando, em certa medida, lapsos na saúde pública, com o retorno de enfermidades anteriormente controladas no país, como é o caso do sarampo e febre amarela. No rastro desse movimento, as redes sociais

---

<sup>56</sup> Reportagem do Jornal da USP traz detalhe sobre o desserviço prestado pelas redes sociais ao promover as campanhas antivacinação. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/redes-sociais-prestam-desservico-com-campanhas-anti-vacinacao>>. Acesso em: 03 de fev de 2019.

são tidas como principais promotoras da circulação e propagação das falsas notícias, que substanciam as pseudo-ideias e contribuem para a desinformação.

Como antídoto para as importunas *fake news*, além de relançar a verdade outrora inventada, o Ministério da Saúde (MS) criou uma página na *web* para verificar a veracidade das informações circuladas nas redes sociais bem como situar a população sobre prováveis mentiras de impactos. O serviço “Saúde sem Fake News” funciona por meio do *WhatsApp*, criado exclusivamente para atendimento aos usuários que, ao sentir dúvida sobre conteúdo de saúde, podem imediatamente saná-la nesse canal de comunicação do Estado. A política institucional do Ministério da Saúde corporifica o que Foucault chamou de biopolítica, ao reger a vida do sujeito com o propósito de torná-lo consciente dos percalços fabricados pelas *fake news* e dos prejuízos que implicariam diretamente a saúde. Portanto, o poder do Estado, que atua na vida da população, precede à preocupação de cuidado à vida. Nesse sentido, pretendemos, com este estudo, investigar, a partir da análise de materialidades discursivas, o funcionamento de estratégias biopolíticas no combate às *fake news*, levadas a cabo pelo canal do MS antes mencionado.

Foucault situa as reflexões acerca da biopolítica a partir de uma teorização bem mais vasta sobre o surgimento do biopoder, ou seja, de um poder que “um poder que tem a tarefa de se encarregar da vida” (FOUCAULT, 2007, p. 135), em contraposição ao poder soberano, cujo foco residia na matança populacional, numa tecnologia de poder que estava relacionada a provocar a morte e a deixar a vida sob os cuidados do acaso e do destino. O biopoder, no entanto, em confluência com o poder disciplinar, ao tornar o corpo produtivo e dócil, preconiza o governo populacional a partir do exame dos aspectos biológicos, como taxas de natalidade, de mortandade, de fertilidade e demais índices reveladores de verdades sobre o estatuto biológico dos sujeitos. As biopolíticas, portanto, constituem-se estratégias racionalizadas de gestão e administração da vida e se corporificam nas mais diversas campanhas e políticas elaboradas, nos dias de hoje, tanto pelo Estado como por setores da iniciativa privada e organizações não-governamentais. A campanha do MS enxerta-se no âmbito de uma atuação biopolítica, na medida em que, ao combater a circulação de notícias falsas acerca de questões atinentes à saúde, visa garantir a integridade dos sujeitos que devem tomar cuidado com a veracidade das informações que chegam por meio das tecnologias digitais.

Do ponto de vista metodológico, este estudo apresenta uma natureza descritivo-interpretativa, pautada por abordagem prioritariamente qualitativa. O *corpus* de análise compõe-se das seguintes materialidades discursivas: i) a *homepage* da página *Saúde sem Fake*

*News*; ii) quatro *fake news* que foram desmentidas pelo serviço de checagem do MS, acompanhadas do posicionamento deste órgão. A seleção das *fake news* adotou como critério a recorrência temática no rol das várias notícias falsas que são contestadas pelo MS. Nesse sentido, são recorrentes boatos em torno de determinados alimentos e/ou métodos que curariam o câncer e de um suposto efeito nefasto das vacinas, conforme mostramos no início deste artigo. Portanto, as *fake news* analisadas neste estudo recobrem essas duas regularidades temáticas.

Estruturalmente falando, este escrito encontra-se organizado do seguinte modo: na seção a seguir, discutiremos acerca do biopoder e da biopolítica, conforme as elucubrações foucaultianas, expandido-as para pensar nas configurações de tecnologias de poder num período de circulação pletórica de notícias falsas. Na seção posterior, investigamos o funcionamento das estratégias biopolíticas na campanha do MS, tendo como norte os aspectos problematizados na seção anterior. Por fim, no tópico final, traremos algumas considerações com pretensões conclusivas para esta investigação.

### **Notas sobre biopolítica em tempos de *fake news***

Ao lecionar sobre o conceito de biopolítica, aula que pode ser lida na obra *Em Defesa da Sociedade*, Foucault esclarece: “biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um tempo científico e político, como problema biológico” (FOUCAULT, 2005, p. 293), ou seja, a biopolítica, em certa dose, está intrínseca (baseada/envolta) ao processo de soluções tomadas pelo Estado, enquanto instância por excelência política, voltadas ao bem-estar da população, na medida em que mecanismos são desenvolvidos para que a vida individual seja protegida de crises sociais. Tais mecanismos implantados, assinala Foucault (2005), são destoantes dos mecanismos das sociedades disciplinares, embora os mecanismos disciplinares – ou, na amplidão do termo, mecanismos de controles (DELEUZE, 1992), se relacionam com os mecanismos biopolíticos que regulamentam as populações e incidem sobre si enquanto tal. (FOUCAULT, 2005).

Duarte (2008, p. 49) lembra que a partir do século XIX não importava “apenas disciplinar as condutas”, tornar o corpo dócil através da atuação específica do biopoder, mas sim a “gestão da vida no corpo social”. O “fazer morrer” e “deixar viver” ficou para trás, na sociedade soberana, ao passo que o “fazer viver” e “deixar morrer” tornou-se uma postura sólida na sociedade disciplinar/moderna. Isso corrobora a atuação do Estado, ora apresentado neste artigo como Ministério da Saúde, ao atuar com mecanismo de gerenciamento de

informações que noticiam o cidadão sobre *fake news* que podem incidir diretamente na saúde. É nessa visão que cremos estar num processo cada vez mais cibernético, ora controlando, ora sendo controlado, ou ambos, simultaneamente. Poderíamos dizer que a biopolítica que tem o Estado apenas como gerente das vidas populacionais tem se curvado às transformações sociais e tecnológicas, compartilhando da responsabilidade de cuidar da vida.

Uma biopolítica digital mediada por algoritmos, em que sujeitos e Estado são conectados via processos que partem do contexto de problemas atuais seria um ‘novo’ fenômeno de gerenciamento das populações. O Estado media a vida através de redes online, institucionalmente alicerçadas em práticas de saber-poder. O algoritmo biopolítico, portanto, neste modelo de conectividade/interação, promove plataformas de vigilância/controle, na qual o cidadão-sujeito é parte do processo, e, também, alvo dele, afinal o Estado ainda detém a responsabilidade de garantir à sociedade segurança cotidiana. Neste ponto, é válido destacar que “essa tecnologia de poder, essa biopolítica, vai implantar mecanismos que têm certo número de funções muito diferentes das funções que eram as dos mecanismos disciplinares” (FOUCAULT, 2005, p. 293), uma vez que a vida, agora, entra no domínio do poder (FOUCAULT, 1982) não mais sendo individualizada, alvo de vigilância e controle. Na verdade, o controle, neste modelo, é internalizado. Assim, o indivíduo, na esteira da biopolítica digital, integra-se a um movimento de mão-dupla: age para o Estado e o Estado age para o indivíduo.

Tal articulação sobre a relação biopolítica e o meio digital permite-nos dialogar com a noção de *multidão* de Negri (2004), ao enxergar as singularidades em que os “sujeitos falem por si mesmos” (NEGRI, 2004, p. 15). Antes de continuar o diálogo, cabe sintetizar o conceito. Por *multidão*, entende-se, sucintamente, como “um conjunto de singularidades”, sendo “sempre produtiva e está sempre em movimento” (NEGRI, idem, ibidem). É o contrário de povo, na qual é representado como unidade. A *multidão* é compreendida como uma noção ampla, flexível, mas sobretudo como “um poder que se confronta com o poder de singularidades fora de qualquer medida, singularidades que se encontram em cooperação para além do mensurável” (NEGRI, idem, p. 16). Ora, é no limiar dessa cooperação que o sujeito singular, ao nosso ver, age socialmente.

No ciberespaço, o sistema colaborativo maximiza as relações: no caso concreto, as singularidades atuam em favor da multidão, redes de colaboração são formadas, em que passa a ocorrer a descentralização de poder. Vejamos: ao pensar no Estado como administrador de uma mídia colaborativa, podemos pensar “que qualquer um [que] possa colaborar já cria uma tensão entre o discurso totalizador institucionalizado e esses discursos múltiplos e mais



democráticos” (TRINDADE, 2008, p. 10). Isso evidencia que uma biopolítica digital, pensando no colaborativo, favorece os alicerces da democracia, estimula a participação social em atuações que beneficiem a população. Direcionando o olhar para o combate às *fake news*, uma rede colaborativa, que une a sociedade e a instituição, ao passo que promove aproximação no enfrentamento do problema com o cidadão comum, garante uma resposta – embora possa não ser eficaz. Um biopoder que se encontra em redes dinâmicas e cooperativas faz dele libertador, pois não se aprisiona em malhas centralizadoras, num Estado que atua unilateralmente; nas redes colaborativas, portanto, o biopoder torna-se produtivo, uma vez que o próprio sujeito age em conjunto, interagindo com suas intenções a fim de mitigar aquilo que pode se virar contra si mesmo, como as *fake news*, que produzem, nas mídias digitais, um ambiente de desinformação amplo.

### **Estratégias biopolíticas no programa “Saúde sem Fake News”**

Iniciamos a análise pela *homepage* do programa “Saúde sem Fake News” no *site* do MS. Ao entramos no site, deparamo-nos com uma matemática da biopolítica digital que funciona do seguinte modo: o MS, visando combater a disseminação das *fake news* que afetam a saúde da população, criou um canal de comunicação via *WhatsApp* em que os sujeitos podem enviar textos, mensagens, vídeos ou imagens relatando supostas *fake news* compartilhadas nos entrelaces da *internet*. A emergência desse canal toma como ponto de ancoragem a constatação de que a rede digital na atualidade ocupa uma posição preponderante no acesso à informação. Conforme frisa Fontes (2018, p. 3128), “As sociabilidades contemporâneas hoje têm como importante veículo as sociabilidades intermediadas pelas chamadas redes sociais digitais”. Tais sociabilidades embasam a emergência de uma busca por informações relativas à saúde.

De acordo com Vasconcellos-Silva, Castiel e Ferreira (2016), a *internet* pode representar um valioso recurso ao autocuidado, na medida em que o usuário dessa tecnologia pode tornar-se proativo a partir do acesso ininterrupto à informação. Na voz desses autores, “prover informação seria promover o *empowerment* de pacientes, cuidadores e usuários na condição de seus pacientes crônicos” (VASCONCELLOS-SILVA; CASTIEL; FERREIRA, 2016, p. 862). Arriscamos pensar que não apenas os portadores de doenças crônicas podem empoderar-se em virtude do acesso à informação na *web*, como qualquer outro sujeito que, porventura, busque o esclarecimento sobre questões circunscritas ao campo da saúde. Todavia, com o advento das *fake news*, esse quadro torna-se mais delicado, haja vista que é preciso criar

filtros para apurar a veracidade de dizeres relativos ao campo da saúde. Isso ocorre, principalmente, porque o usuário comum procura informações acerca da saúde em *sites* de redes sociais e *blogs*, e não em fontes confiáveis como bases de dados, as quais estão disponíveis em bancos acadêmicos, hospitais e instituições de pesquisa e são utilizadas prioritariamente por profissionais de saúde (SILVA; LUCE; SILVA FILHO, 2017). Em face dessa demanda, o *Saúde sem Fake News* funciona como uma agência de checagem de notícias que circulam na *web*, notadamente nas mídias sociais digitais, as quais poderão ser classificadas como verdadeiras ou falsas.

O programa traz em seu Termo de Uso a instrução: “Por meio do número (61) 99289-4640, qualquer cidadão poderá enviar gratuitamente mensagens com imagens ou textos que tenha recebido nas redes sociais para confirmar se a informação procede, ou seja: se é verdadeira ou falsa” (BRASIL, 2018, s.p.). O cidadão, em seguida, aguardará o fluxo de demandas existentes e, conseqüentemente, receberá em resposta o selo “isto é notícia falsa” ou de “isto é notícia verdadeira”, conforme a figura abaixo.

Figura 2: Selos de verdadeiro ou falso



Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/fakenews>.

Como se vê, a biopolítica opera não apenas tendo o Estado como protagonista e a população coadjuvante da política de governo; tanto um quanto outro trabalham em conjunto, pois as estratégias de governo inserem a população como partícipe de todo o processo. A população solicita/envia a informação, e o Estado, por sua vez, responde, dando um retorno acerca da veracidade (ou não) da informação compartilhada nos espaços digitais, de maneira a autorizar o prosseguimento da notícia (“Esta notícia é verdadeira/Compartilhe!”) ou sugerir que ela não seja espalhada (“Esta notícia é falsa! Não divulgue!”). A ideia do selo, num domínio de memória, leva-nos aos diversos serviços que atestam a qualidade de determinados produtos e que emitem uma comprovação que corrobora o consumo de um dado produto ou serviço. De modo análogo, o serviço do MS incentiva o sujeito a consumir ou desconsiderar a informação,

a partir dos carimbos nas cores vermelho e verde. No esteio de uma memória das cores, podemos observar que o vermelho supõe o perigo e o alerta, ao passo que o verde indica segurança e liberdade.

O sentido das cores conjuga com os sentidos de recomendação ou de condenação da notícia e acompanha o enunciado “O Ministério da Saúde adverte”. O efeito produzido a partir dessa intersecção do verbal com o visual é de que o saber intrincado ao MS autoriza essa instância a atuar, a partir de relações de poder, sobre o que o comportamento dos usuários das tecnologias digitais frente à circulação frenética de notícias relativas à saúde, qual seja: um comportamento de desconfiança quanto à credibilidade da informação, de modo a não acreditar em tudo que vê. Considerando ainda a seriedade que deve prevalecer em tudo que envolve a saúde, o MS se constitui como uma instância que está autorizada a falar, ao possuir um *status* privilegiado (FOUCAULT, 2010) para enunciar a respeito de aspectos inerentes à saúde. Diante disso, o sujeito é incitado a se governar e a governar o outro no compartilhamento das informações *online*, levando em conta os perigos relativos aos boatos que falam sobre a saúde. Portanto, o selo representa uma estratégia biopolítica de controle da informação no ambiente digital, tendo em vista que estimula condutas educativas para a população no espaço da *internet*.

Dando prosseguimento às análises, vejamos a seguir *print* de tela de uma notícia falsa que associava o uso do celular no escuro ao desenvolvimento de câncer no olho.

Figura 3: *Fake news* alerta sobre uso de celular no escuro



Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/fakenews>

O selo na cor vermelha e os dizeres em alerta denotam que se trata de uma notícia falsa. Ou seja, não há relação entre o uso do celular e o aparecimento de câncer no olho (maculotapia). Não obstante, a constituição discursiva da notícia apropria-se parcialmente de um modo de dizer característico do fazer jornalístico e, portanto, crível aos olhos do público. Isso ocorre, no caso da *fake news* em análise, em função da referência a um estudo científico realizado nos Estados Unidos que comprovaria a tese defendida na notícia (“o reflexo direto de mais de 30 minutos pode causar degeneração macular irreversível do olho”). Como corolário, a notícia inverídica tenta vulgarizar a informação “científica”, ao explicar o que seria a maculotapia, a faixa etária mais atingida pela enfermidade, os efeitos prejudiciais da luz do celular nos olhos. Mesclando um tom objetivo com passagens sensacionalistas, notadamente pelo uso da exclamação, a posição que enuncia na *fake news* emoldura seu dizer de modo a levar o leitor a crer que se trata de um fato cientificamente comprovado. Essa constituição de verdades inventadas é sintomática para pensarmos nas similitudes existentes entre as *fake news* e as notícias que tratam de fatos verídicos.

Além de apontar as causas do câncer de olho, a posição que enuncia nas *fake news* apresenta medidas profiláticas as quais objetivam prevenir o problema, ao dizer que os

pesquisadores sugerem evitar a utilização do celular no escuro. Para finalizar, observamos um estímulo a se passar adiante a *fake news*, como uma forma de dar prosseguimento a esse dizer, evitando, assim, a atenuação do suposto problema. Podemos constatar que, do ponto de vista da materialidade repetível (FOUCAULT, 2010), o texto se ampara num formato que se apropria das particularidades do texto noticioso. Conforme Roxo e Melo (2018, p. 12), essa particularidade “– suas convenções formais, seu estilo visual e outros – está conectado com a afirmação da legitimidade do jornalismo”. Tais autores defendem ainda que as notícias falsas que circulam em redes sociais emulam o texto jornalístico, de modo a se apropriar do código social que credibiliza o trabalho jornalístico. Isso fica em evidência quando pensamos que a *fake news* em estudo ancora-se numa suposta pesquisa acadêmica para dar um efeito de verdade ao dito, não assumindo, portanto, a responsabilidade do que é afirmado, mas imputando a outrem, prática frequente no campo jornalístico.

Dadas as semelhanças entre as notícias falsas e as notícias que poderiam ser consideradas verídicas, o programa “*Saúde sem Fake News*” vem com o intento de decantar “o joio do trigo” e selecionar quais informações devem ser levadas em consideração pelo sujeito nas tecnologias digitais. Com relação à *fake news* antes mencionada, o MS se posiciona do seguinte modo: “O texto USO DO CELULAR NO ESCURO está repleto de informações equivocadas e sem comprovação científica” (BRASIL, 2018, s.p.). Categoricamente, o sujeito enunciador classifica a notícia como falsa e desmonta o efeito de verdade científica que a atravessa. Prossegue afirmando: “Não existem estudos científicos mostrando que o celular, seja a noite ou durante o dia provoque maculotapia (que o texto erroneamente classifica como câncer no olho), catarata, olho seco, degeneração ou perda de visão” (BRASIL, 2018, s.p.). Podemos notar que até mesmo a terminologia adotada na *fake news* é contestada pelo MS, de maneira a lançar por terra toda a tese defendida no decorrer da falsa notícia, uma vez que nenhum dos problemas causados pelo uso do celular no escuro é reconhecido pela autoridade do saber médico, a qual é mimetizada através da voz do MS.

A resposta do MS alerta, por outro lado, que os impactos do uso excessivo dos *smartphones* ainda está sendo averiguado por pesquisadores e que não há qualquer base científica para amparar as graves consequências presente na *fake news*. Finalizando, o MS alude a um estudo que atesta como corolário do uso do celular no escuro a fadiga ocular, cefaléias, ardência e dor ocular, efeitos distantes do cenário assustador criado pela *fake news*. O posicionamento do MS, enquanto um órgão estatal responsável por produzir um saber credenciado acerca da saúde, pode ser concebido como uma estratégia de cunho biopolítico, na

medida em que constitui uma ação voltada ao esclarecimento da população em tempos de circulação de notícias falsas. Reside nesta estratégia uma preocupação que toma o corpo populacional como algo a ser administrado, gerido e controlado. Foucault (2007, p. 154) compreende esse governo da população “como a entrada dos fenômenos próprios à vida da espécie humana na ordem do saber e do poder”.

A segunda *fake news* a ser analisada parte da tese segundo a qual água de coco quente cura o câncer. Vejamos, a seguir, essa notícia falsa conforme aparece no site do programa “Saúde sem Fake News”.

Figura 4: *Fake news* afirma sobre eliminação de células do câncer por água de coco



Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/fakenews>

A *fake news* supracitada circulou no *WhatsApp* e, por isso, apresenta em sua natureza significantes traços desse aplicativo de envio de mensagens, como os emojis a representarem o coco e as mãos postas e o coração no final da mensagem. Junta-se a isso a constituição discursiva de uma corrente, muito comum nesse aplicativo e que, num contexto de um e-mail, seria classificada como *spam*. Embora haja uma referência a um especialista (“O professor Chen Hui ren”) a um lugar prototípico de produção do saber médico (“Hospital Geral do Exército de Pequim”) e a um linguajar especializado (“aminoácido”, “polifenol”) toda a materialidade é perpassada por um discurso de convencimento, segundo o qual é necessário passar a mensagem

adiante, (“dez exemplares a outro”, “espero que você também possa ajudar”, “depois diga aos outros”, “conte aos outros, família, amigos”), numa aproximação indisfarçável com as correntes, apelando, assim, para a emoção e desviando da objetividade do texto noticioso. Essa mesma referência aparece no início do texto e depois é deixada de lado, pois o que irá prevalecer é um discurso generalizante segundo o qual a água de coco quente curaria todo tipo de câncer, regularia a pressão arterial e “ajustaria” a circulação sanguínea, sem relação alguma com a recomendação do médico anteriormente citada. É possível destacar também as inadequações do ponto de vista notacional e convencional da língua, bem como os problemas de coesão e de articulação textual os quais irão caracterizar uma característica prototípica das notícias falsas, no cotejo com a credibilidade do texto jornalístico convencional.

Ainda em relação à materialidade repetível, observamos uma estruturação exibida em enunciados curtos e espetacularizados em prol da defesa do potencial benéfico da água de coco quente. A posição que enuncia na *fake news*, além de argumentar acerca das propriedades terapêuticas da água de coco quente (“pode poupar-lhe uma vida”, “libera substância anti-câncer”, “remediar todos os tipos de câncer”), elucida os modos de preparo da água de coco (“corte de 2 a 3 flocos de coco finos em um copo”). Enfim, a peculiaridade quase milagrosa dessa bebida embasa o posicionamento discursivo da notícia, cuja constituição assemelha-se à persuasão dos discursos propagandísticos.

A classificação da notícia como *fake news*<sup>57</sup> pelo programa em estudo requereu por parte do MS o seguinte posicionamento: “Essa mensagem é falsa! Não compartilhe! Não existem evidências científicas que atribuam tal capacidade a água de coco quente” (BRASIL, 2018, s.p). Assim como na notícia anterior, o MS desmonta o efeito de verdade da *fake news*, considerando-a como destituída de qualquer comprovação científica. Prossegue alegando: “O que previne o câncer é praticar uma alimentação saudável, manter o peso corporal adequado e praticar atividade física” (BRASIL, 2018, s.p). A voz autorizada a enunciar acerca da saúde, ao desmentir as potencialidades da água de coco quente, mostra os meios através dos quais é possível prevenir o câncer e, nesse movimento, acaba por imprimir um contorno biopolítico ao dizer, pois demonstra um interesse em orientar a população quanto às formas adequadas de evitar o câncer. Erigem, pois, estratégias que objetivam preservar a saúde e o bem-estar da

---

<sup>57</sup> O selo inserido pelo MS nas *fake news* impede, muitas vezes, a leitura integral do texto, pois algumas partes ficam abaixo da marca indicativa. Essa estratégia permite-nos pensar que se trata, de acordo com o referido órgão, de uma leitura a ser desconsiderada.

população no que se refere às medidas preventivas de fato eficazes em relação ao câncer, em contraste com a imensidão de boatos que inundem as redes.

Figura 5: *Fake news* de vacina contra HPV



Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/fakenews>

Prosseguindo com a análise, na Figura 5, tem-se uma notícia que informa a existência de um suposto debate na esfera judicial no Japão a respeito de efeitos colaterais advindo da vacina contra o HPV – o papiloma vírus humano, traduzindo do inglês. Associado ao adjetivo “horível”, a manchete inicialmente já denota um posicionamento imparcial, uma vez que caracteriza o posicionamento do veículo que publiciza a matéria. O tom alarmista favorece uma cruzada antivacina que se desenrola nas redes sociais digitais. Trata-se de um movimento contra o uso de vacinas, independentemente da doença, que se vale do medo e do terror para fomentar, na sociedade, adversidades resultantes da vacinação.

Segundo o Ministério da Saúde, no período de 2014 a 2018, as vacinas nas meninas na faixa etária de 9 a 14 anos ficaram abaixo do esperado – 5,9 milhões, o que corresponde a 49,9% do público-alvo. Elas, na fase adulta, representam a maior incidência do câncer de útero, que tem como origem o vírus HPV, e não têm sido alcançadas pela cobertura da vacina. O motivo? *As fake news*, como alertou o MS<sup>58</sup> em fevereiro de 2019.

---

<sup>58</sup> Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/45218-volta-as-aulas-e-opportunidade-para-reforçar-a-vacinacao-contra-o-hpv>>. Acesso em: 03 mar. 2019.



No caso em tela, o MS classificou como uma notícia falsa, simbolizada pelo selo vermelho “Isto é fake news!” Na justificativa, o órgão aponta que de fato pode a vacina pode ocasionar efeito colateral: “como qualquer medicamento, pode causar Eventos Adversos Pós-Vacinação (EAPV)” (BRASIL, 2018, s/p). Salienta, contudo, que nunca existiu proibição dessa vacina, que ela é utilizada em mais de 80 países no mundo contra o HPV e que não existem estudos na literatura medicinal que atestem “efeitos horríveis”. Apesar disso, assegura o Ministério da Saúde, a vacina pode acarretar “reações locais leves (dor no local de aplicação, edema e eritema com intensidade leve) e podem também causar manifestações sistêmicas (febre em 4% a 9% dos vacinados, cefaleia e gastroenterite)” (BRASIL, 2018, s/p). Ao fim da argumentação, o MS chama atenção para a aplicação da vacina, que combate o HPV e, conseqüentemente, o câncer de colo de útero.

Esse tipo de *fake news* reforça práticas do movimento antivacinação ao passo que gera momentos de perigo na sociedade, uma vez que a desordem, como meio de causar pânico e medo, corrobora para criar fantasias conspiratórias, infâmias. Douglas (1996), em seu estudo sobre as sociedades primitivas, na obra *Pureza e Perigo*, traça um mapa de práticas culturais movidas pela falta de ordem e os resultados perigosos de uma certa impureza que, para a autora, “nunca é um fenômeno único, isolado. Onde houver impureza, há sistema” (DOUGLAS, 1966, p. 30). Isso evidencia que, nas sociedades modernas, na esteira desse diálogo com Douglas, o sistema da impureza, em analogia com as *fake news*, é “repelido pelos nossos sistemas organizados” (DOUGLAS, 1996, p. 30). A organização, a ordem social, portanto, significa uma sociedade limpa, nesse caso, de correntes falsas, manchetes mentirosas e/ou vídeos inverídicos. Em suma, numa sociedade sem – ou numa determinada medida, controlada, contida – *fake news*.

Figura 6: *Fake news* sobre vacina da febre amarela



Fonte: <http://portalms.saude.gov.br/fakenews>

A próxima - e última - *fake news* analisada reverberou na plataforma audiovisual YouTube. Diferentemente das demais até então estudadas, a materialidade discursiva desta *fake news* revela um método articuloso, haja vista que, ao produzir uma notícia falsa por meio de uma ferramenta de vídeo, a expressividade do teor informativo pode ter um alcance maior. Essa tese é substantiada por uma pesquisa realizada pelo DNPontoCOM<sup>59</sup> que constata um número significativo de brasileiros que apenas leem a manchete da notícia, desconsiderando o conteúdo presente nela. De acordo com os dados, 7 a cada 10 brasileiros pertencentes à Geração Y, ou seja, pessoas nascidas da década de 1990 até 2010, prestam atenção somente no título da notícia. No mesmo enfoque, os brasileiros da Geração X, aqueles que nasceram a partir da década de 1960 até 1982, 6 a cada 10 deles, ignoram o conteúdo da manchete.

Isso nos faz pensar que uma *fake news* propagada por meio de um vídeo leva um usuário a incorporar com mais detalhes as informações contidas no boletim fílmico. Ora, vejamos que, no vídeo da Figura 6, cerca de 361 mil pessoas, levando em consideração o momento da divulgação notícia pelo MS, em agosto de 2018, visualizaram o vídeo. São mais de seis minutos de desinformação, porém alicerçada no saber médico, conforme nos mostra o título do vídeo: “60 médicos americanos dizem ao mundo não tomem o veneno da febre amarela”. Ao afirmar que médicos americanos pedem para não tomar a vacina, a informação ganha prestígio: 6,6 mil

---

<sup>59</sup> Os dados da pesquisa foram extraídos da publicação realizada pelo Yahoo. Disponível em: <https://br.financas.yahoo.com/noticias/fake-news-7-em-cada-10-brasileiros-leem-os-titulos-da-noticias-e-nao-os-conteudos-141122360.html>. Acesso em: março de 2019.

usuários curtiram o vídeo, enquanto apenas 608 deram *deslike*, ou seja, não curtiram. O enunciado sobre o aviso dos médicos em relação à vacina da febre amarela, embora se destine a uma doença, tem como alvo não a enfermidade, mas sim a vacinação.

Como mostrado no início deste artigo, os movimentos contra as vacinas são consistentes e atuam em amplas e diversas frentes. Poderíamos supor que a doença fosse uma vacina contra gripe suína ou dengue. O interessado velado, no entanto, são as vacinas, haja vista o seu poder proeminente de contaminar, adoecer ou supostamente agravar a doença. Nesse caso, seria um “veneno” a ser tomado.

Ao confrontar com a *fake news*, o MS aplica o selo vermelho indicando a falsidade do vídeo e indica que “as vacinas contra febre amarela são seguras e eficazes” (BRASIL, 2018, s/p), embora, chama atenção a checagem, assim “como qualquer imunobiológico” tem contra-indicação e precauções” (BRASIL, 2018, s.p.), como é o caso das mulheres grávidas e crianças menores de 6 meses de idade. Finalizando o esclarecimento, o MS enfatiza a importância da vacinação, sob o cumprimento das orientações ora levantadas pelo órgão de saúde e, assim, regulando a saúde da população com propósitos biopolíticos.

### **Considerações finais**

Neste artigo, tivemos como objetivo funcionamento de estratégias biopolíticas no combate as *fake news*, a partir de um programa do governo denominado de “Saúde sem *fake news*”. Para tanto, analisamos a *homepage* do *site* do programa e quatro *fake news*, acompanhadas dos respectivos posicionamentos do MS acerca de dois temas que aparecem com regularidade em notícias falsas concernentes à saúde, quais sejam: câncer e vacina. Constatamos, então, que as notícias falsas são caracterizadas por um dizer alarmista e quase sempre sensacionalista, espetacularizado e conspiratório em torno de questões relativas à saúde, mais precisamente acerca de comportamentos causadores de câncer (uso do celular no escuro e o desenvolvimento de câncer no olho), alimentos que curariam o câncer (*fake news* sobre as potencialidades da água de coco quente) ou o perigo relativo às vacinas do HPV e da febre amarela. Foi possível observar, ao longo da análise, que o MS, enquanto a voz oficial do governo, contesta o teor de verdade das notícias falsas, apelando para o saber médico e para a comprovação científica, os quais são inexistentes ou deturpados no âmbito das *fake news*. Ao proceder desse modo, o órgão não apenas esclarece sobre os riscos de se consumirem essas informações irrefletidamente, mas exerce uma posição pedagógica no

sentido de instruir a população quanto aos cuidados com a saúde, a partir de um dizer crível e autorizado.

Todavia, acreditamos que essa conotação biopolítica do programa poderia estar em confluência com os termos de uso de redes sociais e plataformas nos quais as notícias falsas estão hospedadas, com vistas a tirá-las de circulação a partir da aferição de que se trata de notícias falsas. Em rápida busca sobre as últimas *fake news* analisadas, encontramos os conteúdos ainda em circulação. Tanto o *link* que traz a notícia<sup>60</sup> sobre a judicialização da vacina no Japão como o vídeo acerca da vacina da febre amarela continuam disponíveis<sup>61</sup>.

Convém ressaltar que a iniciativa biopolítica atua de modo a mitigar o efeito da verdade inventada, muitas vezes devastador, como a diminuição de vacinas contra o HPV que poderia evitar o câncer no colo do útero. Não obstante, ao enfrentar a difusão das *fake news*, seria preciso restituir a informação verdadeira na mesma medida. Ora, será que as mais de 300 mil pessoas que tiveram acesso ao vídeo sobre o “veneno da vacinação” da febre amarela foram também atingidas pelo selo vermelho do “Isto é fake news!”? A resposta não nos cabe, mas levanta suspeita, afinal os mesmos usuários a visualizar o vídeo podem não saber da existência do serviço “*Saúde sem Fake News*”. Noutras palavras, o raio de alcance do programa criado pelo MS e suas ressonâncias biopolíticas podem estar restritos a um público específico na inefável seara do espaço virtual.

## Referências

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRITES, M. J.; AMARAL, I.; CATARINO, F. A era das “fake news”: o digital storytelling como promotor do pensamento crítico. **Journal of Digital Media & Interaction**. v.1, n.1. 2018.

D’ANCONA, M. **Pós-verdade**: a nova guerra contra os fatos em tempos de *fake news*. Barueri: Faro Editorial, 2018.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. p. 219-226.

---

<sup>60</sup> Endereço da notícia sobre a vacina em processo judicial no Japão: <https://verdademundial.com.br/2017/03/japao-vacina-contra-o-hpv-sob-julgamento-devido-seus-horriveis-efeitos-colaterais>. Acesso em: 02 mar. 2019.

<sup>61</sup> Endereço do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=aFiin6Es3Pk>. Acesso em: 02. mar. 2019.

DOUGLAS, M. **Pureza e perigo**: ensaio sobre as noções de poluição e tabu. Lisboa, Edições 70, 1966.

FERNANDES JÚNIOR, A.; DRUMMOND, C. C. Entre fatos, boatos e vontades de verdades: os sentidos produzidos pela mídia na política brasileira. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, n. 16, p. 26-51, set. 2018.

FERRARI, Pollyana. **Como sair das bolhas**. São Paulo: EDUC/Fortaleza: Armazém da Cultura, 2018.

FONTES, B. A. S. Redes sociais e governança em saúde, **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 3123-3132, out. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v23n10/1413-8123-csc-23-10-3123.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. As malhas do poder (Final). **Barbárie**, Bahia, v.3, n.5, p. 34-43, 1982.

\_\_\_\_\_. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p.285-315.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Trad. Maria Thereza Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Graal Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GUARESCHI, P. Psicologia e Pós-Verdade: a emergência da subjetividade digital. **Psi Unisc**, v.2, n.2, dez. 2018.

NEGRI, Antônio. Para uma definição ontológica da multidão. **Lugar comum: estudos de mídia, cultura e democracia**. Rio de Janeiro, n. 19-20, p-15-26, jan/jun. 2004.

ROXO, M. A.; MELO, S. Hiperjornalismo: uma visada sobre *fake news* a partir da autoridade jornalística, **Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n.3, p.1-19, 2018. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/30572/17226>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** Barueri/SP: Estação das Letras e Cores, 2018.

SILVA, L. M.; LUCE, B.; SILVA FILHO, R. C. Impacto da pós-verdade em fontes de informação para a saúde, **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 271-287, 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/892/665>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

TRINDADE, C. R. C. Biopoder, biopolítica e o overmundo. In: II Simpósio da ABCiber. **Anais...** São Paulo: PUC, 2008.

VASCONCELLOS-SILVA, P. R.; CASTIEL, L. D.; FERREIRA, F. R. Padrões de busca sobre câncer na internet: reatividades, riscos e afetos, **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 861-870, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n3/1413-8123-csc-21-03-0861.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

## O CONCEITO DE PROPORÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Thaís Pedretti Lofeudo Marinho FERNANDES<sup>62</sup>

Ivo da Costa do ROSÁRIO<sup>63</sup>

**Resumo:** Esse artigo focaliza a noção de proporção em estudos de cunho tradicional, a exemplo de Bechara (2009), Rocha Lima (2011) e Cunha e Cintra (2008). Partindo dessas visões tradicionais, exibem-se, em seguida, estudos de perspectiva não tradicional, a exemplo de Castilho (2012) e Mateus et alii (2003). Por fim, são analisados casos de usos efetivos da língua, extraídos do Corpus Discurso & Gramática. O objetivo é estabelecer o estatuto semântico da proporção, ainda que em cruzamento com outras semânticas instituídas na língua, como a noção de tempo e a de conformidade.

**Palavras-chave:** Proporção. Orações subordinadas. Orações adverbiais. Construções proporcionais.

**Abstract:** *This article focuses on the notion of proportion in traditional studies, such as Bechara (2009), Rocha Lima (2011) and Cunha and Cintra (2008). Based on these traditional views, studies of non-traditional perspectives are shown, such as Castilho (2012) and Mateus et alii (2003). Finally, are analyzed cases of effective uses of the language, extracted from the Corpus Discurso & Gramática. The objective is to establish the semantic status of the proportion, even if in crossroads with other semantics instituted in the language, such as the notion of time and conformity.*

**Keywords:** *Proportion. Subordinate clauses. Adverbial sentences. Proportional constructions.*

---

<sup>62</sup> Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, [thaisplmf@gmail.com](mailto:thaisplmf@gmail.com).

<sup>63</sup> Doutor em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente de língua portuguesa no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil, [rosario.ivo3@gmail.com](mailto:rosario.ivo3@gmail.com)

## Introdução

O conceito de proporção está instituído na língua na classe dos advérbios, em razão do seu caráter circunstanciador. No âmbito da sintaxe, em estudos de viés gramatical, a proporção está inserida no contexto das orações subordinadas adverbiais, cumprindo a função de estabelecer relação entre as partes. Parte-se, neste artigo, da definição acerca do conceito de proporção, elaborada pelo Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa (2009), apresentada a seguir, com vistas a examinar o significado propriamente dito do conceito, para, posteriormente, apresentar suas acepções no âmbito gramatical tanto em estudos de perspectiva tradicional quanto em visões menos tradicionais da língua.

A proporção é definida pelo Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009) como:

Substantivo feminino

1 relação das partes de um todo entre si, ou entre cada uma delas e o todo, quanto a tamanho, quantidade ou grau; razão;

2 relação entre as partes de um todo que provoca um sentimento estético de equilíbrio, de harmonia;

Ex.: *as p. ideais da escultura e da arquitetura gregas*

3 justa relação entre coisas; conformidade;

4 extensão, intensidade, tamanho; dimensão (mais us. no pl.)

Ex.: *um incêndio de grandes p.*

5 efeito causado; importância;

Ex.: *o caso tomou p. inesperadas*

6 Rubrica: aritmética.

igualdade de duas razões;

A partir da consulta ao dicionário, identifica-se que o emprego da palavra *proporção* pode se dar em diversas áreas, uma vez que as acepções elencadas evidenciam sua relação com princípios estéticos e com noções de aritmética. As definições salientam a relação entre parte e todo, além de reforçarem a ideia de equilíbrio. Também é notória a menção à justa relação entre coisas, que faz referência à vinculação entre as partes que compõem o todo. O conceito de conformidade é referido no sentido de correspondência entre elementos, mais uma vez retomando a ideia de parte e todo. As acepções relacionadas a efeito causado e a intensidade não configuram definições que se conectam ao estudo da semântica de proporção instaurada neste capítulo, pois, nesses casos, a palavra *proporção* pode ser substituída por *dimensão*, por exemplo.

Partindo da definição dicionarizada de proporção, pretende-se, neste trabalho, examinar as definições elaboradas acerca da implementação desse matiz semântico na língua. O objetivo



é investigar como esse conceito do nível das ideias se concretiza no nível gramatical. Para isso, serão mapeados estudos de natureza gramatical, como Bechara (2009), Rocha Lima (2011), Cunha e Cintra (2008) e Almeida (1983), ao lado de outros de viés não tradicional, como Castilho (2012), Mateus et alii (2003) e Decat (2001).

Compreende-se que, independente da natureza da abordagem, essas são interpretações acerca das construções que veiculam proporção, dadas as perspectivas teóricas adotadas. São definições que ora se complementam, ora divergem, contudo, o propósito aqui não é fazer juízo de valor acerca das definições, mas identificar como as definições voltadas para a proporção são múltiplas, evidenciando o próprio caráter das construções proporcionais.

Verifica-se que, no âmbito dos estudos tradicionais, há uma maior convergência, ao passo que entre os não tradicionais essa palpável convergência se perde. Nessas últimas investigações, é comum, inclusive, associar a proporção a outras semânticas da língua. Desse modo, é propósito também da presente análise defender o estatuto próprio da proporção, tendo em vista que se assume que este não deve ser abarcado entre classificações voltadas para outras semânticas da língua, ainda que, por vezes, haja esse tipo de aproximação. Para isso, são analisados exemplares extraídos do *Corpus Discurso&Gramática*, disponível em: <http://www.discursoeagramatica.letas.ufrj.br/>, com vistas a defender tal ponto de vista.

Nesse sentido, a partir das definições de gramáticas e estudos que abordam a semântica proporcional, busca-se retratar as dissensões presentes no tratamento do conceito de proporção, bem como discutir se as proporcionais não teriam direito a um estatuto próprio, desvinculado de outras nuances semânticas.

O presente artigo divide-se da seguinte forma: na seção a seguir, expõe-se a metodologia empregada; em seguida, são apresentadas as abordagens tradicionais voltadas para as proporcionais; logo após, são expostas as definições no âmbito das investigações não tradicionais; na seção que segue, são demonstrados casos de usos efetivos da língua, com o objetivo de defender o estatuto próprio da proporção nos estudos linguísticos; por fim, na seção 6 são expostas as considerações finais.

## Metodologia

Esse trabalho apresenta caráter teórico e busca fazer um apanhado entre estudos normativos e abordagens não normativas a fim de elencar as distintas perspectivas acerca da noção de proporção na língua. Com esse objetivo, foram consultadas as seguintes gramáticas:

<b>Autores</b>	<b>Título</b>
Celso Cunha e Lindley Cintra	Nova gramática do português contemporâneo (2008, 5ª edição)
Rocha Lima	Gramática normativa da língua portuguesa (2011, 49ª edição)
Evanildo Bechara	Moderna gramática portuguesa (2009, 37ª edição)
Celso Pedro Luft	Moderna gramática brasileira (2002, 1ª edição)
Napoleão Mendes de Almeida	Gramática metódica da língua portuguesa (1983, 32ª edição)
Adriano da Gama Kury	Gramática fundamental da língua portuguesa (1973, 7ª edição)

**Quadro I - Autores de abordagem tradicional**

Nos estudos não tradicionais foram analisadas as seguintes obras:

<b>Autores</b>	<b>Título</b>
Ataliba de Castilho	Nova gramática do português brasileiro (2012, 1ª edição)
Rodolfo Ilari e Maria Helena Moura Neves (orgs.)	Gramática do português culto falado (2008)
Raposo <i>et alii</i>	Gramática do português (Volume II) (2013)
Mateus <i>et alii</i>	Gramática da língua portuguesa (2003)
Maria Beatriz Decat	Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista (2001)

**Quadro II - Autores de abordagens não tradicionais**

Desse modo, a partir da exposição dos estudos tradicionais, bem como dos não tradicionais acerca da proporção, busca-se salientar a visível divergência entre os autores, o que salienta a caráter múltiplo das análises voltadas para a proporção. Tal fato evidencia a dificuldade de apreensão das proporcionais além de reforçar a necessidade de mais investigações direcionadas para o objeto de estudo.

Em seguida, são expostos exemplares de uso efetivo da língua extraídos do *Corpus Discurso & Gramática* <http://www.discursioegramatica.letras.ufrj.br>, com o objetivo de defender que a proporção ocupa lugar próprio no âmbito das semânticas instauradas na língua, mesmo que se relacionando a outras, visto que essa é considerada uma característica imanente da língua.

### **As orações adverbiais proporcionais nas gramáticas tradicionais**

Entre as gramáticas tradicionais, há um visível consenso em situar as construções proporcionais no bojo das orações subordinadas adverbiais, que, segundo os autores, representam a circunstância de proporção. Há, na maior parte desses manuais, uma breve definição acerca do conceito de proporção e, em seguida, a exposição de exemplos. Said Ali (1964) define as orações proporcionais do seguinte modo:

A oração proporcional denota aumento ou diminuição que se faz paralelamente no mesmo sentido ou em sentido contrario a outro aumento ou diminuição. Usam-se para este fim as expressões: *quanto mais...tanto mais...;quanto menos... tanto menos...;quanto mais... tanto menos...; quanto menos... tanto mais...* ou, tratando-se de comparativos syntheticos, *quanto maior...tanto maior; quanto melhor...tanto peor; quanto menor...tanto maior...*,etc. Exemplos:

*Quanto mais* leio esta obra, *tanto mais* a aprecio.

*Quanto mais* grosso é o vidro, *tanto menos* se enxerga a través d'elle.

*Quanto menor* é a vaidade de cada um, *tanto maior* é o esforço e applicação.

Na oração principal mencionada em segundo lugar, omittese ás vezes a palavra *tanto*:

*Quanto mais* estudo, *mais* vontade tenho de aprender

Tambem se pode indicar a proporcionalidade recorrendo a outras expressões como: *á medida que, á proporção que*:

Augmentam as difficuldades domesticas *á medida que* a vida encarece. [*grifos do autor*] (SAID ALI, 1964, p. 202).

O autor, de maneira detalhada, aponta distintas configurações das orações proporcionais, que ora apresentam conectores tais como *quanto mais...tanto mais*, ora apresentam conectores como *à medida que* e *à proporção que*. Com base nessa visão, autores posteriores fazem referência à definição de Said Ali, como explicitado a seguir:

Denotam “aumento ou diminuição que se faz paralelamente no mesmo sentido ou sem sentido contrário a outro aumento ou diminuição”. (Said Ali, Gramática secundária da língua portuguesa, op. Cit., p. 146).

A inundação aumentava/*à medida que* subiam as águas do rio.

Ganhamos experiência/à *proporção* que envelhecemos. (ROCHA LIMA, 2011, p. 353)

Equivalem a um adjunto adverbial de proporcionalidade, e exprimem: Passagem gradual ou proporcional no tempo, ou concordância (motivo por que poderiam figurar entre as subordinadas temporais); “aumento ou diminuição que se faz paralelamente no mesmo sentido ou em sentido contrário a outro aumento ou diminuição” (Said Ali, GS, 202). [...] “As criaturas são mais perfeitas, [*à proporção que são mais capazes de amor*].” (M. Aires, RVH, 169); “E, [*à proporção que se avizinhava o momento supremo*], mais e mais imprudente lhe parecia a sua temeridade” (Al. Azevedo, CP, 281). [*grifos do autor*] (KURY, 1973, p. 95)

Rocha Lima (2011) e Kury (1973) recorrem à definição proposta por Said Ali (1964) para conceituar a noção de proporção, demonstrando a forte repercussão da obra, que, embora datada de 1964, é referenciada em textos, inclusive recentes, como a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* de 2011. Essa postura demarca o trabalho empreendido por Manuel Said Ali, cuja obra contribuiu e continua a contribuir de maneira exemplar nos estudos normativos de língua portuguesa.

Em relação aos apontamentos de Kury (1973), ressalta-se que, ainda que timidamente, o autor traz uma informação inédita sobre as orações proporcionais dentre as gramáticas tradicionais consultadas. Isso ocorre quando afirma que as orações proporcionais exprimem “passagem gradual ou proporcional no tempo, ou concordância (motivo por que poderiam figurar entre as subordinadas temporais)”. (KURY, 1973, p. 95). Assim, estabelece conceitualmente a aproximação entre a proporção e o tempo, demonstrando a intuição do autor em relação entre a aproximação entre os dois matizes.

Entre as gramáticas tradicionais consultadas, esse é o único autor que pontua a opacidade no conceito de proporção, apontando que as orações proporcionais poderiam ser situadas no âmbito das temporais. Tal postura é assumida por autores não tradicionais, que inclusive relacionam a proporção a outros matizes semânticos – como é exposto na próxima seção. Por esse motivo, é válido ressaltar o posicionamento crítico de Kury (1973) se comparado ao dos demais autores tradicionais.

Em outras gramáticas consultadas, o trecho referente à definição das adverbiais proporcionais resume-se a breves textos introdutórios e à veiculação de exemplos, não apresentando maiores discussões quanto ao conceito de proporção, como exposto a seguir:

Quando a subordinada exprime um fato que aumenta ou diminui na mesma proporção do fato que se declara na principal – *à medida que, à proporção que, ao passo que* [...], etc.:

*À medida que* a idade chega, a nossa experiência aumenta.

Aprendia *à proporção que* lia o livro.

Aumentava o seu vocabulário *ao passo que* consultava os mestres da língua. (BECHARA, 2009, p. 608-609)

[...] classificam-se em [...] proporcionais, se a conjunção é subordinativa proporcional:

Mais se alheava do mundo/*À proporção que* crescia (O. Mariano) (CUNHA; CINTRA, 2008, p. 321)

Como diz o termo, denotam ‘proporção’.

[...] quando introduzidas por *à proporção que, à medida que, etc.*

Ex.: [[*À proporção que avança*], enxerga melhor]. [[*À medida que cresce*], torna-se mais desempenado]. (LUFT, 2002, p. 89)

Bechara (2009) apresenta o conceito de proporção de forma semelhante às definições estabelecidas por Rocha Lima (2011) e Kury (1973), e, em seguida, expõe exemplos de orações proporcionais. Já Cunha e Cintra (2008) e Luft (2002), expõem noções bastante introdutórias, que não podem ser consideradas definições sobre proporção, e fazem conclusões a partir de exemplares de orações proporcionais.

É válido ressaltar que Bechara (2009), Luft (2002) e Rocha Lima (2011) optam por apresentar orações em que os conectores resumem-se a exemplares constituídos por *à medida que, à proporção que*, não mencionando correlatores tais como *quanto mais...mais*, como exposto por Said Ali (1964). Em convergência com esse autor, Kury (1973) expõe o seguinte:

1- Simples, introduzidas pelas locuções *à proporção que, à medida que, ao passo que*. Exs:

“As criaturas são mais perfeitas, [*à proporção que são mais capazes de amor*].” (M. Aires, RVH, 169);

“E, [*à proporção que se avizinhava o momento supremo*], mais e mais imprudente lhe parecia a sua temeridade” (Al. Azevedo, CP, 281).

2- Correlatas, em que o termo intensivo que introduz a oração subordinada (quanto mais, quanto menos, quanto melhor, quanto pior) se acha em correlação com outro que introduz a chamada oração principal (mais, menos, tanto mais, tanto menos, etc.):

“[*Quanto mais se agitava*], mais preso na rede ficava” (M. Lobato, Fábulas, 172). [*grifos do autor*] (KURY, 1973, p. 95).

