

LETRA MAGNA

Análise da Conversação • v.4 n.7 (2007)



O Retorno do Sol by Odd Nerdrum, 1985 - www.wikiaart.org

Análise da Conversação

v.4 n.7 (2007)

SUMÁRIO

Formas de tratamento no Português brasileiro: Alternância Tu/Você na cidade de Santos, SP

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto

Discurso e enunciação: O gênero carta de aconselhamento sob a perspectiva sociodialógica

Rodrigo Acosta Pereira

Continuum tipológico: Um estudo da oralidade e da escrita

Neilton Faria Lins

No jogo entre a linguística textual e a análise do discurso: (Em)bates e (de)bates de visões

Luciana Cristina Ferreira Dias

Estratégias argumentativas no discurso feminino televisivo: Interação no programa Saia Justa

Eliete Sampaio Farneda

As ações linguístico-discursivas no discurso jurídico: Uma visão sobre a imagem da mulher

Carla Roselma Athayde Moraes

Gustavo Miranda Guimarães

Priscilla Chantal Duarte Silva

Silvana Marchesani

O ensino do espanhol como língua estrangeira: Uma discussão sócio-política e educacional

Diogo Reatto

Cristiane Magalhães Bissaco

Uma análise do gênero do discurso: Dramatização

Neilton Farias Lins

Gêneros virtuais: Algumas observações

Aguinaldo Gomes de Souza

SUMÁRIO

Interação pela linguagem: O discurso do professor

Marli Quadros Leite

O nascimento do Jeca Brasileiro

VeJane Gaelzer

Aquisição de língua materna e língua estrangeiro sob a ótica do pensamento complexo

Linei Matzenbacher Zampietro

Da fala à escrita: Os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar

Maria Alice Fernandes de Sousa

O signo: No gênero e no suporte virtual

Aguinaldo Gomes de Souza

Eduardo Paulo Monteiro de Carvalho

The silver lining: Uncovering greyness from John Cheever's stories

Mahameed Mohammed

Khan Farhadiba

Entrevista com José Luiz Fiorin

Artarxerxes Modesto

Entrevista com Luiz Antônio da Silva

Renira Cirelli Appa

Resenha de *Fogo Morto* de José Lins do Rego (1957)

Hermide Menquini Braga

FORMAS DE TRATAMENTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: A ALTERNÂNCIA TU / VOCÊ NA CIDADE DE SANTOS-SPⁱ

Artarxerxes Tiago Tácito Modesto
(Universidade São Paulo-USP)

RESUMO: *Este artigo analisa o uso das formas de tratamento tu e você em Santos(SP), levando em consideração aspectos sociolingüísticos e pragmático-discursivos, que atuam na alternância destas formas. Com o suporte da metodologia da Sociolingüística Variacionista Laboviana, busca-se explicitar até que ponto as diferentes situações interacionais levam os falantes a escolherem uma ou outra forma pronominal.*

PALAVRAS-CHAVES: *formas de tratamento, pronomes, variedade lingüística, Sociolingüística, Funcionalismo.*

ABSTRACT *This research aims to describe and explain the ways of address “tu” and “você” in Santos(SP), considering sociolinguistic and pragmatic-discursive aspects that act on the alternation of these forms. Supported by the Labovian Variacionist Sociolinguistic Methodology, it looks to explicit how the different interacional situations lead the speakers to select one or another pronominal form.*

KEY WORDS: *pronouns of address, pronouns, linguistic variety, Sociolinguistics, Functionalism.*

0.Introdução

Nosso objetivo neste trabalho é descrever e analisar a alternância das formas de tratamento *tu* e *você* na cidade de Santos, litoral do Estado de São Paulo. Sendo um estudo sincrônico e baseado em análises quantitativas de dados lingüísticos, levantamos algumas hipóteses de fatores que possam, em situações interativas informais, levar os falantes a fazer a escolha entre uma das duas formas disponíveis:

a) a alternância das formas de tratamento não seria um caso de variação aleatória, mas sim condicionada por fatores lingüísticos, discursivo-pragmáticos e sociais; a correlação entre as formas de tratamento *tu* e *você* está ligada à configuração do contexto conversacional. O contexto conversacional envolve o propósito do evento da fala, os falantes e o contexto discursivo como um todo;

b) o uso da forma *tu* é desencadeado por situações de [+ envolvimento], [-monitoramento] e [+expressividade];

c) o uso de *você* é desencadeado por situações de [- envolvimento], [+monitoramento] e [-expressividade]

d) a forma objetiva do pronome *tu* (te) é a mais produtiva no falar da região.

e) as formas *tu* e *você* apresentam linha tênue entre um uso e outro. As duas formas podem estar estáveis, numa relação de contemporização, pela sua subsistência ou co-existência; ou pode ser que esteja ocorrendo uma mudança em progresso.

Os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam esta pesquisa são baseados nas idéias funcionalistas apresentadas em HALLIDAY(1974,1975,1976) e na metodologia apresentada por LABOV (1972,1983). A análise dos dados e a interpretação dos resultados de cálculos estatísticos foram realizados com base nos resultados de cálculos de frequência e probabilidade apresentados pelo programa GOLDVARB.

1. A abordagem funcionalista

Assumimos aqui a postura teórica de que o estudo da língua em uso deve necessariamente basear-se em um quadro teórico que leve em consideração critérios discursivo-pragmáticos, pois defendemos que o uso das formas de tratamento na Baixada Santista depende de fatores desta ordem. Este tipo de análise leva em consideração a língua enquanto instrumento para desempenho de funções na comunidade que a utiliza e entre essas funções a que mais se destaca é, sem dúvidas, a função comunicativa.

A teoria funcionalista concebe a língua como um instrumento de comunicação, e postula que esta não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas uma estrutura submetida às pressões provenientes das situações comunicativas, que exercem grande influência sobre ela.

Assim, o funcionalismo analisa a estrutura gramatical tendo como referência a situação comunicativa inteira: o propósito do ato de fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Entendemos que a escolha entre as formas *tu* e *você*, em Santos, depende da configuração desses fatores conjugados. Não se pode compreender um fato lingüístico sem se levar em conta o sistema social e lingüístico ao qual ele pertence. O estudo de uma língua exige que se leve rigorosamente em conta a variedade das funções lingüísticas e dos seus modos de realização no caso considerado.

A produção do enunciado implica uma intrincada troca, chamada interação lingüística, e pesam nesta interação diversos fatores: a força da situação de comunicação, o planejamento, as imagens que o falante forma do interlocutor, entre outros. Uma abordagem funcionalista de uma língua natural sempre tem como objetivo o interesse de verificar como se obtém a comunicação com essa língua, ou como os usuários dessa língua dela se utilizam para se comunicar entre si de maneira eficiente. O que se põe sob análise, portanto, é a chamada *competência comunicativa*.

Dessa forma, o funcionalismo leva em consideração na análise toda a situação comunicativa: o propósito do evento da fala, seus participantes e o contexto discursivo.

HALLIDAY (1974,1975,1976,1985) propõe uma teoria funcionalista sistêmica, e busca estabelecer relações entre todas as escolhas semanticamente relevantes feitas na língua como um todo, procurando chegar, assim, à resposta do porquê um falante escolhe determinados itens dentre os tantos disponíveis naquela língua para fazer o seu enunciado.

Para Halliday, o sistema lingüístico está intrinsecamente ligado ao sistema social, ao *uso*. “...everything that is said or written unfolds in some context of use (...) Language has evolved to satisfy human needs...”(1985:xiii).

O sistema provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas é também a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos.

Segundo Halliday, a língua é um sistema para produzir significados. Segundo NEVES (1997:59-60), “sistema (...) configura uma teoria da língua enquanto escolha. (...) A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a idéia de que escolha produz significado”. As escolhas se situam no nível paradigmático, enquanto no nível sintagmático estão as cadeias de relações. Todo esse processo produz um texto, que pode ser caracterizado como uma representação do sistema social e lingüístico.

A perspectiva funcionalista de Halliday leva em consideração, nos estudos sobre a linguagem, um conjunto de situações comunicativas onde ocorre um processo lingüístico. Esse conjunto de situações comunicativas corresponde aos interlocutores, às condições de produção e à dinâmica do ato comunicativo, enfim.

Entendemos, assim, que, ao selecionar uma forma de tratamento para se dirigir ao interlocutor, o falante possui uma intenção comunicativa prévia, que pode ser, por exemplo, a de se aproximar, ou dele se distanciar. A intenção do falante e a interpretação do ouvinte são, então, mediadas pela expressão lingüística, mas não estabelecidas por esta. Por isso, acreditamos que o contexto situacional constitui um fator importante para uma abstração inicial sobre a questão da escolha da forma de tratamento. É a partir dele que o falante seleciona o registro a ser utilizado em sua atuação lingüística. Suas escolhas no ato comunicacional estão ligadas ao papel que assume na interação verbal e aos propósitos de seus atos de fala.

2. Aspectos pragmático-discursivos e interacionais

De acordo com LEVINSON (1983), quando falamos em perspectiva pragmática, significa que vamos levar em consideração, entre outros, “a interpretação da linguagem numa perspectiva funcional”, ou seja,

a explicação das múltiplas facetas da estrutura lingüística relacionadas a causas e eventos extralingüísticos (*apud* MONTEIRO:1994).

Quando se fala em um estudo que leva em consideração aspectos pragmáticos, quer-se dizer que se levam em conta também aspectos da fala, do contexto, e nunca a língua isolada de sua produção social. Os estudos pragmáticos vêem os fenômenos lingüísticos como fatos compostos por elementos criativos, inovadores, que se alteram e interagem durante o processo de uso da linguagem.

“A conversação representa uma atividade prática e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organização patrocinada interacionalmente pelos interactantes”
(HILGERT).¹

Assim, os interlocutores são sujeitos da conversação e desenvolvem o processo conversacional por meio da interação. Quando a interação verbal é realizada, “um sistema de práticas, convenções, regras de comportamento é empregado” (GOFFMAN:1970:10).

Esse sistema corresponde a uma série de elementos: normas sociais, regras de conduta, etiqueta, tipo de norma lingüística adequada a cada situação discursiva, entre outros. Dessa forma, aceitamos aqui que não é possível analisarmos qualquer fato lingüístico isoladamente de seu contexto discursivo ou conversacional. Para a escolha dos itens lexicais que farão parte da expressão lingüística, como é o caso dos pronomes de tratamento, é necessário que o falante se ajuste, automaticamente, ao contexto.

Consideramos, portanto, que a língua é um fenômeno social e que, assim como contribui para a reprodução e transformação das estruturas sociais, também é transformada por elas. Vemos língua como uma ferramenta indispensável para a comunicação entre os falantes e para que estes possam se posicionar de maneira crítica em seu próprio mundo.

3. A variação estilística

Um aspecto importante do modelo laboviano para o estudo das formas de tratamento é a noção de variação estilística. A variação estilística trata da alternância de formas lingüísticas que o usuário emprega de acordo com o contexto no qual está inserida sua atuação comunicativa.

A variação de estilos não deve ser entendida como uma mera escolha individual, visto que é em grande parte dependente de fatores contextuais, tipo de relação entre os interlocutores, classe social, gênero dos interlocutores, idade, meio ambiente físico e tópico discursivo. Tais escolhas são

¹ Hilgert, J.G. citado por SILVA, Luiz Antonio da, Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. in: *Dino Preti e seus temas*. São Paulo:Cortez, 2001.

consequência do que LABOV (1972,1983), ao estudar as diferenças nos usos da linguagem em seu contexto social, chama de *variação estilística*.

O princípio básico da *variação estilística* é que o falante não utiliza a língua da mesma forma em todas as ocasiões, o que implica a escolha de diversas possibilidades de expressão. Para Labov, há um *continuum* que vai da máxima informalidade até a máxima formalidade.

Tal conceito nos guiou a estabelecer os fatores arrolados nesta pesquisa, que podem influenciar no momento em que o interlocutor tem de fazer a escolha de um tratamento adequada para determinada ocasião, dentro de um determinado contexto discursivo, levando em conta, inclusive, os interlocutores e suas características (escolaridade, sexo, etc).

4. A amostra analisada

Não existia, até então, na cidade de Santos, um trabalho que envolvesse a constituição de *corpora* da fala da região. Sendo assim, nossa amostra é formada por dados coletados de abril de 2003 a agosto de 2005. Observações empíricas nos levaram a entender que a variação *você/tu* em Santos ocorre em contextos extremamente informais, na fala de jovens e adultos em suas interações cotidianas. Dessa forma, não pudemos utilizar na coleta dados nos padrões variacionistas prototípicos, uma vez que a relação entrevistador – informante não seria entre pares, tampouco, na maioria das vezes, simétricas. De início, encontramos muitas dificuldades para decidir qual o melhor meio para coleta de dados, de forma que pudessemos registrar o fenômeno de variação de forma eficiente. Decidimos então trabalhar com duas possibilidades:

- a) gravações secretas (GS)
- b) gravações não-secretas (conscientes) (GN)

Decidimos trabalhar com 10 gravações secretas e 10 gravações não - secretas. O recorte que fizemos não abrange toda a complexidade do fenômeno estudado, mas nos possibilita ter uma visão de sua configuração na comunidade de fala.

5. Análise dos dados

5.1 Grupo de fatores controlados

Elencamos abaixo os grupos de fatores controlados durante a pesquisa.

1. Variáveis Sociais

a) *Gênero*

b) *Faixa Etária: Primeira (de 15 a 20 anos) e Segunda (21 anos ou mais)*

c) *Escolaridade (Ensino Médio ou Ensino Superior)*

2. Variável Lingüística

a) *Função Sintática da forma de tratamento (Função Subjetiva ou Função Objetiva)*

A função sintática das formas de tratamento foi analisada de acordo com seu comportamento sintático no enunciado. As formas com função subjetiva são *tu* e *você*, enquanto as formas com função objetiva são *te* (aqui consideradas também suas variações *a(para) ti* e *contigo*) e *você*, este último com ou sem preposição.

Ex:

Função Subjetiva

F2: qual a parte que **tu** mais gostou? até agora.... (GS)

Função Objetiva

F1: ... eu vou **te** falar uma coisa viu Ofélia... a mãe dele num tem tempo ó... ele inclusive num entregou o trabalho... o trabalho foi pedido em treze de abril... pra entregar até 31 de maio... é eu acho que é o segundo bimestre consecutivo que ele num me entrega trabalho... (GS)

3. Variáveis discursivas

a) *Referenciação (referência direta, indireta e indeterminada)*

A noção de referência está diretamente ligada à noção de *frame* (ou moldura enunciativa) proposta por GOFFMAN(1974):

“I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principals of organization which govern events [...] and our subjective involvement in them;

frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify” (GOFFMAN:1974,p.10).

Os *frames* ou “molduras enunciativas” são estruturas cognitivas básicas que guiam a percepção e a representação da realidade. Geralmente, segundo Goffman, os *frames* não são produzidos de maneira consciente, mas são adotados naturalmente no curso do processo comunicativo.

Assim, entendemos por referência direta aquela na qual o falante se dirige diretamente ao seu interlocutor, ou seja, participa ativamente do contexto, da realidade na interação.

Ex:

F1: ô... tu lembra quando o... quem é que caiu uma vez na vala? (GS)

A referência indireta ocorre quando alguém cita um evento de fala – reporta a um outro *frame*– e usa o discurso direto para reproduzi-lo.

Ex:

F1: ai eu falo assim... Gilmério tu tá (bêbado) ((risos))é que...eu num tomei nenhuma hoje...(…) meu Deus... situação se já tá assim quando num tá bebendo imagine então quando parar de beber mo:::re... (GS)

A referência indeterminada ocorre quando o falante não usa o pronome ou forma de tratamento para se dirigir ao interlocutor, mas remetem a um outro *frame*, não à situação em que ocorre o evento de fala. Neste acaso entendemos que se trata de uma seleção inconsciente, um enquadramento de um interlocutor indeterminado em uma situação contextual hipotética.

Ex:

F1: e... o ruim é que... tem as estrelinha né... eu nunca cheguei até a última...pra tu vê né eu já zoei naquele jogo e eu nunca cheguei até a última... se chegar acho na terceira... que acontece o helicóptero começa a vim... ai o helicóptero só começa a te metralhar se você... atirar nele... começa a te dar... ordem de prisão...ai se você começar a atirar ele começa a te metralhar...ai se tu piorar a coisa... começa a descer carinha....da... tipo da swat lá... (GS)

c) Monitoramento (Tipo de Registro) (Gravações Secretas e Não Secretas)

De acordo com BORTONI-RICARDO(2002:63), os fatores que levam à monitoração do estilo são:

- o ambiente
- o interlocutor e
- o tópico da conversa.

Bortoni-Ricardo acertadamente trata do *continuum* de monitoração estilística afirmando que elas podem ser desde interações totalmente espontâneas até aquelas que são previamente planejadas e que exigem muita atenção do falante.

Acreditamos que os fatores citados não são estáticos, dicotômicos, mas sim há um *continuum* de uma situação com características mais ou menos monitoradas, com mais ou menos envolvimento com o interlocutor, etc.

Para efeito da análise aqui feita, consideramos elementos favorecedores de um menor monitoramento estilístico as gravações secretas, a proximidade com o interlocutor e o conhecimento prévio ou domínio do tópico da conversa.

d) Expressividade do ato comunicativo (Maior e Menor expressividade)

Quanto ao fator “expressividade do ato comunicativo”, levamos em conta o conceito de EMILIO (2003:19), que se refere à expressividade conforme Bakhtin, que diz:

“...o estilo é resultado de um trabalho de escolha lexical, morfológica, sintática, etc, e é na **expressividade**, que vem a ser ‘a particularidade constitutiva do enunciado, realizada pelo contato entre significação lingüística e realidade objetiva’, que essa escolha se efetiva”. [grifo nosso]

Segundo a pesquisadora, “a característica fundamental da expressividade reside na força de persuadir, ou de transmitir conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocativos” (p.19).

Sendo assim, observamos a expressividade segundo o aspecto prosódico e pragmático do ato comunicacional como um todo, ou seja, a força expressiva prosodicamente colocada sobre um pronome, sobre a sentença, ou mesmo em todo o contexto discursivo, no sentido de enfatizar a ação ou a informação transmitida ao interlocutor.

A pesquisadora admite que “a dimensão social e expressiva estão presentes na situação comunicativa, na identificação do vernáculo e na diversidade lingüística” (p.23).

MONTEIRO (2005), citando Bally, afirma que “expressivo é todo o fato lingüístico associado a uma emoção” (p.52). Consideramos, desta forma, usos [+] expressivos quando os pronomes atuavam em

contextos marcados pelo tom apelativo, persuasivo ou potenciais geradores de elementos evocativos e emotivos.

Ex:

F1: ele joga pra você assim aí *você* aponta e sai correndo....aí tu tem que sair correndo atrás do negão aí ele entra no carro tu entra atrás dele... aí você sai correndo... (GS)

5.2 Análise quantitativa e qualitativa dos dados segundo os resultados estatísticos obtidos

Entre todos os grupos de fatores controlados, apenas dois – gênero e faixa etária - foram considerados estatisticamente irrelevantes para a seleção das formas de tratamento, enquanto os outros cinco grupos de fatores – Escolaridade, Função Sintática da Forma de tratamento, Referência, Monitoramento e Expressividade do ato comunicativo foram selecionados como relevantes pelo programa GoldVarb 2001. A ordem de relevância dos fatores oferecida pelo programa foi a seguinte:

- 1) Monitoramento
- 2) Expressividade
- 3) Função Sintática
- 4) Referenciação
- 5) Escolaridade

A exposição dos cálculos estatísticos será feita de acordo com a ordem de seleção feita pelo programa, pois julgamos que, assim, a interpretação dos resultados será mais adequada para o entendimento da configuração da alternância *tu/você* em Santos.

Para verificarmos como se distribuem as formas de tratamento no *corpus* analisado, apresentamos abaixo o total de ocorrências de cada forma sob análise:

Pronomes	Quantidade
<i>Você</i>	476
<i>Tu</i>	232
Total	708

Tabela 1: Freqüência, valores absolutos, das formas de tratamento em Santos

Consideremos a diferença entre o número de ocorrências de *tu* e *você*, já que as de *você* correspondem quase ao dobro de *tu*. Apesar de ser a forma *tu* uma marca lingüística de Santos, percebemos que esta não é preferência geral dos falantes da cidade. É possível afirmar que, em termos gerais, a forma mais utilizada na cidade é *você*, com 67% de ocorrências contra apenas 32% de *tu*².

5.3 Fatores Discursivos

5.3.1 Monitoramento da Fala

O monitoramento foi selecionado pelo programa como o fator mais relevante para a escolha das formas de tratamento na região. A probabilidade de uso da forma *tu* em contextos de menor monitoramento é de 0,61 para apenas 0,38 para a forma *você*, como se vê na tabela abaixo.

TU	Frequência	Peso Relativo
[+] monitoramento	58/333 =17%	0,37
[-] monitoramento	174/375=46%	0,61
VOCE		
[+] monitoramento	275/333=82%	0,62
[-] monitoramento	201/375=53%	0,38

Tabela 2 : Frequência e peso relativo da forma *tu* e *você* em função do fator monitoramento

Situações de fala que envolvam um menor monitoramento por parte dos interlocutores favorecem o aparecimento da forma de tratamento solidária e expressiva *tu*, enquanto que o mesmo contexto desfavorece a aplicação da forma *você*. O contexto de maior monitoramento favorece o uso da forma *você*, que apresentou o peso relativo de 0,62 nesse caso. Nossa hipótese inicial de que a forma *tu* é mais usada em contextos menos monitorados foi confirmada pelos resultados dos cálculos estatísticos.

A transcrição de uma porção do inquérito das gravações secretas mostra como o uso de *tu* deixa explícita sua marca de mais informalidade e mais envolvimento entre os participantes do evento comunicativo:

Ex:

F2: outubro novembro e dezembro era o ó de lotad/ eu não dava conta... ai
ela vinha G. do céu eu num sei o preço de nada minha filha... vai L.... almoça

² “O programa GoldVarb 2001 gerou, por vezes, alguns percentuais de uso do *tu* cuja soma com os percentuais complementares para o uso de *você* não resultou em 100%, mas em 99%. Optamos por manter os valores produzidos, uma vez que confiamos ao programa a obtenção de tais resultados.” LUCCA(2005:91)

que eu vou falando pra **tu**... almoça que eu vou falando... e eu num dava conta... era embrulho de presente... (...) e a L. num sabia... a L. num fazia...

F2: a gente fechava pra almoçar... **tu** num almoçava em casa?

F1: eu almoçava quando ela fazia revisão...(…) eu ia lá almoçava...

F2: nossa gente...

F1: ai depois vinha ela ia almoçava... ficava **tu**:... ai o T. (num sabia de nada só vendia doce...) só doce que eu sei...

F3:...só doce?

F1: só doce...

F3: S. só rua...(…)

F1: não... S.

F2: eu odia::va vender roupa... o-d-i-a-v-a.... quando eu ficava sozinho...

F1: e quando tava chuva ali... que num tinha uma alma lá dentro só as moscas e o frio... a L. mandava o T. ficar lá comigo... ((risos))

F2: ah... eu tinha uma raiva... (GS)

Esse trecho demonstra como o uso de *tu* é comum para tratamento entre iguais lingüísticos num evento de comunicação menos monitorado em Santos. É interessante ressaltar que o uso do *tu*, entretanto, passa por um certo grau de inconsciência entre os falantes quanto ao uso cotidiano.

Ao questionarmos alguns falantes ou informantes, após as entrevistas, sobre este uso, muitos deles disseram, num primeiro momento, que a forma *tu* não fazia parte de seu repertório lingüístico, mas depois admitiram – muitas vezes impressionados – usá-lo entre seus amigos e pessoas próximas. Há alguns que disseram jamais usar a forma *tu* para tratar a mãe ou o pai, porque seria uma falta de respeito. Outro fato interessante aconteceu ao mostrarmos as gravações para alguns informantes que não tinham sido informados sobre elas, e que afirmavam categoricamente que não usavam a forma *tu*. Muitos se mostraram admirados.

Vemos, então, que se trata de uma questão de valor social que é atribuído à forma *tu* em Santos. De um lado, temos um uso que denota informalidade, maior envolvimento entre os falantes e maior expressividade. De outro, temos um uso que denota o “erro”, algo que não deve ser usado. Essa dualidade se mostrou muito presente quando analisamos a questão do monitoramento.

5.3.2 Expressividade

Entre os grupos de fatores analisados, a expressividade foi um dos mais relevantes segundo o programa Goldvarb. A probabilidade de a forma *tu* ser selecionada como opção de tratamento em

contexto de maior expressividade é de 0,65. Já os contextos de menor expressividade são desfavoráveis à utilização desta forma, com 0,39 de probabilidade, conforme podemos constatar na tabela abaixo:

Fator	Frequência	Peso Relativo
[+] expressividade	145/287=50%	0,65
[-] expressividade	87/421=79%	0,39

Tabela 3: Frequência e peso relativo da forma *tu* em função do fator expressividade

A expressividade foi medida, conforme já foi tratado anteriormente, em função da prosódia (maior ênfase e emoção sobre a expressão linguística) e sobre a força apelativa que o enunciado quer provocar no interlocutor, no sentido de transformar, acrescentar sua informação pragmática ou questionar de maneira inquisitória o interlocutor. Transcrevemos abaixo um fragmento de conversa do inquérito das gravações secretas, em que três jovens conversam entre si sobre Hitler:

Ex.

F1: ... é... foi exilado... morto... e ninguém sabe se ele tá vivo...

F3: ... defendia o partido nazista e...

F2: ... (como assim ninguém sabe) se ele tá vivo... ficou louco?

F1: lógico que é... lógico que é...

F3: mas ele...

F2: tu acha que ele tá vivo até hoje?

F1: num acharam o corpo do Hitler até hoje... ele pode tá vivo até hoje e aí?

F2: claro que não...

F2: ah é...

F1: (não... (...)) tô brincando) mas tô falando... ele pode tá vivo até hoje...

F2: meu... o Hitler... é o cara...

F1: ah:::....

F3: ah.... ninguém merece.... (GS)

Notamos o uso enfático do *tu*, no sentido de inquirir, questionar de maneira direta e expressiva sobre a informação recebida da qual o falante discorda totalmente. Percebemos que é muito frequente o uso da forma *tu* nesse contexto expressivo, quando se pretende fazer uma abordagem mais contundente ao interlocutor.

Ao calcularmos também a probabilidade de uso da forma *você* em contextos mais expressivos, notamos que estes são altamente desfavorecedores à aplicação desta forma, conforme podemos verificar na apresentação dos resultados na tabela abaixo.

TU	Frequência	Peso Relativo
[+] expressividade	145/287=50%	0,65
[-] expressividade	87/421=20%	0,39
VOCE		
[+] expressividade	142/287=49%	0,34
[-] expressividade	334/421=79%	0,79

Tabela 4: Frequência e pesos relativos dos usos de *tu* e *voce* em função da expressividade

É clara a oposição *voce* x *tu* quando falamos do fator expressividade. O pronome *voce*, apesar de ter uma frequência maior de uso no cômputo geral de uso, mostrou-se improdutivo em contextos de maior expressividade.

Assim, a forma de tratamento *tu*, como forma de expressividade, realiza-se na inter-relação entre a situação comunicativa e o interlocutor, servindo a este último como meio de reforçar a expressão pragmática do seu discurso. Vemos aqui um fato notório de variação estilística (não-prototípica), em que entendemos o estilo como resultado de um trabalho de escolha lexical e discursivo-pragmática. Essa escolha está relacionada com o grau de expressividade do discurso.

Cruzamos os fatores expressividade e monitoramento e os resultados dos cálculos de frequência estão na tabela que segue.

Fatores	Monitoramento	
	[+]	[-]
Expressividade		
[+]	25/91=27%	120/196=61%
[-]	33/242=14%	54/179=30%

Tabela 5: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função do fator expressividade e monitoramento

A leitura da tabela 5 permite-nos entender e consolidar nossa hipótese de que a forma *tu* é usada na maioria das vezes em contextos de maior expressividade e de menor monitoramento, como podemos constatar no exemplo que segue.

Ex:

F1: ...ele me deu ele me deu uma retrucada uma vez que eu falei quase que eu falei pra ele bicho tu vai subir no banco tu vai dar na minha cara? (GS)

Observamos que nos contextos de menor monitoramento da fala e de maior expressividade, a frequência de 61% corrobora a hipótese de que o uso de *tu* é mais informal que o de *voce*.

Vejam também a queda de frequência nos contextos de mais monitoramento e menos expressividade: apenas 14% de frequência. Trata-se, portanto, de um recurso estilístico presente na fala dos santistas, uma opção por um tratamento igualitário, de aproximação e ao mesmo tempo de desencadeamento de força expressiva no ato de fala.

Podemos afirmar, com base nos dados analisados, que a forma *tu* é mais expressiva no discurso e a forma *você* é neutra ou menos expressiva, nos contextos analisados.

5.3.3 Referenciação

O fator referenciação foi considerado relevante pelo programa GoldVarb. No evento conversacional, conforme já vimos segundo GOFFMAN (1970:10), no momento em que a interação verbal é realizada, “um sistema de práticas, convenções, regras de comportamento é empregado.” Esse sistema corresponde a uma série de fatores, como normas sociais, regras de conduta, etiqueta, tipo de norma linguística adequada a cada situação discursiva, entre outros.

Essa adequação à situação discursiva nos leva a entender que, ao se referir ao interlocutor, o falante santista deva fazer suas escolhas em função de diversos fatores pragmáticos para que seus objetivos comunicativos sejam alcançados.

Os cálculos probabilísticos nos remetem ao seguinte resultado:

Referência	Frequência	Peso Relativo
Direta	154/363=42%	0,61
Indireta	39/118=33%	0,47
Indeterminada	39/227=17%	0,32

Tabela 6: Frequência e peso relativo do uso de *tu* em função da referenciação

A referência direta favorece, portanto o uso de *tu* em contextos de relações simétricas, como os apresentados nesta pesquisa. A referenciação direta em relação à forma *você*, do contrário, desfavorece a aplicação desta, com peso relativo de 0,37, como podemos comprovar na tabela que segue.

TU	Frequência	Peso Relativo
Direta	154/363=42%	0,61
Indireta	39/118=33%	0,47
Indeterminada	39/227=17%	0,32
VOCE		
Direta	209/363=57%	0,37
Indireta	79/118=66%	0,52

Indeterminada	188/227=82%	0,67
---------------	-------------	------

Tabela 7: Frequência e pesos relativos do uso de *tu* e *você* em função da referenciação

Os dois outros fatores, pelo contrário, são desfavorecedores da utilização da forma *tu* na cidade de Santos. Podemos dizer que a probabilidade de a forma *tu* ser usada como referência indeterminada durante uma conversação, por exemplo, é muito baixa. Neste caso, a probabilidade de ocorrer o uso de *você* é de 0,67.

Apresentamos abaixo o resultado do cruzamento entre os fatores expressividade e referenciação:

Grupos / fatores	Referenciação		
Expressividade	Direta	Indireta	Indeterminada
[+]	96/168=57%	32/63=51%	17/56=30%
[-]	58/195=30%	7/55=13%	22/171=13%

Tabela 8: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função do fator expressividade da referenciação

Do cruzamento desses fatores podemos inferir que a forma *tu* tem maiores possibilidades de ocorrer em contexto mais expressivos nos três tipos de referenciação, vindo a ter frequência de uso reduzida nos contextos menos expressivos.

Notemos que nos contextos mais expressivos a frequência de uso da forma *tu* como referência direta e indireta é preferência da maioria dos falantes. Tal fato nos leva a constatar que o *tu* em sua forma direta de enunciação possui um forte traço semântico [+] expressivo na fala da comunidade santista. A comparação com o uso de *tu* em contextos de menor expressividade corrobora nossa hipótese, pois as frequências de 30% e 13% são muito baixas.

5.4 Fator Lingüístico

5.4.1 Função Sintática da forma de tratamento

Como vimos, o fator “Função sintática da forma de tratamento” foi considerado relevante para a escolha das formas. Os cálculos evidenciam fortemente que, quando em posição objetiva, a forma *te* é a mais provável de ocorrer (peso relativo de 0,77). A função subjetiva demonstrou ser um fator que colabora para a não aplicação da forma *tu* como referência à segunda pessoa (peso relativo de 0,45). A forma objetiva dativa “*a ti*” não foi encontrada no *corpus*.

A alta probabilidade de uso da forma *te* na cidade de Santos evidencia uma situação que ocorre em outras regiões do Brasil: a sobrevivência da forma objetiva do pronome de segunda pessoa do singular. Sabemos que *vós* e *vos* estão praticamente extintos em situações de uso corrente no Brasil (embora haja indícios de uso de *Vós* na fala informal em Alagoas e Pernambuco, com verbo na terceira pessoa (MONTEIRO, 1994:161)); com base nesse fato, muitos lingüistas se aventuram a dizer que a forma *você* substituiu efetivamente as formas *tu/te* no Português Brasileiro. WILHELM (1979:30) é enfático: “para a esmagadora maioria dos brasileiros só há duas formas de tratamento relativamente vivas.” Essas formas, segundo o autor, seriam *você* e *senhor*.

Deste fato, temos de discordar, pois inúmeros trabalhos sociolingüísticos vêm trazendo importantes informações sobre o uso de *tu* em diversas regiões brasileiras, de norte a sul, como SOARES (1980), ABREU & VEIGA (1988), PITOMBO (1988), MENON (2000), LUCCA (2003), entre outros.

O que não podemos negar é que a forma *você* tem realmente alargado seu uso no território nacional, e, num futuro não muito distante, pode vir a efetivamente se tornar um pronome de segunda pessoa, modificando realmente nosso sistema pronominal oficial. Mas é inegável que a forma objetiva *te* pode permanecer em uso por muito tempo, o que nos impede de dizer que *você* substituiu efetivamente a forma *tu* no português brasileiro, conforme o fez categoricamente Wilhelm.

Forma	Função	Frequência	Peso Relativo
<i>Tu</i>	Subjetiva	177/617=28 %	0,45
	Objetiva	55/91=60%	0,77
<i>Você</i>	Subjetiva	440/617=71 %	0,54
	Objetiva	36/91=39%	0,23

Tabela 9: Frequência e peso relativo do uso das formas *tu* e *você* quanto à função sintática.

Verificamos que, em grande escala, a função objetiva da forma *tu* prevalece sobre todas as outras formas, em termos de frequência de uso. Já na função subjetiva, a forma *você* apresenta uma frequência maior de uso em relação às demais.

Ao estudar os pronomes no Português Brasileiro, MONTEIRO (1994:152) acredita na hipótese de que todas as mudanças que ocorrem no sistema de pronomes pessoais são acomodações que procuram eliminar vestígios de casos, de acordo com a configuração que determinou a origem e evolução da língua portuguesa. Desta forma, os pronomes, segundo o lingüista, perdem aos poucos as raras características morfossintáticas que os distinguiam dos nomes. Segundo ele,

“o desequilíbrio no sistema pronominal é um fenômeno conjuntural, correlacionando-se em todos os aspectos com a evolução que se opera no esquema de conjugação verbal. Assim, ao processo de neutralização das marcas desinenciais do verbo corresponde uma modificação nas pessoas gramaticais, com a conseqüente perda da distinção formal entre funções exercidas por pronomes” (p.153).

Assim, é comum encontrarmos em Santos uma alternância entre pronomes e funções sintáticas por eles exercidas, conforme podemos verificar no exemplo abaixo:

F1: e... o ruim é que... tem as estrelinha né... eu nunca cheguei até a última...pra tu vê né eu já zoei naquele jogo e eu nunca cheguei até a última... se chegar acho na terceira... que acontece o helicóptero começa a vim... ai o helicóptero só começa a te metralhar se você... atirar nele... começa a te dar... ordem de prisão...ai se você começar a atirar ele começa a te metralhar...ai se tu piorar a coisa... começa a descer carinha....da... tipo da swat lá... (GS).

Notemos que, num mesmo ato de fala, o falante alterna diversas vezes as formas *tu*, *você* e *te*. Devemos lembrar que o sistema oferece todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso por falantes concretos, mas, indubitavelmente fatores pragmáticos interferem nas suas escolhas. O falante faz parte de um grupo social e usa a língua para atingir diferentes objetivos.

Quando o falante diz algo a seu ouvinte, quer provocar alguma modificação na informação pragmática dele, e passa a formular sua intenção comunicativa. Ao selecionar uma forma de tratamento para se dirigir ao interlocutor, o falante já possui uma intenção comunicativa prévia, que pode ser, como no exemplo acima, a de se aproximar dele e transmitir a ele toda a emoção ou expressividade da situação em que o contexto do jogo ao qual se refere ocorre. Fizemos, então, o cruzamento dos fatores expressividade e função sintática, conforme se pode constatar na tabela apresentada abaixo:

<i>Fatores</i>	Função	
Expressividade	<i>Subjetiva</i>	<i>Objetiva</i>
[+]	113/242=47%	32/45=71%
[-]	64/375=17%	23/46=50%

Tabela 9: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função dos fatores função sintática e expressividade

Verificamos como é alta a frequência da forma *te* em contextos de maior expressividade. Podemos afirmar que em Santos é muito mais expressivo ou enfático dizer “ai se você começar a atirar ele começa a te metralhar...”(GS) do que dizer a mesma sentença substituindo o *te* por *você*: “ai se **você** começar a atirar ele começa a metralhar **você**”. Outro exemplo: “começa a te dar... ordem de prisão...”(GS) e “começa a dar a **você**... ordem de prisão”. Esse último exemplo é o mais improvável de ser ouvido na região.

Em função subjetiva, *tu* apresenta 47% das ocorrências e contextos mais expressivos. Já em contextos menos expressivos, a frequência de uso de *tu* cai drasticamente para 17%. Já no caso de uso de *tu* em contextos menos expressivos com função objetiva, a frequência fica em 50%. A leitura da tabela permite-nos concluir que as formas *tu/te* ocorrem com mais frequência em contextos mais expressivos.