O autor não se restringe à explicitação de exemplos e traz uma breve taxonomia das orações proporcionais, que podem ser de natureza simples ou correlata. Ainda que grife em itálico somente os correlatores iniciados por *quanto*, depreende-se que o autor diferencia os

elementos duplos dos chamados simples, justamente por propor uma classificação que decompõe os dois tipos.

É bastante válida essa proposição de Kury (1973), que já percebe uma diferenciação entre as orações proporcionais, apontando que dentro desse grupo há conectores diversos, que funcionam de maneira peculiar. Contudo, apesar dessa importante distinção, não é destinado um tratamento específico para as orações proporcionais, uma vez que ainda são inseridas no âmbito da subordinação.

Nessa perspectiva, Cunha e Cintra (2008), em forma de observação - e não no corpo do texto de sua gramática - também apontam essa característica das construções proporcionais:

Estas orações podem estar em correlação com um membro da oração principal em construções do tipo: *quanto mais...tanto mais, quanto mais...tanto menos, quanto menos...tanto menos, quanto menos...tanto mais*:  
**/Quanto mais o conheço,/ tanto mais o admiro.**

Como nestas orações não raro se omitem as palavras *quanto* e *tanto*, é necessário examinar com atenção o período em que elas ocorrem para classificá-las com acerto. Por exemplo, nas construções:  
**/Quanto mais o conheço,/ mais o admiro.**  
**/Mais o conheço,/ tanto mais o admiro.**  
**/Mais o conheço,/ mais o admiro.**

A primeira oração é sempre a SUBORDINADA ADVERBIAL PROPORCIONAL; e a segunda, a PRINCIPAL. (CUNHA E CINTRA, 2008, p. 622-623, grifos dos autores).

Os autores evidenciam que há a possibilidade de orações proporcionais do tipo *quanto mais...tanto mais, quanto mais...tanto menos*. Em um primeiro momento, Cunha e Cintra (2008) pontuam que as orações podem estar em correlação com um membro da oração principal, inclusive empregando a nomenclatura *correlação*, em geral evitada por gramáticos de perspectiva tradicional por ser esse um rótulo não reconhecido pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que admite apenas a coordenação e a subordinação como processos de estruturação sintática. No entanto, ao final, Cunha e Cintra (2008) afirmam que, apesar dessa característica, a primeira oração é sempre subordinada adverbial proporcional e a segunda, a principal. Assim, de maneira sinuosa, os autores defendem que, mesmo apresentando configuração distinta, as proporcionais ainda se inserem no bojo da subordinação e, por isso, são classificadas como subordinadas adverbiais proporcionais. Somado a isso, o fato de apresentar essa informação no formato de observação demonstra o caráter secundário atribuído à discussão, que não se situa no rol de prioridades da descrição gramatical.

É preciso ressaltar que não cabe, neste estudo, nenhuma avaliação de juízo de valor em relação às definições implementadas pelas gramáticas tradicionais, visto que elas se propõem a uma finalidade específica, voltada não para discutir aspectos polêmicos da língua, como as diferentes configurações das proporcionais e seus sentidos, mas estabelecer os usos prestigiados que compõem a norma padrão. Esse levantamento de definições tem como objetivo principal identificar que, até entre os autores tradicionais, há diferentes abordagens no que tange ao objeto de estudo em pauta.

Nesse sentido, verifica-se, na literatura consultada, a tendência a exibir exemplares que contêm expressões conectoras como *à medida que* e *à proporção que*. Nesses exemplos, a delimitação de oração subordinada e oração principal é estabelecida a partir da presença do conector, o que faz com que a subordinada seja aquela introduzida por *à medida que* ou *à proporção que*. Em relação às proporcionais com conectores duplos, Rocha Lima (2011), Bechara (2009), Luft (2002) optam por não apresentar esses casos. Assumindo outra postura, Cunha e Cintra (2008), Kury (1973) e Said Ali (1964) expõem exemplos com conectores duplos, contudo, não aprofundam a análise desse tipo específico de estrutura.

A partir das definições de cunho tradicional acerca das construções proporcionais, identifica-se que, há, de certa forma, a presença de abordagens com algumas características destoantes, principalmente no aspecto estrutural, ao apresentar ou não exemplares que apresentam conectores correlatos. Há, também, a aproximação da semântica de proporção à de tempo, empreendida por Kury (1973). Com isso, as variações na delimitação sintática e semântica destacam as possibilidades que podem ser atribuídas às proporcionais, que, já na perspectiva tradicional, demonstram não propiciar um espaço de plena concordância entre os autores.

### **Orações adverbiais proporcionais em outras abordagens**

Sob perspectivas não tradicionais as dissensões são bem maiores do que entre os estudos normativos. Busca-se, nessa seção, evidenciar o tratamento dado à proporção em algumas dessas abordagens no sentido de estabelecer distintos matizes semânticos atrelados a esse conceito.

Castilho (2012), em sua gramática de base funcionalista define que as adverbiais podem ser integradas em três grandes grupos. São eles (1) causalidade *lato sensu*: causais, condicionais, concessivas e explicativas ou conclusivas; (2) temporalidade, incluídas as

proporcionais; (3) finalidade. Nesse sentido, o autor entende as proporcionais como subtipo das temporais e estabelece a definição “Temporais: expressam um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao da matriz, sendo introduzidas por *quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, à medida que, antes que, depois que.*” (p. 379). Ainda nessa perspectiva, utiliza a divisão das temporais desenvolvida Koch (1987), e traz os exemplos também da autora:

Tempo simultâneo/anterior/posterior  
*Comi a sobremesa enquanto/ao mesmo tempo em que você falava*  
Tempo progressivo  
*À medida que eu comia a sobremesa, eu via bater seu desespero*

Assim, as orações proporcionais, representadas pelo exemplo *À medida que eu comia a sobremesa, eu via bater seu desespero* são instituídas como orações de tempo progressivo. Em relação aos conectivos correlativos de cunho proporcional, não foram estabelecidas descrições específicas.

Entedimento semelhante apresenta Decat (2001) ao postular que a proporção faz parte do matiz semântico de tempo, uma vez que indica simultaneidade ou coincidência de eventos, trazendo os exemplos:

- Destaca-se, a princípio, a Psicologia, mas, **à medida que os reformadores vão explorando e tentando levar à prática seus objetivos**, outras ciências humanas se insinuam e se estruturam.
- E aí ce tem técnicas de analisar o material como é que ele::... tá evoluindo **à medida que o tempo passa...**
- quer dizer ocê ocê é um pouco racionalista **na medida em que você prevê na sua cabeça uma hipótese... e é empirista na hora que ocê busca a resposta MESmo... a confirmação disso nos dados... reais e tal... né?**. (p. 5)

Sob seu ponto de vista, as gramáticas tradicionais ora apresentam classificações muito amplas, generalizando nuances semânticas que mereciam ser colocadas em destaque (como as condicionais com valor temporal), ora são exageradamente minuciosas, o que leva à perda de generalização pertinente, como é o caso das proporcionais. A razão disso, para Decat, é o fato de a classificação tradicional ser muito presa aos conectivos que introduzem as cláusulas.

Na gramática do português culto falado (2008, p. 1099), o capítulo 12 é destinado às construções correlatas. Nele, o autor Marcelo Módolo traça características relacionadas aos diferentes tipos de correlação (aditiva, alternativa, consecutiva, comparativa e proporcional). De forma reduzida, é apresentado o breve conceito de correlação proporcional:



Raramente a literatura registra este tipo de correlata em que, sobrepondo-se à noção de proporção, está a noção de conformativa, implicando “um acordo” entre as asserções das duas sentenças correlacionadas: (Barreto, 1992).  
*Quanto mais* conhecimento o cético adquiria das filosofias, *tanto mais* conflitantes elas lhe iam parecendo.

O autor, pautado em Barreto (1992), assume que o conceito de proporção é sobreposto pelo de conformidade na estrutura correlativa. Com isso, diferente de Decat (2001) e Castilho (2012), que entendem as construções de *à medida que* como temporais, Barreto (1992) e Módolo (2008) pontuam que, na correlação proporcional, o matiz semântico dominante é a conformidade. Essas distintas interpretações parecem ser motivadas pelas distintas estruturas assumidas pelas construções proporcionais, ora introduzidas por *à medida que*, ora por conectores correlativos do que pelo escopo sinuoso da proporção.

Mateus *et alii* (2003, p. 765) distinguem o comportamento dos conectores correlativos e dos conectores isolados como *à medida que*, mas por ambas estruturas apresentarem conectivos de quantificação e grau, são integradas ao grupo das construções de graduação e comparação. Isso é explicitado a seguir:

A relação de proporcionalidade é clara quando os conectores são correlativos descontínuos (*quanto mais...tanto mais*) mas ela também existe com os conectores não correlativos (*à medida que, à proporção que*), por vezes associada a um valor temporal, como é o caso de *enquanto*.

De forma distinta dos autores até então citados, Mateus *et alii* (2003), apesar de assumirem que os conectores não correlativos podem apresentar valor temporal, não tomam isso como uma norma, salientando que esse pode ser um escopo semântico, mas que não anula o da proporção.

No intuito de diferenciar os dois tipos de estruturas proporcionais, as autoras fazem testes e, a partir deles, concluem que os conectores correlativos, ou descontínuos, não são deslocáveis, não são objeto de clivagem e não são adjuntos à oração matriz. Por conseguinte, afirmam:

A gramaticalidade dos exemplos mostra que este segundo tipo de orações proporcionais [compostos por *à medida que*] tem o estatuto de adjunto, aproximando-se das subordinadas adverbiais; mas por comportarem conectores que exprimem uma quantificação/grau integram-se nas construções de graduação. (MATEUS ET ALII, 2003 p. 766).

De modo esclarecedor Mateus *et alii* pontuam que a natureza dos conectores repercute no comportamento sintático das construções proporcionais. É interessante notar que, nessa

abordagem, as autoras buscam conjugar aspectos sintáticos e aspectos semânticos, analisando o comportamento dos conectores e estabelecendo uma categoria que inclui esse matiz semântico.

Na gramática do português (RAPOSO *ET ALII*, 2013, p. 2005), encontra-se uma definição bastante semelhante à de *Mateus et alii* (2003). A diferença é que nessa é dada uma importância maior às orações de *à medida que* que estabelecem noção temporal, como é visto no trecho:

Orações com *à medida que* + indicativo/conjuntivo

As orações introduzidas por *à medida que* estabelecem uma correlação temporal entre a oração subordinada e a OP: o evento da OP progride temporalmente de uma forma gradual, paralela à do evento da oração subordinada:

À medida que o comboio avança, a paisagem torna-se mais agreste.

À medida que o tempo passava, a minha angústia aumentava.

Com isso, assume-se que orações com *à medida que* + indicativo/conjuntivo constituem um subtipo das orações temporais. No entanto, posteriormente, postula-se a categoria *estrutura de correlação de escalas* semelhante às *construções de graduação e comparação* já vistas. Nessa categoria, encontram-se as correlações entre duas escalas, tanto com conectores correlativos quanto com *à medida que*.

Quanto mais ele fala, mais se contradiz

Quanto menos estudantes há, menos professores são precisos

Quanto mais tempo ele demorar, menos pessoas vai encontrar à sua espera

Quanto menos médicos houver, mais doentes terão de ser atendidos por cada um.

Se os operadores comparativos forem idênticos, a construção indica que as duas escalas são diretamente proporcionais; se forem diferentes, a construção indica que as escalas são inversamente proporcionais. como em (a), mas também podem estar associados a classes de palavras diferentes como em (b). (RAPOSO *ET ALII*, 2013, p. 2165)

Os dois pontos ressaltados – caráter diretamente ou inversamente proporcional e correlação de elementos de distintas classes– são bastante interessantes no sentido de mapear de forma mais acurada a estrutura das proporcionais.

Tanto *Mateus et alii* (2003) quanto *Raposo et alii* (2013) preveem uma nova categoria para alocar as construções proporcionais. Essas iniciativas mostram o desconforto em situá-las indiscriminadamente entre as orações subordinadas adverbiais, sem ao menos abarcar a questão dos conectores correlativos. Entre os autores consultados, houve com frequência a associação

das proporcionais às temporais, alguns afirmando com mais assertividade, outros com ressalvas.

### **O lugar da proporção**

Depois da análise dos estudos gramaticais de caráter tradicional e de outras abordagens, a pergunta que se coloca é se a proporção como “justa relação entre as coisas [...]” (Houaiss, 2009) tem lugar entre os matizes semânticos. As análises, principalmente em abordagens não tradicionais, atrelam o conceito de proporção a outros matizes semânticos, o que aponta para a perda de autonomia da proporção na medida em que seu estatuto ora se desloca para tempo, ora para conformidade.

A partir da exposição de ocorrências resultantes do levantamento empreendido no *Corpus Discurso & Gramática*, busca-se reivindicar o lugar da proporção dentre os aspectos semânticos da língua.

[...] você olha...pro lado...pra ver se tem algum carro...se não tiver...você...você solta o pé da embreagem...vai andando devagarzinho...aí você vai/ **à medida que** o carro vai...tomando velocidade...você vai mudando as marchas...entendeu? (D&G Juiz de Fora, Inf. 8)

Em (1), por exemplo, a ação de tomar velocidade está totalmente relacionada à de mudar as marchas, de modo que o desenvolvimento de uma ação leva a outra. Assim, ainda que passe pela noção de tempo e, nesse caso, também pela de conformidade, a ideia de que dois eventos simultâneos ocorrem e se dão juntamente caracteriza a proporção. Ela pode se assemelhar a outras nuances de sentido, mas não perde sua identidade. Estruturalmente, a correlação entre os verbos também marca a proporção, ambos formados pela perífrase *ir* no presente + verbo no gerúndio, ressaltando a condição simultânea dos fatos.

Depois do café eu saía com meu primo, e nós pegávamos outra estrada de chão batido, muito estreita. **Quanto mais** nós caminhávamos, **mais** comprida parecia a estrada. Para mim naquela época a estrada parecia não ter fim. A cidade tinha muitas árvores: eucaliptos, pinheiros, acácias, limoeiros, etc. (D&G, Rio Grande do Norte, Inf. 7).

Este é um outro ponto importante, isto é, cada papel, principalmente os de melhor qualidade oferecem uma trama que é o correspondente à disposição dos fios de um tecido de algodão. **Quanto melhor** for o papel, obsevaremos ainda **mais** tal detalhe. (D&G, Natal, Inf. 4).

Em (2) e (3) a estrutura correlativa parece tornar mais evidente a noção de proporção, evitando o conflito com tempo ou com conformidade. Contudo, a interpretação é similar, um

fato se dá em concomitância a outro, logo *quanto mais se caminha, mais comprida parece a estrada e quanto melhor é o papel, observa-se mais o detalhe*. Desse modo, as duas partes estão intrinsecamente correlacionadas, de modo que uma enseja a outra, compondo uma relação semântica particular, que não deve ser diluída no âmbito de outras.

Sabe-se que na língua os matizes semânticos, por vezes, se amalgamam, levando a interseções, contudo há casos prototípicos, como (2) e (3). Assim, não se compreende que os casos com locuções conectoras, como (1), não sejam proporcionais, mas aponta-se que, nesses exemplares, há, de fato, uma aproximação maior com o matiz temporal. Assume-se que há casos em que se identifica uma semântica mais evidente, porém, associada a outra. Da mesma forma, há casos em que se verifica uma semântica proeminente apenas, os chamados casos prototípicos. Tais apontamentos salientam o caráter múltiplo da proporção, seja em sua definição semântica, seja em sua estrutura com dois ou um conector. Contudo, o que se defende é que a proporção tem estatuto próprio e não deve figurar entre classificações voltadas para outras semânticas da língua, ainda que, por vezes, haja esse tipo de aproximação. A proporção é um conceito particular, que demarca a relação entre parte e todo, compondo um tipo específico de construção, em que uma parte enseja a outra, por isso deve ocupar seu respectivo lugar no rol de relações linguísticas.

### **Considerações finais**

A noção de proporção apresenta-se como um matiz semântico gerador de divergências entre estudiosos da língua. Por esse motivo, principalmente em abordagens mais modernas, é uma tendência sua perda de independência dentre outros sentidos mais abrangentes. Contudo, defende-se seu lugar em meio aos matizes semânticos e admite-se que há casos em que, de fato, as nuances de sentido se cruzam.

Com isso, proporcionais, como *Quanto mais nós caminhávamos, mais comprida parecia a estrada e Quanto melhor for o papel, observaremos ainda mais tal detalhe* configuram exemplares prototípicos da proporção, ao passo que *vai andando devagarzinho...aí você vai/ à medida que o carro vai...tomando velocidade...você vai mudando as marchas...* guarda relação com a semântica temporal, tendo em vista que marca a execução de ações em concomitância. No entanto, tal relação de imbricação com a noção temporal não anula a implementação da proporção como matiz semântico da língua, assumindo seu estatuto particular.

Nesse sentido, ressalta-se o valor em discutir a autonomia da proporção, pautada na exposição de estudos tradicionais ao lado de não tradicionais, com o objetivo de evidenciar a divergências entre os autores. Por fim, a exposição de casos efetivos do uso da língua manifestam a relevância do conteúdo proporcional no âmbito linguístico. Desse modo, mostra-se interesse na continuidade do estudo com base em novas ocorrências para análise de maneira a estabelecer os limites, ainda que difusos, entre a proporção e outros sentidos presentes na língua.

## **Referências**

- ALMEIDA, N. M. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2004.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- DECAT, M. B. A articulação hipotática adverbial no português em uso. In: DECAT *et al.* **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 103-166.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KURY, A. G. **Novas lições de análise sintática**. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2011.
- LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. São Paulo: Globo, 2000.
- MATEUS, M. H. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho, 2003.
- MÓDOLO, M. As construções correlatas. In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática do português culto falado no Brasil**. vol. 2. São Paulo, Unicamp, 2008.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.
- RAPOSO, E. et al. **Gramática do português**. Lisboa: *Fundação Calouste Gulbenkian*, 2013.
- ROSÁRIO, I. C. **Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional**. 2012. 250 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, Niterói, 2012.

SAID ALI, M. **Gramática secundária da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

## O DIÁRIO DE LEITURAS DOS QUADRINHOS: DO LIVRO DIDÁTICO ÀS PRÁTICAS NO ENSINO MÉDIO

Renata Ferreira RIOS<sup>64</sup>

Geam KARLO-GOMES<sup>65</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta resultados iniciais de uma pesquisa-ação realizada com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Petrolina-PE acerca da utilização de gêneros multimodais. Objetivamos, aqui, compreender as contribuições da escrita diarista nas leituras dos quadrinhos no contexto escolar. Para isso, analisamos de que forma os quadrinhos têm sido abordados em alguns livros didáticos, e em seguida, propusemos a escrita do diário de leituras dos gêneros tira em quadrinhos e charge. A partir das produções diaristas, concluímos que este dispositivo pode nortear os estudantes na leitura dos quadrinhos, favorecendo a interlocução, autonomia, criatividade e gestão do próprio aprendizado. Além disso, foi possível também agregar inovação ao conceito de metáforas visuais, proposto por Ramos (2009).

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino Médio. Tiras em Quadrinhos. Diário de leituras.

**Resumen:** *Este texto presenta resultados iniciales de una investigación-acción realizada con estudiantes de la Enseñanza Media de una escuela pública de la ciudad de Petrolina-PE sobre la utilización de géneros multimodales. Objetivamos, aquí, comprender las contribuciones de la escritura diarista en las lecturas de los cómics en el contexto escolar. Para ello, analizamos de qué forma los cómics han sido abordados en algunos libros didáticos, y luego propusimos la escritura del diario de lecturas de los géneros cómics y viñeta. A partir de las producciones diaristas, concluimos que este dispositivo puede guiar a los estudiantes en la lectura de los cómics, favoreciendo la interlocución, autonomía, creatividad y gestión del propio aprendizaje. Además, fue posible también agregar innovación al concepto de metáforas visuales, propuesto por Ramos (2009).*

**Palabras clave:** *Lectura. Enseñanza Media. Cómicas. Diario de lecturas.*

---

<sup>64</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora do Departamento de Letras da Universidade de Pernambuco (UPE). Petrolina-PE/Brasil. E-mail: [renatarios7@gmail.com](mailto:renatarios7@gmail.com)

<sup>65</sup> Doutor em Literatura e Interculturalidade Pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE). Petrolina-PE/Brasil. E-mail: [geamk.upe@gmail.com](mailto:geamk.upe@gmail.com)

## Introdução

Com a disseminação das novas tecnologias, o texto vem adquirindo cada vez mais novas configurações que transcendem as palavras. A multimodalidade tem se tornado constante nas demandas cotidianas e não pode ficar fora do contexto escolar. Atualmente, é difícil conceber um aluno do Ensino Médio que não lide cotidianamente com diferentes textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos com desenvoltura. Apesar disso, “o desafio fica colocado pelas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a era do impresso” (LEMKE, 2010 *apud* ROJO, 2012, p. 22). As novas tecnologias evoluíram, surgiram novos formatos, novas linguagens, mas a escola não conseguiu acompanhar essa evolução. Esse cenário nos motivou a conhecer a realidade escolar e o tratamento de gêneros multimodais em formato impresso para que, a partir dessas considerações iniciais, pudéssemos expandir a discussão para novas semioses que extrapolassem a linguagem verbal e as imagens.

As reflexões realizadas em contexto acadêmico – cuja formação do professor é um de seus objetivos – não devem desconsiderar a realidade e as práticas peculiares da Educação Básica. E foi essa proposta que norteou a análise e verificação da potencialidade do diário de leituras em aulas de leitura/interpretação de textos na vivência do projeto de extensão “O diário de leituras como alternativa didática na escola e na universidade”, realizado na Universidade de Pernambuco (2017-2018). Projeto que serviu de ferramenta para o projeto de pesquisa “Imagem e ensino: propostas metodológicas em aulas de Língua Portuguesa”, responsável por aplicar e analisar a utilização da escrita diarista no Ensino Médio. Resultados parciais desse projeto são aqui partilhados e comentados.

Com efeito, essa pesquisa possibilitou diagnosticar uma questão extremamente contundente para o processo de ensino e aprendizagem. No Ensino Médio, verificamos ocasiões em que há um distanciamento do professor em relação às vivências dos alunos. Percebemos que as diferentes posições instauradas, em parte, são resultado da posição hierárquica professor-aluno. Ambos os participantes do processo de ensino-aprendizagem apresentam vocabulários e padrões comunicativos diferentes. É necessário, portanto, que sejam apresentadas estratégias que permitam a aproximação do professor à linguagem e também às dificuldades dos alunos.

Nesse sentido, resolvemos experimentar a prática diarista, no intuito de favorecer a interlocução entre professores e alunos.



## **A escrita diarista como dispositivo didático**

O diário de leituras é um gênero capaz de favorecer a revisão bibliográfica (*MACHADO et al, 2007*), a leitura crítica e o hábito de estudo individual, entre outras contribuições. Em entrevista fictícia a partir dos registros da pesquisadora Anna Rachel Machado, Ermelinda Barricelli recupera o conceito desse gênero:

O Diário é um texto no qual o leitor vai registrando, à medida que lê, da forma mais livre possível e pessoal, sua compreensão, suas impressões pessoais, seus problemas de compreensão diante do texto que está lendo, as relações que vai estabelecendo entre os conteúdos do texto e seus conhecimentos e experiências pessoais, suas concordâncias e discordâncias com o autor, etc. Do ponto de vista da linguagem de cunho interacionista sociodiscursiva, o Diário pode ser visto como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual, as características do leitor interagem com as do texto para produzir uma significação específica ao contexto na qual a atividade de leitura se realiza. (BARRICELI, 2018, p.26).

O trabalho com o diário de leituras ainda é pouco explorado, tanto no contexto universitário quanto no cenário escolar. Ele é uma alternativa que pode contribuir de forma significativa na construção de habilidades de leitura, pois é um instrumento de revisão bibliográfica que possibilita uma leitura mais profunda, ativa e crítica de textos de variados campos discursivos. Ao ler escrevendo, o estudante sai da condição de mero receptor do texto e passa a ser “coprodutor” do discurso lido, questionando o autor, suas posições ideológicas, fazendo relação do conteúdo com outros conhecimentos prévios, apresentando suas dúvidas ou descobertas. Em suma, um verdadeiro instrumento de leitura analítica e crítica.

Partindo da obra *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*, de Anna R. Machado (1998), que introduz o diário de leituras como instrumento para o ensino e aprendizagem da leitura, pautamos essa pesquisa como meio de experimentação desse gênero como aporte didático no cenário escolar do Ensino Médio. Assim como Machado (1998, p.67), defendemos a pedagogia do diário de leituras como instrumento que possibilita o processo de construção de significado, onde o “leitor mobiliza diversas capacidades de linguagens que envolvem diferentes tipos de conhecimentos”: linguísticos, enciclopédicos e interacional (INGEDORE; ELIAS, 2014).

Consoante Machado (2005, p.64), o diário de leituras é um texto que permite dialogar com o autor do texto, de forma reflexiva, cujo texto nasce à medida que se lê. Nesse processo, realizando-se operações diversas, próprias dos atos de linguagem numa situação de interação: sintetiza-se, parafraseia-se; pedem-se esclarecimentos, justificativas; expressam-se diferentes

reações, opiniões, emoções; fazem-se julgamentos sobre o texto lido, subjetivamente, concordando ou não; avalia-se o dito com as experiências pessoais e/ou o conhecimento de mundo, entre outras.

Em trabalho recente (KARLO-GOMES, 2018), avaliando a contribuição do gênero diário de leituras no desenvolvimento intelectual de estudantes, constatamos que o sujeito-leitor apresenta indícios que demonstram esforços cognitivos para compreensão de conhecimentos novos, com aptidões para novos saberes, descobertas; cuja “percepção, o raciocínio e a memória são demonstrativos do quanto o exercício reflexivo diante do texto lido pôde se consolidar como estratégias metacognitivas capazes de favorecer a aprendizagem significativa” (KARLO-GOMES, 2018, p. 41).

Corroborando com essa pesquisa, considerando a utilização do gênero diário de leituras como modo de estender a subjetividade para leitura de textos multimodais (RIOS, 2018), verificamos também que ele pode ser utilizado com função diagnóstica, revelando as dificuldades dos estudantes quanto à interpretação de textos dessa natureza. Nesse sentido,

[...] cabe ao professor munir-se de instrumental teórico e metodológico eficiente para lidar com a heterogeneidade de discursos resultantes, inclusive, de um processo de democratização do ensino. Uma das formas de fazer com que se tenha acesso a esses novos discursos é o **exercício da escrita subjetiva**, por meio do qual os alunos sentem liberdade de expressar seus anseios e dificuldades. Em outras palavras, a prática diarista favorece a interlocução necessária na construção de diálogo efetivo com o professor. Um importante instrumento que pode ser empregado para alcançá-lo é o diário de leituras (RIOS, 2018, p. 92, grifos nossos).

Por essa razão, defendemos que o diário de leituras pode gerar positivos resultados para o ensino e aprendizagem, tendo em vista que ele abre espaço para diferentes vozes, onde os diversos discursos podem circular, contribuindo para a democratização do conhecimento e a formação crítica. Além disso, com esse dispositivo, o ensino pode se aproximar de contextos mais enriquecedores, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e produtiva, favorecendo o papel do estudante como coprodutor de conhecimentos; e não receptor-passivo, apenas.

Os gêneros textuais escolhidos para iniciarmos a proposta de escrita do diário foram tira e charge. Inicialmente, realizamos um levantamento e verificamos a forma como este gênero tem sido apresentado em livro didático de Língua Portuguesa. Depois, relatamos os resultados da interação dos estudantes com tais atividades.

## Quadrinhos no livro didático do Ensino Médio

Nos livros analisados<sup>66</sup>, há exemplos em que a tira em quadrinhos (TQ) é utilizada na elaboração de questões de conhecimento gramatical. Nesses casos, identificamos comandos verbais empregados no enunciado da questão, como “leia” e “responda”, entre outros. O enunciado apresenta a proposição de leitura da TQ, contudo, em seguida, são apresentadas questões relativas apenas ao conhecimento gramatical, verificado a partir do texto verbal que compõe a TQ. Dessa forma, embora a função social das tiras em quadrinhos seja predominantemente o entretenimento, esta não está devidamente contemplada nas questões que direcionam a interpretação do texto. De acordo com Carvalho (2009),

[...] o livro didático é um dos instrumentos que nos permite examinar o modo como as tiras são abordadas e interpretadas no ensino de língua portuguesa. Na escola, a leitura das tiras em quadrinhos aparece como proposta de pura reflexão metalinguística, ou seja, analisa o texto de forma distanciada dos usos da linguagem, quer em seu aspecto retórico, estilístico ou discursivo (p.1).

Esse distanciamento dos usos da linguagem verificado nas questões dos livros didáticos tem sido discutido por Mendonça (2003) sob o rótulo de “políticas de fechamento”. Percebe-se que “há um fechamento de possibilidades múltiplas de sentido tanto nas perguntas feitas pelo autor do livro (um leitor privilegiado) quanto nas respostas contidas no livro do professor” (MENDONÇA, 2003, 247). Por esse motivo, direcionando o trabalho do professor, os formadores de opinião – como mídia, livros didáticos e vestibulares – estabelecem o que deve ser a disciplina Língua Portuguesa, excluindo de seus domínios outras formas de conceber a língua e lidar com ela (MENDONÇA, 2003). O exercício de interpretação de TQ, a seguir, retirado do livro didático *Português: contexto, interlocução e sentido* (2016), constitui exemplo desse “fechamento” citado por Mendonça (2003).

Para responder à questão “cinco” do referido livro didático, os alunos devem compreender a relação de proporcionalidade introduzida pela estrutura correlativa *quanto mais...mais*. As respostas apresentadas pelas autoras explicam essa relação: “a primeira oração é classificada como uma subordinada adverbial proporcional (quanto mais o corpo dele

---

<sup>66</sup> ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013.

ORMUNDO, W; SINISCALCHI, C. *Se liga na língua: literatura, produção de texto, linguagem*. São Paulo: Moderna, 2016.

encolhe) que se relaciona à principal (mais o ego aumenta). Nessa questão são valorizadas a identificação das orações (principal e subordinada), assim como o uso das estruturas que indicam a relação sintática (locuções conjuntivas proporcionais), como “à proporção que” ou “à medida que”. A construção da questão evidencia, portanto, o objetivo de privilegiar apenas a reflexão metalinguística, desconsiderando aspectos discursivos importantes para a construção do texto. Um deles seria entender, afinal, por que o corpo do general encolhe? Para compreender a TQ é necessário que o leitor recorra ao conhecimento enciclopédico por meio do qual reconhecemos que a estatura dos seres humanos diminui em decorrência do envelhecimento e o conseqüente desgaste da coluna vertebral. Esse conhecimento específico não é manifestado apenas ou pela reflexão metalinguística ou discursiva do texto. Além disso, a construção do sentido da tira implica também na interpretação das imagens, como semiose complementar à mancha gráfica – característica imprescindível do gênero quadrinhos.

Figura 1 – Questão sobre a TQ

» Leia a tira a seguir para responder à questão 5.

5. No segundo quadrinho da tira, entendemos o motivo pelo qual o retrato do general Durera não passou pela porta. Qual é ele?

- Qual é a explicação dada pela secretária para esse fato?
- Que relação sintática de subordinação se estabelece entre as orações em que essa explicação é apresentada? Justifique, classificando-as.
- Reescreva no caderno a oração subordinada adverbial da tira, substituindo as estruturas que indicam a relação sintática por ela estabelecida por outras equivalentes.

» Em todos os períodos abaixo há...

Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 220.

Verificamos que a questão do livro didático (*Figura 1*) não somente distancia outros aspectos do funcionamento do texto, quanto privilegia apenas a reflexão metalinguística, restringindo a concepção de linguagem. Portanto, os exercícios de interpretação dos quadrinhos

nessa perspectiva não promovem um processo de interlocução, construção de sentidos, assim como o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da linguagem.

Os PCN's, publicados em 1997 pelo Ministério da Educação, já enfatizavam a necessidade de não centrar as atividades de análise linguística na metalinguagem:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem [...] centrar-se nas atividades epilinguísticas, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística (PCN's, 1997 *apud* BAGNO, 2010, p.96).

Por outro lado, a capacidade de construção de significados, e expressão desses significados construídos, é também proporcionada por meio de textos escritos que proporcionem reflexão acerca das características do gênero analisado. Por esse motivo, inicialmente, é importante que o professor identifique e evidencie características específicas dos gêneros textuais diversos, inclusive os multimodais.

Com a diversificação de seus gêneros – charge, cartuns e tiras – as histórias em quadrinhos presentes no ambiente escolar geram novos desafios ao trabalho docente, no sentido de que os professores precisam concebê-las como recurso pedagógico e tentar extrair delas contribuições ao ensino de Língua Portuguesa.

### **Elementos dos quadrinhos: metáforas visuais**

Os elementos que configuram os quadrinhos são organizados de forma a compor um todo harmonioso. Por esse motivo, cada detalhe interfere na composição do sentido pretendido. De acordo com Ramos (2009), cada quadrinho “agrupa personagens, mostra o espaço da ação, faz um recorte no tempo e condensa uma série de elementos da cena narrativa, que, por mesclarem diferentes signos, possuem um alto grau informativo” (RAMOS, 2009, p. 90). O alto grau informativo de cada um deles intensifica a comparação/oposição entre diferentes quadrinhos, permitindo a condução da narrativa. Acerca da cena e ação narrativa, especificamente entre os recursos empregados pelo o ilustrador/autor, estão aqueles que são definidos por intermédio dos personagens. São eles: expressões faciais, gestos dos personagens e metáforas visuais. Aferidas pelo contexto em que a história é produzida, combinações de elementos como boca, olhos, sobrancelha entre si favorecem inúmeras possibilidades de expressão (raiva, alegria, tristeza, etc.). Ramos (2009) também observa a importância dos gestos

e postura corporal dos personagens. Estes devem estar devidamente coerentes com a imagem representada para reforçar o sentido pretendido. Sendo assim, se as feições de uma personagem indicarem alegria, e o corpo demonstrar tristeza, por exemplo, pode ocorrer uma contradição visual (RAMOS, 2009, 115).

Sobre a metáfora visual, Santos (2002 *apud* RAMOS, 2009, p. 112) afirma que esta é caracterizada, de maneira geral, como ocorrência de uma imagem que se associa a outro conceito diferente do seu significado original para que ocorra a produção do sentido pretendido, assim como ocorre com as metáforas verbais. A imagem de uma lâmpada, por exemplo, pode indicar “ideia” ou a imagem de um coração pode sugerir “amor” ou “paixão. Alguns autores também optam por inserir os recursos gráficos (como linhas retas ou onduladas, por exemplo) na classificação das metáforas visuais, pois afirmam que, assim como as imagens, aqueles também usam um processo metafórico para gerar sentido. De acordo com Ramos (2009 p.114) “uma reta em cima da imagem de uma cabeça deixa ser simplesmente uma reta e adquire uma outra conotação, diferente da original, tal qual a metáfora”. Classificações como essa indicam que tanto a imagem de uma lâmpada quanto a representação de uma reta podem ser consideradas metáforas visuais, em que esta é considerada menos icônica e aquela mais icônica.

Nesse trabalho, apresentamos a proposição de avançar nessa classificação, discutindo outro tipo de metáforas visuais: as que são constituídas por oposição de signos icônicos. Essa proposta surgiu como resultado do diálogo entre todos os participantes da pesquisa (pesquisadores, professora da turma e alunos), que norteado pela escrita de diários de leituras de HQs.

### **Diário de leituras dos quadrinhos**

Selecionamos como aporte metodológico a pesquisa-ação por valorizarmos o caráter empírico de ações orquestradas tendo em vista o objetivo comum de resolução de problema coletivo (THIOLLENT, 2005). As ações realizadas foram organizadas em três etapas: 1) proposta de escrita de página de diário de leituras de histórias em quadrinhos (tira e charge); 2) identificação, descrição e análise de elementos que compõem os quadrinhos, realizadas oralmente e com a participação de todos os envolvidos na pesquisa; 3) reescrita da página do diário de leituras dos gêneros multimodais descritos.

Figura 11 – Texto *Recruta Zero*, de Mort Walker



Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 220.

Antes do início da escrita, apresentamos, com auxílio do projetor, as características dos diários de leituras e alguns exemplos destes, para que os alunos do 2º ano do Ensino Médio pudessem seguir como modelo. Após a preparação inicial, demos início à primeira etapa e solicitamos que os alunos escrevessem sua impressão/interpretação acerca do texto da *figura 2* (exibido por meio do projetor).

Os excertos 1, 2 e 3 exemplificam as contribuições dos alunos por meio da escrita de diários de leituras dos quadrinhos aqui proposta.

**Excerto: 1**

**Aluno: 1**

*Eu entendi que a porta é pequena e que não deu pra passar o retrato do general.*

**Excerto: 2**

**Aluno: 2**

*Eu acho que o retrato é muito grande e não dá pra entrar.*

**Excerto: 3**

**Aluno: 3**

*Eu entendi que a secretária disse que o retrato do general não passou pela porta porque é grande demais.*

Os primeiros diários produzidos pelos alunos demonstraram uma escrita breve em que o sentido do texto não foi abordado a contento. Esse fato pode sinalizar a ausência de prática com a escrita diarista no contexto escolar e também a dificuldade de leituras de quadrinhos. Contudo, embora tenham escrito textos curtos, os alunos construíram a narrativa corretamente,

empregando a primeira pessoa e, portanto, adequando-se ao gênero textual “diário de leituras”. Verificamos também que nos diários, a interpretação dos alunos foi realizada a partir de elementos mais explícitos, transmitidos por signos verbais, presentes no balão do primeiro quadrinho (“O retrato do general não passou pela porta”), e visual (a imagem do retrato do general), presentes no segundo quadrinho.

Apenas dois dos dezoito alunos inferiram corretamente a associação do tamanho do retrato do general com o seu ego (excertos 4 e 5).

**Excerto: 4**

**Aluno: 4**

*O retrato do general é grande porque ele se acha melhor que os outros. Ele não passou na porta.*

**Excerto: 5**

**Aluno: 5**

*O retrato do general é do tamanho do ego dele. Por isso não passou pela porta, é muito grande.*

Para que ocorra a interpretação adequada do texto, é necessário que o leitor esteja apto a identificar elementos dos quadrinhos, perceber a coerência entre esses elementos e recuperar dados socioculturais para realizar inferências. Com relação ao texto da *figura 2*, o conhecimento sociocultural proporciona a compreensão da relação de proporcionalidade: quanto mais o corpo do general encolhe (por ter cada vez mais idade), mais o ego dele aumenta. A complexidade desse processo requer um aprendizado específico e direcionado e para proporcioná-lo resolvemos partir dos conhecimentos e contribuições dos alunos em um processo de interlocução mediado pelo diário de leituras.

### **Metáforas visuais: oposição de signos icônicos**

Verificamos que a maioria dos alunos destacou o tamanho do retrato do general como elemento relevante para a sua interpretação da tira. Por esse motivo, decidimos iniciar a análise do texto a partir dessa imagem. Como resultado da discussão oral com os alunos (etapa 2), propusemos um novo tipo de metáfora visual, construída com oposição de signos icônicos. Ressaltamos que, no segundo quadrinho do texto da *figura 2*, há uma oposição entre o rosto da secretária, enquadrado em uma janela e representado em tamanho menor, e o retrato do general



na moldura, em tamanho maior. O fato de o retrato do general ser carregado por um guincho acentua a representação visual e reforça a opulência do ego do general. A imagem da secretária também enquadrada é relevante para o processo cognitivo de produção de sentido, visto que no senso comum, é considerada com maior ego a pessoa que se considera superior às demais. Nesse exemplo, a oposição é necessária para favorecer a metáfora visual: dois rostos enquadrados, em oposição de tamanho, favorecem a representação da opulência do ego do general. A oposição dos signos icônicos é, portanto, definidora na produção do sentido pretendido por meio de apresentação de conceito diferente do seu original.

Outro exemplo de metáfora visual construída com oposição de signos icônicos foi apresentado aos alunos por meio de uma charge (*Figura 3*) presente no mesmo livro didático.

Figura 3 – Charge



Fonte: ABAURRE; ABAURRE e PONTARA, 2016, p. 197

Decidimos desconsiderar a análise metalinguística proposta no livro didático (identificação de pronomes) e apresentamos a charge (*Figura 3*) aos alunos diretamente, por meio do projetor. Nessa charge, há dois personagens: o pai que dirige-se ao filho para apresentá-lo ao planeta que receberá no futuro. O pai é representado em estilo mais caricato, com elementos que sugerem contexto de lazer: fuma charuto, usa óculos escuros e roupas coloridas. Além disso, os traços do sorriso são intensificados para expressar malícia e esperteza. Para acentuar a representação visual de desconcentração, o personagem calça um chinelo, elemento normalmente associado à despreocupação. A legenda chama a atenção do leitor para o tema acerca do qual a caracterização do pai do menino demonstra não estar preocupado: “sustentabilidade”. Comentamos que o autor da charge emprega dois pontos de exclamação ao

final da mensagem com o intuito de destacá-la (Meu filho: um dia tudo isto será seu!!) e que esta é ainda mais acentuada com o uso de uma reta abaixo do pronome “seu”, em cor vermelha. Portanto, embora não esteja preocupado com a conservação do planeta, o pai do menino ressalta que este será do filho. Observamos que as roupas coloridas e descontraídas estão em oposição ao planeta Terra, representado com cores escuras e com marcas de deteriorização. Assim como ocorreu no texto da *figura 2*, novamente a oposição de dois signos icônicos é determinante na produção do sentido pretendido por meio de apresentação de conceito diferente do seu original, constituindo, assim, metáforas visuais.

Destacamos também a importância da inferência da relação de proporcionalidade (quanto menos o pai se preocupa com a sustentabilidade, mais o planeta Terra será destruído) na produção do sentido do texto. Por fim, ressaltamos que o signo que representa a fumaça do cigarro reproduz a forma de um cifrão. Isto sugere que a despreocupação com relação ao tema da sustentabilidade não ocorre de forma gratuita, mas tem como propósito ganhos financeiros.

A análise da metáfora visual construída com oposição de signos visuais icônicos, no mesmo quadrinho, proporcionou não somente a compreensão da mútua cooperação entre linguagem verbal e icônica, como também, favoreceu a discussão da relação de proporcionalidade, que foi abordada na análise metalinguística proposta do livro didático (*Figura 1*).

Em seguida, solicitamos aos alunos que escrevessem nas páginas dos diários a sua interpretação acerca dos dois textos: *figuras 2 e 3* (etapa 3). De maneira geral, verificamos que os textos dos alunos melhoraram em termos de escrita e conteúdo. Os textos mais representativos desses resultados são apresentados a seguir:

	Diário de leituras do texto da <i>figura 2</i>
	<b>Excerto: 5</b> <b>Aluno: 4</b>
1	<i>Eu agora entendi que para interpretar a tirinha é preciso entender a importância</i>
2	<i>das imagens. Quando a professora explicou foi melhor para entender que o</i>
3	<i>quadro do general estava sendo carregado por um guincho e que ele é bem maior</i>
4	<i>do que o rosto da secretária. Ele quer o quadro dele bem maior que os outros.</i>
5	<i>Ele se acha melhor que os outros porque tem o ego grande.</i>

	Diário de leituras do texto <i>da figura 2</i>
	<b>Excerto: 6</b> <b>Aluno: 2</b>
1	<i>Depois que os professores explicaram eu entendi que devemos ler o texto e</i>
2	<i>também as imagens para entender a tira. O retrato do general é grande, pesado</i>
3	<i>e precisa ser carregado por um guincho. Eu acho que isso é o mais importante. O</i>
4	<i>retrato é grande como o ego dele.</i>

Ambos os alunos ressaltaram a importância de analisar as imagens (signos icônicos) da tira em quadrinhos, sugerindo que não as consideravam anteriormente ([**Excerto 5** – linhas 1 e 2] *Eu agora entendi que para interpretar a tirinha é preciso entender a importância de cada imagem.*); ([**Excerto 6** – linhas 1 e 2] *Depois que os professores explicaram eu entendi que devemos ler o texto e também as imagens para entender a tira*). Verificamos que, no excerto 5, o aluno 4 retoma a consideração acerca do ego do general, já realizada adequadamente no primeiro texto (excerto 4) ([**Excerto 5** - linhas 4 e 5] *Ele quer o quadro dele bem maior que os outros. Ele se acha melhor que os outros porque tem o ego grande.*). Ainda no segundo texto, o aluno 4 acrescenta a informação acerca da metáfora visual por oposição ([linhas 2 e 3] *foi melhor pra entender que o quadro do general estava sendo carregado por um guincho e que ele é bem maior do que o rosto da secretária*). O aluno 2, por sua vez, demonstrou no excerto 6 que compreendeu a opulência do ego do general sugerida por meio da dimensão do retrato. Para isso, ressaltou o tamanho e o peso do quadro, acentuado pelo autor da tira por meio da imagem de um guincho ([linhas 2 e 3] *O retrato do general é grande, pesado e precisa ser carregado por um guincho*). Do mesmo excerto (6), ressaltamos também a observação “*Eu acho que isso é o mais importante*” (linha 3), revelando que o aluno sentiu-se à vontade para expressar sua opinião a respeito da composição da tira em quadrinho. A observação do aluno indica que a escrita do diário de leituras o encorajou a posicionar-se, e esse tipo de ação pode motivá-lo a manter interlocução efetiva com o professor, além de, aos poucos, favorecer sua autonomia como sujeito crítico, que se posiciona frente aos diversos gêneros textuais que ele pode encontrar nas práticas de linguagem.

Em seguida, foi proposto que os alunos escrevessem uma página do diário de leituras comentando sobre a charge que foi descrita oralmente (texto da *figura 3*). São exemplos dessa escrita os excertos 7 e 8.

	Diário de leituras do texto da <i>figura 3</i>
	<b>Excerto: 7</b> <b>Aluno: 6</b>
1	<i>Os professores explicaram que é importante prestar atenção nas imagens. Nessa</i>
2	<i>charge o pai fala pro filho que o planeta será dele, mas o planeta está destruído.</i>
3	<i>Eu acho que as roupas coloridas querem dizer que o pai não está nem aí para o</i>
4	<i>futuro do filho.</i>

	Diário de leituras do texto da <i>figura 3</i>
	<b>Excerto: 8</b> <b>Aluno: 1</b>
1	<i>Eu fiquei mais incomodada com a situação do planeta. Ele está caindo aos</i>
2	<i>pedaços e o pai fala que vai deixar a destruição para o filho. Eu entendi que o</i>
3	<i>pai não quer se preocupar, não se importa com o futuro do filho.</i>

O excerto 7 novamente reforça a informação da importância das imagens que parece não ser considerada a contento pelos alunos na etapa 1. A informação “*Os professores explicaram que é importante prestar atenção nas imagens*” (linha 1) é relevante para a escrita diarista porque sintetiza o aprendizado proporcionado naquela aula e permite que o próprio aluno, ao reler sua escrita, monitore seu próprio rendimento. Em seguida, neste mesmo excerto, o aluno 6 constrói adequadamente uma relação adversativa entre duas orações, empregando a conjunção “mas” (linha 2) *o pai fala pro filho que o planeta será dele, mas o planeta está destruído*). Assim como todas as conjunções adversativas, “mas” comporta sentido que vai do contraste até a negação” (NEVES, 1984, p. 24). Podemos concluir que o aluno compreendeu e comentou a oposição entre os elementos que é essencial para a composição da metáfora visual presente na charge. Em seguida, o aluno reforça essa oposição destacando caracterização do pai com roupas de lazer, em contraste com o planeta em deteriorização (que compromete o futuro do filho) ([linhas 3 e 4] *Eu acho que as roupas coloridas querem dizer que o pai não está nem aí para o futuro do filho*).

No excerto 8, o aluno 1 também destaca a oposição sugerida pela despreocupação do pai e a deteriorização do planeta ([linhas 2 e 3] *Eu entendi que o pai não quer se preocupar, não se importa com o futuro do filho*). Em sua escrita, o aluno 1 também apresenta uma opinião pessoal a respeito de um elemento da charge ([linha 1] *Eu fiquei mais incomodada com a situação do planeta*). Essa informação revela que, gradativamente, os alunos sentem-se à

vontade para apresentar opiniões pessoais a respeito dos elementos dos textos multimodais. Isso sinaliza a participação ativa e desenvoltura do aluno que pode favorecer discussões futuras acerca de valores plásticos, estéticos (e também éticos) que compõem os quadrinhos, além do caráter puramente técnico apresentado nesse primeiro momento.

### **Considerações finais**

Por meio das análises, compreendemos que, embora a função social das tiras em quadrinhos seja predominantemente o entretenimento, esta não está devidamente contemplada para direcionar a interpretação do texto no livro didático; mas, muitas vezes, são utilizadas meramente para ilustrar as questões de análise metalinguística. Esses tipos de questões podem gerar uma leitura fragmentada dos quadrinhos. É necessário, no entanto, que os alunos compreendam que o conjunto de todos os recursos empregados na construção desse gênero contribui para o entendimento da mensagem.

Com o intuito de descrever as dificuldades dos alunos no processo de leitura dos quadrinhos, recorreremos à escrita diarista por entendermos que esta possibilita a interlocução entre professores e alunos. Isso por esse dispositivo ser capaz de revelar as principais dificuldades que os estudantes apresentam em relação à leitura de gêneros em quadrinhos: ausência de inferências sobre o conhecimento sociocultural, o desconhecimento dos elementos que compõem as metáforas visuais, entre outros.