Também cruzamos o fator função sintática com o fator monitoramento, e obtivemos o seguinte resultado:

Fatores	Função	
	Subjetiva	Objetiva
Monitoramento		
[-]	134/318=42%	40/57=70%
[+]	43/299=14%	15/34=44%

Tabela 10: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função do fator Função Sintática e Monitoramento

É notável que em contextos menos monitorados, o uso da forma objetiva de *tu* apresente a frequência de 70%. Percebemos que, quando os informantes não sabiam que estavam sendo gravados, a frequência de uso de *tu* em função subjetiva ficou em 42% (contra 58% de frequência para *você* em função subjetiva) e nas gravações conscientes, ou seja, quando os informantes sabiam da gravação, mesmo sem saber ao certo a finalidade dela, prestavam mais atenção à fala e a frequência de uso de *tu/te* caiu para 14% e 44%, respectivamente. Nesse contexto, as formas *você* (função subjetiva) e *você* (função objetiva) ficaram com 86% e 56%, respectivamente.

Assim, é possível confirmar, mais uma vez, o valor social e pragmático que é dado à forma *tu*, como sendo mais informal e de uso mais íntimo.

Ainda com relação à alternância de formas num mesmo contexto, MONTEIRO (1994:163) afirma que as modalidades de tratamento se misturam em função de fatores pragmáticos e essa intercambialidade acontece devido à instabilidade no sistema.

Segundo ele, a alternância ou mistura das formas de tratamento, sugere indícios de flutuação no comportamento dos interlocutores e marca a própria natureza da relação social. “Associar *te* com *você* conota talvez maior intuito de aproximação ou de intimidade do que *lhe* com *você*” (p.163) (grifos do autor).

Convém salientar que não encontramos nenhuma ocorrência da forma *lhe* em nosso corpus. Segundo a gramática normativa, o pronome *lhe* se usa para *você*, *senhor*, *senhora*, *Excelência*, ou qualquer outro pronome de terceira pessoa. Assim, tradicionalmente, a forma *lhe* não combina com *tu*. Tal fato talvez se dê porque a forma *lhe* esteja muito ligada à expressão *o senhor*, que indica nível alto de formalidade.

É possível afirmar que a marcante presença da forma *te* no *corpus* analisado, bem como sua utilização em outras regiões de São Paulo, comprova que as formas de referência à segunda pessoa do discurso *tu* e *te* ainda estão longe de serem extintas, conforme pregam alguns.

Gostaríamos de finalizar este item ressaltando a importância dos fatores pragmático-discursivos e da configuração do contexto discursivo para a seleção das formas pronominais de tratamento, e mesmo das formas objetivas de tratamento.

“ Fica-nos claro, a título de conclusão, que os pronomes pessoais não se submetem a regras rígidas derivadas de princípios estruturais da língua”
(MONTEIRO,1994:164).

Ficamos, então, com a reflexão conclusiva de Monteiro sobre a não submissão dos pronomes às estruturas lingüísticas como um todo, podendo estas estruturas até mesmo entrarem em processo de reestruturação em virtude do uso, como está sendo também o caso do paradigma verbal do Português Brasileiro.

5.5 Fatores Sociais

5.5.1 Escolaridade

O grupo O fator ‘escolaridade’ foi último a ser considerado pelo programa. Apresentamos abaixo os resultados dos cálculos de frequência e probabilísticos obtidos.

Escolaridade	Frequência	Peso Relativo
Ensino Médio	82/203 =40%	0,6
Ensino Superior	150/505=29%	0,4

Tabela 11: Frequência e peso relativo de uso da forma *tu* em função do fator escolaridade

Podemos afirmar que os falantes menos escolarizados possuem uma maior probabilidade de uso da forma *tu* em sua fala. Já os falantes mais escolarizados ou com escolaridade superior, tendem a evitar o uso dessa forma ou a usam em situações mais específicas.

Convém esclarecer que não incluímos na pesquisa falantes não alfabetizados ou com menos de 08 anos de escolaridade. Nosso propósito com essa tomada de posição era de verificar como se configurava o uso do *tu* entre os falantes mais escolarizados, e pareceu-nos suficiente a divisão entre os estudantes ou concluintes do Ensino Médio e os graduandos ou graduados.

Geralmente, entende-se que os falantes mais escolarizados tendem a evitar o uso de construções estigmatizadas, como é o caso do *tu* com verbo na terceira pessoa do singular. Para testar essa hipótese, cruzamos o fator escolaridade com o fator monitoramento e obtivemos os seguintes resultados:

Fatores	Monitoramento	
	[+]	[-]
Escolaridade		
Ensino Médio	5/60=8%	77/143=54%
Ensino Superior	53/273=19%	97/232=42%

Tabela 12: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função do fator Escolaridade e monitoramento do falante

Ao fazermos a leitura da tabela acima, percebemos que a presença da forma *tu* em contextos de menos monitoramento é maior tanto entre falantes de Ensino Médio quando do Ensino Superior, evitando-se o uso de *tu* em contextos mais monitorados.

Também nos chama a atenção o fato de que, em contextos mais monitorados, os falantes do ensino médio utilizam o *tu* com menos frequência do que os falantes mais escolarizados. Convém lembrar que a baixa frequência absoluta dos dados nesse contexto pode ter causado um enviesamento nos resultados.

Também cruzamos o fator escolaridade com o gênero, no intuito de descobrir como homens e mulheres mais ou menos escolarizados usam a forma *tu* na região. Obtivemos a seguinte tabela:

Fatores	Escolaridade	
	Ensino Médio	Ensino Superior
Gênero		
Homens	52/160=32%	111/347=32%
Mulheres	30/43=70%	39/158=25%

Tabela 13: Cruzamento: frequência de uso da forma *tu* em função do fator Escolaridade e gênero do falante

Os resultados mostram que as mulheres com menos escolaridade apresentam uma frequência de uso muito maior do que aquelas com maior escolaridade. A diferença é marcante (70% e 25%), e indica que as mulheres mais escolarizadas tendem a evitar o uso de *tu*, talvez devido ao estigma social que esta variante carrega quanto à conjugação não padrão com a terceira pessoa do verbo.

Assim, as mulheres mais escolarizadas preferem a forma *você*, que em tese não é estigmatizada socialmente. Entre os homens, não há variação de frequência quanto ao uso de *tu* em função de sua escolaridade. O percentual fica em 32% para ambos. O fator escolaridade, portanto, não possui relevância para se determinar o uso da forma *tu* entre os homens.

5.5.2 Gênero

Segundo Paiva (in MOLLICA&BRAGA,2003:34), a variável gênero é importante para a análise da dimensão social da variação e da mudança lingüística, principalmente quando estas envolvem o binômio forma padrão/forma não padrão.

Segundo a pesquisadora, as mulheres utilizam mais as formas lingüísticas consideradas padrão. Ela cita um estudo de Scherre em que mostra que as mulheres, por exemplo, tendem a realizar mais a concordância nominal do que os homens.

Com relação às formas de tratamento ela cita o estudo de SILVA(2003b) que trata da correlação *tu/você* na fala carioca, pesquisa baseada em dados de interação face a face. A pesquisa mostra que a ocorrência da forma *tu* sem a concordância canônica do verbo é mais frequente na fala de homens (peso relativo de 0,57) do que na fala de mulheres (peso relativo de 0,47).

Diferentemente do que ocorre no Rio de Janeiro, em Santos, essa variável foi descartada pelo programa GolVarb, como sendo irrelevante para explicar a seleção das formas de tratamento. Os coeficientes de probabilidade que o programa atribuiu para esta variável são muito próximos: 0,49 para homens e 0,51 para mulheres, o que os tornam estatisticamente não relevantes.

Segundo Paiva

“as análises de conversações espontâneas têm permitido mostrar diferenças significativas na forma como homens e mulheres conduzem a interação verbal. Enquanto os homens tendem a manifestar um estilo mais independente e uma postura que garante seu prestígio, as mulheres orientam sua conversação de uma forma mais solidária, que busca o envolvimento do interlocutor” (MOLLICA& BRAGA: 35).

Sugerimos que na cidade de Santos pode existir uma neutralização do uso da forma *tu* quanto ao gênero, o que não pode ser desconsiderado para análises futuras. A forma de tratamento “*tu*” sempre foi considerada, mesmo nas gramáticas normativas, mais solidária do que as outras formas. CUNHA & CINTRA (1985:284), por exemplo, afirmam que o pronome *tu* é empregado como forma própria da intimidade, usado entre pais e filhos, amigos, entre outros, com tendência a ultrapassar os limites da

intimidade propriamente dita, em consonância com uma intenção igualitária ou, simplesmente, aproximativa.

Uma explicação para essa neutralização de uso quanto ao gênero poderia ser o fato de que em Santos, homens e mulheres podem tender a orientar sua conversação para uma relação mais recíproca, não se atendo ao valor social, mas sim ao valor discursivo e pragmático da forma de tratamento. O contexto em que as gravações ocorreram, em sua maioria, indica uma relação de grande proximidade entre os interlocutores, e de, como diriam GILMAN & BROWN (1960), de solidariedade. SILVA (2003a) amplia o conceito para uma relação de solidariedade informal, “marcadas por relações recíprocas informais” (p.176).

Um último ponto que devemos salientar é o fato de que mudanças na organização social podem estar afunilando as fronteiras entre papéis sociais desempenhados por homens e mulheres. Essas transformações podem, de certa forma, estar ligadas à neutralização deste fator quanto à seleção das formas de tratamento.

5.5.3 Faixa Etária

A faixa etária foi o segundo fator a ser desconsiderado pelo programa; não atuando, portanto na escolha das variáveis. A probabilidade de uso da forma *tu* quanto à variável faixa etária foi 0,5 para ambas as faixas, conforme verificamos abaixo.

Faixa Etária	Frequência	Peso Relativo
Primeira(15 a 20 anos)	65/168=38%	0,5
Segunda (21 anos em diante)	167/540=30%	0,5

Tabela 14: Frequência e peso relativo de uso da forma *tu* em função do fator escolaridade

É importante refletirmos sobre o fato de que a alternância entre as formas pode estar neutralizada (variável estável). Outra possibilidade é de que o processo de mudança ainda poderá desenvolver-se. Tais reflexões, porém, não trarão conclusões definitivas sobre este aspecto, pois consideramos nesta pesquisa apenas duas faixas etárias, o que inviabiliza essa possibilidade.

Diante de todas as reflexões aqui engendradas, podemos inferir que, no presente momento (sincronia) do português de Santos, não há qualquer indício de um processo de mudança linguística, em que uma das formas possa vir a substituir a outra.

Finalizando a análise dos dados segundo os fatores sociais, nosso entendimento é de que estes, de uma forma geral, não explicam – quando tomados isoladamente - a alternância entre as formas *tu* e *você* em Santos.

Considerações Finais

Buscamos verificar, neste trabalho, como se configura a alternância das formas de tratamento no falar informal do santista, no que concerne à utilização de *tu* e *você*. A análise dos dados confirmou algumas hipóteses e contestou outras; há ainda algumas que foram confirmadas parcialmente. Os falantes santistas tendem a usar a forma *tu* em situações informais, mas, diferente do que imaginamos, seu uso não supera estatisticamente a forma *você*. A forma *você*, já nas primeiras análises em termos de frequência bruta, superou a forma *tu*, apresentando como resultados 67% de usos para *você* e apenas 32% de usos para *tu*.

Confirmamos a hipótese de que a alternância das formas de tratamento em Santos não é aleatória, mas condicionada por um conjunto de fatores lingüísticos, sociais e pragmático-discursivos, definindo assim, um contexto conversacional de natureza lingüística e pragmático-discursiva.

Dentre os fatores analisados, foram selecionados como estatisticamente relevantes: monitoramento; expressividade; função sintática; referenciação e escolaridade.

Abaixo colocamos em uma tabela a configuração do contexto conversacional e lingüístico em que a forma *tu* é a mais provável de ser usada. Foi considerado o fator envolvimento, pois as gravações foram feitas entre interlocutores com grande envolvimento (amigos, irmãos, colegas de trabalho e de classe).

Contexto favorável ao uso de <i>tu</i>	
(+ monitorado) -----	⊖ (- monitorado)
(+ expressivo) - ⊖ -----	(- expressivo)
(+ envolvimento) - ⊖ -----	(-envolvimento)
(+ escolaridade) -----	⊕ (- escolaridade)
(função subjetiva) -----	⊕ - (função objetiva)

Tabela 15: Configuração do contexto conversacional e lingüístico favorável ao uso de *tu*

Assim, confirmamos a hipótese estabelecida de que o uso de *tu* é desencadeado pela configuração de situações de [+] envolvimento, [-] monitoramento e [+] expressividade. Quanto ao uso de *você*, verificamos que ela ocorre, conforme prevíamos, em situações de [+ monitoramento] e [-expressividade], porém seu uso em nosso corpus é expressivo em termos frequências, o que indica, diferente do que pensamos inicialmente, que ela também pode ser usada em contextos de [+] envolvimento.

Também confirmamos a hipótese de que a forma objetiva *te* é a opção mais produtiva no falar da região, atuando em diversos contextos, muitas vezes intercambiando-se com *tu* e *você* num mesmo ato de fala. Quanto à concordância verbal, verificamos que, categoricamente, em nosso *corpus* não foi encontrada nenhuma ocorrência de concordância canônica de segunda pessoa do verbo com o pronome *tu*.

Por fim, verificamos que as duas formas continuam vivas no falar da região, e que há realmente uma linha sutil que delimita um ou outro uso. Não verificamos que haja mudança em progresso, pois as variáveis gênero e faixa etária, grande indicadores de mudanças linguísticas, mostraram-se estatisticamente irrelevantes pelo programa de análise. Acreditamos que haja uma relação de contemporização, estáveis em sincronia, co-ocorrendo em situações linguísticas diferenciáveis pelo contexto pragmático-discursivo. Mas não descartamos a hipótese de que uma mudança linguística de transição para uma ou outra forma de maneira definitiva ainda possa ocorrer.

Bibliografia

- ABREU, Maria Tereza dos Santos & VEIGA, José Luiz da (1988) O tratamento em Curitiba: o pronome zero. In: Ilha do Desterro. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora (1997) Uso de tu/você - estratégias de polidez. Revista Intercâmbio. São Paulo, PUC/SP, v. VI, parte I, p.496-519.
- _____. (1994) Uso de tu/você em interações infantis. Letras. Campinas, PUCCAMP, v. 1, n. 13, p. 96-118.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2002) Um modelo para a análise sociolinguística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos (org). (2002) Linguística da norma. São Paulo, Loyola, p. 333-350.
- _____. (1997). A análise do português brasileiro em três continua: o continuum rural-urbano, o continuum de oralidade-letramento e o continuum de monitoração estilística. Congresso Substandard e Mudança no Português do Brasil. Berlim, outubro de 1997.
- BRAGA, Maria Luiza (1992) Os condicionamentos Discursivos. in: MOLLICA, Maria Cecília (org.) (1992) Introdução à sociolinguística variacionista: Cadernos Didáticos. Rio de Janeiro, CEU/UFRJ, p.57-79.
- BROWN, R. e GILMAN, A. (1960) The pronouns of power and solidarity. In: FISHMAN, Joshua. (org.) (1960) Readings in the Sociology of Language. La Haya, Mouton.
- CINTRA, Luis F. Lindley (1986) Sobre formas de tratamento na língua portuguesa. Coleção Horizonte. Rio de Janeiro, Livros Horizonte.

- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley (1985) *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2 ed.
- _____ (1967) *Evolução das Formas de Tratamento em Português*, Lisboa, Livros Horizonte.
- EMILIO, Aline (2003) Diminutivo x grau normal: um fenômeno estilístico no enfoque da abordagem variacionista. In: *Revista da Abralín*. Vol. II, n 01, p.9-49.
- GOFFMAN, Erving (1974) *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York, NY et al.: Harper & Row.
- _____. (1967) *Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior*. Nova York, Garden City.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985) *An introduction to functional grammar*. New York, Edward Arnold.
- _____ (1976) *Estrutura e função da linguagem*. In: LYONS, John (org.) (1976) *Novos horizontes em lingüística*. São Paulo, Cultrix / EDUSP.
- _____ (1975) *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London, Edward Arnold.
- _____ (1974) *Os Usuários e os Usos da Língua*. In: HALLIDAY, M.A.K. et alii. (1974) *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis, Editora Vozes.
- LABOV, W. (2001). *Principles of linguistic change. Social factors*. Cambridge, Blackwell.
- _____ (2001) *The anatomy of style-shifting*. In: ECKERT, Penelope; RICKFORD, John. (orgs) (2001) *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 85-108.
- _____ (1994) *Principles of linguistics change. Internal factors*. Cambridge: Blackwell.
- _____ (1972) *Sociolinguistics Patterns*. Philadelphia, University of Philadelphia Press.
- _____ (1983) *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- _____ (1968) *The reflection of Social Processes in Linguistic Structures*. In: LAVANDERA, B.R. (1984) *Los limites de la variable sociolingüística. Variación y significado*. Buenos Aires, Hachette, pp.37-46.
- LEVELT, W.J.M. (1989) *Speaking: from intention o articulation*. Cambridge, MIT Press.
- LEVINSON, S. (1983) *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LINDLEY CINTRA, L.F. (1967) *Origens do sistema de formas de tratamento do português actual*. In: *Brotéria Revista de Cultura* (1967) Lisboa, 84, 49-70.
- LUCCA, Nívia Naves Garcia (2003) *A expressão gramatical da 2ª pessoa do discurso em Minas Gerais: séculos XIX e XX*. Brasília, UnB. (mimeo)
- LUCCA, Nívea Náves Garcia (2005) *A variação tu/você na fala brasiliense* Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB.
- MENON, Odete Pereira da Silva (2000) *Pronome de segunda pessoa no Sul do Brasil: tu / você / o senhor em Vinhas da Ira*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 121-164.

- MOLLICA, M.C. & BRAGA, M.L (orgs.) (2003) Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação. São Paulo, Contexto.
- MONTEIRO, José Lemos (2005) A estilística. Petrópolis, Vozes.
- _____ (2004) Estilística e Pragmática: alguns pontos de intersecção. *Revista de Letras*. Fortaleza, UFC. n26. vol.1/2.
- _____ (1994) Pronomes Pessoais. Fortaleza, Edições UFC.
- NEVES, Maria Helena Moura (2001) Gramática. História, teoria e análise, ensino. São Paulo, Unesp.
- _____ (1997) A Gramática funcional. São Paulo, Martins Fontes.
- PINTZUK, Susan (1988). VARBRUL programs. inédito.
- PITOMBO, Eliana. (1998) Tu e Você no português da Bahia no século XIX. Por uma linguística sócio-histórica. (mimeo)
- PRETTI, Dino (org.) (2002) Interação na fala e na escrita. São Paulo, Humanitas/FFLCH-USP.
- SILVA, Luiz Antonio (2003a) Tratamentos familiares e referência dos papéis sociais. IN: PRETI, Dino. (org) (2003) Léxico na língua oral e escrita. São Paulo, Humanitas.
- SILVA, Vera Lúcia Paredes (2003b) Relevância das variáveis linguísticas. In: MOLLICA, Maria Cecília & BRAGA, Maria Luiza (2003) Introdução à sociolinguística. São Paulo: Contexto, pp.67-71.
- _____. (2003c) O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (orgs). Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro, 7Letras. p. 160-169.
- SOARES, Maria Elias (1980) Formas de tratamento nas interações comunicativas: uma pesquisa sobre o português falado em Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro, PUC/RIO.
- VILELA, M. (1992) Gramática de valências: teoria e aplicação. Coimbra: Livraria Almedina.
- WILHELM, Axel Eberhard. (1979). Pronomes de distância do português actual em Portugal e no Brasil. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

ⁱ Este trabalho apresenta uma síntese da Dissertação de Mestrado intitulada “Formas de tratamento no Português Brasileiro: A alternância tu/você em Santos-SP”, defendida pelo autor na Universidade de São Paulo sob orientação da prof^a Ângela Cecília de Souza Rodrigues.

DISCURSO E ENUNCIÇÃO – O GÊNERO CARTA DE ACONSELHAMENTO SOB A PERSPECTIVA SOCIODIALÓGICA DE BAKHTIN

Rodrigo Acosta Pereira¹

RESUMO: (Inter)Relacionamo-nos por meio da linguagem em diferentes contextos situacionais e culturais, construindo relações interpessoais, e (re)criando representações da realidade. Na sociedade, a linguagem ocupa papel central, em não apenas mediar nossas interações como também (re)construir nosso sistema social, histórico e cultural; é por meio da linguagem que nossas práticas sociais são regularizadas, reproduzidas e legitimadas. Dentre essas reflexões, pesquisas contemporâneas em Lingüística Aplicada têm enfatizado o papel dos gêneros do discurso na mediação de nossas interações na sociedade, construindo diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análise dos gêneros. Sob essa perspectiva, o presente estudo objetiva apresentar o gênero midiático *carta de aconselhamento* da esfera social do jornalismo sob o escopo da Teoria da Enunciação Sociodialógica de Bakhtin /Análise Dialógica de Discurso, buscando compreender como (a) os gêneros do discurso são entendidos na perspectiva teórica e metodológica do sociodialogismo de Bakhtin; (b) os aspectos sociointeracionais determinam a construção enunciativo-discursiva do gênero e (c) o gênero *carta de aconselhamento* se constrói a partir de determinadas regularidades temáticas e estilístico-composicionais caracterizadas pela interação. Serão relacionadas as perspectivas teórico-metodológicas de Bakhtin (1981; 1989; 1998; 2000) sobre gêneros do discurso com as fundamentações de Vilas Boas (1996) e Sclazo (2003) sobre esfera do jornalismo. Este estudo torna-se relevante à medida que, não apenas contribui para o desenvolvimento de pesquisas sociodialógicas sobre gêneros como também para a iniciativa de (re)construção de ações acerca do ensino/aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Gêneros do Discurso; Carta de Aconselhamento; Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin.

ABSTRACT: People use language in different situational and cultural contexts by constructing interpersonal relationships and (re)creating reality representations. In society, language plays a central role because it does not just mediate our interactions but also reconstructs our social, historical and cultural system; it is by language that our social practices are regulated, reproduced and legitimated. Upon this perspective, recent Applied Linguistic researches have emphasized the role of discourse genres in the mediations of our interactions in society, constructing different theoretical and methodological perspectives to analyse genres. In this way, the present work aims at presenting the media genre *advice letter* upon Bakhtin's Sociodialogical Enunciative Theory/ Dialogical Discourse Analysis by looking for comprehending how (a) the discourse genres are understood in Bakhtin's Theory of Discourse; (b) the interactional aspects determine the dialogical construction of the genre and (c) the *advice letter* genre is constructed by specific thematic, estilistic and compositional regularities characterized by the social interaction.

¹ Mestrando em Lingüística Aplicada da UFSC. Bolsista CAPES.

Key-words: Discourse Genre; Advice Letter; Bakhtin's Dialogical Analysis of Discourse

I Introdução

Pesquisas contemporâneas em Lingüística Aplicada têm enfatizado o diálogo constitutivo entre linguagem e sociedade sob a perspectiva dos gêneros do discurso, apresentando discussões seja sobre o ensino/aprendizagem da linguagem, seja sobre teoria e análise de gêneros. (BONINI, 2005; CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2004; 2005; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2002; 2005; MEURER, 2005; MOTTA-ROTH, 2005; 2006; RODRIGUES, 2001; 2004; 2005; ROJO, 2005; SIGNORINI, 2006). Dentre as diversas pesquisas desenvolvidas na área dos gêneros do discurso, diferentes abordagens teórico-metodológicas destacam-se: (a) a sociosemiótica, cujos gêneros são estudados com base na Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995) e na Gramática Sistêmico-funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994; THOMPSON, 1996); (b) a socioretórica, cujos pressupostos teóricos e metodológicos estão ancorados nas pesquisas de Swales (1990), Bazerman (2005; 2006) e Miller (1984); (c) a interacionista sociodiscursiva, cujos gêneros são investigados baseados em Scheneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1999); (d) a semiodiscursiva cujos pressupostos teórico-metodológicos estão baseados em Maingueneau (2001) e Charaudeau (2006) e a abordagem que se propõe investigar nesse trabalho, (e) a sociodialógica, cujos referenciais teóricos e metodológicos de investigação dos gêneros estão sob a perspectiva de Bakhtin (1981; 1989; 2000).

Bakhtin (1981; 2000) busca compreender os gêneros a partir do processo de interação social e das esferas sociais, compreendendo a linguagem por meio de sua dimensão sociointeracional, discursiva e enunciativa. Os gêneros sob a ótica bakhtiniana são considerados socioideológicos, sociodialogizados e inerentemente construídos nas interações interpessoais. Dessa forma, os gêneros apresentam-se como enunciados relativamente estáveis e tipificados nas diversas interações sociais situadas em determinadas esferas da sociedade.

Sob essa perspectiva, objetiva-se ao longo do trabalho; (1) apresentar considerações teóricas e metodológicas de análise de gêneros do discurso sob a ótica sociodialógica com base em Bakhtin; (2) exemplificar análise por meio do gênero *carta de aconselhamento*, buscando relacionar as explanações teórico-metodológicas com os resultados da análise e (3) propor

discussões sobre o advento de pesquisas acerca dos gêneros na vertente sociodiológica de análise de discurso.

II Os Gêneros do Discurso sob a Perspectiva de Bakhtin

2.1 Interação e Tipificação de Enunciados – Plasticidade e Historicidade dos Gêneros

Os enunciados são unidades de comunicação social que se regularizam nas interações na forma de gêneros do discurso. Diferentes esferas sociais nas suas diversas interações produzem diferentes gêneros, que se constroem sócio-historicamente, pois não são unidades convencionais, normativas ou imanentes, mas dinâmicas e flexíveis às diversas práticas sociais. Dessa forma, entendemos que, “os gêneros regulam, organizam e significam as interações” (RODRIGUES, 2005, p. 166). As enunciações se constroem nas interações, tipificando temas, estilos e determinadas composições seguindo a esfera e o determinado curso histórico das enunciações. Dessa forma, o estudo de gêneros deve se apoiar nos estudos das diferentes formas de interação social.

Quanto à historicidade, Bakhtin (1981, p. 43) propõe que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas do discurso [gêneros do discurso] na comunicação sócio-ideológica”, isto é, cada grupo social historicamente situado interage por meio de determinadas práticas sociais que se tipificam por meio da interação a partir de horizontes temporais, espaciais (cronotopo), temáticos e axiológicos.

Sob essa perspectiva, podemos entender que a funcionalidade dos gêneros pode ser atribuída à integração do cronotopos à interação, já que uma pressupõe a outra. Dessa integração de horizontes interacionais, discursos e esferas, o processo de tipificação dos enunciados em gêneros acontece. Rodrigues (2005, p. 164-165) correlaciona gêneros com historicidade e interação, propondo que entendamos os gêneros como,

tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes. [...] A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário.

Em síntese, a tipificação de enunciados em gêneros ocorre na relativa estabilização de interações em determinadas esferas sociais de comunicação. Estas, por sua vez, constituídas por um sistema de normas sociais, legitimam sócio-historicamente os enunciados, constituindo formas relativamente padronizadas de situações de interação, acarretando a produção e circulação de gêneros.

III Apresentação do Corpus

Os 4 exemplares do gênero *carta de aconselhamento* foram retirados da revista VIVA SAÚDE (ed. Símbolo), que circula quinzenalmente e é vendida em bancas nas diversas cidades do Brasil. Os exemplares usados estão em anexo. VIVA SAÚDE é uma revista voltada para todos que se preocupam com temas como a saúde do corpo e da mente. É uma revista que discute qualidade de vida, questões de nutrição, medicina, atividade física e beleza, para diferentes faixas etárias, inclusive a terceira idade. Com um corpo de consultores formados por diferentes especialistas, a revista é considerada pela sua editora como um guia para a família.

A tiragem da revista Viva Saúde é de 64.500 exemplares e tem uma estimativa de 135.000 leitores. Seu público-alvo são homens e mulheres de classe A / B, a partir dos 25 anos. A revista VIVA SAÚDE, portanto, é uma revista do ‘bem-estar’, possui endereço de correspondências, serviço de atendimento ao leitor por telefone, e-mail, site na Internet (www.revistavivasaude.com.br). As cartas de aconselhamento são destinadas para o endereço de correspondências da revista (Avenida Alfredo Egídio de Souza Aranha, 100, Bloco B, 8º andar, Granja. Julieta, São Paulo, SP, CEP 04726-170), ou para o e-mail do especialista/solucionador das cartas de aconselhamento, o médico e psiquiatra Dr. Jairo Bouer. As cartas de aconselhamento estão inseridas na coluna denominada ‘Direto ao Ponto – Comportamentos e Sexualidade sem Rodeios’. Em síntese, o público leitor se apresenta como pessoas que em geral se identificam com a temática central da revista, que é a saúde e cuidados físicos e alimentares.

IV Análise do Gênero *Carta de Aconselhamento* sob a Perspectiva Sociodialógica

4.1 A Esfera Social do Jornalismo

Os gêneros da esfera do jornalismo se estabilizam nas diferentes interações que se constroem nessa esfera. Sejam editorial, artigo, entrevista, horóscopo, charge ou carta de aconselhamento, entre outros gêneros do jornalismo, os enunciados emanam das relações interacionais, sofrendo determinadas regularizações, pois “cada esfera [...] elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 279), que são os gêneros do discurso.

Vilas Boas (1996) discute algumas diferenças entre jornalismo de revista e jornalismo de jornal. O autor propõe que entendamos as diferenças a partir de critérios de estilo² e instância de comunicação. Quanto ao estilo, o autor discute as escolhas lexicais e gramaticais de que o jornalismo magazine se ocupa. O empenho de sustentar, orientar e manter o interesse do leitor faz os gêneros da revista apresentarem atrativos léxico-gramaticais, os quais o autor denomina de (a) ‘frases criativas’ e (b) encadeamento de ‘pistas’. Para Vilas Boa (idem, p. 72-73), as frases criativas se diferem dos estilos dos gêneros do jornal porque

enquanto o jornal diário usa em seu proveito a tradição, as revistas preocupam-se com sua contemporaneidade e atualidade. Necessariamente, a revista não se obriga a registrar ocorrências que não se enquadrem em seu apelo e seu leitor-alvo. O planejamento editorial de uma revista envolve ritmo gráfico, visual e de sentido das palavras. Além do mais, há empenho de sustentar o interesse do leitor. Daí se produzir uma capa com os atrativos de uma embalagem, e não apenas um julgamento de importância jornalística.

Além disso, o discurso construído sob o escopo da contemporaneidade torna-se relevante e usual no estilo magazine. A atualidade e a representação de aspectos cotidianos tornam-se recorrentes no jornalismo de revista. Vilas Boas (1996, p. 87-88) discute que

as revistas buscam conectar os acontecimentos e oferecer uma visão mais aprofundada da realidade. O importante é o esclarecimento fundamentado, obtido nos bastidores do fato [...]. O critério da atualidade pode se mostrar insuficiente. Em revista, considera-se atual o acontecimento que resiste um pouco mais ao tempo, na medida em que as causas e conseqüências vão sendo desdobradas ao longo da semana. O fato levado à condição de notícia não é o foco central da cobertura, e sim o contexto.

² *Estilo* com base em Vilas Boas (1996) é entendido como escolhas enunciativo-discursivas.

Outro aspecto são a amplitude de circulação e consumo, a periodicidade, a validação e a formatação que parecem ser regularidades estilístico-composicionais que marcam os gêneros da revista, diferenciando-os dos variados gêneros do jornal. Bakhtin (1981, p. 91) propõe que,

todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. [...] Certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. Mas, enquanto normas, a natureza de sua existência permanece a mesma; só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade.

Podemos compreender que na constituição das esferas sociais estão inter-relacionadas diferentes estruturas de regularização e legitimação discursivas oriundas de sistema de normas sociais. O sistema se legitima por meio das diferentes interações que se realizam em um dado espaço social, envolvendo diferentes sujeitos existentes como membros de determinados grupos discursivos. Assim, as diferentes representações sociais do sistema de normas sociais das esferas estão de acordo com a construção das diversas situações sócio-históricas de uso da linguagem. Diversas são as esferas, pois diversas são as situações de interação que se desenvolvem as instâncias de produção e recepção do discurso. As práticas sociais são inesgotáveis, portanto, os gêneros que nelas se realizam são infinitos, plásticos e historicamente determinados.

4.2 Aspectos Sociointeracionais do Gênero *Carta de Aconselhamento* – Regularidades Estilísticas – A Atitude de Compreensão Responsiva de Ação Retardada (ACRAR)

A compreensão responsiva ativa pode realizar enquanto ação imediata ou ação retardada. “[...] uma compreensão de responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Nas cartas de aconselhamento, índices enunciativo-discursivos de ativação de uma atitude de compreensão responsiva de ação retardada (ACRAR) são constantemente utilizados, visto que as cartas de aconselhamento enviadas pelos leitores da revista permanecem por um lapso de tempo sem resposta. O especialista/solucionador utiliza escolhas enunciativo-discursivas que caracterizam essa ação responsiva retardada.

Um operador ³de ACRAR é o *Índice de Generalização-Inclusão-Naturalização do Assunto*, isto é, o solucionador/especialista integra o problematizador aos problemas postos como comuns, gerais e naturalizados pela sociedade.

[Antigamente, o romance só era possível com o olho no olho. Hoje, há quem se relacione sem ao menos ter visto a pessoa – como é seu caso] (Carta 1, linhas 38-41); [As possibilidades são inúmeras: pode ser o desgaste do relacionamento, uma inibição sua ou a falta de sintonia com seu namorado, por exemplo. Mas só você pode descobrir] (Carta 1, linhas 82-87); [Para evitar a ação, siga o velho e bom conselho de mãe: fique de olho em sua bebida, não aceite 'ofertas' de estranhos e não tome nada que não venha de uma 'fonte' segura] (Carta 2, linhas 67-71); [Assim como você, milhares de mulheres passam pela angústia de propor sexo seguro em uma relação já estabelecida, em que camisinha foi abandonada] (Carta 3, linhas 17-21); [Todo mundo está sujeito a escorregadas] (Carta 3, linha 53); [Tudo parece mais fácil na teoria do que na prática] (Carta 3, linha 62); [Ninguém está dizendo que é fácil [...]] (Carta 3, linha 76) .

Os excertos demonstram como o solucionador/especialista apresenta sua resposta para o problematizador compreendê-la e a partir dela acionar sua compreensão responsiva. Os índices de generalização-inclusão-naturalização operam como índices de ACRAR cujo objetivo do solucionador/especialista é tornar seu discurso inteligível, utilizando operadores pronominais indefinidos ou adjuntos de adverbialização para construir generalizações cujo problematizador é participante incluso. Em suma, os índices de generalização-inclusão-naturalização do assunto buscam construir uma relação de participação do problematizador aos problemas apresentados, isto é, criar a sensação de que o problematizador não é o único a sofrer dos determinados problemas apresentados, fazendo o problematizador aceitar com uma tranqüilidade aparente as soluções/sugestões propostas.

Outra questão de operadores de ACRAR são os *Índices de Retomada do Assunto* que funcionam como operadores de reiteração e referenciação das informações apresentadas pelo solucionador/especialista, assim como se constroem como estratégias de convencimento das soluções ou sugestões direcionadas para o problema apresentado.

[A mesma coisa ocorre com as novas amigas e transas] (Carta 1, linhas 36-37); [Listas de discussão e comunidades virtuais são exemplos desse meio de aproximação] (Carta 1, linhas 24-26); [Esses medicamentos normalmente são apresentados em forma de comprimidos [...]] (Carta 2, linha 27); [Eles diminuem a atividade cerebral [...]] (Carta 2, linha 31); [Na dose indicada pelo médico, essas drogas servem para [...]] (Carta 2, linha 34); [Isso não significa [...]] (Carta 3, linha 44); [Um deles é se livrar um pouco [...]] (Carta 3, linha 48); [Não deixa de ser um modo de expressar o seu respeito e carinho por ele e por você mesma] (Carta 3, linhas 85-88).

³ Os termos *operador* e *índice*, ao longo da análise, são compreendidos como 'uma operação de funcionamento enunciativo-discursivo sob a ordem do escopo intencional dos interlocutores'.

Os índices de retomada do assunto como ACRAR demonstram como o solucionador/especialista opera com estratégias de referência e reiteração persuasivas que servem para consolidar sua posição frente ao problema posto. Em síntese, os índices de retomada do assunto provocam a sensação de repetição persuasiva acerca das sugestões/soluções propostas, isto é, constroem-se como estratégias de convencimento que se articulam às generalizações, reforçando e direcionando as atitudes do problematizador frente ao aconselhamento.

Há, em adição, nas cartas de aconselhamento *Índices de Validação do Assunto*, isto é, o solucionador/especialista recupera seu discurso, demonstrando a validade e procurando construir credibilidade para a ativação da ACRAR do problematizador.

[Se antes nós matávamos... hoje nos contentamos [...] A mesma coisa acontece...] (Carta 1, linhas 31-36); [Hoje, há quem se relacione sem ao menos ter visto a pessoa ...] (Carta 1, linhas 38-40); [Se você é tímida e ‘certinha’, por exemplo, pode pôr para fora o seu lado mais liberal, já que pode estar protegida sob um pseudônimo] (Carta 1, linhas 44-47); [Não há por que temer alguém que você não tem nem certeza que existe, certo?] (Carta 1, linhas 50-52); [Qu seja: o prazer acaba sendo apenas uma parte de um todo muito mais complexo do que um encontro sexual fugaz] (Carta 1, linhas 71-73); [Então, aceite uma sugestão] (Carta 1, linha 88); [Os golpistas geralmente se valem de calmantes (principalmente os da classe dos zodiacépicos) ...] (Carta 2, linhas 21-24); [...são os chamados remédios de tarja preta] (Carta 2, linha 25-26); [O meio de contaminação em 95% desse grupo é a relação heterossexual. Se no começo da epidemia havia 16 homens contaminados com o HIV para cada mulher, hoje a relação é de 1,5 para 1.] (Carta 3, linhas 34-39).

Percebemos que os índices de ACRAR de validação do assunto podem ser construídos por meio de recursos lingüísticos que demonstrem temporalidade, explicação, exemplificação, dados estatísticos, perguntas retóricas, entre outros recursos de convencimento que provoquem validação ou autoridade para o discurso do solucionador/especialista.

Sinteticamente, os índices de validação do assunto servem como recursos de articulação discursivo-persuasiva para o solucionador/especialista assumir-se como sujeito responsável pelo dito, confirmando sua posição de autoridade no discurso.

Os *Índices Avaliativos do Assunto* buscam operar com a avaliação da solução/sugestão indicada pelo solucionador/especialista. Essa avaliação pode ser reiterada pelos índices de retomada do assunto e validada pelos índices de validação dos enunciados do solucionador/especialista.

[... de um modo muito mais ágil...] (Carta 1, linhas 21-22); [Contraditoriamente a essa sensação de proximidade com os outros...] (Carta 1, linha 28); [Assim é mais fácil viver ‘fantasias’ ...] (Carta 1, linhas 42-43); [Com o namoro real, o quadro muda completamente] (Carta 1, linhas 59-60); [...sem dúvida, demanda mais esforço para sobreviver.] (Carta 1, linhas 62-63). [Os golpistas geralmente se valem de calmantes...] (Carta 2, linhas 21-22); [Diante desse estado, o roubo torna-se fácil] (Carta 2, linhas 52-53); [Para evitar a ação, siga o velho e bom conselho de mãe: fique de olho em sua bebida, não aceite ‘ofertas’ de estranhos e não tome nada que não venha de uma ‘fonte’ segura] (Carta 2, linhas 67-71); [Assim como você, milhares de mulheres passam pela angústia de propor sexo seguro em uma relação já estabelecida, em que camisinha foi abandonada] (Carta 3, linhas 17-21); [Todo mundo está sujeito a escorregadas] (Carta 3, linha 53); [Tudo parece mais fácil na teoria do que na prática] (Carta 3, linha 62); [Ninguém está dizendo que é fácil [...]] (Carta 3, linha 76).

O que podemos perceber é que os índices de avaliação dos assuntos podem conjugar-se aos índices de generalização-inclusão, aos índices de validação, provocando uma ACRAR pretendida pelo solucionador/especialista. Os recursos enuncativo-discursivos geralmente utilizados são adjetivações, generalizações, inclusões, validações, adverbializações, entre outros recursos que possam construir a avaliação do solucionador/especialista ao longo da carta.

Índices de Polaridade Negativa apresentam-se também com frequência ao longo da solução/sugestão do solucionador/especialista. A polaridade negativa pode, entre outras funções, construir um sentido de ordem, direcionamento e conclusão acerca das soluções/sugestões propostas pelo solucionador/especialista.

[... no meio virtual não é preciso assumir a personalidade ‘real.’] (Carta 1, linhas 43-44); [Não há por que temer alguém que você não tem certeza que existe, certo?] (Carta 1, linhas 50-52); [Não basta simplesmente se encontrar eventualmente em um Chat de bate-papo.] (Carta 1, linhas 63-65); [Não existe um único produto usado no Boa Noite Cinderela.] (Carta 2, linhas 20-21); [Em comum, eles não têm gosto...] (Carta 2, linhas 60-61); [Ninguém está dizendo que é fácil [...]] (Carta 3, linha 76).

A polaridade negativa pode se construir por meio de adverbialização, pronominalização indefinida ou pela denotação –‘não’. Seu recurso pode ser considerado com avaliação, direção do assunto, ordenação, entre outras funções que a negação pode processar.

Em adição aos índices apresentados, as cartas de aconselhamento são repletas de *Índices de Modalização* que não apenas reiteram o escopo intencional do solucionador/especialista, como antecipam a ACRAR do problematizador. Rodrigues (2001, p. 219) denomina ‘indicadores modais, “elementos que são indícios, [nas cartas de aconselhamento] da inter-relação do [solucionador/especialista] com a reação-resposta do [problematizador]”’.

[É necessário contornar a rotina para não cair na mesmice...] (Carta 1; linhas 65-70); [Esse tipo de medicamento deve ser acompanhado pelo especialista, já que os medicamentos podem causar dependência] (Carta 2; linhas 36-38); [Voltar a usar preservativo pode soar como um retrocesso depois que os dois assumem (explicitamente ou não) um pacto de fidelidade.] (Carta 3; linhas 22-25).

Os índices de modalização, portanto, reiteram a apreciação valorativa do solucionador/especialista, antecipam a ACRAR do problematizador e legitimam o discurso do ethos do autor, regularizando sua posição frente aos problemas discutidos e ‘solucionados’.

Outra questão importante é que, com o intuito de aproximar-se do problematizador por meio do texto, o solucionador/especialista opera também a partir de *Pronominalização Sintético-Pessoal* e *Pronominalização de Inclusão e Exclusão*, que funcionam como recursos de proximidade e intimidade entre o problematizador e o solucionador/especialista, contribuindo para a aceitação do problematizador frente às diversas soluções/sugestões do solucionador/especialista.

[Se antes nós matávamos a saudade dos amigos...] (Carta 1, linha 31); [...como é o seu caso.] (Carta 1, linha 41); [Se você é tímida e certinha...] (Carta 1, linha 44); [... fique de olho em sua bebida...] (Carta 2, linhas 67-71); [Assim como você, milhares de mulheres passam pela angústia de propor sexo seguro em uma relação já estabelecida, em que camisinha foi abandonada] (Carta 3, linhas 17-21); [Todo mundo está sujeito a escorregadas] (Carta 3, linha 53).

A construção de pessoalidade nas cartas de aconselhamento segue tanto por meio da pronominalização do –‘você’- no texto como do –‘nós’- inclusivos e exclusivos, buscando uma aproximação para tornar-se íntimo e convencer. Sob essa perspectiva, Rodrigues (2001, p. 210) denomina esses recursos como ‘movimentos dialógicos de engajamento’, afirmando que,

no movimento dialógico de engajamento, [o solucionador/especialista] eleva o leitor à posição de aliado, de um co-autor d[*a* carta]. O discurso é construído como se o [solucionador/especialista] incorporasse o ponto de vista do leitor, como se ambos falassem de uma posição valorativa, em uma relação de concordância.

Em suma, os recursos de Pronominalização Sintético-Pessoal e Pronominalização de Inclusão e Exclusão não apenas aproximam o leitor do discurso da carta como fazem o engajar-se ao longo das informações apresentadas. O leitor redirecionado a co-autor contribui efetivamente para o escopo intencional do autor – o convencimento e tornado o gênero carta de aconselhamento um espaço enunciativo-discursivo e interacional de resposta à específica ação social – aconselhar.

4.3.2 Escopo Intencional do Autor

Bakhtin (2000, p. 300-301) pontua que,

o intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto de sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo de um enunciado em processo de desenvolvimento.

Nas cartas de aconselhamento, o escopo de intenções do solucionador/especialista ao construir seus enunciados está de acordo com o problema apresentado pelo problematizador.

Os problemas direcionam o estilo dos enunciados que se constroem no gênero carta de aconselhamento, pois o solucionador/especialista busca no objeto de sentido da problematização os recursos enunciativo-discursivos para a construção da sua resposta, que, por sua vez, direciona-se ao encontro da ACRAR do problematizador. O intuito do solucionador/especialista determina a totalidade do enunciado. Nas cartas de aconselhamento 1, 2 e 3 podemos observar que o intuito do problematizador é apresentar em forma de pergunta-problema seu questionamento e procurar receber na forma resposta-solução as diversas avaliações do solucionador/especialista. Isso acontece, segundo Bakhtin (2000, p. 301), porque “o quer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (objeto de sentido) e dos parceiros”.

Nas cartas de aconselhamento, o escopo intencional do problematizador se encontra definido por (a) apresentar seu problema; (b) questionar sobre seu problema; (c) receber uma solução ou avaliação sobre seu problema e (d) avaliar a solução/sugestão acerca do problema e (ou não) (e) agir conforme a solução/sugestão apresentada.

Observa-se que os itens (a), (b) estão ainda integrados ao espaço de produção de uma das partes composicionais do gênero – uma forma padrão da estruturação de um todo (Bakhtin, 2000, p. 301), enquanto que os itens (c), (d) e (e) integram-se à ACRAR.

Em outras palavras, enquanto a seção pergunta-problema é uma parte constituinte do todo enunciativo do gênero carta de aconselhamento, a resposta-solução não apenas é parte composicional como funciona também como uma ACRAR para o leitor. O escopo intencional do solucionador/especialista define-se a partir das soluções/sugestões propostas por meio da (a) opacidade do problema e generalização e integração do problematizador aos fatos do mundo - *Índice de Generalização-inclusão-naturalização do Assunto*; (b) reiteração e referenciação das informações apresentadas - *Índices de Retomada do Assunto*; (c) recuperação de seu discurso, demonstrando a validade e procurando construir credibilidade - *Índices de Validação do Assunto*; (d) avaliação do problema - *Índices Avaliativos do Assunto*; (e) construção de um sentido de ordem, de direcionamento ou de conclusão acerca das soluções/sugestões e aproximação do problematizador para o texto - *Pronominalização Sintético-Pessoal e Pronominalização de Inclusão e Exclusão*.

Podemos, dessa forma, compreender o diálogo que se constrói entre o escopo intencional do problematizador e o escopo intencional do solucionador /especialista.

Problematizador	Solucionador/Especialista
Apresentação do Problema	Naturalização e Generalização do Problema
Questionamento sobre Problema	Reiteração e Referenciação do Problema
Recebimento de Solução ou Avaliação	Recuperação e Validação do Problema
Avaliação da Solução/Sugestão do Problema	Avaliação e Modalização do Problema
Ação acerca da Solução/Sugestão Apresentada	Ordem, Direcionamento e Aproximação

Tabela 1. Dialogização entre Escopos Intencionais dos Interlocutores do Gênero.

Essa dialogização que se constrói entre escopos intencionais de ambos interlocutores do gênero pode ser justificado pelo que Bakhtin (2000) argumenta ser a modulação da interação a partir do gênero. “[...] moldamos nossa fala às formas precisas do gênero [...] os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida”. Os gêneros, portanto, são psicossociais, “[...] ao ouvir a fala do outro, [presentimos] o gênero” (Bakhtin, 2000, p. 301-302).

4.3.3 Outridade e Tonalidades Dialógicas

Bakhtin (2000, p. 314) afirma que “nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis [...]. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”. Em outras palavras, os enunciados não apenas são respostas a outros enunciados em uma determinada esfera social, como também se constitui a partir de enunciados outros e dos outros.

Nas cartas de aconselhamento, o grau de dialogismo isto é, as diferentes vozes que circulam na construção enunciativa do gênero se articulam na expressão dupla (Bakhtin, 2000, p. 318) entre o enunciado e enunciado do outro. Diferentes são os recursos dialógicos nas cartas que se distinguem em: (a) discurso do senso comum; (b) discurso da ênfase; (c) discurso da autoridade e (c) discurso citado. Os discursos apresentados não são exclusivos, pois em todas as cartas prepondera a dialogização entre os enunciados e os enunciados do outro, visto que,

a expressividade de um enunciado nunca pode ser compreendida e explicada até o fim se levar em conta somente o teor do objeto do sentido. A expressividade de um enunciado é sempre, em menor ou maior grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua própria relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro. [...] O enunciado do outro e a palavra do outro, conscientemente percebidos e distinguidos em sua alteridade, e introduzidos em nosso enunciado, incutem-lhe algo que se poderia qualificar de irracional do ponto de vista do sistema da língua, e em particular, do ponto de vista da sintaxe. (Bakhtin, 2000, p. 317-318).

Os *discurso do senso comum* busca construir uma ACRAR que marque credibilidade no discurso do solucionador/especialista, provocando uma idéia de certeza e confiança nas informações apresentadas. O solucionador/especialista procura em discursos outros sustentar persuasivamente seu discurso. O que se percebe, em adição, que o discurso do senso comum está intimamente relacionado com o Índice de Generalização-Inclusão-Naturalização do Assunto e com os Índices de Validação do Assunto, visto que ambos dialogam na construção valorativa do solucionador/especialista.

[A Internet causou um frenesi nos relacionamentos interpessoais na última década] (Carta 1; linhas 14-16); [Antigamente, o romance só era possível com olho no olho] (Carta 1, linhas 38-39); [A ausência do vínculo dilui o receio de sofrer julgamentos, críticas ou mesmo de abalar o relacionamento] (Carta 1, linhas 48-50); [Sem entraves é mais fácil extravasar...] (Carta 1, linhas 53-54); [Com o namorado real o quadro muda completamente.] (Carta 1, linhas 58-59); [Com seu companheiro virtual, impera a fantasia.] (Carta 1, linhas 74-75); [São várias as notícias de pessoas que saem à noite e acabam caindo nesse golpe.] (Carta 2, linhas 10-12); [Não existe um único produto usado no Boa Noite Cinderela.] (Carta 2, linhas 20-21); [Para evitar a ação, siga o velho e bom conselho de mãe: fique de olho em sua bebida, não aceite ofertas de estranhos e não tome nada que não venha de uma fonte segura.] (Carta 2, linhas 67-71); [Alguns jovens ficam receosos de recorrer ao hospital por estarem sob o efeito da droga.] (Carta 2, linhas 84-86); [...milhares de mulheres passam pela angústia de propor sexo seguro em uma relação já estabelecida em que a camisinha foi abandonada] (Carta 3, linhas 17-21); [Tudo parece mais fácil na teoria do que na prática.] (Carta 3, linha 62).

O *discurso da ênfase* procura construir uma reiteração ou idéia enfática da informação apresentada. São índices de valoração de determinadas escolhas lexicais que direcionam a ACRAR do problematizador a direcionar-se a uma auto-identificação ou inclusão nos fatos apresentados. Esses recursos geralmente são acompanhados de aspas.

[Assim é mais fácil viver “fantasias” – no meio virtual não é preciso assumir a personalidade “real”. Se você é “certinha”, por exemplo, pode pôr para fora o seu lado mais liberal, já que pode estar protegida sob um pseudônimo.] (Carta 1, linhas 42-48); [Você precisa encará-la e descobrir o que está barrando a possibilidade de obter prazer “ao vivo”.] (Carta 1, linhas 81-83); [... por isso alguns tranqüilizantes são apelidados de ‘drogas do estupro’] (Carta 2, linhas 55-57); [... fique de olho em sua bebida, não aceite ‘ofertas’ de estranhos e não tome nada que não venha de uma ‘fonte’ segura.] (Carta 2, linhas 69-71); [É difícil e demorado mudar padrões de comportamento, valores e ideais que regem a nossa idéia de “bom” e “ruim”.] (Carta 3, linhas 71-74).

Rodrigues (2001, p. 179) argumenta que “pelo aspeamento de determinadas palavras ou expressões, o autor isola certos sentidos das palavras distanciando-se deles [...] e atribuindo a outros [...] a sua responsabilidade”. Com isso, podemos perceber que as aspas não apenas funcionam como discurso da ênfase como, em adição, a um discurso de distanciamento ou direcionamento de responsabilidade de autoria.

O *discurso da autoridade* contribui para sustentar as sugestões/conselhos apresentados pelo solucionador/especialista acerca da questão-problema do problematizador. O discurso da autoridade se legitima com dados estatísticos, com citações de profissionais, com exemplificações de fatos reais ou explicações científicas, entre outros recursos que legalizam as informações dadas pelo solucionador/especialista ao longo da carta de aconselhamento, reforçando seu ethos.

[Por um lado, a rede mundial de computadores facilitou a comunicação: e-mails, blogs, salas de bate-papo permitem que se entre em contato com pessoas de diversos países em tempo real, de um modo muito mais ágil do que era possível antigamente.] (Carta 1, linhas 15-21); [Os golpistas geralmente se valem de calmantes (principalmente os da classe dos benzodiazepínicos) vendidos em farmácias...] (Carta 2, linhas 21-26); [Em comum eles não tem gosto... rebaixam a atividade do Sistema Nervoso Central....]

O *discurso citado* “é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”. (Bakhtin, 1981, p. 144). Nas cartas de aconselhamento, o discurso citado proporciona um espaço de reforço para a justificativa das escolhas das informações apresentadas pelo solucionador/especialista, reiterando sua validade e avaliação. O discurso citado, em suma, reforça os índices de validação e avaliação e o discurso de autoridade que o solucionador/especialista utiliza para responder à ACRAR do problematizador.

Além disso, outra forma de discurso citado é a questão-problema que é retirada da carta do problematizador e citada em fragmentos na carta de aconselhamento, isto é, um das partes composicionais da carta de aconselhamento é a própria citação da questão-problema do problematizador.

[Sem entraves é mais fácil extravasar: você não precisa se conter frente à preocupação de “o que ele vai pensar de mim” ou “ele vai se assustar se eu disser isso ou aquilo” (Carta 1, linhas 53-54); [Um deles é se livrar um pouco da hipocrisia de que “é impossível eu traír ou ele me traír”.] (Carta 3, linhas 51-53).

Em síntese, todo enunciado responde ao enunciado outro, isto é, “analisemos [os enunciados] não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados [...]” (Bakhtin, 2000, p. 318-319).

4.4. Regularidade Composicional – O Parâmetro Textual Exortativo do Gênero

Podemos perceber que as cartas de aconselhamento se organizam a partir da organização composicional de *problema-solução*. O problema como apresentação da situação e a solução como conselhos, sugestões e opiniões de especialistas que funcionam como articuladores de resoluções para os problemas apresentados.

<p>Problema – Requerendo Informações “Por que não dá para ter o mesmo prazer na vida real?” (Carta 1; Linhas 11-12)</p> <p>“Que drogas as pessoas usam para realizar essa ação? É possível fazer alguma coisa para evitar a situação?” (Carta 2, linhas 6-8)</p> <p>“Como posso falar desse assunto sem fazer acusações e prejudicar a relação?” (Carta 3, linhas 14-16)</p>	<p>Solução – Fornecendo Informações “[...] Tente trazer alguns elementos desse prazer virtual para sua vida real e ‘pagar para ver’ o que acontece com o namorado. (Carta 1, linhas 87-91 “Não existe um único produto usado no Boa Noite Cinderela” (Carta 2, linhas 20-21)</p> <p>“Um bom modo de começar o diálogo é tirar o peso apenas dele e usar o argumento de que todo mundo (até você) está sujeita a escorregadas” (Carta 3, linhas 80-84)</p>
--	---

Tabela 2: Regularidade Composicional do Gênero Carta de Aconselhamento do Jornalismo de Revista.

Podemos, em adição, relacionar o gênero carta de aconselhamento à composicionalidade do texto exortativo baseado em Longacre (1992). Pereira e Almeida (2002, p. 251), citando Longacre (1992) afirmam que “textos exortativos são um subtipo de discurso comportamental com a função de modificar o comportamento de seus leitores, influenciando-os para que façam algo que não estão fazendo ou deixem de fazer o que fazem”. O modelo de Longacre (1992) pode ser assim sintetizado:

<p>Problema</p> <p>Escopo Intencional 1 – Situação – Problema</p> <p>1.1 -Inserção do título da coluna;</p> <p>1.2 -Informação sobre o problema;</p> <p>1.3 -Apresentação de generalizações sobre o problema;</p> <p>1.4 -Apresentação de avaliações sobre o problema;</p> <p>1.5 -Solicitação de informações.</p> <p>Escopo Intencional 2 – Dados de Identificação</p> <p>2.1- Inserção de um pseudônimo do problematizador;</p> <p>2.2 -Apresentação da cidade e estado do problematizador.</p>	<p>Solução</p> <p>MOTIVAÇÃO</p> <p>Escopo Intencional 3 – Retomada da Situação</p> <p>3.1- Reafirmação do problema;</p> <p>3.2 - Avaliação primária do problema.</p> <p>COMANDO</p> <p>Escopo Intencional 4 – Apresentação da Solução</p> <p>4.1- Inserção de exemplificações;</p> <p>4.2 -Avaliação dos conselhos;</p> <p>4.3 - Conclusão acerca dos conselhos.</p> <p>AUTORIDADE</p> <p>Escopo Intencional 5 – Dados de Identificação</p> <p>5.1 - Inserção do nome e profissão do solucionador;</p> <p>5.2 - Inserção de dados para correspondências.</p>
---	--

Tabela 3: A Relação entre Escopos Intencionais dos Interlocutores e Composicionalidade Exortativa do Gênero Carta de Aconselhamento do Jornalismo de Revista.

O que se percebe é que como organização composicional, as cartas de aconselhamento se apresentam acerca do parâmetro textual problema-solução. Contudo, as cartas apresentam intuídos intencionais do autor que a caracterizam exortativamente, tais como: motivação, comando e autoridade, fazendo da carta um texto exortativo e criando um ambiente persuasivo.

Dessa forma, torna-se conveniente compreendermos a carta ao que concerne sua composicionalidade global.

Considerações Finais

Os gêneros surgem a medida que se criam outras práticas de interação por meio da linguagem; modificam-se ao passo que estas práticas sofrem (re)construções. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e a dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes a sua constituição. “[gêneros] são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. [...] A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 302).

É importante reconhecermos a compreensão dos gêneros enquanto reguladores, regularizadores e legitimadores das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais. Percebe-se que os gêneros não apenas funcionam como recursos de reconhecimento e significação social para as práticas lingüísticas recorrentes nas interações, como também funcionam como recursos sociocognitivos para as ações não-familiares.

Sob essa perspectiva, o gênero carta de aconselhamento apresentou-se como uma forma de entender a prática e esfera social da qual este se produz e circula, buscando compreender como o discurso se realiza e quais relações interpessoais se constroem nas interações entre problematizador e solucionador/especialista nas cartas. A busca por soluções e a apresentação de conselhos parecem nortear o discurso da (auto)ajuda no jornalismo de revista a partir das cartas de aconselhamento, caracterizando não apenas uma sociedade da informação como uma sociedade da problematização, que procura, recorrentemente, conselhos para comportamentos e ações.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

- _____. Problems of Dostoevsky's Poetics. Edited and Translated by Caryl Emerson. Minnesota: UMP, 1989.
- _____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- BAZERMAN, C; A. P. DIONÍSIO; J. C. HOFFNAGEL. (Orgs.). Gêneros Textuais, Tipificação e Interação. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Gêneros, Agência e Escrita. São Paulo: Cortez, 2006.
- BONINI, A. A Noção de Sequência Textual e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.) Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.
- BRONCKART, J. –P. Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo. Trad.: Machado, A. R. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, P. Discurso das Mídias. São Paulo: Contexto, 2006.
- CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). Gêneros Textuais: Teoria e Prática. Londrina: Moriá, 2004.
- _____. Gêneros Textuais: teoria e prática II. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005.
- DEMO, P. A Educação do Futuro e o Futuro da Educação. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. London: Longman, 1989.
- _____. Critical Language Awareness. London: Routledge, 1992.
- _____. Media Discourse. London: Longman, 1995.
- FONTANINI, I. Cartas ao Editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J.L & MOTTA-ROTH, D. Gêneros Textuais: Subsídios para o Ensino de Línguas. Bauru: EDUSC. 2002.
- GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.
- HALLIDAY, M.A.K. An Introduction to Functional Grammar. London: Edward Arnold. 1994.
- KLEIMAN, A. B. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) Português no Ensino Médio e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006. p. 23-36.
- MAINGUENEAU, D. Análise de Textos da Comunicação. São Paulo: Cortez: 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002, p.19-36.
- _____. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê. 2005. p. 17-34.
- LONGACRE, R. E. The Discourse Strategy of an Appeals Letter. In: MANN, W.C; THOMPSON, S. A (eds.). Discourse Descriptions: Diverse Analysis of a fund-raising text. Amesterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 108-130.
- MEURER, J. L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough”. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo:

Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as a Social Action. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (orgs.) Genre and the New Rhetoric. London: Taylor & Francis. 1984. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 179-202.

_____. O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais. Revista Linguagem em (Dis)curso, Florianópolis, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

RODRIGUES, R. H. A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Análise de Gêneros do Discurso na Teoria Bakhtiniana: Algumas Questões Teóricas e Metodológicas. Revista Linguagem em Dis(curso). V. 4, nº 2, jan. jun. 2004.

_____. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. Gêneros – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

PEREIRA, J.S.V. & M. B. ALMEIDA. “Sabe tudo sobre tudo”: Análise da seção de cartas pergunta em revistas femininas para adolescentes. In: J.L. Meurer & D. Motta-Roth. (Orgs.) Gêneros textuais e práticas discursivas: Subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC. 2002.

SCALZO, M. Jornalismo de Revista. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHNEUWLY, B. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, I. (org.) Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in Academic and research Settings. Cambridge: CUP. 1990.

THOMPSON, G. Introducing Functional Grammar. London: Edward Arnold, 1996.

VILAS BOAS, S. O Estilo Magazine: O Texto em Revista. São Paulo: Summus, 1996.

Anexos

Carta de Aconselhamento 1

diretoaoponto POR JAIRO BOUER

comportamento e sexualidade sem rodeios

Sexo virtual como válvula de escape

“**“** Namoro há um ano e meio e, há três meses, conheci um cara em uma sala de bate-papo erótico. Pelo menos uma vez por semana tenho feito sexo virtual com esse rapaz, que nunca conheci pessoalmente, e com ele tenho mais prazer do que com meu namorado ‘ao vivo’. Teclto coisas que jamais falaria e isso me deixa muito excitada. Por que não dá para ter o mesmo prazer na vida real?”

J.A., 19 anos, Salvador (BA)

A Internet causou um frenesi nos relacionamentos interpessoais na última década. Por um lado, a rede mundial de computadores facilitou a comunicação: emails, blogs, salas de bate-papo permitem que se entre em contato com pessoas de diversos países em tempo real, de um modo muito mais ágil do que era possível antigamente. Sem contar a possibilidade de se conhecer pessoas com interesses comuns. Listas de discussão e comunidades virtuais são exemplos desse meio de aproximação.

Contraditoriamente a essa sensação de proximidade com os outros, o mundo virtual também contribuiu para que as pessoas se afastassem na vida real. Se antes nós matávamos a saudade dos amigos com um encontro em um barzinho ou em uma festa qualquer, hoje nos contentamos com um “encontro” pelo messenger para pôr os assuntos em dia. A mesma coisa ocorre com as novas amizades ou transas.

Antigamente, o romance só era possível com o olho no olho. Hoje, há quem se relacione sem ao menos ter visto a

pessoa – como é o seu caso. Assim é mais fácil viver “fantasias” – no meio virtual não é preciso assumir a personalidade “real”. Se você é tímida e “certinha”, por exemplo, pode pôr para fora o seu lado mais liberal, já que pode estar protegida sob um pseudônimo.

A ausência de vínculo dilui o receio de sofrer julgamentos, críticas ou mesmo de abalar o relacionamento. Não há por que temer alguém que você não tem nem certeza que existe, certo? Sem entraves é mais fácil extravasar: você não precisa se conter frente à preocupação de “o que ele vai pensar de mim” ou “ele vai se assustar se eu disser isso ou aquilo”.

Com o namorado real, o quadro muda completamente. Vocês provavelmente já criaram expectativas em relação ao outro e o relacionamento, sem dúvida, demanda mais esforço para sobreviver. Não basta simplesmente se encontrar eventualmente em um chat de bate-papo. É necessário contornar a rotina para não cair na mesmice; saber lidar com os defeitos e as limitações do parceiro; superar brigas, desentendimentos, ciúmes; além de manejar as cobranças que surgem pelo caminho. Ou seja: o prazer acaba sendo apenas uma parte de um todo muito mais complexo do que um encontro sexual fugaz.

Com o seu companheiro virtual, impera a fantasia. Nas suas conversas você pode dar vazão a todos os desejos reprimidos, funcionando como válvula de escape. Acontece que não dá para



JAIRO BOUER É MÉDICO
PSIQUIATRA (SP)

FOTO: MARCHA SCHLESARI

“A AUSÊNCIA DE VÍNCULO DILUI O RECEIO DE SOFRER JULGAMENTOS, CRÍTICAS OU MESMO DE ABALAR O RELACIONAMENTO. NÃO HÁ POR QUE TEMER ALGUÉM QUE VOCÊ NÃO TEM NEM CERTEZA QUE EXISTE, CERTO?”

simplesmente colocar a realidade de lado. Você precisa encará-la e descobrir o que está barrando a possibilidade de obter prazer “ao vivo”. As possibilidades são inúmeras: pode ser o desgaste do relacionamento, uma inibição sua ou a falta de sintonia com seu namorado, por exemplo. Mas só você pode descobrir. Então, aceite uma sugestão: tente trazer alguns elementos desse prazer virtual para sua vida real e “pagar para ver” o que acontece com o namorado. Não é uma opção melhor do que chutar uma relação para o alto sem nem saber onde está pisando?

Escreva para Direto ao Ponto, por Jairo Bouer: Av. Alfredo Egídio de Souza Aranha, 100, Bloco B, 8º andar, Gja. Julieta, São Paulo, SP, CEP 04726-170 jairobouer@simbolo.com.br

Carta de Aconselhamento 2

diretoaponto POR JAIRO BOUER
comportamento e sexualidade sem rodeios

Calmantes são usados para golpes

“Soube de uma menina na minha cidade que caiu no golpe do Boa Noite Cinderela. Ela ‘apagou’ em uma festa rave e, quando acordou, tinham roubado sua carteira e seu celular. Que droga as pessoas usam para realizar essa ação? É possível fazer alguma coisa para evitar a situação?”

J.L., Sobradinho (DF)

São várias as notícias de pessoas que saem à noite e acabam caindo nesse golpe. Embaladas pela descontração de bares, discotecas ou festas de música eletrônica, elas se descuidam e deixam a bebida exposta ou aceitam um drink oferecido por terceiros, onde são acrescentadas drogas que alteram a capacidade de julgamento e percepção da realidade.

Não existe um único produto usado no Boa Noite Cinderela. Os golpistas geralmente se valem de calmantes (principalmente os da classe dos benzodiazepínicos), vendidos em farmácias mediante receita médica – são os chamados remédios de tarja preta. Esses medicamentos normalmente são apresentados em forma de comprimidos (esmigalhados até virarem pó) ou gotas, que podem ser dissolvidos nas bebidas. Eles diminuem a atividade cerebral, podendo manifestar também ação analgésica.

Na dose indicada pelo médico, essas drogas servem para a indução ao sono e diminuição da ansiedade. Esse tipo de tratamento deve ser acompanhado pelo especialista, já que os medicamentos podem causar dependência.

Já em dosagens mais altas (como as

usadas no golpe) ou em pessoas muito sensíveis e com os efeitos potencializados pelo álcool, esses remédios são capazes de deixar o indivíduo desorientado. A vítima fica literalmente sedada, apresentando sinais fortes de cansaço, sonolência e tontura. Sua musculatura fica relaxada, pode ocorrer perda de memória temporária e até desmaios. Os efeitos podem começar em minutos e chegam a levar horas para passar.

Diante desse estado, o roubo torna-se fácil. Há relatos de garotas que foram violentadas sexualmente sob o efeito desses medicamentos – por isso alguns dos tranqüilizantes são apelidados de ‘drogas do estupro’.

Além dos calmantes, outros produtos (sintéticos) podem ser usados no golpe. Em comum, eles não têm gosto (para a vítima não perceber nada), rebaixam a atividade do Sistema Nervoso central (deixando os reflexos prejudicados), afetam a memória e podem ter seu efeito potencializado pela ação da bebida e por outras drogas.

Para evitar a ação, siga o velho e bom conselho de mãe: fique de olho em sua bebida, não aceite ‘ofertas’ de estranhos e não tome nada que não venha de uma ‘fonte’ segura. Porém, se o estrago já estiver feito, a solução é procurar ajuda. À menor sensação de desorientação, peça auxílio para um amigo, que pode levá-lo a um atendimento médico de urgência.

Em geral, basta dar um tempo para que o corpo metabolize a droga. No

JAIRO BOUER É MÉDICO
PSIQUIATRA (SP)

“A VÍTIMA APRESENTA SINAIS FORTES DE CANSAÇO, SONOLÊNCIA E TONTURA. SUA MUSCULATURA RELAXA, PODEM OCORRER OS FAMOSOS ‘BRANCOS’ E ATÉ DESMAIOS”

entanto, se a dose for muito alta, o médico pode optar por outras medidas de suporte. Em excesso, os tranqüilizantes podem causar até parada respiratória e cardíaca.

Alguns jovens ficam receosos de recorrer ao hospital por estarem sob efeito da droga. Não se esqueça que os profissionais de saúde não estão preocupados em denunciar os pacientes à polícia, e sim em ajudá-los. Em caso de violência sexual resultante do Boa Noite Cinderela, também é fundamental ajuda médica para medidas de prevenção de gravidez indesejada e contágio de DSTs e Aids.

Escreva para Direto ao Ponto, por Jairo Bouer: Av. Alfredo Egidio de Souza Aranha, 100, Bloco B, 8º andar, Gja. Julieta, São Paulo, SP, CEP 04726-170 jairobouer@simbolo.com.br

Carta de Aconselhamento 3

diretoaponto POR JAIRO BOUER

comportamento e sexualidade sem rodeios

Camisinha x confiança

“ Namoro faz dois anos. Há algum tempo, com o relacionamento mais firme e também pelo fato de passar a tomar pílula, eu e meu namorado dispensamos a camisinha. Ele acabou de voltar de uma viagem a trabalho, fora do país, que levou três meses. E agora estou com muito receio de transar sem preservativo (apesar de já ter acontecido uma vez desde sua volta), pois, mesmo ele dizendo que não aconteceu nada enquanto esteve longe, tenho medo de arriscar e me expor à Aids. Como posso falar desse assunto sem fazer acusações e prejudicar a relação?”

GISELE, POR E-MAIL

Assim como você, milhares de mulheres passam pela angústia de propor sexo seguro em uma relação já estabelecida, em que a camisinha foi abandonada. Voltar a usar preservativo pode soar como um retrocesso depois que os dois assumem (explicitamente ou não) um pacto de fidelidade. Mas, infelizmente, nem pactos de fidelidade, nem juras de amor, nem intimidade e nem o relacionamento estável são capazes de proteger alguém contra a Aids.

Sinal disso é que atualmente no Brasil a doença avança com maior rapidez entre o sexo feminino, principalmente na faixa a partir dos 25 anos – justamente a fase em que se iniciam os relacionamentos estáveis. O meio de contaminação em 95% desse grupo é a relação heterossexual. Se no começo da epidemia havia 16 homens contaminados com o HIV para cada mulher, hoje a relação é de 1,5 para 1.

É um quadro duro, pouco romântico e que nos obriga a abandonar a idealização tradicional de uma união perfeita. No entanto, é a realidade que deve-

mos enfrentar. Isso não significa necessariamente um retrocesso nos namoros e casamentos ou a desconfiança permanente das atitudes do parceiro. O conceito de relacionamento perfeito talvez tenha que mudar de paradigma e começar a abarcar outros aspectos.

Um deles é se livrar um pouco da hipocrisia de que “é impossível eu trair ou ele me trair”. Todo mundo está sujeito a escorregadas. Não quer dizer que todos dêem uma escapada, mas que pode acontecer, isso pode! E não há como saber o que realmente passa na cabeça da outra pessoa, por mais intimidade que se tenha com ela. O único controle que você tem é sobre você mesmo – ou seja, dá até para segurar sua vontade e manter a fidelidade, mas é pura ilusão achar que o outro também está nessa sintonia. E, por respeito próprio, todo mundo deveria tomar as atitudes necessárias para manter a segurança. O que significa que, mesmo estando loucamente apaixonado e querendo acreditar cegamente na palavra do parceiro, não dá para se descuidar e abandonar a camisinha.

Tudo parece mais fácil na teoria do que na prática. Na hora H toda a racionalidade cai por terra e prevalece o emocional – exemplo claro é o seu, que, mesmo com todo o receio, aceitou transar sem camisinha com o namorado recém-chegado... A adaptação ao sexo seguro em relacionamentos estáveis esbarra em conceitos e costumes que estão muito consolidados. É difícil e demorado mudar padrões de comportamento, valores e ideais que regem a nossa idéia de “bom” e “ruim”. Mas tem que começar em algum momento.

JAIRO BOUER É MÉDICO
PSIQUIATRA (SP)

“A AIDS AVANÇA COM MAIOR RAPIDEZ ENTRE AS MULHERES, PRINCIPALMENTE NA FAIXA A PARTIR DOS 25 ANOS – JUSTAMENTE A FASE EM QUE SE INICIAM OS RELACIONAMENTOS ESTÁVEIS. O MEIO DE CONTAMINAÇÃO EM 95% DESSE GRUPO É A RELAÇÃO HETEROSSEXUAL”

Ninguém está dizendo que é fácil trazer essa conversa para dentro de casa, porém, por uma questão de sobrevivência, esse tema vai ter que entrar na pauta do dia. Um bom modo de começar o diálogo é tirar o peso apenas dele e usar o argumento de que todo mundo (até você) está sujeito a escorregadas. O uso da camisinha serve para pelo menos diminuir os riscos. E não deixa de ser um modo de expressar o seu respeito e carinho por ele e por você mesma. Coragem!

Escreva para Direto ao Ponto, por Jairo Bouer: Av. Alfredo Egídio de Souza Aranha, 100, Bloco B, 8º andar, Gja. Julieta, São Paulo, SP, CEP 04726-170 jairobouer@simbolo.com.br

CONTINNUM TIPOLOGICO: UM ESTUDO DA ORALIDADE E DA ESCRITA

Neilton Faria Lins

RESUMO: Este trabalho pretende fazer uma análise do contínuo tipológico na produção da oralidade e da escrita, levando em conta as postulações teóricas já apresentadas por teóricos tais como Marcuschi (2000 e 2002) Tannem (1982) dentre outros.

Palavras Chaves: a fala, a escrita, texto, gêneros discursivos.

ABSTRACT: This work intends to do an analysis of the continuous tipológico in the production of the oralidade and of the writing, taking into account the theoretical postulações already presented for theoretical such like Marcuschi (2000 and 2002) Tannem (1982) among others.