Da análise das páginas dos diários de leituras da tira (*Figura 2*) e da charge (*Figura 3*), concluímos que os alunos, de maneira geral, elegeram determinados signos icônicos como parâmetro para sua análise. Aspectos de conhecimento sociocultural como a diminuição de tamanho da pessoa ao envelhecer, relativa ao texto da *figura 1*; e o valor financeiro sugerido pelo cifrão (*Figura 2*) foram desconsiderados na escrita dos alunos. Outro aspecto que pode ser criteriosamente retomado está relacionado à construção da relação de proporcionalidade que pode ser verificada em ambos os textos. Por esse motivo, concluímos que embora sejam necessárias novas intervenções para que ocorra, enfim, compreensão adequada dos textos apresentados, os elementos que necessitam ser retomados já foram previamente identificados. Nesse sentido, verificamos que a interpretação dos quadrinhos em contexto escolar pode ser favorecida pela prática em que o professor destaca e comenta oralmente elementos da sua organização, conjuntamente com os alunos, após analisar suas percepções iniciais de interpretação por meio da escrita diarista. Fato que corrobora para uma pedagogia de leitura que

favorece a subjetividade e protagonismo estudantil, além possibilitar o diagnóstico do docente sobre as dificuldades de leituras por meio desse dispositivo didático.

Portanto, devido à complexidade que implica a interpretação do texto multimodal, o trabalho não se esgota em apenas uma aula. É necessário que gradativamente os professores se concentrem em elementos que não foram devidamente compreendidos pelos alunos. Uma estratégia para realizar esse acompanhamento de forma adequada é mesmo incentivar a prática diarista, que favorece a interlocução entre os participantes e permite ao aluno monitorar o próprio aprendizado, como sujeito autônomo e criativo.

## Referências

ABAURRE, M. L. M; ABAURRE, M. B. M; PONTARA, M. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 3. São Paulo: Moderna, 2016.

\_\_\_\_\_. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol. 2. São Paulo: Moderna, 2016.

BAGNO, Marcos. **Gramática: pra que te quero?** Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BARRICELLI, Ermelinda Maria. Diálogo com Anna Rachel Machado: uma entrevista fictícia a partir de textos não publicados da autora. In: KARLO-GOMES, Geam; \_\_\_\_\_. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 23-32.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, J. R. A leitura das tiras de humor nos livros didáticos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: V SIGENT, 2009. p. 122-133.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KARLO-GOMES, Geam. O diário de leituras e suas implicações no cenário acadêmico. In: \_\_\_\_\_. BARRICELLI, Ermelinda M. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 33-52.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. **Linha D'Água**, N. 18. 2005, pp.61-80.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Trabalhos de pesquisa:** diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MENDONÇA, M. C. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2003. 233-262.

NEVES, M. H. M. O Coordenador Interfrasal Mas – Invariância e Variantes. **Alfa**, nº. 28. São Paulo: UNESP, 1984. p.21-42.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

RIOS, Renata F. Diário de leituras do gênero tiras em quadrinhos: subjetividade e interlocução. KARLO-GOMES, Geam; BARRICELLI, Ermelinda M. (Orgs). **O diário de leituras na escola e na universidade:** estudos do gênero e práxis pedagógica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 77-93.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

## O ESTILO NA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA DE GÊNEROS DISCURSIVOS: UM ESTUDO DE *WEBCARTAS DE CONSELHOS* E *WEBNOTÍCIAS*

Rodrigo ACOSTA PEREIRA<sup>67</sup>

Amanda Maria de OLIVEIRA<sup>68</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa baseia-se no Círculo de Bakhtin e na Análise Dialógica de/do/dos Discurso(s). Os dados são formados por 30 textos-enunciados do gênero carta de conselhos e 15 textos-enunciados do gênero notícia. Quanto às cartas, o autor se utiliza de recursos estilísticos que estão a serviço da orientação apreciativa do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante. Nas notícias, a instância autoral emprega recursos linguísticos para a projeção dos valores pretendidos com o intuito de orientar a resposta do leitor frente aos enunciados. Compreendemos, em síntese, que os gêneros em estudo são reacentuados nas revistas online de modo que os interesses editoriais sejam ratificados.

**Palavras-chave:** Cartas de conselhos. Notícia. Círculo de Bakhtin. Estilo.

**Abstract:** *This research is based on Bakhtin Circle and Dialogic Discourse Analysis. The data is composed by 30 utterances of advice letters and 15 utterances of the discourse genre news. Regarding to the letters, the author uses stylistic resources that are serving the appreciative orientation of the advisor regarding to the problems of the advice-seeker. In the news, the authorial instance uses linguistic resources to the projection of values intended in order to guide the answer of the reader facing the utterances. We understand, in summary, that the genres studied are reaccentuated in online magazines so that the interests of the editorials are ratified.*

**Keywords:** *Advise letters. News. Bakhtin Circle. Style.*

---

<sup>67</sup> Professor do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. Doutor em Linguística. Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: drigo\_acosta@yahoo.com.br

<sup>68</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Florianópolis/SC, Brasil. E-mail: amandahmo@hotmail.com.br.



## **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo revisitar algumas das considerações teóricas do Círculo de Bakhtin acerca do conceito de estilo, em especial, à luz da discussão sobre gêneros do discurso. Os gêneros do discurso têm sido objeto de estudo na Linguística Aplicada sob diferentes matrizes teórico-epistemológicas (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010), dentre eles, a perspectiva dialógica concernente aos escritos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas de seus interlocutores contemporâneos.

Assim, sob o escopo do dialogismo, este artigo apresenta uma discussão teórico-analítica acerca da relação entre o funcionamento dos gêneros do discurso e o conceito de estilo. O referencial teórico utilizado na pesquisa em tela compreende em um diálogo entre os escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]; BAKHTIN, 2004 [1924]; 2008 [1965]; 2011 [1979]; 2012 [1920/1924]; 2013 [1929]; 2014 [1975]; MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) e os estudos contemporâneos denominados de Análise Dialógica de/do/dos Discurso(s) (BRAIT, 2013).

Para tanto, nosso artigo traz uma discussão entrecida aos aspectos teóricos que subsidiam as concepções de discurso, enunciado, gêneros discursivos, relações dialógicas e estilo. Ao final, apresentamos a análise dos dados à luz das discussões teórico-metodológicas mobilizadas.

## **Os gêneros do discurso e o estilo**

De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 279), “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. Essas esferas estão organizadas socialmente, estabilizam relativamente os enunciados (ACOSTA PEREIRA, 2012), dando origem aos gêneros do discurso: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 279).

Segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 268), essa relativa estabilidade dos gêneros depende do conteúdo temático, do estilo de linguagem e da construção composicional, pois os gêneros discursivos “[...] refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”. Nas dimensões constitutivas dos gêneros – o conteúdo temático, composição e estilo verbal – estão vinculados no todo do enunciado, o qual é determinado pelo

campo específico de comunicação. Com isso, podemos compreender que o acabamento dos gêneros está engendrado nas especificidades das esferas de interação, através da “[...] elasticidade estrutural, a sua autonomia e a sua originalidade linguística e estilística” (BAKHTIN, 2014 [1975], p. 124). Portanto, os gêneros variam diante das esferas de interação, sendo mutáveis, assim como nossa realidade é mutável, e dá espaço para o novo. É nessas esferas de interação que o gênero recebe seu acabamento, tanto que “[...] cada esfera conhece e aplica os seus próprios gêneros [...]” (RODRIGUES, 2001, p. 70) e estilos próprios.

Os gêneros medeiam os discursos socialmente estabilizados, dando o acabamento ao enunciado. Assim, o conceito de gênero para o Círculo é engendrado às relações sociais, perpassa todos os diversos campos ligados pela linguagem e é concebido em um conceito plural à luz das dimensões verbais e extraverbais. Para tanto, os gêneros do discurso são uma forma enunciativa que está vinculada mais ao contexto comunicativo e cultural do que à palavra propriamente dita (MACHADO, 2013), ou seja, “[...] não são criados pelos falantes, mas lhes são dado historicamente [...]”, o seu uso está relacionado às esferas das atividades humanas com finalidades discursivas específicas (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 35).

Para o Círculo, os gêneros discursivos refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social. Portanto, não há modo de dissociar gêneros do discurso da vida real. Segundo Medviédev (2012 [1928], p. 198), “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade”. Sendo assim, é através dos enunciados concretos (gêneros) que a vida entra na língua, a compreensão da realidade não se dá por palavras ou frases isoladas, mas sim, por meio de enunciados.

Assim como há múltiplas elaborações e reelaborações das atividades humanas, os gêneros discursivos se incorporam nessas relações múltiplas, nos mais variados contextos: “o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva da realidade, [...]. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 200). Logo, a partir dessa realidade, os gêneros compõem e concebem em outros contextos discursivos novos gêneros, introduzindo novos usos da língua (novas práticas discursivas e, por conseguinte, novos estilos). Com o surgimento dessas novas formas de atividade discursiva, emergem novos gêneros. Na emergência de novos gêneros, o estilo consubstancia a funcionalidade e a constituição discursiva do gênero, em confluência ao conteúdo temático e à composicionalidade.

## Pressupostos teórico-metodológicos

Bakhtin e Volochínov (2009 [1929]) pontuam repetidamente que a comunicação verbal não pode ser compreendida desvinculada da interação. Para os autores, “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (p. 128). É sob a matriz dessa afirmativa que os autores postulam as diretrizes metodológicas para o estudo da língua:

(1) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. (2) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, isto é, as categorias de ato de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. (3) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929], p. 128-129).

Como podemos visualizar, as etapas acima orientam o pesquisador para a análise da língua sob a ordem do social para o linguístico, isto é, o analista inicia das formas e dos tipos de interação para o exame das formas da língua, ratificando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação. Além disso, as diretrizes metodológicas delineadas acima nos conduzem a olhar para outros conceitos que ascendem nos escritos dos autores: enunciado e gênero do discurso. Dado que é comum ao estudo da língua sob o viés sociológico do Círculo a recorrência aos diversos conceitos outros que ascendem nesse quadro teórico, neste momento, haja vista nosso objetivo, circunscrevemos nossa discussão em torno dos dois previamente mencionados. Assim, podemos compreender que, na perspectiva sociológica, a unidade de análise é o enunciado, e não língua como representação psíquica ou como sistema convencional e arbitrário, na forma de palavras ou orações isoladas. Em adição à presente discussão sobre as etapas metodológicas de análise da língua sob a ordem sociológica, Rojo (2005) assim esclarece:

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

Em consonância com a discussão de Rojo (2005), Brait (2014) explica que a metodologia proposta por Bakhtin para o estudo da linguagem, embora se apresente como uma abordagem diferenciada, não exclui a Linguística. Pelo contrário, Bakhtin (2008 [1965]) entende que devem completar-se, mas não se fundir. Dessa forma, como ratifica a autora, metodologicamente estaremos, em termos bakhtinianos, ultrapassando a materialidade linguística, procurando desvendar a articulação constitutiva que há entre o interno e o externo na linguagem.

Além disso, cabe ressaltar que, no caminho metodológico bakhtiniano, não há categorias de análise *a priori* aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de entender uso situado da língua. Nos escritos do Círculo, há, na verdade, uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados. De fato, cabe ao pesquisador desbravar esse caminho, construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto discursivo (BRAIT, 2014). “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem [...]” (BRAIT, 2014, p. 29). Sob essa orientação, Brait (2014) assim esclarece:

Não há categorias *a priori* aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções. (BRAIT, 2014, p. 14-15, grifo da autora).

Em outro momento, a autora reitera,

[...] o maior ensinamento de Bakhtin [é] a atitude diante da linguagem que consiste não na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um corpus imobilizado pelas lupas do analista, mas numa atitude dialógica que permite que os conceitos sejam extraídos do corpus, a partir de um constante diálogo entre a postura teórico-metodológica e a dinâmica das atividades, da linguagem e da rica parceria por elas estabelecida. [...] (BRAIT, 2007, p. 28).

Como podemos ver, Brait (2007; 2014) ratifica o pressuposto da inexistência de categorias pré-estabelecidas para a análise da língua-enunciado sob a ordem sociológica do Círculo. Rojo (2005), Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2008; 2012), conforme supracitados nas seções anteriores, compartilham da mesma consideração, reiterando o postulado de que é nas “idas e vindas” aos dados que as regularidades ascendem e não na aplicação de modelos de análise pré-estabelecidos, imobilizando a potencialidade discursiva dos dados. Podemos compreender que, à luz dos escritos do Círculo, não há a possibilidade mecânica de

operacionalizar conceitos pré-estabelecidos (modelos de análise), mas um movimento dialógico com os dados,

[...] um continuum cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso, e participa de uma dinâmica permanente que interroga o analista e o obriga a buscar, até mesmo em outras disciplinas, conceitos, noções [...], que possam ajudar na análise da complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas afeitas (BRAIT, 2007, p. 30-31).

À luz dessas considerações, os dados da nossa pesquisa são textos-enunciados dos gêneros *carta de conselhos* e *notícia* da esfera do jornalismo de revista online.

Tabela 01 – Universo dos dados – webcartas de conselhos

<i>Coluna</i>	<i>Revista</i>	<i>Acesso</i>
<b>Claudia Blogs Betty Milan Nova Responde</b>	<i>Claudia</i>	<a href="http://mdemulher.abril.com.br/blogs/">http://mdemulher.abril.com.br/blogs/</a>
	<i>Veja</i>	<a href="http://veja.abril.com.br/colunistas/">http://veja.abril.com.br/colunistas/</a>
	<i>Nova</i>	<a href="http://mdemulher.abril.com.br/blogs/nova-responde/">http://mdemulher.abril.com.br/blogs/nova-responde/</a>

Fonte: Autores

Tabela 02 – Universo dos dados – webnotícias

<i>Seção</i>	<i>Revista</i>	<i>Acesso</i>
<b>Notícias; dinheiro Beleza; estilo de vida; notícias Lifestyle; cultura; carreira e dinheiro. Notícias</b>	<i>Ana Maria</i>	<a href="http://anamaria.uol.com.br">http://anamaria.uol.com.br</a>
	<i>Claudia</i>	<a href="http://mdemulher.abril.com.br">http://mdemulher.abril.com.br</a>
	<i>Glamour</i>	<a href="http://revistaglamour.globo.com">http://revistaglamour.globo.com</a>
	<i>Marie Claire</i>	<a href="http://revistamarieclaire.globo.com">http://revistamarieclaire.globo.com</a>
<b>Comportamento; ativismo; feminismo; etc.</b>	<i>TPM</i>	<a href="http://revistatrip.uol.com.br/tpm">http://revistatrip.uol.com.br/tpm</a>

Fonte: Autores

Dados os pressupostos teórico-metodológicos de análise de gêneros à luz dos escritos do Círculo de Bakhtin e especificações sobre o universo dos dados da presente pesquisa (ver apêndice 01 e 02), direcionamo-nos à análise.

## **Análise dos dados**

Nesta seção, apresentamos nossa análise das projeções de estilo dos gêneros *carta de conselhos* e *notícia* da esfera do jornalismo de revista online. Primeiramente, compreendemos que há, nas respostas do conselheiro nas cartas de conselhos e na voz da instância autoral das

notícias, o uso recorrente de **verbos de introdução do discurso de outrem**. Os verbos *dicendi* projetam explicitamente a introdução e o enquadramento do discurso do outro no discurso do conselheiro/articulista ou do autor da notícia, demarcando e valorando os discursos já-ditos, como podemos compreender nos exemplos a seguir:

Ex.: 01 - [...] *O Dr. Gaudencio acrescenta que o que faz homens comprometidos traírem com tanta facilidade é a certeza da impunidade. [...] "Então, o que tem a fazer é superar a história e seguir em frente", aconselha a psicoterapeuta Alina Discepolo Barone. (CRN#03)*

Ex.: 02 - [...] *Segundo a psicóloga Suzy Camacho, quem costuma enfrentar esse tipo de problema, em geral, sofre de baixa auto-estima. "São mulheres que cultivam sonhos irrealizáveis e alimentam a esperança de que o sujeito abandone a esposa ou a namorada para ficar com elas", fala. Há ainda a hipótese de essa "sina" significar medo de se entregar a uma paixão e se machucar, o que parece ser o seu caso. Suzy aconselha, antes de tudo, investir na auto-estima, conscientizando-se de que tem qualidades, de que merece ser amada. (CRN#04).*

Na carta CRN#03, o enunciado do Dr. Gaudêncio é introduzido e avaliado no enunciado do conselheiro/articulista pelo verbo “acrescentar”, enquanto que a voz da psicoterapeuta Alina é balizada e avaliada pelo verbo “aconselhar”. Na carta CRN#04, por sua vez, o enunciado da psicóloga Suzy Camacho é introduzido no discurso do conselheiro/articulista também pelo verbo “aconselhar”. Os verbos de introdução do discurso do outro funcionam como marcadores da alternância dos sujeitos do discurso e de seus enunciados, delimitando os espaços discursivos das vozes que se interceptam no discurso do conselheiro/articulista.

A partir da análise dos verbos que sinalizam/demarcam a alternância de vozes no discurso, podemos também compreender as posições enunciativas desse discurso reenunciado. Como podemos observar na tabela abaixo, na carta de conselhos, o discurso já-dito do outro reenunciado no enunciado do conselheiro/articulista vem de diferentes posições enunciativas: médicos, psicólogos, cientistas/teóricos ou outros conselheiros/articulistas.

Tabela 03: Posições enunciativas de onde ascendem os discursos outros no discurso do conselheiro/articulista

<i>Posições enunciativas</i>	<i>Médico Psicólogo Cientista/teórico Colega conselheiro/articulista</i>
------------------------------	--

Fonte: Autores

Ainda, com a análise dessa projeção estilística foi possível entender a relação entre os verbos de introdução do discurso do outro e as posições enunciativas a partir das quais esses verbos axiologicamente são reenunciados. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 04: As posições enunciativas e os verbos de introdução do discurso de outrem.

<i>Posições enunciativas</i>	<i>Verbos de introdução do discurso de outrem</i>
Médico	Aconselhar
Psicólogo	Pensar; acrescentar; aconselhar; falar
Cientista/ Teórico	Afirmar; confirmar; dizer; falar
Colega conselheiro	Dizer; falar

Fonte: Autores

Podemos compreender que os verbos regularmente seguem determinadas orientações valorativas dependentes do papel enunciativo que o sujeito ocupa no discurso e que, por conseguinte, dá o tom a sua posição de autoridade no gênero. Por essa razão, entendemos que além de marcar a alternância entre diferentes enunciados, esses verbos demarcam a posição semântica que o autor dá a esses enunciados citados e qual a relação com seu discurso-resposta. O conselho do conselheiro/articulista apoia-se na voz de autoridade emanada pelos enunciados citados.

No caso do gênero notícia, entendemos que o uso de verbos *dicendi* marca a avaliação, por parte da instância autoral, em relação aos discursos outros que são reenunciados e funcionam como vozes de autoridades. Essas vozes de autoridade, por sua vez, ratificam a posição avaliativa da própria instância autoral, conforme os exemplos a seguir:

Ex.: 03 - “[...] De acordo com a veterinária Gabriela Muniz, a castração é a única saída para reduzir o número de animais de rua. ‘O procedimento também diminui o risco de infecções e doenças, como câncer de mama, útero, próstata e testículos nos animais’, explica. Ela ainda faz o alerta de que o procedimento ajuda a diminuir o roubo de animais de raça para a procriação e venda clandestina [...]” (AM#01).

Ex.: 04 - “Gravidez provoca mudanças no cérebro das mulheres, garantem pesquisadores” (Título da notícia MC#02).

O exemplo AM#01 retoma dizeres de uma autoridade (veterinária) para ratificar as condições precárias nas quais vivem os animais de rua, uma vez que sua formação acadêmica atribui propriedade ao seu discurso. A introdução da voz da veterinária se dá de forma indireta, pela escolha do verbo *dicendi* “explicar” na delimitação da alternância de vozes. O emprego do verbo “explicar” atribui nuances de sentidos diferentes de verbos como “dizer” ou “falar” na medida em que, para desenvolver uma explicação sobre determinado assunto, o interlocutor deve ter propriedade e, ao balizar o discurso da veterinária com essa escolha, a instância autoral segue essa orientação semântico-valorativa como estratégia de convencimento do leitor.

No exemplo MC#02, o uso do verbo “garantir” para enquadrar e demarcar os dizeres dos pesquisadores que realizaram o estudo mostra como a posição de autoridade é respeitada, já que o verbo *dicendi* escolhido para isso tem maior força de validade do que outros verbos

como “dizer”, “afirmar”, etc. Ao mesmo tempo em que a instância autoral delimita sua voz e a voz dos pesquisadores, enquadra os dizeres destes de forma valorada, de modo que o leitor assimile esses dizeres também como verdades e não questione os dados. Conforme Bakhtin (2011 [1979]), entendemos que a retomada do discurso de outrem em uma nova situação de interação projeta sentidos outros, sendo que, na publicação aqui analisada, os dizeres das autoridades no assunto foram enquadrados como estratégia de convencimento pelo movimento de assimilação.

Além dos verbos de introdução do discurso do outro, há o uso de **modalizadores** pelo conselheiro/articulista e pela instância autoral das notícias. Diferentes estudos têm procurado compreender a modalização. Em nossa pesquisa, retomamos as discussões de Castilho e Castilho (1993), Koch (2004) e Nascimento (2009). De acordo com Castilho e Castilho (1993), a modalização sempre expressa o julgamento do falante sobre o conteúdo de seu enunciado, sendo que a modalização movimenta diversos recursos da língua, como a prosódia, os modos verbais, os verbos auxiliares, os adjetivos, os advérbios, dentre outros. Em conjunto à explicação dos autores, Koch (2004) afirma que, a partir da modalização, o falante manifesta suas intenções e atitudes face ao enunciado que produz. Nascimento (2009), por sua vez, trata o fenômeno da modalização como uma estratégia argumentativa que se faz presente nos diversos textos em uso.

Observamos que os autores mencionados acima entendem a modalização a partir da posição que o falante toma face ao seu enunciado. Por outro lado, em nossos dados, essa orientação apreciativa balizada pela modalização segue três perspectivas semântico-axiológicas na resposta do conselheiro/articulista e na discursivização das notícias, a saber:

1. A modalização epistêmica funciona com o sentido de orientar o conselheiro/articulista quanto ao caráter de veracidade dos problemas que o reclamante expõe, enquanto que, nas notícias, há a validação de discursos outros para ratificar a posição a instância autoral.
2. A modalização deôntica funciona com o sentido de orientar o reclamante quanto ao grau de necessidade ou obrigatoriedade de aceitar o conselho dado. Nas notícias, funciona como estratégia para ratificar as vozes de autoridade reenunciadas na discursivização dos acontecimentos.
3. A modalização avaliativa/axiológica/afetiva funciona com o sentido de assinalar/expressar reações emotivas do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante. Nas notícias, funciona como meio de fortalecer a adesão do leitor.

Vejamos a modalização nos exemplos a seguir:

Ex.: 05 - *Estou desconfiada de que meu marido tem uma amante. Ele nega, mas estou cismada e quero que ele use camisinha comigo. Como posso exigir isso? Se até então vocês não usavam camisinha, acredito que é porque havia plena confiança. Deixando de haver... Agora, francamente, mais do*



*que exigir o uso da camisinha, é você que precisa rever seus valores. Posso entender que está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante? (CRC#05)*

Ex.: 06 - *Namoro um rapaz há dois anos. De uns tempos para cá, ele tem se esquecido de me dar atenção e se dedicado muito ao trabalho e à mãe dele! Não sei o que fazer, pois o amo muito, mas não consigo dividi-lo com ninguém. O que devo fazer? Não é porque formam um casal que devem fazer tudo sem desgrudar um do outro. Talvez ele esteja em uma fase em que precise se dedicar um pouco mais ao trabalho. Infelizmente, nesse caso, o melhor a fazer é entender e aproveitar os momentos que não está com ele para curtir sua individualidade. Vale encontrar as amigas, passar o sábado no cabeleireiro... Agora, se a dedicação dele ao trabalho e à mãe já passou dos limites, hora de ter uma conversa franca e dizer que sente falta dele. Agora, procure não fazer drama. Em vez disso, dê exemplos de situações em que desejaria estar mais perto dele. (CRN#06)*

Ex.: 07 - *Toda e qualquer mulher pode gravar seu relato. Se interessou? Então se liga no dia e horário das gravações e vai lá (TPM#01).*

Ex.: 08 - [...] *De acordo com a veterinária Gabriela Muniz, a castração é a única saída para reduzir o número de animais de rua. ‘O procedimento também diminui o risco de infecções e doenças, como câncer de mama, útero, próstata e testículos nos animais’, explica. Ela ainda faz o alerta de que o procedimento ajuda a diminuir o roubo de animais de raça para a procriação e venda clandestina [...] (AM#01).*

No exemplo da carta CRC#05, temos a reafirmação da posição avaliativa do conselheiro/articulista por meio das expressões modalizadoras epistêmicas “*acredito que*” e “*posso entender que*” e da expressão modalizadora deôntica “*é você que precisa*”. Além disso, temos a expressão modalizadora avaliativa “*francamente*”. Com o uso dos modalizadores epistêmicos, o conselheiro/articulista expressa sua avaliação quanto ao grau de veracidade do enunciado da reclamante, direcionando-a para a compreensão que ele tem do fato relatado (“*Se até então vocês não usavam camisinha, acredito que é porque havia plena confiança.*”) e do valor de certeza em poder acreditar no que a reclamante expõe: “*Posso entender que está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante?*”. Dessa forma, as duas expressões modalizadoras epistêmicas que o conselheiro/articulista se utiliza na carta CRC#05 funcionam no sentido de orientar o conselheiro/articulista quanto ao grau de veracidade e de credibilidade do relato da reclamante.

Em contrapartida, ao se utilizar da expressão modalizadora deôntica “*é você que precisa*”, o conselheiro/articulista assinala o grau de necessidade do conselho dado. Ao afirmar que a reclamante “*precisa rever seus valores*”, o conselheiro/articulista está, de forma impositiva, orientando-a para seu conselho. Na mesma carta, o conselheiro/articulista ainda se utiliza do modalizador avaliativo “*francamente*” que, como já vimos, assinala as reações emotivas do conselheiro/articulista face aos problemas da reclamante.

Na carta CRN#06, o conselheiro/articulista procura direcionar a reclamante a determinadas posições de valor quanto ao seu relacionamento conjugal. As expressões modais

deônticas “*devem*”, “*talvez*”, “*precise*”, “*o melhor a fazer é*”, “*hora de ter*” projetam no enunciado do conselheiro/articulista orientações para a reclamante valorativamente impositivas: “[...] *nesse caso, o melhor a fazer é entender e aproveitar os momentos que não está com ele para curtir sua individualidade*”, ou seja, ratifica a posição discursiva de imperatividade e de impositividade dos conselhos dados pelo conselheiro/articulista à reclamante.

Já no exemplo TPM#01, há diversos marcadores avaliativos no convite feito pela autoria da notícia, como a repetição dos pronomes indefinidos e o destaque a ambos são estratégias discursivas empregadas para dar ênfase à receptividade do projeto e incentivar a participação. Ademais, o marcador conversacional “você” é usado em diversos momentos com o intuito de aproximar notícia e leitora e estreitar laços, assim como no uso dos marcadores conversacionais “se interessou?”, “se liga” e “vai lá”. Há também o uso de pergunta e resposta como estratégia de convencimento da leitora, já que sua possível resposta ativa é antecipada (a de que há a assimilação da leitora e interesse na participação) e, logo em seguida, respondida pela autora da notícia com o objetivo de incentivar a participação do público. Por fim, o emprego do verbo “ir” na forma impositiva projeta uma ordem encoberta para que a leitora faça parte do projeto, ratificando a importância atribuída pela revista e de convencê-la de que vale a pena participar. Ressaltamos que esse uso da imperatividade é, ainda, modalizado, já que a expressão “se liga” geralmente é usada em contextos menos formais e entre interlocutores que já possuem certos níveis de intimidade.

O exemplo AM#01, que noticia o alto número de animais abandonados no Brasil, retoma dizeres de mais uma autoridade para ratificar as condições precárias nas quais vivem os animais de rua, uma vez que sua formação acadêmica (medicina veterinária) atribui propriedade ao seu discurso. A introdução da voz da veterinária se dá primeiramente de forma indireta e modalizada, já que o uso da palavra “única” indica a limitação de opções para a solução do problema e a urgência para que se tome alguma atitude. O emprego do termo “alerta” ainda no exemplo AM#01 ratifica essa assimilação de sua voz, posto que chama a atenção do leitor para a informação que vem a seguir.

Outra característica de estilo da carta de conselhos e no gênero notícia é o uso de **perguntas retóricas**. Nas cartas, o conselheiro/articulista se utiliza enunciativamente de perguntas retóricas com o objetivo de construir uma *afirmação induzida*, isto é, com o objetivo de criar um movimento discursivo para convencer o reclamante do ponto de vista apresentado, reagindo ao seu já-dito (do reclamante) com questionamentos que o “induzem” a aceitar mais

facilmente o conselho dado. Nas notícias, o uso desse recurso também procura levar a leitora a assimilar a posição da instância autoral.

Além disso, concordamos com Rodrigues (2001) que as perguntas retóricas se apresentam como ricas estratégias persuasivas que, em determinados gêneros, como no artigo assinado e, neste estudo, na carta de conselhos e na notícia, projetam uma perspectiva de interação típica do diálogo face a face. No caso do gênero *carta de conselhos*, as perguntas retóricas são frequentemente usadas como forma de induzir o reclamante a refletir sobre seu problema (como se ele fizesse esse questionamento) e se encaminhar à aceitação do conselho dado, que é a reação-resposta desejada pelo conselheiro/articulista.

Ex.: 15 - *Gostaria de uma simpatia para meu namorado parar de sair com os amigos e vir mais atrás de mim. Essa foi boa. Tal simpatia não existe... Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos? Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio. Você mesma deve também ter sua vida, sair com a turma vez ou outra, fazer um curso, ir ao cinema sem ele. Isso só a tornará mais interessante aos olhos do moço, sabia? E aí, sim, ele virá atrás de você. (CRN#08).*

Ex.: 16 - *Troquei beijos e carícias com um colega. Trabalhamos na mesma sala, somos sérios e discretos, mas sinto que algumas pessoas estão desconfiadas e tenho medo de que isso possa me prejudicar se chegar aos ouvidos do chefe. Atração, interesse e afeto são difíceis de esconder. Não tem jeito. O que é preciso esclarecer é o que há entre vocês. Por que tem de esconder dos outros o relacionamento? É só uma aventura? Um de vocês é casado? É filosofia da empresa não ter casais entre os funcionários? Prestem atenção no que há de fato entre vocês e, se for para valer, enfrentem o chefe ou decidam quem vai procurar outro emprego. (CRC#01).*

Ex.: 17 - [...] *De um jeito ou de outro, o vício atrapalha bastante a vida, né? (AM#02).*

Ex.: 18 - *O cenário atual: #ElaFazHistória chega num momento em que existem cerca de 8 milhões de empreendedoras no Brasil, segundo o Sebrae. Se somarmos o mercado informal, o número chega a 22 milhões. Nos últimos dez anos, o número de empreendedoras por aqui cresceu 16%. E, de acordo com o Facebook, o número de mulheres que têm páginas de negócios na rede social dobrou no último ano – estamos abrindo negócios, hein? (GL#02).*

Na carta CRN#08, na parte da resposta “Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos? Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio. [...] Isso só a tornará mais interessante aos olhos do moço, sabia? E aí, sim, ele virá atrás de você”, o conselheiro/articulista se utiliza da pergunta retórica: “Mas por que deseja que seu namorado pare de sair com os amigos?” não apenas como forma de questionar a reclamante, mas principalmente como uma forma de induzi-la a uma determinada resposta: “Manter os próprios interesses faz bem à relação, desde que haja equilíbrio”.

Na carta CRC#01, “Por que tem de esconder dos outros o relacionamento? É só uma aventura? Um de vocês é casado? É filosofia da empresa não ter casais entre os funcionários?

*Prestem atenção no que há de fato entre vocês e, se for para valer, enfrentem o chefe ou decidam quem vai procurar outro emprego”, as perguntas retóricas funcionam como questionamentos que direcionam a reclamante a autoquestionar-se: “qual a verdadeira relação entre vocês?”, à medida que as perguntas que se sucedem induzem a reclamante a “aceitar” persuasivamente a resposta dada pelo conselheiro.*

Na notícia AM#02, a instância de autoria manda uma espécie de recado para a leitora, pois altera levemente o estilo da última frase e a finaliza com uma interrogação, como se buscasse a concordância em relação ao que foi mostrado, caso semelhante ao que ocorre na notícia anteriormente analisada. O uso do marcador conversacional “né” e de pergunta retórica, ao final, convida o leitor a concordar com essa discussão, e, portanto, constrói o efeito de aproximação. No exemplo GL#02, ao final, há um comentário feito por parte da autoria da notícia de modo a se aproximar da leitora. Com uma pergunta retórica, a instância autoral busca a concordância da leitora quando questiona: “estamos abrindo negócios, hein?”, o que ratifica a avaliação positiva dos dados apresentados

Outra regularidade de estilo observada na carta de conselhos e nas notícias é a presença de **marcadores avaliativos**. De acordo com Koch (2004), os marcadores avaliativos projetam uma avaliação do locutor diante dos enunciados que produz, ou seja, eles materializam “[...] uma atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado, produzindo uma avaliação ou valoração dos fatos [...]” (KOCH, 2004, p. 53). No gênero *carta de conselhos*, os marcadores avaliativos são expressões enunciativas que projetam a posição axiológica do conselheiro/articulista face aos problemas do reclamante, como nas cartas abaixo:

Ex.: 19 - *Tenho 27 anos e estou casada há três com um homem de 30 que nunca me procura. Sou bonita, ando bem arrumada e tenho certeza de que sou desejável. Ele também é vaidoso, pratica jiu-jítsu e sei que não me trai. Nossos amigos acham que ele é gay. Como fazê-lo confiar em mim e me contar o que se passa? Aliás, o que se passa? Estranho mesmo. Vocês são casados há pouco tempo, era para a relação ainda estar dando um belo caldo. Mas vem cá... E quando namoravam? Era diferente? Ele era um übersexy com você ou já dava sinais de desinteresse? Bom, não há outra saída a não ser uma conversa franca. Dê a ele a certeza de que você o ouvirá deixando de lado sua porção "juíza" (que todas nós temos). Não o ameace, não o critique de antemão, apenas ouça. Se ele não destravar, sugira uma terapia. E, se nada disso funcionar, não se acomode, pense no seu futuro. Sexo não é algo desprezível numa relação, você sabe. (CRC#02)*

Ex.: 20 - *A mãe do seu namorado perdeu o marido quando o filho tinha dois anos. Se acaso foi feliz no casamento, a felicidade durou pouco. Depois, teve um relacionamento tão conturbado que o filho foi obrigado a sair de casa. Ou seja, foi novamente infeliz e o menino, que já havia crescido sem pai, foi obrigado a se separar precocemente da mãe. Só por aí já dá para entender que o seu namorado tenha horror ao casamento. Não sabe o que é uma vida de família boa. Por outro lado, aos 20 anos, ele teve um filho, ou seja, se tornou pai solteiro. A paternidade e o casamento para ele estão dissociados. Para você, que vem de uma família tradicional, um não existe sem o*

*outro. Vocês dois não têm o mesmo ponto de vista. Seria bom saber o que o namorado quer dizer quando fala em fazer uma família [...].(CRV#01)*

Ex.: 21 - *Nos Estados Unidos, vários estados têm leis que exigem que as mulheres procurem serviços de aborto avisando sobre os potenciais riscos à saúde mental que a interrupção de uma gravidez pode causar a longo prazo. Um documento do governo do Texas diz que mulheres costumam relatar uma gama de emoções após o procedimento, como depressão, flashbacks e pensamentos suicidas, mostrou uma reportagem do The Huffington Post (MC#03).*

Ex.: 22 - *[...] Uma das hipóteses para a desvantagem é o medo das empresas de terem de arcar com mais gastos com a saúde dos empregados fumantes. Há ainda uma segunda explicação: a de que eles, em geral, têm níveis menores de educação e menor qualificação para o mercado de trabalho, encontrando assim mais dificuldades em serem contratados. [...]* (AM#02).

Nas cartas acima, o conselheiro/articulista avalia a situação das reclamantes e, para tanto, utiliza-se de vários marcadores avaliativos. Por exemplo, de adjetivações (“*um belo caldo*”, “*conversa franca*”) e afirmações conclusivas, (“*estranho mesmo*” e “*sexo não é algo desprezível*”) na carta CRC#02. Já na carta CRV#01, o conselheiro/articulista se utiliza de marcadores avaliativos como “*tão conturbado*”, “*novamente infeliz*” e “*família tradicional*”, que trabalham em conjunto para a construção das avaliações que ele projeta e enuncia para os problemas do reclamante.

Nas notícias, por outro lado, os marcadores avaliativos demarcam a posição axiológica da instância autoral acerca do que está sendo noticiado, ao mesmo tempo em que procuram levar a leitora a assimilar essa posição. Na notícia MC#03, as marcas discursivas na reenunciação das duas instâncias mostram o movimento de avaliação negativa do governo dos EUA e de assimilação das vozes de especialistas da área médica. O uso do marcador avaliativo “*exigir*” valora a determinação da lei como imposição, sem que a mulher tenha escolha a se submeter ou não aos serviços, ou seja, como intimidação.

No trecho AM#02, compreendemos que a análise das hipóteses levantadas pela notícia para justificar a rejeição das empresas comprova a assimilação dos dados por parte da instância autoral, como afirmado, pois Bakhtin (2011 [1979]) argumenta que a relação valorativa do falante com seu objeto do discurso determina as escolhas lexicais e gramaticais na construção do enunciado. No referido exemplo, entendemos que as escolhas lexicais não ocorrem de forma aleatória, mas de modo a atender à intenção discursiva da autoria da notícia, além de evidenciarem a relação valorativa estabelecida com o dizer da empresa realizadora da pesquisa. Os marcadores avaliativos “*desvantagem*”, “*medo*”, “*arcar*” e “*dificuldades*” reforçam a negatividade dessas possíveis consequências a serem enfrentadas pelas empresas num cenário construído, pois entendemos que a escolha desses marcadores está orientada pela projeção da

avaliação negativa do hábito de fumar e que, reenunciadas nesse contexto, valoram negativamente as informações apresentadas.

É recorrente também o uso de verbos conjugados na 1ª pessoa do singular e do plural, como podemos observar a seguir:

Ex.: 26 - *Estou desconfiada de que meu marido tem uma amante. Ele nega, mas estou cismada e quero que ele use camisinha comigo. Como posso exigir isso? Se até então vocês não usavam camisinha, acredito que é porque havia plena confiança. Deixando de haver... Agora, francamente, mais do que exigir o uso da camisinha, é você que precisa rever seus valores. Posso entender que está dizendo que, se ele usar camisinha, tudo bem continuar a ter uma amante?* (CRC#05).

Ex.: 27 - *Estou namorando um homem recém-separado. Sei que ele gosta de mim, mas tenho que aturar muitas coisas do falido casamento, como uma caneca cafona com a foto do casal. Ele não está pronto para outra ou só é preguiçoso? É preguiçoso. Homem não sabe fazer essas mudanças. A gente é que vai mudando, com jeitinho. Quando fui morar com meu primeiro marido, ele colocou uma foto da ex no escritório. Ele é fotógrafo e dizia que adorava o ângulo da foto. Eu não enxergava ângulo nenhum, só a cara dela. Aos poucos, fui trocando por fotos nossas, feitas por ele, ajudando-o a se desapegar. [...]* (CRC#06)

Ex.: 28 - *Minha cara, será mesmo que o seu problema é ter um guarda-roupa, como você diz, feio e cafona? Sapatos, bolsas e acessórios da moda são suficientes para garantir uma vida social agitada? Vamos investigar* (CRN#02)

Observamos que essa estratégia estilística compartilha com a carta do reclamante a ideia de confissão. Em outras palavras, o uso da 1ª pessoa do singular reforça a posição de suposta confissão, um direcionamento íntimo do conselheiro/articulista para com os problemas íntimos do reclamante. É uma espécie de desabafo, de compartilhamento de anseios, e sentimentos pessoais sobre a questão posta. É mais fácil convencer o reclamante quando o conselheiro/articulista a ele se iguala: “você confessa, eu confesso também”.

Em relação ao uso da 1ª pessoa do plural, esta estratégia reforça a busca por proximidade entre o reclamante e o conselheiro/articulista. Diferente de outras situações em que o “nós” pode funcionar com o sentido de exclusão, o “nós” na carta de conselhos é sempre de tom inclusivo: é o conselheiro/articulista (“eu”) que se conjuga ao reclamante (“você”), na busca conjunta por soluções. Além disso, essa estratégia estilística situa o discurso de confissão em um tom de informalidade, o que se ajusta à intenção de criar elos de proximidade do conselheiro/articulista com o reclamante. Na notícia, o “nós” pode funcionar como marca institucional (nós da empresa jornalística) como pode explicitar a proximidade com o leitor (nós – da empresa jornalística e vocês leitores).

A partir disso, retomamos o estudo de Bakhtin (2004 [1960]) sobre a *análise estilística das formas gramaticais*. Segundo o autor, não se pode estudar formas gramaticais sem constantemente considerar sua orientação estilística. Cada forma gramatical, para o autor, é, ao

mesmo tempo, um meio linguístico e um meio de representar a realidade. Assim, cada forma gramatical deve também ser considerada sob a ordem dialógica de sua potencialidade representativa e expressiva. Bakhtin (2004 [1960], p. 13) explica que a escolha de formas gramaticais ou léxico-gramaticais para a interação não é determinada linguisticamente, mas, acima de tudo, estilisticamente, isto é, determinada por critérios de representação e expressão estilísticos.

A análise dos elementos linguísticos no gênero *carta de conselhos* e do gênero *notícia* demonstra a importância da orientação estilística para o estudo das formas léxico-gramaticais, à medida que, a partir do estudo dos recursos estilísticos, procuramos entender de que formas linguísticas o conselheiro/articulista e o autor das notícias se ocupam para realizar seu projeto discursivo. Como vimos, entender esses recursos linguísticos-enunciativos não demanda análise lógico-formal, “mas orientação estilística” (BAKHTIN, 2004 [1960], p. 12).

### **Considerações finais**

Ao longo da análise dos dados, verificamos que a discursivização do objeto apresenta regularidades de estilo, como: (i) verbos de introdução do discurso de outrem, que marcam discursivamente a alternância de vozes no discurso; (ii) modalizadores, que orientam axiologicamente a atitude responsiva em relação ao já-dito; (iii) perguntas retóricas, que funcionam como marcas de autoafirmação induzida; (iv) marcadores avaliativos, que funcionam como expressões enunciativas que marcam a posição do autor; e (v) verbos conjugados na 1ª pessoa do singular e do plural, que reforçam a ideia de inclusão ou exclusão do interlocutor em potencial.

Nessas considerações finais procuramos, em um olhar retrospectivo, retomar nossos resultados da análise dos gêneros *carta de conselhos e notícia*. Afirmamos, nesse momento, que com a pesquisa não procuramos esgotar as possibilidades de análise, mas apresentar um caminho inicial frente às diversas possibilidades de se compreender “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262) e, por conseguinte, das questões envoltas ao estilo nas práticas de uso da língua.

## Referências

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. 2012. 259 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso sob a perspectiva da análise dialógica de discurso de Círculo de Bakhtin. *Letras*, Santa Maria, RS, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1924].

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2008 [1965].

\_\_\_\_\_. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WWF Martins Fontes, 2011 [1979].

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012 [1920-1924].

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornini Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BRAIT, Beth (Org.). Análise e teoria do discurso. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-77.

\_\_\_\_\_; MELO, Rosineide. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-77.

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

CASTILHO, Ataliba Teixeira.; CASTILHO, Célia Maria Moraes de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. II.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, Irene. Gêneros do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-166.



MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literário: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira. *Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística*. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

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

APÊNDICE 01: As webcartas de conselhos

<i>Revista</i>	<i>Coluna</i>	<i>Título</i>	<i>Especialista(s) ) Consultado(s)</i>	<i>Endereço eletrônico</i>	<i>Específic ação dos dados</i>	<i>Data de acesso</i>
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Célia Marcondes Ferraz  Maria Helena Vilela	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC01	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Dulce Critelli Martha Medeiros	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC02	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Martha Medeiros  Maria Helena Vilela	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC03	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Padre Fábio de Melo  Samanta Obadia	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC04	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Juliana Sampaio Lana Harari	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC05	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Dulce Critelli Padre Fábio de Melo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC06	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Mônica Martelli Suzana Pires Padre Fábio de Melo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC07	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Suzana Pires  Padre Fábio de Melo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC08	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Suzana Pires Padre Fábio de Melo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC09	10/03/10
<i>Claudia</i>	Claudia responde	"O que eu faço agora?" - dúvidas sobre amor!	Suzana Pires Padre Fábio de Melo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a> <u>r</u>	CRC10	10/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Dr. Paulo Gaudêncio	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN01	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Dr. Paulo Gaudêncio	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN02	15/03/10

<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Alina Discepolo Barone.	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN03	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Suzy Camacho	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN04	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN05	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN06	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN07	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN08	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN09	15/03/10
<i>Nova</i>	Nova responde	Ø	Ø	<a href="http://nova.abril.com.br">http://nova.abril.com.br</a>	CRN10	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Casamento	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV01	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Maconha	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV02	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Duplo Dilema	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV03	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Aberração	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV04	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Descrente	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV05	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Beco sem saída	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV06	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	O fio de Ariadne	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV07	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Deslealdade	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV08	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	A boca	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV09	15/03/10
<i>Veja</i>	<b>Consultório Sentimental</b>	Insensatez	Betty Milan	<a href="http://veja.abril.com.br">http://veja.abril.com.br</a>	CRV10	15/03/10

## APÊNDICE 02: as webnotícias

<i>Revista</i>	<i>Seção</i>	<i>Título</i>	<i>Endereço eletrônico</i>	<i>Especificação dos dados</i>	<i>Data de acesso</i>
<b>Ana Maria</b>	Notícias	Faça sua parte.	<a href="http://anamaria.uol.com.br">http://anamaria.uol.com.br</a>	AM01	18/07/16
<b>Ana Maria</b>	Notícias	Fumantes ficam mais tempo desempregados	<a href="http://anamaria.uol.com.br">http://anamaria.uol.com.br</a>	AM02	29/07/16
<b>Ana Maria</b>	Notícias/Dinheiro	Abrir conta pela internet agora pode!	<a href="http://anamaria.uol.com.br">http://anamaria.uol.com.br</a>	AM03	29/07/17
<b>Claudia</b>	Beleza	Cada vez mais insatisfeitas, mulheres lutam contra padrões de beleza.	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a>	CL01	29/07/16
<b>Claudia</b>	Estilo de vida	Malala Yousafzai passou seu aniversário no maior campo de refugiados do mundo	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a>	CL02	20/07/16
<b>Claudia</b>	Notícias	Casos de abuso sexual no transporte público crescem 29% em um ano	<a href="http://claudia.abril.com.br">http://claudia.abril.com.br</a>	CL03	01/12/16
<b>Glamour</b>	Lifestyle/Cultura	Projeto pede inclusão de novos verbetes sobre gêneros no dicionário	<a href="http://revistaglamour.globo.com">http://revistaglamour.globo.com</a>	GL01	17/07/16
<b>Glamour</b>	Lifestyle/Carreira e dinheiro	Facebook e Instagram lançam programa que incentiva a mulher a abrir o seu próprio negócio	<a href="http://revistaglamour.globo.com">http://revistaglamour.globo.com</a>	GL02	22/07/16
<b>Glamour</b>	Na Real	Motorista de Uber salva adolescente de sequestro e tráfico humano	<a href="http://revistaglamour.globo.com">http://revistaglamour.globo.com</a>	GL03	05/01/17
<b>Marie Claire</b>	Notícias	Chega de tabu! Papa Francisco defende a amamentação em público	<a href="http://revistamarieclaire.globo.com">http://revistamarieclaire.globo.com</a>	MC01	10/01/17
<b>Marie Claire</b>	Notícias	Gravidez provoca mudança no cérebro das mulheres, garantem pesquisadores	<a href="http://revistamarieclaire.globo.com">http://revistamarieclaire.globo.com</a>	MC02	22/12/16
<b>Marie Claire</b>	Notícias	Abortos não provocam problemas mentais nas mulheres, mas a sua proibição sim, diz pesquisa	<a href="http://revistamarieclaire.globo.com">http://revistamarieclaire.globo.com</a>	MC03	20/12/16
<b>TPM</b>	Comportamento; ativismo; São Paulo; feminismo	Chega de silêncio	<a href="http://revistatrip.uol.com.br/tpm">http://revistatrip.uol.com.br/tpm</a>	TPM01	20/07/16
<b>TPM</b>	TPM; etc.	Artesanal e independente	<a href="http://revistatrip.uol.com.br/tpm">http://revistatrip.uol.com.br/tpm</a>	TPM02	11/03/17
<b>TPM</b>	Violência; feminismo; machismo; argentina; etc.	Argentinas insistem no grito: Nos queremos vivas!	<a href="http://revistatrip.uol.com.br/tpm">http://revistatrip.uol.com.br/tpm</a>	TPM03	20/12/16

## O NEGRO NA HETEROGENEIDADE LINGUÍSTICA DOS MOVIMENTOS CABANOS

Welton Diego Carmim LAVAREDA<sup>69</sup>

Ivânia dos Santos NEVES<sup>70</sup>

**Resumo::** O presente artigo objetiva analisar como o dispositivo colonial agiu sobre as manifestações linguísticas das populações de origem africana no período da Cabanagem na Província do Grão-Pará, para fortalecer a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia. Assim, a partir de fontes disponíveis no Arquivo Público do Pará e no *Foreign Office* (Londres), este trabalho também repensa as estratégias de gerenciamento linguístico como um dos fundamentos para se discutirem as tensões discursivas que atravessam os deslocamentos linguísticos na história do português do Brasil.

**Palavras-chave:** Negro. Cabanagem. Dispositivo. Análise do Discurso.

**Abstract:** *This article aims to analyze how to portuguese colonial enterprise acted on the linguistics manifestations of populations of african origin on the Cabanagem in the Province of Grão-Pará to strengthen the establishment of a european linguistic heritage in the Amazon. Therefore, from sources available on the Public Archive of Pará and on the Foreign Office (London), this work also rethinks the linguistic management strategies as one of the grounds for to discuss discursive tensions that cross linguistics shifts in the history of Brazilian Portuguese.*

**Keywords:** *Black man. Cabanagem. Dispositive. Discourse Analysis.*

---

<sup>69</sup> Doutorando em Estudos Linguísticos (Área de Concentração – Análise do Discurso) pela Universidade Federal do Pará (UFPA-PPGL), com pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). [diego.lavareda@hotmail.com](mailto:diego.lavareda@hotmail.com)

<sup>70</sup> Doutora em Linguística, na área de Análise do Discurso (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atua no Instituto de Letras e Comunicação (Graduação em Letras) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado/Doutorado). [ivanian@uol.com.br](mailto:ivanian@uol.com.br)

## **A Cabanagem: espaço de deslocamentos linguísticos**

Muitas histórias precisam ser reconstruídas para que possamos ter um painel mais diversificado das relações de poder e de forças simbólicas constituintes do nosso idioma. E quando o cenário político-linguístico em questão é a Cabanagem, movimento que explodiu em 1835, em um claro contexto de desavenças políticas características do Período Regencial brasileiro, depois da abdicação de D. Pedro I, é necessário a elaboração de uma análise que conjugue fatores sócio-históricos, demográficos, linguísticos do passado e do presente que, reunidos, poderão explicitar e espelhar as estratégias de gerenciamento linguístico como um dos fundamentos para se discutirem as tensões discursivas presentes na história do português do Brasil.

Com base em Rosa Virgínia Silva (2004, p. 13), teremos como fio condutor a interação das línguas em contato. Como panorama inicial de investigação, a língua portuguesa, vindo da Europa, será um denominador comum, já que foi ela, e não outra, como poderia ter sido, a manifestação linguística da sociedade dominante na Província do Grão-Pará<sup>71</sup>. Assim, procuraremos neste artigo analisar como o dispositivo colonial agiu sobre as manifestações linguísticas das populações de origem africana no período da Cabanagem, para fortalecer a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia brasileira.

Esta agitação cabana, marcada pela forte participação da população local, composta em sua grande maioria por negros e indígenas, representou uma tática de força contra a autoridade constituída pelo pacto orgânico instaurado no Brasil Império, acontecimento representativo de uma resistência a uma nova forma de colonização que entra para a história oficial do Brasil como um governo “rebelde”, de “autoridade marginal”, o único no qual as camadas mais “inferiores” da população conseguiram alcançar a gestão de toda uma Província.

Em janeiro de 1835 assumiram o controle do Grão-Pará e lá se estabeleceram até 1840, quando as forças do Império brasileiro, depois de uma guerra violenta em nome de uma pacificação, subjugarão a região. De acordo com Magda Ricci (2016, p. 214), a revolução contou inicialmente com a liderança de parte da insatisfeita elite local branca e de ascendência portuguesa ou europeia que, no início do século XIX vivia na Província portuguesa do Grão-Pará. A política e a economia imperiais a princípio comandadas por D. Pedro I, mas logo em

---

<sup>71</sup> No período da Cabanagem, a Província do Grão-Pará compreendia os territórios pertencentes aos estados de Roraima, Amapá, Amazonas, Rondônia e Mato Grosso.

seguida administradas pela instauração de Regências<sup>72</sup>, continuaram a favorecer, na região, os tradicionais negociantes portugueses e ingleses residentes na Província.

No Grão-Pará, antes da Independência do Brasil, as relações comerciais e políticas eram diretamente com Lisboa, e isso não apenas pelas facilidades do comércio, mas também por determinações da divisão política da Coroa portuguesa. De acordo com Jorge Caldeira (2017, p. 242), a região estava ligada administrativamente a Lisboa, e não ao Rio de Janeiro, o que se devia em grande medida ao regime de ventos do Atlântico, pelo qual a navegação a vela durava 20 dias até a metrópole e 90 dias até o Rio de Janeiro. Antes do movimento de Independência do Brasil, os governos da Província eram associados aos comerciantes ligados à metrópole. Embora bastante onerosa, havia uma vinculação da economia local à economia europeia. A separação do Brasil estabeleceu um novo centro de poder, que passou a nomear os governadores do Grão-Pará, não mais enviados por Lisboa. Neste mesmo processo, desapareceram os navios que escoavam a produção local e traziam de Lisboa produtos europeus.

Esta perda de vinculação com o comércio internacional não foi compensada por outras formas de negociação propiciadas pelo Império brasileiro. Diante deste quadro, os representantes políticos do Rio de Janeiro limitavam-se a cumprir funções de arrecadar impostos e a restabelecer a ordem na região. Nestas circunstâncias, iniciou-se uma decadência econômica e, ao mesmo tempo, eclodiram violentas disputas pelo poder político no território. Sem comerciantes em condições de adquirir a produção e colocá-la no mercado, “[...] as dissensões descambaram em conflitos abertos entre os defensores do governo central e aqueles de um federalismo maior” (CALDEIRA, 2017, p. 243).

No Grão-Pará do início do século XIX, reunia-se uma grande quantidade de imigrantes europeus, que, somados à população local e sua multiplicidade étnica, constituíam um verdadeiro “caldeirão” político-linguístico. Diferentes interesses econômicos e políticos, embalados por profundas diferenças linguísticas, favoreceram uma espécie de lusitanização do *nheengatu* – Língua Geral Amazônica (LGA), a principal língua de contato no período da Cabanagem. Depois da supressão deste movimento, a imposição da língua portuguesa representará uma das principais tecnologias de governo do Império brasileiro<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Em nosso recorte temporal para este texto, vamos abordar, mais especificamente, a Regência Una de Diogo Feijó.

<sup>73</sup> A respeito disso, ler In: LAVAREDA, Welton; NEVES, Ivânia. Políticas linguísticas na Cabanagem: diálogos e duelos com o Nheengatu. *Revista intersecções* – Estudos sobre práticas discursivas e textuais (ONLINE), Edição 25, ano 11, p. 66-85, 2018. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/intersecoes/pdf/intersecoes-ano-11-numero-1.pdf>

Características que também fazem ecoar outros gritos de resistência decorrentes da revolução cabana em sua amplitude discursiva, no que diz respeito ao deslocamento entre vários registros de línguas e etnias. O *nheengatu*, embora não seja uma manifestação linguística escrita por excelência, ao menos no significado científico que se pode atribuir a esta expressão, e talvez por isso mesmo, é uma língua que nas movências históricas já traz sinais dos contatos e tensões discursivas a que foi obrigada pelo processo de gerenciamento linguístico feito pelo dispositivo colonial europeu à época da colonização.

Com efeito, estes acontecimentos discursivos sugerem um gesto de leitura para o movimento cabano impregnado de um conjunto de instituições de controle. Domínio muito significativo para interpretações linguísticas a partir da dinâmica populacional, em que podemos delinear as balizas de desenvolvimento do Estado moderno no Grão-Pará ou o que chamamos de formação do Estado governamentalizado, em que governar consiste em conduzir condutas. Manter a noção de seguridade mais ampla possível, inclusive, a seguridade linguística.

Daí a necessidade de investimentos em novos estudos sobre “[...] a revolução paraense como um fato (com sua história) e um mito (que foi sendo reelaborado ao longo do tempo e no espaço)” (RICCI, 2001, p. 271). E tomar como ponto de partida as manifestações linguísticas das populações de origem africana à época da colonização é acima de tudo desmitificar o silêncio dos discursos formadores do português brasileiro e atentar criticamente para o caráter constitutivo do nosso idioma e, ao mesmo tempo, de uma rede de memória que se estabelecerá com a historicidade linguística do negro na Cabanagem.

Neste texto, portanto, iremos para além das descrições demográficas e nos situaremos no espaço das tensões discursivas/deslocamentos linguísticos para avaliar algumas fontes, catalogadas no Arquivo Público do Pará e no *Foreign Office* (de Londres), que materializam em uma guerra de enunciabilidades a imposição de uma única língua oficial em toda a região amazônica, até o início do século XXI, a língua portuguesa.

Tomaremos como principal referência teórico-metodológica os conceitos de dispositivo, vontade de verdade e governamentalidade propostos por Michel Foucault (2006, 2010a, 2010b, 2016). Para compreender as emergências históricas das políticas linguísticas relacionadas à Cabanagem tomaremos como norteadores os estudos sobre transmissão linguística irregular de Dante Lucchesi (2015), as discussões sobre dispositivo colonial desenvolvidas por Ivânia Neves (2009, 2015) e as pesquisas sobre o negro nas lutas sociais e na composição étnica do Pará realizadas por Vicente Salles (2005; 2015).



## **Bandeira de liberdade e de influência na língua portuguesa**

O exercício discursivo em busca de movências históricas para argumentar a favor do papel predominante da população de origem africana como também difusora e influenciadora do que veio a ser chamado de língua portuguesa na Amazônia começa pela ampliação de um dos aspectos mais importantes da revolução popular que abalou, durante alguns anos, a vida social e econômica da província do Grão-Pará. Falamos aqui de uma agitação precisamente encorpada para a intervenção de classes populares dos campos e das cidades nos destinos políticos da região com fim especial de modificar o *status quo*.

Com base em Vicente Salles (2015, p. 41) a Cabanagem se forjou na cidade e explodiu nos campos. É a última etapa de um processo revolucionário que se iniciou antes da Independência (a adesão do Pará à Independência ocorreu em 15 de agosto de 1823) e deflagrou doze anos depois, em 1835. Após a Independência, a fricção social gerada no decorrer da invasão dos portugueses não diminuiu. Ao contrário, agravou-se. Já nos meados do século XVIII, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão do Marquês de Pombal, notara o antagonismo entre os filhos da terra e os lusitanos natos. Processo que impactará de forma decisiva nas línguas que eram utilizadas na região.

Por volta de 1820, no Grão-Pará, o número de habitantes da alta burguesia de sangue europeu era relativamente maior do que em outras partes do Brasil. Os lusitanos, e seus descendentes, constituíam a classe dominante e, de certa maneira, os arranjos sociais “mais baixos” da população eram de negros e índios.

[...] A sucessão de governadores sujeitava-se quase que sempre aos caprichos da metrópole, que era incapaz de lançar, no chão conquistado, ideias de progresso ou de desenvolvimento econômico aliadas às de desenvolvimento cultural. Uma espécie de espírito feudário e monopolista tudo avassalava. Era imprescindível manter a mentalidade de colônia. Esta se sustentava sozinha, era praticamente sólida, bastava preservar os privilégios da classe dominante que, em última análise, manobrava negócios de Estado, por ter assumido posições de mando, ser a única que tinha representação política e acesso aos cargos públicos (SALLES, 2005, p. 275).

Entretanto, a conjuntura política do mundo moderno também passava por uma grande agitação social. Afinal, as ideias da Revolução Francesa se difundiam rapidamente, sem contar também com o exemplo da Revolução Americana. Portanto, era necessário conter a onda que ameaçava desagregar a estrutura política e econômica dos países europeus que se sustentavam através dos domínios ultramarinos. E assim foi recomendado ao governador do Grão-Pará, à

época D. Francisco de Sousa Coutinho, grande vigilância sobre todos os indivíduos que pudessem de qualquer modo desassossegá-la a dinâmica de governo vigente.

Se colocarmos a história do Brasil colonial em movimento, pensando em especial o cenário amazônico em suas especificidades, veremos que o fundamental na formação de nossa língua parece estar historicamente desenhado a partir da introdução dos escravos negros na Amazônia pela Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, em 1755, durante o consulado pombalino. Visto que as reformas pombalinas começaram a instituir uma outra face para a política de línguas formulada e executada pelos jesuítas e, a partir daí, o uso da língua portuguesa substituiu as línguas gerais. Ou seja, Pombal reorganiza toda uma tática de força que trará consequências trágicas no campo da cultura, das línguas, dos saberes.

[...] Exatamente no meio do século XIX, o “fim” do tráfico negreiro determinou o início da saída de cena do elemento africano, criando as condições objetivas para a mudança semântica através da qual o adjetivo *crioulo* passou a ser sinônimo de *negro*. Pode-se dizer que se iniciou aí a fase da definitiva lusofonização do Brasil, já que deixaram de ingressar na sociedade brasileira expressivos contingentes de falantes de línguas africanas, ao mesmo tempo em que se prosseguia o extermínio e a expulsão dos povos indígenas (LUCCHESI, 2015, p. 114).

Uma das mudanças instituídas neste período, por exemplo, pretendeu estimular a produção agrícola e dar início à substituição do braço indígena, pelo do negro, nos trabalhos da lavoura<sup>74</sup>. Embora incipiente, a lavoura de cana-de-açúcar prosperou nas cercarias de Belém e espalhou-se, com maior intensidade, pelas margens do rio Guamá, Capim, Acará, Moju e Igarapé-Miri. Acontecimentos responsáveis pela solidificação econômica da cana-de-açúcar na região. Daí, portanto, se instalaram engenhos, com numerosas escravarias, e se estabeleceu na região um regime social típico.

[...] Nessa região se localizaria a maior concentração de escravos na Amazônia. O contingente africano não foi tão numeroso, como no Maranhão, mas a história da escravatura africana no Pará se escreveu com os mesmos processos, determinando, como em toda parte, as mesmas reações do escravo. A mais frequente, a busca da liberdade pela fuga e posterior agrupamento nos quilombos (SALLES, 2015, p. 43)<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> Estratégia que pode ser ratificada na cadeia de escritura do Ofício de Manuel Borges Rodrigues, Presidente da Província do Pará, escrito em 18 de fevereiro de 1836, localizado no Segundo Tomo do Volume 4 do Arquivo Público do Pará referente à Cabanagem, *códice 904*, a Manoel Alves Branco, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros, comunicando que o encarregado dos negócios do Brasil em Lisboa partiu para África a fim de contrabandear escravos.

<sup>75</sup> Uma correspondência oficial escrita em 21 de novembro de 1832, por Gentil Augusto de Carvalho, Ouvidor Interino da Comarca, a José Joaquim Machado de Oliveira, Presidente da Província do Pará à época, já anunciava sobre a existência de um quilombo formado por ex-escravos no lugar

De acordo com os estudos de Jorge Hurley (1936, p. 209), “[...] emergindo dos mocambos e das senzalas ou afluindo dos quilombos ignotos, no seio das selvas e praias desabitadas, os escravos acostaram-se à causa cabana, com o objetivo da reconquista da liberdade”. Condições de possibilidades históricas deste tipo são preciosas para a reconstituição do passado linguístico da Cabanagem e da formação patrimonial imaterial do nosso português brasileiro, pois não podemos negar que a história das línguas e seus deslocamentos discursivos marcam os rastros demográficos de seus falantes, isto é, se confrontarmos estes dados e analisarmos o papel das línguas de origem crioula na história do português do Brasil, é evidente a crescente presença de negros brasileiros em relação aos africanos, dos mulatos, a partir do século XVII, também brancos brasileiros e o decréscimo de portugueses, africanos e índios, conforme demonstra a Tabela 1.

**TABELA 1 – DIACRONIA POPULACIONAL DO SÉCULO XVI AO XIX**

	1538-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1890
Africanos	20%	30%	20%	12%	2%
Negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
Mulatos	-	10%	19%	34%	42%
Branco brasileiros	-	5%	10%	17%	24%
Europeus	30%	25%	22%	14%	17%
Índios integrados	50%	10%	8%	4%	2%

Fonte: Mussa, 1991.

Segundo Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004, p. 21), a miscigenação e a presença não maciça de portugueses certamente são indicadores favoráveis à formação de uma “língua geral brasileira”, que não seria africana, mas sim continuadora do português lusitano, pois o terceiro actante nessa vasta rede linguística, os indígenas (os que não morreram), ou já estavam integrados ou acoitados nos confins protegidos. O embate, então, se dava entre duas possibilidades: um português africanizado ou um português europeizado.

Claro que estas estatísticas não dizem tudo, mas despertam tensionamentos discursivos importantes sobre a heterogeneidade linguística presente na época da Cabanagem. Cenário que em consonância com as teorizações de Michel Foucault (2010b; 2016) e Dante Lucchesi (2015) situa o debate central do artigo sobre as políticas linguísticas que envolvem este período na dimensão da governamentalidade. Logo, tratamos aqui de uma técnica de poder de base linguística instaurada pelo sistema colonial como um grande dispositivo, sempre atualizado pelas emergências históricas, que correspondeu a uma maneira de organizar a vida social e

---

denominado Murtucu e sobre assaltos praticados nesta localidade. Arquivo localizado também no Segundo Tomo do Volume 4 do Arquivo Público do Pará referente à Cabanagem, *códice 916*.

política das populações de origem africana, depois apropriadas pelas determinações da Coroa portuguesa com o objetivo de um ideal linguístico homogeneizador, predisposto ao português europeu.

Portanto, refletir sobre o movimento cabano não como um acontecimento isolado, mas com gestos de leitura que procurem compreender um determinado agrupamento de práticas constituidoras de uma trama de saberes e jogos de força, que, segundo Neves (2009), contribuíram para inventar uma tradição notadamente ocidental sobre o indígena, o negro, no “novo” continente e sobre a língua portuguesa, é aqui tomado para designar o contato maciço entre povos falantes de línguas tipologicamente diferenciadas, em decorrência da ação do colonialismo europeu na América Latina.

### **O colonialismo europeu e a língua como estratégia de poder - A governamentalidade e a vontade de verdade**

De acordo com as teorizações de Foucault (2010b; 2016), situaremos o debate sobre as políticas linguísticas que envolvem o período da Cabanagem na dimensão da governamentalidade, conforme já anunciado. Conceituações resultantes de um processo longo, conflituoso e desigual instituído no período colonial, mas também agenciado pelo Império brasileiro, que são decisivos para a supremacia e soberania da língua portuguesa no Brasil. Afinal,

[...] governar um Estado significará, portanto, estabelecer, a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle. [...] O que implica em uma pluralidade de fins específicos. E para atingir essas diferentes finalidades deve-se dispor as coisas. E esta palavra dispor é importante, à medida que, para a soberania, o que permitia atingir sua finalidade, isto é, a obediência à lei, era a própria lei; lei e soberania estavam ligadas (FOUCAULT, 2016, p. 418).

De acordo com Guilherme Branco (2016, p. 113), governamentalidade para os estudos foucaultianos é uma técnica de controle social que se caracteriza pela tentativa de realizar o gerenciamento de uma sociedade. Governamentalidade é gestão social, gestão da população, gestão de indivíduos, que corresponde, portanto, ao surgimento de um tema extremamente caro a Foucault, a questão da burocracia. Assim, para existir um governo deve haver uma forma de poder e de saber agindo dentro de uma vasta teia burocrática.

[...] quero dizer que, em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma organização e um funcionamento de um discurso (FOUCAULT, 2016, p. 279).

Mostramos, desta forma, a partir das brechas deixadas nos registros históricos, como a gestão das línguas imbrica-se com a institucionalização de uma “verdade linguística” no período da revolução cabana. Todas as relações de poder e de saber, somadas a determinadas urgências históricas e suas respectivas atualizações, são estabelecidas por um dispositivo (ou por um conjunto deles). Observamos em relação aos processos envolvendo a língua geral amazônica, por exemplo, que eles ratificam uma cosmologia, um modo de viver (ou morrer) em função dos discursos “verdadeiros”, e trazem consigo efeitos específicos de uma disciplina linguística europeia e, ao mesmo tempo, favorecem a invenção de uma outra tradição linguística na Amazônia. Estes processos, com novas modernizações, chegam, inclusive, até os nossos dias.

O colonialismo europeu, tanto na América como em outras partes do mundo, se impôs a partir de uma multiplicidade de interesses. Os Estados europeus, com seus exércitos e seus anseios de se tornarem impérios, as grandes empresas que começavam a surgir e desejavam abrir novas frentes de exploração econômica e a Igreja Católica com o objetivo de aumentar o rebanho de Deus são alguns dos mais visíveis fatores que impulsionaram as práticas coloniais (NEVES, 2009, p. 32).

Os dispositivos de controle do discurso indicam uma vontade de verdade que se estabelecerá como um discurso “ideal” de uma língua oficial. Derivada dos procedimentos de interdição e segregação, que toda sociedade tem, subjacente às suas práticas, uma vontade de verdade vai se solidificando opondo o verdadeiro ao falso no que diz respeito ao uso de uma dada manifestação linguística em detrimento de uma outra.

[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral de verdade”, isto é, os tipos de discurso que ela aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros e os falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm a função de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 273).

A verdade, portanto, é uma configuração histórica: não há uma verdade, mas ‘regimes de verdade’ que se transformam de acordo com as contingências históricas. E de acordo com Rosário Gregolin (2006, p. 98), apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, a

vontade de verdade tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão, um poder de coerção.

Ao propor a existência de uma ‘vontade de verdade’, Michel Foucault não a pensa como uma essência a ser descoberta, porém procura descrever e analisar os modos como a “verdade” vem sendo historicamente produzida e a função de controle exercida por essa produção.

### **Dispositivo colonial, língua e práticas de si**

Um dos principais objetivos da obra de Michel Foucault foi entender como as estratégias de governamentalidade estabelecem práticas sociais do saber e do poder que produziram o que somos nós hoje. Para incorporar às suas análises a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas que produzem subjetividades, ele propôs o conceito de dispositivo, cujo mérito principal é mostrar como as relações de poder se estabelecem para além da repressão e da ideologia, na maioria das vezes envolvidas com a normalização e com a disciplina. Podemos tomar como exemplo as línguas indígenas e as línguas crioulas e como seus sujeitos passaram a ser concebidos como anormais, fora da proposta civilizatória do Ocidente por um determinado dispositivo de controle. Afinal, para Foucault (2006, p. 244), o dispositivo representa um

[...] conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Na difusão das línguas gerais entre povos indígenas não falantes de línguas tupi fica evidente, em especial, a presença do dispositivo religioso, com a tradução da bíblia e a conversão dos indígenas. Mas há um outro dispositivo, por vezes associado ao religioso, que vai além dos limites da igreja e mesmo do sistema colonial, que, em tese, no Brasil, finalizam em 1822, com a proclamação da Independência, o dispositivo colonial.

Tomando como referência a definição de colonialidade do poder, formulada por Walter Mignolo (2003), Ivânia Neves (2009) propôs, a partir da perspectiva foucaultiana, a existência de um dispositivo colonial, para pensar as tecnologias de poder ainda bastante atuantes nos processos de produção das subjetividades das sociedades amazônicas e nos discursos que circulam sobre elas.

[...] Este grande dispositivo, o sistema colonial, engloba o poder colonial das metrópoles europeias e a colonialidade, que representa sua atualização, com seus diferentes matizes, prossegue nas histórias das sociedades amazônicas e em muitas outras histórias da América Latina, a moeda colonialidade/modernidade continua a se atualizar e ela está intensamente presente, sobretudo nas ações do poder público também na cidade (NEVES, 2015, p. 31).

Caracterização marcante destas ações na Província do Grão-Pará foi como as línguas e muitas práticas culturais aqui vividas foram colocadas dentro de uma hierarquia, em que as populações menos abastadas passam a figurar como atrasadas, selvagens. Todos os saberes europeus passam, então, desde o início da colonização, a representar o moderno, que vai sempre se atualizar e se opor aos saberes locais amazônicos.

Logo, nota-se que o dispositivo colonial sempre esteve imbricado com os mais diferentes meios, com os sistemas judiciários, com o dispositivo escolar e mesmo em nossas conversas cotidianas, quando ouvimos que não existem mais índios de verdade, ou ainda que todos os povos indígenas falavam apenas uma língua indígena, o tupi e tantos outros.

De um ponto de vista mais amplo, referente ao papel que uma normalização linguística desempenha na construção de uma hegemonia ideológica no conjunto da sociedade amazônica, ignorar as tensões discursivas que atravessam os deslocamentos linguísticos na história do português do Brasil é, sobretudo, não dar visibilidade aos expressivos contingentes de falantes de línguas africanas, indígenas, que aqui já estavam e, ao mesmo tempo, fortalecer o projeto de “branqueamento linguístico” da sociedade brasileira.

Descontinuidades necessárias para notarmos que a atuação do dispositivo colonial também é organizada, em última instância, pelos interesses da classe dominante de ascendência europeia que vivia no Grão-Pará. Deste modo, nos espaços de colonização em que os binarismos colonizador-colonizado foram claramente demarcados, alguns cabanos tiveram uma percepção mais clara acerca do processo de exploração e de formulação de subjetividades que posicionavam o colonizador europeu como “civilizado” em contraposição ao colonizado situado sempre à margem da civilização.

Daí talvez uma das razões para agenciarmos a tentativa do domínio escrito da língua portuguesa, por parte de determinados revolucionários cabanos, como dinâmica pontual de modernidade e de resistência crítica a uma discriminação linguística já desenhada em nosso território.

[...] Como Foucault deixa claro, dada a natureza das relações de poder modernas, nosso objetivo é não ficar fora do poder, mas antes navegar essas relações de maneira diferente. [...] Se “a governamentalidade é o movimento através do qual os indivíduos são subjugados na realidade de uma prática social por meio de mecanismos de poder que aderem a uma verdade”, a crítica funciona como “movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de questionar o poder quanto aos seus discursos de verdade”. Em resposta à governamentalidade, a crítica pode ser entendida como “arte de navegar relações de poder”. Como uma dessas técnicas e práticas que desafiam e afrouxam a ligação entre verdade e poder, a crítica caracteriza – e, por sua vez, - promove modos de subjetividade que similarmente desafiam. Ela mantém um caráter criticamente emancipatório (auto)reflexivo e, portanto, possui potencial emancipatório (TAYLOR, 2018, p. 228).

Tendo esses pontos emancipatórios em rede, estamos em posição de entender melhor como algumas condições de possibilidades históricas reproduzem que os cabanos não estavam totalmente fadados a reproduzir acriticamente as normas, as disciplinas e os valores prevalecentes das sociedades europeias. Questões também geradoras de impactos no contato linguístico. Dito de outra maneira

[...] não há instituições e normas emancipadoras que nos capacitem, por um lado, e instituições e normas opressivas ou normalizadoras que nos constringam, por outro; em vez disso somos simultaneamente capacitados e constringidos pelas mesmas instituições e normas. Portanto, nos encontramos confrontados pela tarefa de descobrir quando e como somos capacitados e quando e como somos constringidos, de determinar maneiras pelas quais as práticas existentes têm o potencial de afrouxar constringimentos e, portanto, de resistir à normalização, e empregar essas práticas não apenas para esse propósito, mas também a fim de desenvolver práticas novas diferentes – formas novas e diferentes de nos relacionarmos com nós mesmos e com outrem (TAYLOR, 2018, p. 221).

Portanto, o processo de produção das subjetividades dos sujeitos cabanos, particularmente, precisa ser visibilizado sempre de uma dinâmica de restrição. Afinal, nós nos constituímos como sujeitos (somos capacitados) por meio de várias ‘práticas de si’, as quais incluem atividades de escrita, o exercício e a tentativa de dizer a verdade etc. Mas também somos constituídos (somos constringidos) na medida em que a maneira como realizamos estas práticas é moldada por instituições como escolas, aparelhos de segurança do estado, bem como pelas normas e valores mais gerais prevalecentes das atualizações do dispositivo colonial.

### **A transmissão linguística irregular e suas interfaces**

O conceito de transmissão linguística irregular, de acordo com Dante Lucchesi (2015, p. 95), é aqui tomado para designar amplamente as movências históricas de contato maciço



entre povos falantes de línguas tipologicamente diferenciadas, entre os séculos XVI e XIX, em decorrência da ação do colonialismo europeu na África, Ásia, América(s) e Oceania. Nas diversas situações de dominação que se constituíram por estas condições de possibilidades históricas, a língua do grupo dominante, denominada língua de superstrato ou língua-alvo, se impõe, de modo que os falantes das outras línguas, em sua maioria adultos, são forçados a adquiri-la em condições bastante adversas de aprendizado, em função de sua sujeição e marginalização.

Com base nas teorizações de Foucault (2016), podemos observar que existe uma técnica de poder sendo instaurada (que complementa e suplanta o gerenciamento linguístico, a disciplina) e que esta técnica também corresponde a uma maneira de organizar a vida social e política na região. Assim, se governar consiste em conduzir condutas, mantendo a noção de controle mais ampla possível, a disciplina linguística aqui desenhada, portanto, assinala o processo de transmissão linguística irregular como uma das estratégias da maneira de governar (como prática estrategicamente pensada pelos colonizadores).

Daí a análise da governamentalidade abarcar, então, a grosso modo, o exame que Foucault denomina as *artes de governar*. Estas artes incluem o estudo do governo de si e o governo dos outros, em que podemos delinear através de determinadas materialidades a Cabanagem como um lugar de deslocamento linguístico, descontinuidades e também definidor das linhas de desenvolvimento do Estado moderno na Província do Grão-Pará.

Logo, pensar o sistema colonial como um grande dispositivo, sempre atualizado pelas emergências históricas, é também refletir sobre o movimento cabano não como um acontecimento isolado, mas com gestos de leitura que procurem compreender um determinado agrupamento de práticas constituidoras de uma trama de saberes e jogos de força que, segundo Neves (2015), contribuíram para inventar uma tradição notadamente ocidental sobre a língua portuguesa.

Posto desta forma, a fundamentação do conceito de transmissão linguística irregular, como uma estratégia do dispositivo colonial, tem também por objetivo estender o escopo de análise sobre as manifestações linguísticas das populações de origem africana no período da Cabanagem para além de uma *pidgnização* e de uma criouliização típicas.

[...] Nesta perspectiva, o processo de formação de uma variedade linguística em situação de contato é concebido como variável em seus resultados, em função da gradação nos valores de certas variáveis sociais que o estruturam. [...] Historicamente, boa parte dos processos de *pidgnização* e criouliização atualmente conhecidos tem sua origem entre os séculos XVI e XIX, durante a

expansão colonial europeia e o sequestro de populações africanas para trabalharem como escravos no continente americano. Neste contexto, o cenário prototípico da criouliização compreende uma situação de sujeição, em que um grupo minoritário monolíngue subjulga grupos que muitas vezes falam línguas diversas e inteligíveis entre si (LUCCHESI, 2015, p. 95-6).

O que está sendo mobilizado por Dante Lucchesi e aqui incorporado às condições de possibilidades históricas do negro nos movimentos cabanos, para fortalecer a instauração de um patrimônio linguístico europeu na Amazônia brasileira, designa aos processos históricos de contato massivo e prolongado entre línguas, nas quais a língua que detém o poder político é tomada como modelo ou referência para os demais segmentos, conforme citado anteriormente. Tais processos, de acordo com Marcos Bagno (2017, p. 460), são condutores à formação de uma manifestação linguística historicamente nova denominada de *pidgin* ou crioula, ou à simples formação de uma nova variedade da língua que predomina na situação emergencial de contato.

[...] Esses processos estariam na base da situação sociolinguística do português brasileiro que o mesmo Lucchesi, em outros trabalhos, definiu como “polarizada”, apresentando, num polo, o que ele designa como norma culta e norma popular, sendo esta última a que teria constituído pelo processo de transmissão linguística irregular. Mantidas separadas durante longo tempo, essas duas normas têm experimentado, no último século, um forte processo de interação e interfluência, sobretudo depois da acelerada urbanização ocorrida no Brasil a partir da segunda metade do século XX. Na constituição dessa norma popular, o principal elemento de perturbação da gramática da língua-alvo, o português, teriam sido os falantes das línguas africanas sequestrados de sua terra de origem para serem escravizados no Brasil (BAGNO, 2017, p. 461).

E se colocarmos a história da Cabanagem em movimento, repensando as estratégias de gerenciamento linguístico como um dos fundamentos para discutir as tensões discursivas que atravessam os deslocamentos linguísticos na história do português do Brasil, notaremos diversos espaços institucionais de controle da língua e dos saberes a ela intrinsecamente relacionados, descortinando, inclusive, algumas estratégias do policiamento linguístico imposto para a região. Ou seja, como a presença de um dado perfil estratégico populacional objetivava definir um sistema de relações diversas de dominação, de disciplinas.

Os debates advindos de uma arqueogenealogia foucaultiana, com base em Gregolin (2016), indicam que este tipo de perfil é aquele no qual o comando gerencial é também construído mediante uma rede difusa de dispositivos que regulam os costumes, os hábitos e as práticas discursivas. A governamentalidade é assegurada, então, por meio de instituições físicas presentes na sociedade em questão (escolas, igrejas, instituições policiais, documentos e etc)

que estruturam o terreno social e fornecem explicações “adequadas” para a razão de determinadas disciplinas.

Nossa escolha de mergulhar em uma história social dos arquivos que atravessam a Cabanagem vai nesta direção, pois estamos interessados na emergência dos discursos, nas estratégias dos dispositivos e nas batalhas de poder em torno dos usos sociais das línguas que eram faladas nesta época no Grão-Pará. Particularidade que “[...] busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras” (FOUCAULT, 2010a, p. 157).

A trajetória histórica das línguas na Amazônia brasileira deve, em nossa perspectiva, ser analisada em seus contatos e suas tensões, explicitando, por um lado, o processo de conflito entre a língua portuguesa, as línguas indígenas, as línguas africanas e, por outro, as políticas linguísticas e as formas como elas interferiram nos sujeitos falantes destas línguas e suas marcas identitárias, étnica e regional. No regime de governo dos corpos das populações locais do continente americano, a língua, por seu poder político, mereceu uma atenção especial do colonizador.

O controle linguístico representa, portanto, uma tecnologia de poder bastante significativa para se efetivar a colonização e o domínio efetivo do território. Em que há um objeto específico construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica implica, no entanto, não só uma gestão da população, mas também um controle das estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter em relação a si mesmos e uns em relação aos outros.

Para ampliarmos ainda mais o cenário de análise dentro desta rede de memória tendo como recorte a Cabanagem, podemos citar alguns trechos do Despacho nº 59. Um dos arquivos sobre o movimento cabano localizado no Foreign Office, de Londres, descoberto pelo historiador David Cleary (2002). Cadeia de escritura na qual se materializa um certo cuidado emergencial no gerenciamento populacional como um instrumento de dominação, isto é, nota-se que paulatinamente o objeto do governo provincial na Cabanagem deixa de ser somente a dinâmica territorial da guerrilha e de “pavor/medo” dos cabanos e passa a assumir uma atenção especial ao modo de gestão da população, um controle das estratégias de resistência que os indivíduos estavam anunciando. Conforme indica o Quadro 01 abaixo:

## QUADRO 01 – A CABANAGEM EM DOCUMENTOS INGLESES

TRECHO DO DOCUMENTO INGLÊS (ORIGINAL)	TRADUÇÃO PARA O PORTUGUÊS
<p><b>BOX 20 // Despatch n° 59</b>  <b>From: Henry Stephen Fox, British Minister in Rio de Janeiro</b>  <b>To: Lord Palmerston</b>  <b>Date: November 10th 1835</b>  <b>Place: Rio de Janeiro</b></p>	<p><b>CAIXA 20 // Despacho n° 59</b>  <b>De: Henry Stephen Fox, ministro de Sua Majestade Britânica no Rio de Janeiro</b>  <b>Para: Lord Palmerston</b>  <b>Data: 10 de novembro de 1835.</b>  <b>Local: Rio de Janeiro</b></p>
<p><i>[...] The conquering faction, or rather the troop of savages, now left in possession of Para, consists chiefly of Indians (of whom there is na numerous population throughout the provinces of Para and Maranhã) and f various cross breeds between Indians and negroes, coming under the general denomination os “Cafusos”. And being I believe among the most worthless of the varieties of the human species. If these men should be able to maintain themselves; there is little doubt they will proceed to exterminate the withe race wherever within their reach: whether they will give liberty to the African blacks and associates or whether they will retain them as slaves in their own servisse, we have yet no mens of knowing:but na union between the two coloured races; for puposes of violence against their common másters; appears to be much the most probable result [...] If the revolution be not now quelled, the large and fertile province of Para may be considered as lost altogether to the civilized world.</i></p>	<p>[...] A facção vitoriosa, ou seja, a tropa de selvagens que agora domina o Pará, consiste principalmente de índios (deles existe uma numerosa população entre as Províncias do Pará e Maranhão) e de várias raças mestiças entre índios e negros, classificados com a denominação geral de Cafuzos, estando, creio eu, entre as variedades mais sem valor da espécie humana. Se esses homens conseguirem se manter, não há dúvida de que irão exterminar a raça branca até onde estiver ao seu alcance. Se derem liberdade aos negros africanos e os receberem como seus pares e camaradas, ou eles os retiverem de fato como escravos em seu próprio serviço, não temos como sabê-lo, mas uma união entre estas duas raças de cor, com a finalidade de cometer violências contra seus donos em comum, parece ser o resultado mais provável [...] Se a revolução não for dominada agora, a grande e fértil Província do Pará pode ser considerada totalmente perdida para o mundo civilizado.</p>

Fonte: CLEARY, 2002

O que para nós evidencia outros pontos de reflexão sobre a noção de dispositivo colonial e de crítica popular na Amazônia. Já que agora se faz necessário enxergar o que as relações de poder têm de móvel, transformável e reversível, ou seja, algumas práticas cotidianas vivenciadas nos exemplos expostos, “no nível das coisas ditas”, são também acontecimentos discursivos que dinamizam o âmbito de um sujeito que é definido historicamente pela relação de si para consigo. “[...] Isso significa muito simplesmente que, no tipo de análise que desde algum tempo buscamos propor, devemos considerar que as relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama que está em rede” (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

Estamos aqui, a partir dos cortes deixados nos registros históricos do *Despacho n° 59*, procurando mostrar como a gestão dos usos das línguas imbrica-se com a institucionalização de uma “verdade linguística”, uma “verdade civilizatória europeia” no período da revolução cabana. As relações de poder e de saber relativas à língua portuguesa na historiografia tradicional, somadas a determinadas urgências históricas, foram estabelecidas por um dispositivo (ou por um conjunto deles) que desejava legitimar um único uso, um único contato linguístico, dentro de um vasto cenário de usos reais da língua. Usos evidenciados pela

multiplicidade de povos, culturas e idiomas que circulavam no Grão-Pará à época da Cabanagem.

Podemos citar como outro exemplo as pistas discursivas registradas no dia 22 de junho de 1835, de um diário de bordo britânico, escrito pelo Capitão Home, HMS Rechehorse, que diz

[...] “ouvi muitas pessoas cantando na cidade, na direção do Forte de Santo Antônio e os Índios, acompanhados por disparos de mosquetes de vez em quando”. De repente, estamos do lado de um militar britânico, olhando a para a cidade na escuridão, e pensando com ele: que diabo está acontecendo aí? O que estão cantando?” (CLEARY, 2002, p. 17).

Depoimento que ratifica mais um deslocamento linguístico e toda heterogeneidade linguística presente na Amazônia brasileira, pois marca na singularidade dos acontecimentos que naquela ocasião nenhum dos militares falava português. Segundo David Cleary (2002, p. 18), as esquadras britânicas sempre levavam vários intérpretes negros da Jamaica para Belém e para Tatuoca. Deste modo, “[...] é preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas que dão conta dos atavismos e hereditariedades [...] A história com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, é o próprio devir” (FOUCAULT, 2016, p. 61).

Portanto, este artigo, mobiliza outras formas de olhar para a historiografia das diferentes línguas que constituíram o grande caldeirão linguístico que era a Amazônia brasileira na Cabanagem. Trata-se, enfim, de afastar aquilo que sempre manteve vivo uma única representação linguística como mantenedora da continuidade de um dado discurso e, ao mesmo tempo, de como a revolução cabana também dialoga com os deslocamentos linguísticos das populações de origem africana no período colonial.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRANCO, Guilherme Castelo. Governamentalidade, política, resistências ao poder. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault – política: pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.11- 121.

CALDEIRA, Jorge. **História da riqueza do Brasil – cinco séculos de pessoas, costumes e governos**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2017.

CLEARY, David. **Cabanagem – documentos ingleses**. Belém: SECULT/IOE, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica da sujeito** – curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Editora Wmf Martins fontes, 2010b. pp. 221-241.

\_\_\_\_\_. A função política do intelectual. In: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Ditos e escritos: arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 264-287.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso** – diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

\_\_\_\_\_. Michel Foucault: uma teoria crítica que entrelaça o discurso, a verdade e a subjetividade. In: FERREIRA, Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores/Unicamp, 2016. p.115- 142

HURLEY, Henrique Jorge. **Traços cabanos**. Belém: Off. Gráficas do Instituto Lauro Sodré, 1936.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas** – a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Projetos locais/projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MUSSA, A. **O papel das línguas africanas na história do português do Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ (dissertação de mestrado), 1991.

NEVES, Ivânia. **A invenção do índio e as narrativas orais tupí**. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. In: **Revista Moara**. Edição 43, jan-jul,2015. p.26-44.

RICCI, Magda. Passos imperiais e (des)compassos cabanos: Belém e sua “índole” – 1800-1840. In: LACERDA, Francinete; SARGES; Maria (Org.). **Belém do Pará: história, cultura e cidade** – para além dos 400 anos. Belém: Açai, 2016. p.205-227.

\_\_\_\_\_. Do sentido aos significados da Cabanagem: percursos historiográficos. In: **Anais do Arquivo Público do Pará** – Belém: Secretaria de cultura/Arquivo público. 2001. V. 04, pp. 241-274.

RICCI, Magda; LIMA, Luciano. Letrados na Amazônia Imperial e saberes das populações analfabetas durante a Revolução Cabana (1835-1840). **Revista Brasileira de Educação**. V.20, n.63, out-dez, 2015.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Belém: IAP, Programa Raízes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O negro na formação da sociedade paraense.** Belém: Paka-Tatu, 2015.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro.** São Paulo: Parábola editorial, 2004.

TAYLOR, Dianna. Práticas de si. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Michel Foucault** – conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p.221-237.

## OS VERBOS BOTAR E COLOCAR NO FALAR DE FORTALEZA-CE NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Cassio Murilio Alves de LAVOR<sup>76</sup>

Aluiza Alves de ARAÚJO<sup>77</sup>

**Resumo:** Usando os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG 1968, LABOV 1972, 1994, 2001), analisamos a variação entre *botar e colocar* a partir de dados do NORPOFOR (Norma do Português Oral Popular de Fortaleza), para entender quais variáveis atuam, positivamente, na realização da variante *botar*. Seleccionamos 72 informantes, estratificados em *sexo, faixa etária e escolaridade* e submetemos a amostra ao programa GoldVarb X. Obtivemos 664 (78,5%) ocorrências para os verbos *botar* e 182 (21,5%) para *colocar*. As variáveis *tópico discursivo, faixa etária, escolaridade e (in) determinação do sujeito*, nessa ordem, foram seleccionadas como favorecedoras do verbo *botar*.

**Palavras-chave:** Botar. Colocar. Sociolinguística Variacionista. Fala Popular.

**Abstract:** *Using the theoretical-methodological assumptions of Variationist Sociolinguistics (WEINREICH, LABOV, HERZOG 1968, LABOV 1972, 1994, 2001), we analyzed the variation between botar and colocar from data of NORPOFOR (Norma do Portuguese Oral de Fortaleza), to understand which variables act, positively, in the realization of the variation of botar. We selected 72 informants, stratified by sex, age group and schooling, and submitted the sample to the GoldVarb X program. We obtained 664 (78.5%) occurrences for botar verbs and 182 (21.5%) for colocar. The variables discursive topic, age group, schooling and (in) determination of the subject, in this order, were selected as favoring the verb botar.*

**Keywords:** *Botar. Colocar. Variationist Sociolinguistic. Popular Speech.*

---

<sup>76</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará – UECE; graduação em LETRAS LICENCIATURA pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil [Murilolavor\\_rh@hotmail.com](mailto:Murilolavor_rh@hotmail.com)

<sup>77</sup> Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta K da graduação em Letras e do curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) do Centro de Humanidades (CH) da UECE. Atua na área de Letras com ênfase em Linguística, Sociolinguística e Dialectologia. É coordenadora do projeto Retratos sociolinguísticos de aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos do falar de Fortaleza – CE, UECE, Fortaleza, Ceará, Brasil, [aluizazinha@hotmail.com](mailto:aluizazinha@hotmail.com)



## Introdução

Apesar de o senso comum atribuir ao verbo *colocar* um juízo de valor como o correto e o verbo *botar* como coloquial, não encontramos, na literatura pesquisada (BECHARA, 2015; FERREIRA, 2003; ROCHA LIMA, 1992), nenhuma referência que justifique que o verbo *colocar* seja considerado a forma prestigiada<sup>78</sup> em detrimento do verbo *botar*, ou seja, do ponto de vista da norma padrão,<sup>79</sup> os verbos *botar e colocar* têm o mesmo valor social de verdade. Mas o que faz com que um falante escolha, muitas vezes, inconscientemente, usar uma das formas variantes e, ainda, o que leva o falante a julgar que uma forma é correta e outra não?

Essa alternância entre os verbos *botar e colocar* pôde ser observada no falar fortalezense a partir da audição de inquéritos do NORPOFOR (Norma do Português Oral Popular de Fortaleza)<sup>80</sup>, como mostram os excertos 01 e 02 retirados de nossa amostra.

(01) ...aí a minha mulher... quer que eu pegue e jogue lá em frente também mas eu não vou fazer isso não... pego junto... e *coloco*<sup>81</sup> num saco e... *boto*<sup>82</sup> num lugar adequado... (DID 22, NORPOFOR).<sup>83</sup>

(02) ...a juíza... ela:... foi muito legal comigo ela disse:... você é muito bem parecido NOvo... mas eu não quero ver seu rosto aqui de novo não... se eu ver seu rosto aqui de novo... eu vou *botar*<sup>84</sup> você no presídio... (DID 22, NORPOFOR).

Observamos, então, que os falantes de uma língua dispõem de mais de uma opção dentro do seu sistema linguístico, de acordo com suas intenções, para expressarem-se linguisticamente. E essa liberdade de escolha está em consonância com seus interesses sociocomunicativos. Labov (2008) esclarece que, ao situarmos os estudos da língua no contexto social, no qual ela

---

<sup>78</sup> Uma variante, em geral, adquire prestígio, se for associada a um falante ou grupo social de status considerado superior. E, com isso, tal como se verifica na moda, pode passar a ser imitada por outras pessoas de classe inferior (MONTEIRO, 2000, p. 64).

<sup>79</sup> Faraco (2002) distingue norma culta de norma padrão, de modo geral, a norma padrão é aquela prescrita pela gramática normativa, enquanto a norma culta é aquela utilizada “por uma parcela da população que mais direta e intensamente lida com a cultura escrita” (FARACO, 2002, p. 39).

<sup>80</sup> Araújo (2007) utiliza o termo norma popular na acepção entendida por Bagno (2003): variedades linguísticas relacionadas a falantes sem escolaridade superior completa, com pouca ou nenhuma escolarização (BAGNO, 2003, p.59)

<sup>81</sup> Sentido materializado pelo verbo: introduzir objeto/pessoa, pôr dentro, enfiar, inserir, meter, engolir.

<sup>82</sup> Sentido materializado pelo verbo: dispor, deitar, arrumar, juntar, montar

<sup>83</sup> DID (Diálogo entre Informante e Documentador) é o tipo de registro; o número 06 é o número do inquérito; NORPOFOR é o Banco de Dados com o qual trabalhamos (ARAÚJO, 2010).

<sup>84</sup> Sentido materializado pelo verbo: introduzir objeto/pessoa, pôr dentro, enfiar, meter, inserir, engolir.

está inserida, propomos “o estudo da estrutura e evolução da língua dentro do contexto social da comunidade de fala” (LABOV, 2008, p. 184). Labov (2008) esclarece, ainda, que a fala em si não modifica a estrutura da sociedade, mas que as pessoas modificam a fala de acordo com o papel que desempenham na mesma.

A partir do entendimento de que os falantes de uma mesma língua dispõem de mais de uma maneira de se expressarem linguisticamente para dizerem uma mesma coisa, não necessariamente com o mesmo significado, nos sentimos compelidos a controlar os fatores que condicionam a variação entre os verbos *botar* e *colocar* no falar do fortalezense.

Além disso, o fato de um falante moldar a língua conforme sua necessidade, mas entendendo que a variação não é um processo sujeito ao livre arbítrio desse falante; muito pelo contrário, a variação é um fenômeno regular, sistemático, motivado pelas próprias regras do sistema linguístico e inerente a todas as línguas. O fato de a variação ser um fenômeno motivado por fatores linguísticos nos levou a controlar esses fatores que condicionam a variação e a descrever, em consonância com os pressupostos teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006), quais desses fatores, linguísticos e extralinguísticos, beneficiam ou inibem a escolha de uma das formas verbais, *botar* e *colocar*, na amostra analisada.

Após nossa busca por estudos que contemplem a variação dos verbos em estudo, encontramos alguns trabalhos (AGUILERA; YEDA, 2008; BATÓREO; CASADINHO, 2009; ARAÚJO, 2011; BARRETO; OLIVEIRA; LACERDA, 2012; CHAVES, 2014, CARMO; ARAÚJO, 2015; LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018). Destas pesquisas, apenas a de Barreto, Oliveira e Lacerda (2012), Carmo e Araújo (2015) e Lavor, Araújo e Viana (2018) são estudos de natureza variacionista e foram estes três trabalhos que nos serviram como norte na construção de nossas hipóteses: *botar* é mais produtivo do que *colocar*; os homens favorecem *botar*, ao contrário das mulheres que beneficiam *colocar*; os mais velhos privilegiam *botar* em detrimento dos mais jovens que favorecem *colocar*; a *faixa etária II*, de 26 a 49 anos privilegia *colocar*; os menos escolarizados, *escolaridade A*, de 0 a 4 anos de estudo, favorecem mais *botar* do que os mais escolarizados, *escolaridade C*, 9 a 11 anos de estudo; o *sujeito determinado pelo contexto* favorece *botar*; sentença em que o sintagma nominal é *+animado* e *+humano* beneficia *botar*; quando o falante exerce o papel de *beneficiário* a realização do verbo *botar* é favorecida; dentre os *tópicos discursivos*, o fator *trabalho* beneficia *botar*, ao contrário do fator *escola*, que inibe o uso desse verbo; dentre os *sentidos materializados* pelo verbo, o sentido que

mais favorece o uso da variante *botar é expelir, vomitar, lançar fora, expulsar, parir*; a alternância do verbo *botar e colocar* representa um caso de variação estável.