Key words: speech, writing, text, discursive genders.

INTRODUÇÃO

Entendemos que as línguas falada e a língua escrita são dois aspectos intimamente ligados ao homem e que entre a essas duas modalidades, há mais afinidade do que alteração. Essas formas de linguagens de discursos têm especificidades características, é um fato que não se pode denegar, mas é da mesma forma evidente entre elas muito em comum.

Boa parte dos estudos que se refere à oralidade oral e a escrita foi feita com base em textos de conversacionais (da fala) em e checagem com textos em prosaico (da escrita). Não resta dúvida alguma que um determinado texto do colóquio espontâneo, como por exemplo: Uma conversa entre amigos apresenta peculiaridades da língua falada. A mesma pode certamente representar a linguagem oral, da mesma forma um texto em prosaico, como um artigo acadêmico, apresenta características da escrita e representa, pode ser um exemplo de linguagem escrita.

O Contínuo Tipológico: Um estudo da Oralidade e Escrita

As linguagens falada e escrita não ocupam os limites de uma linha reta; não são dicotômicas. Assim, carecem de ser estudadas como dois estágios discursivos em que as disparidades e afinidade se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam; de um lado, o grau máximo de naturalidade e, de outro, o grau máximo de formalidade.

Tannen (1982), ao fazer uma abreviação dos estudos já discutidos sobre as alterações entre as estratégias das modalidades, quer seja oral ou escrita, chegou a dois pontos de vista que os consideram fundamentais que se refere a esse estudo, que são: a) a linguagem oral depende quase que exclusivamente do contexto, enquanto a linguagem escrita é descontextualizada, b) recursos paralingüísticos e não verbais (gesto, entonação, conhecimento partilhado e etc.), estabelecendo a coesão na oral, ao contrário do que ocorre na linguagem escrita, em que a coesão se dá através de elementos lexicais (conjunção, locuções conjuntivas, dêiticos, etc.) e de estruturas sintáticas complexas.

A referida autora admite que haja tais peculiaridades dessas modalidades, entretanto, assegura que as estratégias da língua oral podem ser encontradas num texto escrito, da mesma forma podem ser encontradas estratégias da escrita num texto oral. Na opinião dessa teórica, as diferenças formais se dão em função do gênero e do registro lingüístico, e não em função da modalidade.

Outros teóricos nos deixaram dados com suas comparações entre a oralidade e escrita para um estudo mais contundente do contínuo em que se situam os diversos tipos de gêneros textuais. Chafe (1982), *o faz, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores*; Halliday (1987 e 1989), *discutindo a complexidade estrutural das modalidades*; Britton (1975), *demonstrando que as diferenças dos gêneros se fundam nas suas condições de produção*; Biber (1988), *descrevendo as dimensões significativas de variação lingüísticas, a relação entre os gêneros e o contínuo tipológico nos usos da língua*.

Koch (1997,p.32), observa que:

existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Marcuschi (1995) também já se preocupava em estudar as formas textuais num contínuo tipológico, apesar de a sua apreensão fundamental tenha sido com o contexto e explicitude na relação entre a fala e a escrita, sobretudo para corroborar a contradição da dicotomia contextualização x descontextualização.

Nesse trabalho de Marcuschi, surge possivelmente, pela primeira vez, o termo “continuum” tipológico que foi aludido por Biber (1988), para quem, na checagem entre a fala e a escrita devem ser levado em conta seis caráter significativos de mutação da linguagem e a relação entre os gêneros respectivos a cada um deles e o contínuo tipológico nos usos lingüísticos, evitando comparações dicotômicas, fundamentadas exclusivamente em textos característicos de cada modalidade. Logo, não é conveniente imaginar que quaisquer distinções lingüística ou situacional da oralidade ou da escrita se efetiva em todos os gêneros discursivos orais ou escritos.

No contínuo tipológico, há gêneros textuais pertencentes à esfera oral e a esfera escrita muito similares, como por exemplo: conferência, artigo acadêmico, carta familiar, dentre outros, em meio a esses há outros mais distintos, como por exemplo: bate-papo, msn, orkut, seminário, bilhete. Isso ocorre porque não há homogeneidade na relação oralidade/escrita.

Para Pawley & Syder (1983), *as diferenças entre coloquialismo e gramática literária podem ser mais bem compreendidas quando a análise se faz, considerando as situações de uso das modalidades oral e escrita*. Tais situações de uso, no entender desses teóricos, dispõem-se num contínuo, em cujo limite se colocam o uso *convencional* ou *coloquial* e o uso *autônomo* ou *formal*.

Há de se considerar, além disso, que não se pode determinar a língua escrita como um mero amontoado de atributos formais, inacessível ao alcance da língua oral, de cujas propriedades se distingue completamente. Tais modalidades não são estanques; as mesmas escolhem seus itens de um também princípio de possibilidades da linguagem – a língua, que lhes convêm como fonte de nutrição das produções dos seus usuários da língua falada e dos usuários da língua escritores.

Para Kato (1987, p.34), o que gera as disparidades entre tais modalidades são as desiguais condições em que é produzido o discurso, o que pode refletir um maior ou menor

condicionamento do contexto, um maior ou menor grau de idealização e uma maior ou menor dependência às preceitos gramaticais.

A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso(casual ou informal) até o mais tenso(formal gramaticalizado).

Marcuschi (2001, p.37) retoma a hipótese do “continuum” tipológico que Bilber (1988), levantou, e possivelmente ao levar em consideração os escritos de Kato (1987,p.34), o mesmo delineia com maior peculiaridade o que pode ser tido como contínuo tipológico. Esse autor observa que a idéia que se tem da língua escrita é a de um fenômeno, bastante estável e com o mínimo possível de modificação. Vejamos o que diz Marcuschi (2001, p.37)

As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Razão pela qual esse teórico vem afirmar sua inquietação é com os encadeamentos em diversos planos, planos de onde passa a existir um contíguo de variações, e não apenas uma pueril variação unidimensional.

Sem sombra de dúvidas, a conceito de contínuo tipológico fundamenta o ponto de vista de que *há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas*, Marcuschi (2001). O conceito de contínuo ao mesmo tempo torna o argumento da dicotomia entre as modalidades discursivas contraditório, porque, a partir desse conceito, é crível corroborar que as línguas e escritas constituem um mesmo princípio lingüístico e que, sobretudo por esses pretextos, não são estanques, a despeito de seus processos e meios de produção distintos.

Conforme Marcuschi (2001), *ainda pode-se ter a idéia das relações mistas dos gêneros a partir do meio e da concepção das modalidades*. Para Bakhtin (1997), *quando o indivíduo utiliza a língua, sempre o faz por meio de um tipo de texto ainda que possa não ter consciência disso*; em outras palavras, ao selecionar um tipo de gênero textual ele está dando o primeiro passo a ser seguido na construção do elo comunicativo.

É exatamente por essa razão que nesse ponto de vista de *continnun*, os tipos textuais podem ser uma *ferramenta* que está à disposição do usuário da língua falada, ao ser por ele escolhidos da forma que lhe agrada melhor, afim de que, no ato comunicativo, possa lhe dar auxílio na sua expressão lingüística.

ORALIDADE E ESCRITA

A pesquisa da oralidade é uma inquietação que se tornou mais proeminente no âmbito da Lingüística, a partir do momento em que os teóricos da linguagem perceberam que a fala poderia ser um objeto de pesquisa. O que veio de certa forma expandir, assim, a visão dos estruturalistas, lingüistas para quem *a língua como atividade ou modelo estrutural de gramática*, Castilho (1998, p.24) assim, buscavam o que nela era homogêneo e, assim, os gerativistas analisavam-na de forma contemplativa, sem levar em conta qualquer que fosse o contexto em que a fala estava inserida.

Dessa forma, os estudiosos que escolheram a fala como objeto de estudo começaram a levar em consideração língua como uma atividade, uma forma de ação e fatores, como, por exemplo: quem falou, em que condição falou e para quem falou, antes ignorados, que passaram a ter uma importância especial.

Koch (2001, p.412) diz que:...é nesse momento que se criam condições propícias para o advento de uma lingüística do texto/discurso, isto é, uma lingüística que se detém das manifestações lingüísticas produzidas pelos usuário da língua falada, ou seja, de uma língua em conjunturas concretas, sob determinadas condições de produção.”

Com relação às distintas formas de ver os fatos lingüísticos, Castilho (2000, p.11) citar, de maneira mais específica, que: *a linguagem é um objeto escondido, que para ser elaborado parte-se de um ponto de vista de postulações prévias que constituirão a linguagem como um objeto cientificamente analisável*. Conforme esse teórico, há três grandes postulações teóricas para interpretação da linguagem humana: a língua *como atividade mental*, a língua *como uma estrutura* e a língua *como atividade social*.

...a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma representação fonológica...a teoria da língua como estrutura postula que as

diferentes línguas naturais dispõem de um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes, organizados em níveis fonológico e gramatical...a língua como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro.

Com fundamentação nessa última postulação a língua vista como um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, encontrados num ambiente característico, interagindo a propósito de um tópico de conversação previamente negociado. Uma gramática que assim entende a língua, como é o caso da gramática funcional, defendida por Halliday (1973:37) a qual procura os pontos de chaves entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e aos contextos sociais em que elas emergem, ao contextualizar a língua no âmbito social.

Essas teorias vêem a língua como um fenômeno homogêneo, como algo que deve ser testado minuciosamente independente de suas condições de produção, ou seja, elas se ocupam de enunciados. A terceira teoria vê a língua como um fenômeno heterogêneo.

Na lingüística, há oscilação entre esses dois pólos em algum momento. Enfatiza-se a língua como um enunciado, valorizando as gramáticas formais estruturais gerativas; em outros instantes, destaca as gramáticas funcionais.

Tais considerações sobre os fatos lingüísticos tiveram como prenunciador e elo de inspiração, entre tantos, Bakhtin (1992, p.125) que declarou:

...a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua...

Esse mesmo autor ainda diz que *a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório.*

A linguagem humana é essencialmente dialógica, mesmo em sua forma escrita. Uma das inconfundíveis razões disso é que, na língua escrita, é imprescindível mencionar as

coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na fala, tais coordenadas já estão dadas pela própria situação de fala. Castilho (2000).

A língua falada e a língua escrita apresentam díspares funções. Enquanto para a fala é mais comum a função de trazer a informação, ainda assim, possui de marcas que demonstram certas familiaridades, além de valer-se de expressões mais coloquiais. Para a escrita, exige-se uma certa independência em sua estrutura e possui marcas mais formais, tanto que a desenvoltura para escrever depende muito da aquisição de domínios de determinadas habilidades lingüísticas.

Logo, para o desenvolvimento da escrita, é necessário antes de tudo um tema, algo a fim de se possa escrever e o material deve ser organizado com um certo cuidado, o que deve ser formado um todo coerente, uniformizado, com variações de tópicos justificados e explícitos. A estrutura gramatical da língua escrita faz com a mesma se apresente de forma mais explícita por si só.

Essa visão de dicotomia entre oralidade verso escrita, em que a primeira é tida com superior a segunda, esteve presente nos estudos lingüísticos por muito tempo, veio tomar novos horizontes ou ser questionada a partir dos anos 80, quando alguns teóricos viram essas modalidades como práticas sociais diferentes. Sobre isso nos diz Marcuschi (2000, p.17):

...hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário.

Tal teórico nos diz também, *que numa sociedade como a nossa, a escrita, compreende um dos recursos tecnológicos mais eficazes.*

Assim, esse autor, levanta a hipótese de que o fato de ter se tornado tão importante, a língua escrita, aproveitou-se de um “*status* mais alto”. Embora, conforme o mesmo, sobre o ponto de vista central da realidade humana, *o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve.* Mesmo assim, isso não torna a fala superior à escrita e tampouco se admite a convicção de que a fala é primária.

A escrita e a oralidade fundam práticas e usos da língua, que, por sua vez, possuem peculiaridades próprias. Essas peculiaridades, entretanto, não as tornam dicotômicas, pois as duas possibilitam construções de textos coesos e coerentes e elaboração de entendimento contemplativo e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Foi a visão dicotômica da língua falada e da língua escrita, já mencionada, a princípio, que deu origem as heterogeneidades entre essas modalidades, em meio a as quais as com relação à fala: *contextualizada, implícita, redundante, não planejada*, predominância do “modus pragmático”, *fragmentada, incompleta* etc, Marcuschi (2003, 27). Por outro lado, a escrita é *considerada descontextualizada, explícita, condensada, planejada*, predominância do “modus sintático” etc., a esse respeito Koch (1997), salienta que *nem todas estas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades e que tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita*.

Essa maneira de idealizar fala e escrita levou a uma visão preconceituosa de que a fala é desordenada, sem planejamento e rudimentar. Marcuschi (2000. p,28-33) explicita que além da visão dicotômica entre fala e escrita, há, também, a culturalista. Tal teórico afirma observa que:

muito mais a natureza das práticas da oralidade versus escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento (...) este tipo de visão é pouco adequada para a observação dos fatos da língua.

Mais uma forma de encarar a questão fala e escrita, apontada pelo autor, é a variacionista, que segundo esse teórico:

...trata o papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento da relação padrão e não padrão lingüístico nos contextos de ensino formal (...) são estudos que se dedicam a detectar as variações de usos da língua sob sua forma dialetal e sociodialetal (...). Neste paradigma não se fazem distinções dicotômicas ou caracterizações estanques, verifica-se a preocupação com regularidades e variações. (...) Todas as variedades submetem-se a algum tipo de norma. Mas como nem todas as normas podem ser padrão, uma ou outra delas será tida como norma padrão”.

Marcuschi (2000) afirma que a proposta geral do sociointeracionismo se acopla à visão variacionista e com os postulados da análise da conversação etnográfica aliados à lingüística do texto. Conforme esse teórico, esse seria a forma mais aconselhável no tratamento das relações no campo lingüístico, contextual, interacional e cognitivo no tratamento das semelhanças e pendências entre as línguas falada e escrita, nos fazeres de formulação textual discursiva.

Koch (1997) chama atenção para o fato de que *o texto falado apresenta uma sintaxe característica, contudo a sintaxe geral da língua serve-lhe de pano de fundo*. Além de que a escrita pode ser considerada como resultado de um processo, portanto estático, enquanto a fala é o processo, sendo assim dinâmica.

Logo, é conveniente a afirmação de Marcuschi (2000, p.34) que:

pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos lingüísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.

É de se supor que existam imprecisões, ao ser feita comparações entre a escrita e a oralidade, uma vez que a forma de se ver a língua escrita é como se nos achássemos diante de alguma coisa inteiramente definido, e a ela se faz menção como constante, enquanto que ao discutir a oralidade, a visão que se tem é que ela apresentada de forma variável.

GÊNEROS DISCURSIVOS OU TIPOS TEXTUAIS

Os gêneros textuais se fundam em fazeres sócio-discursivos para interagir no mundo. A partir desse conceito poderíamos achar que se comunicar eficazmente sugestionamos, a princípio, uma coisa simples e fácil para qualquer sujeito, devido à rapidez e a desenvoltura que todos nós possuímos ao fazermos referência ao uso da linguagem. Entretanto, no decorrer desse procedimento efetivado de forma automática, isto é, sem uma legítima capacidade para a

língua, não se discute o encadeamento de passos a ser percorrido para que se consiga a realização do complexo ato comunicativo por uma língua.

Nessa definição, o ato comunicativo seria assaz difícil se, assim como afirma Bakhtin (1997, p.302), *os indivíduos não dominassem os gêneros de discurso e tivessem de criá-los no processo de fala*. As dificuldades da criação de um gênero a cada construção de enunciado de forma inteiramente acessível seriam percebidas no detrimento da agilidade do processo. Daí percebe-se a necessidade de admitir, com Bakhtin (1997), *que a língua se realiza por meio de enunciados (orais e escritos). Dadas as diferentes situações de uso, os enunciados vão sendo organizados, agrupados em tipos de acordo com a finalidade e ensinados de forma a levar o aprendiz a tomar conhecimento dos diferentes tipos e a usá-los de acordo com os objetivos que têm em mente*.

Os enunciados organizados e agrupados são usados em toda e qualquer fazer ou ações do homem. Essas ações se distinguem por situações exclusivas de atuação e por desígnios característico e, sendo incontáveis, cada contexto de ações humanas desenvolvem *tipos relativamente estáveis de enunciados* que passam a ser usualmente agregados a elas. Mesmo diversificando em termos de alargamento, conteúdo e estrutura, os enunciados mantêm peculiaridades corriqueiras a todos, daí serem considerados *tipos relativamente estáveis*. Bakhtin (1997) nomeia de gêneros de discurso esses *tipos estáveis de enunciados*. Vale lembrar que o termo gênero normalmente é anexado aos estudos literários, vejamos o que diz Infante(2001) diz:

Como indica o próprio termo “dramático” (que provem do verbo grego drao, “fazer, agir”), a principal característica desse gênero é a ação, que se desenvolve diante do espectador...
Personagens 1(interlocutores) agem e falam 2(interagem)...

Daí a tendência, nos estudos lingüísticos, para o uso da expressão tipos de texto, considerada mais neutra (Silva, 1995).

¹ Grifo nosso.

² Grifo nosso.

“Os gêneros textuais são importantes, em primeiro lugar, pelo simples fato de que não nos comunicamos através de modalidades retóricas, nem mesmo através de textos em geral, mas sim através de gêneros textuais específicos Bakhtin (1992).”

Para Schneuwly & Dolz (1996), questiona:

Se o desenvolvimento é considerado um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem, são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna destas experiências (particularmente, as capacidades necessárias para produzir e compreender a linguagem).

Logo, a apropriação ou compreensão de textos escritos e orais envolvem os elementos da atividade humana, elementos *contextuais e sociais das atividades humanas* e elementos *psicológicos*.

A aquisição de saberes que o homem possui, são na maioria das vezes determinados pelos gêneros textuais a que estão expostos, que produzem. Logo encontramos razões para afirmar que as características de uma nação, como um todo, são caracterizadas pelo conjunto dos gêneros textuais produzidos e utilizados pelos seus cidadãos.

Afim de que, a diferença entre gêneros e tipos textuais se estabeleçam de forma mais simples, apresentaremos uma definição é exposta por Dionízio, Machado & Bezerra (2002):

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relação lógica). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção). Usamos a expressão gênero textual como noção propositivamente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida e que apresentam características sócio - comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

De forma mais concreta os tipos textuais nada mais é do que a classificação usada tradicionalmente, que são: narração, descrição, argumentação, exposição, que é chamado

também de explicação e por último uma tipologia mais recente a injunção, enquanto que os gêneros textuais ou discursivos são as manifestações das diversidades de texto/discursos que circulam socialmente e dele fazemos uso na interação entre os pares do ato comunicativo.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Os gêneros do discurso**. In: **Estética da Criação Verbal**. 2a. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1997.
- Bakhtin, Mikhail. 1992. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRITTON, J. et al. **The development of writing abilities**. London: McMillan, 1975.
- BRONCKART, Jean-Paul. 1999. **Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, Editora da PUC-SP, EDUC.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHAFE, W. 1982. **Integration and involvement in speaking, writing and oral literature**. In: TANNEM, D. (ed.) **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood, N.J. Ablex.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002..
- HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written modes of meaning**. In: HOROWITZ, R.;
- KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 2ª ed. 1987.
- KOCH, I.G.V. (1987) **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez Editora. 1987.
- KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.
- KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo. Editora Contexto. 1990.

KOCH, I. G.V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada. Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31-

MARCUSCHI, L. A.1995. **Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita**.In: Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino. Maceió, Editora da UFAL.

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

_____ **Gêneros textuais**: o que são e como se escrevem. Recife:UFPE,2000.mimeo.

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e tipos de texto**: considerações psicológicas e ontogenéticas. (Université de Genève), 1994.

SWALES, J. **Genre analysis**. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990.

TANNEN, D. **The oral/literate continuum in discourse**. In: Deborah Tannen (Ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1982b.

———. **Relative focus on involvement in oral And written discourse**. In: D. R. Olson et al. Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980. p. 43-58:

NO JOGO ENTRE A LINGÜÍSTICA TEXTUAL E A ANÁLISE DO DISCURSO: (EM)BATES E (DE)BATES DE VISÕES

Luciana C. Ferreira Dias (Unicentro- PG/Unicamp)

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar as bases teóricas de dois domínios dos estudos lingüísticos, a saber: a Lingüística Textual e a Análise do discurso de linha francesa, buscando-se compreender não somente as concepções de texto, sujeito e condições de produção concernentes a cada um dos campos, como também os princípios teóricos que conduzem um trabalho analítico, considerando-se a materialidade do texto. Para tanto, levaremos em conta a textualidade da canção Partido Alto, da autoria de Chico Buarque para refletir sobre as possibilidades que se esboçam em termos de análise, a partir de cada domínio.

Palavras- Chaves: lingüística textual; análise do discurso; estudos lingüísticos

ABSTRACT: The aim of this article is to analyse the theoretical bases of two domains of: Textual Linguistics and Discourse Analysis (French approach), searching to comprehend not only concepts of text, subject, conditions of production of language as far as each field is concerned, as well theoretical principles that conduct an analitic work, taking in account the text materiality. For that, we taking in consideration the textuality of a song by Chico Buarque in order to reflet on possibilities that delineate in terms of analysis, from each domain.

Keywords: textual linguistic; discourse analysis; linguistics studies;

1.Introdução:

Se considerarmos a produção de saberes no âmbito dos estudos lingüísticos, mostra-se necessário entender que os sentidos produzidos em relação ao texto, à linguagem e ao sujeito não se revelam como uma superfície homogênea. Percebemos pontos de convergência em alguns momentos e significativos distanciamentos entre as concepções com que cada campo constitui suas práticas de análise.

Diante disso, nos termos de Indursky (2006: 35) também considero que a categoria texto, dependendo da concepção teórica, “pode ser entendida diferentemente, suas propriedades textuais podem ser mais ou menos numerosas e, inclusive, diferentes”.

No caso deste trabalho, na primeira seção, estou partindo dos encontros e (des)encontros teóricos, tendo como ponto de ancoragem os quadros teóricos da Lingüística Textual e da Análise do discurso, buscando compreender de que modo cada um desses campos dos estudos

lingüísticos entende o texto e o analisa, a partir da relação que esses estabelecessem entre os meios formais da língua/as construções sintáticas, os sujeitos no trabalho na/da linguagem e as condições de produção

Na segunda seção do trabalho, trago para cena um texto – uma canção da autoria de Chico Buarque- no qual busco analisar sua materialidade lingüística à luz das diferentes teorias supracitadas. E se a concepção de texto não é a mesma para os campos da Análise do discurso e da Lingüística Textual, também o trabalho sobre o texto que se pode realizar apresentará suas especificidades.

2.Encontros e desencontros entre dois campos: as concepções de texto e sujeito.

Podemos dizer que a Lingüística Textual surgiu na década de 1960, na Europa, onde ganhou projeção a partir dos anos 70 e tinha como preocupação inicial a descrição de fenômenos sintático-semânticos, considerando a dimensão do enunciado (KOCH, 2003:7).

Se tomarmos como base os desenvolvimentos dos estudos em Lingüística Textual, podemos dizer que o próprio conceito de texto passou por transformações. Considerando as palavras de Fávero e Koch (1988), podemos considerar que temos uma *história da construção do conceito de texto* (meus grifos).

Num primeiro período de desenvolvimento da Lingüística Textual, o da análise transfrástica, os estudos partiam da frase para o texto. Num segundo momento foi marcado pela elaboração das gramáticas textuais, isto é, constituição de regras que formariam bons textos. De todas as formas, os estudiosos estavam ainda bastante presos à gramática estrutural ou à gramática gerativa e se ocupam em construir gramáticas de texto.

Em ambas as fases a noção de texto estava atrelada à sua organização em termos de estrutura do material lingüístico. Em 1980, teve início a terceira fase dos estudos em Lingüística Textual, ganhando corpo o que Koch (2003) denomina Teorias do Texto. Assim sendo, tais estudos passaram a incluir um exame do contexto (conjunto de condições de produção, recepção e interpretação de textos), bem como passaram a privilegiar a dimensão de texto como unidade de análise, não mais a palavra ou a frase isolada.

Vale dizer que esta terceira fase da Lingüística Textual, segundo Marcushi (1998), traz em seu bojo a palavra de ordem “fatores de textualidade” e não “gramática do texto”. Assim sendo, emerge nos estudos da Lingüística Textual uma concepção de texto comprometida com o tratamento do contexto pragmático, visão na qual o texto é entendido como “uma manifestação lingüística concreta que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor, ouvinte/leitor), em uma situação de interação comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão” (KOCH & TRAVAGLIA, 2002: 8).

Neste caso, o texto é considerado unidade básica da manifestação da linguagem de maneira que os estudos procuram contemplar as atividades globais da comunicação, nos termos de Kock (1997), uma busca “de compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção”.

Vale dizer que tal campo, o da Lingüística Textual, procurou reintroduzir, em seu escopo, nos termos de Bentes (2000 : 245) o sujeito e a situação de comunicação, excluídos do campo da Lingüística Estrutural cuja compreensão de língua se calcava na idéia de código- função meramente comunicativa.

Também surgindo na década de 60, como a Lingüística Textual, o campo da Análise de discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 1999), num movimento interdisciplinar, esboça nesta mesma época seus primeiros passos, na França. Num horizonte comum do marxismo, de um movimento de crescimento da Lingüística (que ocupa o lugar de ciência piloto) nasce o projeto da Análise do discurso (MUSSALIM, 2001).

Podemos perceber como pontos de encontro entre a Lingüística Textual e Análise do discurso o texto é objeto de análise, diferentes de outros campos que o excluíram de suas reflexões, tomando como base unidades menores.

Também, ambas as disciplinas consideram em termos de condições de produção, os sujeitos e a situação de comunicação. Da mesma forma que a noção de texto, as condições de produção tinham sido postos fora da análise lingüística. Tal olhar voltado para a exterioridade marcam essas duas disciplinas, que deixam de contemplar o texto como produto, para entendê-lo como processo.

Mas como há os encontros, há também os (des)encontros. Dessa forma, é válido dizer que o texto, na visão da Análise do discurso, é entendido como materialidade lingüística (uma

unidade de análise) na qual a memória ganha corpo (ORLANDI, 2001). Neste caso, o texto é um objeto lingüístico-histórico, de modo que a história e a ideologia não se configuram como elementos externos ao texto. Nos termos de Orlandi (2006: 23) não se trata de trabalhar a “historicidade refletida no texto, mas a historicidade do texto, isto é, trata-se de compreender como a matéria textual produz sentidos”.

Para Lingüística Textual a situação comunicativa precisa ser considerada na análise dos textos, além dos elementos internos do texto. Mas considerando as reflexões de Indursky (2006: 51), pode-se dizer que os critérios pragmáticos são secundários e não constitutivos do texto. Isso ocorre em virtude de os critérios de natureza semântico-formal, a coesão e a coerência, serem a base constitutiva decisiva da textualidade. Assim sendo, além de os fatores pragmáticos aparecem como externos, esses, ao serem elencados dentro das reflexões teóricas, aparecem em uma dada ordem que indica uma certa primazia de um sobre os demais, isto é, uma ordem de relevância. Neste caso, aparecem primeiro a intencionalidade e a aceitabilidade, por mobilizarem os falantes numa dada situação, em seguida, a situacionalidade, a informatividade, a intertextualidade.

Para Análise do discurso, por sua vez, a materialidade lingüística e a memória se constituem de forma interdependente. Tanto a língua quanto a história são alvos da análise, ou seja, não se trabalha com a idéia de que uma dimensão seja mais relevante que a outra. Também enquanto a Lingüística Textual centra sua análise justamente nos mecanismos lingüísticos que vão constituindo a textura do texto, garantindo a ele uma unidade de sentido, a partir de retomadas, antecipações, articulações, instaurações de relações lógicas, a Análise do discurso, por sua vez, busca compreender como o texto dá corpo a uma memória. Nos termos de Orlandi, na análise do discurso, o texto deve ser analisado na sua relação com outros textos (existentes, possíveis e imaginários), considerando-se suas condições de produção (sujeitos e situação) e sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso, a memória do dizer).

Com efeito, nos estudos discursivos, o texto de ponto de vista empírico é um objeto com começo, meio e fim. Mas se considerarmos que o texto é um exemplar do discurso, o texto precisa ser entendido enquanto um espaço discursivo, que estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e outros discursos (INDURSKY, 2006: 69). Neste caso, nem o sujeito, nem o discurso, nem os sentidos são completos. Seguindo a mesma direção, concordo com Serrani (2005) para quem o texto também não deve ser entendido como mero

produto lingüístico, isto é, o texto não é apenas uma materialidade empírica com começo, meio e fim. Há textos anteriores e concomitantes e outros discursos com os quais o texto está relacionado e isso faz parte das condições de leitura.

Diante disso, para AD, o texto não existe como uma unidade fechada- que na verdade se trata de ilusão, que Indursky (2001) denomina efeito de textualidade, ou seja, a qualidade de ser texto, de ser uma unidade, um todo homogêneo deriva justamente da inserção e da textualização de recortes discursivos provenientes de outros textos, do interdiscurso. Esses recortes, ao serem textualizados no texto, encontram-se ali de forma tão natural, segundo a autora, que criam um efeito de homogeneidade.

Se tal homogeneidade trata-se de um efeito resultante do trabalho de textualização, uma ilusão necessária para o sujeito que se coloca como fonte do dizer e se assume como produtor da linguagem e responsável pelo que diz, diferentemente, a Lingüística Textual, ao dirigir seu foco para os fatores de textualidade, preconiza que a coesão e a coerência são fatores que garantem a textualidade (que é algo empírico, próprio do texto, de sua textura), de modo que a coerência seja entendida como um princípio de interpretabilidade que tem a ver com a organização dos elementos internos (coesão) que vão produzir um efeito de unidade de sentido. Este efeito é produzido pelo produtor de forma livre e intencional e apreendido pelo interlocutor que calcula também livremente o sentido. Nos termos de Koch (2002: 21)

a coerência está diretamente ligada à possibilidade de estabelecer sentido para o texto, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio da interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem de calcular o sentido deste texto

A partir do conceito de texto, como unidade pragmático-comunicativa, podemos dizer que a análise da linguagem na Lingüística Textual introduziu em seu bojo uma problematização da atividade interacional entre aquele que produz o texto (que tem uma intenção e que pretende agir sobre alguém) e aquele que o interpreta (co-autor, já que o texto para realizar sua função comunicativa depende do receptor que calcula o sentido do texto).

Enquanto para Lingüística Textual, a comunicação se realiza apoiada nos fatores pragmáticos- intencionalidade e aceitabilidade, para Análise do discurso, a interpretação não faz parte de um movimento de um sujeito livre, fonte do sentido. Ora, o sujeito é sujeito da interpretação e sujeito à interpretação, de modo que para que as palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sentido. O sentido é determinado histórica e ideologicamente, ou seja, somos afetados pela história, pela ideologia, pelo inconsciente.

Para Análise do discurso, ao mesmo tempo em que interpretamos, negamos este movimento, ou seja, em função de a interpretação ser apagada, o sentido surge como evidente, transparente (ORLANDI, 1999). E temos assim o efeito da evidência do sentido (como se os sentidos fossem apreendidos livremente, naturais, representando uma relação palavra-coisa, nos termos de Orlandi o sentido já lá).

Segundo Koch (2003: 36) se a coerência faz com que uma seqüência lingüística qualquer seja vista como um texto, a coerência é um princípio de interpretabilidade. Dessa forma, a interpretação não é vista como na Análise do discurso que a considera um gesto necessário que liga língua e história, de modo que os sentidos não são evidentes. A interpretação para a Lingüística Textual é dependente da capacidade dos usuários de recuperar o sentido do texto pelo qual interagem. Algo que se estabelece na interlocução, na interação entre dois usuários numa dada situação comunicativa.

Com isso, outro (des)encontro se faz presente. Para a Lingüística Textual, o sentido está associado à idéia de conteúdo, à busca pela resposta: o que o texto quis dizer? Já para Análise do discurso, os sentidos do texto não estão escondidos para serem descobertos. Assim, a pergunta que emerge é: como o texto quis dizer. A Análise do discurso se atém justamente ao funcionamento do discurso, como os sentidos são produzidos e não o que é produzido.

Um outro (des)encontro, ponto crucial das diferenças entre os campos da Lingüística Textual e da Análise do discurso, tem a ver com a noção de sujeito. Enquanto a Lingüística Textual concebe o sujeito produtor da linguagem como um sujeito dotado de intenções que são cumpridas no ato de comunicação, um sujeito centrado, dono do seu dizer, a Análise do discurso considera um sujeito que não é uma fonte intencional de um dizer que lhe seria transparente (SERRANI, 1998).

Em termos de concepção de sujeito, para Lingüística Textual, o falante possui papel ativo na mobilização de conhecimentos lingüísticos, cognitivos e de fatores interacionais, de modo que o sujeito sabe o que faz, como faz e com que propósitos faz (KOCH, 1997). Dito de outro modo, nas palavras de Koch (1997: 21), a produção de textos trata-se de uma atividade interacional consciente. Da mesma forma que o produtor, o interlocutor também atribui sentidos ao texto, já que os processos de compreensão do texto também fazem parte da produção dos sentidos. Nos termos de Leóntev (1969) “o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção”. Assim vale citar Koch (1997:22) para quem:

Poder-se-ia, assim, conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais

Para Lingüística Textual, o sujeito parece ter liberdade de escolha e parece controlar o processo de produção de sentidos, assim como o interlocutor, se acionar seu conhecimento de mundo, lingüístico, conhecer a situação e recuperar ou apreender na trama dos sentidos as relações entre os elementos formais que garantem a coesão do texto, o apreenderá como uma unidade de sentido global. Vale assim citar o que nos diz Koch e Travaglia (1990: 79): “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”.

Por outro lado, a AD concebe que, nos processos de produção da linguagem, o sujeito não é fonte intencional do dizer, mas é afetado pelas condições de produção. Pensando a interpretação, o sentido não existiria em si mesmo (seria portanto apreendido livremente), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, segundo Althusser. Um sujeito que diz e seu dizer tem história.

Se o sujeito não é essência e não goza de liberdade total, temos que entender que para uma perspectiva materialista só pode ser agente de uma prática, se se revestir de uma forma-sujeito. A concepção de sujeito para AD justamente pelo contato com o materialismo histórico coloca em cena a necessidade de opor sujeito livre e autônomo de sujeito revisto e entendido

sujeito ativo mas sob determinações históricas. A história não seria capaz de ser reduzida a uma origem, essência e causa. O sujeito de linguagem assim para um estudo de base materialista leva em conta o fato de o sujeito ser afetado pelo real da língua e da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Um sujeito que é submetido à história e à ideologia. Um sujeito que está sempre interpretando a historicidade do dizer.

Neste caso, de uma perspectiva discursiva, as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros. Dessa forma, um texto, entendido como exemplar de um discurso maior, não é um mero produto lingüístico, mas sim uma instância de um processo discursivo do qual fazem parte memórias discursivas e condições de produção.

Para a Lingüística Textual, a intertextualidade se constitui como fator pragmático que garante a coerência. Neste caso, segundo Koch (1990) a intertextualidade é fator de coerência importante na medida em que, para o processamento cognitivo de um texto, se recorre ao conhecimento prévio de outros textos.

Em termos discursivos, é interessante observar que a questão do outro extrapola o plano cognitivo. Existe o outro para quem dirigimos o dizer, no espaço do aqui-agora, mas há o Outro interdiscursivo, o espaço da memória do dizer, do já-dito que é constitutivo do dizer.

Diante disso, para Análise de discurso, é interessante considerar não só o que está sendo dito, mas o que não está explícito: aquilo que não está dito, mas está também significando. Interpretar tem a ver com a possibilidade de desfazer as ilusões discursivas de que existe somente um modo de dizer quando na verdade na formulação de um texto, há escolhas e exclusões. Há sentidos que emergem e outros que são apagados do espaço do dizer.

Na Lingüística Textual, a noção de sujeito é uma visão de sujeito uno, completo e dono de seu dizer. Por sua vez, em virtude de a Análise do discurso contar com uma concepção de subjetividade de base psicanalítica, ou seja, o sujeito não é dono de sua morada, pois é dito pelo inconsciente, traz como pontos nodais os esquecimentos número um e número dois dos quais fala Pêcheux (1990). No primeiro, da ordem do inconsciente, o sujeito tem a ilusão de ser fonte e origem de um dizer quando na verdade retoma sentidos preexistentes (CORACINI, 1995). No segundo, da ordem do pré-consciente, o sujeito tem a ilusão de que aquilo que diz, só poderia ter sido dito daquela forma.

Visão esta que descentra o sujeito, de modo a concebê-lo na tensão constante entre autonomia/submissão, produto/agente das circunstâncias, controle/resistência. Conforme aponta Brandão (1995: 68) o fato de o sujeito do discurso não é:

nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se pelo espaço do Um e do Outro, entre a incompletude e o desejo de ser completo, entre a dispersão do sujeito e a vocalização do locutor em busca da unidade textual e coerências textuais: entre o caráter polifônico da linguagem e a estratégia monofonizante de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, origem do sentido.

Em suma, inspirando-me em Orlandi (1993:10), os pontos nodais de desencontros entre a Lingüística e a Análise do discurso se caracterizam em virtude de:

- (i) para Análise do discurso, não é possível pensar um autor onipotente cujas intenções controlassem todo o processo de significação, concepção que se distancia da Lingüística Textual na medida em que a última estabelece que o produtor do texto tem necessariamente determinados objetivos ou propósitos, um produtor que constrói seu texto de modo coerente, dando pistas ao receptor que lhe permitam construir o sentido desejado;
- (ii) Na Análise do discurso se coloca em suspenso a transparência e a completude do texto que diria por si só (e apenas uma significação). Já para a Lingüística Textual é relevante analisar a instauração da coerência do texto, de modo que este se revele uno, sem contradição e completo (sem falhas). Diferentemente, a Análise do discurso entende que o movimento de o sujeito buscar a coerência, uma unidade para seu texto, harmonizando as diferentes vozes e apagando as vozes discordantes, trabalhando o Um e o não-um, é na verdade a manifestação de seu desejo ilusório de completude e de ser fonte do sentido (BRANDÃO, 1997: 67-68)
- (iii) A análise do discurso coloca em xeque a noção de um leitor onisciente cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações dos sentidos

que jogam em um processo de leitura. Por outro lado, para a Lingüística Textual, um interlocutor precisa se esforçar para seguir as pistas deixadas pelo produtor do texto e assim recuperar (calcular) o sentido, visto como já-dado, um sentido preso ao texto. Para Análise do discurso, o sentido sempre pode ser outro, de modo que, dependendo dos sujeitos-leitores-ouvintes, das condições de produção, das histórias de leitura (da compreensibilidade, capacidade de leitura), os efeitos de sentidos são outros, se disseminam (CORACINI, 1995).

3. Análise de uma canção- Partido Alto, autoria Chico Buarque- duas visões, dois trabalhos com a linguagem:

Nesta última parte do trabalho, optei por trazer dois exemplos de abordagem lingüística, tendo o texto como peça de análise, considerando a Lingüística Textual como referencial teórico e a Análise de discurso como dispositivo de análise. O texto escolhido é uma canção de Chico Buarque, Partido Alto.

Como foi dito no início do trabalho, embora o texto e as condições de produção esteja presente no bojo das duas linhas, não podemos dizer que as concepções de texto, de sujeito, de condições de produção se equivalem. As divergências e os distanciamentos implicarão sobremodo uma análise distinta dentro de cada domínio. Por uma questão de espaço e para que as análises não fossem superficiais, optei por trabalhar com a relação elementos formais e a instauração de sentidos, considerando o escopo de cada teoria. Neste numa tentativa de entrelaçar as visões, conduzirei minha análise, trazendo à baila fragmentos da canção e considerações analíticas, de cada campo, confrontando-as e produzindo efeitos de (re)bate e (em)bate entre visões.

Assim voltemos o foco para a primeira parte da canção:

Deus é um cara gozador
Adora brincadeira
Pois pra me jogar no mundo
Tinha o mundo inteiro
Mais achou muito engraçado
Me botar **cabreiro**
Na barriga da miséria-

Eu nasci brasileiro

Eu sou do Rio de Janeiro

Diz que deu, Diz que dá, Diz que Deus dará

Não vou duvidar, oh nega

E se Deus não dar

Como é que vai ficar, oh, nega

Deus dará , Deus dará

Diz que deu.. diz que dá, diz que Deus dará

Não vou duvidar, oh nega

E se Deus negar

eu vou me indignar e chega

Deus dará , Deus dará

Jesus Cristo ainda me paga

Um dia ainda me explica

Como é que pôs no mundo

Essa pobre títica

Vou correr o mundo afora

Dar uma canjica

Que é pra ver se alguém se embala

Ao ronco da cuíca

Um abraço pra aquele que fica, meu irmão

Trazendo para cena, primeiramente, uma análise do ponto de vista da Lingüística Textual, é válido dizer que, no primeiro excerto, pode-se perceber a ausência de um conectivo entre as orações “Deus é um cara gozador/ adora brincadeira”. Essa falta de nexos explicitados não prejudica a instauração da coerência, visto que, acionando nosso conhecimento de mundo, é possível estabelecermos as relações entre ser gozador e a prática de adorar brincadeiras.

Conforme Koch & Travaglia (2002:14) o cálculo do sentido de um texto, estabelecendo a sua coerência, pode ser auxiliado pela coesão, mas esta não é uma condição necessária. Neste caso, mesmo não havendo elementos coesivos entre as frases, o sentido global é estabelecido em virtude de o receptor do texto que aciona seu conhecimento de mundo.

A conjunção explicativa *pois* também permite a articulação coesiva das idéias de “Deus ser gozador e ter jogado o sujeito da canção no Brasil e não em outro qualquer lugar do mundo”. A conjunção permite a construção deste sentido de explicar ou justificar algo que foi dito antes, ou seja, o argumento de que se é gozador, ao permitir o nascimento de alguém no Brasil.

Da mesma maneira, dentro da Lingüística Textual, interessaria na análise da canção a conjunção adversativa *mas* (representando uma forma coloquial “*mais*”) relacionando, em meio à contrariedade, às idéias de mundo inteiro para se jogar alguém e botar (mais uma vez a

coloquialidade se faz presente) na barriga da miséria. Assim sendo, nos termos de Koch (2003), tal conjunção contrapõe enunciados de orientações argumentativas diferentes devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador *mas*.

Quanto à conjunção subordinativa condicional “*se*”, que sugere o estabelecimento de uma condição (caso ele não tenha ajuda de Deus, ficará indignado): “e se Deus não dar (para a norma culta, se Deus não der)”, eu vou me indignar. O que se afirma nesse tipo de relação é que, sendo o antecedente verdadeiro, o conseqüente também o será (KOCH, 2003).

Neste caso, partindo da idéia de que a coesão é a explicitação lingüística da coerência, de modo que a coerência é entendida como unidade de sentido, podemos dizer que a Lingüística Textual se pauta no jogo entre a língua - aspectos formais que constituem o efeito da não-contradição, da progressão, da continuidade e da articulação, as meta-regras da coerência, nos termos de Charolles (1989) e a coerência como unidade de sentido.

Considerando a primeira parte da canção, podemos destacar que essa é permeada por um questionamento que se coloca: Pois pra me jogar no mundo /Tinha o mundo inteiro/ Mais achou muito engraçado/ Me botar cabreiro/ Na barriga da miséria /Eu nasci brasileiro. Tal questionamento se articula, a partir da progressão do texto, aos sentidos que surgem numa segunda parte da canção “Jesus Cristo ainda me paga/ Um dia ainda me explica/ Como é que pôs no mundo essa pobre titica. Dessa forma, à Lingüística Textual interessa analisar em que medida os elementos verbais do texto produzem um efeito de unidade, de modo que não haja contradição, mas sim progressão e continuidade textuais.

Tomando-se como base uma análise do texto, pela perspectiva da Análise de discurso, no jogo entre materialidade lingüística- intradiscursos (espaço da textualização) e interdiscursos (espaço da memória), eixos de análise, nesta visão, tomando por base o primeiro excerto, a atenção estaria voltada para a repetição de itens lexicais como cabreiro (no sentido de desconfiado, arisco), miséria, brasileiro, titica, pobre que participam da construção de uma representação dominante ou de uma condensação de sentidos que colocam o brasileiro como um miserável que sempre precisa (ou não se tem escolha) da ajuda de Deus. A conjunção “*mais* (de acordo com a norma culta, *mas*) me achou engraçado me botar cabreiro, na barriga da miséria, nasci brasileiro” aponta para sentidos ligados a um já-dito de que nascer no Brasil é um azar, um

castigo. A expressão barriga da miséria funciona como um pré-construído (HENRY, 1992), ou seja, o que todo mundo numa dada situação já sabe sobre o Brasil .

Tal representação de brasileiro pobre, sofrido é constitutiva de uma memória sócio-cultural nacional de povo que, por ter uma vida dura, sempre se agarra a Deus que proverá o que falta. Neste caso a formulação “Deus dará”, repetida no refrão, retoma sentidos de que se diz -daí entra em cena a memória discursiva de que Deus proverá, como derivada tanto do discurso religioso quanto do próprio discurso cotidiano, isto é, são vozes sociais dispersas que se imbricam e reiteram sentidos de que Deus deu e dá. Entretanto, ao mesmo tempo, tal formulação Deus dará (no futuro) desloca sentidos, de modo que na verdade o brasileiro fica mesmo “ao deus- dará”¹, outra formulação, um já-dito que irrompe o dizer, ou seja, o brasileiro à própria sorte, à deriva. A formulação “ao deus-dará” mobiliza memórias de mendigos, de soldados, de pobres que pediam ajuda e muitas vezes ouviam “Deus dará” em lugar de uma quantia em dinheiro, esmola ou ajuda qualquer.

Temos assim o que Pêcheux (1990) chama de acontecimento discursivo, um ponto de encontro entre uma memória e uma atualidade, a memória de que Deus dará, desliza para sentidos de que o brasileiro fica “ao deus-dará”. Vamos considerar a segunda parte da canção:

Deus me deu **mãos de veludo**
Prá fazer carícia
Deus me deu muitas saudades
E muita preguiça
Deus me deu **pernas compridas**
E muita malícia
Pra correr atrás de bola
E fugir da polícia
Um dia ainda sou notícia

¹.Vale trazer duas origens para a expressão ao deus-dará. A primeira segundo Guilherme Augusto Simões (in Dicionário de Expressões Populares Portuguesas, ed. Perspectivas & Realidades, Lisboa) a frase tem a seguinte explicação: «(...) ao pedido de esmola que os mendigos antigamente faziam – "Uma esmolinha, por amor de Deus" –, obtinham a resposta, daqueles que nada queriam dar, "Deus dará", e assim quem andava a mendigar andava ao "Deus dará"». A segunda explicação é dada por Reinaldo Pimenta (in A Casa da Maria Joana (curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas), 1.º vol., Editora Campus, Rio de Janeiro), segundo Pimenta, «ao deus-dará» terá tido origem no Brasil, no século XVII, no Recife mais propriamente, ainda sob o domínio da coroa portuguesa: «Vivia [aí] um comerciante chamado Manuel Álvares, que ajudava os soldados que a Fazenda Real deixava abastecer. Quando ele não dispunha das mercadorias necessárias, dizia sempre "Deus dará!". De tanto repetir a frase, ficou conhecido como Manuel Álvares Deus Dará. E os soldados, quando precisavam de recorrer a ele, diziam: "Vamos ao Deus Dará."»

Deus me fez um cara **fraco**
desdentado e feio
Pele e osso, simplesmente
Quase sem recheio
Mas se alguém me desafia
E bota a mãe no meio
Eu dou porrada a três por quatro
E nem me despenteio
Porque eu já tô de saco cheio.

Diante disso, para a Lingüística Textual há que se levar em conta a coesão e a coerência como critérios fundamentais da produção de um texto que se constitua como um todo organizado de sentido, não como amontoado de palavras. A coerência depende da lógica interna do texto, de modo que a coesão como mecanismo lingüístico garante este jogo de dependência entre as frases.

Assim sendo a coesão, para Lingüística Textual, diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por recursos lingüísticos tais como os pronomes, itens lexicais, expressões nominais (coesão referencial) e conjunções, marcadores discursivos, temporais (coesão seqüencial) produzindo um efeito de unidade significativa global (cf. KOCH, 2003).

Tanto a coesão quanto a coerência garantem a inter-relação semântica entre os elementos textuais. Neste caso a coesão é a explicitação lingüística da coerência entendida como um todo coerente. Assim sendo, a conjunção *para* (escrita na forma coloquial e informal *pra*) relaciona elementos no texto (pernas compridas *pra* correr atrás de bola/fugir da polícia), mãos de veludo *pra* fazer carícia). Assim como o conectivo *e* (conjunção aditiva) adiciona dois elementos que comporiam a identidade deste sujeito-brasileiro: saudade *e* muita preguiça.

Tomando-se como base uma análise discursiva, a análise se centraria nos itens lexicais colocados no fio do discurso, no eixo da formulação, que construíram a representação dominante de um brasileiro que faz uso de uma linguagem coloquial, malandra, com desvios gramaticais, do ponto de vista da norma culta. Por exemplo, pernas compridas *pra* correr atrás de bola e fugir da polícia, e se Deus não *dar* (ao contrário se Deus não der), o vocativo *nega* (não negra), a expressão “*botar cabreiro*”, a construção sintática “*bota a mãe no meio*”, e a forma *tô* de saco cheio. Neste caso a memória da linguagem do brasileiro-malandro é permeada pelos desvios, transgressões e simplificações, tomando-se como base a norma culta.

Outrossim, a Análise do discurso não perde de vista no jogo língua e memória, o papel das ressonâncias em torno do dizer explicativo, ou seja, aquele que traz como marca a conjunção para (indicando uma finalidade) que permitem a vibração semântica de sentidos de que o que somos, existe, graças a Deus. Neste caso, ser uma pobre titica não é culpa do brasileiro da canção, mas é obra de Deus, aquele que dá às pessoas suas características. A canção o tempo todo retoma no espaço do texto construções parafrásticas: Deus me fez, Deus me deu, Jesus pôs no mundo que criam um efeito de que as qualidades e os defeitos da criatura são construídos pelo criador, deslocando sobremodo a culpa do brasileiro de ser o que é.

Diante disso, seja a partir dos elementos dados por Deus, saudade e preguiça, de um lado, e de outro, seja a partir do jogo entre mãos de veludo pra (modo de dizer explicativo) fazer carícia, entre pernas compridas/muita malícia pra correr atrás de bola e fugir da polícia, notamos a construção de representações de povo brasileiro como malandro atraente, sedutor, que usa o corpo para as carícias, para a malícia (fugir da polícia) e para jogar bola. Vale destacar a última formulação na canção “Um dia ainda sou notícia” que mobiliza memórias de brasileiro malandro que busca a notoriedade, mesmo que seja ainda de uma perspectiva negativa. Assim toda uma memória de brasileiro sensual, preguiçoso, saudosista, que joga futebol e dá sempre um jeitinho para se dar bem ganha corpo no espaço do texto da canção.

Para a Lingüística Textual, a conjunção *mas* permite a conectividade textual entre as idéias de ser feio, pele osso, quase sem recheio e o argumento de dar porrada a três por quatro, instaurando um sentido de contrariedade no texto. Ser magro, franzino não impede o brasileiro de brigar e até bater (dar porrada).

Já para Análise do discurso, destacam-se os adjetivos que, ao designarem o brasileiro como cara feio, desdentado e feio, bem como as formas parafrásticas “pele e osso simplesmente” e “quase sem recheio” que apontam para uma condensação de brasileiro como um ser ínfimo, frágil, dando corpo a uma memória de brasileiro que, em virtude da fome, do sofrimento, das misturas de raças, da falta de recursos, se revela de baixa estatura, franzino, de baixo peso.

Mas num trabalho do equívoco, surgem sentidos outros que apontam para uma outra possibilidade de construção identitária, a de um brasileiro que “dá porrada quando desafiado”, que enfrenta a vida, que é bom de briga. Neste caso, a conjunção *mas* (se alguém me desafia e

bota a mãe no meio) é uma formulação que dá corpo à contradição do brasileiro que mesmo com tudo para fugir da luta (briga, desafio, trabalho) ele a encara de frente.

De forma geral, temos de um lado, a Lingüística Textual que considera a coerência como espécie de propriedade do texto que extrapola o nível verbal, incluindo também a situação e a interação verbal (o que tem a ver com fatores pragmáticos e cognitivos) e a Análise do discurso que estabelece como dimensões da produção da linguagem, os níveis intra e interdiscursivo, isto é, a formulação e a constituição dos sentidos como interdependentes.

Assim, se de um lado, na Lingüística Textual, a canção precisa ser analisada do ponto de vista dos chamados fatores de contextualização: aqueles que ancoram o texto em uma dada situação comunicativa determinada (KOCH & TRAVAGLIA, 2002: 81): a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a situacionalidade.

Partindo do fator intencionalidade é válido dizer que a intenção do autor da canção, seu compositor, Chico Buarque é satirizar a identidade nacional, o que é ser brasileiro, numa conjuntura de ditadura. Já o fator aceitabilidade pode ser analisado do ponto de vista da recepção do seu público, dos ouvintes e os sentidos que esses dão ao texto; o fator situacionalidade diz respeito a uma análise que contempla: (i) a situação político-social na qual a canção foi composta interfere na produção e recepção do texto e (ii) o texto e seus reflexos do contexto sócio-histórico. Vale dizer que Partido Alto integra a segunda fase do cantor, época marcada por canções de protesto, em meio à ditadura. O fator informatividade tem a ver com os elementos relacionados ao universo brasileiro, em relação aos quais o receptor aciona seu conhecimento de mundo: gostar de futebol, ser malicioso, malandro que foge da polícia, da ordem). Por fim, o fator intertextualidade que contempla uma possibilidade de diálogo intertextual, neste caso a questão da preguiça que vem à tona na canção aponta para um diálogo com o personagem de Mário de Andrade, Macunaíma, que a todo momento repetia “Ai que preguiça”.

Para a perspectiva discursiva, o texto é visto como unidade que podemos empiricamente representar como tendo começo, meio e fim, uma superfície lingüística fechada nela mesma. Um conceito com que a Lingüística Textual trabalha: uma unidade que tenha começo, meio e fim e se constitua como um todo coerente. Um sentido que deve ser do todo, pois a coerência é global (KOCH & TRAVAGLIA, 2002:21). Mas uma especificidade da Análise do discurso traz para cena o conceito de função-autor como princípio que organizaria a discursividade e garantiria ao

texto coesão, não-contradição e finalidade. Assim, da mesma maneira que o discurso é dispersão que precisa se organizar em um texto uno e fechado como ilusão necessária, o sujeito, ainda que disperso, dividido, fragmentado, também, precisa se colocar na origem do dizer para produzir textos (cf. ORLANDI, 2006: 23).

Assim o texto se trata de um efeito de textualidade, que é um efeito de homogeneidade, de fechamento provisório e aparente (ORLANDI, 2001). Mas se tomado discursivamente, o texto deve ser considerado como unidade aberta, na visão discursiva. A canção de Chico, para Análise do discurso é um exemplar do discurso sobre o Brasil, por isso não se fecha, por isso é incompleta.

Contudo, a Lingüística Textual sempre defende a idéia do texto como manifestação lingüística que apresente relações de sentido entre o mundo textual e o conhecimento de mundo do leitor. Para a Lingüística Textual, a canção de Chico é um todo coerente (um mundo textual) a partir do qual o leitor interagirá, estabelecendo relações entre o texto e seu conhecimento de mundo (o que ele sabe sobre o Brasil, sobre seu povo, sobre a miséria, a malandragem).

Por outro lado, no campo da Análise do discurso, as condições de produção incluem não só a situação empírica, num sentido lato (Chico Buarque compositor compõe uma canção como forma de protesto dirigida a um público brasileiro), mas também o contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo, num sentido estrito (ORLANDI, 2006: 15). Assim, se faz necessário problematizar a historicidade, o trabalho dos sentidos no texto, tendo como base sua materialidade lingüística. A língua para a Análise do discurso não se reduz ao jogo significante abstrato, isto é, para significar, insistimos, a língua se inscreve na história. Há um trabalho de sentido sobre sentido. Estamos na língua com gestos de interpretação, o que implica uma relação de língua com/sobre a língua. O texto é objeto simbólico e logo objeto de interpretação.

Para a Lingüística Textual, o texto é um ato de comunicação unificado num complexo universo de relações humanas, de modo que a seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. Para a primeira, a Análise do discurso, a ênfase recai no jogo língua e história na produção dos sentidos, de modo que a interpretação faz sentido e faz o sujeito, na segunda, a Lingüística Textual, a ênfase recai na interação texto e receptor, de modo que o sentido se faz no processo de recepção, em que a

organização linear lingüística e os fatores cognitivos e pragmáticos integram a produção lingüística.

4. Considerações finais:

Assim sendo, podemos destacar que se a coesão é a explicitação lingüística da coerência, é válido dizer que a Lingüística Textual se pauta no jogo entre a língua - aspectos formais que constituem o efeito da não-contradição, da progressão, da continuidade e da articulação, as meta-regras da coerência, nos termos de Charolles (1989) e a coerência como um todo coerente, ou seja, como uma propriedade do texto que extrapola o nível verbal, incluindo também fatores pragmáticos e cognitivos.

De um lado, a Lingüística Textual preconiza um sujeito fonte intencional de um dizer, um sujeito que tem controle dos sentidos (um sujeito que tem intenções e um interlocutor que capta essas intenções) e de outro, a Análise do discurso questiona a evidência do sujeito (uno, completo, dono do dizer) de dizer o que quer e do jeito que ele quer (evidência dos sentidos).

Se para a Lingüística Textual, nos termos de Koch e Travaglia (2002: 21), para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre os elementos, constituindo uma unidade significativa global (op.cit: 53), faz-se necessário dizer que para Análise do discurso o texto possui somente um “efeito” de completude, de textualidade (de algo que se fecha). Temos que considerar que o texto é objeto, para Análise do discurso, aberto à exterioridade, ao trabalho da memória do dizer. Se os sentidos não se fecham, o texto na Análise do discurso é tomando como parte de um processo discursivo mais abrangente. E aí entra a questão do discurso como dispersão de textos. O discurso é sempre incompleto e aberto. E o texto como unidade representa o dizer como extensão de limites, pausas, beiradas possíveis.

Com efeito, notamos que o embate entre as visões produziu seus efeitos. Dessa forma, foi possível explorar questões concernentes às concepções adotadas nas visões da Lingüística Textual e da Análise do Discurso, aos seus procedimentos distintos e às posições peculiares dessas visões diante da noção de texto. É possível dizer que compreender essas concepções num movimento de (em)bate e (de)bate de visões se constituiu como uma tarefa na qual a diferença e

o contraponto foram molas propulsoras. Neste sentido, as especificidades de cada campo se tornaram mais evidenciadas e por que não mais instigantes.

5.Referências bibliográficas:

- BENTES, A.C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez Editora, 2001
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990
- CHAROLLES, M. Introdução aos problemas de coerência dos textos. In: GALVEZ, C (org.) *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1989.
- CORACINI, M. J. *O jogo discursivo na sala de aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.
- INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E & FAVERO L & KOCH, I.G.V. *Lingüística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.
- Henry, P. *A ferramenta imperfeita*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. *Introdução à lingüística textual: Trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I.V. & TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.
- MARCUSCHI, L. *Lingüística do texto: o que é, como se faz*. Recife. UFPE. Série Debates 1, 1983.
- ORLANDI, E & LAGAZZI-RODRIGUES, S (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Editora Pontes, 2006
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001
- ORLANDI, E *Discurso e leitura*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000
- ORLANDI, E *Interpretação*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Bras. Pontes, 1990

SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sócio-cultural: um estudo da repetição na discursividade* Ed. da Unicamp: Campinas, 1993.

SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*. Pontes: Campinas, 2005.

ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS NO DISCURSO FEMININO TELEVISIVO: UM ESTUDO DA INTERAÇÃO NO PROGRAMA SAIA JUSTA

Eliete Sampaio Farneda

RESUMO: A proposta desse trabalho é analisar as estratégias argumentativas femininas, em uma atividade interacional. São observadas as interações das interlocutoras durante um programa televisionado, tendo em vista as teorias da Nova Retórica e da Análise da Conversação.

Palavras-chave: citação; argumentação; argumento de autoridade.

ABSTRACT: The purpose of this work is to analyze the female's argumentative strategies, in interactional activities. The interlocutors' activities are observed during a female program on T.V, and we take account the New Rhetoric Theory and Conversation Analysis.

Keywords: citation; argumentation; authority argument.

Considerações Preliminares

Ao analisarmos uma interação face a face, é necessário ressaltarmos a importância de fatores lingüísticos e paralingüísticos que, juntos, resultam em efeitos de sentido, possibilitando detectar que o discurso pode ser intencional e que os participantes, conscientemente ou não, utilizam-se de estratégias para convencer e/ou persuadir o outro. Cada participante de uma situação comunicativa produz textos baseados em escolhas que variam de acordo com seus objetivos. Dessa forma, é estabelecido um jogo argumentativo presente em perguntas e respostas, ajustando-se durante a construção do diálogo, em um processo de co-produção e co-argumentação.

Nos programas televisionados, vários são os recursos que, somados aos argumentos, podem fazer com que haja influência na adesão do auditório/público, como por exemplo, a

iluminação, os figurinos, o jogo de cena e outros. Esses elementos, aliados à idéia que as pessoas têm do real, podem fazer variar as concepções filosóficas a serem processadas. Em muitos casos, a idéia do real é fortalecida pela utilização do argumento de autoridade, que dará maior credibilidade ao discurso do locutor.

É fundamental analisar os conteúdos dos programas dirigidos ao público feminino à luz da formação política e social brasileira a qual, como sabemos, é marcada pelo homem em um processo construído histórica e socialmente dentro dos ditames econômicos e políticos. O programa Saia Justa apresentado por Mônica Waldvogel, transmitido pela emissora de televisão GNT, tem forma e conteúdo diferenciados. É um programa que deixa de lado o formato habitual dos programas dirigidos ao público feminino e aborda diversos temas, que são debatidos pelas demais integrantes do programa, de forma democrática e ousando desconstruir o binarismo na relação dos gêneros sociais (feminino e masculino).

O *corpus* selecionado corresponde a um bloco do Programa Saia Justa, exibido pela GNT, às quartas-feiras, às 22h30min., em que a jornalista Mônica Waldvogel (MW) juntamente com a filósofa Márcia Tiburi (MT), as atrizes Luana Piovani (LP) e Betty Lago (BL) debatem um tema atual, expondo de maneira democrática seus pontos de vista, numa tentativa de esclarecimento e formação de conceitos para o público/auditório. Essa formação de conceitos se dá através da utilização de estratégias argumentativas apropriadas, que fortalecem as teses apresentadas e auxiliam a comunhão com o auditório. O tópico debatido, neste bloco, foi “Ressentimento”. Foram utilizadas as normas de transcrição com base no Projeto NURC/ SP. As locutoras/interlocutoras foram identificadas, na transcrição do *corpus*, como: MW; MT; LP e BL respectivamente.

1. Breve estudo a respeito da Análise da Conversação

Uma das possibilidades de linguagem que faz parte de nosso cotidiano é a conversação. É nela que se realizam as práticas sociais por meio das quais, pessoas se relacionam como seres sociais. Para Silva (2005), a conversação pode ser concebida de diversas maneiras, sendo que

alguns estudiosos utilizam o termo “conversação” de maneira mais ampla, recobrando qualquer tipo de interação oral formal ou informal. A conversação é sinônimo de conversa espontânea, isto é, não tem planejamento prévio.

O comportamento dos falantes não é determinado somente por regras internalizadas, mas regula-se pela consciência dos mesmos durante a interação. A atividade conversacional pode revelar colaboração, cooperação, respeito ou não por parte dos falantes, dependendo de suas intenções.

Para que haja conversação é necessário que duas ou mais pessoas tenham a intenção de estar em contato, pois de acordo com Grice (1960), a conversação é uma atividade sujeita ao princípio de cooperação ¹.

A conversação para Marcuschi (1986), é a prática social mais comum, que desenvolve espaço para a construção das identidades sociais em um contexto real e, que exige grande coordenação de ações que ultrapassam a habilidade lingüística.

Observa-se que para que haja atividade conversacional são necessários conhecimentos e habilidades que decodifiquem mensagens isoladas, isto é, para interagir é preciso que os participantes possam inferir sobre o que está sendo tratado e o que é esperado de cada um. Por ser produzido interacionalmente, o texto conversacional é uma criação coletiva que possui três elementos básicos:

- O tópico conversacional – que estabelece sobre o que conversar;
- O turno conversacional – que pode ser entendido como intervenção feita pelos falantes, incluindo-se o silêncio;
- Os marcadores conversacionais – que são elementos discursivos articuladores do enunciado verbal.

Marcuschi (1986), descreve os marcadores como elementos multifuncionais, produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte durante a atividade conversacional e que podem aparecer posicionados intra-turnos ou em uma seqüência de turnos.

¹ “(...) faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está”.

O caráter de imprevisibilidade da estrutura do texto conversacional deixa entrever todo o processo organizacional, possibilitando a percepção da estrutura e das estratégias organizacionais. Assim, detectam-se cortes, interrupções, retomadas e sobreposições.

Há na conversação um processo complexo organizacional, que se explica através dos diversos fatores que interagem entre si e contribuem para que a conversação se realize. Castilho (1986) afirma que as modalidades da conversação podem ser artificial² ou natural³.

Por ocorrer em uma situação face a face, toda conversação tem caráter dialógico. Esse caráter pode classificar-se, segundo Marcuschi (1986), como simétrico⁴ ou assimétrico⁵. Em nossa pesquisa, a interação face a face se dá de maneira assimétrica, pois há uma interlocutora (MW), que é a mediadora das interações; a ela cabe lançar o tópico, como mostra o exemplo 2, conduzir o diálogo, mudar o tópico e encerrar o diálogo, como demonstra o exemplo 3.

(02) (...)

MW olha...a psicanalista Maria Rita Kehl...ela diz que os brasileiros perdoam os políticos corruptos...os políticos irresponsáveis e até os ditadores...mas vivem ressentidos com seus governantes que não fazem a coisa certa...o ressentimento é uma característica dos fracos...e é o nosso assunto para o próximo bloco.

(03) (...)

MW silêncio só um pouquinho...*porque no próximo bloco a gente vai de lado b...de coração na mão...ou momento saia justa...*a gente decide no intervalo e te conto daqui a pouquinho.

Em razão de ser sempre resultante de uma atividade interpessoal desenvolvida entre, pelo menos, dois indivíduos em uma interação face a face, em um contexto espaço-temporal e sócio-histórico que une os participantes, a conversação, segundo André-Lacheboury (1984), apresenta características, como interação verbal / gestual simultânea e interação recíproca, cuja unidade

² (...) aquelas preparadas previamente, como filmes, peças teatrais, novelas.

³ (...) são as formais e informais em que o eixo de produção coincide com o eixo temporal.

⁴ Quando o interlocutor tem o mesmo direito de tomar a palavra, escolher o tópico, direcioná-lo e estabelecer o tempo.

⁵ Quando o interlocutor é privilegiado quanto ao uso da palavra, cabendo a ele começar o diálogo, conduzir e mudar o tópico.

mínima se compõe de perguntas efetivamente produzidas pelos dois participantes. Essas características são eficazmente detectadas nos programas televisionados, principalmente nos programas que possuem o formato de debate, em que se observa uma construção textual mais assimétrica se comparada a uma conversação espontânea entre amigos. Tais programas nos permitem estudar as relações interpessoais estabelecidas, devido à maneira como o discurso é organizado. De acordo com Brait (1993):

(...) é preciso observar não apenas o que é dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entonação, gestualidade, expressão facial permitem uma leitura dos pressupostos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetivação, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociações de trocas, de normas partilhadas, de concessões.

Nos programas televisivos, principalmente nos que possuem um enquadre de debate, pode-se perceber a utilização de diversas estratégias discursivas, no momento da interação. Assim, negociações ou conflitos são criados, vozes são instauradas e discursos são construídos dinamicamente, considerando fatores culturais, históricos e ideológicos que unem os participantes.

Reconhecendo que não há discurso sem intencionalidade, lembramos que o conhecimento de um outro texto pré-existente no discurso se faz através da intertextualidade, produzindo efeitos de sentido que legitimam o discurso e conduzem o ouvinte à adesão. A argumentatividade presente na atividade discursiva é constituída, também, dialogicamente e o efeito argumentativo se dá na ação e reação dos falantes perante os pontos de vista confrontados.

Sendo nosso *corpus* um programa com esse enquadre e, com um grupo feminino de participantes, interessa-nos estudar as estratégias utilizadas na produção discursiva durante o processo interacional.

Das inúmeras possibilidades oferecidas pela língua, em nosso *corpus* destacaremos como estratégia argumentativa, a utilização da citação, como argumento de autoridade.

1.2 A Argumentação e a Importância do Auditório

A teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) interessa-se pela relação entre quem sustenta uma tese e quem a recebe, atentando para os procedimentos discursivos que podem ou não transformar uma relação. Em seus estudos, os autores buscam mostrar os meios discursivos para se obter a adesão dos espíritos, utilizando-se da teoria da concepção social da linguagem como instrumento de comunicação e de ação sobre o outro.

Dessa maneira, utilizam a idéia de auditório como o conjunto daqueles que se pretende influenciar. Para os autores, o auditório pode caracterizar-se como particular, que por ser contextualizado requer do comunicador uma adequação que o leve a persuasão⁶, isto é, que o leve a realizar uma ação imediata ou futura e, universal, que é delineado pelo discurso de convicção, pelo uso das verdades filosóficas, isto é, busca convencer⁷ os interlocutores da evidência das ações apresentadas. Na argumentação utilizada para convencer, as noções de real, de verdadeiro e de evidência não são fixas.

Para cada auditório é necessário um mecanismo argumentativo diferente, pois as estratégias utilizadas na argumentação dependem da relação entre o argumentador e o público. Assim, para argumentar deve-se levar em conta tudo o que se refere ao auditório, suas crenças, seus valores, tendo em vista observar-se para quem é dirigido o discurso.

De acordo com a habilidade persuasiva do locutor, o auditório vai se modificando, vai sofrendo modificações. A tendência do discurso persuasivo é fazer com que o auditório se identifique com o locutor e este, por sua vez, busque um ajuste, um acordo com o auditório. São esses acordos que propiciarão a seleção e apresentação dos dados e as formas com que os mesmos serão apresentados.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) afirmam que a organização discursiva se dará em relação ao ponto de convergência, da escolha, da apresentação dos argumentos, da ordem e da amplitude da argumentação. Essa amplitude argumentativa pode estar ligada não somente a pontos de vista, mas também à qualidade de argumentos para produzir um determinado efeito, pois as palavras comportam uma pluralidade de significados que possibilitam a ambigüidade que,

⁶ Persuadir é levar o interlocutor a agir.

⁷ Convencer é levar o interlocutor a acreditar.

por sua vez, conduz ao conflito e conseqüentemente à busca pelo acordo, estruturando o argumento com base nas funções discursivas.

1.2.1 O Discurso Argumentativo

O discurso argumentativo supõe a disponibilidade de dois ou mais interlocutores, para confrontarem seus pontos de vista e argumentos. Segundo a perspectiva da Nova Retórica, o desenvolvimento da argumentação é fundado nas instituições sociais. Essa teoria leva em consideração o sujeito do discurso, a subjetividade, os lugares comuns e as negociações entre os participantes. Essas concepções levam a crer no provável e não na verdade absoluta, mantendo a definição de verdade desenvolvida por Aristóteles, em sua retórica. Mosca (1992) afirma que é no mundo da opinião que são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que é a esta que se tem acesso e não ao que se chamaria - mundo da verdade.

No âmbito da argumentação, o orador desenvolve discursos que prezam pelos efeitos de verdade, buscando persuadir o auditório. Nesse quadro teórico, leva-se em consideração que as provas apresentadas, numa situação comunicativa, são susceptíveis de diferentes interpretações, pois são marcas de subjetividade do orador e de seu auditório. Na argumentação, o que se apresenta como argumento é mais ou menos provável, pois muitas pessoas podem ser susceptíveis de serem convencidas que os mesmos argumentos sejam verdadeiros, mas nem todas, necessariamente, concordarão com esta posição.

Ao analisarmos essa interação locutor/telespectador, é necessário ressaltar a importância de fatores paralingüísticos que, juntos aos fatores lingüísticos, resultam em efeitos de sentido, possibilitam detectar que o discurso não é neutro e que os participantes utilizam-se de estratégias para convencer ou persuadir o outro.

Para que o locutor tenha adesão do público/telespectador, seu discurso deve ser coerente, consistente e crível. Para que a argumentação seja convincente, o locutor tem de apelar à razão, ao julgamento de quem participa ou assiste ao confronto dos pontos de vista expostos no momento da interação. É possível ao locutor persuadir o interlocutor, quando reforça seus argumentos, desperta emoções, criando, desse modo, adesão às suas teses.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) fazem distinção entre persuasão e argumentação. Segundo os autores, a distinção está na dimensão do auditório, pois os discursos argumentativos dirigem-se a públicos particulares, capazes de avaliarem as idéias em confronto, já os persuasivos dirigem-se a públicos universais, pouco versados no tema em discussão, portanto, mais susceptíveis à sedução.

Cada auditório exige diferentes tipos de assunto, de discurso, de argumentos e de estruturas argumentativas; requer do locutor determinadas estratégias que auxiliam na constituição e na compreensão do discurso. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), um discurso argumentativo requer que seus argumentos tenham um certo encadeamento. Dessa forma, o auditório não apenas acompanha o raciocínio do locutor, mas pode ser convencido de que a tese ali defendida é justa.

Para que haja adesão do auditório é preciso que o locutor desperte nele uma simpatia ou tenha com ele uma empatia. Esses elementos realçam a importância do locutor, pois ele tem de conhecer as características de seu interlocutor, construir dele uma certa representação ideal e saber calcular suas reações diante do que se pretende veicular como informação, tentando prever sua adesão aos argumentos que serão expostos. Segundo Caplow (1983), todo discurso é elaborado em função de um auditório.

Ao tomar a palavra, o locutor precisa desenvolver habilidades que permitam que seu interlocutor lhe preste alguma atenção. Perelman e Olbrechts-tyteca (1996:23) afirmam que “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz, pois, esta visa modificar o outro”.

Segundo os autores, o locutor, em sua argumentação, tem de presumir um público/auditório mais próximo possível da realidade. Caso o locutor tenha de persuadir um público/auditório heterogêneo, deverá utilizar diversos argumentos, para conseguir a adesão desse auditório. É importante, também, levar em consideração o papel social que o locutor desempenha, isto é, de que lugar ele está falando, para que haja maior identificação do locutor com o público/auditório.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) afirmam que os argumentos são apresentados em forma de associação ou dissociação. Há na associação o princípio da solidariedade, cujo objetivo é aproximar os elementos estabelecendo entre eles uma relação de união. Já, na dissociação, o princípio básico é a ruptura de elementos dentro de um conjunto, cujo objetivo é apresentar ao auditório os inconvenientes das relações estabelecidas indevidamente entre os elementos da argumentação. É através da dissociação de idéias preconcebidas que uma pessoa tenta superar as incompatibilidades e restabelecer uma visão coerente da realidade.

Trataremos da análise dos argumentos por associação que podem ser identificados por argumentos quase lógicos; argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), os argumentos quase lógicos são aqueles que seguem os padrões do raciocínio lógico, matemático e formal. Os argumentos baseados na estrutura do real são aqueles que dependem das relações objetivas entre os elementos da realidade que pode ser estruturada por associação de sucessão (causa e efeito), ou por associação de coexistência (argumento de autoridade) e, os argumentos que visam fundar a estrutura do real são aqueles que a partir de um caso particular estabelecem um modo geral (exemplo e ilustração).