Além de fornecer subsídios para a construção de nossas hipóteses, essas pesquisas contribuíram com a definição de nossas variáveis linguísticas (*traço semântico e animacidade do objeto, determinação do sujeito, papel do falante, sentido materializado pelo verbo na sentença*), já nossas variáveis extralinguísticas (*sexo, faixa etária, escolaridade e tópico discursivo*) foram delimitadas pelo próprio *corpus* com o qual trabalhamos.

Esta pesquisa trata da variação dos verbos *botar* e *colocar* em tempo aparente no português falado de Fortaleza no início dos anos 2000, controlando todos os sentidos dos verbos em pauta que foram encontrados em nossa amostra, diferentemente das pesquisas que nos servem como parâmetro (LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018; CARMO; ARAÚJO, 2015; BARRETO; OLIVEIRA; LACERDA, 2012), que analisaram os verbos em questão apenas no sentido de *pôr*. Para a realização de nossa pesquisa entre as formas alternantes *botar* e *colocar*, escolhemos o primeiro como valor de aplicação<sup>85</sup>

Organizamos esta pesquisa em seções: introdução, que aborda os preceitos teórico-metodológicos da sociolinguística Variacionista, delimita o tema e apresenta o objetivo do trabalho, questionamentos e hipóteses. Em seguida, apresentamos a variação entre os verbos *botar* e *colocar* no português do Brasil, a partir das pesquisas que nos servem como norte. Continuando, expomos a metodologia usada na coleta dos dados e a ferramenta estatística usada. Em seguida, apresentamos as análises descritivas dos dados apresentados pelo programa e encerramos com as considerações finais.

A próxima seção apresenta os trabalhos sobre o fenômeno da variação entre *botar* e *colocar* no Brasil, selecionados apenas os três que fazem uso dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, LABOV, 2008) e, por essa razão, atuaram como norteadores para essa pesquisa.

---

<sup>85</sup> Em uma análise feita pelo pacote de programa Varbrul, o pesquisador deve escolher qual das variantes será tratada como aplicação da regra e, ao realizar a rodada dos dados, deve informar ao programa o respectivo código dessa variante (GUY; ZILLES, 2007, p. 229).

## A variação dos verbos *botar* e *colocar*

Das pesquisas encontradas sobre o uso dos verbos *botar* e *colocar* no português do Brasil, dispomos aqui as três pesquisas selecionadas por trabalharem sob a perspectiva da Sociolinguística Quantitativa, assim como nesta pesquisa.

A pesquisa de LAVOR, Araújo e Viana (2018) analisou a variação dos verbos *botar*, *colocar* e *pôr* a partir de dados extraídos do ALiB<sup>86</sup> (Atlas Linguístico do Brasil) à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006; LABOV, 2008, 1994, 2001). Este estudo controlou a variável *localidade*, selecionando cidades e capitais de três estados da região Nordeste do Brasil: Alagoas (Arapiraca, Santana do Ipanema e Maceió), Ceará (Camocim, Canindé, Crateús, Crato, Iguatu, Ipu, Limoeiro do Norte, Quixeramobim, Russas, Sobra Tauá e Fortaleza) e Piauí (Canto do Buriti, Corrente, Picos, Piripiri e Teresina).

Além da variável *localidade*, os pesquisadores controlaram as variáveis *sexo* (masculino e feminino) e *faixa etária* (faixa I, 18 a 30 anos, e faixa II, 45 a 60 anos). Controlaram, também, o grupo de fatores *forma verbal* (presente, pretérito e demais formas encontradas) e *tipo de questionário* (QFF - Questionário Fonético-Fonológico, QSL - Questionário Semântico-Lexical, QMS - Questionário Morfossintático, Questões de Prosódia, Discurso Semidirigido e Perguntas Metalinguísticas). A variável *escolaridade* não foi controlada nessa pesquisa, em virtude de todos os informantes possuírem o ensino fundamental incompleto.

Após ouvir todos os inquéritos na íntegra, os pesquisadores selecionaram uma amostra com 84 informantes (42 do sexo feminino e 42 do sexo masculino), distribuídos por cidades dos estados de Alagoas, Ceará e Piauí. As 831 ocorrências para os verbos em estudo foram codificadas e submetidas ao programa GoldVarb X, para realizar as análises estatísticas (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005).

Em uma primeira rodada ternária, *botar* x *colocar* x *pôr*, não foi possível para os autores obterem os pesos relativos e a seleção dos fatores relevantes, o programa GoldVarb X selecionou 351 (42,2%) ocorrências para *colocar*, 353 (42,5%) para *botar* e 127 (15,3%) para

---

<sup>86</sup> O ALiB surgiu com o objetivo de mapear o falar brasileiro, a partir de dados colhidos, *in loco*, nos 250 pontos de inquérito, distribuídos pelas cinco regiões do país. Na realização desta empreitada, foram percorridos 257.851 quilômetros, de acordo com Cardoso e Mota (2012, p. 856), e foram entrevistados 1.100 informantes. “Trata-se, portanto, do maior e mais atual *corpus* do português falado que temos notícia, por isso nos interessamos em analisar os verbos *botar*, *colocar* e *pôr* neste banco de dados” (LAVOR; ARAÚJO; VIANA, 2018, p. 260).

*pôr*. Os dados apresentados demonstram não haver diferença significativa entre ocorrências para as variantes *botar* e *colocar* nos estados de Alagoas, Ceará e Piauí, diferente da variante *pôr* que apresenta uma frequência bem inferior. Essa primeira rodada apresentou 4 nocautes<sup>87</sup> (1 na variável *localidade* e 3 na variável *tipo de questionário*).

Ainda na rodada ternária, na variável *sexo*, a variante *botar* desponta como a mais frequente entre os indivíduos do sexo masculino, com 47,3%, nos três estados do Nordeste e a variante *colocar* como a mais frequente entre os indivíduos do sexo feminino, com 47,7%; já o verbo *pôr* não apareceu como relevante, comparando-o com os outros dois verbos, mas ele é mais usado pelo sexo masculino, se comparado ao sexo feminino.

A variável *faixa etária* se comportou como mais frequente entre os indivíduos de 45 a 60 anos para o verbo *botar* (55,3%), já os indivíduos da *faixa etária I* usam mais a variante *colocar* (54,9%). Com relação à variante *pôr*, com menor expressividade no grupo de fatores, é mais frequente na *faixa etária I* (25,3%).

Quanto à variável *localidade*, o programa selecionou, entre as cidades do interior, o verbo *botar* como sendo o mais produtivo nas cidades de *Limoeiro do Norte-CE* (69,2%), *Quixeramobim-CE* (66,7%), *Camocim-CE* (64,3%) e *Santana do Ipanema-AL* (64,1%), já o verbo *colocar* se destaca nas cidades de *Iguatu-CE* (69%), *Canto do Buriti-PI* (4,1%), *Arapiraca-PI* (58,1%), *Corrente-PI* (58,2%) e *Picos-PI* (50%). No que se refere às capitais, o verbo *botar* foi mais produtivo na capital *Teresina-PI* (60,8%), seguido de *Fortaleza - CE* (59,1%).

Quanto à variável *forma verbal*, a maior ocorrência para os verbos *botar* (46,9%) e *colocar* (51,6%) ocorreu com o *tempo pretérito*, já o fator *demais forma verbais* (23,8%) apresenta maior frequência para o verbo *pôr*. A variável *tipo de questionário* favoreceu o uso do verbo *botar* no *Questionário Morfossintático-QMS* (46,4%) e, para o verbo *pôr*, o *Questionário Fonético-Fonológico-QFF* (39,8%) apresentou maior frequência. Após os resultados da rodada ternária, apresentamos, a seguir, os resultados para uma rodada binária.

Em virtude dos sucessivos nocautes, os pesquisadores retiraram a variante *pôr* e realizaram uma rodada binária só com as variantes *botar* e *colocar*, com as quais 353 (50,11%) para *botar* e 351 (49,9%) para *colocar*, tendo sido registrado um nocaute no fator *perguntas metalinguísticas*. Após desprezado o nocaute e preservadas as 704 ocorrências, o programa

---

<sup>87</sup> Nocautes ou *knockOut* é uma terminologia de análise do GoldVarb X, usada em todos os programas da série Varbrul, “é um fator que, num dado momento da análise, corresponde a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente” (GUY; ZILLES, 2007, p. 158)

GoldVarb X selecionou a variável *sexo* como a mais relevante para a aplicação do verbo *botar* (0,624) entre os homens. A segunda variável selecionada foi a *faixa etária II* (0,650), única aliada da variante *botar*.

A terceira variável selecionada pelo programa, a variável *localidade*, apresentou *Camocim-CE* (0,819) como a maior favorecedora para o verbo *botar*. Entre as capitais, *Teresina-PI* (0,710) é a maior aliada da variante *botar*, já *Maceió-AL* (0,493) é a que mais inibe o seu uso. Em conclusão, Lavor, Araújo e Viana (2018) registraram uma alta produtividade entre os verbos *botar* e *colocar*, diferente do verbo *pôr* que se comportou como o menos produtivo. Os pesquisadores inferiram, a partir da diferenciação entre a *faixa etária I* e a *faixa etária II*, quanto ao uso da forma inovadora, que a variação analisada se trata de um caso de variação estável.

O segundo trabalho que nos serve como norte é o trabalho de Carmo e Araújo (2015), que aborda a realização variável dos verbos *botar* e *colocar* na norma culta de Fortaleza – CE. Esta pesquisa utiliza uma amostra constituída por 35 informantes do *corpus* do Projeto Português Oral Culto de Fortaleza (doravante, PORCUFORT).

As autoras controlaram as variáveis *sexo*, *faixa etária* e *tipo de registro*, *papel do falante*, *sentido do verbo*, *indeterminação do sujeito do verbo*, *locução verbal*, *tipo de sequência* e *tempo verbal*). Excluídos os nocautes, na primeira rodada, obtiveram 167 (56,4%) ocorrências para o verbo *botar* e 129 (43,6%) para *colocar*. Dos nove grupos de fatores controlados, constataram que apenas as variáveis *tempo verbal*, *sentido do verbo* e *sexo* beneficiam o verbo *botar*. Os demais fatores foram considerados irrelevantes para o emprego de *botar*.

A variável *tempo verbal* foi selecionada como a maior favorecedora da variante *botar*, cujos resultados revelaram que o *presente do subjuntivo* (0,706) é o tempo verbal que mais privilegia a regra. O *pretérito imperfeito do indicativo* (0,644), o *pretérito perfeito do indicativo* (0,592) e o *presente do indicativo* (0,549) também são aliados da regra, embora este último atue de forma bem discreta. O *gerúndio* (0,512) age de forma praticamente neutra. O *particípio* (0,071) e o *infinitivo* (0,489) desfavoreceram o emprego de *botar*.

Outro trabalho que serve como referência na construção de nossa pesquisa é o de Barreto, Oliveira e Lacerda (2012). As autoras abordam a variação entre os verbos *botar* e *colocar* no sentido de *pôr* sob o aspecto quantitativo e qualitativo.

Barreto, Oliveira e Lacerda (2012) obtiveram seus dados a partir de 314.587 palavras, extraídas de dois *corpora*: Projeto Mineirês (157.415 palavras) e NURC (157.172 palavras). As

autoras controlaram as variáveis: *sexo do falante* e *localização do falante*, *papel do falante*, *contexto de uso do verbo*, *sentido do verbo*, *(in) determinação do sujeito*, *locução verbal*, *termo seguinte ao verbo* e *posição do verbo*. Por se tratar de uma análise multivariada, as pesquisadoras calcularam efeitos e medidas de significância, utilizando o VARBRUL.

Das variáveis selecionadas como favorecedoras, o *gênero do falante* foi considerado relevante, sendo que as *mulheres* usam mais frequentemente o verbo *colocar* com 54,68 %, e os homens o verbo *botar*, com uma frequência de 54,63%. Esse fato demonstra um empate técnico<sup>88</sup>.

Como as pesquisadoras lidaram com dados de dois *corpora* provenientes de cidades distintas (Belo Horizonte e Rio de Janeiro), foi verificada a variação diatópica entre as variantes *botar* e *colocar*. Os resultados apontaram que, no Rio de Janeiro, o verbo *botar* é mais usado do que em Belo Horizonte. Para essa variável, as autoras não apresentaram os respectivos pesos relativos para as ocorrências.

Das 225 ocorrências dos verbos *botar* e *colocar*, 111 foram para *botar* e 114 foram para *colocar*. O que chamou a atenção das pesquisadoras foi o fato de ter havido apenas uma única ocorrência do verbo *botar* na cidade de Belo Horizonte, no projeto Mineirês, e as 110 no NURC na cidade do Rio de Janeiro. O programa selecionou os seguintes fatores como os mais relevantes para a realização de *botar*: a *posição inicial ocupada pelo verbo na sentença* (0,943); a *localização do falante* (Rio de Janeiro, 0,819); a *determinação do sujeito do verbo* (0,620) e o *gênero feminino* (0,584). Na análise qualitativa, as autoras observaram a necessidade de se considerar os contextos discursivos, a posição e o envolvimento do falante e a intenção comunicativa desse falante na escolha de uma ou outra variante.

## **Procedimentos metodológicos**

Aqui apresentamos a metodologia para nossa pesquisa e entendemos que a mesma é de caráter descritivo e quantitativo. Usamos os dados do *corpus* do Projeto NORPOFOR por ele atender às exigências da pesquisa realizada na área da Sociolinguística Quantitativa quanto à coleta de uma grande quantidade de dados para análise da variável estudada, pois, segundo Labov (2008), para se produzir os resultados almejados em uma análise da variação linguística

---

<sup>88</sup> Observação nossa, já que os pesquisadores não fizeram tal consideração.

não necessitamos de centenas de falantes e “que os padrões básicos de estratificação por classes, por exemplo, emergem de amostras com apenas 25 falantes” (LABOV, 2008, p. 238).

De acordo com Araújo (2011), os informantes do Projeto NORPOFOR preenchem os seguintes requisitos: são todos fortalezenses natos ou vieram morar nesta cidade com, no máximo, cinco anos de idade; possuem pais cearenses; nunca se ausentaram de Fortaleza por um período superior a dois anos consecutivos e mantêm residência fixa na capital cearense.

Posto isso, esta pesquisa está dentro do perfil necessário para a análise da variação linguística e apresenta um retrato da língua popular ou vernáculo de Fortaleza. Vernáculo para Labov (2006, p. 86 – tradução nossa) é “a língua primeira adquirida pelo falante, controlada perfeitamente, e usada primordialmente entre amigos íntimos e membros da família”<sup>89</sup>.

Para esta pesquisa utilizamos apenas o tipo de registro DID (Diálogo entre Informante e Documentador). Entendemos que o fato de este tipo de registro representar a fala menos formal, ou seja, aquela que apresenta uma maneira um pouco mais espontânea, registrada quando o falante não está preocupado em monitorar seu uso linguístico, representada pelo tipo de fala usada no cotidiano e em conversas informais com amigos e familiares, caracteriza o vernáculo<sup>90</sup> da fala fortalezense no *corpus* NORPOFOR.

O banco de dados escolhido para essa pesquisa é composto de 86 informantes para o tipo de registro DID. Destes, selecionamos previamente os inquéritos que fariam parte de nossa amostra e, para isso, também selecionamos indivíduos com as mesmas características sociais para preencherem cada célula (SILVA, 2004).

Labov (2008) orienta que o número ideal de indivíduos por célula deve ser um total de 5, para que se possa garantir a representatividade da amostra, ou seja, se tenha resultados satisfatórios. O tamanho de nossa amostra levou em consideração, além da variável descrita, o número de categorias ou células (MONTEIRO, 2000). Detalhando, temos 2 sexos (masculino e feminino) X 3 níveis de escolarização X 3 faixas etárias X 1 tipo de registro, resultando em um total de 18 células sociais<sup>91</sup>. Para essa pesquisa, as células foram preenchidas com 4 informantes cada uma, ou seja, 72 informantes distribuídos homogeneamente, suficientemente representativa na busca por resultados válidos (GUY; ZILLES, 2007).

---

<sup>89</sup> Texto original: “the language first acquired by the language learner, controlled perfectly, and used primarily among intimate friends and family members.” (LABOV, 2006, p. 86).

<sup>90</sup> O estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala. A observação do vernáculo nos oferece os dados mais sistemáticos para análise da estrutura linguística (LABOV, 2008 [1972], p. 17).

<sup>91</sup> “Entendemos por “célula social”<sup>91</sup> um conjunto de indivíduos agrupados pelas mesmas características sociais relevantes para a análise de fenômenos de variação e mudança linguística” (COELHO et al. 2015, p. 101).

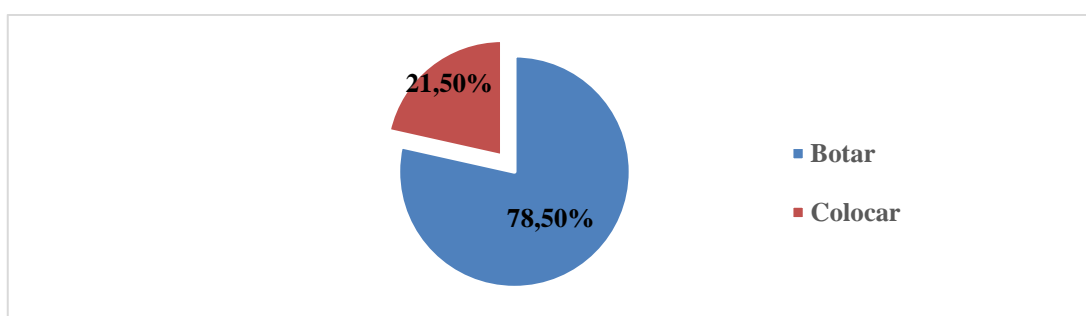


## Descrição dos dados e análise dos resultados

Na rodada binária, o programa apresentou dois nocautes, um no grupo de fatores *tópico discursivo* no fator *outros*, 100% das ocorrências para *botar*, e mais um nocaute no grupo de fatores *sentido materializado pelo verbo na sentença*, com todas as ocorrências para o verbo *botar*, no fator *vestir, calçar, usar joias / adereços*).

Após a retirada desses nocautes, chegamos a 664 (78,5%) ocorrências para o verbo *botar* e 182 (21,5%) para o verbo *colocar*. Vejamos o gráfico 1.

**Gráfico 1- Frequência das variantes *botar* e *colocar* na amostra analisada**



Fonte: elaborado pelos autores.

Sem os nocautes e preservando as 846 ocorrências, o Goldvarb X revelou, no melhor nível de análise, *input* 0,835 e *significance* = 0,047, quatro grupos de fatores (*tópico discursivo*, *faixa etária*, *escolaridade*, *(in) determinação do sujeito*), nesta ordem de importância, como relevantes para a aplicação do verbo *botar*. As variáveis selecionadas como irrelevantes foram: *sexo*, *traço semântico e animacidade do objeto*, *papel do falante* e *sentido materializado pelo verbo na sentença*. Essa rodada nos surpreendeu pela frequência de ocorrências do verbo *botar* (78,5%) em comparação ao verbo *colocar* (21,5%), uma vez que os trabalhos que nos servem como base comparativa não apresentaram, em seus resultados estatísticos, uma diferença superior a 10% entre o uso dos verbos *botar* e *colocar*.

Esse resultado demonstrou que o uso do verbo *botar* é muito superior ao uso do verbo *colocar*, sendo assim, tal resultado confirma nossa hipótese inicial de que o verbo *botar* é mais usado entre os informantes da comunidade pesquisada, mas refutou a hipótese de que os homens favorecem o verbo *botar* e as mulheres o verbo *colocar*, uma vez que ficou provado que, para os informantes do NORPOFOR, o *sexo* do falante não influencia na variação/mudança linguística, já que essa variável não foi selecionada como relevante.

A primeira variável selecionada, *tópico discursivo*, mostrou-se muito relevante, tanto pelos resultados estatísticos como por nos fazer entender que o momento da fala é muito importante, quando buscamos entender o fenômeno da variação/mudança linguística. O tópico discursivo, portanto, passa a ser entendido como o elemento que compõe, organiza e fundamenta o texto falado, possibilitando ao pesquisador identificar o que se fala e como isso é organizado no texto.

Para Galembeck (2005), “tópico discursivo pode ser considerado um dos elementos essenciais na produção da fala e, por conseguinte, dos estudos de língua falada” (GALEMBECK, 2005, p.278).

Para a variável *tópico discursivo*, selecionamos dez fatores (*trabalho, religião, relacionamento, lazer, vestuário/calçado, cotidiano, vida escolar, recordações, política local/nacional, problemas sociais urbanos, outros*), relacionados com temas pertinentes ao Diálogo entre Informante e Documentador. É preciso registrar que esses temas não são controlados pelo documentador, no ato da entrevista, uma vez que não há questionários, ou seja, o documentador está livre para abordar qualquer assunto referente ao cotidiano do informante ou levantar questões sobre o passado e as experiências vivenciadas por eles.

Vejamos os resultados apresentados pelo GoldVarb X para a variável *tópico discursivo*, na tabela 2.

**Tabela 2- Atuação da variável *tópico discursivo* sobre o verbo *botar* na amostra analisada**

<b>Fatores</b>	<b>Aplicação/ Total</b>	<b>%</b>	<b>PR</b>
Lazer	33/37	89,2%	<b>0,761</b>
Cotidiano	152/168	90,5%	<b>0,693</b>
Política local/ nacional	22/26	84,6%	<b>0,650</b>
Problemas sociais/urbanos	12/16	75,0%	<b>0,609</b>
Recordações	224/248	90,3%	<b>0,609</b>
Relacionamento	56/69	81,2%	0,505
Vida escolar	27/40	67,5%	0,503
Religião	26/33	78,8%	0,368
Trabalho	105/202	52,0%	0,187

Input 0,835

Significance 0,047

Fonte: elaborada pelos autores.

A variável mais relevante para o verbo apresentou uma frequência geral de 78,5 % (664/846) para o verbo *botar* e apenas 21,5% (182/846) para o verbo *colocar*. Entre os fatores que mais favorecem o verbo *botar*, destaca-se o fator *lazer* (0,761). Porém, esse fator não está

isolado, pois, como mostra a tabela 2, outros fatores, como *cotidiano* (0,693), *política local e nacional* (0,650), *problemas sociais e urbanos* (0,609) e *recordações* (0,609), favorecem o verbo *botar*. Já os fatores *relacionamento* (0,505) e *vida escolar* (0,503), por apresentarem PR muito próximo a 0,5, são considerados neutros. O fator *outros*, não apresentado na tabela 2, sofreu nocaute com 100% das ocorrências para o verbo *botar*.

Os fatores *trabalho* (0,187) e *religião* (0,368) comportam-se como inibidores do verbo *botar*. Esses resultados induzem a questionarmos o motivo que leva o informante a escolher, entre as formas variantes, aquela que é tida, pelo senso comum, como a mais formal, em tópicos discursivos historicamente marcados. O trabalho e a religião do indivíduo são sempre assuntos que o remetem a considerações de respeito e responsabilidades.

Os excertos 03 (*lazer*), 04 (*cotidiano*), 05 (*política local/nacional*), 06 (*recordações*) e 07 (*problemas sociais e urbanos*), extraídos de nossa amostra, apresentam a disposição desses fatores, beneficiadores do verbo *botar*, de acordo com sua importância, respectivamente, na fala de nossos informantes:

(03) ...rapaz... o Ceará tá mal óh... PORque::... o treinador ao *colocou* o time é:: os jogadores de futebol pra jogar... e já perdeu já... dezoito ( ) o Fortaleza nosso rival o nosso... da outra vez perdemos de dois times aí... Ferroviário... ruim o Ceará ( )... (DID 85, NORPOFOR)

(04) ...o negócio rapaz é porque tem que fazer é é é::... colégio balne/ ajeitar esses colégios é *botar* merenda pra essas crianças merendarem... é posto de saúde... (DID 84, NORPOFOR)

(05) ...(tu é doido) *botar* um bocado de dinheiro num paraíso quero saber se eles vão buscar... (DID 21, NORPOFOR)

(06) ...né as pessoas (acabavam) de comer o resto pra *botar* numa lata pra trazer pra gente por agente ó agente passamos necessidade fome:: sabe... (DID 103, NORPOFOR)

(07) ...tem que mudar logo o presidente da federação... que o cabra tá com muitos anos na frente da federação... *botar* um... cara nova... (DID 92, NORPOFOR)

Já os excertos 08 e 09, referentes aos fatores *relacionamento* e *vida escolar*, respectivamente, se mostraram neutros.

(08) .. aí eu olhei assim (vem) ela aproxi/... era ela e a amiga dela aí parei fiquei... *botei* assim bebida no copo dela ... (DID 84, NORPOFOR)

(09) ...eu quero que ela... continue em frente... eu vou fazer de tudo... apareceu uma vagazinha assim... de computação pra ela... eu *coloco*... pra ela... ganhar um futuro melhor na vida dela... (DID 104, NORPOFOR)

Os resultados são muito interessantes, uma vez que nos remetem a uma situação histórica, no caso dos fatores *trabalho* e *religião*, em que o ser humano fica extremamente desconfortável, quando está participando de uma entrevista, para inserção no mercado de trabalho. O fator *vestuário/calçado* e o fator *outros* não se apresentaram como relevantes para o verbo *botar*, fato que contraria uma de nossas hipóteses iniciais que investia no fator *vestuário/calçado* como favorecedor do verbo *botar*.

Os resultados apresentados também corroboram nossa hipótese de que o fator *vida escolar* desfavorece a regra de aplicação, mas refuta a hipótese de que o fator *trabalho* beneficia o verbo, pois, como vimos, esse fator inibe o uso do verbo *botar*.

Os resultados estatísticos nos possibilitaram concluir que os tópicos discursivos menos formais, como *lazer*, *cotidiano*, *política local* ou *nacional*, favorecem o uso do verbo *botar*, contrapondo-se aos tópicos mais formais, como *trabalho* e *religião*, que são inibidores do verbo *botar*.

Os resultados apresentados para a variável tópico discursivo nos possibilitam pensar em uma relação com o posicionamento de Labov (2008), quando o autor defende a possibilidade de certos contextos, nesta pesquisa entendidos como *tópico discursivo*, fomentarem o uso de uma dada variante, isso porque o autor passou a concordar com Lavandera (1978), que demonstrou que há contextos mais propensos ao uso de uma determinada variante em detrimento da outra, ou seja, o contexto em que são utilizadas pode determinar o uso de uma das variantes.

A variável faixa etária foi selecionada pelo programa como a segunda a favorecer o uso do verbo *botar*, confirmando nossa hipótese inicial de que os mais velhos são os que mais privilegiam o uso do verbo em detrimento dos mais jovens. Os resultados apresentados para essa variável contrariam os estudos que serviram como norte para essa pesquisa, uma vez que tais estudos não chegaram a esse resultado em suas conclusões. Podemos confirmar a importância dessa variável, para essa pesquisa, a partir dos resultados apresentados na tabela 3.

**Tabela 3- Atuação da variável *faixa etária* sobre o verbo *botar* na amostra analisada**

Fatores	Aplic./ Total	%	PR
Faixa etária I	153/218	70,2%	0,299
Faixa etária II	215/284	75,7%	<b>0,525</b>
Faixa etária III	296/348	86,0%	<b>0,612</b>

Input 0,835

significance 0,047

Fonte: elaborada pelos autores.

Como podemos observar no gráfico, o verbo *botar* é mais favorecido pelos falantes de maior idade (0,612). Entretanto, os informantes da faixa etária intermediária (0,525) também beneficiam o verbo *botar*, mas fazem isso de forma bem discreta, considerando que o valor do peso relativo está pouco acima do ponto neutro (0,500), já os mais jovens (0,299) não são aliados da regra de aplicação. Percebemos que existe uma relação entre o favorecimento do uso do verbo *botar* e a *faixa etária*, pois à medida que aumenta a idade do falante, cresce o uso da variante não padrão.

Observando os resultados para a *faixa etária III*, concordamos com Araújo (2007), ao inferir que os mais velhos tendem a se tornarem menos sensíveis às formas privilegiadas quando se aproximam da aposentadoria e, com Monteiro (2000), ao afirmar que há diferenças marcantes entre a linguagem dos idosos e a dos adolescentes. O fato é que, em um mundo capitalista e competitivo, como o que os informantes estão inseridos, existe uma cobrança muito forte, por parte do mercado profissional, por uma linguagem que se distancie do vernáculo. Para Holmes (2013), os professores e pais incentivam a mudança do vernáculo em idade entre 10 e 15 anos e, subsequentemente, há uma tendência de que o extenso vocabulário de palavreado que os adolescentes usam continue a mudar em decorrência dos grupos sociais a que pertencem.

A variável *faixa etária* é de grande importância para a Sociolinguística Variacionista, pois, a partir dela, podemos detectar o estado em que se encontra uma determinada variável em uma comunidade linguística. O comportamento de uma variável linguística, dentro de cada uma das *faixas etárias*, pode nos indicar se o fenômeno está estável ou em processo de mudança. Como já registrado, esta pesquisa estuda a língua em tempo aparente, em consonância com Labov (2008), quando nos revela que a comparação da linguagem de pessoas de diferentes idades pode revelar diferentes estágios de uma língua (estudo em tempo aparente).

Podemos concluir, a partir dos dados apresentados, que a alternância entre os verbos *botar* e *colocar* trata-se de um caso de variação estável, já que percebemos uma variação

gradativa entre as três faixas etárias. O fato de os jovens não apresentarem uma maior frequência para a variante *botar* indica que não se trata de uma mudança em progresso. Esses resultados corroboram nossa hipótese inicial de que a alternância entre o verbo *botar* e *colocar* representa um caso de variação estável.

A nossa terceira variável selecionada como favorecedora do verbo *botar* foi a *escolaridade*. Para Votre (2003), “a escola gera mudanças na fala e na escrita das pessoas que as frequentam e das comunidades discursivas” (VOTRE, 2003, p. 51). O controle da variável *escolaridade* é muito recorrente na sociolinguística brasileira e, de acordo com Bortoni-Ricardo (2004), os anos que um falante frequenta uma escola, assim como sua qualidade, influencia seu repertório sociolinguístico. A variável *escolaridade* foi selecionada como a terceira variável que mais influencia a regra. Os resultados obtidos demonstraram que os informantes com *escolaridade* entre 5 e 8 anos de estudo são os que mais favorecem o uso do verbo *botar*.

Podemos demonstrar o comportamento do grupo de fatores escolaridade, a partir da apresentação dos resultados apresentados na tabela 4.

**Tabela 4- Atuação da variável escolaridade sobre o verbo *botar* na amostra analisada**

Fatores	Aplicação / Total	%	PR
A (0 a 4 anos)	231/277	83,4%	0,514
B (5 a 8 anos)	289/335	86,3%	<b>0,590</b>
C (9 a 11 anos)	144/234	61,5%	0,358
Input 0,835			significance 0,047

Fonte: elaborada pelos autores.

A tabela 4 aponta que o fator C (0,358), os mais escolarizados, inibe o verbo *botar*, já a escolaridade intermediária, fator B (0,590), beneficia, preponderantemente, o uso da regra aplicada, seguida da menor escolaridade, fator A (0,514), que apresenta apenas um discreto favorecimento.

A partir do observado, podemos concluir que nossa hipótese inicial de que os menos escolarizados favoreceriam o uso do verbo *botar* se confirmou, em parte, uma vez que esse fator foi o segundo, embora muito discretamente, a favorecer o uso de *botar*, tendo no grupo B o maior aliado do verbo *botar*. Porém, podemos perceber que os informantes com mais anos de escolarização são os que inibem o uso do verbo *botar*, favorecendo o verbo *colocar*, com 38,5 % de frequência. De acordo com Votre (1994), “as formas prestigiadas linguisticamente estão

codificadas nas gramáticas escolares, que relegam e desprestigiam as outras variedades, numa natural discriminação sócio-linguística” (VOTRE, 1994, p. 75).

A última variável selecionada como favorecedora do verbo *botar*, (*in*) *determinação do sujeito*, foi controlada a partir dos fatores que separam o *sujeito genérico*, ou seja, aqueles em que não conseguimos determinar, como o pronome de tratamento “você”, trazendo a ideia não de direcionamento ao interlocutor, mas, sim, de qualquer pessoa, diferentemente do sujeito determinado pelo contexto, o qual podemos localizá-lo, como nos excertos 10, *sujeito determinado pelo contexto*, e 11, *sujeito genérico*, respectivamente.

(10) ...eu já disse até pro F.... F. se eu tiver de *botar* um negócio pra mim um quatinho nem que seja um carro mas tem que ser meu se eu quiser fechar a garagem e ir embora pra casa eu fecho... (DID 65, NORPOFOR)

(11) ...eu sempre andava com os telefones deles todinhos na minha carteira tudo pode acontecer nê? Você de manhãzinha *botar* o carro pra pegar o carro não pegar um pneu furar alguma coisa... mas não sendo? o cabra não me pegava não... (DID 65, NORPOFOR)

Vejamos como essa variável se comportou, a partir da tabela 5.

**Tabela 5- Atuação da variável (*in*) determinação do sujeito sobre o verbo *botar* na amostra analisada**

Fatores	Aplicação / Total	%	PR
Sujeito determinado pelo contexto	552/685	80,6	<b>0,523</b>
Sujeito Genérico	112/161	69,6	0,405

Input 0,835

significance 0,047

Fonte: elaborada pelos autores.

Como podemos perceber, o único fator que favorece, de forma discreta, o verbo *botar* é o *sujeito determinado pelo contexto* (0,523), ao passo que o sujeito quando *genérico* (0,405) inibe a aplicação da regra.

Os dados estatísticos nos permitem constatar que o informante, quando generaliza, ou seja, defendendo que pode ocorrer com qualquer pessoa do discurso, como o pronome você, não investindo em um sujeito reconhecido no discurso, ele prefere fazer uso do verbo *botar*. Esses resultados corroboram nossa hipótese de que quando o sujeito é determinado pelo contexto o verbo *botar* é beneficiado.

## Considerações finais

Constatamos que os números, oferecidos pelo programa GoldVarb X, revelam, a partir de sua frequência e probabilidade de uso, que o verbo *botar* tem uma diferença significativa de uso em relação ao verbo *colocar*, diferença, essa, muito superior à encontrada em outros trabalhos sobre o mesmo fenômeno em diferentes *corpora*.

O fato de o grupo de fatores *tópico discursivo* ter sido selecionado como o maior aliado do uso do verbo *botar* nos leva ao entendimento de que o momento da fala está diretamente ligado ao tema abordado durante a conversa e que o falante pode ser motivado a usar mais o verbo *botar* em consequência do *tópico discursivo*, sendo que aqueles momentos que aproximam o informante da zona em que ele se sente mais à vontade são os fatores em que existe uma maior frequência de uso do verbo *botar*.

A *faixa etária* foi o segundo grupo de fatores selecionado como favorecedor do verbo *botar* e indicou que os mais velhos são os que mais favorecem o uso do verbo *botar*. Esse resultado estatístico, além de corroborar nossa hipótese inicial, nos levou a acreditar que nosso objeto de estudo trata-se de um processo de variação estável.

Os falantes com escolarização entre 5 e 8 anos são os que apresentam uma maior probabilidade de uso do verbo *botar*, em oposição aos mais escolarizados, 9 a 11 anos de escolarização. A última variável apresentada como favorecedora do verbo *botar*, em uma rodada com todos os grupos de fatores, foi a *(in) determinação do sujeito*. Para essa variável, os resultados estatísticos oferecidos pelo programa revelaram que o fator *sujeito determinado pelo contexto* favorece o verbo *botar*.

## Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; YIDA, Vanessa. Projeto ALiB: uma análise das respostas e das não respostas de informantes das capitais. **Signum: estudos linguísticos**. Londrina: UEL, n. 11/2 dez. 2008. Disponível em: [www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3040/2583](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/3040/2583). Acesso em: 17 Jul. 2017.

ARAÚJO, Aluiza Alves de. **As vogais médias pretônicas no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista**. 2007. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3597>>. Acesso: 11 nov. 2017.



\_\_\_\_\_. O abaixamento da pretônica /o/ no falar popular de Fortaleza: uma abordagem variacionista. **Caderno do CNLF**, vol. XIV, nº 2, t.2, p. 1203-1214, Instituto de Letras da UERJ, Rio de Janeiro, agosto de 2010. Disponível em: [WWW.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_2/1203-1214.pdf](http://WWW.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1203-1214.pdf). Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. O projeto norma oral do português popular de Fortaleza- NORPOFOR. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUISTICA E FILOSOFIA, 15., 2011, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011, v.15, n. 5, t. 1. p. 835-845. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_1/72.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/72.pdf). Acesso em: 10 jan. 2019.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. 2. ed. Editora Parábola, São Paulo, 2003.

BARRETO, Krícia Helena; OLIVEIRA, Nathália Felix; LACERDA, Patrícia Fabiane Amaral. A variação dos verbos colocar e botar na modalidade oral. **Via Litterae: Revista de Linguística e Teoria Literária**, Anápolis, v. 4, n. 1, p.77-95, jan./jun., 2012. Disponível em: [www.unucseh.ueg.br/vialitterae](http://www.unucseh.ueg.br/vialitterae). Acesso em: 1 dez. 2013.

BATORÉO, Hanna J.; CASADINHO, Margarida. Botar as mãos na massa? Estudo Cognitivo da produtividade lexical do verbo ‘botar’ no PE e PB”. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2009, Évora. **Anais Eletrônicos...** Évora, PT: Universidade de Évora, 2009. p. 37-55. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl4/04.pdf> >. Acesso em: 1 dez. 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 38 ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

CARDOSO, Suzana Alice; MOTA, Jacyra Andrade. Projeto Atlas linguístico do Brasil: Antecedentes e Estágio Atual. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 855-870, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n3/a06v56n3.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CARMO, Débora Lopes; ARAÚJO, Aluiza Alves de. Os verbos *botar* e *colocar* no falar culto de Fortaleza: uma fotografia Sociolinguística. **Web-Revista Sociodialeto**, Campo Grande, v. 6. n. 16, p. 282 – 297, jul. 2015. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/edicoes/21/18112015102622.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

CHAVES, Monica de Freitas Frias. **Campo semântico e usos dos verbos colocar, botar e pôr no português do Brasil: uma contribuição ao ensino de PL2E**. 2014. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização de Formação de Professores de Português para Estrangeiros) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29145/29145.PDF>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Cristiane Maria N. de; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**, São Paulo: Loyola, 2002. p.37 – 60.

- FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo, FTD, 2003.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. O tópico discursivo: procedimentos de expansão. In: PRETI, Dino (org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: **Humanitas**. 2005, vol. 7, p. 277-99.
- GUY, Gregory Rui; ZILLES, Ana. **Sociolinguística Quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Editoria Parábola, 2007.
- HOLMES, Janet. **An introduction to sociolinguistics**, 4 ed. New York: Routledge, 2013.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 389 p. Título original: *Sociolinguistic Patterns*.
- \_\_\_\_\_. Where does the linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera. **Sociolinguistics Working Paper**, Texas, n. 44, p. 1-16, 1978. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED157378.pdf>> Acesso em: 25 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change: internal factors**. Oxford: Blackwell, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Principles of linguistic change: social factors**. Oxford: Blackwell, 2001.
- \_\_\_\_\_; ASH, Sharon; BOBERG, Charles. **The atlas North American English**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.
- LAVANDERA, Beatriz. Where does the sociolinguistic variable stop? **Language Society**, n. 7, p. 171-182, 1978.
- LAVOR, Cassio Murílio Alves de; ARAÚJO, Aluiza Alves; VIANA, Rakel Beserra de Macedo. Uma fotografia sociolinguística dos verbos botar, colocar e pôr em Alagoa, Ceará e Piauí a partir de dados do ALiB. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n.37, p. 171-310, jan./abr., 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/6111/pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. **Goldvarb X - A multivariate analysis application**. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics, 2005. Disponível em: <[http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV\\_index.htm#ref](http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref)>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- SILVA, Giselle Machline de Oliveira e. Coleta de dados. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2004. p. 117- 134.

VOTRE, Sebastian Josué. Escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecilia. (Org.). **Introdução à Sociolinguística Variacionista**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. p. 51 -59. (Cadernos Didáticos).

\_\_\_\_\_. Relevância da variável escolaridade. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2013.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

# POR UMA TRANSPARÊNCIA DIALÓGICA QUANTO AO USO DA LINGUAGEM EMPREGADA PARA DESCREVER O PAGAMENTO DAS DESPESAS PÚBLICAS

Lincon Rodrigues Dias SIMÕES<sup>92</sup>

Pâmela Freitas Pereira TOASSI<sup>93</sup>

**Resumo:** Buscou-se investigar se as universidades federais brasileiras têm utilizado um léxico que permita aos cidadãos compreender a que se destinam os pagamentos que realizam. Para tanto, realizou-se uma análise do conteúdo dos textos contidos no campo “Observação” de 188.697 documentos tipo Ordem Bancária, emitidos por estas instituições entre janeiro e julho de 2018, no Sistema Federal de Administração Financeira (SIAFI). Os resultados revelaram um uso massivo de abreviações, o que dificulta a compreensão da finalidade dos pagamentos, compromete a transparência das instituições e a instauração de uma cultura de *accountability* ou responsabilização dos atos dos gestores públicos.

**Palavras-chave:** Abreviações. *Accountability*. Despesa Pública.

**Abstract:** *The present study investigated whether Brazilian federal universities have used a lexicon that allows citizens to understand what the payments that are made are intended for. For that purpose, an analysis of the content of the texts contained in the "Observation" field of 188,697 Bank-type documents issued by these institutions between January and July 2018 in the Federal Administration System (SIAFI) was carried out. The results revealed a massive use of abbreviations, which makes it difficult to understand the purpose of the payments, compromises the transparency of institutions and the establishment of a culture of accountability of the acts of public managers.*

**Keywords:** *Abbreviations. Accountability. Public Expense.*

---

<sup>92</sup> Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela UFC. Fortaleza. Estado do Ceará. Brasil. E-mail: [lincondiassimoes@gmail.com](mailto:lincondiassimoes@gmail.com)

<sup>93</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFSC e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução e do Departamento de Estudos da Língua Inglesa, suas Literaturas e Tradução, da UFC. Fortaleza. Estado do Ceará. Brasil. E-mail: [pamelatoassi.ufc@gmail.com](mailto:pamelatoassi.ufc@gmail.com)

## Introdução

O Portal da Transparência (<http://www.portaltransparencia.gov.br/>), ao disponibilizar informações sobre a execução das despesas da administração pública federal, cumpre um papel de grande relevância perante a sociedade, no que se refere à prestação de contas sobre a gestão do patrimônio público. Contudo, para que possam contribuir, efetivamente, para o exercício do controle social por parte dos cidadãos, essas informações devem: ser apresentadas de uma forma que prime por uma fácil navegabilidade pela página eletrônica do portal; ser expressas de modo a retratar adequadamente o objeto do gasto; e, ainda, ser acessíveis, inteligíveis, ao cidadão comum. Isto porque a mera divulgação de dados sobre a despesa pública não necessariamente significa transparência.

Falta transparência fiscal, embora cada vez mais dados sejam publicados. [...] No final, o exagero de publicidade e detalhamento acaba levando à perda da noção do todo ou do que seja mais relevante. É outro paradoxo: ao mesmo tempo em que se exagera no formalismo e na divulgação, acaba-se perdendo conteúdo e, o principal, compreensão pelos leigos do que realmente se passa nos governos. Publicidade, por si só, não é garantia de transparência. (AFONSO, 2008, p. 97-98)

Deve-se ressaltar que, na perspectiva bakhtiniana, toda enunciação faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, que não tem começo nem fim. Assim, mesmo um monólogo se constitui em uma resposta a um discurso que o precede, de modo que, em sentido amplo, está a dialogar com ele: “todo monólogo é réplica de um grande diálogo (da comunicação verbal)” (BAKHTIN, 1997, p. 345). Contudo, o monólogo, enquanto concebido como discurso “não se dirige a ninguém e não pressupõe resposta. Diversos graus de monologismo são possíveis” (BAKHTIN, 1997, p. 345). Dessa forma, a ação de divulgar dados ininteligíveis para os cidadãos caracteriza-se como monológica e, como tal, deve ser evitada em prol da construção de uma atitude inclusiva, pautada no diálogo entre a gestão e o cidadão.

Assim, a atividade de prestar contas deve orientar-se sob uma perspectiva bakhtiniana, em que um ato é, simultaneamente, responsivo e responsável, participando de uma cadeia dialógica que não tem início nem término nele, pois “Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a irresponsividade (a falta de resposta)”. (BAKHTIN, 2006, p.356).

A “perspectiva responsiva e responsável do ato ético em Mikhail Bakhtin, foi identificada por Andreas Schedler como constituidora da atual *accountability*” (PINHEIRO, 2016, p. 873).

Por isso, ganhou terreno a proposta da *accountability* diagonal, uma forma híbrida que busca garantir à sociedade civil o acesso continuado a informações governamentais detalhadas por meio de sua inclusão nas estruturas de controle [...], fazendo, assim, com que os cidadãos possam se tornar ativos reivindicadores de *answerability* em espaços institucionalmente legitimados para a responsabilização do gestor (PINHEIRO, 2016, p. 874).

Portanto, autores contemporâneos da ciência política como Pinheiro (2016) têm abordado a atividade de prestação de contas sob uma orientação alicerçada no dialogismo. Nesta perspectiva, a linguagem, desenvolvida historicamente a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados (BAKHTIN, 1993, p. 81), assume um papel central. Aquele que pensa “participativamente” não destaca o seu ato realizado de seu produto, já que busca uma “unidade responsável” entre pensamento e ação realizada. (BAKHTIN, 1993, p. 18). Com isso, a linguagem, como forma de expressão do “pensamento participativo” (engajado, não indiferente), tem o potencial de tornar-se um instrumental a partir do qual se pode verificar o quão transparentes são as ações dos gestores públicos.

O potencial mediador da linguagem, enquanto discurso argumentativo, fundamenta o conceito do “agir comunicativo”, que se insere na concepção de uma ética calcada na “Teoria da Razão Comunicativa”, proposta por J. Habermas, conforme destaca Abreu (2010). Hoje, a integração propiciada pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) presentes na Sociedade em Rede “carrega em si condição de promoção da emancipação dos indivíduos baseados em uma razão dialógica e comunicativa” (ABREU, 2010, p.18). Portanto, sobretudo a Administração Pública “também deve ser direcionada pela razão comunicativa que envolve processos dialógicos entre os atores da cena social os que estão incumbidos de sua gestão” (ABREU, 2010, p.17).

A ausência de uma transparência efetivamente dialógica na administração pública brasileira insere-se em um contexto que trata a esfera pública como assunto privado. A distinção entre a esfera pública e a privada, segundo Arendt (2007), encontra-se presente desde a constituição da *polis* grega: “O surgimento da cidade-estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikos*.” (ARENDR, 2007, p. 33). Desde então, evidenciou-se que “a capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural, cujo centro é constituído pela casa (*oikia*) e pela família” (ARENDR, 2007, p.33). Assim, a esfera da vida privada corresponde à esfera da família e do lar, que na antiguidade encontravam-se sob domínio absoluto de seu chefe, o qual reinava indiscutivelmente sobre os demais membros e os escravos. De tal modo que o advento da tirania era considerado como a assimilação da esfera pública por

parte do tirano, que passava a tratar os assuntos públicos como particulares. Na filosofia política que surgiu da experiência da antiga *polis*, o mais loquaz dos corpos políticos segundo Arendt (2007), enfatizou-se o discurso (*rethorike*, a arte de falar em público) como principal meio de ação política:

O ser político, o viver numa *polis*, significava que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, e não através de força e violência. Para os gregos, forçar alguém mediante violência, ordenar ao invés de persuadir, eram modos pré-políticos de lidar com as pessoas, típicos da vida fora da *polis*, característicos do lar e da vida em família, na qual o chefe da casa imperava com poderes incontestes e despóticos, ou da vida nos impérios bárbaros da Ásia, cujo despotismo era frequentemente comparado à organização doméstica. (ARENDR, 2007, p. 35-36).

Em *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda demonstra como a incapacidade de separar a vida pública da vida privada caracterizou a administração pública brasileira. Segundo o autor, esta incapacidade tem raízes na sociedade rural e patriarcal do período colonial e constitui um traço do caráter brasileiro: o do “Homem Cordial”, avesso aos formalismos e à impessoalidade típica de uma administração burocrática weberiana.

O quadro familiar torna-se, assim, tão poderoso e exigente, que sua sombra persegue os indivíduos mesmo fora do recinto doméstico. A entidade privada precede sempre, neles, a entidade pública. [...] O resultado era predominarem, em toda a vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família. (HOLANDA, 1995, p.81).

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização [...] ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresentase como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. (HOLANDA, 1995, p. 144-145).

Assim, a administração pública brasileira assumiu feições tidas patrimonialistas (em que se confundem os limites entre o patrimônio público e o privado) cujo legado, a despeito das iniciativas de modernização visando superá-lo em nome de uma “administração pública gerencial”, persiste até os dias atuais. Os reflexos de tais feições estão longe de se manifestarem apenas nos casos flagrantes de apropriação do patrimônio público, de clientelismos, nepotismos

e trocas de favores, mas se imiscuem no cotidiano das instituições, em sua cultura organizacional. O que repercute na baixa frequência ou na inadequação de iniciativas em prol de uma efetiva prestação de contas. De forma que ainda impera na confecção de relatórios e documentos oficiais um tom predominantemente monológico<sup>94</sup>, que não possibilita o estabelecimento de uma relação de diálogo com os cidadãos, a despeito de termos, cada vez mais, acesso às informações governamentais. Situação paradoxal, conforme exposto por Afonso (2008).

De modo que as noções de *accountability* e de *answerability*, enfim, de transparência e de responsabilização<sup>95</sup> dos gestores pela condução das organizações, assim como a noção de envolvimento dos cidadãos nos processos decisórios, ainda não se encontram amplamente disseminadas entre as instituições públicas. Destaque-se que “noção de *accountability* é construída não apenas sobre a ideia de controle e punição, mas também sobre o parâmetro do diálogo e da socialização dos relatos da experiência administrativa” (PINHEIRO, 2016, p. 869). Trata-se, sobretudo, de garantir a participação dos cidadãos nas estruturas de controle e na gestão.