Destacamos que argumentar é uma ação dinâmica e requer que os participantes considerem o “outro” como capaz de reagir e interagir no momento do desenvolvimento do discurso. Segundo Aquino (2005:109), “a seleção de estratégias ocorre num jogo duplo de interesses, dela depende a eficácia do discurso e, inclusive, a produção e a transformação da realidade”.

1.2.2 As Estratégias Argumentativas do Discurso Feminino no Programa Saia Justa

Em uma situação discursiva, os participantes não apenas decodificam enunciados, mas constroem através da utilização de um sistema compartilhado de conceitos, crenças e convenções, o sentido. Assim sendo, a correspondência entre locutor e interlocutor necessita de estratégias básicas, para que haja dialogicidade. A seleção das estratégias é feita a partir do

conhecimento que o locutor possui do interlocutor, pois a interação depende da situação comunicativa, da relação e conhecimento que os participantes têm um do outro. O efeito argumentativo se dá na ação e reação dos falantes perante os pontos de vista confrontados.

Sendo nosso *corpus* um programa com formato de debate e, com um grupo feminino de participantes, interessa-nos estudar as estratégias argumentativas presentes na construção do discurso das locutoras/interlocutoras, para que haja adesão do público/auditório aos pontos de vista ali expostos.

Das inúmeras possibilidades que a língua oferece, em nosso *corpus* podemos detectar a utilização de estratégias como a citação – como argumento de autoridade.

1.2.2.1 O Argumento de Autoridade

As estratégias argumentativas apresentam-se nos mais variados estilos discursivos, apoiando-se em recursos sintáticos que constroem e/ou reforçam sua eficácia. Entende-se por estratégias argumentativas todos os recursos (verbais e não-verbais) utilizados para envolver o interlocutor, para impressioná-lo, para convencê-lo melhor, para persuadi-lo mais facilmente, para gerar credibilidade. Uma das estratégias mais eficientes para a persuasão do interlocutor é o argumento de autoridade, pois utiliza a citação para fortalecer a tese do argumentador. Esse argumento pode, também, ser considerado de presença e de comunhão, pois dá o efeito de presença do objeto do discurso na consciência, levando, dessa forma, à comunhão com os interlocutores.

O argumento é utilizado para fazer prevalecer um posicionamento próprio ou silenciar o de um opositor. Segundo Locke ⁸ (1998), uma pessoa quando adquire certo nome ou autoridade na sociedade, realça a modéstia dos terceiros que pouco questionam o posicionamento daqueles que têm essa específica qualificação. Ao utilizarmos o argumento de autoridade, trazemos à discussão a opinião de um *expert* no assunto em questão.

O argumento de autoridade colabora com a construção do “eu” discursivo, marcando o conhecimento cultural e histórico do locutor, fortalecendo dados e explicitando o caráter

⁸ apud. GASPAR, A. (1998). In: *Instituições de Retórica Forense*. Editora Minerva: Coimbra

dialógico de seu discurso. Representa o aval para a veracidade da tese sustentada pelo argumentador. O efeito persuasivo do argumento de autoridade está em se presumir o conhecimento da autoridade e seus posicionamentos acerca da tese a ser comprovada.

Gaspar (1998) define argumento de autoridade como sendo argumento psicológico de grande peso, aquele em que o orador abona sua opinião no ensinamento de um autor renomado, ou de um texto consagrado, fora de qualquer suspeição.

Aproveitando-se da humildade do interlocutor e de seu conhecimento menor a respeito da tese sobre a qual a autoridade disserta, o apelo à autoridade, mesmo sendo funcional, deve observar alguns princípios para que a fonte não seja tomada como absoluto meio de atribuição de valor a uma conclusão, uma vez que, essa mesma fonte pode vir a ser duvidosa.

Quando o argumento é submetido ao contraditório há um agravante, pois a parte contrária combate o argumento com a manifestação de outra autoridade, na qual sustenta a tese diversa. Para que haja sustentação argumentativa deve-se contar com as provas materiais de sua conclusão; isso fará com que o argumento seja mais eficiente. A melhor defesa, diante do argumento de autoridade, é o aprofundamento na questão, pois, se houver opinião diversa, é provável que outra autoridade a tenha articulado. Um argumento que pode ser classificado como argumento de autoridade é a citação.

1.2.2.2 A Citação

A citação pode representar um elemento de uso mais comum de argumento de autoridade, presença e comunhão. Ao se estabelecer uma coerência entre a tese estabelecida pelo autor (ou ao menos um ponto forte que se deseje comprovar) e o posicionamento da autoridade, o argumento se torna mais forte.

A utilização da citação como argumento de autoridade é uma estratégia eficaz na produção de efeito de sentidos. Nosso recorte se dará, em um primeiro momento, sobre a citação, que auxiliará no fortalecimento dos pontos de vista expostos pelas locutoras a respeito do tópico abordado.

No primeiro bloco do programa Saia Justa, exibido em 08/02/2006, as locutoras estabelecem um debate a respeito da Devastação e da Corrupção, discorrendo sobre aspectos

diversos da política do país e das conseqüências da irresponsabilidade da política social. Esta exposição de pontos de vista, ora coletivo, ora pessoal, fez surgir o tópico a ser debatido no segundo bloco do programa que foi “o ressentimento”.

De acordo com o desenvolvimento do tópico, as locutoras debatem o tema criando um baixo nível de polemicidade, isto é, percebe-se um equilíbrio na exposição dos pontos de vista, deixando clara a idéia de um prévio acordo entre as participantes sobre o tema abordado. Esse acordo é possível, porque as locutoras/interlocutoras pesquisam antecipadamente a respeito dos temas a serem debatidos no programa a ser exibido.

Ao debaterem, as locutoras/interlocutoras apóiam seus argumentos na “citação” de autores renomados, fazendo surgir a intertextualidade. Através da análise, detectamos que a intertextualidade, que permeia o discurso, tem caráter argumentativo.

Durante a apresentação do tema, a jornalista Mônica Waldvogel (MW) expõe seu ponto de vista a respeito do que é o ressentimento e, do que pode vir a ser um sujeito ressentido. Levando em conta que o locutor, de acordo com suas habilidades, pode transformar o auditório, as locutoras atentam para a direção que o discurso pode tomar, minimizando, em um acordo pré-estabelecido, as desigualdades, o juízo de valor⁹ sobre o que foi dito a respeito do tópico. A locutora utiliza-se de modalizadores que auxiliam a construção de um discurso particular “acho...”, “eu aprendi...”, respaldado no decorrer do discurso pelo argumento de autoridade, como se pode observar no exemplo 4.

(04)

MW mas *acho* que o ressentimento trata de outra coisa...trata realmente do::do
 sujeito envenenado...por um agravo...por uma ofensa qualquer que
 ele::eh::decidiu porque vestiu aquilo como se fosse uma pele...que não vai se
 livrar...

[

LP mas *ái é louco*...

MW que não vai se livrar...sim mas acontece que isso é...

⁹ Sentimentos e impressões pessoais geralmente compartilhados, pois se presume que o locutor e seu público/auditório tenham conhecimento dos mesmos estatutos para os elementos do discurso. Perelman e Olbrechts-Tyteca – 2002)

- LP [*é loucura...*
- BL [*li isso num livro...não tem alguma coisa sobre Yago?*
- MW *eu aprendi muita coisa interessante aqui no::no livro da psicanalista Maria Rita Kehl...sobre ressentimento porque...*

Ao citar a obra da psicanalista Maria Rita Kehl, Mônica Waldvogel fortalece seu ponto de vista justificando sua opinião a respeito do ressentimento e das possíveis características de uma pessoa ressentida. Utiliza-se do prestígio da psicanalista para sustentar sua tese. Ao citar a psicanalista Maria Rita Kehl, a locutora qualifica o seu “eu” discursivo, como pessoa bem informada e atualizada em relação às diversas obras publicadas recentemente. Dessa maneira, (re)lembrando Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a locutora cria uma identidade com um público/telespectador particular, pois em geral, no senso comum, são poucas as pessoas que têm acesso ou interesse por esse tipo de publicação, ficando mais difícil atingir a um público/telespectador universal. Neste caso, o argumento que utiliza a citação de pessoa ou entidade reconhecida serviu para fortalecer a tese da locutora para um público/telespectador de determinada esfera sócio-cultural.

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), “quem invoca uma autoridade se compromete, pois não há argumento de autoridade que não repercuta em quem o emprega”. São muitas as variáveis de autoridades invocadas. Em nosso *corpus*, encontraremos o argumento de autoridade impessoal; a opinião comum e o argumento de autoridade que trata a autoridade, a que se quer designar, pelo nome.

No segundo bloco do programa, exibido no dia 08/02/2006, após debater com as demais locutoras/interlocutoras sobre o tópico Devastação X Corrupção, a locutora Mônica Waldvogel inicia seu turno enumerando uma seqüência de ações que parecem ser praticadas por uma pessoa ressentida. Ao terminar a exposição, lança uma pergunta para as demais locutoras/interlocutoras, a fim de que haja um debate sobre o assunto.

A maneira como as ações praticadas pelo ressentido foram expostas por Mônica Waldvogel (MW), a utilização de marcadores conversacionais prosódicos, como pausas e entonação de voz, nos remetem a um argumento de autoridade impessoal que é a “religião”, pois nos faz lembrar os mandamentos da lei de Deus. Vejamos no exemplo 05, como as ações foram colocadas:

(05)

MW alimentar a MÁgoa TOdo SANto DIa...fazer proJEto de vinGANça
em vão...NÃO esquecer...NÃO perdoar...NÃO cogitar em qualquer hipótese
superar a ofensa recebida...esses são os mandamentos dos ressentidos...o
ressentimento esse veneno capaz de corroer corpo e alma...é o NOSso assunto
de hoje...alguém aqui já tinha pensado sobre::ressentimento com essas funções?

Esse tipo de argumento faz com que haja a comunhão com o auditório e intensifica a identidade com o locutor, que através da intertextualidade, fortalece seu discurso com a inferência a um documento bíblico incontestável, do ponto de vista religioso. Em seguida, exemplo 06, a locutora Luana Piovani (LP) ao falar a respeito de pessoas ressentidas, se coloca na posição de pessoa de uma delas, justificando seus atos não como uma conclusão, mas como um ponto de partida para a finalidade argumentativa que é a transferência dos juízos para os atos, como forma de defesa pessoal. A locutora ao utilizar a expressão “sou um ser humano super normal”, remete-nos ao que podemos chamar de senso comum de que “errar é humano”. Ela utiliza-se implicitamente da lógica para passar a idéia de que se “ser ressentido” é um erro e, se “errar é humano”, ela pode ser considerada um ser humano super normal, porque ela tem ressentimentos.

(06)

LP ah...*eu tenho os meus ressentimentos...eu sou um ser humano *super normal*...as pessoas *quando me sacaneiam*...eu fico super chateada::da...uns graças a Deus é o floral que eu esqueci no Rio de Janeiro...*

(...)

LP ah... como é difícil ser SER humano...

De acordo com o contexto, que envolve o conhecimento de cada interlocutor, o argumento de autoridade pode ocasionar a contra-argumentação, não com o propósito claro de desqualificação do argumento apresentado, mas de acréscimo de uma nova teoria, ou de uma outra visão. Dessa forma, a filósofa Márcia Tiburi (MT) contra - argumenta o exposto por Mônica Waldvogel - ser o ressentimento uma patologia ou uma neurose - manifestando sua opinião sobre o tópico em questão. A idéia de acréscimo ao que foi exposto pode ser localizada, porque Márcia Tiburi utiliza-se dos modalizadores “não é só...”, “eu acho...”, “por exemplo...” caracterizando que seu discurso não será para desqualificar o que Maria Rita Kehl diagnosticou em seu livro, ou o que foi dito pela locutora Mônica Waldvogel em seu discurso, mas que há uma nova visão sobre a teoria relativa ao ressentimento. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), “o mais das vezes o argumento de autoridade, em vez de constituir a única prova, vem completar uma rica argumentação”. No exemplo 07, observamos que Márcia Tiburi invoca a presença do filósofo Nietzsche, como figura de autoridade, fundamentando a contra-argumentação do discurso em questão.

(07) (...)

MT *não é só uma neurose...e não é só uma patologia...eu acho que é um::dado da cultura ah:: se a gente vai pela obra de Nietzsche por exemplo...que é o REI aí da filosofia do ressentimento...*

[

MW *que tratou o ressentimento...*

A pessoa ou entidade citada, sendo um autor renomado em determinado contexto, pode fortalecer a tese do argumentador, fazendo prevalecer seu posicionamento. A locutora Márcia Tiburi invoca para seu discurso a figura de um, também, filósofo reforçando sua idéia de acrescentamento ao discurso da psicanalista e fortalecendo o seu “eu” discursivo como filósofa. Ao utilizar o termo “REI”, a locutora garantiu notoriedade à figura do filósofo citado. Não podemos deixar de observar, que vozes são instauradas no discurso como estratégias argumentativas e, que essas vozes são manifestadas no campo da interação.

Por ser um programa que, aparentemente, atinge a públicos diferentes, isto é, de diferentes níveis socioculturais¹⁰, podemos constatar a mudança no argumento de autoridade, passando do formal para o informal (senso comum). No exemplo 08, Mônica Waldvogel (MW) tenta classificar o ressentimento dirigindo-se à atriz Betty Lago (BL), mencionando um ditado popular mais conhecido no Rio de Janeiro do que em São Paulo. Ela antecipa a idéia de que, embora seja um ditado popular mais comum no Rio de Janeiro, pode não ser conhecido por todas as interlocutoras e/ou pelo público/auditório. Há marcas no discurso de Mônica Waldvogel (MW) que confirmam a idéia de que o ditado não é conhecido em São Paulo, como a utilização de “não...muito comum”, “ouço de carioca...”.

Ao perceber que era um “dito” ainda não conhecido por todas as interlocutoras, inclusive pela carioca Betty Lago, a locutora utilizou-se da citação de uma música de Chico Buarque de Holanda, reforçando o próprio argumento com outro, que julgou ser nominalmente reconhecido.

(08) (...)

MW sabe aquele res/eu...a gente sabe que é comum no Rio de Janeiro...em São Paulo *não* é um ditado *muito* comum...mas aquele que diz assim...que bem que te fiz pra que você me queira tão mal...que é o ressentimento provocado pelas coisas boas que você recebe na vida...tem pessoas que também não conseguem receber coisas boas...

[

BL não consegue ser feliz...

MW e elas...a bondade das outras...

[

BL mas você falou do Rio...por que isso é uma coisa é um dito...

MW porque *eu ouço de carioca*...é um dito carioca...

[

BL ah::é::?é um dito?

¹⁰ Embora o programa seja exibido em um canal por assinatura, seus horários são diferenciados – às quartas-feiras às 22h30min.; sextas-feiras às 10h; aos sábados, às 23h e, aos domingos às 10h30min.

Considerações Finais

Um estudo da Análise da Conversação foi primordial para que se pudesse ter maior embasamento na análise do *corpus*, uma vez que se trata da língua oral em que algumas estratégias argumentativas, utilizadas, tiveram o reforço de elementos não - verbais.

Ao privilegiarmos as estratégias argumentativas, demonstramos a maneira pela qual as locutoras/interlocutoras desenvolvem argumentativamente seus discursos. Os resultados nos permitem dizer que o discurso televisivo, especificamente no programa Saia Justa, tende a apresentar ocorrências na utilização de argumentos como a citação. Essas ocorrências permeiam grande parte do discurso que é atualizado a cada momento em que se aplica essa estratégia. Essa, somadas aos recursos oferecidos pela televisão pode influenciar na adesão do auditório.

A relação das participantes é democrática, variando o papel locutora/interlocutora. Mesmo havendo a presença da mediadora Mônica Waldvogel, que inicia o tópico e o encerra ao final de cada bloco. Os papéis são alternados, ficando claro o acordo de direitos iguais de fala às participantes da interação, havendo intermediação apenas quando há um número marcante de sobreposição de voz.

Enfatizamos a importância dos estudos a respeito das estratégias argumentativas utilizadas com maior ocorrência no desenvolvimento discursivo das integrantes do programa Saia Justa, para que se possa entender melhor esse discurso, que tem como suporte a mídia televisiva.

Restam ainda muitos estudos a serem concluídos e, convém salientar que nosso objetivo não foi de esgotar as possibilidades de ocorrências das estratégias argumentativas, mas observar algumas possibilidades de utilização das mesmas no desenvolvimento do discurso.

Referência Bibliográfica

- ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. *La conversation quotidienne: introduction à l'analyse sémiotique de la conversation*. Paris: Crédif.,1984.
- AQUINO, Z.G.O de. Diálogos da mídia: o debate televisivo. In: PRETI, D.(org) *Diálogos na fala e na escrita*.São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2005.

- BRAIT, B. O processo interacional na conversação. In: CAMPOS, O.G.L.A.S. *Tendências atuais no estudo da Língua Falada*, n.2. Araraquara: UNESP, 1993.
- CAPLOW, T. *Two against one: coalitions in triads*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1983.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino do Português*. São Paulo: Contexto, 1986.
- FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2000.
- _____; AQUINO, Z.G.O de. Tópico discursivo. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2003.
- GASPAR, A. *Instituições de Retórica Forense*. Editora Minerva: Coimbra, 1998.
- GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M (org) *Fundamentos metodológicos da linguagem*, v.4. Campinas, 1960.
- MARCUSCHI, L.A. (ed.) . *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOSCA, L. do L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: MOSCA, L. do L. S. (Org.). *Retóricas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2004.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação: a nova retórica*. São Paulo Martins Fontes, 1996.
- SILVA, L. A. Conversação: modelos de análise. IN: SILVA, L.A. (Org.) *A Língua que falamos*. São Paulo: Globo, 2005.

AS AÇÕES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS NO DISCURSO JURÍDICO: UMA VISÃO SOBRE A IMAGEM DA MULHER NOS CRIMES CONTRA OS COSTUMES DO CÓDIGO PENAL

MORAES, Carla Roselma Athayde
GUIMARAES, Gustavo Miranda
SILVA, Priscilla Chantal Duarte
MARCHESANI, Silvana ¹

RESUMO: Este artigo propõe uma análise da imagem da mulher que se esboça em alguns artigos do Código Penal Brasileiro. Para isso, valemo-nos de algumas orientações teóricas da Análise do Discurso, no que diz respeito a Formações Discursivas, Ação e Racionalidade e Intencionalidade. Através desse aparato teórico, o trabalho levanta algumas questões de ordem lingüístico-discursivas, fundadoras de um discurso que constrói uma determinada visão da mulher brasileira, no Código Penal.

Palavras-Chave: formação discursiva, ações discursivas, intencionalidade

ABSTRACT: This article presents an analysis of the image of the woman treat some articles in Brazilian Penal Code. We used from some Analyze Discourse theories discussing about discursive formation, action, rationality and intentionally. With this theoretic field, this work discusses some linguistic-discursive questions able to construct a Brazilian woman image in the Penal Code.

Keywords: discursive formation, discursive actions, intentionally

Introdução

A violência sexual é um fenômeno antigo, mas se tornou um problema social evidente a partir do século XX. Foi inserida no contexto dos direitos humanos e considerada como violência bárbara que traz sérias conseqüências, como o comprometimento do desenvolvimento físico, psíquico e social de suas vítimas bem como da ordem social de dado grupo. Antes de compreendermos as ações lingüístico-discursivas no discurso jurídico, crimes contra os costumes, devemos levar em conta seu processo histórico-social. Desde os primórdios, o homem aprendeu a viver em sociedade e, com isso, o mais importante: conviver. É sabido que nessas primeiras relações com o outro, no início de sua jornada social, o homem aprendeu também a lidar com as diferenças e conflitos. Apesar da já existência de uma noção de ordem e bons costumes,

¹ Programa de Pós-graduação em Letras. Mestrado em Lingüística. - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC- MG Av. Dom José Gaspar, 500 Campus Coração Eucarístico CEP 30535-901 Belo Horizonte – MG Brasil e-mail: carla.athayde@yahoo.com.br / gustavoguimaraes@uai.com.br chantal@ig.com.br / msilsil@gmail.com

estabelecidos biblicamente, as leis humanas tomaram o caráter organizador da vida pública e, embora houvesse uma moral principiada nas leis divinas, o homem ainda cometia displicências, sendo, portanto, necessário estabelecer certas sanções. Em outras palavras, as leis tiveram uma função de manter a ordem que o homem não cumpria, por apenas seguir seus instintos, aflorados nas ações. Assim, como força coercitiva, o Direito Penal se incumbiu de tipificar condutas como criminosas. Sob esse aspecto, tomaremos neste artigo apenas os Crimes Contra os Costumes, por tratarem, em grande parte, dos crimes contra a liberdade sexual, os chamados *delicta carnis*², em especial, os quais estão tipificadas em termos lingüístico-discursivos que podem deixar implícitas, no plano do enunciado, as construções de uma imagem da mulher que persiste, no Código Penal, desde os anos 30 até os dias atuais.

É relevante, inicialmente, destacarmos as condições em que o termo “Crimes contra os Costumes” foi introduzido, uma vez que servirá de norteamento para as discussões acerca das condições pelas quais a imagem da mulher foi sendo construída, principalmente nos artigos das leis brasileiras. Segundo o comentário em torno do Código Penal de 1940, a expressão que dá título aos crimes sexuais teve sua consagração no que se entendia por “Bons Costumes”, baseada nas antigas escrituras e sancionadas pela moral e decência. Em linhas gerais, o que vem a ser discutido neste artigo é o emprego dos termos lingüísticos-discursivos, constatando o que vem a ser essa moral e decência “moldadas” por uma formação discursiva, da época em que o Código Penal foi lançado até os dias atuais, principalmente pelo fato de a legislação atual ser uma compilação da dos anos 40. Ademais, serão abordados aspectos referentes às ações discursivas e à intencionalidade discursiva nos capítulos dos (Crimes contra os Costumes) numa dimensão da enunciação, sobretudo daquela criada em 1940.

Formação discursiva e código penal

Em “*A Arqueologia do Saber*”, Michel Foucault discute dois temas fundamentais em torno das questões teóricas e operacionais da Análise do Discurso: as formações discursivas e a formação de objetos de discurso. Segundo esse autor, uma formação discursiva caracteriza-se por manifestar um conjunto de regularidades de temas, objetos de discurso, conceitos e tipos de

² Denominação latina empregada para caracterizar os crimes contra a carne ou crimes sexuais

enunciação. Numa formação discursiva, esses elementos interrelacionam-se, reconhecem-se, transformam-se. Ainda, segundo Foucault, existem condições sob as quais os objetos de discurso são dados a conhecer. Tais condições estão, por assim dizer, ligadas à história dos homens. O conhecimento a respeito desse objeto depende de o relacionarmos às condições sociais e econômicas de uma sociedade, à forma como os homens regulam e são regulados pelas instituições, normas e condutas de sua vida prática, pelo modo como se comportam em sociedade e pelos valores que defendem ou rechaçam. Enfim, por que se pode, em nossa sociedade, falar de algumas coisas, dar-lhes estatuto de legítimas e, em nome dessa legitimidade, adquirir, ser detentor de formas variadas de poder e de agir?

Atestamos, então, que os discursos que circulam veiculam ideologias, isto é, visões de mundo, crenças, formas de pensar sobre o mundo e sobre os homens, que manifestam de maneira mais, ou menos explícita, interesses de variada ordem que dizem respeito aos sujeitos sociais.

Robin (1977) diz que, ao analisarmos as formações discursivas, devemos relacioná-las aos sujeitos a que elas dizem respeito e à posição desses agentes no conjunto de forças sociais, histórico-ideológicas em que se acham inseridos, já que, segundo essa autora, que retoma Foucault e Pêcheux, “*as formações ideológicas governam as formações discursivas*”. (ROBIN, 1977, p. 116). Podemos depreender, então, que a língua comporta elementos que, articulados em um conjunto discursivo organizado, são capazes de revelar (ou mascarar) intenções, posturas, pontos de vista dos sujeitos.

No discurso que tomamos como análise, fragmento do Código Penal Brasileiro, Capítulos I e II “*Dos Crimes Contra os Costumes*”, tentaremos demonstrar de que forma a ideologia perpassa seus elementos, no nível de conjunção do lingüístico com o discursivo, que é o nível onde o ideológico pode ser apreendido. Michel Pêcheux (1997, p. 161) lembra que é importante situar um discurso no “*todo complexo das formações discursivas*”, isto é, um discurso não constitui o “centro” totalizador do sentido. Ele se constitui e toma seu sentido em relação a outro(s) discurso(s) o(s) qual (is) trata(m), de uma maneira ou de outra, dos mesmos objetos de que este discurso trata. Para compreendê-lo, é preciso que busquemos, pois, o que Pêcheux denomina *Interdiscurso*, uma espécie de articulador do discurso, já que lhe fornece o tema e, de alguma forma, indica como tratá-lo, ou seja, um discurso se articula sobre elementos que o autor

denomina pré-construídos, o já-dito, aquilo que circula numa comunidade lingüístico-discursiva e que já se tornou “evidência”.

Vejam os a forma como se constitui o discurso jurídico no Código Penal, que acreditamos tomar sua legitimidade dos “conteúdos de pensamento” desse sujeito universal referido por Pêcheux. O texto do código aparece em forma de artigos que deixam implícito o que Pêcheux chama de “sujeito de direito”, sob a fórmula “*Aquele que...*” do futuro do subjuntivo, responsável pelos atos de que tratam os artigos. O código aspira à objetividade, já que o que faz é apenas especificar o ato e ditar a pena, em enunciados curtos e “fechados”. A forma como se estrutura o texto, enfatizando o conteúdo, visa ao efeito de “processo sem sujeito”, visa à universalidade e legitimidade indiscutível das leis, válidas por si mesmas e aplicáveis a todos “aqueles que...”. Dentro ainda, do fato de que um discurso se articula como produto de um interdiscurso, de que a estrutura material da língua permite que “sempre sob as palavras, outras palavras [sejam] ditas” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28), tomemos o Artigo 215 do Código “*Ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude*”: um elemento do léxico, no enunciado, vai-nos remeter a um pré-construído (ROBIN, 1977). O adjetivo *honesto*, como veremos, é portador de um pré-construído. Robin nos diz que o elemento pré-construído remete às representações, à imagem da realidade, à evidência empírica. Nesse sentido, poderíamos retomar Foucault e dizer que cada um dos discursos sobre o que seria a honestidade feminina constituiu esse objeto e o elaborou até transformá-lo totalmente. E, em uma sociedade, a ideologia fornece as “evidências” pelas quais todo mundo sabe o que é uma mulher honesta.

Na mesma linha da breve análise que faz Robin (1977, p.118), numa proposição analisada por ela, podemos considerar que, no artigo citado, mulher honesta é um pré-construído, “passa” sem discussão como uma base sobre a qual repousa um consenso. Não é objetivo deste trabalho reconstituir, ao longo da história, a forma como, pelas práticas sociais e discursivas, sedimentou-se esse pré-construído, mesmo que saibamos que, na “arena” discursiva, há discursos que o negam, que estão em conflito com ele. O que se pode dizer neste artigo a respeito da sedimentação deste discurso: “*Existem mulheres honestas*” e, é claro, de sua negação: “*Existem mulheres que não são honestas*” é o que nos propicia a própria natureza do discurso jurídico e a relação que o adjetivo *honesto* entretém com o restante do enunciado do artigo e com os outros artigos. Tomemos esta asserção muito comentada pela Análise do Discurso: “*O sujeito é mais*

falado do que fala” . Porém, até que ponto ele é ingênuo em relação a isso? Se o Código Penal endossa um outro (ou outros) tipo de discurso, testemunha de determinadas práticas sociais, certamente é porque defende determinados pontos de vista e não outros.

Assim é que, tomando o enunciado do Artigo 215 do Código “*Ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude*” constatamos que o adjetivo *honesto* tem lugar num “ambiente” semântico-lingüístico específico. Por que essa observação? Dizemos com Robin (1977, p. 44) que “*o estatuto da palavra no discurso é complexo*” e que ela é empregada em “*redes em que se enlaçam e desenlaçam lembranças coletivas, ressonâncias afetivas, signos de reconhecimento ideológico*” (ROBIN, 1977, p.50). O reconhecimento do estatuto polissêmico das palavras vai exigir que as observemos numa singularidade, que é a de sua enunciação específica. No discurso em questão, em situação de enlaçamento, inter-relação com o adjetivo *honesto* estão, por exemplo, “conjunção carnal” e, em outro momento, no que o Código chama de Exposição de Motivos da Parte Especial do CP, encontramos, também, a passagem: “*o projeto não protege a moça que se conveniou chamar emancipada, nem tampouco aquela que, não sendo de todo ingênua, se deixa iludir por promessas evidentemente insinceras*”. (grifos nossos)

Obviamente esse contexto sugere que singularizemos o conteúdo semântico de *honesto*, relacionando-o ao campo dos conteúdos de valor, de conotação sexual. Postularemos, então, um “tomar partido” do discurso do Código Penal em prol de outros discursos que circulam em sociedade, como, por exemplo, alguns tipos de discursos ortodoxos da família, religiosos, machistas, que estão assentados sobre práticas seculares de constituição da sociedade, do Estado, de regulamentação de vida dos cidadãos. Esses discursos têm por prática designar um “lugar” e determinadas ações que caberiam, especificamente, à mulher, como viver para a família (pais, irmãos) até que se case, depois para o marido, e outras que não caberiam, como, por exemplo, liberação sexual, entre outras questões. Percebemos, então, esta dissolução do outro (discurso da religião, da família...) no (discurso jurídico) onde este pode ser enfaticamente confirmado. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

Os trabalhos voltados para o discurso, em seus primeiros tempos, enfatizaram o aspecto negativo da hegemonia de algumas formações discursivas sobre outras, a ilusão de verdade desses discursos hegemônicos, que teriam, na própria forma como se tecem e na reprodução de suas práticas, o seu estatuto de poder, de supremacia. Não podemos negar a realidade desse fato,

mas também não devemos nos apoiar num determinismo³ cego dos discursos. Assim como os discursos costumam querer se “impor” a nós e provocar, pela sua ilusão de verdade, um “esquecimento” de suas condições de produção e, obviamente, dos interesses desse ou daquele sujeito (ou classe de sujeitos) que os profere, abrem-nos, também, as possibilidades de reativarmos suas condições de produção, questionarmos a sua verdade manifesta ou implícita. Podemos, também, como afirma Authier-Revuz (1990), conceder o direito de cidadania aos outros planos discursivos contra e/ou a favor dos quais um discurso se trama. Ainda, quanto ao discurso do Código Penal vigente, fica-nos uma preocupação, no que diz respeito à defesa e proteção da mulher, assim como do homem, diante destas palavras:

“certamente o direito penal não pode abdicar de sua função ética, para acomodar-se ao afrouxamento dos costumes, mas, no caso de que ora se trata, muito mais eficiente que a ameaça da pena aos sedutores, será a retirada da tutela penal à moça maior de 18 anos, que, assim, se fará mais cautelosa ou menos acessível”. (Exposição de motivos da Parte Especial do CP, p.36)

Uma explicação acerca da racionalização das ações legislativas sobre as ações criminais

Nessa dimensão de análise das ações, encontra-se geralmente o termo *ação* articulado ao sentido físico dos movimentos. Considerando a classe de comportamentos, incluem-se na noção do termo as práticas discursivas e práticas textuais.

É relevante ressaltar que não é a ação do agente criminal que será discutida, mas a forma de discurso no qual se aplicam os crimes sexuais, em um momento de defesa ou incriminação de um agente. Em outras palavras, o que se está discutindo é a enunciação dos artigos do Código Penal, fruto de uma formação discursiva arraigada sobre uma determinada visão da mulher.

Sob esse aspecto verificamos, a partir de uma análise dos artigos do CP, não somente uma construção da imagem da mulher pela sociedade, principalmente, no que concerne a sua sexualidade, postura e moral, como também a ação discursiva que o agente realiza, no momento de realização da ação tipificada no artigo dos crimes contra os costumes. Por exemplo, no crime de estupro, situado no Art. 213 “*Constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça*”, não estamos levando em consideração o fato de o agente estuprar uma mulher ou não, mas procuramos analisar as ações criminais, cuja atuação requer um discurso do agente, na

³ A ilusão que se manifesta no discurso não apaga radicalmente o que ela tenta reprimir; ela não é esse engodo perfeito produzido por um determinismo sem falhas, completamente ignorado pelo sujeito, que as teorias da

realização do ato. Da mesma forma, tais ações podem ser observadas no Art. 216 do CP “*Induzir mulher honesta, mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal*”, bem como no Art. 216-A, referente ao crime de assédio sexual: “*Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual; prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função*”, em que o ato de tipificar condutas implica em usar de um discurso para a constituição do próprio ato de estupro. Nesse sentido, as ações discursivas tomam um caráter ampliado, pois se tem a ação do legislador em tipificar as leis, e as ações do agente, no ato da ação, utilizando-se de um discurso.

A abordagem da noção de ação pode levar a diversos caminhos, desde o fisiológico até o lingüístico-discursivo. Vejamos que a ação de subir em uma árvore, por exemplo, não leva à criação de nenhum evento discursivo, porém existem ações que se constituem simplesmente pelo fato de serem pronunciadas, como quando alguém promete algo a alguém, utilizando o verbo *prometer*. Diferentemente, há ações que podem realizar a mesma propriedade semântica de promessa, sem ao menos pronunciar a forma verbal *prometo*. Tais ações, por sua vez, incluem-se em todas aquelas pelas quais o discurso se articula. Sendo assim, podemos afirmar que há ações discursivas pelo ato de produzir um enunciado, seja escrito ou pronunciado, utilizando ou não verbos que induzem ação.

Para critério de análise da legislação do Código Penal, nos crimes contra os costumes, é relevante estabelecer certas distinções sobre a dimensão do termo “ações”. Considerando as possíveis ações discursivas nos crimes contra os costumes, tem-se: ação do legislador em tipificar a lei; a ação do juiz em julgar e emitir a sentença de acordo com os trâmites da legislação vigente; a ação da figura penal em praticar o crime. Neste último, convém definir dois tipos de ação: a de usar um discurso para cometer o crime, seja o de assédio sexual, em que provavelmente o agente usará de um discurso persuasivo e/ou agressivo para o alcance eficaz de sua vítima, ou mesmo a própria noção de ação físico-córporea que se constituirá como violência sexual, no caso do crime de estupro, e a ação dos advogados de defesa ou de acusação, que se utilizarão um discurso para elaborar suas peças processuais. Logo, é notável que todas as ações mencionadas envolvem um discurso, seja de forma direta ou indireta. Entretanto, devido às limitações deste artigo, serão

interpelação ideológica transferiram, durante certo tempo, aos trabalhos consagrados ao discurso. (Robin 1977)

tratadas somente as ações lingüístico-discursivas do legislador em produzir a legislação constante do Código Penal, nos Crimes Contra os Costumes. Percebe-se a existência de, sobretudo, uma regularidade na formulação enunciados “fechados”, construídos com verbos no infinitivo, a fim de se delimitar as ações criminais e, ao mesmo tempo, criar uma *impessoalidade da figura penal*⁴. No que concerne às ações do legislador em criar leis para reger a moral e os bons costumes, destacam-se aquelas de cunho discursivo e racional, isto é, aquelas em que, pela atuação legislativa, pode-se presenciar uma racionalidade das ações, cujo enfoque traz à tona intenções preestabelecidas, a fim de remeterem a efeitos de sentido quando da construção da imagem da mulher, na linguagem, através dessas ações.

Assim, buscando um entendimento sobre o que seria essa racionalidade das ações, citam-se os postulados de Davidson (1993), segundo os quais “uma ação somente poderia ser vista como racionalizada se o agente, ao agir, buscar algum tipo de objetivo”. Dessa forma, o objetivo de defender a liberdade sexual racionalizaria a ação de criar a legislação sobre crimes contra os costumes.

Como Davidson, Mari (2003) defende a existência de relacionamento entre linguagem e ação e busca analisar as condições de tal existência, bem como os fundamentos de tal relação. Para isso, aborda a racionalidade, a questão do significado e o problema relativo a regras. Neste sentido, a racionalidade comanda o relacionamento entre linguagem e ação, o significado fundamenta o agir comunicativo e as regras normatizam o agir a partir do discurso. Assim, com base nos princípios acima, pode-se voltar para a análise da construção das ações discursivas do legislador, quando da elaboração dos crimes contra os costumes. Pode-se, também, colocar em evidência a racionalidade deste em produzir enunciados com determinada causa e finalidade, pois se cogita que, se há uma legislação em vigência para regulamentar condutas criminais, deve haver uma racionalização que seja capaz de explicar a causa de certas ações.

Sendo assim, no que tange à racionalidade das ações, de acordo com Davidson (1993), dois são os aspectos fundamentais para se justificar racionalmente uma ação: crença e pró-atitude. A crença se refere ao que leva o agente à realização de tal ação, enquanto a pró-atitude diz respeito à disposição inicial que impele o agente para a sua realização. Além dos dois aspectos mencionados, outros dois estão incluídos no processamento de racionalização das ações:

⁴ Lingüisticamente, o emprego de verbos na forma infinitiva, como, por exemplo, *Induzir mulher honesta* [...]

a pré-atitude, no sentido de obter a disponibilidade dos meios necessários para alcançar a pró-atitude; razão primária - a causa propriamente dita. Nesse sentido, seguindo ainda as postulações de Davidson (1993), pode-se chegar à razão primária da ação do legislador do Código Penal que explique como ele racionalizou sua ação de produzir os enunciados tais como são aplicados até hoje. Como exemplo, no crime de atentado a pudor mediante fraude: Art. 216 - “*Induzir mulher honesta, mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal*”, temos o seguinte critério de racionalização da ação do legislador em produzir tal construção lingüístico-discursiva: uma pró-atitude do legislador em tipificar a lei, estabelecendo sanções constituídas em formulações do tipo “*Se P então Q*”, que se refere a “*P*” como o ato criminal e “*Q*” a pena de reclusão a ser sancionada. Percebemos que tal construção é recorrente em todos os artigos do Código Penal. A pré-atitude, por sua vez, se relaciona às convenções sociais, pois segue uma formação discursiva que dita as convencionalidades dos costumes, sendo que a lei se apresenta como “corretora” das displicências humanas e defensora da sociedade.

Há também, em conjunto com a pró e pré-attitudes, a crença de que se manterá a ordem em sociedade e a política dos bons costumes, baseadas nos padrões sociais da época. Há, também, a crença quanto à necessidade de defesa da mulher honesta, imagem esta construída a partir de uma formação discursiva estabelecida na sociedade da década de 40. Finalmente, completando o quadro da racionalidade das ações lingüístico-discursivas do legislador do CP, consideramos como razão primária um “*querer*” defender a mulher “*honest*”, a liberdade sexual e manter a ordem e os bons costumes, tipificando tais leis.

Portanto, no que tange à racionalidade das ações lingüístico-discursivas do legislador, a razão primária não seria, no entanto, a intencionalidade das ações. Uma vez que a razão primária é a causa da ação, ela apenas determinará o caminho para o agir, não formulando, porém, a intencionalidade real das ações. Sendo, pois, a razão primária (causa da ação) e a intencionalidade condição ou percurso direcionado para a ação. Nesse sentido, retomando Ricoeur (1998), a ação é uma relação de vontade a outrem, principalmente no que tange à forma de reação ou comportamento sobre o outro. Assim, torna-se evidente que a ação, em sua base intencional, utiliza-se de uma “razão de” para sustentar um argumento. Por sua vez, a intenção

implica certa impessoalidade, pelo fato de não definir o agente criminal, sobretudo o seu sexo.

está imbricada semanticamente no discurso, como forma de justificar a existência deste, no sentido de fundamentar a pré-condição para a ação.

Notamos, portanto, que toda explicação causal das ações lingüístico-discursivas do legislador do CP passa por uma formação de base discursiva que compõem o *background* para o induzimento das ações discursivas, principalmente, no que se refere à causalidade e à explicação racional para os enunciados do CP, nos Crimes Contra os Costumes, como também à construção intencional de uma imagem de mulher que vigora desde a década de 1930 até os nossos dias.

A construção da imagem da mulher nos crimes contra os costumes do código penal

No que se tange à construção lingüística, referente aos crimes contra os costumes e a imagem da mulher no Código Penal, a intenção do legislador penal em fazer com que as mulheres fossem protegidas em relação a alguns comportamentos de indivíduos do sexo masculino pode ser percebida, mediante a análise dos enunciados, principalmente quanto aos termos que indiquem termos implícitos. Por esse critério, pode-se tomar como exemplo o artigo Art. 219: “*Raptar mulher honesta, mediante violência, grave ameaça ou fraude, para fim libidinoso*”, em que o termo “*mulher honesta*” pode ser analisado quanto ao caráter conceitual de honestidade, o qual restringe a aplicabilidade do artigo a uma determinada classe de mulheres – o que implica dizer que o artigo não defende toda e qualquer mulher na condição de vítima do crime de rapto. O interesse, na verdade, reside na noção conceitual do termo, ou seja, o que significava “*mulher honesta*”, para a época em que o Código Penal foi constituído. Pode-se cogitar, também, no texto legal registrado no CP, marcas que ainda revelam a concepção da imagem da mulher como ser inferior, desprovido de qualquer capacidade para enfrentar o homem e fazer escolhas. Assim, o homem estaria incumbido de dar toda a proteção a esse “pobre ser”.

No que concerne às crenças, conforme abordagem de Davidson, estas são entendidas como o conjunto de saberes, de conhecimentos que levam o agente a acreditar que uma dada ação pode levar a conseqüências desejadas. Dessa maneira, o legislador dos anos 40, quando da elaboração do Código Penal brasileiro, tem a crença de que a mulher é um ser frágil, indefeso e ingênuo. Neste sentido, busca encontrar meios para protegê-la, porém somente as “*honestas*”, aquelas enquadradas em uma postura, baseada nos padrões e moldes da época.

Antes de se proceder à análise lingüística dos artigos selecionados, cumpre abordar a estrutura destes. É interessante verificar que o legislador pode ser visto como locutor, que buscou certa homogeneidade na criação de figuras penais. Esta análise estrutural permitirá a busca da racionalização da ação discursiva do penalista.

Dentro da formação discursiva do Direito Penal, cabe verificar os fatores que levam o legislador a propor determinada estrutura aos artigos. Certamente, fatores referentes à interação podem estar envolvidos: o locutor pode desejar provocar reações em seu interlocutor. Tal fator, juntamente com outros, estariam envolvidos na criação da razão primária da ação de elaborar tipos penais.

Veja-se que, no quadro da razão primária, o locutor teria a pró-atitude de escrever com clareza, sendo objetivo na descrição da conduta a ser evitada. Teria, assim, a crença na objetividade na descrição de condutas. O resultado desses fatores fundamentaria a escolha da ordem sintática: sujeito + verbo + complemento + adjunto. Esta estrutura consiste na base para a tipificação.

Do exposto, verifica-se que o sujeito não é escrito nos enunciados penais, enquadrando-se em uma significação do tipo “aquele que”. A posição de complemento verbal tende a ser ocupada pela vítima prevista para o crime bem como pela especificação da conduta a ser evitada. Os meios utilizados para a realização da conduta atuariam como adjuntos.

A homogeneidade verificada quanto à estruturação dos tipos também pode ser abordada em relação à construção da imagem de mulher no âmbito do Código Penal. O que mais chamou a atenção, nesse caso, foram às escolhas lexicais realizadas pelo locutor. Dois grupos são verificados: (i) induzir, mulher honesta, fraude; (ii) constranger, alguém, violência ou grave ameaça, sendo que o termo alguém, por si, abarca todas as vítimas previstas, contudo, o contexto enfatiza principalmente os termos: homem e mulher.

Dentro, ainda, da homogeneidade percebida, verifica-se não haver referências explícitas para homem em geral, homem menor, homem virgem, homem honesto, estando, porém, a referência ao sexo masculino presente em termos como “alguém”. Isso leva a crer na existência de movimento intencional perpassando a criação de figuras penais.

Da mesma forma, no crime de posse sexual mediante fraude, a conduta tipificada pelo artigo 215 do CP é “*ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude*” (grifo nosso).

A expressão grifada também aparece induzindo à mesma interpretação comentada *a priori*. O que se destaca neste artigo é a posição do homem como sujeito ativo e a mulher como passivo, desde que esta seja honesta, incapaz de distinguir recursos fraudulentos, antes de se relacionar sexualmente.

Já no crime de atentado ao pudor mediante fraude, o artigo 216 apresenta a seguinte tipificação “*induzir mulher honesta mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal*”. Nessa configuração, também está presente a expressão “*mulher honesta*”, juntamente com a noção de fraude. Contudo, o sujeito ativo pode ser também, supostamente, outra mulher, uma vez que não deve haver a possibilidade de conjunção carnal, mas de qualquer ato libidinoso. Logo, o que se questiona, além da expressão mencionada, é a indeterminação deste agente criminal, pois não há critérios lingüísticos-discursivos capazes de determinar o sexo deste. O que restringe o agente no artigo 215 é somente a expressão conjunção carnal, uma vez que ela só existe, quando considerado o casal (homem e mulher).

Um outro exemplo que revela a noção que se tem acerca da imagem da mulher refere-se ao crime de sedução, tipificado no artigo 217 do CP “*seduzir mulher virgem, menor de dezoito anos e maior de quatorze, e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança*”. Neste, mercedores de destaque são os termos: seduzir, inexperiência e justificável confiança. A critério de análise, pode-se inferir que a mulher discutida no artigo refere-se a uma pessoa inexperiente, sujeito passivo da ação de um homem. Percebe-se que a virgindade, ligada à idade, está enfaticamente atrelada à inexperiência e à falta malícia. A mulher é apresentada como passível de cair nas artimanhas do homem, sendo este apenas o agente criminal.

Portanto, o que se discute acerca da legislação dos Crimes Contra os Costumes é a crença arraigada de que a mulher mantém uma posição de inferioridade ante os homens, no que concerne à imagem dada a ela, sujeita à promiscuidade masculina; é o fato de misturar crença preconceituosa com defesa de direitos. Assim, o que se questiona não é a não defesa da figura feminina na legislação brasileira, mas a implicação de determinadas escolhas lexicais que acabam revelando visões preconceituosas presentes nos artigos do Código Penal, nos crimes contra os costumes.

A intencionalidade e estados intencionais no discurso jurídico do código penal

No que diz respeito à Intencionalidade, refletiremos um pouco sobre tal questão, a fim de facilitar a interação com o entorno sócio-discursivo em que se insere, em particular, o *corpus* deste trabalho: o discurso jurídico.

Intencionalidade é uma propriedade de muitos estados e eventos mentais que são dirigidos para objetos e estados de coisas no mundo, segundo Searle (1995).

Entre os estados mentais, apenas alguns possuem Intencionalidade, como: crenças, temores, esperanças, desejos e, para Searle (1995): “Intencionalidade é direcionalidade; ter a intenção de fazer algo é apenas uma forma de Intencionalidade entre outras”. Se um estado E⁵ é intencional, então, deve haver uma resposta para: (i) a que se refere E; (ii) em que consiste E (iii) o que é um E. Outro ponto relevante é que muitos estados conscientes não são intencionais, pois Intencionalidade não é a mesma coisa que consciência.

Outras formas de Intencionalidade são o ‘pretender’ e as ‘intenções’, o que não quer dizer que a crença, a esperança, o medo, o desejo, por exemplo, que são formas de Intencionalidade, contenham também a noção de intenção ou que, necessariamente, tenham que pretender algo. Os termos Intencionalidade e Intencional, para Searle (1995), serão distintos: ter Intencionalidade será diferente de ser Intencional.

Podemos relacionar linguagem e Intencionalidade; no entanto, não se pode afirmar que esta seja essencial e necessariamente lingüística, pois mesmo recém-nascidos e muitos animais, que ainda não possuem uma forma de linguagem e não realizam atos de fala, apresentam estados Intencionais, pois a capacidade humana em praticar atos de fala está intrinsecamente relacionada à representação por meio de objetos e coisas no mundo. Para efeito desta análise, a abordagem se dará, principalmente, sobre os aspectos lingüístico-discursivos de alguns trechos selecionados (capítulos 1 e 2) do Código Penal Brasileiro: ‘Dos Crimes Contra os Costumes’ e ‘Da Sedução e Da Corrupção De Menores’.

⁵ E=Estados mentais há uma crença ou desejo, ou ambos, constituídas por proposições como conteúdo intencional.

Pensaremos, a seguir, em algo de semelhante e relacional entre atos de fala e estados intencionais: (i) a distinção entre conteúdo proposicional e a força ilocucionária: por exemplo, ao ordenar que alguém saia da sala, não é possível prever que este alguém realmente sairá da sala; reportando-nos para o Código Penal Brasileiro teríamos: “nos crimes sexuais, nunca o homem é tão algoz que não possa ser, também, um pouco vítima, e a mulher sempre é a maior e a única vítima dos seus pretendidos infortúnios sexuais” (Filipo Manci, *Delitti sessuali*), o que nos leva a concluir que pode haver Intencionalidade e a ação não se realizar de fato; (ii) a distinção entre as diferentes direções de adequação tem a direção do ajuste (entre sintaxe e semântica): palavra-mundo e mundo-palavra; por exemplo, crenças podem ser *falsas* ou *verdadeiras* (formas de ajuste); (iii) a expressão de um estado intencional como condição de sinceridade: se prometo fazer A, expresso uma intenção de fazer A; e que, no direito penal, poderia assim se espelhar: “hoje em dia, dados os nossos costumes e formas de vida, não são raros os casos em que a mulher não é a única vítima da sedução” (Código Penal), pois, ao expressar um simples desejo de realizar algo, se expressa uma intenção de fazê-lo. Ainda em relação ao discurso jurídico do Código Penal, capítulo II, podemos observar: Sedução – Art.217: “*Seduzir mulher virgem, menor de 18 (dezoito) anos e maior de 14(catorze), e ter com ela conjunção carnal; aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança*”. Seduzir, que expressa, sem dúvida, um desejo de que alguém faça algo. Para Davidson (1993), a sustentação da racionalidade de uma ação é dada por uma razão primária, no entanto, para Searle (1995), dizer que uma ação é racional implica conhecê-la como uma ação intencional antes de qualquer coisa, ou seja, como o ponto de partida; ao passo que, para Davidson, o ponto de partida é a razão. É com esta dimensão de Intencionalidade que está comprometida a enunciação, que não é racionalidade pura e simples, é também não-racionalidade – atos expressivos.

A enunciação envolve o locutor (na dimensão de sua produção) e o alocutário (na dimensão de sua percepção). Ainda para Searle, a Intencionalidade modaliza uma proposição, uma modalização produzida pelos estados mentais e aplicada a estados de coisa do mundo. Os estados intencionais estão, pois, associados a uma modalização psicológica. Pensando no discurso jurídico, destaca-se a relevância da Intencionalidade na construção, propriamente dita, do texto e na interação do texto e de sua enunciação, considerando-se, principalmente, o contexto e os fatores sócio-históricos que, de certa forma, regularam a elaboração do Código Penal.

Em “*seduzir mulher virgem*”, por exemplo, ‘virgem’ funciona como modalizador que camufla, através da fala, uma Intencionalidade de julgamento à mulher, o que nos leva a crer que somente é acatado como “sedução” se a mulher virgem for? E se ela não se enquadrar no conceito exigido de “virgem”, não mais será “amparada” pela lei? A quem interessa e por que se a mulher é ou não virgem?

Como já mencionado, os estados intencionais têm condições de ajuste e de satisfação: o ajuste entre a sintaxe e a semântica proposta pelo autor, aborda as relações entre as ações e as intenções, ou seja, determina as condições de satisfação para que se realize uma certa ação. Assim, a ação intencional equivaleria às condições de satisfação de uma intenção. Isto equivale a dizer que, mesmo uma ação não-intencional, estará condicionada a fatores intencionais. A distinção pode ser feita a partir do reconhecimento do que o autor denomina ‘intenções prévias’ que estão em algumas ações, enquanto que em outras a intenção só se encontra na própria ação.

Em relação ao Código Penal, podemos notar vestígios de intenções prévias no que diz respeito ao texto em si e que direcionam para a realização de algumas ações, como por exemplo, a de julgamento. Retomando o seguinte trecho: “...aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança”, (Sedução/Art.217), teremos a seguinte possibilidade de interpretação: o pressuposto de que a mulher virgem sempre é inexperiente e ingênua e a mulher não virgem jamais será provida de tais adjetivos, simplesmente por não ser mais virgem. Uma ação, portanto, é fundamentada na mente por uma intenção: existirá o querer fazer e o fazer propriamente dito. Para Ricoeur (1998), a intenção é um conhecimento prático que exerce na ação um saber pragmático; a ação exterioriza a intenção numa condição prática das coisas.

Existe para toda intenção, em princípio, uma ‘razão de’, como forma de sustentação e pré-condição para a realização da ação e, ainda, para justificá-la. Compreender, pois, que uma ação está na dimensão da racionalidade é antes aceitá-la com uma ação intencional. Segundo Searle (1995), “Intencionalidade”, no sentido usado por filósofos, refere-se àquele aspecto de estados mentais através dos quais eles são dirigidos para (ou sobre), ou estados de coisas no mundo, além deles próprios. Evidentemente o discurso jurídico, como qualquer outro discurso, revela através das modalizações, ‘estados mentais’ que se aplicam a estados de coisas do mundo e constituem o valor intencional que nos conduzem ao entendimento do que seria uma ordem, um julgamento ou uma advertência.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos analisar uma imagem da figura da mulher presente no Código Penal Brasileiro. Tomando o desenvolvimento do conceito de formação discursiva, buscamos observar as condições que deram margem a que esse discurso específico se instaurasse no Código. Pudemos observar que a legitimidade do discurso sobre a mulher, veiculado no Código, toma seu sentido a partir de outros discursos que circulam em sociedade e com os quais estabelece alianças, tais como alguns que se assentam sobre bases religiosas, familiares, discursos esses que estabelecem alguns “lugares” sociais que as mulheres deveriam ocupar para que, assim, possam ser respeitadas e dignas de serem protegidas pela lei.

Como análise geral, o confronto entre homogeneidades e heterogeneidades no Título IV do Código Penal apresentou o seguinte resultado: nos Capítulos I, II, III, foram levantados nove crimes, havendo um crime em que, para o Código Penal, somente a mulher pode ser vítima; três crimes que apresentam indiretamente a figura da mulher (alguém, pessoa); quatro crimes falam da mulher honesta, especificamente; três crimes abordam, indiretamente, o homem (alguém, pessoa), mas também a mulher. Não se fala diretamente em homem honesto ou virgem. Esses dados, associados aos itens lexicais selecionados para a formação de grupos (núcleo alguém como vítima X núcleo mulher honesta como vítima), permitem, portanto, verificar a construção da imagem da mulher como ser inferior em diversos planos, como ser desprovido de domínio da própria vontade.

Apresentamos também alguns conceitos acerca das ações discursivas e como um discurso se constitui em ação. Nesse sentido, concluímos que a própria noção de se produzir enunciados já institui uma ação propriamente dita, além de estarem embargados fatores intencionais de “projeção” de estados intencionais em ações discursivas. Assim, uma intenção instaura uma ação, que discursivamente, pode engendrar outras de caráter físico ou ideológico. É preciso, enfim, saber a que determinado discurso se refere e sob que condições ele se institui para que se possa compreender como as ações linguístico-discursivas abarcam intenções alicerçadas sobre uma formação discursiva vigente. Assim, por meio dessa breve análise, pudemos observar

alguns dos procedimentos que o enunciador do Código Penal utilizou para a produção dos enunciados da legislação referente aos Crimes Contra os Costumes e nele construir uma imagem de mulher, desenhada ao longo das convenções sociais aqui discutidas.

Referências bibliográficas

AMERICANO, ODIN I. D. **Dos Crimes Contra os Costumes:** comentários em torno do Código Penal.

São Paulo: Empresa Gráfica da “Revista dos Tribunais” Ltda, 1943. p.9-22

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s).** Cadernos de Estudos Lingüísticos. Nº 19. Campinas: UNICAMPE, jul/dez, 1990.

BANGE, PIERRE. **Analyse Conversationnelle et Théorie de L’action.**

Paris: Hatier/Didier, 1992. Cap.5. p.125-165

BRASIL. **Código Penal.** 2 ed. Brasília, 2002.

DAVIDSON, DONALD. **Actions et Événements.**

Press Universitaires de France, 1993. Cap.1.p.15-35

FOUCAUL T, M. **Formações discursivas e Formações de Objeto.** Arqueologia do Saber. São Paulo: Cultrix: 1986.

LIVET, PIERRE. **De la Perception à L’action.**Contenus perceptifs et perception de l’action.

Paris: Librairie Philosophique J. Virin, 2000. Cap.1.p. 119-235

MARI, H. **Discurso e ação.** In: MARI, H. MACHADO, I.L. MELLO, R. (Org). Análise do Discurso em perspectivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p. 219-236.

PÊCHEUX, M. **A forma-sujeito do discurso Semântica e discurso.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora UNICAMP, 1988.

RICOEUR, Paul.**O Discurso da Acção.**

Lisboa: Edições 70 Ltda, 1998. Tradução de Artur Morão.

ROBIN, RÉGINE. **História e Lingüística.**

São Paulo: Cultrix, 1997.Cap.1, p. 114-119

SEARLE, John R. **Intencionalidade.**

São Paulo: Editora Martins Fontes.Tradução de Júlio Fischer e Tomás Rosa Bueno

SEARLE, J.R. **Rationality in Action**. Cambridge, Mass: MIT PRESS, 2001: Basic structure of intentionality, action and meaning, p. 33-61.

O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA DISCUSSÃO SÓCIO-POLÍTICA E EDUCACIONAL.

- Teaching Spanish As a Foreign Language: A Social, Political and Educational Discussion -

Diogo REATTO¹

Cristiane Magalhães BISSACO²

RESUMO: O presente estudo bibliográfico abordará o Espanhol como língua estrangeira ao discutir o cenário sócio-político e educacional brasileiro no que concerne aos costumes e à cultura, às ações governamentais e aos conflitos educacionais que interferem na realidade do ensino desse idioma desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. A nova lei que aprova o ensino do Espanhol como segunda língua estrangeira, no II ciclo do Ensino Fundamental e Médio, poderá evidenciar a problemática na insuficiência de professores habilitados para o ensino do Espanhol e a conseqüente má receptividade da nova disciplina pelos discentes devido à possível falta de domínio lingüístico e cultural dos docentes, o qual é inerente ao aprendizado e ao ensino de uma língua estrangeira. Assim, ao analisarmos as questões propostas, concluímos quais decisões deverão ser tomadas para fomentar e sustentar um ensino de qualidade do Espanhol no Brasil, tendo como ponto de referência a formação e a capacitação pedagógico-cultural de docentes e mudança na concepção de igualdade entre as línguas Portuguesa e Espanhola.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, Espanhol, Lei 11.161 de 05/08/2005, Cenários, Propostas.

ABSTRACT: This bibliographical study will treat Spanish as a Foreign Language discussing the social, political and educational Brazilian environment concerning to its traditions, culture, governmental actions and educational conflicts which influence the teaching of this language from Elementary Schools to Universities. The newest law which approves the teaching of Spanish as a Second Language at the second cycle of the Public Elementary Schools and at High Schools brings up the difficulties about lack of certified professors to teach Spanish and the reluctance of students to learn the new subject due to the absence of linguistic and cultural knowledge by professors which one is inherent in the process of learning and teaching a foreign language. Thus, when we analyze the suggested questions present in this work, we conclude which decisions must be taken in order to develop and support a high quality teaching of Spanish in Brazil having as point of reference the cultural and pedagogical education and the qualification

¹ Professor de Espanhol e aluno do 4º. Ano de Comércio Exterior do Centro Universitário Toledo de Araçatuba /SP.

² Doutoranda Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Especialista em Estudos Avançados da Lingüística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP Campus São José do Rio Preto, Licenciada em Letras pelas Faculdades Integradas Toledo de Araçatuba/SP.

of professors besides of change of thinking of equality between Portuguese and Spanish Languages.

Keywords: Teaching of a Foreign Language, Spanish, Law number 11.161 dated August 05, 2005, Environments, Proposals.

I. Histórico

A influência da língua espanhola, no sistema educacional oficial no Brasil, remonta dos últimos cento e vinte anos – não considerados neste estudo a atuação jesuítica na alfabetização em português e espanhol nos séculos XVI e XVII – em especial o período entre 1888 e 1930 que, segundo Fernández (p.18, 2005), mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX.

No entanto, essa ocupação intensa deixou expressas muito mais fortemente a sua cultura e não a língua, a qual cedia lugar, no ensino das línguas vivas estrangeiras, ao francês, ao inglês e ao alemão.

Conforme Machado et al (2007), essas três línguas foram definidas ainda no governo Vargas pelo educador mineiro Francisco Campos, o qual assumiu o primeiro Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930. Campos criou o Conselho Nacional de Educação, reformou o sistema educacional brasileiro e, no ensino de línguas estrangeiras, instituiu pela primeira vez o ensino do inglês, do francês e do alemão no próprio idioma, o que gerou as primeiras dificuldades nessa área pela falta de professores capacitados e habilitados.

Em 1940, de acordo com Machado et al (2007), uma outra reforma do ensino, feita pelo ministro Gustavo Capanema, ressaltou a importância das línguas clássicas e modernas ao destinar 35 horas semanais ao ensino instrumental¹ dos idiomas latim, francês e inglês no então atual Ensino Fundamental; francês, inglês e, pela primeira vez, espanhol, no Ensino Médio. Em vigência por mais de vinte anos a medida esbarrou em alterações sequenciais e perdeu sua efetividade.

É nessa época, mais precisamente em 1956, que o então presidente Juscelino Kubitschek, 1956-1961, pede ao Congresso Nacional que elaborasse um projeto de lei que incluísse o Espanhol na grade curricular do ensino brasileiro. Desta forma, em 1958, o primeiro texto foi rejeitado devido às interferências político-culturais da Inglaterra e da França, nações culturalmente hegemônicas em referida época.

Assim, segundo o próprio levantamento feito pela Câmara dos Deputados em 2005, todos os quinze projetos de lei que tramitaram pelo Congresso Nacional de 1958 a 2001 foram rejeitados. Em todas essas empreitadas falidas, problemas logísticos para implantação da lei, escassez de recursos humanos e didáticos, além das pressões de lobistas americanos, italianos e franceses serviram como empecilhos para inviabilizar os projetos (GUELLI, 2005).

Corroborando a precária situação para se efetivar o espanhol na grade curricular, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, de 1961 “retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, deixando a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos” (MACHADO et al, 2007). Isso fez com que a opção pelo espanhol continuasse limitada aos estados sulistas e fronteiriços com os países hispanófonos.

Com a descrença no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e a dominação econômica mundial dos Estados Unidos, cresceu a busca pelos cursos de inglês e, assim, confirmou-se um cenário que só começaria a mudar sensivelmente em meados da década de 1980, com a criação dos primeiros Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudo de Línguas, por iniciativa das Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros. Embora sem reconhecimento legal, tais centros contribuíram com a expansão de cursos de língua espanhola pelo Brasil.

Todavia, em 2003, outro texto de mesmo propósito foi apresentado aos parlamentares. Como era de se esperar, mais uma vez foi declarado inconstitucional por impor, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade do ensino do espanhol aos alunos do ensino médio em aulas fora da jornada escolar. Assim, após rescrito o primeiro artigo que, definitivamente sem ofender a Lei 9394/96, impõe a obrigatoriedade de oferecimento do espanhol às instituições de ensino e a liberdade aos alunos de optar por esse ensino dentro da carga horária normal de aulas, em 7 de julho de 2003, de autoria do Deputado Átila Lira do Partido da Social Democracia Brasileira –

PSDB, do Piauí – finalmente institui-se a língua de Cervantes como parte do currículo de oferta obrigatória.

De caráter elucidativo, segue integralmente o texto da Lei nº. 11.161, de 05 de agosto de 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

II. Cenário Atual

Como afirma Fernández (2005, p.18), “A situação do espanhol no início do século XXI no Brasil é de bonança, de auge e de prestígio”². Esse cenário nunca foi tão auspicioso quanto agora, pois afirmam que os interesses político-econômicos são os que o movem, ao contrário do

que deveria de ser: a cultura e a educação. Essa afirmação é corroborada ao analisarmos as relações econômicas com os países vizinhos de língua espanhola, os tratados bi e multilaterais firmados, a liderança do Brasil no Mercosul e na América Latina e o punjante desejo brasileiro de se acercar ao mercado europeu, já que o Brasil se vê mais próximo a esse mercado que ao dos Estados Unidos. Para tal, como disse o então Ministro da Educação, Tarso Genro, “as relações brasileiras passam necessariamente pela Espanha” (ARIAS, 2006). Desde a abertura do mercado brasileiro, na década de 1990 pelo governo Collor e com o Tratado de Assunção, visou-se ao desenvolvimento social e econômico da região do Mercosul tendo em vista a globalização econômica já experienciada pela União Européia, da qual o Brasil deseja extrair os modelos para a integração monetária e idiomática, esta última desde há muito vivida pelos países sulistas: “Existe uma tendência mundial em busca da integração econômica, onde o domínio da língua oficial dos países com os quais nos relacionamos é muito importante”, afirma o Secretário de Educação Básica do MEC, Francisco das Chagas Fernandes (COSTA, 2005).

A iniciativa privada também é fator que contribui ao prestígio desse panorama por meio de investimentos de empresas como a luso-espanhola Telefônica, os bancos Santander e Bilbao-Viscaya, a rede de postos Repsol YPF e a seguradora Mapfre. De acordo com os dados da Câmara Oficial Espanhola de Comércio no Brasil, são mais de 454 empresas espanholas associadas investindo no Brasil. Assim, a Espanha ocupa o lugar de segundo país investidor no mercado brasileiro, perdendo somente para os Estados Unidos (CÂMARA OFICIAL ESPANHOLA DE COMÉRCIO NO BRASIL).

A Espanha e a Argentina têm interesses específicos e já explicitados ao governo brasileiro. Aquela, pelo discurso de Miguel González Suela – subdiretor geral de Cooperação Internacional do Ministério de Educação e Ciência da Espanha – enfatiza os esforços ao promover o ensino e a difusão cultural por meio da formação de professores, pesquisadores e profissionais com o oferecimento de bolsas pela MAEC-AECI, cursos ministrados no Brasil por universidades espanholas, estabelecimento de centro de recursos para professores de espanhol e fortalecimento dos aqui atuantes como o Instituto Cervantes, responsável pela certificação DELE – Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – que tem no Brasil 45% de participação total em suas convocações semestrais, sendo, portanto, sua maior demanda mundial (FERNÁNDEZ, 2005, p. 29). Ainda, propõem assistência técnica aos cursos à distância oferecidos pelo CNICE –

Centro Nacional de Informação e Comunicação Educativa – e aulas virtuais pelo Instituto Cervantes. Acima de tudo, colaborando com a diminuição do déficit editorial brasileiro, fomentar e apoiar a presença de editores espanhóis no Brasil (SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005).

A Argentina, por sua vez, expôs seus interesses no Seminário sobre o Ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, realizado no Rio de Janeiro nos dias 17 e 18 de janeiro de 2005, e espera atuar na formação e atualização de docentes na elaboração de material didático, na assistência técnica para o desenvolvimento curricular e no intercâmbio de informações entre Brasil e esse país. Contudo, o então Ministro de Educação da Argentina, Daniel Filmus, garantiu “que não haverá uma imigração maciça de professores argentinos” (GUELLI, 2005). Cabe aqui ressaltar a necessidade de formação do docente para atuar especificamente como professor de língua estrangeira devido à diferença lingüístico-pedagógica entre este ensino e o de língua pátria. Além disso, o “marketing” positivo feito por algumas escolas privadas de ensino de línguas em torno de um indivíduo nativo, não docente, contratado para lecionar em diversos níveis de ensino, simplesmente porque fala espanhol, deve ser visto criticamente ao se questionar justamente a sua formação e devida habilitação para a docência com o intuito de responsabilizar os professores e os dirigentes das instituições dos possíveis problemas observados que o fato pode gerar, como a letargia e má-formação do alunado, bem como o desconforto do referido professor diante da provável futura falência da estratégia mercadológica usada.

Para conceber todas essas propostas e sustentá-las dentro de um padrão aceitável de qualidade e não se repetir os erros de implantação anteriores, devem-se provê-las de material didático rico e variado, não quantitativamente, mas que aborde o modelo tricotômico língua-literatura-cultura. Os materiais disponíveis hoje no mercado brasileiro consistem quase que integralmente de importações da Espanha, as quais foram de 5380 euros em 2005 (FEDECALI). São métodos de ensino, dicionários e manuais, os quais além de caros, difíceis de ser encontrados fora de grandes centros urbanos e de longa espera para aquisição, com média de entrega de seis semanas.

A distribuição de material didático em grande escala para atender à implantação da lei também esbarra nas proporções continentais do Brasil, e isso já começou a ser discutido e viabilizado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – e seus programas

do Livro Didático. As expectativas do seu coordenador-geral, Alexandre Serwy, são “a distribuição em 2006 de um livro para o professor, com ou sem mídia de apoio; de uma gramática de língua espanhola; de um dicionário monolíngüe e um dicionário bilíngüe” (SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005). Tal demanda despertou o interesse de grandes editoriais ibero-americanos que pretendem investir no Brasil.

Enfim, com fontes do IBGE, todos estes interesses estão conjugados num sistema educacional de mais de 9 milhões de alunos de ensino médio público e privado, sobre os quais recairá a obrigatoriedade do ensino. Somando-se cerca de 30 milhões de brasileiros que já falam espanhol, perfaz-se um total de 40 milhões de consumidores potenciais de educação, material didático, formação extra e continuada, mídia, como cinema e internet, eventos, como feiras, congressos e encontros que promovam e saciem a “fome-de-espanhol”, nome que recebeu o atual fenômeno de dissiminação da língua espanhola pelo Brasil após a sanção da lei 11.161/05.

Também integram esse fenômeno aproximadamente 20 mil professores de espanhol certificados ou não, dentro ou fora do sistema de ensino oficial brasileiro – de acordo com a Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo, as redes particulares de ensino de idiomas, as 26 universidades públicas e as 24 privadas que oferecem cursos de formação universitária para ensino da língua espanhola, as Associações de Professores de Espanhol dos estados, os Centros Interescolares de Línguas – CILs, o Colégio Miguel de Cervantes, o Instituto Cervantes, os Centros Culturais Brasil-Espanha e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional – AECI (FERNÁNDEZ, 2005).

Mesmo todas essas forças atuando juntas para promover um cenário promissor, o que se nota é um déficit de mais de 200 mil professores para atuar no ensino do espanhol nos próximos anos; sendo desses demandados cerca de 10% para atuação imediata nas escolas (ARIAS, 2006). No entanto, nenhuma relevante atitude político-administrativa das três esferas governamentais foi tomada para provimento de concursos públicos e conseqüente futuras contratações. Ainda, as instituições citadas encontram-se esparsamente distribuídas pelo país e predominantemente concentradas na região sudeste, fato o qual dificulta o intercâmbio de propostas de atuação e expansão dessas unidades ao promover, nacionalmente, uma interculturalidade rumo a um país bilíngüe.

Sobre os dois últimos conceitos tão imediatamente abordados e explorados por nossos governantes quando da aprovação da lei em estudo, ressaltamos que os trabalhos em português, espanhol e tupi desenvolvidos pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, junto às áreas fonteiras, há muito promovem e formam uma interculturalidade existente desde os primórdios da nossa formação étnica e que, no entanto, nunca foram divulgados na mídia nacional de massa. Logo, aquilo que os analistas prevêem como país bilíngüe – Português-Espanhol – para Darcy Ribeiro, já é uma posição inerente ao fator de etnia miscigenada, não somente na língua e sim na cultura e características físico-biológicas da população brasileira (RIBEIRO, 2005, p.28).

III. Propostas e Considerações Finais

Após longos anos de expectativas, a Lei 11.161/05 que impõe a obrigatoriedade da oferta do ensino do Espanhol nas escolas de ensino médio e o faculta no segundo ciclo do ensino fundamental vem corroborar a mudança de um cenário que temos o privilégio de assistir: a influência da cultura e língua espanholas no mundo.

Diferente da hegemonia americana que se faz impor pelo poderio econômico ou da chinesa que nos assusta pelo acelerado crescimento e voraz volume populacional, a Espanha tem seus representantes lingüísticos espalhados por 22 países dos cinco continentes, com seus 332 milhões de falantes nativos. Tais números fazem com que o espanhol ocupe a posição de segunda língua em negociações internacionais e a terceira na diplomacia – atrás do inglês e do francês (SEDYCIAS, 2005, p.36). Desta forma, quem o ignora ou o julga desnecessário de aprendizagem estará fadado à marginalização profissional, pois as empresas já exigem espanhol fluente como pré-requisito de contratação; e pessoal, por satisfazer-se com o medíocre uso da intercompreensão e, assim, pensar-se fluente na língua.

Diante desta importância, a qual o Brasil não poderia ignorar por diversas razões já ditas, a aprovação tardia da lei em estudo proporcionará a todos o estreitamento do contato com a língua-irmã rumo às mudanças da concepção de igualdade e, conseqüentemente, ter-se-á um maior respeito social e domínio lingüístico.

No entanto, o exposto no parágrafo 1.º, do artigo 1.º dessa lei faz com que novamente tenha que se começar uma reforma educacional pelo topo da cadeia educativa – como tantas

outras vigentes hoje, como a progressão continuada e as cotas nas universidades – e não pelas bases da mesma. Fala-se sobre a conscientização esperada desde a pré-escola e não somente no ensino médio e universidades, trajeto final da formação do senso crítico pessoal e porta de entrada do mercado de trabalho.

No ensino médio, apesar da LDB prever no Título V, Capítulo II, Seção IV, Artigo 35, inciso 2º. “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” (BRASIL, 1996), três anos de uma carga horária reduzida é insuficiente para preparar alunos para o mercado de trabalho ou para responder às expectativas satisfatórias do exame de seleção em língua estrangeira para ingresso nas universidades, onde nestas, por sua vez, será oferecido um estudo instrumental do idioma cujo objetivo é somente o afrontamento das situações cotidianas.

Tendo como embasamento a hipótese de Harpaz, a qual discorre sobre a capacidade dos indivíduos até 12 ou 14 anos assimilarem línguas ao nível de língua materna (SCHÜTZ, 2005), os docentes já obtêm sucesso no uso de recursos tecnológicos audio-visuais para o ensino do espanhol e, logo, no primeiro ciclo do ensino fundamental, a alfabetização na língua espanhola com o auxílio de material didático já existente no mercado. Desta forma sim se estaria estimulando a formação contínua do aluno no aprendizado desta língua estrangeira até o ensino médio.

Os entraves para essa formação contínua são muitos, contudo, necessita-se de um ponto inicial para que as desculpas pela má formação futura não sejam sempre cíclicas: não se forma porque não há professores, materiais, conscientização e vice-versa. O ponto de partida foi determinado pela lei sancionada e agora, sua gestão eficiente para o sucesso está somente em mãos brasileiras.

Dentre algumas das medidas propostas destaca-se a ampliação da oferta de cursos no ensino superior para a formação inicial de docentes para cobertura do déficit de 200 mil professores. A formação continuada, bem como os cursos de formação à distância, devem ser aplicados somente aos professores com formação inicial na área de língua espanhola, por meio de cursos de pós-graduação lato e stricto sensu. Uma vez que os programas de formação continuada e ensino à distância possam parecer “uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo” (PERRENOUD, 1999), eles só têm a capacidade de “desenvolver competências mais do que transmitir conhecimentos” (PERRENOUD, 1999), diferentemente do que pensam os

dirigentes que se alimentam de estatísticas. É inconcebível que se capacite professores com programas de 30 horas-aula para a docência em espanhol pois, assim como corrobora Perrenoud, “a formação continuada não pode, sozinha, transformar as competências do corpo docente” (1999).