No que se refere à inteligibilidade da execução da despesa pública, a implantação plena de uma cultura de *accountability* requer a observância de dois aspectos: uma adequada contabilização, que compreende a classificação da despesa no plano de contas (se constitui a aquisição de um bem de consumo ou a prestação de um serviço ou uma diária); e uma adequada descrição do objeto. Embora os dois sejam essenciais, o primeiro aspecto, por fazer uso da linguagem contábil, com seu léxico próprio, serve diretamente apenas aos pesquisadores, às associações da sociedade civil interessadas no acompanhamento desses dados e a qualquer usuário que domine os termos técnicos empregados. Não se espera, nem se pretende, que o cidadão comum conheça esta linguagem. Já a descrição do objeto da despesa deve primar pelo uso de uma linguagem clara, acessível a qualquer brasileiro.

Espera-se que as constatações evidenciadas por esta pesquisa possam contribuir para o debate acerca da *accountability* e da linguagem em uso na produção de documentos oficiais do governo.

---

94 Ciente das dificuldades trazidas pelo uso de uma linguagem exageradamente formal para a eficácia das políticas governamentais, o governo federal, Brasil (2016), por meio do Programa Gspública, publicou a cartilha “[Fugindo do “burocratês”: como facilitar o acesso do cidadão ao serviço público](#)”.

95 Ou, para utilizar um neologismo usado por alguns autores, em uma perspectiva bakhtiniana: “responsibilidade”.



## Descrevendo a despesa no SIAFI

Criado em 2004, sob a responsabilidade da Controladoria-Geral da União (CGU), o Portal da Transparência divulga, no dia útil seguinte, os documentos gerados pelo SIAFI, sistema por meio do qual toda a execução orçamentária, financeira, patrimonial e contábil do governo federal é operacionalizada, desde 1987. Um desses documentos é a Ordem Bancária (OB), que se situa no último estágio da execução da despesa: é emitida quando um pagamento é realizado.

A maioria dos pagamentos é feita com base em um “documento de origem”, geralmente uma Nota Fiscal ou uma Fatura, emitida por um fornecedor que prestou um serviço ou entregou um bem à administração pública, o que, em geral, é precedido por um processo de licitação. Assim, é com base nos dados da Nota Fiscal que o operador do sistema insere o número do CNPJ do favorecido daquele pagamento, o número do documento de origem, a data de sua emissão e, ainda, que se preenche o campo “observação”. Neste o operador descreve o objeto do pagamento. É o único campo editável que contém caracteres do alfabeto. Os demais são todos numéricos (no campo favorecido, por exemplo, o operador insere o CNPJ e o sistema, complementa a informação com a razão social do favorecido, mas o operador insere apenas números). Na “observação”, o operador descreve a finalidade do pagamento num espaço de três linhas, com setenta e oito caracteres cada, totalizando um texto com até 234 (duzentos e trinta e quatro) caracteres.

Em uma OB para pagamento de uma conta de energia elétrica, por exemplo, uma descrição transparente, em observância aos ditames da *accountability*, deveria conter um texto similar a este: PAGAMENTO DE ENERGIA ELÉTRICA, REFERENTE AO MÊS DE FEVEREIRO DE 2018, CONFORME FATURA NÚMERO 1.234, EMITIDA EM 01/09/2018. CONSUMO DE 900 kWh (tratam-se de dados fictícios. As palavras estão em maiúsculas porque o sistema as edita para este formato). Contudo, a experiência revela o uso indiscriminado de termos técnicos e de abreviações que impossibilitam ao cidadão comum de compreender o que se está sendo pago. No exemplo acima, o que se poderia encontrar, comumente, seria um texto: PGTO REF. FEV/2018, CONF. FAT 1.234. Ou seja, mesmo buscando deduzir o que significa cada abreviação, não seria possível para o cidadão comum identificar o que se está sendo pago, o que configuraria uma postura monológica, como sustentado pela perspectiva bakhtiniana. Como afirma o autor russo, tal texto se caracteriza por sua “irresponsividade” ou falta de resposta. Já o texto sem as abreviações possui um claro intuito dialógico e expressa um

pensar participativo, principalmente por detalhar o objeto da despesa, informando que em certo mês (fevereiro), houve um consumo de certa quantidade de bens ou serviços (900 kWh). Ao ler uma descrição mais transparente, o cidadão tem condições de realizar comparações, seja com o consumo de meses anteriores ou mesmo com o de outros órgãos, a fim de verificar se suas variações se adequam a padrões de consumo. Ao comparar o conteúdo do campo “observação”, quando este contém uma descrição dialógica, com o do campo “valor”, o leitor também tem a possibilidade de avaliar se os bens e serviços consumidos são adequados aos valores pagos por eles. Portanto, o exercício do controle social fica inviabilizado sem uma descrição clara e detalhada da despesa no campo “observação” de uma OB.

A fim de demonstrar, com exemplos reais, como o emprego de abreviações (por vezes aliado à ausência de uma descrição do objeto do pagamento e ao uso de termos técnicos) pode comprometer a identificação do que se está sendo pago; assim como, para demonstrar como tal prática está disseminada por todo o país, a Figura 1 traz algumas descrições inseridas no campo “observação” de OBs emitidas no ano passado por instituições federais de ensino superior (IFES), de várias regiões geográficas. Deve-se ressaltar que há casos em que é possível encontrar textos sem abreviações e com uma extensa e adequada descrição da finalidade da despesa.

Figura 1 - Descrições e significados de abreviações contidas em OBs emitidas por IFES em 2018.

Descrição	Significado das abreviações
<p>APROP/PGTO DE DESPESA REF. A AQUISICAO APAR. EQUIP. UTENS. MEDICOS, ODONT. E LABORATORIAIS (2UNID DISPENSADOR AUTOCLAVAVEL P/ FRASCOS DE 5 A 60ML), CONF. DANFE 4139 DE 01/12/2017. RP: 65115635 E 636. PROC.003303/2018-53. EMPRESA OPTANTE PELO SIMPLES NACIONAL. RPNP 2017.</p>	<p>APROP = Apropriação (sinônimo de liquidação da despesa, ambos termos técnicos); PGTO = Pagamento; REF. = Referente; APAR. = Aparelhos; EQUIP. = Equipamentos; UTENS. = Utensílios; ODONT. = Odontológicos; CONF. = Conforme; DANFE = acrônimo de Documento Auxiliar da Nota Fiscal Eletrônica (equipara-se à nota fiscal); RP = recibo de pagamento (Documento gerado pela SIAFI); PROC = Processo. RPNP = Restos a Pagar Processados e Não Processados.</p>
<p>DANFE 6142 E 6231, REF. AQUISICAO AGUA MINERAL.</p>	<p>DANFE = acrônimo de Documento Auxiliar da Nota Fiscal Eletrônica. Equipara-se à nota fiscal; REF. = Referente.</p>

NFE.77758, D.E: 05/02/2018 // EQUIP. E UTENSILIOS HIDRAULICO: BOMBA PERISTALTICA // CC: FT // TOMB./REGISTRO: 461438 // SEI.23106.038320/2018-97 // RETENCAO DOS TRIBUTOS FEDERAIS CONF. IN RFB 1234/2012.	NFE. = Nota Fiscal Eletrônica; D. E = Data de emissão; EQUIP. = Equipamento; TOMB = Tombamento; SEI = Sistema Eletrônico de Informações; CONF = Conforme; IN = Instrução Normativa; RFB = Receita Federal do Brasil. Não foi possível identificar o significado das abreviações CC e FT.
PAG DAS NFS 3620,3622 (JAN/18),3652,3654 (FEV/18), 3681,3682,3687,3690,3691,3693,3695 (MAR/18), 3724,3725,3728,3730,3732,3733,3735,3737 (ABR/18) PROCESSO: 23069.001992/2018-31 CONTRATO 44/13	PAG = Pagamento; NFS = Notas Fiscais. Como esta descrição não fornece nenhuma definição do objeto de pagamento, não é possível saber do que se trata, tal qual ocorre nas descrições seguintes.
PAGAMENTO NF 397. SOL 201800138.	NF = Nota Fiscal. SOL = solicitação (só foi possível identificar o significado pois em outros pagamentos desta IFES, o termo foi escrito de forma expressa).
PAGAMENTO NFSE 1009 DA EMPRESA DB2 ENGENHARIA LTDA .CTR 19/2017 PERIODO 20/02 A 19/03/2018 PROCESSO 23079.019973/2018-41	NFSE = Nota Fiscal; CTR = Contrato.
PGTO. FAT. 57 (DE 01/03/2018, REF. FEV/2018). SALAS 201 A 208 (AV. PRES. COSTA E SILVA 1518 20 ANDAR, SAO PEDRO, JUIZ DE FORA-MG). CONTR. 91/2013 (PROC.VOL.04). TULIO CESAR FERREIRA DA SILVA	FAT = Fatura; REF = Referente; CONTR = Contrato; PROC = Processo.

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do SIAFI (2018), através do Tesouro Gerencial.

O uso de abreviações na descrição da execução financeira do governo federal é sintomático: a própria descrição automática gerada no SIAFI quando do pagamento de diárias, pelo Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP), do Governo Federal, é repleta delas. O lançamento típico de uma OB emitida no SCDP e registrada no SIAFI é “PROC 000138/18 DOC GERADO PELO SCDP. PCDP 000138/18 P/ PGTO. DE 1.5 DIARIA(S) REF. A VIAGEM EM TERRITORIO NACIONAL NO PERIODO DE 07/03/2018 A 08/03/2018”. O que quer dizer: PROCESSO 000138/18. DOCUMENTO GERADO PELO SCDP. PROPOSTA DE CONCESSÃO DE DIÁRIAS E PASSAGENS 00138/18, PARA PAGAMENTO DE 1.5 DIÁRIAS, REFERENTE A VIAGEM....

Ou seja, constata-se o uso de uma linguagem própria, por vezes com a presença de termos técnicos (como o termo “apropriação”, abreviado para APROP no primeiro exemplo da Figura 1), destinada exclusivamente à consulta e ao controle dos próprios operadores do sistema. Trata-se de um código interno profundamente arraigado na subcultura dos que participam da execução financeira. Decerto, o léxico empregado pelos operadores é utilizado desde épocas anteriores à publicização dos documentos por eles gerados no Portal da Transparência, quando não havia necessidade de usar uma linguagem compreensível pelo cidadão comum, pois o conteúdo dos textos só estava disponível para aqueles com acesso ao SIAFI. E, assim, ele foi sendo transmitido pelos iniciados e absorvido e reproduzido pelos iniciantes.

Contudo, a partir do momento em que os textos produzidos pelos operadores começaram a ser disponibilizados para acesso de todos, via Portal da Transparência, passou a ser demandada uma atitude linguística efetivamente pautada no dialogismo a que Bakhtin se refere, assim como no Agir Comunicativo de Habermas. Sem esta atitude, mesmo as iniciativas em prol de uma democracia mais participativa (como é o caso do Orçamento Participativo) são minadas quando se inviabiliza o acompanhamento, por parte dos próprios cidadãos, da execução da despesa, a fim de averiguar sua conformidade com o que foi prévia e conjuntamente decidido. Pois que a dependência exclusiva da confecção de demonstrativos, para apresentação em momentos de prestação de contas por parte dos gestores, não satisfaz a instauração de uma cultura de *accountability*, de forma a garantir, plenamente, a emancipação dos indivíduos. Como assevera Pinheiro (2016), é importante que o controle social seja exercido tempestivamente, ideia em que se alicerça a própria concepção do Portal da Transparência (que publica os dados diariamente), e não apenas *a posteriori*, muito depois que o recurso foi totalmente gasto.

É possível conjecturar se o uso excessivo de abreviaturas se explica devido à limitação de espaço (nos citados 234 caracteres), visando a produzir maior quantidade de informação possível. De acordo com Souza e Carneiro (2015), esta é uma das razões que justifica o emprego de abreviaturas ao longo da história, juntamente com a economia de tempo para escrever mais depressa e com o elevado custo histórico do material usado na escrita (tinta e papel), o que não vem ao caso, aqui. Entretanto, uma investigação aprofundada acerca dos motivos pelos quais se emprega essa linguagem não é objeto da presente pesquisa.

## Metodologia

Como demonstrado em pesquisa exploratória, cujos exemplo estão na Figura 1, o léxico comumente utilizado no preenchimento do campo “observação” de uma OB engloba termos, e suas respectivas abreviações, relacionados ao documento de origem (“nota fiscal”, “fatura”) e à competência da despesa (meses do exercício financeiro), relacionando-os entre si e a algum processo, contrato, licitação ou outro documento (memorando, ofício) e ao serviço prestado ou bem adquirido, por meio de palavras como “referente” ou “conforme”. O termo “pagamento” e suas abreviações (PAGTO e PGTO) também costumam ser empregados, com frequência, no início do texto. Ressalte-se que uma parte dos pagamentos não possui como documentos de origem notas fiscais ou faturas. É o caso dos pagamentos da folha de pessoal, das diárias a serviço e, no caso das IFES, de auxílios financeiros concedidos aos alunos. Entretanto, como os documentos nota fiscal e fatura são mais utilizados, optou-se por restringir a pesquisa a eles.

A população escolhida foi formada pelo conjunto das universidades federais, constituindo 62 IFES. Optou-se por estes órgãos pelos seguintes motivos: o fato de estarem presentes em todas as unidades da federação; e pelo fato de o conjunto ser constituído não apenas por órgãos com décadas de existência, mas por conter várias universidades inauguradas no presente decênio, ou seja, com pessoal recém-ingresso no serviço público.

Os dados foram obtidos por meio da ferramenta Tesouro Gerencial, sistema do Governo Federal que extrai as informações diretamente SIAFI, e exportados para uma planilha eletrônica (que é um dos poucos formatos possíveis de extração dos dados). Em seguida, o conteúdo das planilhas foi copiado para um editor de textos, onde foram coletadas informações por meio da ferramenta de contagem de palavras e caracteres, e de onde os textos foram exportados para o formato PDF, onde foram realizadas as buscas pelas palavras e suas abreviações, por meio da ferramenta pesquisa avançada, que identifica a quantidade de vezes que uma palavra aparece no texto. Os resultados das buscas de cada termo foram transpostos para uma planilha eletrônica, onde foram realizadas as análises estatísticas descritivas.

Destaque-se que, mesmo a pesquisa exploratória previamente realizada ancorou-se nos paradigmas da Linguística de Corpus, por: possuir caráter empírico; analisar padrões reais de uso em textos naturais; utilizar grandes conjuntos de textos naturais, como a base da análise; fazer uso extensivo de computadores; e por depender de técnicas quantitativas. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 358). A presente pesquisa também atendeu aos pré-requisitos necessários para a formação de um corpus computadorizado, quais sejam:

o corpus deve ser composto de textos autênticos, em linguagem natural. Assim, os textos não podem ter sido produzidos com o propósito de serem alvo de pesquisa lingüística. E não podem ter sido criados em linguagem artificial, tais como linguagem de programação de computadores ou notação matemática. (2) Em segundo lugar, quando se fala em autenticidade dos textos, subentende-se textos escritos por falantes nativos. [...] (3) O terceiro pré-requisito é que o conteúdo do corpus seja escolhido criteriosamente. Os princípios da escolha dos textos devem seguir, acima de tudo, as condições de naturalidade e autenticidade. Mas devem também obedecer a um conjunto de regras estabelecidas pelos seus criadores de modo que o corpus coletado corresponda às características que se deseja dele. Ou seja, o conteúdo do corpus deve ser selecionado a fim de garantir que o corpus tenha uma certa característica. Por exemplo, se o desejo é construir um corpus de português brasileiro escrito que represente a língua portuguesa, tal qual ela é escrita no Brasil, em sua totalidade, a coleta deve ser guiada por um conjunto de critérios que garanta, entre outras coisas, que o maior número possível de tipos textuais existentes no português brasileiro esteja representado, [...] (4) O quarto pré-requisito é mais problemático: representatividade. Tradicionalmente, tende-se a ver um corpus como um conjunto representativo de uma variedade lingüística ou mesmo de um idioma. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 338-339).

Embora o Tesouro Gerencial permita realizar extrações de dados com abrangência de vários exercícios, optou-se por delimitar o período entre 02/01/2018 e 09/07/2018. Isto porque, quando o resultado de uma consulta ultrapassa 200.000 linhas, o sistema apresenta um erro. Assim, foram realizadas 62 consultas e extraídas 62 planilhas eletrônicas com o conteúdo do texto inserido no campo “observação” de todas as OBs emitidas, entre 02/08/2018 e 09/07/2018. Tratou-se, portanto, de adotar um critério sincrônico, pois compreende um período de tempo contemporâneo, por representar o período corrente e não um período de tempo passado, histórico. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 340).

O intuito é investigar se as abreviações selecionadas, conforme a Figura 2, ocorrem com mais ou menos frequência que as palavras que lhes são correspondentes.

Figura 2 - Abreviações e palavras correspondentes selecionadas.

Abreviação	Termo correspondente
NF; NFS; NFE, NFES; NFSE; DANFE.	Nota Fiscal; Notas Fiscais
FAT; FATS.	Fatura; Faturas
PAGTO; PGTO.	Pagamento
CONF	Conforme
REF	Referente

Fonte: Elaboração própria.

## Resultados

O resultado das extrações totalizou 188.697 linhas, ou células ou entradas ou pagamentos, o que representou um *corpus* com 3.968.031 palavras, distribuídas em 27.456.690 caracteres, com espaços. Segundo Berber Sardinha (2000), trata-se de um *corpus* médio-grande, por possuir de 1 a 10 milhões de palavras. Não se trata de um *corpus* grande, mas também não é um *corpus* pequeno, ou mesmo médio. A Figura 3 apresenta um resumo comparativo entre o total de palavras e abreviações correspondentes.

Figura 3 - Total de abreviações e de termos correspondentes localizadas.

Abreviações	Total de registros	Termos correspondentes	Total de registros
DANFE; NF; NFS; NFE, NFES; NFSE	75.771	Nota Fiscal; Notas Fiscais	9.300
FAT; FATS.	3.034	Fatura; Faturas	9.271
PAGTO; PGTO.	68.931	Pagamento	73.129
CONF	14.017	Conforme	17.136
REF	81.973	Referente	30.415

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do SIAFI (2018).

Verifica-se que, quando se observa o conjunto dos dados coletados, apenas as abreviações do termo “Nota Fiscal” ou “Notas Fiscais” e a abreviação da palavra “referente” são mais frequentes que os termos transcritos de forma expressa. Nestes casos, uso da abreviação é feito de forma massiva, o que não se observa com o termo “Fatura” ou “Faturas”, cujas abreviações são bem menos frequentes. Quando às abreviações dos termos “pagamento” e “conforme”, observa-se uma certa equivalência entre a forma expressa e a abreviada.

Quando a análise recai sobre as IFES, individualmente devem-se destacar algumas particularidades, conforme o exposto na Figura 4.

**Figura 4 - Número de IFES que empregam a forma abreviada com maior frequência que a forma expressa.**

Abreviação	Número de IFES
NF; NFS; NFE, NFES; NFSE; DANFE.	53
FAT; FATS.	10
PAGTO; PGTO.	30
CONF	15
REF	51

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do SIAFI (2018).

Portanto, mesmo que, no conjunto das IFES, a forma expressa seja mais usada que as formas abreviadas, no caso de “Fatura/Faturas”, dez instituições empregaram as formas abreviadas com mais frequência que as formas expressas. Ou seja, em média uma em cada seis instituições utiliza mais as abreviações que os termos expressos. No caso do termo “Pagamento”, quase metade dos órgãos usa as abreviações com mais frequência que a forma expressa. E no caso de “Conforme”, quase um quarto das IFES faz uso mais frequente da forma abreviada.

Assim, constatou-se que as IFES têm feito amplo uso de formas abreviadas na descrição dos pagamentos que realizam. Embora, no conjunto da IFES, algumas das formas expressas investigadas (“Pagamento”, “Conforme”) sejam mais frequentemente utilizadas que suas abreviações, ao realizar uma análise individualizada, foi possível identificar que isso não ocorre em várias instituições. Ademais, mesmo quando a forma expressa ocorre com mais frequência, há sempre uma quantidade significativa de registros nas formas abreviadas, como é o caso da palavra “Pagamento”, verificada em 73.129 das 188.697 Ordens Bancárias, mas cujas abreviações totalizaram 68.931 ocorrências.

Destaque-se, ainda, que outras possíveis formas abreviadas não foram investigadas, como PAG, para “Pagamento”, e que não se investigou o emprego de outros termos técnicos e abreviações de uso frequente nas rotinas de execução financeira, como “Devolução” (abreviada comumente para DEV.) ou NP (de “Nota de Pagamento”, documento gerado pelo SIAFI que precede e está vinculado à Ordem Bancária).



## Conclusão

Os resultados das análises realizadas a partir de textos naturais evidenciaram que o uso de abreviações é bastante difundido na descrição da finalidade dos pagamentos efetuados pelas IFES. Com isso, pode-se afirmar que a utilização de formas abreviadas se configura em um padrão real de uso da língua nesse gênero textual.

Tal fato denota a ausência da instauração plena de uma cultura de *accountability*, quanto à execução da despesa pública, nestas instituições (algo que é característico da administração pública brasileira, desde os seus primórdios, como aponta Sérgio Buarque de Holanda, em Raízes do Brasil), uma vez que a inclusão dos cidadãos nas estruturas de controle requer o acesso continuado a informações claras, tempestivamente.

Assim, o uso de abreviações na descrição da despesa pública indica a ausência de pensamento participativo, engajado com os preceitos da *accountability*, e indiferença para com o cidadão. Isto evidencia que nas IFES não se está empreendendo esforços para assegurar que todos participem da cadeia dialógica, a fim de viabilizar o exercício pleno da cidadania, como reivindicadores ativos. O predomínio de tal postura monológica tem contribuído para limitar o alcance e a utilidade do Portal da Transparência, como ferramenta de controle social.

Que, em nome de uma atitude realmente dialógica, nossas instituições possam se espelhar no conhecido exemplo de Graciliano Ramos, que, quando prefeito de Palmeira dos Índios (fato que completará 100 anos em 2028), chegava a utilizar-se da linguagem coloquial para emitir os documentos oficiais de prestação de contas dos gastos do município ao então presidente do Estado de Alagoas, imbuído de um verdadeiro espírito de transparência na condução da coisa pública.

## Referências

ABREU, J. C. A. Modelos Epistemológicos na Administração Pública: O Discurso Substantivo em Habermas acerca da Democracia na Sociedade da Informação. In: **Administração Pública e Gestão Social**. Viçosa, v.2, p. 1-20, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/ojs/apgs/article/view/4019>>. Acesso em: 07 fev 2019.

AFONSO, J. R. R. Conta e faz-de-conta. In: **Responsabilidade na gestão pública: os desafios dos municípios**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2008. 328 p. – (Série avaliação de políticas públicas; nº 2). Disponível em: <<http://livraria.camara.leg.br/administracao-publica/responsabilidade-na-gest-o-publica-os-desafios-dos-municipios.html>>. Acesso em: 06 mar 2018.

ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Toward a philosophy of the act**. Tradução de Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAKHTIN, M. M. VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BERBER SARDINHA, T. Lingüística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. Programa GESPÚBLICA - **Fugindo do “burocratês”: como facilitar o acesso do cidadão ao serviço público**; Brasília: MP, SEGEP, 2016. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/linguagem\\_cidada\\_-\\_versao\\_final\\_web.pdf](http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/linguagem_cidada_-_versao_final_web.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2019.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PINHEIRO, D. A. R. A legitimidade do controle social da gestão pública: uma resposta a Herbert Wechsler. In: **Revista de Administração Pública** – Rio de Janeiro, set./out., 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/64498/62408>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

SOUZA, M, I, J. CARNEIRO, Z, O, N. As Abreviaturas em Documentos do Século XVIII da Capitania da Bahia: Algumas Considerações. In: **Cadernos do XIX Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro, p. 61-71, 2015.

## PROBLEMATIZANDO O CONCEITO DE NORMA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diogo de Campos ALVES<sup>96</sup>

Vanessa Regina Duarte XAVIER<sup>97</sup>

**Resumo:** Esse artigo problematiza conceitos relativos à norma linguística, a partir do Plano Nacional do Livro Didático (2017) e de dois livros didáticos do Ensino fundamental II, analisando o tratamento deles e suas consequências no ensino de língua portuguesa (LP). Julgou-se necessário compreender a origem sócio-histórica das normas existentes na LP, à luz de Mattos e Silva (2004) e Lucchesi (2006, 2012), evidenciando fatores extralinguísticos da normatização e variação da língua. Feito isso, discutiu-se a relação da *norma-padrão* e o ensino de LP, reforçando a necessidade de um posicionamento crítico quanto ao seu ensino exclusivo (FARACO, 2008).

**Palavras-chave:** Norma linguística. Língua portuguesa. Ensino.

**Abstract:** *The following article discusses the standards concepts of linguistics starting from Plano Nacional do Livro Didático (2017) and two textbooks from elementary school. When their treatments and consequences at teaching Portuguese language (PL) were analyzed, it was deemed necessary to understand the socio-historical origin of PL existing standards according to Mattos e Silva (2004) and Lucchesi (2006, 2012), highlighting extralinguistic factors of standardization and fluctuation of language construction. The relation of standards rule and teaching of PL were discussed after, within a reinforcement of a critical position in terms of exclusive teaching (FARACO, 2008).*

**Keywords:** *Standard Language. Portuguese. Language. Teaching.*

---

<sup>96</sup> Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UFG-RC, Catalão, Goiás, Brasil, diogocaalves@gmail.com

<sup>97</sup> Unidade Acadêmica Especial de Letras e Linguística (UAELL), UFG-RC, Catalão, Goiás, Brasil, vrdxavier@gmail.com

## Introdução

A questão da conceituação de normas linguísticas e suas implicações, tanto de natureza pedagógica quanto política, tem nutrido bastante discussão nos estudos linguísticos, todavia não se trata de temática já esgotada, pelo contrário, ainda se mostra de suma importância (re)pensar o conceito de norma e a sua abordagem no ensino de LP, tendo em vista a multiplicidade terminológica encontrada em livros didáticos do Ensino Fundamental e no Plano Nacional do Livro Didático (2017), o que demonstra uma indefinição do fenômeno no material didático em uso nas aulas de LP.

De início, dentro do cenário sociolinguístico brasileiro, as normas linguísticas foram compreendidas, nesse trabalho, a partir da contextualização da constituição social e linguística heterogênea da língua portuguesa no Brasil. Fatores sócio-históricos, como a catequização dos índios e consequente imposição da LP como língua oficial, em detrimento das inúmeras línguas indígenas presentes no território brasileiro, e, à época escravocrata, com a vinda de um expressivo contingente de africanos e, conseqüentemente, de suas línguas maternas, muito contribuíram para a existência de uma gama de normas linguísticas no Brasil, o que se justifica por toda essa diversidade linguística e cultural do país.

Por razões sócio-históricas e políticas, os processos de padronização da língua portuguesa oriunda de Portugal – que passou a ser denominada como *norma-padrão* – tiveram o intuito de silenciar as demais línguas coexistentes nos países em que ela se impôs como língua oficial. Embora essas ações políticas e sociais de cunho proscritivo tenham proibido o uso oficial de outras línguas no Brasil, estas resistiram, e resultaram, por exemplo, nos centros urbanos, especialmente em bairros periféricos e no interior de alguns estados, em variações na estruturação do português, o que, futuramente, corroborou para uma polarização da imagem português brasileiro, de acordo com Dante Lucchesi (2012; 2017). Tal entendimento da realidade sociolinguística das normas existentes no português brasileiro é, muitas vezes, conduzido no contexto escolar de modo equivocado no que concerne ao próprio termo “norma” e às suas respectivas variedades, o que possibilita a construção de percepções e julgamentos sociais normatizadores e preconceituosos quanto ao fenômeno e à sua funcionalidade.

Nesse sentido, esse trabalho objetiva problematizar a noção de norma e suas variedades de conceitos presentes a) em dois livros didáticos do Ensino Fundamental II, a saber, *Português Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015), usados em uma escola da rede pública estadual da cidade de Catalão-GO, e b) no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com o

intuito de problematizar o uso de termos confusos em referência a normas linguísticas no Brasil e suas implicações no ensino da LP.

Para isso, primeiramente, fez-se necessária uma breve explanação sobre as tipologias de normas linguísticas existentes no Brasil diante de um olhar sócio-histórico, para elucidar a complexidade dessa heterogeneidade linguística sob a qual se estabeleceu a padronização de uma norma como a oficial do país. Após essa parte, debateu-se sobre o papel da *norma-padrão* no ensino, evidenciando a sua função e suas implicações pedagógicas e políticas, para, assim, adentrar na análise dos documentos, no ensejo de contribuir para um posicionamento mais crítico e reflexivo sobre a(s) conceituaç(ões) de norma, especialmente, da *norma-padrão* e sua relação com o ensino de LP.

### **Breve contextualização do surgimento das normas *culta, padrão e popular* no Brasil**

De antemão a esta breve contextualização, pondera-se a necessidade de se compreender a noção de norma linguística, por esta possuir duas *modalidades* ou *sentidos*<sup>98</sup> nos estudos da linguagem. A princípio, Faraco (2017) compreende o termo “norma” dividido em geral e específico. O geral equivale à variedade linguística e recobre o entendimento do *como se diz* em determinada comunidade de fala, isto é, contempla o seu conjunto de traços linguísticos característicos (fonético-fonológicos, morfossintáticos, léxico-semânticos e/ou discursivos). Por sua vez, Neves (2001) subentende a norma como *normal* ou *comum*, concebida e tida como usual, “média dos falares”, correspondendo à realidade linguística em sua variabilidade, em sua dinâmica própria no universo das relações sociais.

A segunda significação, concebida como “específica” por Faraco (2017), refere-se ao *como se deve dizer* em determinados contextos. É, ainda, entendida como uso regrado, uma modalidade ideal de língua e uso, sendo um dos seus objetivos o controle do comportamento linguístico dos falantes. Caracterizada pelo seu suporte normativo, tal concepção remete a uma idealização acerca do *padrão* de uso linguístico e é usada, assim, como referência de juízo de valor sobre as normas que não seguem tal padrão.

Dessa maneira, percebe-se que ambas as percepções do conceito relacionam-se com a sociedade. A primeira compreende o uso comum da língua como principal elemento que diferencia uma comunidade linguística da outra, já a segunda regula o considerado “bom uso”

---

<sup>98</sup> Os termos “modalidade” e “sentido” são utilizados por Neves (2001) e Faraco (2017), respectivamente, para descrever as duas noções que o conceito “norma” possui nos estudos linguísticos.

da língua, legitimando e excluindo normas, apontando, portanto, para o caminho da discriminação de usos linguísticos, sendo essa última perceptível em documentos escolares, como livros didáticos, compêndios gramaticais normativos, e na mídia<sup>99</sup>.

Assim, ao depreender a existência de duas acepções do conceito norma, aplica-se a primeira noção de norma em relação à realidade das normas linguísticas do português do Brasil. Para compreendê-la, faz-se necessário situar as causas sócio-históricas que condicionaram a existência de uma gama de normas/variedades, bem como a normatização da língua portuguesa no território brasileiro.

De início, ao contextualizar a relação da LP e a realidade sociolinguística do território brasileiro, Lucchesi (2006) evidencia que um dos fatores da estratificação social da população brasileira resulta da força avassaladora que divide a sociedade em um grande fosso de uma absurda e degradante concentração de renda. Tal apontamento inicial do autor apresenta que a concentração de grande parte da renda destinada a poucos estimula a exclusão social, que, por sua vez, é o combustível de cenas de violência urbana, miséria e até privação de recursos básicos de cidadania. Com efeito, o mesmo autor afirma que essa clivagem social produz, de certo, uma clivagem linguística, no sentido não apenas da representação dos padrões do uso da língua, mas sobretudo dos valores sociais que recaem sobre as variações linguísticas, principalmente, sobre aquelas em que há variantes do uso da língua por falantes minoritários e explorados.

Nesse sentido, compreende-se que os fatores sócio-históricos condicionam juízos de valor sobre os diversos usos da língua, ou seja, “a clivagem socioeconômica se projeta no plano ideológico das representações sociais da língua através do preconceito linguístico, que promove a forte discriminação das formas mais típicas da linguagem popular” (Lucchesi, 2006, p. 85). O autor elucida, ainda, que essas representações sociais, de certa forma, modificam a imagem social da língua no Brasil, o que Lucchesi (2006, 2012, 2017) define como *polarização sociolinguística* da língua portuguesa, termo utilizado para demonstrar a dualidade da língua portuguesa representada em: a *norma linguística culta*, destinada ao uso da língua por falantes da elite, e, por outro lado, a norma da população socialmente marginalizada, conceituada como *norma linguística popular*.

---

<sup>99</sup> Um caso que representa tal entendimento proscritivo e discriminatório da língua na mídia foi o do livro didático “Por uma Vida Melhor”, da coleção “Viver, Aprender”, distribuído pelo MEC, o qual gerou uma enorme repercussão de que “o livro ensina errado”, pois havia em suas páginas exemplos de sentenças como “nós pega peixe” e “a gente pega o peixe”.

Coaduna-se a esse pensamento o de Mattos e Silva (2004), ao apresentar a ideia de *diglossia* da língua portuguesa, subdividindo-a em dois sistemas, mas com uma conceituação diversa, pela ideia de *variantes populares* para denominar o uso linguístico por falantes desprovidos de educação escolar e *variantes cultas*, representando a norma de pessoas escolarizadas.

Ambas as visões dos autores representam a heterogeneidade na constituição da língua portuguesa no Brasil, ilustrando mais de uma norma ou variantes da língua em coexistência, sendo elas correspondentes ao panorama social e histórico do país. Tal imagem da heterogeneidade das normas marcadas por classificações sociais da língua, discutidas acima, provém de raízes históricas, isto é, remonta ao início da colonização portuguesa das terras do Brasil.

Dessa forma, Mattos e Silva (2004) assevera que o Brasil caracterizava-se, no período colonial, pelo multilinguismo generalizado. O contato entre as línguas indígenas, o português europeu, as línguas africanas e outras línguas diversas de imigrantes contribuiu para a formação de uma variedade da língua portuguesa no território brasileiro. Primeiramente, o plano social observado no Brasil durante o processo de colonização fundou-se na escravização e colonização de dois povos importantes para a construção sócio-histórica do Brasil, os indígenas e africanos. É válido assinalar que a colonização consistiu em atos para dizimar os povos indígenas e, conseqüentemente, suas línguas, a partir de processos de aculturação e evangelização de uma população nativa estimada de seis milhões de indígenas na época. Situação semelhante ocorreu com os africanos, que para o Brasil foram trazidos com o objetivo de servir de mão de obra, a saber, para cumprir trabalhos braçais nos campos da agricultura, da indústria e comércio açucareiros (MATTOS E SILVA, 2004). A escravidão negra no Brasil perdurou por mais de 300 anos, fazendo com que, segundo Ilari e Basso (2014), nos anos de 1800, a população de negros africanos e/ou afrodescendentes representasse mais da metade da população do país.

Já no plano linguístico, evidenciou-se o intenso contato entre línguas e povos étnicos diversos: havia um número estimado de 1.500 línguas indígenas no território brasileiro, juntamente com as 200/300 línguas de troncos linguísticos de origem africana, resultado da massa escravizada trazida da África (MATTOS E SILVA, 2004). Como resultado do processo colonizador e evangelizador, houve a necessidade de utilizar a língua portuguesa como instrumento fundamental para dominar os povos indígenas – a população nativa do território brasileiro –, proibindo-se o uso das denominadas *línguas gerais*– línguas de base tupi que serviram de intercomunicação entre portugueses e indígenas.

Nesse cenário, a língua portuguesa permanecia no uso de uma pequena parcela elitizada da época, tornando-se oficial por razão da lei de cunho político-cultural de Marquês de Pombal, de meados do século XVIII, que proibia o uso das línguas gerais, por representarem “um português simplificado, com interferências de línguas indígenas e também de africanas”, em documentos oficiais e na mídia (MATTOS E SILVA, 2004, p. 81), o que representa um dos primeiros atos de normatização da LP no Brasil. Assim, esse quadro linguístico manteve-se ao longo de séculos, configurando o português do Brasil e suas variações. Tal conjuntura precisa ser considerada nesse contexto, a saber, a presença de medidas normatizadoras da língua portuguesa, que provocaram mudanças na sua constituição sócio-histórica, tendo como consequências o silenciamento e o julgamento social depreciativo das línguas autóctones, africanas e indígenas.

Esse contexto multilíngue consistiu como plano de fundo do português do Brasil, desenvolvendo-se uma pluralidade e hibridização da língua devido à configuração étnica diversificada da sua população. Dessa forma, Mattos e Silva (2004) sintetiza três aspectos sócio-históricos que contribuíram para essa heterogeneidade do português: i) a presença das línguas gerais, que, plurais e dialetalizadas, confundiam-se com o português geral brasileiro; ii) a imposição do português europeu como língua oficial, que teria ao longo do período colonial uma população de falantes média de 30%, sendo ele a base para o português culto do Brasil a partir da segunda metade do século XVIII; iii) e, por fim, o resultado da complexa demografia histórica e social de negros africanos e afrodescendentes, que perfizeram uma média de 60% do total de falantes que aprenderam o português a partir da oralidade, como segunda língua, e em situação de aquisição imperfeita, tendo, assim, um papel importante na difusão do português dito popular<sup>100</sup>.

Dessa maneira, esse quadro linguístico manteve-se ao longo de séculos, configurando o português do Brasil e suas variações. Como vimos, no século XVIII, a língua portuguesa tomou forma como língua de poder e de prestígio diante das demais línguas existentes no território

---

<sup>100</sup> Embora Mattos e Silva (2004) apresente os negros e afrodescendentes como os principais responsáveis por matizar o português popular, há que se questionar tal pressuposto, uma vez que ele parece estigmatizar os usos da língua feitos por esses falantes. Além disso, Naro e Scherre (2007) identificaram, a partir de análises da concordância verbal, que o português moderno do Brasil é resultado de falares das diversas línguas. Sendo assim, compreende-se que as representações do português dito *popular*, a exemplo da ausência da concordância verbal, não são advindas exclusivamente da influência de falantes de origem africana no PB ou de qualquer origem étnica específica, independentemente do contingente significativo de escravos, visto que há evidências dessa ausência de concordância na língua portuguesa dentro do contexto europeu, anterior ao contato com as línguas africanas e ameríndias.



brasileiro, a partir da implementação da Lei Pombalina, de cunho político e linguístico hegemônico. Mattos e Silva (2004) considera tal momento como resultado de uma pretensão ação homogeneizadora da escolarização, a qual fundamentou-se em um ideal normatizador, que procurava enobrecer e *desmiticizar* o português do Brasil. Considera “pretensa”, pois a origem de tal lei, reforçada pela necessidade social de escolarizar o povo brasileiro, expressa na Constituição de 1824, “explicitava a intenção de tornar o ensino universal e obrigatório. Boa intenção que não se fez realidade até hoje.” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 39). Isso se dá porque o acesso à educação visava apenas à elite burguesa, como mostram os dados de Houaiss (1985, p. 137 *apud* MATTOS E SILVA, 2004, p. 39): até o século XVIII, o processo de escolarização alcançou o percentual de 0,5% de letrados, tendo esta taxa um salto para em torno de 20% a 30% da população letrada em 1920, o que se manteve por muito tempo.

Tais dados evidenciam que o acesso ao âmbito escolar, e, por conseguinte, ao ensino da língua portuguesa, restringiu-se a uma minoria economicamente privilegiada, o que implicou problemas de valoração ideológica e hierarquização dos usos da língua e dos sujeitos que a utiliza(va)m.

Em decorrência disso, pode-se dizer que a língua portuguesa, vinculada ao uso padrão de Portugal, permanecia em espaços escolares e urbanos brasileiros destinada a uma pequena parcela elitizada da época, obtendo uma posição sociocultural prestigiada no início do século XIX. Por outro lado, o escasso acesso de um contingente majoritário da população à educação fez com que este aprendesse a mesma língua quase que exclusivamente por meio da oralidade, em seu cotidiano, em contato com suas línguas maternas, bem como em condições precárias, o que, segundo Lucchesi (2006), provocou mudanças profícuas nas estruturas da língua portuguesa.

Dessa forma, nota-se a importância de tecer os fatores sócio-históricos que condicionaram a existência de normas polarizadas do português, o que caracteriza o quadro sociolinguístico heterogêneo e plural da língua portuguesa no Brasil. Como resultado desses processos extralinguísticos que influenciaram a estrutura desta variedade da LP, constituíram-se duas grandes normas no português brasileiro, as quais possuem, além de uma estruturação gramatical diferenciada, uma valoração ideológica e hierarquizada vinculada à diversidade sócio-histórica e étnica no Brasil. Assim, tem-se denominado a *norma culta* como aquela derivada do uso da língua por falantes da elite econômica do país, principalmente aqueles escolarizados, utilizada em meios altamente monitorados e valorada positivamente no âmbito social, de modo geral, enquanto a *norma popular* identifica-se pelo uso da língua pela maioria

da população do país, desprovida de educação escolar, sendo o reflexo da hibridização social, histórica, cultural e étnica que representa a sociedade brasileira (LUCCHESI, 2011).

Visto que a contextualização sócio-histórica das normas linguísticas no Brasil evidenciou dois grandes vetores: a *norma culta* e a *norma popular*; intriga-nos, ainda, o papel do conceito de *norma-padrão*, uma vez que este termo é comumente usado em livros didáticos, dicionários, provas de vestibulares, dentre outros compêndios normativos da língua.

Para tanto, julgou-se necessário apreender o caminho que a *norma-padrão* tomou no cenário linguístico brasileiro. De acordo com Faraco (2008), a construção da *norma-padrão* revelou-se excessivamente artificial. A elite letrada que se mantinha no poder, no século XIX, fixou o padrão do português brasileiro em conformidade ao modelo lusitano de escrita, isto é, implantou-se um modelo de língua totalmente desvinculado da realidade sociocultural do país.

Tal modelo não se instaurou aqui unicamente por uma imposição do governo português, mas também por ser um desejo da classe nobre. Por detrás dessa atitude conservadora da língua por esse grupo social, Faraco (2008) explica que havia um ensejo populacional intenso de viver em um país branco e de contornos europeus.

Dessa maneira, esse projeto padronizador não teve o objetivo de unificação política – uma vez que o Brasil tornou-se como tal na Independência –, estando politicamente consolidado quando ocorreram movimentos de padronização linguística no século XIX. (FARACO, 2008). O principal motivo era combater as variações do português popular, o que desencadeou o discurso do erro linguístico, isto é, tudo o que se distanciava do português de Portugal era considerado erro.

Embora a implementação dessa *norma-padrão* tenha se estabelecido na nossa sociedade e seja usada, até hoje, como modelo de ensino nas escolas, tal projeto padronizador nunca conseguiu alterar as faces linguísticas do nosso país (FARACO, 2008). Todavia, provocou o distanciamento crítico da *norma-padrão* em relação às demais normas linguísticas brasileiras.

## **Norma e ensino**

Há um espaço conflituoso quando o assunto refere-se ao ensino da *norma-padrão* no contexto escolar. Sua implementação no ensino da língua portuguesa serve como princípio básico nos currículos escolares ao redor do país, porém há divergências teóricas sobre sua abordagem e, principalmente, sua implicação ideológica dentro de sala de aula.

A premissa de que a escola tem como papel fundamental a difusão da *norma-padrão* é

inquestionável. Todavia, a tradição escolar em relação à ensinância das regras gramaticais prescritas pela *norma-padrão* estabelece-se mais por razões ideológicas do que linguísticas. No quadro educacional sociolinguístico brasileiro, observou-se que o ensino, inicialmente, visava à burguesia e à elite brasileiras. Segundo Mattos e Silva (2017), isso explica o porquê da vitalidade de uma abordagem normativa-prescritiva no ensino da língua.

Nesse sentido, os interesses das classes mais altas da escala socioeconômica nacional se sobressaem, o que compromete o ensino da língua portuguesa nas escolas, enraizado e restrito à imagem da *norma-padrão*, muitas vezes confundida com o termo *norma culta* – uso real de fala por sujeitos escolarizados –, criando-se um discurso purista da língua, no qual o domínio desse padrão, entendido como o uso *correto*, se torna a chave principal para a ascensão social.

Há, portanto, um impasse entre os linguistas, que se posicionam diferentemente quanto ao ensino de tal norma. Por um lado, alguns estudiosos, a exemplo de Possenti (1996) e Bortoni-Ricardo (2005) defendem a necessidade da aprendizagem da *norma-padrão* pelos menos favorecidos no intuito de capacitá-los ao domínio de uma nova forma de falar e escrever, isto é, a norma prestigiada, sendo esse o caminho para a construção de uma democratização de cunho linguístico e social.

Por outra perspectiva, contra uma imposição ideológico-pedagógica da *norma-padrão*, alguns estudiosos da linguística, a exemplo de Soares (1986), Bagno (2015), Gnerre (1987), Faraco (2017), e sociólogos como Bourdieu (2003), posicionam-se criticamente sobre o ensino predominante da *norma-padrão*, sustentados pelo discurso de que tal norma torna-se uma ferramenta de poder com o intuito de excluir outras normas existentes, o que desencadeia o silenciamento de falares de alunos diversos, bem como obscurece-se a realidade da língua e de suas demais normas.

Em que pesem tais divergências, ambas as perspectivas dos teóricos entram em um consenso, uma vez que compreendem a importância da *norma-padrão* para o ensino da língua portuguesa e reconhecem que a sua ausência pode ter implicações no desenvolvimento sociocultural dos indivíduos.

O cerne da questão é a implicância social e a exclusividade do ensino dessa norma nas escolas. Muitas vezes, o problema se alastra pela omissão da realidade linguística em que os aprendizes encontram-se, ou seja, vigora um ensino de língua que reflete uma de suas normas desvinculada do seu uso concreto, moldada e vista sob o prisma de regras gramaticais próprias da *norma curta*, na nomenclatura usada por Faraco (2008), uma vez que esta consiste em uma representação apequenada da língua, que encurta sua riqueza e a reduza preceitos gramaticais

estreitos e rígidos.

Sendo a escola um lugar plural e diversificado, Silva (2002) elucida que é seu dever institucional oferecer igualdade de oportunidades a todos os brasileiros, independentemente de sua origem étnica, de classe ou outra qualquer. Portanto, a autora intensifica que esse pensamento deve ser introduzido no ensino da língua materna, tornando o aluno não somente usuário de uma norma de prestígio, mas sim competente no uso das múltiplas variedades e normas da língua portuguesa, conforme suas necessidades enquanto sujeito.

Para que ocorra um ensino mais democrático da língua portuguesa, é necessário que se desenvolva uma desmitificação hierárquica das normas, ou seja, além de evidenciar a importância da *norma-padrão/norma culta*, deve-se apreender o respeito a todas as normas linguísticas, elucidando sua importância para cada contexto linguístico. Acredita-se, assim, que o primeiro passo é uma revisão terminológica acerca do conceito de norma e a reavaliação dos juízos de valor imbuídos nos adjetivos *culto* e *popular*, pois há uma incongruência na utilização desses termos, que, por sua vez, dissimulam o fenômeno e constroem uma valoração negativa quanto a determinadas normas linguísticas.

### **O conceito de norma em dois livros didáticos de LP do ensino fundamental e no PNLD (2017)**

Verificou-se, até aqui, a existência de variáveis da terminologia norma linguística, resultado de acontecimentos históricos, políticos e sociais, que condicionaram a percepção da língua portuguesa e das demais normas na sociedade e no contexto escolar. A construção dessas percepções das normas linguísticas é usada, muitas vezes, por um viés elitista, o qual estigmatiza o uso de normas que se desvirtuam dos parâmetros da *norma-padrão*, e, ao mesmo tempo, legitima o uso daquelas que se aproximam de sua estrutura.

Assim, é imprescindível compreender as implicações dessa variedade terminológica relacionada às normas linguísticas no ensino de língua portuguesa. Evidencia-se que, independentemente dos avanços dos estudos linguísticos sobre as conceituações de norma, há um descompasso e uma incongruência no uso e no tratamento didático dessas normas em livros didáticos (LDs) e em documentos oficiais, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal documento é de extrema importância aos professores de língua portuguesa, uma vez que os guia na sua *práxis* de ensino, e, por esse motivo, julgou-se necessário pesquisar como se dá a conceituação das normas linguísticas inseridas nestes, e assim, ao final deste tópico,

demonstrar, em uma perspectiva sociolinguística, novas conceituações que possam representar de forma consistente e democrática as normas coexistentes no Brasil.

Dessa forma, analisou-se a terminologia referente às normas linguísticas no Plano Nacional do Livro Didático (2017), documento que organiza as diretrizes de seleção de livros didáticos do Ensino Fundamental II – 6º (sexto) ao 9º (nono) anos, e dois LDs intitulados *Português Linguagens*, de autoria de Cereja e Magalhães (2015) usados em uma escola da rede pública de Catalão-GO, referentes aos últimos dois anos desse mesmo nível de ensino, os quais constituíram o *corpus* desse estudo.

Primeiramente, observou-se no PNLD um discurso de caráter político e ético no intuito de legitimar e assegurar uma reflexão crítica sobre as normas e variedades que constituem o português brasileiro falado por crianças e jovens (BRASIL, 2017). Assim, o texto demonstra uma postura defensiva sobre a diversidade social, e, por conseguinte, a diversidade linguística, incentivando o ensino dos diversos usos das normas que compõem na língua portuguesa, exclusivamente a *norma urbana de prestígio* – conceituação de norma utilizada pelo documento.

Nesse ponto, nota-se o uso do termo *norma urbana de prestígio*, que é explicado no próprio documento o porquê dessa denominação

Em substituição à expressão “*norma culta*”, normas urbanas de prestígio é um termo técnico recente introduzido para designar os falares urbanos que, numa comunidade linguística como a dos falantes do português brasileiro, desfrutam de maior prestígio político, social e cultural e, por isso mesmo, estão mais associados à escrita, à tradição literária e a instituições como o Estado, a escola, as Igrejas e a imprensa. (BRASIL, 2017, p. 11)

De fato, a expressão *norma urbana de prestígio* elucidada, de forma mais contextualizada, a representação do uso linguístico pela comunidade de falantes que desfruta de maior prestígio socioeconômico. Contudo, há uma discussão importante quanto à especificidade do termo *urbano*. Preti (1999) identificou, a partir de resultados de análises de conversação do Projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC), que o uso da língua por falantes considerados cultos correspondia ao discurso de falantes que utilizam a *linguagem urbana comum*, isto é, denominação referente a “um falante de um dialeto social dividido entre as influências de uma linguagem mais tensa, marcada pela preocupação com as regras da gramática tradicional, e uma linguagem popular, espontânea, distensa.” (1999, p. 21). Assim, compreende-se que um falante “culto” ou de grau de escolarização superior adeque seu uso da língua de acordo com o contexto sociolinguístico em que está inserido, pois ao mesmo tempo em que se utiliza de uma linguagem

mais monitorada, também pode valer-se de jargões e gírias que são próprios de uma linguagem comum falada em centros urbanos.

Dessa maneira, o autor faz uma indagação a respeito de como se explica, objetivamente, a especificidade que caracteriza o falar culto. Por isso, volta-se à importância de se contextualizar social e historicamente a língua. Preti (1999) reflete sobre o contexto social do Brasil e o processo de uniformização educacional. Em decorrência de um discurso acentuado sobre democratização do ensino, proporcionou-se a uma faixa maior da comunidade urbana as possibilidades de acesso à educação, que antes eram exclusivas à elite, fazendo com que, no quadro sociolinguístico brasileiro, houvesse semelhanças nos usos da *linguagem urbana comum* e *linguagem urbana culta*. Porém, como forma de discernimento entre essas duas normas, a *linguagem urbana culta* identifica-se por falares oriundos de um grau de escolarização superior, apresentando ínfimas marcações de variações ditas populares no uso da língua em suas modalidades escrita e oral, o que nos estudos linguísticos permite o uso do termo *norma culta*, em uma perspectiva científica.

Coaduna-se com a ideia de Preti (1999) a perspectiva de Bortoni-Ricardo (2004) a respeito do termo urbano postulando três contínuos que representam as variedades do português brasileiro, os quais se entrecruzam: o *contínuo* de rural-urbano, o de oralidade e letramento e de monitoração estilística. Atenta-se, dessa forma, especialmente, ao primeiro *contínuo*, pelo qual a autora elucida haver traços graduais e contínuos entre as variedades que representam o falar urbano e rural. Isso permite dizer que há uma fluidez entre as fronteiras das variedades urbanas e rurais, ou seja, traços linguísticos presentes em ambos os grupos sócio-geográficos.

Considera-se, assim, um ponto positivo no documento do PNLD a substituição do termo *norma culta*. Tal adjetivo descritivo da norma usada por falantes escolarizados serviu como objeto de discussão para diversos autores, a exemplo de Faraco (2008, 2017), Bagno (2001, 2015), Lucchesi (2011, 2017), os quais evidenciaram uma preocupação social sobre a utilização equivocada do termo em questão.

Essa qualificação *culta*, usada em referência ao termo norma, assim como outros adjetivos, como *regional*, *popular*, *informal* etc., decorreu da necessidade de distinguirem-se os diversos modos de falar e escrever a língua, buscando adequar a heterogeneidade linguística aos diferentes condicionantes sociais. Esse processo de qualificar as normas corroborou para a sua hierarquização, não condizente com critérios linguísticos, mas sim socioculturais e políticos, como foi observado na polarização sociolinguística do Brasil.

Há, portanto, na designação *norma culta* um emaranhado de valores que permeiam a sociedade, bem como o contexto escolar. Bagno (2001, 2015), e Faraco (2008) apresentam duas percepções similares acerca da noção de *norma culta*. A primeira se dá pela ótica do senso comum na sociedade em geral, tomado pelo sentido absoluto do termo, ou seja, sugere-se que esta norma opõe-se às consideradas “incultas”. Nesse sentido, parte do modelo de língua inspirado na tradição gramatical normativo-proscritiva, que a percebe por um prisma antagônico ao qualificar os seus próprios usos. Por isso, muitas vezes, deparamo-nos com discursos e julgamentos sobre falantes de outras normas, taxando-os de *ignorantes*, *incultos*, como se não soubessem falar português ou se não fossem capazes de fazê-lo de maneira correta.

A segunda visão representa o olhar de cientistas da linguagem, os quais entendem a *norma culta*, primeiramente, como um termo técnico para designar formas linguísticas usadas por grupos sociais de escolarização superior, bem como de vivência urbana, sendo que sua situação de uso permeia os ambientes altamente monitorados, como a mídia, a escola etc. O termo *culta*, nesse entendimento, refere-se à cultura letrada, isto é, não envolvem apenas atividades de leituras e escrita, mas a combinação de elementos propriamente linguísticos com práticas socioculturais e valores sociais (FARACO, 2008).

Dessa forma, uma vez que a noção de *culto* possui um sentido comum e de largo uso na sociedade diante da primeira concepção apresentada acima, acredita-se que a opção, no PNLD, pela substituição do termo *norma culta* por *norma urbana de prestígio* aparenta ser um ponto positivo para o ensino de língua. Sendo o primeiro termo eivado de conteúdo ideológico e visto na sociedade não como apenas uma norma da língua, é necessário que haja uma reflexão sobre o seu uso, pois, pelo viés do senso comum, pode ocasionar pré-juízos ou preconceitos linguísticos contra os falantes que não a dominam.

O PNLD utilizou apenas este termo, *norma urbana de prestígio*, destacando a importância de respeitar as diversas modalidades da língua, porém com os olhos voltados ao ensino de tal norma em livros didáticos elencados pelo próprio documento.

Passa-se, então, para a análise dos livros didáticos usados em uma escola pública da cidade de Catalão-GO, dos últimos anos do Ensino Fundamental II, de autoria de Cereja e Magalhães (2015a, 2015b) e intitulados *Português Linguagens*. De forma a sintetizar a análise, mostra-se abaixo o quadro demonstrativo da variação terminológica da norma linguística nos exemplares analisados.

**QUADRO 1**-Termos relativos à norma em livros didáticos do Ensino Fundamental, de Cereja e Magalhães (2015).

<b>8º (oitavo) ano</b>	<b>9º (nono) ano</b>
Norma-padrão	Norma-padrão
Norma-padrão formal	Norma-padrão formal
Norma-padrão informal	*Variedade popular
	Norma culta

**FONTE:** editado pelos autores.

O quadro acima mostra a profusão terminológica de normas encontrada em ambos os livros didáticos analisados e especialmente no do 9º ano. O uso delas nos livros varia de questão para questão, sem haver uma padronização, demonstrando uma falta de clareza teórica a respeito, tendo como resultado o uso inconsistente dos termos referidos, desacompanhados de qualquer explicação sobre sua conceituação<sup>101</sup>.

Conforme discutido anteriormente, percebe-se, no uso do termo *norma-padrão*, presente em ambos os livros didáticos, uma projeção para um modelo abstrato da língua, distante, portanto, de qualquer tipo de uso real da língua. Há quem propague, ainda, o discurso que iguala as normas padrão e culta, o que se desfaz quando se compreende a formação sócio-histórica do Brasil, dada a origem em que formou cada uma delas, sendo a *padrão* um constructo de língua, uma idealização que não corresponde a nenhum uso linguístico, o que se opõe à *culta*, a qual condiz com uso real da língua por falantes escolarizados. Por esse entendimento, não é compreensível o uso das denominações *formal* e *informal* para identificar subtipos da *norma-padrão*, uma vez que a noção de *informal* admitiria algumas transgressões que no nível *formal* da língua seriam consideradas equivocadas, ou seja, que não seguem o que a *padrão* permite, dado a sua natureza e abordagem exclusivamente proscritiva e normativa da língua.

Nos livros didáticos, observou-se que as normas são trabalhadas das seguintes formas: em atividades de identificação e classificação da norma, linguagem ou variedade que estão presentes em gêneros textuais diversos; em atividades de reescrita, transpondo-se o texto do nível informal para o formal. Há, também, nessas atividades, a presença de julgamento social quanto ao uso de determinadas normas.

---

<sup>101</sup> Acredita-se que uma explicação sobre esses termos tenha aparecido em livros didáticos de níveis de ensino anteriores (5º e/ou 6º anos). Contudo, considera-se importante reforçar seu significado sempre que possível, fazendo uma contextualização do uso dessas normas.



As atividades de identificação, classificação e transposição de uma norma a outra foram as mais comuns em ambos os livros. A título de exemplo, podem-se citar os seguintes direcionamentos extraídos das obras analisadas: *Reescreva o texto todo de acordo com a norma-padrão da língua.* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015b, p. 193); *Observe a linguagem empregada pelas personagens, que tipo de variedade predomina: uma variedade de acordo com a norma-padrão formal ou norma-padrão informal? Justifique.* (CEREJA e MAGALHÃES, 2015a, p. 180). Questões como estas apenas requerem ao aluno que observe qual norma foi usada e, assim, identifique alguma palavra ou expressão que lhe permita classificá-la como tal, e, por fim, transcreva alguma parte do texto que possua uma linguagem menos monitorada para uma modalidade mais formal. Dessa forma, elas reforçam a identificação da norma que prevalece no texto e a respectiva correção do emprego da norma “informal”, sem chamar a atenção para a sua finalidade no texto, ausentando-se, dessa forma, o pensamento crítico e reflexivo acerca do seu uso, o que destoava do que propõem as diretrizes presentes no PNLD.

Mostra-se pertinente, ainda, atentar-se para o julgamento social que recai sobre os usos da língua, uma vez que se tem visto, até esse ponto, que as normas linguísticas no Brasil estabeleceram-se em um contexto polarizado, no qual há um pano de fundo político e socioeconomicamente diversificado que condicionou e condiciona percepções sociais. A esse respeito, convém atentarmos para duas questões presentes nos livros, ilustradas a seguir. A primeira atividade inicia-se com um poema chamado Papo de índio: “Veiu uns ômidi saia preta/ cheiu di caixinha e pó branco/ qui eles disserum que chamava açucrí/ Aí eles falarum e nós fechamu a cara/ depois eles arrepirum e nós fechamu o corpo/ Aí eles insistirum e nós comemu eles.” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015b, p.170)

Esse texto base serviu para a discussão sobre concordância nominal, sendo trabalhada, nas questões referentes ao texto acima, as diferenças entre a *norma-padrão* e variedades não padrão da língua. Primeiramente, o exercício pede ao aluno que contextualize a época à qual o texto remete, sendo a resposta esperada, segundo o livro do professor, *período colonial*, sendo em seguida solicitado ao aluno que identifique quais desvios do texto à *norma-padrão* são socialmente considerados os mais graves. Em seguida, pede-se que ele reescreva tal desvio de acordo com as regras gramaticais da *norma-padrão*.

Observou-se, no exemplo dado, cuja estrutura repete-se ao longo das obras analisadas, que o emprego de textos com demais variedades não é discutido em profundidade, pelo contrário, é requerido ao aluno julgar de forma hierárquica o “desvio” mais grave, o que reforça,

ainda mais, a ideia de que o uso da *norma-padrão informal*, na terminologia empregue pelos autores, é errado e, por isso, deve ser objeto de correção, ocasionando, conseqüentemente, preconceito e estigmatização dos usos da língua feitos em geral por falantes não escolarizados ou pouco escolarizados.

Outra implicação mais grave do texto consiste em associar o uso de uma norma não-prestigiada, em que imperam os “desvios” à *norma-padrão*, à figura do índio, o que tende a reverberar em uma tendência do alunado a estigmatizar tais falares, desconsiderando-se o contexto de imposição aos nativos da língua portuguesa, em razão da colonização do nosso território.

No mesmo livro didático do nono ano, encontramos outra atividade, a qual apresentou uma poesia intitulada “pronominais”, com o intuito didático de discutir o uso de pronomes de caso reto em início de uma frase. Evidenciam-se, na atividade, frases, que iniciam sem o uso do pronome do caso reto, a exemplo de *Dê-me um cigarro*, a qual, de acordo com a atividade, corresponde à *norma culta* usada pelo *professor, aluno e mulato sabido* (personagens da poesia); por outro lado, frases que se iniciam por um pronome do caso reto, como *Me dá um cigarro*, costumeiramente usadas pelo *bom branco e bom negro* (CEREJA E MAGALHÃES, 2015b, p. 260) condizem com a *variedade popular*, nos termos empregados pelos autores. Visto isso, essa atividade evidenciou-se, em suas questões, dois pontos: o primeiro apresenta um jogo entre os usos das normas *culta* e *popular* como antagônicas entre si, e o segundo relaciona-se com o primeiro, pois há, novamente, um julgamento social quanto ao uso da língua que se denominam como *popular*.

Nessa discussão, há um posicionamento altamente racista e excludente em um dos exercícios do texto, uma vez que a pergunta apresenta o seguinte enunciado: “O mulato, como o negro, sempre foi vítima de preconceitos em nosso país. Considerando-se que, no plano individual, uma das formas de superar o preconceito racial é fazer parte da cultura da elite e nela de destacar, por que o mulato é colocado entre o professor e o aluno?” (2015b, p. 261). A questão explica que a aprendizagem da *norma culta*, favorece a ascensão social, e por isso, faz com que o indivíduo perceba a cultura popular e, por conseguinte, a *norma popular* como inferiores, ensejando adentrar à cultura da elite por via do uso da *norma culta*.

É nesse sentido que Bagno (2001) alerta sobre o uso das classificações das normas, pois, muitas vezes, são conduzidas de formas excludentes e, ainda mais, favorecendo o preconceito linguístico, sem considerar os fatores que condicionam o uso de cada norma. O mesmo autor explica que, na nossa sociedade, o uso do adjetivo *popular* possui conotações pejorativas, as

quais estigmatizam tudo o que retoma o sentido de povo/população; além disso, usa-se tal termo impropriamente como antônimo de *culta*, sendo que são apenas normas linguísticas que coexistem na sociedade, sendo igualmente funcionais, resguardadas as situações de uso.

No intuito de discernir tais normas de forma apropriada à construção social, histórica, política e cultural do Brasil, autores como Bagno (2001, 2015) e Lucchesi (2017) procuraram descrever as normas da língua em conformidade com a realidade em que ela está inserida. Dessa forma, uma nova terminologia é proposta no âmbito dos estudos sociolinguísticos. Primeiro, reconhece-se a forte imposição normativa que o uso do termo *norma-padrão* possui no imaginário dos brasileiros, sendo sempre necessário discutir sobre suas implicações sociais e políticas no ensino da LP. Como forma de substituir os termos *popular* e *impróprio* dentre os demais, sugere-se o termo *variedades/normas* estigmatizadas para descrever o uso da língua por falantes não escolarizados, que residem nos espaços rurais e urbanos, este último em especial em referência às regiões periféricas (BANGO, 2002). Para substituir o termo *culto*, a sugestão é usar o termo *variedades /normas prestigiadas*, as quais representam os falantes urbanos, de escolarização superior, com alto poder sociocultural. Assim, acredita-se que tais conceituações das normas sejam menos estereotipadas e mais representativas da realidade da língua brasileira e do perfil de seus falantes.

## Conclusões

Discutir sobre norma linguística não é uma tarefa fácil, pois há aspectos de natureza tanto linguística quanto extralinguística que se articulam necessariamente em seu estudo, evidenciando, ainda mais, a sua complexidade. Nesse sentido, esse trabalho teve o intuito de possibilitar uma reflexão sobre tal complexidade da língua portuguesa e de suas normas linguísticas a partir da sua contextualização sócio-histórica do seu uso no território brasileiro.

O cenário linguístico do Brasil demonstrou em sua origem um espaço multilíngue e plural, em que a confluência de várias línguas alterou e enriqueceu a estrutura da língua portuguesa. Além disso, aspectos normativos moldaram, também, a mesma língua a partir da idealização da *norma-padrão*, sendo um constructo sociocultural e político, que desvincula de qualquer uso real da língua. Assim, compreende-se, a partir das interferências de fatores sócio-históricos, uma imagem da LP em dois grandes vetores: *norma culta* e a *norma popular*, sendo importante dar ênfase que a língua portuguesa ultrapassa essa imagem dicotômica, dada a sua riqueza étnica e cultural.

A importância de rever as terminologias comumente usadas para referir-se à norma é substancial para compreender a origem dessas variedades de norma e sua implicação no contexto escolar. Notou-se uma incongruência no uso dessas noções de normas nos livros didáticos analisados, isto é, não há uma consistência teórica, sendo que essa profusão de termos sem limites claros em sua definição somente favorece alguns julgamentos sociais depreciativos quanto a alguns usos da língua. Por outro lado, o documento do PNLD demonstrou um ponto importante ao substituir o termo *norma culta*, o qual possui dois sentidos em sua construção, sendo um deles permeado por ideais elitistas.

Dessa forma, apresentaram-se outras terminologias, a saber, *normas prestigiadas* e *normas estigmatizadas*, com o intuito de revelar um ideal de língua mais condizente com a realidade sociolinguística em que se insere. Portanto, preconizam-se as *normas prestigiadas* e *normas estigmatizadas* no lugar de *norma culta* e *norma popular* para remontar, de modo mais democrático e menos preconceituoso, às normas constituintes do português brasileiro.

Há, ainda, muito o que se discutir sobre os conceitos de normas e suas implicações no contexto educacional, em especial, no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, faz-se necessário criar condições para que ocorra um pensamento crítico por parte do alunado quanto aos usos variados de normas, bem como sobre o ensino prescritivo e normativo da *norma-padrão*. Desse modo, espera-se que esse trabalho contribua para um posicionamento crítico e reflexivo, que rompa barreiras de um ensino eivado de julgamento e valoração social, respeitando todas as normas que compõem a nossa língua materna.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Norma linguística e preconceito social**: questões de terminologia. Veredas — Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICADO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução: Sérgio Miceli; Revisão: Mary Barros. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017**: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. p. 98.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens** – 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015a.

\_\_\_\_\_. **Português linguagens** – 9º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva. 2015b.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para conhecer a norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 2. ed. São Paulo: Fontes Editora, 1987.

HOUAISS. Antônio. **O português do Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE/UNESCO.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente**: a língua que estudamos a língua que falamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LUCCHESI, Dante. **Parâmetros sociolinguísticos do português brasileiro**. Revista da ABRALIN, v. 5, n. 1 e 2, p. 83-112, 2006.

\_\_\_\_\_. **Racismo linguístico ou ensino democrático e pluralista?** A questão do ensino da língua portuguesa no Brasil. Grial, n. 190, 86-95, 2011.

\_\_\_\_\_. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. **Estudos de Linguística Galega 4**, p. 45-65, 2012

\_\_\_\_\_. **Línguas e sociedades partidas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. Concordância verbal em português: a situação no Brasil e em Portugal. In \_\_\_\_\_. **Origens do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 49-69.

NEVES, Maria Helena de Moura. Norma e prescrição linguística. **Consciência**. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/linguagem/ling12.htm>> Acesso em: 22 fev. 2018.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.

PRETI, Dino. A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In \_\_\_\_\_. **Discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 21-34.

SILVA, Myrian Barbosa da. A escola, a gramática e a norma. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Editora Loyola, 2002. p. 253-265

## RASTROS DO TRÁGICO NA POÉTICA DE CASTRO ALVES: UMA PERSPECTIVA DIALÓGICO-HETERODISCURSIVA

Wilder Kleber Fernandes de SANTANA<sup>102</sup>

Thiago Zilio PASSERINI<sup>103</sup>

Pedro Farias FRANCELINO<sup>104</sup>

**Resumo:** O presente trabalho se propõe a analisar rastros do trágico na poética de Castro Alves, tomando como base duas categorias centrais nos escritos de Bakhtin, em diálogo com Volóchinov e Medviédev: o dialogismo e a heterodiscursividade. Selecionou-se, para análise, o poema castroalviano *Prometeu*, presente na obra póstuma *Os escravos*. Identificou-se que o poeta se utiliza do discurso mítico para solidificar seu discurso, assim como o trágico grego como estratégia formal e enunciativa para potencializar a trama socio-histórica de seu poema.

**Palavras-chave:** Dialogismo. Heterodiscursividade. Trágico. Poética. Castro Alves.

**Abstract:** *The present paper proposes to analyze traces of the tragic in the poetics of Castro Alves, taking as base two central categories in the writings of Bakhtin, in dialogue with Volóchinov and Medviédev: the dialogism and heterodiscursividade. The castroalvian poem Prometheus was selected for analysis, present in the posthumous paper The Slaves. It was identified that the poet uses the mythical discourse to solidify his discourse, as well as the Greek tragic as a formal and enunciative strategy to potentiate the socio-historical plot of his poem.*

**Keywords:** *Dialogism. Heterodiscursivity. Tragic. Poetic. Castro Alves.*

---

<sup>102</sup> Doutorando em Linguística no Programa de Pós-graduação em Linguística (ProLing) da Universidade Federal da Paraíba. UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: wildersantana92@gmail.com

<sup>103</sup> Mestrando em Linguística no Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa (PPG) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC – SP, São Paulo, Brasil. E-mail: thizilio@yahoo.com

<sup>104</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Língua portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor Associado do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFPB.

## Introdução

Estudos direcionados à tragédia e ao trágico<sup>105</sup> estão no *hall* das obras de grandes pensadores, tais como Aristóteles (384 a.C – 322 a.C) e Shakespeare (1564-1616), desde o auge da *Poética e da Retórica*<sup>106</sup>, tendo influência até mesmo na entrada para o século XXI, em terreno brasileiro. No âmbito dos estudos dialógicos da linguagem, são tecidas considerações basilares sobre o trágico na literatura brasileira, particularmente, na poética do escritor Castro Alves.

Faz-se necessário registrar que, entre os séculos XVIII e XIX, em alguns países da Europa (França, Alemanha etc.) e parte da Rússia houve tentativa de impedimento de reflexões e estudos filosóficos e sociológicos sobre a arte verbal, em que imperava o método formal nos estudos literários (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), porém, tais textos são considerados, atualmente, essenciais para a compreensão da “estilística do gênero” (BAKHTIN, 2015, p. 21), reacentuando produções greco-romanas, tais como poemas homéricos<sup>107</sup> e algumas obras de Cícero (*Da República e De oratore*).

Nesse ínterim de discussões, ao perceber-se que as categorias bakhtinianas dialogismo e heterodiscursividade se aplicam aos estudos do trágico na contemporaneidade brasileira, este trabalho se propõe a realizar uma análise dialógico-heterodiscursiva do poema *Prometeu*, que compõe o livro *Os Escravos* (2014 [1884]), de Castro Alves. Tanto o dialogismo quanto o heterodiscurso são categorias formuladas e mobilizadas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) em interação com outros estudiosos do Círculo de Bakhtin<sup>108</sup>, no horizonte dos estudos literários do início do século XX.

No que respeita a discussões sobre a (in)existência de obras trágicas brasileiras, importa frisar que estudos textuais e/ou discursivos já apresentam construções histórico-literárias em

---

<sup>105</sup> No presente estudo, a tragédia é compreendida como o gênero literário/discursivo, enquanto o trágico consiste no componente essencial para a existência da obra/ tragédia.

<sup>106</sup> Tanto a Poética quanto a Retórica foram e continuam sendo de imensa importância para estudos relacionados à poética e ao trágico, inclusive influenciando estudos na pós-modernidade.

<sup>107</sup> Tanto na *Ilíada* quanto na *Odisseia* e também nos famosos Hinos Homéricos, é possível notar em muitos momentos a presença desse trágico, seja para desencadear ações nas epopeias, seja para intensificar as descrições dos deuses, como ocorre em alguns dos seus hinos.

<sup>108</sup> A expressão “Círculo de Bakhtin” se refere a um grupo de intelectuais que se reuniu com frequência entre 1919 e 1929 em cidades russas, como Nevel, Vitebsk e São Petersburgo no intuito de discursivizar ideias e propostas filosóficas. Constituíam-se de estudiosos de áreas diversificadas e profissões distintas, dentre os quais se destacam Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev. Outros integrantes eram Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev. V. Pumpianski.



contextos brasileiro e português. Essa perspectiva de resistência à visibilidade do trágico em textos brasileiros se condensa nos dizeres de Lourenço (1994), Sterzi (2004) e Vecchi (2004), por exemplo. Tais autores acentuam a cultura brasileira como antitrágica, e que por ser mais festiva, transfere problematizações do trágico para uma ambiência marginal. Na perspectiva de Vecchi, por exemplo, não haveria uma identidade ou uma natureza trágica brasileira, mas “marcas dispersas da tragédia” ou da “imanência de resíduos trágicos” (2004, p. 116, 117) em textos literários e poéticos.

Objetivou-se analisar rastros (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]) do trágico no poema *Prometeu*, de Castro Alves ((1847 – 1871). O poema, estruturado em seis estrofes, evoca a memória do trágico grego para corroborar denúncias feitas, via literatura, pelos maus tratos a que os negros eram submetidos, na época em que foram carregados nos navios negreiros para servir como escravos às realidades imperiais. O eixo teórico norteador desenha as relações dialógicas e o heterodiscurso (BAKHTIN, 2006 [1979]; 2010 [1930-1934]) em uma zona fronteira do discurso estético<sup>109</sup> com o ético (da vida). Nesse prisma metodológico, buscou-se subsídio teórico nos pressupostos de Bakhtin (1993 [1920-1924]), 2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]) – membros atuantes do círculo de Bakhtin – as quais se propagam na produção dos grupos de pesquisadores brasileiros, dentre eles, Francelino (2013) e Santana (2017; 2018).

Em termos estruturais, inicialmente, na seção 1, traçou-se uma discussão teórica sobre o trágico intitulada *Que é o Trágico? Perspectivas dialógica e heterodiscursiva*, sendo a primeira parte embasada nas formulações de Aristóteles, Nietzsche, Markantonatos e Brandão. Quanto à segunda parte dessa seção, sobre o dialogismo e a heterodiscursividade, foram subsidiados pressupostos dos teóricos russos, membros do círculo de Bakhtin, e de alguns comentadores dessa teoria em terreno brasileiro. Na seção 2 “Rastros do Trágico no Poema *Prometeu*, de Castro Alves”, procurou-se realizar as análises, tendo em vista as categorias delimitadas.

---

<sup>109</sup> Bakhtin (1895-1975) afirma que o ser humano passa por experiências de vida em três níveis: o ético, o estético e o cognitivo. O primeiro refere-se à vida humana, às vivências do cotidiano. O cognitivo está ligado à mente e às criações científicas, enquanto dimensão estética está ligado à arte e às produções e estudos literários, como no caso do poema de Castro Alves aqui analisado.

## Que é o trágico? Perspectivas dialógica e heterodiscursiva

De acordo com Markantonatos *et. al.* (1996, p. 395), a origem da palavra *tragédia* – τραγωδία – está ligada ao vocábulo *tragodós* – τραγωδός –, cuja origem remete aos radicais *trágos* – τράγος – e *aoidós* – αοιδός –, respectivamente *bode e aedo*. Assim, se traduzida literalmente, a tragédia seria o “*canto do bode*”, e essa designação está intimamente ligada às celebrações das quais ela se origina.

Para Aristóteles (s/d, p. 301-302), a tragédia teria surgido a partir do drama satírico. Inicialmente, o drama consistia em danças mímicas e rituais em louvor a Dionísio e, posteriormente, passou a se desenvolver por meio de “representações rústicas” com homens trajados de sátiros, os companheiros do deus do vinho (BRANDÃO, 2016 [1987], p. 133-134). Esse fato explica não só a presença do “*bode*” como parte do étimo da tragédia, em clara referência à caracterização dos atores da encenação mencionada, como também afasta o satírico da concepção hodierna que se lhe dá, relacionada a qualquer aspecto de comicidade.

Nietzsche (1999 [1992]) aponta a intrínseca relação entre a tragédia e a figura de Dionísio, cujos sofrimentos eram o verdadeiro objetivo do drama. Desse modo, ele era o “proto-herói” trágico, independentemente das *personas* sobre as quais se desenvolviam as representações. Nas palavras do filósofo,

Na verdade, porém, aquele herói é o Dionísio sofredor, dos Mistérios, aquele deus que experimenta em si os padecimentos da individuação, a cujo respeito mitos maravilhosos contam que ele, sendo criança, foi despedaçado pelos Titãs e que agora, nesse estado, é adorado como Zagreus (NIETZSCHE, 1999 [1992], p. 69-70).

Essa consideração vai, em grande medida, ao encontro da definição aristotélica de tragédia como a “imitação de uma ação”, preponderante sobre quaisquer outros aspectos. Para o estagirita, a *fábula* – entendida como a “combinação dos atos” – é a parte mais importante do trágico, pois ele não é a imitação de homens, “[...]mas de ações, da vida, da felicidade e da infelicidade [...] sendo o fim que se pretende alcançar o resultado de uma certa maneira de agir, e não de uma maneira de ser”. (ARISTÓTELES, s/d, p. 306).

Desse modo, a necessidade de personificação não é o ponto principal de que parte o trágico. Pelo contrário, o homem figura como uma representação dessas ações que, embora humanas, não pertencem especificamente a um ser individual. Por meio das ações executadas por homens, chega-se a uma série de desfechos que colocam em xeque a própria existência, fazendo sobressair aspectos existenciais que geram a reflexão do público. Nesse sentido,

Aristóteles reafirma a posição da universalidade concernente ao universo da criação poética, capaz de gerar nos expectadores “o terror e a compaixão” (s/d, p. 313) com base no princípio da verossimilhança.

Partindo dessa premissa, a *fábula* deve “oferecer a mudança, não da infelicidade para felicidade, mas pelo contrário, da felicidade para o infortúnio, e isto não em consequência da perversidade da personagem, mas por causa de algum erro grave [...]” (ARISTÓTELES, s/d, 319). Dessa forma, não se deve pensar no desfecho como uma punição à má conduta humana; antes disso, ela é o resultado de uma ação equivocada. Um dos melhores exemplos dessa questão é a tragédia de Édipo, escrita por Sófocles. Sobre ela, Nietzsche (1999 [1992], p. 64, grifos do autor) assim se pronuncia:

A mais dolorosa figura do palco grego, o desventurado ÉDIPO, foi concebida por Sófocles como a criatura nobre que, apesar de sua sabedoria, está destinada ao erro e à miséria, mas que, no fim, por seus tremendos sofrimentos, exerce à sua volta um poder mágico abençoado, que continua a atuar mesmo depois de sua morte. *A criatura nobre* não peca, é o que o poeta profundo nos quer dizer: por sua atuação pode ir abaixo toda e qualquer lei, toda e qualquer ordem natural e até o mundo moral, mas exatamente por essa atuação é traçado um círculo mágico superior de efeitos que fundam um novo mundo sobre as ruínas do velho mundo que foi derrubado. É o que o poeta, na medida em que é ao mesmo tempo um pensador religioso, nos quer dizer: como poeta, ele nos mostra primeiro um nó processual prodigiosamente atado, que o juiz lentamente, laço por laço, desfaz, para a sua própria perdição; a autêntica alegria helênica por tal desatamento dialético é tão grande que, por esse meio, um sopro de serenojovialidade superior se propaga sobre a obra inteira, o qual apara por toda a parte as pontas dos horríveis pressupostos daquele processo.

Como se pode notar, a desventura de Édipo não se dá por qualquer aspecto relacionado à sua conduta do ponto de vista moral; ao contrário, o excerto destaca sua nobreza e sua sabedoria. Entretanto, essas características não são capazes de o livrarem de seu destino, ao qual ele se mantém inexoravelmente ligado, não podendo fugir. Quando Nietzsche afirma que a *atuação* da personagem é capaz de subverter qualquer lei, ordem natural ou até mesmo a moral, ele corrobora o pensamento aristotélico de valorização da ação como desencadeador de um desfecho trágico.

Para composição das discussões sobre dialogismo e heterodiscursividade, em diálogo com as obras de Bakhtin (2010 [1930-1934]), 2006 [1979]), Volóchinov (2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), recorreu-se às produções: *A representação linguístico-discursiva de Jesus Cristo em seu sermão sobre o cumprimento do amor a partir do evangelho segundo são Mateus* (SANTANA e FRANCELINO, 2018); e *Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de*

*Bakhtin, Volóchinov e Medviédev* (SANTANA, 2018). Desse modo, adentre-se às incursões sobre dialogismo e heterodiscursividade.

A noção de dialogismo está diretamente ligada ao conceito desenvolvido da interação verbal, discutida principalmente por Volóchinov (2017 [1929]), o qual, de acordo com Santana (2018), fundamenta-se na crítica sociológica e apresenta respostas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época, que foram o *objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista*<sup>110</sup>. Podemos afirmar que esta concepção é chamada de dialógica porque circunscreve que a linguagem (os discursos) e os sujeitos que a mobilizam têm seus sentidos produzidos por um processo de interconstituição e intersubjetividade, permitindo que sejam vivenciadas situações concretas na dinamicidade dos atos de linguagem.

Nessa direção, Volochínov (2017 [1929], p. 148-149), ao compreender a língua em sua natureza real/viva, postula que esta não consiste em um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), mas em um horizonte semântico que abarca esses elementos linguísticos num contexto concreto preciso, numa enunciação específica. Assim, afirma o estudioso russo:

1. A língua como sistema estável de formas normativas e idênticas é somente uma abstração científica produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
2. A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva.
3. As leis da formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.
4. A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra forma de criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre” ao se tornar consciente e voluntária.
5. A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito

---

<sup>110</sup> A primeira propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos usados para comunicação; a segunda postula que a língua é realizada em forma de uma enunciação monológica, um ato individual de fala proveniente da consciência individual, dos desejos e intenções do enunciador. Apesar de Volóchinov contestar o objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista para poder formular a síntese dessa dialética, percebe-se um posicionamento mais explícito à segunda perspectiva é que Volóchinov se opõe, ao potencializar a tese de que a expressão de um conteúdo por um sujeito não se dá apenas no interior de seu pensamento, ao contrário, funda-se na necessidade de um interlocutor, que determina as formas da enunciação dessa expressão (SANTANA, 2018).

do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225, grifos do autor).

Nesse prisma de compreensão, o teórico propõe que a linguagem não é o ato de enunciação proveniente de um único sujeito, mas “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206). O dialogismo, na medida em que pressupõe sujeitos situados social e historicamente, com seus pontos de vista, tons axiológicos, instiga a uma concepção de linguística mais complexa, sobretudo permitindo uma visibilidade aos sujeitos da enunciação e à exterioridade constitutiva da língua.

No tocante ao conceito de heterodiscurso, recorreremos ao texto *Teoria do romance I: A estilística* (BAKHTIN, 2015), cuja tradução foi realizada por Paulo Bezerra. O heterodiscurso, conforme discorre Bezerra, congrega múltiplas linguagens sociais as quais sedimentam a forma romanesca, sendo assim “uma categoria central em toda a teoria do romance de Bakhtin”. (Prefácio, 2015, p. 12) Nesse delineamento, segundo Santana (2018), o heterodiscurso representa a compreensão bakhtiniana de mundo como acontecimento alteritário, em que duas consciências, no mínimo, interagem, via processo de (en)formação. Paulo Bezerra comenta que

Para Bakhtin, o heterodiscurso é produto da estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, falares de grupos, jargões profissionais, e compreende toda a diversidade de vozes e discursos que povoam a vida social, divergindo aqui, contrapondo-se ali, combinando-se adiante, relativizando-se uns aos outros e cada um procurando seu próprio espaço de realização. (2015, p. 13).

Na ótica de Santana (2017), os discursos atravessados por diálogos alheios não possuem sentido emoldurado, único, mas sentidos pluri-múltiplos, e se concretizam via heterodiscursividade, ou a capacidade que os enunciados têm de se interligarem.

### **Rastros do trágico no poema *Prometeu*, de Castro Alves**

A presente seção dedica-se à análise do poema selecionado, *Prometeu*, tendo em vista as categorias dialogismo e heterodiscursividade. Dedicamo-nos, portanto, a compreender de que forma Castro Alves, na posição de autor-pessoa, constrói um eu-lírico trágico, que por sua vez reflete sua consciência enquanto sujeito social ativo e responsável. A construção poética com base em elementos comuns à tragédia grega, como se percebe no poema, constitui parte das estratégias de Castro Alves em ritos de denúncia e clamor.

## PROMETEU

Inda arrogante e forte, o olhar no sol cravado,  
Sublime no sofrer, vencido — não domado,  
Na última agonia arqueja Prometeu.  
O Cáucaso é seu cepo; é seu sudário o céu,  
Como um braço de algóz, que em sangueira se nutre,  
Revolve-lhe as entranhas o pescoço do abutre.  
Pra as iras lhe sustar... corta o raio a amplidão  
E em correntes de luz prende, amarra o Titão.

Agonia sublime!... E ninguém nesta hora  
Consola aquela dor, naquela angústia chora.  
Ai! por cúm'lo de horror!...  
O Oriente golfa a luz,  
No Olímpo brinca o amor por entre os seios nus.  
De tirso em punho o bando das lúbricas bacantes,  
Correm montanha e val em danças delirantes.  
E ao gigante caído... a terra e o céu (rivais!...)  
Prantos lascivos dão... suor de bacanais.

Mas não! Quando arquejante em hórrido granito  
Se estorce Prometeu, gigantesco precito,  
Vós, Nereidas gentis, meigas filhas do mar!  
O oceano lhe trazeis... pra em prantos derramar...  
Povo! povo infeliz! Povo, mártir eterno,  
Tu és do cativo o Prometeu moderno...  
Enlaça-te no poste a cadeia das Leis,  
O pescoço do abutre é o cetro dos maus reis.  
Para tais dimensões, pra músculos tão grandes,  
Era pequeno o Cáucaso... amarram-te nos Andes.  
E enquanto, tu, Titão, sangrento arcas aí,  
O século da luz olha... caminha... ri...  
Mas não! mártir divino, Encélado tombado!  
Junto ao Calvário teu, por todos desprezado,  
A musa do poeta irá — filha do mar —  
O oceano de sua alma... em cantos derramar...

Povo! povo infeliz! Povo, mártir eterno,  
Tu és do cativo o Prometeu moderno...  
Enlaça-te no poste a cadeia das Leis,  
O pescoço do abutre é o cetro dos maus reis.  
Para tais dimensões, pra músculos tão grandes,  
Era pequeno o Cáucaso... amarram-te nos Andes.

E enquanto, tu, Titão, sangrento arcas aí,  
O século da luz olha... caminha... ri...

Mas não! mártir divino, Encélado tombado!  
Junto ao Calvário teu, por todos desprezado,  
A musa do poeta irá — filha do mar —  
O oceano de sua alma... em cantos derramar... (ALVES, 2014 [1884], p. 44)

O poema exposto, escrito por Castro Alves, considerado o maior dos expoentes do Romantismo brasileiro<sup>111</sup>, imprimiu em Bosi (2013 [1970], p. 126) a compreensão de que a estreia de Alves se dá em um contexto de crise do Brasil estritamente rural, rumo à lenta e constante urbanização. Por essa razão, observa-se o pulular dos ideais democráticos e a repulsa pela moral do senhor-e-servo. Nas condições de produção específicas em que Castro Alves se insere,

Outros agora são os modelos poéticos. E, não obstante continuem inseparáveis do intimismo romântico as cadeias de Lamartine e de Musset, é a voz de Victor Hugo, satirizador de tiranos e profeta de um mundo novo, que se faz com fascínio crescente. [...]

[...] A palavra do poeta baiano seria, no contexto em que se inseriu, uma palavra aberta. Aberta à realidade maciça de uma nação que sobrevive à custa de sangue escravizado[...] (BOSI, 2013 [1970], p.126, grifo do autor)

A abertura proposta por Bosi consiste em uma inovação de pensamentos, inclusive na área do Romantismo. Não apenas escrever literariamente, mas também a denunciar, via textos poéticos, míseras condições a que foram submetidos os escravos trazidos ao Brasil.

Partindo dessa premissa, Castro Alves dedica grande parte de sua obra à temática abolicionista, fato que lhe rendeu o epíteto de “o poeta dos escravos”. Dentre seus inúmeros escritos, destaca-se o poema intitulado *Prometeu*, concebido em 1868, e publicado postumamente em 1884<sup>112</sup> na obra *Os Escravos*. A escolha do título remete ao mito de *Prometeu* – o benfeitor da humanidade – e mantém, em grande medida, estreita relação com o trágico grego, como se verá adiante.

De acordo com Brandão (2016 [1987], p. 175-176), Zeus punira inicialmente os homens por conta de um primeiro acordo com Prometeu, que enganou o pai dos deuses em benefício dos mortais. Na ocasião, em Mecone, um boi teria sido dividido em duas partes: uma com as carnes e as entranhas, e a outra com os ossos apenas. Uma delas caberia a Zeus e a outra, aos homens. O modo como Prometeu arrumara as porções fez com que o deus escolhesse a pior parte. Por conta disso, como punição, aos homens foi negado o direito ao fogo e, conseqüentemente, eles passaram por um processo de imbecilização<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Cf Moisés (2006 [2001]); Bosi (2013 [1970]).

<sup>112</sup> Cf. Silva, Neves & Martins (2012).

<sup>113</sup> De acordo com Brandão (2013 [1987], p.175), a privação do fogo era uma espécie de metáfora relacionada ao vouç – nûs – o pensamento, a inteligência, “tornando a humanidade *anóetos*, isto é, imbecilizou-a” (grifos do autor)

Em resposta à atitude de Zeus, o benfeitor da humanidade roubou uma centelha do fogo olímpico e o trouxe à terra. Dessa forma, o homem pode se desenvolver e, *grosso modo*, isso o afastava da obediência aos deuses, por se considerar independente com o recobrar de sua inteligência. Por essa ação, Zeus sentencia dupla punição: aos mortais, o envio de Pandora, que seria responsável pela abertura da caixa contendo todas as mazelas do mundo; a Prometeu, o seu aprisionamento, acorrentado a uma coluna, com seu fígado devorado diariamente por uma águia.

Na primeira estrofe, o autor descreve o sofrimento do titã, que já se encontra agrilhado no Cáucaso, destacando a imagem do abutre que “Como um braço de algoz, que em sangueira se nutre,/Revolve-lhe as entranhas[...]”. Nos dois versos subsequentes “Pra as iras lhe sustar...corta o raio a amplidão/ E em correntes de luz prende, amarra o Titão”, torna-se perceptível o aspecto metonímico assumido pelo raio, símbolo de Zeus, usado para conter a ira de Prometeu.

A cena descrita pelo eu-lírico retoma, em grande medida, a ideia aristotélica da necessidade do trágico, no que concerne a suscitar no leitor o “terror e a compaixão”. O primeiro manifesta-se pela própria condição a que se submete o titã, a atrocidade do castigo que se lhe impinge. A segunda decorre do próprio terror, gerando a reflexão sobre a impossibilidade de defesa do titã ante o desígnio de Zeus.

Uma vez que, para sua composição, esse poema de Castro Alves dialoga com outro texto, compreendemos que a sua linguagem se efetua como o meio de interação comunicativa pela qual se estabelece a produção de efeitos de sentidos. É desse modo que vemos, sob vértice bakhtiniano, diálogo entre interlocutores. Assim, podemos conceituar o poema como fenômeno histórico, profundamente unido à vida cultural e social, que coopera no processo de concretização de atividades comunicativas. No poema, o autor-criador, ou a voz que se manifesta, manipula a linguagem, inserindo nela teores trágicos, acentos apreciativos em favor de suas intenções axiológicas, que seria a denúncia dos maus tratos a que o povo escravizado foi submetido. Mobilizam-se, portanto, conceitos através de personagens, o que condensa uma linguagem heterodiscursiva. Nesse direcionamento argumentativo,

O heterodiscurso consiste na ampliação e no aprofundamento dos enunciados para além da estrutura e da funcionalidade. Seu acontecimento pleno se dá na concretude do dialogismo, em que as construções enunciativas são situadas historicamente, revestidas por forças centrífugas e centrípetas que lhe dão significação e sentido(s). (SANTANA, 2017, p. 239).



Na segunda estrofe, outro aspecto sobressai da temática trágica, dessa vez com relação à sua origem mais remota. O eu-lírico utiliza, mais de uma vez, termos relacionados ao universo dionisíaco, como se pode observar nos seguintes versos: “De tirso em punho o bando das lúbricas bacantes” e “Prantos lascivos dão...suor de bacanais”. Tanto as bacantes<sup>114</sup> quanto as bacanais<sup>115</sup> remontam à origem dionisíaca da tragédia e, no poema, aquelas se comprazem do sofrimento de Prometeu, o que também remete à ideia nietzschiana do “proto-herói” Dionísio: a compaixão das bacantes aproxima o herói Prometeu do sofrimento do deus do vinho.

Ainda nessa estrofe, é possível compreender o aparente abandono do titã, destacado nos versos iniciais “Agonia sublime!...E ninguém nesta hora/ Consola aquela dor, naquela angústia chora”. Nesse momento, é visível o apelo à compaixão do público, seguida de um verso que, ao mesmo tempo, visa a provocar o terror: “Ai! por cúm’lo de horror!...O Oriente golfa a luz”. A interjeição, seguida da expressão “cúm’lo de horror”, promove no leitor esse efeito, como se fosse um momento de choque do narrador ante a cena grotesca descrita. *Grosso modo*, a estrofe figura como uma síntese do *infortúnio*, nos dizeres aristotélicos, de Prometeu.

A presença do heterodiscurso, ou seja, do constante retorno a outros discursos, é bastante comum na poética de Castro Alves, uma vez que esse é um recurso utilizado pelo autor para criar a natureza dialógica ou a dialogicidade interna do poema. Conforme Bezerra, esse heterodiscurso atua “em conjunto com a dissonância individual como produto da subjetividade criadora”. (Prefácio, 2015, p. 13). “Isso significa que o heterodiscurso consiste em recuperar o(s) discurso(s) outro(s) que se faz(em) presente(s) neste discurso, que o(s) atravessa(m), aqui e agora”. (SANTANA, 2017, p. 238).

A partir da terceira estrofe, o *epos* abolicionista do autor-criador é anunciado, de modo concomitante ao do titã. Isso se evidencia logo nos primeiros versos: “Mas não! Quando arquejante em hórrido granito/ Se estorce Prometeu, o gigantesco precito/ Vós, Nereidas gentis, meigas filhas do mar!/ O oceano lhe trazeis...pra em prantos derramar...”. Nota-se aqui que as menções ao universo mitológico grego continuam, como a garantir a permanência do trágico proposto pelo autor. São as Nereidas, entidades mitológicas aquáticas, quem trarão ao poema um novo herói. O seu destino – e também o seu *infortúnio* – são visíveis sobretudo no trecho

---

<sup>114</sup> As bacantes eram mulheres, ou ninfas, que acompanhavam Dionísio, chamado de Baco pelos romanos (Cf. FERREIRA *et.al.*, 2004)

<sup>115</sup> As bacanais eram festas em honra a Baco, deus romano relacionado ao Dionísio dos gregos. (Cf. FERREIRA *et. al.*, 2004)

em que se lê “para em prantos derramar”. Essa apresentação, em grande medida, já provoca no leitor uma compaixão antecipada, desenvolvida posteriormente.

Na quarta estrofe, há um deslocamento semântico-discursivo e, ao mesmo tempo, espaço-temporal: o foco agora é o povo escravizado nos duros períodos coloniais e escravistas. Menciona-se o povo, caracterizado por meio do modificador “infeliz”. Esse povo também é “mártir eterno”, reforçando a ideia do *infortúnio* a que está submetido. A manutenção do trágico grego é corroborada pela explícita comparação expressa no segundo verso “Tu és do cativoiro o Prometeu moderno...”. No entanto, quem legisla sobre o destino desse povo, ao contrário do herói grego, é o cativoiro. Perceba-se que, no poema, a situação real comunicativa de interação está determinando o aspecto e o sentido de todas as palavras direcionadas, dirigidas, reenunciadas. Para Brait e Melo,

[...] o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados, discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...] (2010, p. 67).

A sequência de comparações mantém-se ao longo da estrofe e outras figuras emergem: a “cadeia das Leis” que enlaça o povo “no poste” também pode ser comparada indiretamente à figura do Prometeu acorrentando no Cáucaso, apresentada na primeira estrofe. “O cetro dos maus reis”, comparado ao “pescoço do abutre”, também reforça essa união de ambas as cenas por meio do trágico, claramente grego, o que gerencia, dialético-dialogicamente, a constituição de heterodiscursos.

Conforme apontado por Santana (2018), os sentidos plurais se concretizam no entrecruzamento extraverbal (conteúdo), o qual se singulariza pelo fenômeno ideológico. Nessa linha interpretativa, faz-se imprescindível recorrer às formulações de Medviédev (2016 [1928], p. 49-50), para quem

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante.

Na ótica de Medviédev, não há ideologia no pós-rompimento entre o processo cultural, o meio sócio-ideológico e o objeto (científico). É necessário, porém, atentar para o fato de que todas essas características não implicam “que nossas produções de linguagem se deem num espaço socioverbal pacífico; pelo contrário, muitas vezes, surgem da tensão entre cosmovisões de mundo díspares, contraditórias e muito divergentes”. (SANTANA e FRANCELINO, 2018, p, 238). E esse foi o princípio da interação humana que conduziu Bakhtin a pensar (ativamente) o conceito de dialogismo em contraposição à concepção monológica da enunciação (SANTANA, 2018).

O arremate da quarta estrofe, entretanto, expressa a magnitude do herói “povo” descrito no poema. Os versos “Para tais dimensões, pra músculos tão grandes,/ Era pequeno o Cáucaso...amarram-te nos Andes” dão uma clara ideia do tamanho do “Prometeu moderno”: sua compleição – o tamanho de seu sofrimento – não comporta apenas o Cáucaso; é necessário que ele seja atado aos Andes, em clara menção ao local onde se desenvolve a moderna tragédia do povo. Nesse momento, nota-se um apelo ao *terror* mencionado por Aristóteles, sobretudo pelas figuras do abutre, simbolizando o mesmo destino a que foi submetido o benfeitor dos gregos.

O dístico que figura como quinta estrofe critica tacitamente o “século da luz” que “olha...caminha...ri”. Essa denúncia também remete à comparação entre os dois heróis, pois a mesma falta de empatia com o sofrimento de Prometeu é apresentada ao leitor na segunda estrofe. De certa forma, evidencia-se também o escárnio com que eram tratados os escravos, vistos como objetos de riso e satisfação pessoal pelas autoridades. No entanto, do mesmo modo como acontece neste momento, esse aparente “descaso” é refutado no fim do poema.

A última estrofe apresenta uma importante face da obra de Alves, ao encarar a literatura como denúncia dos problemas sociais. Quando o narrador declara que a “A musa do poeta irá – filha do mar – / O oceano de sua alma...em cantos derramar”, fica claro o propósito do autor-pessoa ao mobilizar a voz poética para denunciar essa situação, embora o “calvário” do povo seja “por todos desprezado”.

Com relação às ações mencionadas por Aristóteles, é preciso ponderar que elas são indiretamente representadas, no poema, pelas figuras de Zeus – o legislador do destino de Prometeu – e do Cativoiro – a quem se submete o “Prometeu moderno”. Em certa medida, não se pode inferir, no caso deste último, que o desfecho trágico seja resultado de uma ação do próprio povo; no entanto, observa-se nitidamente a proposta de provocar o “terror e a compaixão” do público, pelo fato de o poema ser construído com base na comparação de dois

destinos trágicos. “A musa do poeta irá – filha do mar – O oceano de sua alma... em cantos derramar...” aquilo que guia ou inspira o próprio Castro Alves o impulsiona a derramar seus cantos e seu choro pela situação caótica do povo, que sofria, sem ter quem o livrasse, uma vez que o próprio *pescoço do abutre é o cetro dos maus reis*.

Nessa linha argumentativa, compreende-se o trágico como o componente essencial à tragédia, manifestado por meio de ações que levam a desfechos capazes de suscitar no público/leitor o terror e a compaixão. Esse efeito, por sua vez, deve provocar a reflexão sobre questões inerentes à própria condição humana, principalmente no que se refere à infalibilidade do homem.

### **Considerações finais**

Os conceitos e as análises empreendidos nesse artigo nortearam-se pelos prismas dialógico-heterodiscursivo e sociológico preconizados por Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, teóricos russos que contribuíram teórico-metodologicamente para o uso concreto e real da linguagem, em seus diferentes gêneros discursivos, como é o caso do poema. A forma como Castro Alves tratou a temática da escravidão e do sofrimento do povo colonizado, por meio denúncias via elementos do trágico grego, nos possibilitou visibilizar e compreender a importância da teoria dialógica do discurso para os estudos da linguagem em âmbito literário.

Após análise do poema castroalviano *Prometeu*, presente na obra póstuma *Os escravos*, identificou-se que o poeta se utiliza do discurso mítico para solidificar seu discurso, assim como o trágico grego como estratégia formal e enunciativa, para potencializar a trama socio-histórica de seu poema.

A pesquisa assinalou como um dos resultados fundamentais o fato de que as relações dialógicas e heterodiscursivas, compreendidas como campos enunciativo-discursivos do sujeito, tornaram-se imprescindíveis para a interpretação do poema, relacionando-se seu tempo imediato com suas condições de produção e os discursos que o atravessam.

## Referências

- ALVES, C. Prometeu. In: ALVES, Castro. **Os escravos**. Poeteiro Editor Digital. São Paulo, 2014 (1883).
- ARISTÓTELES. **Arte poética e arte retórica**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.
- \_\_\_\_\_. Poética. Tradução, comentários e índice analítico e onomástico de Eudoro de Souza. In: **Os pensadores**. Porto Alegre: Abril Cultural, 1973.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].
- \_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética – a teoria do romance**. Equipe de tradução (do russo) Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BOSI, A. **História concisa da literatura brasileira**. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013 [1970].
- BEZERRA, P. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/ enunciado concreto/enunciação. In: BAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, J. S. **Mitologia grega: Volume I**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015 [1986].
- FERREIRA, C. R B. et al. **O livro completo dos heróis, mitos e lendas**. São Paulo: Madras, 2004.
- LOURENÇO, E. **O canto do signo: existência e literatura**. Lisboa – Portugal: Editora Presença, 1994.
- MARKANTONATOS, G; MOSCHOPOULOS, T; HORAFAS, E. **Pequeno dicionário de grego antigo**. Atenas: Gutenberg, 1996.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O Método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- MOISÉS, M. **História da literatura brasileira: das origens ao Romantismo**. Vol. I. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou Helenismo e pessimismo**. Trad. J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999 [1992].

SANTANA, W. K F; FRANCELINO, P F. A representação linguístico-discursiva de Jesus Cristo em seu sermão sobre o cumprimento do amor a partir do evangelho segundo são Mateus. **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 45. Florianópolis, Maio/Ago. 2018. p. 233-247.

SANTANA, W. K. F. de. Heterodiscursividade e axiologia no primeiro capítulo do Cântico Dos Cânticos. In: **Anais do Simpósio Nacional de Literatura Popular – SINALP**, 2017, João Pessoa, 2017. v. 1. p. 6-24

\_\_\_\_\_. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. Número 45, 2018a.p.75-90.

SILVA, E; NEVES, G R; MARTINS, L B (Orgs). **Castro Alves: a política em poesia**. Coleção O Pensamento Político Brasileiro, v.2. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2012.

STERZI, E. Formas residuais do trágico: alguns apontamentos. In: FINAZZIAGRÒ, E & VECCHI, R (Orgs.). **Formas e mediações do trágico moderno**. São Paulo: UNIMARCO, 2004.

VECCHI, R. O que resta do trágico: uma abordagem no limiar da modernidade cultural brasileira. In: FINAZZI-AGRÓ, Ettore; VECCHI, Roberto (Orgs.). **Formas e mediações do trágico moderno: uma leitura do Brasil**. São Paulo: UNIMARCO, 2004.

VOLOCHÍNOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

# VARIEDADES LINGUÍSTICAS DO ESPANHOL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: A RELAÇÃO ENTRE IDEOLOGIAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Júlia Costa MENDES <sup>116</sup>

Gilvan Müller de OLIVEIRA <sup>117</sup>

**Resumo:** Existe, na língua espanhola, uma enorme heterogeneidade em relação às variedades linguísticas que a compõem. Apesar dessa diversidade, entretanto, há traços comuns compartilhados entre elas, os quais possibilitam a comunicação entre todos os povos hispânicos (SILVA; CASTEDO, 2008). Nesse sentido, a escolha da variedade a ser ensinada nas escolas e universidades é estratégica, pois reflete interesses de distintas ordens. Nessa pesquisa, analisamos ideologias linguísticas por parte de discentes do curso de graduação em Espanhol na UFSC, sobre as variedades do espanhol ensinadas nas universidades brasileiras, bem como as políticas linguísticas que possam ter embasado tais opiniões.

**Palavras-chave:** Ensino de espanhol. Ideologias linguísticas. Políticas Linguísticas.

**Abstract:** *There is, in the Spanish language, an enormous heterogeneity in relation to the linguistic varieties that compose it. Despite this diversity, however, there are common features shared among them, which enable communication among with all Hispanic peoples (SILVA; CASTEDO, 2008). In this sense, the choice of the variety to be taught in schools and universities is strategic, because it reflects interests of different orders. In this research, we analyzed linguistic ideologies by students of the undergraduate course in Spanish at UFSC, on the varieties of Spanish taught in Brazilian universities, as well as the language policies that may have supported these opinions.*

**Keywords:** *Teaching Spanish. Language ideologies. Linguistic Policies.*

---

<sup>116</sup> Costa Mendes. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6730544553824875>

<sup>117</sup> Müller de Oliveira. Professor no Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9618049727220182>

## Introdução

Este trabalho analisa a relação entre as ideologias de estudantes de graduação do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) sobre variedades linguísticas do espanhol e as políticas linguísticas promovidas pela Espanha no fim do século XX. Objetivamos, sobretudo, analisar o discurso dos sujeitos da pesquisa no que concerne aos diversos tipos de espanhol falados na América Latina e na Europa e como este pode ser explicado pelas políticas de promoção da língua espanhola no Brasil nos últimos 30 anos.

Em especial, pretendemos investigar as ideologias associadas ao ensino da variedade europeia do espanhol em vez das variedades hispano-americanas, as quais são geográfica e culturalmente mais próximas do nosso país. Buscamos, em última instância, encontrar evidências de como as políticas linguísticas desempenham um papel importante na constituição das ideologias e orientações normativas dos estudantes de espanhol sobre língua e linguagem em geral. Ainda, colocamos duas questões específicas, cujas respostas podem ser relevantes para este estudo: (i) com que variedade da língua espanhola os sujeitos de pesquisa se identificam mais e como essa escolha se relaciona com as políticas de ensino dessa língua estrangeira?; (ii) os estudantes revelam algum tipo de preconceito contra as variedades latinas em seu discurso?

Longe de buscar apresentar o cenário completo das questões acerca da língua espanhola como língua policêntrica e todos os movimentos políticos que embasaram a atualidade, este artigo conta com uma referencial teórico formado por propostas e conceitos de autores de áreas distintas. Dentre os mais importantes para o presente trabalho, citamos Calvet (2007), Oliveira (2013, 2016), Moita Lopes (2013), Del Valle e Villa (2005), Bugel (1998), Silva e Castedo (2008) e Bagno e Lagares (2011) e Fanjul (2011). Esses estudos forneceram uma base para, de um lado, podermos discutir ideologia, política linguística e conceitos associados (como planejamento, gerenciamento, valor e promoção linguísticos); e, de outro lado, tratarmos do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Nesse último tópico, abordamos as motivações da Espanha para a promoção da língua espanhola; em sua maioria, de ordem econômica. Segundo o editorial do jornal *El País* de 14 de julho de 2000 (*apud* DEL VALLE; SILVA, 2005, p.206, tradução nossa), por exemplo, o Brasil “[...] se tornou, nos últimos três anos, o maior sócio



comercial da Espanha na América Latina, e, nos dois últimos, o investimento direto espanhol ultrapassa os 10 bilhões de dólares”<sup>118</sup>.

A metodologia foi dividida em três etapas. Na primeira, formulamos um roteiro de perguntas que servisse para eliciar os dados de nosso interesse na fala dos informantes. O questionário conta com 10 questões abertas, as quais abrangem desde experiências pessoais na aprendizagem de espanhol até opiniões diretas sobre cultura hispânica e variedades linguísticas na sala de aula.

Nesse sentido, pode-se dizer que o método de entrevista se assemelha com aquele encontrado em pesquisas sociolinguísticas. Esse tipo de investigação procura obter os dados que interessam (no caso da Sociolinguística, os ditos propriamente linguísticos) a partir de tópicos que deixem os entrevistados desatentos para o objeto específico da análise (TARALLO, 1990). Em um segundo momento, selecionamos três estudantes voluntários do curso de Letras/Espanhol da UFSC que estivessem cursando a disciplina de língua espanhola VII, o nível mais avançado no primeiro semestre de 2017. Por fim, procedemos à realização das entrevistas, todas individuais, gravadas em formato .mp3 de áudio e transcritas posteriormente. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.<sup>119</sup>

### **O ensino de espanhol, a relação Brasil-Espanha e a variação**

Falar sobre políticas de promoção do ensino de espanhol no Brasil pressupõe algumas questões: (i) a existência de pelo menos uma entidade que está interessada em promover a língua espanhola no Brasil; (ii) a busca de um ou mais objetivos que se deseja alcançar a partir das políticas de promoção do espanhol; (iii) a adoção de uma estratégia para que o espanhol seja promovido visando, sobretudo, ao(s) objetivo(s) que a entidade interessada tem. Em relação a quem vislumbra a promoção da língua espanhola no Brasil, este trabalho focaliza a Espanha, uma vez que as iniciativas deste país foram numerosas e difundiram a variedade europeia em detrimento das variedades americanas, além da antiga questão da relação entre colonizador e colonizado que culmina grandes reflexões em diversas áreas de estudo até hoje.

---

<sup>118</sup> No original, em espanhol: “[...] se ha convertido en los últimos tres años en el mayor socio comercial de España en América Latina, y en los dos últimos ejercicios la inversión española directa sobrepasa los 10.000 millones de dólares”.

<sup>119</sup> Anexados ao artigo, estão o roteiro de entrevista, as transcrições completas e o termo de consentimento assinado pelos informantes.

No que respeita aos objetivos da Espanha com a promoção do espanhol, Lagares (2013, p.16) observa que a partir dos anos 90, a *Real Academia Española* (RAE) formula uma política linguística denominada "pan-hispânica", que aparece descrita num documento da ASALE (Associação de Academias de Língua Espanhola) de 2004. De acordo com o autor, essa política inclui uma “proposta padronizadora para o espaço internacional do espanhol”, além de ter sido “implementada com o apoio desigual dos governos dos países de língua espanhola e com a decidida intervenção de um conglomerado empresarial que já tinha constituído formalmente uma *Fundación Pro Real Academia Española*, em 1993.”.

O termo “pan-hispanismo”, portanto, foi caracterizado por representar complexos ideológicos distintos com alguns traços em comum, que propiciaram políticas culturais com diferentes graus de aplicação e consequências práticas para o universo hispanofalante (FANJUL, 2011). É preciso comentar que a política pan-hispânica também proporcionou uma visão de unidade linguística, por representar um lugar de encontro dos falantes da língua. Lagares (2013), porém, cita Woolard (2007, p.131-133) para afirmar que essa política representou, ao mesmo tempo, o desligamento da relação identitária e cultural das variedades do espanhol.

Essas iniciativas importantes de promoção do ensino da língua espanhola também estão relacionadas ao espanhol de modo geral e não somente à norma específica da Espanha. Uma razão para tal é a vantagem que a promoção do espanhol como língua “neutra” em mídias como filmes, novelas, séries etc, para a comunidade dos hispanofalantes em geral. Del Valle e Villa observam:

De fato, identificamos [...] uma tensão entre, por um lado, a vontade de apresentar a difusão do espanhol como um fenômeno que beneficia toda a comunidade de países hispânicos, e, por outro, a constatação e, em alguns casos, o entusiasmo diante da aparente vantagem da Espanha na disputa com outros países hispano falantes pelos mercados linguísticos e culturais brasileiros (DEL VALLE e VILLA, 2005, p.215)<sup>120</sup>

---

<sup>120</sup> No original: “De hecho, identificamos [...] una tensión entre, por un lado, la voluntad de presentar la extensión del español como un fenómeno que beneficia a toda la comunidad de países hispánicos, y, por otro, la constatación y en algunos casos el entusiasmo ante la aparente ventaja de España en la competencia con otros países hispanohablantes por los mercados lingüísticos y culturales brasileños”.

Ainda sobre os empenhos da Espanha para com a promoção da língua espanhola, Del Valle e Villa (2005) apontam que o aproveitamento do peso econômico do espanhol tem duas metas fundamentais:

[...] em primeiro lugar, o desenvolvimento de uma indústria linguística dedicada ao ensino e à difusão do espanhol como língua estrangeira (ELE), estimulando o interesse por seu estudo e aproveitando as circunstâncias que em cada região o favoreçam (por exemplo, a crescente população hispânica nos EUA ou a criação do Mercosul no Brasil). Em segundo lugar, aspira-se também a que a difusão, o estudo e a valoração positiva da língua espanhola no mundo se traduzam em um aumento no consumo de produtos culturais que utilizam o espanhol como suporte (por exemplo, os produtos das indústrias do cinema, da literatura e da música) (DEL VALLE e VILLA, 2005, p.202, tradução nossa).<sup>121</sup>

Esses objetivos, como vemos, fazem parte desse mais amplo programa de promoção do espanhol, que não se restringe às políticas implementadas em um único país. No Brasil, porém, houve uma coincidência no fim dos anos de 1990 e no início dos anos 2000 entre uma “[...] predisposição do capital ibérico a atravessar o Atlântico [...] e o aumento do interesse pelo espanhol dentro do próprio Brasil.” (DEL VALLE e VILLA, p.204). Tal situação pode ter ocorrido a partir da instalação e da expansão de multinacionais espanholas, como Endesa, BBVA, Iberdrola, Unión Fenosa, Telefônica ou Dragados.

Quais tem sido, pois, as demais estratégias da Espanha para promover o espanhol no Brasil? Em primeiro lugar, destaque-se que elas não se limitam a um âmbito exclusivo. Por exemplo, na esfera diplomática, Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil de 1995 a 2002, recebeu o Prêmio Príncipe de Astúrias em 2000 graças, principalmente, à defesa da língua espanhola no Brasil. Isso pode ser interpretado como um incentivo ao então presidente do país para que as políticas de promoção do espanhol continuassem firmes e, sobretudo, para que o projeto de lei 3987/2000 entrasse em vigor o quanto antes. Na esfera educacional, por outro lado, tem-se o Instituto Cervantes, um centro difusor da cultura e da língua espanhola com sede em vários países. No Brasil, ele está localizado em várias metrópoles: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Curitiba, Salvador, Brasília e Porto Alegre. A partir da tramitação do

---

<sup>121</sup> No original: “[...] en primer lugar, el desarrollo de una industria lingüística dedicada a la enseñanza y difusión del español como lengua extranjera (ELE), estimulando el interés por su estudio y aprovechando las circunstancias que en cada región lo favorezcan (por ejemplo, la creciente población hispana en los EEUU o la creación de Mercosur en Brasil). En segundo lugar, se aspira también a que la difusión, el estudio y la valoración positiva de la lengua española en el mundo se traduzca en un aumento del consumo de productos culturales que utilizan el español como soporte (por ejemplo, los productos de las industrias del cine, la literatura y la música).”

projeto de lei 3987/2000, o Instituto Cervantes voltou a sua atenção para a formação de docentes de espanhol e para a emissão de Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE).

Além disso, com a criação do Mercosul, em 1991, declarou-se a intenção de promover as línguas oficiais do bloco econômico nos países-membros. Isso implicou um maior comprometimento do Brasil em relação ao ensino da língua espanhola, o que levou à redação de um projeto de lei que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de espanhol na educação brasileira. No entanto, esse *privilegio* dado ao espanhol suscitou algumas discussões, colocadas em pauta, especialmente, pelos órgãos promotores de outras línguas estrangeiras. Em virtude disso, o projeto foi reformulado: determinou-se a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol apenas no último ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por fim, o projeto (PL 3987/2000) foi aprovado pelo Congresso, ratificado pelo Senado e assinado pelo então presidente Luiz Inácio *Lula* da Silva em julho de 2005.

Neste momento, devemos atentar também para o policentrismo da língua espanhola no mundo. Este termo é empregado por diversos pesquisadores na sociolinguística e refere-se ao modo como têm acontecido os processos de padronização e de surgimento de diferentes tipos de norma na língua espanhola (FANJUL, 2011, p.302). Dizer que o espanhol é uma língua policêntrica significa dizer que ela não conta com um centro padronizador. O autor apresenta a ideia de Lipski (1994, p.154) de que nem mesmo “existem normas pan-hispânicas que selecionem as variantes preferidas, nem nenhum país ou região universalmente reconhecidos como possuidores do padrão linguístico, e cuja forma seja imitada pelos habitantes de outros países” (FANJUL, 2011, p.303).

Entretanto, para esse autor, embora a situação policêntrica do espanhol nunca tenha resultado, pelo menos até os anos 90, uma política ou um planejamento consistente sobre as variedades de prestígio,

“[...] [o policentrismo] nunca significou o total desaparecimento de representações paralelas de uma superioridade ligada à “origem”. Ocasionais irrupções de ideologias puristas em diversos países e momentos [...] fizeram e ainda fazem reaparecer a avaliação de um espanhol “melhor” atribuído à Espanha ou até a países da América que conservariam um castelhano menos “contaminado” pelos contatos e “desvios” (a Colômbia, e em algumas versões, o México) (FANJUL, 2011, p.304).

Nesse sentido, percebemos a relação entre a variedade falada na Espanha e seu prestígio no cenário mundial. Lagares (2013) constata que esse pluricentrismo hispânico sempre coexistiu com uma permanente tensão entre a manutenção de modelos de língua autônomos,

falados nas diversas regiões do mundo de língua espanhola, e a obediência a uma norma prescritiva única, localizada na Espanha central.

Fanjul (2011, p. 304) cita Bagno (2000) para argumentar que no Brasil não houve o desenvolvimento de uma norma escolar que tenha sido baseada em uma língua ideal e diferenciada dos usos reais dos falantes. Para ele, sempre prevaleceu um equilíbrio entre os centros de prestígio e conveniência econômica, estando, assim, a Espanha em destaque, tendo em vista o seu fortalecimento a partir da década de 80 e sua integração à União Europeia<sup>122</sup>.

No universo da língua espanhola e em uma perspectiva sociolinguística, entretanto, não podemos ignorar a relação de poder e prestígio dessa língua em outras grandes capitais, não focalizando apenas na Espanha. Muitas formas de variação se consagram como prestigiosas tendo em vista setores de alto peso nos campos cultural e econômico. Fanjul (2011, p.304) observa que cidades como Buenos Aires, Bogotá, México, Lima, Santiago, Caracas ou Madri acabam se impondo com grande participação na mídia e na escola, apresentando seus modos regionais de falar que passam a ser percebidos como "cultos".

Entretanto, existe o que o autor chama de diferente interno. Esses são traços linguísticos que se afastam do modelo local (da capital) de prestígio e que podem receber avaliações negativas a depender de onde aparecem. Esse mesmo traço, portanto, pode não ser concebido como negativo em comparação às outras comunidades de prestígio, onde tais traços se apresentam como a variedade prestigiada. De acordo com Fanjul, o “yeísmo” palatal [j] na região do Rio da Prata, por exemplo, que por se afastar do modelo de prestígio da capital, onde produzem o som alveopalatal [ʝ], pode resultar em preconceito, pois são traços fonéticos que não aparecem na fala de um espanhol ou de um mexicano.

Isso nos leva a uma pergunta importante: qual é, então, a variedade da língua espanhola que mais se está ensinando nos diversos âmbitos educacionais no Brasil: alguma das variedades faladas na Espanha ou alguma das existentes na América Latina? É impossível levantar tais questionamentos sem incorrer em uma discussão sociolinguística.

Como percebemos, a questão da norma linguística pode ser entendida como um construto teórico que emerge do exame das relações sociais e, por isso, é de grande interesse da sociologia da linguagem (LAGARES e BAGNO, 2011). Isso nos mostra que a predominância

---

<sup>122</sup> De acordo com Fanjul (2011, p. 317 ), “a etapa policêntrica tem a ver com um período histórico em que nenhum dos Estados nacionais hispanofalantes supera qualitativamente todos os outros na inserção na economia mundial”. No entanto, a Espanha ressurgiu como potência econômica e ganhou papel de destaque a partir da década de 80 e passa a fazer parte da União Europeia.

de uma determinada norma em relação à outra se estabelece, antes de mais nada, socialmente, podendo um mesmo traço linguístico apresentar valor diferente dependendo de onde ele for utilizado. Além, é claro, da prevalência de uma norma em detrimento de outra tendo em vista as vantagens sociais, econômicas e históricas.

Primeiramente, ao estudar qualquer comunidade linguística, a primeira conclusão que podemos tirar é a de que existe diversidade linguística. Assim como os dados que serão apresentados na sessão seguinte sobre ideologias linguísticas mostram, existem muito mais línguas que países no mundo e cada língua também apresenta distinção em si mesma, se compararmos grupos de falantes de uma mesma língua localizados em regiões diferentes. A essas diferentes maneiras de falar, a sociolinguística reserva o nome de variedades linguísticas (ALKMIM, 2012). Isso significa dizer que qualquer língua sempre tem variações.

De acordo com Alkmim (2012), língua e variação são inseparáveis, sendo qualquer tentativa de analisar isoladamente os componentes da dicotomia língua e fala algo negativo, pois limita a capacidade de investigação sobre uma língua cujo sistema é sempre complexo e rico assim como seu uso. O aspecto formal sobre o estudo das línguas também é de grande interesse da área da linguística, porém, para a sociolinguística representa apenas parte do fenômeno total.

Neste seguimento, pressupor que há uma unidade linguística entre as variedades da língua espanhola, é até necessário para o ensino, porém pode causar alguns problemas práticos a longo prazo. Talvez um dos principais seja deixar de atentar para as variações diatópicas a que qualquer língua se sujeita (LABOV, 2008). A própria dicotomia espanhol da Espanha x espanhol da América é uma simplificação, visto que, na Espanha, há uma grande variação dialetal e que, na América, há inúmeros países que falam espanhol.<sup>123</sup>

Destacamos também que proximidade geográfica pode não implicar semelhança entre normas linguísticas a depender do nível que se esteja comparando ou da variável analisada. Um exemplo é a variável de segunda pessoa do singular. No âmbito morfológico, enquanto na Argentina ou no Uruguai é frequente o uso do pronome *vos*, em outros países vizinhos como Paraguai ou Bolívia recorre mais o pronome *tu*. Assim, pode-se afirmar que, em comunidades de fala da América onde o *tu* é mais empregado, há maior coincidência com a variedade

---

<sup>123</sup> Perceba-se, ainda, que as variedades do espanhol desses lugares sofrem influências de línguas diferentes. Por exemplo, na Espanha, o contato linguístico ocorre com o catalão, o basco e o galego, mas, no México, ocorre com línguas indígenas, como o nahuatl ou o tzeltal. Tais contextos de línguas em contato fazem com que cada um desses dialetos tenha características próprias no que tange, principalmente, ao léxico e à pragmática.

espanhola. Da mesma forma, no âmbito fonético, algumas variantes usadas na América podem ser próprias de regiões específicas, como o uso da fricativa palato-alveolar [ʃ] em palavras como *yo*, *llegar* e *lluvia* (o primeiro som dos vocábulos, em todos esses casos) no espanhol rio-platense. Portanto, falar em espanhol da América não pressupõe que as variedades que o compõem compartilhem características em todos os níveis linguísticos.

Embora seja relevante apontar as variações diatópicas da língua espanhola na sala de aula de língua estrangeira (LE), importa também como isso é feito. Silva e Castedo (2004) ressaltam que alguns livros didáticos de ensino de espanhol como LE tratam alguns fenômenos da língua como se fossem mais restritos do que realmente são e dão importância a outros cuja abrangência não é ampla. Por exemplo, não é incomum ver que se classifique o pronome *vos* como *regionalismo* e que se dê ênfase à conjugação de verbos na segunda pessoa do plural, *vosotros*. A esse respeito, é pertinente notar que

[...] [o pronome *vos*] é utilizado na Argentina, Uruguai, Paraguai, Costa Rica, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Guatemala, nas minorias significativas do Chile, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Peru e México (cf. LIPSKI, 1994). Então como pode ser considerado *regionalismo* um elemento linguístico utilizado por tantos países? O pronome de tratamento *vosotros* da variedade castelhana é ensinado praticamente em todos os livros didáticos, e é um elemento minoritário, quase que exclusivo da Espanha, e que nem sequer é difundido em todas as suas regiões. (SILVA e CASTEDO, 2004, p.71-72).

Com o passar do tempo, o valor atribuído à variedade europeia do espanhol pode estar sendo visto como mais “correto”, mais “puro”, mais “bonito” etc. Todas essas ideias construídas a partir de anos de ações e planejamentos políticos sobre o uso e ensino do espanhol no Brasil, bem como os materiais didáticos aqui utilizados – majoritariamente editados na Espanha (SILVA e CASTEDO, 2004).

Além disso, Bagno (2003) aponta que grande parte das gramáticas dos livros didáticos de língua portuguesa se limitam ao uso de exercícios estruturais e mecânicos voltados sempre para a forma da língua, esquecendo a contextualização e a relação do uso da língua na vida fora do livro. Coan e Pontes (2013) constatam que essa prática também se repete no ensino do espanhol como língua estrangeira, assim como as pesquisas de Bugel (1998) e Kraviski (2007) mostram. O aluno acaba focando somente no uso de estruturas da variedade padrão que não necessariamente lhe ajudam no momento de produzir um texto, por exemplo, pois ele não consegue adequar essas estruturas ao contexto de sua produção textual, além de limitá-lo sobre as questões ideológicas acerca das escolhas linguísticas que aparecem nesses livros.

Ao refletir sobre essas questões, se faz importante abordar o fato de que há uma prevalência do ensino da norma europeia do espanhol, constituindo ideologias sobre a língua. De acordo com o contexto apresentado, temos a prevalência dessa variedade em relação as outras para, por fim, termos a constituição das ideologias linguísticas.

Se é plausível, portanto, postular que as políticas linguísticas de promoção de uma língua estrangeira podem levar a criação de ideologias, se faz importante investigar tal questão. Mas antes disso, o que entendemos por *ideologia*?

### **Ideologias linguísticas**

Tendo em vista os tempos de superdiversidade<sup>124</sup> no mundo em que vivemos hoje nada de relevante se faz sem discurso (MILTON SANTOS, 2000, apud MOITA LOPES, 2013). A linguagem, entretanto, assume um valor muito importante em nossas vidas, acompanhando a necessidade de compreender a língua, cultura, identidade que, por sua vez, se faz progressivamente mais pertinente.

Como aponta Bakhtin ([1929], 2014), muitas das pesquisas que envolvem problemas ideológicos acabam sendo vistas como manifestações da consciência, cuja natureza é sempre psicológica. Contudo, tal concepção reduz as ideologias a problemas individuais, sendo que a linguagem e a sua manifestação, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, são resultados de ideologias acerca dos mais diversos assuntos do mundo exterior e de suas relações sociais.

As ideologias linguísticas existem, são múltiplas e favorecem a criação de ambientes discriminatórios de grupos e indivíduos. Não focando somente nas questões sociais sobre esse assunto, essas ideologias estão também diretamente relacionadas ao ensino e à aprendizagem de LE.

Além disso, o contato entre povos e línguas é inerente à condição humana e as ideologias linguísticas acabam sendo igualmente indissociáveis dessa condição. A convivência em um espaço diglótico<sup>125</sup>, com conflitos de diversos tipos, híbridos e não observados com

---

<sup>124</sup> De acordo com Vertovec (2007, apud MOITA LOPES 2013), superdiversidade é um construto criado para dar conta da explosão no número de migrações em relação a nacionalidades, línguas, etnias e religião, afetando políticas sociais relativas à força de trabalho, moradia, educação etc. como efeito da globalização em países que recebem os imigrantes.

<sup>125</sup> De acordo com Mozzillo (2001), a diglossia ocorre “a partir do momento em que é possível estabelecer algum grau de hierarquia entre as línguas de um sujeito”. Desse modo, pode ocorrer tanto no indivíduo como na sociedade.



regularidade por linguistas, prejudica a harmonia da coexistência de diversas línguas e povos e proporciona conflitos individuais e sociais (ESCUDE e JANIN, 2010).

Nesse seguimento, as ideologias linguísticas, assim nomeadas na antropologia linguística, são “crenças, ou sentimentos sobre as línguas como são usadas em seus mundos sociais” (KROSKRITY, 2004 apud MOITA LOPES, 2013) ou então

[...] as ideias com as quais participantes e observadores [linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas linguísticas públicas e de currículos para ensino de línguas etc.] enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos, atividades que são significativas para eles, convocando efeitos de significados variados na vida social (IRVINE; GAL, 2000 apud MOITA LOPES, 2013, p.200).

Especificamente na área de política e planejamento linguístico, o significado das pesquisas sobre ideologia linguística pode ser considerado como a soma de três conceitos: práticas da linguagem; gerenciamento da linguagem; ideologias da linguagem (SPOLSKY [2004], 2009 apud AJSIC, MCGROARTY, 2015). Além disso, também é possível compreender essas pesquisas como uma visão das políticas linguísticas em forma de manifestação de agendas ideológicas ocultas (SHOHAMY, 2006 apud AJIC, MCGROARTY, 2015).<sup>126</sup> Ainda de acordo com o mesmo autor, uma visão compartilhada sobre o conceito de ideologia linguística é um conjunto de crenças (ou ideias / conceituações) sobre a linguagem.

Desse modo, as ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas (MOITA LOPES, 2013). Ou seja, cada ideologia existe socialmente, mantendo-se na história e no imaginário dos falantes, sendo apenas a ponta de um *iceberg*, o resultado de questões históricas e políticas visto a partir da língua e de seu uso por falantes tanto bilíngues quanto monolíngues.

Nesse sentido é que investigamos as ideologias linguísticas sobre as variedades do ensino do espanhol no Brasil apresentadas por alunos de graduação de Letras Espanhol da UFSC. Investigando esses discentes, se pode deprender qual vem sendo a postura tida pelos professores em sala de aula sobre tal temática. Estas e outras questões serão debatidas na sessão seguinte, sobre a metodologia da pesquisa.

---

<sup>126</sup> No original : "*The significance of language-ideological research for language policy and planning (LPP) is perhaps best reflected in the influential tripartite conceptualization of language policy as consisting of language practices, language management, and language ideologies (Spolsky 2004, 2009) as well as the view of language policy as the manifestation of hidden ideological agendas (Shohamy 2006).*"

## **Metodologia**

A presente pesquisa buscou apresentar brevemente um percurso histórico sobre as políticas linguísticas existentes acerca do ensino do espanhol no Brasil, bem como investigar um estudo de caso de alunos graduandos do curso de Letras Espanhol da UFSC. Para investigar as ideologias linguísticas deste grupo em específico, aplicamos um questionário contendo perguntas relacionadas à opinião dos entrevistados sobre questões referentes ao ensino e aprendizagem do espanhol como LE. A análise dos dados se deu de forma qualitativa, tendo em vista o estudo de caso aqui apresentado com quatro sujeitos.

A escolha do corpus desta pesquisa se deu para verificar ideologias linguísticas em uma universidade cujo Programa de Pós-Graduação possui uma forte área em pesquisa sobre políticas linguísticas. Além disso, a região sul do país e a cidade de Florianópolis, onde a UFSC está localizada, são regiões com grande fluxo de hispanofalantes, seja em função do turismo ou dos programas de internacionalização da universidade que recebe semestralmente diversos alunos falantes de espanhol. Assim, com a análise dos dados, poderíamos verificar se há ou não maior esclarecimento sobre questões de variações linguísticas do espanhol por parte dos alunos dessa mesma instituição, tendo em vista o contato com idioma e cultura que muitos habitantes da cidade de Florianópolis e, sobretudo, os discentes têm.

As entrevistas foram feitas presencialmente, registradas em forma de áudio e, em seguida, transcritas. Foram entrevistados quatro sujeitos do sétimo semestre do curso de Letras Espanhol da UFSC. A pesquisa contou com quatro sujeitos, pois além do fato de os cursos de língua estrangeira em geral apresentarem grande diferença na quantidade de alunos por turma entre o primeiro semestre e os últimos, alguns possíveis informantes não se interessaram em participar da pesquisa. Este fato também pode ser destacado como parte da investigação sobre ideologias linguísticas, pois o interesse ou não pelo assunto pode estar relacionado ao fato de que os alunos não acreditam que haja discussão válida sobre a temática, partindo do princípio que suas opiniões sobre as variedades do espanhol sejam adequadas (independentemente do que eles consideram adequado, uma variedade ou outra), como também podem não ter participado por motivos pessoais. Além disso, para a análise desses dados não foram levados em conta fatores como sexo ou idade.

Os indivíduos selecionados para esta pesquisa deveriam, obrigatoriamente, estar matriculados no sétimo semestre do curso de Letras Espanhol da UFSC e assinar o Termo de Livre Esclarecimento. Tal escolha se deve a que os alunos dessa fase já dispõem de proficiência

elevada em espanhol como LE, além de estarem no final da sua formação, tendo, portanto, passado por diversos debates acerca das variedades existentes do espanhol, a partir de disciplinas já cursadas obrigatoriamente.

Além disso, acreditamos que a escolha da metodologia desta pesquisa, que busca investigar ideologias, se faz bastante pertinente, visto que o questionário aplicado permitiu que os informantes expressassem suas opiniões de forma bastante espontânea, apresentando ideias sem ter tido qualquer tipo de reflexão anterior sobre o assunto.

Outro fator importante diz respeito à ordem das perguntas apresentadas no questionário. Inicialmente, tem-se questões de perfil sobre a aprendizagem do espanhol, deixando os informantes mais confortáveis ao contar suas trajetórias individuais de contato com a língua. Em seguida, questionamos sobre experiências com as práticas docentes vivenciadas na UFSC para finalmente abordarmos a questão sobre ideologia. Segue o questionário proposto.

Quadro 1: Questionário apresentado aos informantes desta pesquisa

1. Há quanto tempo você estuda espanhol formalmente?
2. Por que você se interessou em começar a aprender essa língua estrangeira específica?
3. Você fala espanhol? Quando e com quem você o faz?
4. Com qual país hispânico você tem maior afinidade? Por quê?
5. Você fala o espanhol de qual país/região?
6. Qual é o espanhol ensinado nas aulas de língua estrangeira e em que pontos ele difere do seu?
7. Qual é o espanhol falado pelo(s) seu(s) professor(es) de língua espanhola?
8. O que você pensa a respeito do ensino da variedade europeia da língua espanhola?
9. Você julga haver uma variedade mais ou menos adequada no ensino de espanhol para brasileiros?
10. Na sua opinião, é preciso dar mais destaque às diversas variedades da língua espanhola falada na América Latina? Por quê?

Nesse seguimento, para fazer um recorte possível de ser analisado neste artigo, escolhemos destacar as seguintes questões:

- Em sala de aula de espanhol LE, é feita alguma abordagem sobre as variedades do espanhol? Se sim, qual?
- O que você pensa sobre o ensino de espanhol no Brasil no que concerne à variedade falada na Espanha?
- Existe alguma variedade mais ou menos adequada para os brasileiros?

- É preciso dar mais destaque às diversas variedades da língua espanhola faladas na América Latina? Por quê?

### **Análise dos dados**

Para melhor apresentar os resultados obtidos, esta sessão será dividida em quatro partes, contemplando cada uma das questões norteadoras citadas acima que buscam mapear as possíveis ideologias linguísticas que possam ter aparecido nas respostas dos informantes.

- *Em sala de aula de espanhol LE, é feita alguma abordagem sobre as variedades do espanhol? Se sim, qual?*

Nesta questão todos os entrevistados disseram que sempre há uma abordagem sobre a existência das diversas variedades do espanhol em sala de aula de LE. No entanto, os quatro informantes comentaram que esta questão é frequente e é bastante complicada, visto que não existe um diálogo entre os professores sobre como lidar com tal questão. Os excertos a seguir confirmam:

S1<sup>127</sup> - [...] Nossa.. na LE aqui na UFSC, cada professor fala um espanhol. É muito confuso, confunde os alunos.. e tem professores que cobram: você tem que seguir, ter tal sotaque.. porém eles mesmos não seguem uma linha [...].

S2 - [...] Ah.. nossa. A maioria dos professores daqui ensinam o espanhol com acento argentino ou o acento da Espanha [...].

S3 - [...] desde o início as professoras sempre nos falam que a gente tem que optar por um sotaque.. o de algum país, porque são muitos países que falam o espanhol. Elas não tendenciam para um ou para outro.. elas abrem um leque pra gente.. elas dizem “olha, são tantos países que falam em espanhol [...].

S4 - [...] Então, desde a primeira fase a gente é incentivado a sempre ter uma mente aberta com todos os sotaques hispano falantes... incentivado, é bem diferente do que fazer. Certo? Aí é o seguinte, por mais que os professores

---

<sup>127</sup> O S é a marcação para indicar o sujeito.

digam que o espanhol é uma língua variada, porque temos 21 países que falam espanhol, ou seja, 21 sotaques, é muito difícil colocar isso em prática para ensinar para os alunos [...].

Como vemos nos exemplos apresentados, apenas uma informante constatou que grande parte dos professores do curso de Letras/Espanhol UFSC opta pela variedade da Espanha. Todos os demais informantes disseram que não há um consenso sobre qual espanhol ensinar. Com isso, podemos notar que embora haja esclarecimento por parte dos professores no que concerne à vasta área que é a do ensino de espanhol como LE, não existe esclarecimento sobre como abordar tal questão em sala de aula.

Acreditamos que nesta ideologia os informantes constataram que os professores atualmente não tendem a privilegiar certa variedade, mas o contrário, exaltam todas as existentes. Esta constatação nos faz acreditar que, tendo em vista a forte área de pesquisas em políticas linguísticas da UFSC tenha favorecido o amplo debate dessas temáticas por meio de eventos na universidade, palestras, defesas de teses e dissertações, fazendo com que os docentes do curso de espanhol da UFSC não estejam de forma alguma alheios à essa realidade.

Apesar disso, o discurso de que o aluno deve encontrar sua variedade durante sua formação superior não parece ser eficaz no ponto de vista dos estudantes. De que maneira um professor que escolhe a variedade falada na Espanha, por exemplo, corrige individualmente os alunos em sala que, por sua vez, optaram por variedades outras? Acreditamos que essas questões podem ser resolvidas a partir de acordos feitos entre os professores e os alunos. Como Alkmim (2012) diz, língua e variação são inseparáveis. Portanto, também na prática docente é importante haver esclarecimentos sobre isso, para que não haja a prevalência sobre uma ou outra variedade e a exclusão de grande parte da cultura da língua estudada por meio da invisibilidade das outras variedades.

Por fim, esta questão pode ainda ser bastante discutida, mas não pretendemos nos aprofundar nela, visto que estamos, sobretudo, investigando a existência de ideologias. Apresentar uma solução clara para cada uma delas exige um grande debate que neste momento não convém. Apesar disso, acreditamos ser muito pertinente levantá-las, tendo em vista os relatos apresentados, como a fala do S1: “Nossa... na LE aqui na UFSC, cada professor fala um espanhol. É muito confuso, confunde os alunos[...]”.

- *O que você pensa sobre o ensino de espanhol no Brasil no que concerne à variedade falada na Espanha?*

Sobre esta questão, foi possível notar diferentes opiniões a respeito. O gráfico a seguir apresenta as principais questões abordadas pelos informantes:

Gráfico 1 – Opinião dos falantes sobre o ensino do espanhol como LE



Como percebemos no gráfico 1, os alunos de graduação em Letras/Espanhol da UFSC se apresentaram majoritariamente esclarecidos sobre o ensino de espanhol, acreditando que é preciso dar espaço para as diversas variedades dessa língua e não demonstrando preconceitos linguísticos sobre o assunto.

Apesar disso, um dos informantes que está no sétimo semestre do curso de graduação, acredita que o espanhol falado na Espanha corresponde ao espanhol mais adequado; outro disse não ter opinião a respeito.

- *Existe alguma variedade mais ou menos adequada para os brasileiros?*

A respeito desta pergunta, todos os informantes comentaram a questão geográfica para o ensino e aprendizagem de espanhol como LE no Brasil. O fato do nosso país fazer fronteira

com países hispanofalantes faz com que, na opinião dos sujeitos, as variedades faladas nos países da América Latina sejam privilegiadas. Os excertos a seguir confirmam:

S1 - Para brasileiros? Da Espanha, talvez... porém eu não tenho uma opinião formada sobre isso. Um espanhol específico pros alunos brasileiros aprenderem... acho que tu tens que saber a diferença de todos e depois que tu conhecer as diferenças é que tu podes escolher o teu.

S2 - Eu acredito que as variedades mais próximas, dos países que fazem fronteira com o Brasil, são as mais interessantes para os falantes aqui do Brasil. Mas não existe nenhuma que seja mais importante, ou mais fácil ou mais adequada. [...]

S3 - Partindo do que eu aprendi, do que eu te falei, que nós não temos um direcionamento... não sei se seria mais adequada, mas talvez pelo falta da gente morar no sul do país aprender uma variação daqui seja melhor... por termos mais contato.

S4 - Olha, para brasileiro eu creio que sim. O da América Latina em geral. Eu destacaria mais o do Uruguai, Argentina, Paraguai e regiões do Equador. Pela questão geográfica. [...]

Além disso, podemos notar novamente no discurso dos entrevistados que o fato de não haver posicionamento por parte dos professores sobre como lidar com as diversas variedades do espanhol faz com que permaneça a ideologia de que ensinar uma variedade específica seja a melhor escolha. Neste caso, a da Espanha, como a opinião do quarto sujeito.

Ou seja, podemos perceber que existe um longo debate nas salas de aula de espanhol como LE sobre questões políticas e linguísticas acerca do ensino e aprendizado da língua em questão. Porém, este não parece bastante claro, havendo ainda diversas ideologias linguísticas sobre como abordar o bilinguismo e seus conceitos na prática docente.

- *É preciso dar mais destaque aos espanhóis falados na América Latina? Por quê?*

Por último, decidimos investigar quais as ideologias sobre as variedades do espanhol falados na América Latina. Será que devido a todo histórico que não somente o Brasil, mas

diversos outros países, já viveram do purismo linguístico, da língua “certa” e da “cultura” superior ainda existe no Brasil sobre esse assunto?

Sobre esta questão, 3 informantes disseram que sim, é preciso dar luz ao espanhol da América Latina, ao passo que 1 sujeito disse que não devemos destacar nenhuma variedade específica. Os excertos das entrevistas apresentam claramente a opinião dos sujeitos sobre o assunto:

S1 - Penso que sim. Em Santa Catarina que é um estado que recebe tanto hispanofalante e tudo mais. Então acho que como a gente vive aqui a gente tem que aprender o espanhol daqui [...].

S2 - Sim [...] até hoje minha família fala coisas como: tá, mas qual o espanhol que tu falas? É o da Espanha? [...] mas aí como você vai explicar para eles que o valor cultural desses espanhóis é igual? São igualmente ricos, profundos [...].

S3 - Talvez sim, até para valorizar mais a nossa região porque nós temos uma visão de que tudo que é europeu é melhor do que aqui [...].

S4 - Olha, não! Não tem que dar foco na América Latina [...] então não pode empurrar um e abraçar o outro... tem que abraçar todos. Aí vai ser escolha do aluno, pessoal [...].

Podemos notar que, ao contrário do que o histórico linguístico do contexto social brasileiro sempre sugeriu sobre o ensino de espanhol como LE, a maioria dos entrevistados não apresentou a ideologia de que o espanhol da Espanha é o mais adequado. Na verdade, grande parte julga necessário destacar e valorizar as variedades cuja nação é de menor influência mundial.

Percebe-se que esse resultado está diretamente ligado às práticas docentes e à formação proposta pelos professores do curso de espanhol da UFSC. A ideologia desses sujeitos de que o espanhol falado por nossos vizinhos é igualmente importante e merecedor de destaque assim como o falado na Espanha, é fruto da postura dos professores em sala de aula. Como em alguns dos relatos, os docentes sempre abordam a temática das diferentes normas da língua espanhola, bem como logo no início do curso já apresentam sua própria formação acadêmica e norma utilizada, facilitando o entendimento sobre o assunto da parte dos alunos.



Em um ambiente cuja temática é abordada com embasamento teórico e conhecimento prévio, se tem uma significativa diminuição das ideologias linguísticas tão marcadas no senso comum e calcadas a partir de uma trajetória histórica de políticas linguísticas.

## Conclusão

Este artigo teve como objetivo investigar as ideologias linguísticas a respeito das variedades linguísticas existentes do espanhol e como elas se relacionam com as políticas linguísticas dentro da realidade da sala de aula de língua estrangeira. Para tanto, buscamos investigar estudantes de espanhol LE no final do curso de graduação em Letras/Espanhol. Esses futuros profissionais da área de línguas estrangeiras têm concepções a respeito do ensino de espanhol como LE que não necessariamente refletem as políticas linguísticas levadas a cabo pela Espanha. Ou seja, não foi possível verificar, neste estudo de caso, uma preponderância da ideia de que a variedade do espanhol europeu é *superior* ou *mais adequada* para o ensino. No entanto, essa seria uma ideologia plausível de ser encontrada em outros *corpora*, com um maior número de sujeitos e de dados. Assim, acreditamos que futuros desdobramentos para a presente pesquisa podem envolver a inclusão de um maior número de informantes, a fim de trazer mais evidências de que o ensino de espanhol na universidade dá voz aos inúmeros dialetos que compõem essa língua. O papel das políticas linguísticas, nesse sentido, pode ser mais evidente uma vez que forem coletados mais dados de fala em que sobressaiam, ou não, ideologias pró-espanhol europeu.

## Referências

AJSIC, A. ; MCGROARTY, M. Mapping Language Ideologies. In : HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. **Guides to Research Methods in Language and Linguistics**. Birkbeck College, University of London, 2015.

ALKMIM, T. M. Sociolinguística Parte I In: MUSSALIM, F.; BENTE, A. C.; **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, volume 1**. – 9. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BUGEL, T. **O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP: [s. n.], 1998.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

COAN, M.; PONTES, V. **Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Revista Trama, 9 (18), 179-191, 2013.

DEL VALLE, L.; VILLA, L. Lenguas, naciones y multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. In: **Revista da ABRALIN**, vol. 4, nº 1 e 2, 2015. p.197-230.

ESCLUDÉ, P.; JANIN, P. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLE International, 2010.

KRAVISKI, E.R.A. **Estereótipos culturais: o ensino de espanhol e o uso da variante argentina em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Letras - Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2007.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008 [1970].

LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S. l.], p. 0-9, 1 dez. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200009). Acesso em: 6 jun. 2019.

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. Políticas da norma e conflitos linguísticos. In: FANJUL, A. P. **Policêntrico e Pan-Hispânico: Deslocamentos na vida política da língua espanhola**. São Paulo: Parábola, 2011.

LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2013.

MOZZILLO, I. A conversação bilíngue dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira. In: HAMMES, W.; VETROMILLE-CASTRO, R. (Orgs.) **Transformando a sala de aula, transformando o mundo: ensino e pesquisa em língua estrangeira**. Pelotas: Educat, 2001.

OLIVEIRA, G. M. de. O Sistema de Normas e a evolução demolinguística da Língua Portuguesa. In ORTIZ, Maria Luisa Álvarez e Gonçalves, Luis (Orgs.) **O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, Pontes, 2016. p.25-43.

\_\_\_\_\_. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI**. *Trab. linguist. apl.* [online], vol. 52, nº 2, 2013. p.409-433.

SILVA, B. R. C. V. da; CASTEDO, T. M. de. Ensino do espanhol no Brasil: o caso das variedades linguísticas. In: **Holos**, 24. vol. 3, 2008. p.67-74.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.