Ainda sobre a importância do processo de formação docente, o Professor Bosco Monte, da Universidade Federal do Ceará, trata a qualidade do processo de formação do docente imprescindível para o ensino qualitativo, para isso deve-se passar por um processo exaustivo no qual se compreendam as diferenças regionais do idioma, a sua gramática, literatura, contexto histórico-geográfico e a associação com a língua portuguesa (SEMNINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005).

Também a Professora Doutora Neide Maia González, representante da USP e redatora dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, expressou sua preocupação de como se trabalhar conceitos de língua e cultura, de como inseri-los nos PCN e, prioritariamente, de como se dará a aquisição de formação apropriada pelos futuros docentes (SEMNINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 2005).

Para isso, mesmo que a Argentina e a Espanha tenham se comprometido pela assistência técnica na elaboração de um sistema funcional de ensino da língua espanhola e pela formação de docentes, as ações mais contundentes e de firme propósito devem ser brasileiras. Entre elas, sugere-se a habilitação à docência de portadores de DELE nível superior após complementação pedagógica universitária; a maciça opção pela prova de língua espanhola nos exames vestibulares em todas as universidades brasileiras para fomentar o ensino aprofundado nos ensino fundamental e médio, dentro e fora do sistema educacional oficializado; abertura de concursos públicos para a contratação de professores, assim como o fazem a Universidade Federal do Pará e a Marinha do Brasil; ampliação do mercado editorial com o estímulo às importações por meio de reduções das barreiras fiscais e/ou técnicas que sirvam de chamariz para os editoriais estrangeiros, ademais da viabilização de projetos do Livro Didático como o Radix, pensado para as necessidades dos brasileiros para o ensino do espanhol.

No que concerne à oferta privada, segundo Fernández (2005), haverá uma auto-regulação do mercado com o desaparecimento de mão-de-obra mal qualificada e centros de ensino despreparados. Contudo, oferta de má qualidade sempre haverá, bem como professores não

capacitados. O que ocorrerá de fato, como a experiência do inglês nos mostra, é que tanto a oferta como a demanda crescerão vertiginosamente, cabendo aos consumidores desencadear o processo de seleção natural das empresas e, aos Centros Culturais e Institutos, a promoção de cursos de excelência para a formação de professores e a contínua difusão da cultura.

As medidas propostas neste estudo servem como catalisador para um ensino qualitativo da língua espanhola no Brasil e, para tal, não devem ser tomadas isoladamente. Faz-se a necessidade conjunta de atuação de todos os envolvidos no processo de estruturação, divulgação, promoção e manutenção do sistema educativo brasileiro para dar sustentabilidade às ações propostas e que a simples divulgação destes dados cumpra a sua responsabilidade social de modificar conceitos pré-concebidos, criar novas perspectivas de aprendizado de uma língua e enriquecer a formação pessoal e profissional do indivíduo para que novos horizontes se abram aos professores, pesquisadores e alunos de espanhol como língua estrangeira e à sociedade em geral.

IV. Referências

1. ARIAS, Juan. Escolas do Brasil vão oferecer curso de espanhol. *El País*, Madrid, Espanha. Disponível em <<http://www.elpais.es>>. Acesso em 27 jun. 2006.
2. ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em <<http://www.apeesp.com.br>>. Acesso em 16 jan. 2007.
3. BRASIL. Dispõe das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96, de 20 dez. 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 30 mai. 2006.
4. BRASIL. Dispõe sobre o Ensino do Espanhol na Educação Fundamental e Média. Lei nº. 11.161, de 05 ago. 2005. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 28 mar. 2006.
5. CÂMARA OFICIAL ESPANHOLA DE COMÉRCIO NO BRASIL. Disponível em <<http://www.camaraespanhola.org.br>>. Acesso em 14 fev. 2007.
6. COSTA, Alexandre. Câmara aprova projeto que obriga o ensino do espanhol nas escolas. *Portal MEC*. 08 jul. 2005. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 30 mai. 2006.

7. Espanha elogia nova lei brasileira sobre ensino do castelhano. *Abrelivros - Associação Brasileira de Editores de Livros*. Disponível em <<http://www.abrelivros.org.br>>. Acesso em 15 jun. 2006.
8. FEDECALI. Federación Española de Cámaras del Libro. Disponível em <<http://www.fedecali.es>>. Acesso em 18 fev. 2007.
9. FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34.
10. GUELLI, Pablo López. Para Argentina, lei abre mercado no Brasil. *Folha de S. Paulo*, São Paulo. 18 Ago. 2005. Disponível em <<http://www.folha.com.br>>. Acesso em 27 jun. 2006.
11. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA. Disponível em <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em 10 fev. 2007.
12. INSTITUTO CERVANTES. Disponível em <<http://www.cervantes.es>>. Acesso em 31 mai. 2006.
13. MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. *Revista HELB*, Ano 1, nº. 1. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 20 jan. 2007.
14. PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e Desenvolvimento de Ciclos de Aprendizagem. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº. 106, nov. 1999. Disponível em <http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_36.html>. Acesso em 14 fev. 2007.
15. RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1995.
16. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 30ª. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2004.
17. SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
18. SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, 17 e 17 jan. 2005, Rio de Janeiro, Ata.

19. SCHÜTZ, Ricardo. A idade e o aprendizado de línguas. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Online. 30 ago. 2005. Acesso em 02 fev. 2007.
20. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. Disponível em <<http://www.ufms.br>>. Acesso em 08 ago. 2006.

Notas Finais

¹ Termo adotado pelo autor. Não se discute o conceito de língua instrumental como hoje.

² “La situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio.”

UMA ANÁLISE DO GÊNERO DO DISCURSO/DRAMATIZAÇÃO

Neilton Farias Lins¹

RESUMO: Este estudo pretende analisar marcas discursivas no gênero discursivo dramatização. Tal estudo baseia-se nas teorias propostas por Bakhtin (1992), Halliday (1885), Koch (1993), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Shneuwly (1997), Dozl (1997), Castilho (1998), os quais partilham a idéia, que o homem transforma o mundo através da utilização da linguagem.

Palavras Chaves: Texto, linguagem e gêneros discursivos.

ABSTRACT: This study intends to analyze discursive marks in the gender discursive dramatization. Such a study bases on the theories proposed by Bakhtin (1992), Halliday (1885), Koch (1993), Marcuschi (2003), Rojo (2004), Shneuwly (1997), Dozl (1997), Castilho (1998), which share the idea, that the man transforms the world through the use of the language.

Keyword: text, language, discursive genders.

Concepções de linguagem

Estudar a língua compreende anteriormente, distinguir as postulações teóricas, que os lingüistas se baseiam atualmente, nos estudos de gramáticas. Há pelo menos três grandes vetores teóricos a serem seguidos segundo Castilho (1998, p.24) que são: *inatismo (a língua como atividade mental)*, *estruturalismo (a língua como atividade ou modelo estrutural de gramática)*, e *finalmente o sociointeracionismo (a língua como uma atividade social)*, essa última concepção a qual foi baseada nossa pesquisa.

Castilho (op.cit.) diz que essa última teoria *o homem veicula informações, externa sentimento, age sobre outro (homem)*, o sociointeracionismo está vinculado à *gramática funcional e dentro deste aspecto estão as funções da linguagem ou metafunções definidas por Halliday (1994b)*, as quais, a elas estão relacionadas todas as probabilidades de opção semântico-lingüísticas plausíveis para um interlocutor em circunstância de intercâmbio com os outros ou com o mundo. São elas: a **ideacional**, a **interpessoal** e a **textual**. A metafunção *ideacional* faz referência com "a expressão do conteúdo de acordo com a experiência do interlocutor inserido em uma comunidade de fala" (Halliday,1973:37); a metafunção *interpessoal* com "a expressão das relações sociais e pessoais" dos papéis desempenhados nas

¹ Graduado em Letras pela FAMASUL (FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA MATA SUL) e Especialista em Língua Portuguesa pela FAMASUL

interações; a metafunção *textual* com o "cumprimento das exigências de operacionalidade de uma língua" (*op. cit.*:42), ou seja, com a construção e a organização da mensagem dentro de um sistema determinado pelo contexto e pela intenção do autor.¹

²Por um lado a descrição funcional do idioma envolve identificações de todas as funções que estão incorporadas na gramática, e por outro lado todas as configurações diferentes pelas quais estas funções estão definidas - quer dizer, todas as possíveis estruturas que servem para expressar algum significado no idioma.”(Halliday,1994b:29-30).

Tal gramática estuda as funções sociais da língua. Este estudo parte do princípio de que toda aprendizagem é um processo contínuo, sujeito a mudanças decorrentes das transformações ocorridas no contexto social e histórico em que os indivíduos se encontram. A partir do contato estabelecido com o meio ambiente e com seus semelhantes, o homem adquire informações, desenvolve habilidades e estabelece valores (Oliveira, 1999).

O principal objeto de estudo da Gramática Funcional é o texto oral ou escrito, entendido como um produto autêntico de uma interação social, parte de um contexto cultural e social. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente social e histórico, pois sua constituição está sujeita às influências de fatores externos ao indivíduo. O interacionismo sócio-discursivo constitui a base teórica sobre a qual está calcado o presente estudo, e atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos. O homem socialmente age e interage com o outro através da língua, para expressar para alguém que o ama, para dizer que o odeia, para fazer uma receita de bolo, uma lista de compra, discursar em uma formatura, congresso, seminário, palestra, comício político, enfim é através da língua que o homem se comunica com o seu interlocutor, assim, cabe a nós estudarmos estas duas categorias da língua, a escrita, que é de certa forma fixa e falada mais renovável, dependendo do contexto social de sua produção. Embora, segundo Marcuschi (2003) “a língua não seja dicotômica”, ou seja, essa divisão não confere duas modalidades lingüísticas, como querem dividir alguns teóricos, mas práticas diferentes da mesma língua.

¹ Falaremos sobre isso depois, *em um capítulo em que abordaremos um questionamento da língua como dicotômica ou práticas de uma mesma língua.*

² Tradução nossa

Nessa perspectiva desejamos analisar as marcas discursivas no gênero do discurso/dramatização apresentada pelos alunos de uma 8ª série do ensino fundamental em Novo Lino.

Texto e Discurso

Ligando a noção de texto à de contexto, Halliday (em Halliday e Hasan, 1985) define texto da maneira mais simples possível, como avalia o próprio autor, como “língua ou linguagem que é funcional” (Halliday op. cit. p. 10). Por funcional, Halliday entende língua que está prestando algum serviço em algum contexto. Assim, um texto pode ser tanto falado quanto escrito, ou em qualquer outro meio (medium) de expressão. Para ele, texto e contexto são aspectos do mesmo processo; não devem ser separados. O autor explica que o contexto sempre precede o texto, e a situação é anterior ao discurso que se relaciona com ela. É partindo do contexto da situação que o ser humano é levado a um dos fatores que contribuem para uma boa compreensão: a predição.

De acordo com o autor, o importante não é pensarmos no texto como sendo composto por palavras ou sentenças, mas sim por significados. É evidente que esses significados têm que ser expressos, ou codificados em palavras e estruturas, sons ou símbolos, para que possam ser comunicados, mas, para ele, um texto é essencialmente uma unidade semântica.

Para Halliday, assim como para outros autores, como veremos mais adiante, a noção de texto está diretamente ligada à de discurso, uma vez que o discurso se manifesta através de textos. As noções de texto e discurso estão, por outro lado, ligadas a dois outros conceitos igualmente importantes, em torno dos quais toda a discussão dos autores aqui resenhados irá girar: o de “função lingüística” e o de “função social”. Vale, portanto, mostrarmos como essas funções são definidas. Segundo Halliday (op. cit.), “função da língua” (ou “função da linguagem”) constitui-se em: “...componentes funcionais do sistema semântico de uma língua.” (Halliday, op. cit. p.29).

Os três componentes funcionais (ou “metafunções”) postulados por ele são:

componente **ideacional**, subdividido em lógico e experiencial (“experiential”); corresponde ao que se costuma chamar de função cognitiva ou referencial e está ligado ao campo do discurso (“field of discourse”);

componente **interpessoal**, que é a função da língua no processo de interação social; está ligado aos participantes da interação (ao “tenor of discourse”);

componente **textual**, refere-se a todas as características e elementos (semânticos; gramaticais; estrutura temática; foco de informação; etc.) que tornam possível a adequação de um texto a um determinado contexto; está diretamente ligado ao “modo” do discurso (“mode of discourse”).

Halliday enfatiza que a língua é multifuncional; todos esses componentes e funções estão interligados².

“Os significados são tecidos junto em um tecido muito denso de tal um modo que, para os entender, nós não olhamos separadamente para suas partes diferentes; bastante, nós olhamos simultaneamente para a coisa inteira de vários ângulos diferentes, cada perspectiva que contribui para a interpretação total. Isso é a natureza essencial de uma aproximação funcional.” (Halliday, em Halliday e Hasan, 1985, p. 23).

Como já foi apontado, o autor trata a análise da língua sob um ponto de vista social, fazendo ligação entre a língua e a estrutura social e conceituando-a como um dos vários conjuntos de sistemas de significados - ressaltando sua exterioridade semiótica (formada por signos) – da cultura do homem. Halliday expõe com nitidez sua inquietação com as afinidades entre a língua e a estrutura social, ponderando a estrutura social como um aspecto do sistema social.

Outros teóricos, amparado em Halliday, tratam e definem também os vocábulos Texto e Discurso, evidenciando também apreensão com o social e com a conjuntura de produção ou circunstância de conversação. Koch. (1987) assegura que os termos texto e discurso podem ser aceitos em duas significações: no sentido lato e no sentido estrito. No sentido lato, o termo texto refere-se “a qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos” (Koch, 1987, p. 21). Neste sentido, um texto pode ser qualquer manifestação de comunicação, por meio de uma música, de uma pintura, de um romance, etc. Já no sentido estrito, um texto incide “em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independentemente de sua extensão.” (Koch, op. cit. p. 22).

No que se refere ao termo discurso, a escritora conceitua-o, no sentido lato, como atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, conglomerando não só a definição de enunciados por ele produzidos em tal circunstância - ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua

² Traduzido por nós.

enunciação.”(Koch, op. cit. pp. 21 e 22). A referida escritora defende que o discurso dar-se de forma lingüística, no sentido estrito, através de textos, dessa forma, é capaz de ser acentuado como “ uma integração semântico-pragmática, de um contínuo comunicativo textual que se distingue, entre outros fatores, pela coerência e pela coesão, conjunto de relações responsáveis pela organização do texto.” (Koch, op. cit. p. 22).

Em Koch & Travaglia (1990), é apresentada uma significação detalhadamente, em qual, além dos predicados prontamente apregoados na acepção de Koch indicado anteriormente, tais escritores ressaltam uma ulterior especialidade importante: a função de capaz de produzir comunicação do texto além da condição de intercâmbio comunicativo. Esses defendem, também, a tema coerência dentro do texto, que se reflete diretamente na lógica discursiva. Para eles, é a coerência que faz com que um encadeamento lingüístico qualquer seja vista como um texto, uma vez que torna crível, através de múltiplos fatores, as relações sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas entre os elementos da seqüência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos, etc.), consentindo que tanto sua construção quanto sua recepção se constituam em uma coesão significativa global. Asseguram que é a coerência que dá textura ou textualidade, abrangendo os termos “ textura” ou “ textualidade” como “ aquilo que transforma uma seqüência lingüística em texto” (Koch & Travaglia Op. Cit. p. 45).

Igualmente como Halliday, Koch (op. cit.) acredita também que o ser humano utiliza a linguagem para interação social através de seu discurso. A linguagem é ponderada por essa teórica como um formato de ação sobre o mundo, carregado de intenções, vista como veiculadora de sistema de idéias e distinta pela argumentatividade. A escritora afirma ainda, que a argumentação, inscrita no uso da linguagem, constitui-se em uma atividade que estrutura um determinado discurso. Logo, Tanto Halliday quanto Koch e Kock e Travaglia dão ênfase o caráter social do texto e do discurso, compartilhando inclusive, a conceito de que um não pode está desvinculado do outro.

Dessa forma defendemos que não é admissível discorrer sobre texto e sobre discurso sem discorrer de igual modo sobre gênero. Não são exclusivamente as definições de texto e de discurso que se arrolam diretamente, da mesma forma conceito de gênero está relacionado aos ulteriores. Independentemente do tipo de abordagem ou escola, adotados nos diversos estudos deparados na literatura, o nome de gênero permanecerá continuamente relacionado ao de discurso, e este ao de texto. Assim, um não terá existência sem o outro.

Para Swales (apud Santos, 1996), um gênero incide em uma ocorrência comunicativa, com finalidades operacionais (comunicativos) bem definidas, que são compartilhados e

compreendidos por membros da comunidade discursiva na qual e para a qual aquele evento será realizado.

Gêneros do discurso /Língua Falada e Escrita

Segundo Lins (2007,02):

A palavra “gênero” sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1978), essa palavra tem sido usada desde Platão, cujo objetivo era distinguir o lírico, em que apenas o autor falava, o épico, em que o autor e personagem falam, o dramático ,em que apenas a personagem falava. Brandão (apud Santos, 2004) dizia que *o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessa aos antigos... tanto na retórica quanto às pesquisas em , semiótica literária e teorias lingüísticas.*

Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita dentro de ou *continuum* tipologia das práticas sociais de produção textual. Nessa perspectiva, nos embasaremos em Bakhtin (1992/1979/), Marcuschi (2003), Rojo(2004), Shneuwly e Dozl (1997), dentre outros teóricos, optamos pelos teóricos os quais, a discussão relativa à língua falada e escrita não toma posição favorável à dicotomia, Marcuschi (2003. p. 17), que diz que *a oralidade e a escrita são práticas e uso da língua característica própria, mas não tão suficiente oposta para caracterizar dois sistemas lingüísticos,* Ramos (1997) tem a mesma concepção quando assume que *a correlação entre fala e a escrita está num continuum das práticas sociais.*

Historicidade da Língua Falada e Escrita

Estas duas vertentes, que sejam elas, a língua escrita (L.E) e a língua oral (L.O) têm sido objetos de pesquisa de diversas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, sobretudo, tem sido assunto discutido em congresso, palestras, mesas redondas, artigos científicos e livros afins, o que ocasiona grande circulação de trabalhos nessa área científica, mesmo assim, gostaríamos de tecer alguns comentários ou dizer algumas palavras que estejam relacionada com a historicidade dessas duas modalidades.

Alguns teóricos defendem que a língua escrita tem supremacia sobre a língua oral, visto que as pessoas que desenvolveram a escrita ou possuem a capacidade escrever são mais civilizados do que os que não escrevem, ou seja que não escreve é anti-social ou sem cultura, tal conceito é de certa forma irônico, tendo em vista que, quem dar ordem de liberar um vírus antrax, do Ébola, uma bomba atômica, dentre outros males que afetam a humanidade, são exatamente os “civilizados”. O que percebemos na verdade é um certo grau de preconceito de alguns estudiosos com relação à modalidade oral.

O uso da L.E é muito recente em comparação a L.O isso pelo fato de nos nossos primórdios os homens muito pouco usavam essa modalidade, visto que a L.O foi adquirida por processo de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos...Graff (apud Marcuschi,2003). Passaram milhões de anos e os homens começaram a usar hieróglifos ou símbolos gráficos, escritos nas paredes das cavernas, nas pedras, etc., com a finalidade de representar algo, ou comunicar uma mensagem a alguém. Depois tais hieróglifos se transformaram em símbolos ou letras, cujo objetivo era representar a fala.³

Paralelo ao que temos dito sobre o fato de a origem da escrita data muito pouco tempo, Graff (Apud Marcuschi, 2003) diz que a escrita surgiu a pouco mais de 3.000 anos a.C, enquanto que a espécie homo sapiens data de cerca de milhões de anos a.C.

O autor citado anteriormente, revela que a história da humanidade é muito fragmentada, ocultando alguns detalhes que seriam importantes para esclarecer certos pontos na história da fala e da escrita.

Questões da Língua Oral & Escrita: Similaridade ou disparidade

Essas duas modalidades têm sido postas como contraditórias por muitos teóricos da linha tradicional, embora em um estudo mais aprofundado, dizemos que a oralidade e escrita são práticas sociais que possuem um mesmo objetivo: a comunicação.

Marcuschi define a oralidade como:

A oralidade seria uma pratica social interativa para fins comunicativos, que se apresentam sob variadas formas ou gêneros textuais na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais forma, nos mais variados contextos de uso.

³ O certo é que a escrita não representa a fala, seja que ângulo for que a observamos Marcuschi (2003)

Marcuschi (2003) diz ainda que não se pode investigar contundentemente as similaridades e disparidades entre F.E e L.O, sem levar em conta o uso na vida diária do usuário de uma língua, ou melhor seria impossível distinguir tais relações, se essa tentativa for baseada no código lingüístico, mas em vez disso focalizar essas modalidades com conjuntos de práticas sociais.

Há quem diga que a L.O tem primazia sobre a L.E pelo fato de primeiro o homem usar a L.E., visto que o homem é um ser que fala e não um ser que escreve. Paralelo a isso Marcuschi (2003) diz que:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala...porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros .

A criança adquire a capacidade de falar naturalmente no cotidiano e contexto social em que estiver inserido, através dos diálogos, músicas que ouve e/ou programas televisivos que ouve e vê, dentre outros aspectos discursivos – embora seja uma forma natural de aprendizado, no entanto não deixa de ser uma rica inserção cultural e social, já a escrita é adquirida pela criança em contextos formais, isto é, será necessário que a criança freqüente uma sala de aula ou uma escola para aprender tal modalidade, baseado nesse principio a escrita é tida como prestigiosa com relação à oralidade, nesse aspecto essas modalidades são denominadas de práticas sociais da língua.

As relações existentes entre L.O e L.E não são evidentes por si mesmas, nem seguem um padrão simples, visto que elas cogitam um imutável dinamismo fundado num continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Postular superioridade da modalidade escrita sobre a modalidade oral seria um ponto de vista um tanto controverso entre ambas, visto que não podemos dizer que haja superioridade entre ambas, isto é, seria interessante levar em conta que aspecto estaria sendo comparado e como diz Marcuschi (2003) essa relação não homogênea nem constante. O autor citado acima diz:

... as diferenças entre a fala se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos...Isto equivale dizer que tanto a fala como a escrita apresenta um *continuum* de variações, ou seja a fala varia e a escrita varia. Assim, a comparação deve tomar como

critérios básicos de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas.

Língua Oral e Língua Escrita: Dicotomia ou práticas de uma mesma língua?

A visão que se tem da análise das relações existentes entre as duas modalidades de uso da língua (fala versus escrita), e que a língua apresenta características dicotômicas, isso vista pela maior parte das concepções teóricas da lingüística, Marcuschi (2003) enfatiza isso muito bem quando diz:

De um lado, temos teóricos como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985, uma primeira fase), Ochs(1979), representantes das dicotomias polarizadas e visão restrita. De outro lado temos outros autores como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982,1985), Benveniste (1990), Halliday/Hasan(1989) que percebe a relação entre fala e escrita dentro de um *continuum*, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social.

A dicotomia defendida pelo primeiro grupo de lingüistas se volta basicamente para o código e ficam inerentes aos fatos lingüísticos. Tal dicotomia foi precursora das normas gramaticais ou prescritivismo de uma única norma lingüística, tida como padrão, isto é, a que originou hoje o que chamamos de uma norma padrão; como também originou dois pólos distintos numa mesma língua, quando atribuiu diferença entre a L.O e L.E.

Dessa forma, Marcuschi (2003), diz que tais dicotomias são frutos de uma observação empírica de uso da língua e não de características dos textos produzidos. A dicotomia estrita está muito presente nos livros didáticos, cujos autores têm uma concepção de língua estruturalista, isso pelo fato de essa tendência andar de braços dados com o estruturalismo, o que por sua vez vê o ensino da língua como um ensino de regras gramaticais.

Já a visão do segundo grupo é que não há dicotomia, paralelo a esse fato, vejamos algumas comparações faz Marcuschi (2003), entre essas duas vertentes:

- As semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente lingüísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);

- As relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mais contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- As relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grande) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades);
- Muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/ distanciamento);
- Não há qualquer diferença lingüística notável que perpassse o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas);
- Tanto a fala como a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas (não se pode dizer que a fala não segue normas por ter enunciados incompletos ou por apresentar muitas hesitações, repetições e marcadores não-lexicalizados;

Esse mesmo lingüista diz que *a fala e a escrita são diferentes, mas a diferenças não são* polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias.

Conforme Marcuschi (2003), “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” Assim, dentro desse continuum, seremos capazes de constatar que há textos escritos que têm mais proximidade ao pólo da conversação espontânea, como por exemplo acontece com o bilhetes e cartas familiares, enquanto que há outros textos falados que estão mais próximos aos do pólo da escrita formal, temos como exemplo conferências, palestras e entrevistas.

De forma que tanto a fala como a escrita percorrem um continuum que vai do nível mais formal ao informal, ou reciprocamente, atravessando graus intermediários. A escrita é tida como uma estrutura complexa, formal, sem dependência com o contexto, já a fala apresenta uma estrutura simples ou até mesmo sem estrutura, e de grande dependência do contexto em que está inserida. Devido a essas e outras peculiaridades, como por exemplo, a pausa, hesitações, truncamentos, a língua falada era até 1960 considerada como um lugar caótico.

Desde os aparecimentos das análises do texto falado, a ênfase foi dada na direção ao processo em si. De forma que, a linguagem usada no texto discursivo necessita de ser tida apenas como simples verbalização, carecendo ser analisada quando da análise textual as

condições de produção. Os fatores que deveriam ser considerados constitutivos entre fala e escrita satisfazem apenas a diferenças estruturais.

Logo, ao ser feito uma análise sobre língua falada, é imprescindível analisar de que forma se instaura a conversação, gênero típico da língua falada. Assim dizemos que conversação é uma atividade iniciada de forma automático e livre na vida habitual, na maioria das vezes face a face, entre interlocutores que interagem através da linguagem alternadamente sobre determinado assunto em uma situação social e tempo específicos e reais. No diálogo, os interlocutores alternam seus papéis de falante e ouvinte, e por meio dessa atividade interativa deriva-se o texto conversacional, organizado numa determinada circunstância de comunicação. Nota-se que todo evento de fala ocorre num contexto situacional específico, compreendido como situação extralingüística, isto é, a ocasião confinante, o instante e as ocorrências em que tal episódio dar-se, abarcando os favoráveis compartes com suas peculiaridades especiais e os plausíveis elos que os prendem.

A conversação e a Língua Falada

A conversão é uma atividade lingüística fundamental. Ela se associa ao fazer habitual de qualquer cidadão, isso, sem levar em contar qual o nível sócio-cultural que ele pertence, a conversão representa a relação verbal em que dois ou mais individuo se alternam, interagindo através da língua sobre objetos propiciados pela vida diária. Marcuschi (1986) teve comentário a conversação dizendo que: a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora.

As matérias conversacionais são tão abundantes quanto gratuitos, visto que, a condição necessária para que haja conversação entre duas ou mais pessoas é que ambas manifestem interativamente desígnio de entrar em contacto ou ponderem sobre determinado assunto.

Castilho (1998) diz que ao averiguar a estrutura de produção da conversação, poderemos fazer a seguintes perguntas:

- O que leva as pessoas conversarem?
- Quais são as rotinas estabelecidas em nossa cultura para a condução de uma conversa?
- Como se estabelece o jogo interpessoal no interior da conversação, isto é, quais são as regras sociais observadas nas práticas de alternância dos turnos conversacionais?
- Como se elabora o assunto na conversação?

- Que materiais lingüísticos são empregados habitualmente nas estratégias de iniciar, manter ou encerrar uma conversa?
- Quais são os “esquemas de poder” exemplificados pelos parceiros de uma conversação, nas táticas da argumentação e do convencimento?
- Quais são os tipos de conversação.

Para responder tais perguntas esse autor diz que, o professor precisa formular conjuntos de atividades para serem desenvolvidas, tais como: gravar conversa livre de alunos, pedir permissão a cada informante pelo uso desse material em aulas, transcrever o material coletado, examinar as transcrições formulando questões e fazer observações observando o caráter interacional, depois textual e por fim, não menos importante o gramatical.

Koch (1992) diz:

O falante assume para si o papel de falante em relação a um destinatário quando instaura um *eu* e projeta para o destinatário um *você*. Para que a interação aconteça o ouvinte deve ser capaz de reconhecer os papéis dêiticos instaurados, assumindo o falante como o eu e a si mesmo como você, até que, no caso da conversação, haja uma mudança de turnos e os papéis sejam invertidos.

Para manter o poder em certo turno o falante utiliza estratégias para a manutenção do turno, tais como: pausas não muito longas, alongamento de vogais e consoantes, de artigos, conjunções e preposição, autocorreção, o locutor substitui o item lexical escolhido, ou muda o rumo da conversa, temendo ser corrigido pelo outro interlocutor e assim perdendo turno.

Uma passagem de um turno se dá por assalto ao por consentimentos do interlocutor, o assalto ao turno é um dos mais eficazes de um ouvinte, tendo em vista que nem sempre em uma conversa o interlocutor dá permissão ou passa a palavra para o ouvinte, dessa forma, o ouvinte assalta o turno, usando interrupções, negando, afirmando, ou concordando com a fala do interlocutor. Um assalto bem sucedido acontece após uma “deixa” do interlocutor, em que o mesmo não passa o turno para o ouvinte, mas lhe dar oportunidade para que esse tome o turno, não quando a “deixa”, mas também quando o interlocutor desiste do turno. Preti (1988) chamou essa desistência de sobreposição de vozes.

Há outras formas de passagem de turno de um interlocutor para o ouvinte, como por exemplo o olhar, visto que, em uma conversação as pessoas tendem a se olhar o mínimo possível, quando assim o fazem estão concedendo ao outro o direito de falar, ou seja, estão passando o turno para o outro. Outra forma é pausa na em uma seqüência lingüística, ou a

queda rítmica, visto que uma seqüência lingüística gera a expectativa de outra seqüência, quando a mesma não acontece a outra seqüência, o interlocutor está dando sinal ao seu ouvinte que é sua vez de falar. Se casualmente ouvinte não interagir o interlocutor retoma a interação. Outra forma de passagem é através dos marcadores conversacionais, tais como: não é mesmo? Tudo bem pra você? Ok? Valeu? Falô? e tantos outros que a língua nos permite usar. Em suma, a conversação é uma área muito vasta a ser explorada, tendo em vista que a conversa há por todos os lados, assim gostaríamos de salientar que análise do Corpus desse trabalho estará fundamentada na disciplina Análise da Conversação.

As tomadas e detenção de turno são caracterizadas por determinadas marcas, por exemplo: o detentor de turno pode favorecer condições para que um dos interlocutores possa interagir ou fazer assalto de turno, Koch (1998) pormenoriza dizendo que o atual detentor do turno pode eleger o falante seguinte, isso por meio de deixas realizadas através de marcadores conversacionais, tais como: que achas? E então? De acordo? Ta certo? Ficou claro? Entendeu? Dentre outros. Esses marcadores podem ser indicadores de finais, concordância ou discordância de segmentos de tópicos, a Análise da Conversação chama tópicos de aquilo sobre o que se fala, ou melhor, tem-se comprovado que os falantes elegem assuntos para falação, isto é, mesmo na língua falada que tende ser menos planejada, há sempre uma tendência para organizar o que se fala por tópicos ou assuntos.

Os turnos conversacionais amplamente analisados por Koch (1989), Marcuschi (1986), estes turnos definem-se como uma guerra pelo poder, guerra para manutenção e tomada do turno, visto que nem sempre um turno é passado para outro falante de maneira espontânea, mas boa parte dessa tomada ou manutenção de turno se dá de maneira imposição por parte dos interlocutores envolvidos no discurso, embora como diz Marcuschi (1986) na conversação (língua falada) os interlocutores são co-produtores do discurso, visto que colaboram um com o outro, co-negociando, co-argumentando o discurso. Há, porém situações que o detentor do poder passa o turno conversacional para o outro interlocutor, se esse não interage, qualquer outro envolvido no discurso poderá o fazer, mesmo assim se não houver quem o faça o turno volta para aquele que o tinha a princípio.

Koch (1989) diz que a tomada de turno pode acontecer, fora do momento previsto, a esse fenômeno como já tem sido exposto dar-se o nome de assalto ao turno, que acarretará em um outro fenômeno chamado de sobreposição de vozes, que é instante em que dois interlocutores falam subitamente ou de uma só vez ao mesmo tempo, o que pode acontecer de um dos envolvidos tomar realmente o turno ou desistir da tomada.

Santos (1999) pondera que em interações assimétricas um interlocutor tem mais poder do que outro na interação, essa mesma autora diz ainda que em situação de sala de aula, o discurso permite que o sentido do tópico seja negociado, o que pode ocasionar a imposição de argumentos por parte do que tem mais poder nas negociações discursivas.

Segundo Dijk (apud Santos 1999) diz que:

...o locutor que detém o poder usa estratégias para influenciar seus dominados, como caracterizar suas atitudes como altruístas e valorizar seus próprios interesses, o que tem levado esses dominados à prática de autodefesa desses interesses, considerando-se inevitáveis, verdadeiros ou ponderáveis, quando qualificados como ruins pela maioria da população.

Gênero Discursivo Dramatização

Antes de pensarmos dramatização, percorramos o conceito de gênero dramático estudado pela retórica e teoria literária e assim, façamos um paralelo entre esse gênero retórico e o gênero discursivo dramatização. Infante(2001) diz:

Como indica o próprio termo “dramático” (que provem do verbo grego *drao*, “fazer, agir”), a principal característica desse gênero é a ação, que se desenvolve diante do espectador... Personagens ⁴(*interlocutores*) agem e falam ⁵(interagem)...

A base desses dois gêneros retórico e discursivo é o diálogo, que se estabelece entre os interlocutores numa comunicação viva, face a face, espontânea, e de certa forma livre, visto que são escritos na intenção de serem apresentados oralmente, em que, esses gêneros trazem consigo uma forte influência da língua falada ou conversação propriamente dita, de forma que suas transmissões abrangem especificamente o aspecto oral da língua, embora tenham forma escrita e instruções a serem seguidas, mas tais textos transpõem o aspecto escrito, sendo enfático o aspecto oral ou mundo da fala, isso se justifica pela interação que há entre os interlocutores na conversação, como por exemplo: correção de falas, assalto e tomadas de

⁴ Grifo nosso.

⁵ Grifo nosso.

turnos, truncamentos, sobreposição de vozes, passagem de turnos, repetições de frases, estruturas e idéias, uso constante dos marcadores discursivos característicos de conversação espontânea, dentre outros aspectos discursivos que há na correlação entre esses dois gêneros e a conversação espontânea. Assim, defendemos que o gênero dramatização recebe incorporação da língua falada de forma enfática, ou melhor, esse gênero nada mais é do que texto escrito com formato de oralidade.

Discussão do *Corpus*

O exemplo revela situação em que fora apresentada uma dramatização na Escola Mário Gomes de Barros, localizada no município de Novo Lino – AL, por uma 8ª série, na ocasião de uma Gincana de temas juninos, o texto transcrito faz parte de um corpus que contém oito dramatizações, esse corpus é arquivo da referida escola.

O locutor 1, que é um pai de família caipira, inicia a dramatização chamando por Maria que é a mãe da família pedindo que essa acorde, a maneira como ele o faz é bem expressiva, pois, denota uma ênfase que esse dar ao nome Maria, o que percebe um prolongamento na sílaba RIA, L1 acorda Maria (L2), que sai acordando a todos da casa para o início de mais um dia na vida daquela família camponês.

L1 é identificado como o responsável da casa ou pai da família na primeira parte do gênero textual em estudo pela relação de poder (Santos, 1999) que tal informante exerce em relação aos demais que o cerca. Tende em vista que sua posição de comando é acatada por todos sem que haja menor discussão por parte dos demais informantes, percebe-se nesse contexto o que disse Dijk (apud Santos 1999) poder estar relacionado com a força, a autoridade, a coerção, a persuasão, a manifestação, ao prestígio e à posição social ocupada pelo indivíduo no grupo, na classe social ou instituição a que pertence. Como se percebe nos fragmentos abaixo:

L1 – MaRIA, MaRIA, acorda Maria.

L1 – Maria, acorda os mininos que ta na ora de ir trabalhar.

((conversas entre os ouvintes))

L2 – Acorda... ()

L1 – Tomé:: Você/você vai adquirir o comer pra gente. Viu ? Pode ir.

L1 – João Manoel vai/..vai buscar um feixe de lenha pra fazer fogo...

L1 – Você Joaquim, pode ir pro corte de cana.

L1 – Cê faça o fogo, cuide de/de comida pro minino, que vou pra roça mai Maria.

L3 – Tá certo painho.

L1 – Bota uma bolachinha pro minino, (atiça) o fogo no café e deixa o mi(minino).

L4 – Tá certo painho::.

O que justifica a razão pela qual ao longo do texto é enfatizado a fala de L1, enquanto que L2 quase não fala, por ser a mulher, vista como uma pessoa submissa ao seu marido (senhor), não discute, apenas obedece, o que tipificada a vida das pessoas (mulheres) pertencentes a essa classe social.

Além dos aspectos apresentados nesse texto transcrito de uma dramatização iremos encontrar outros resquícios que o identifica como sendo um texto oral, como também a interação discursiva nele existente. Como por exemplo, repetições de termos ou estruturas sintáticas, truncamentos, sobreposição de vozes, usos de marcadores discursivos, assaltos e tomadas de turnos, prolongamento de sílabas, passagem de turno, dentre outros elementos constitutivos de um texto conversacional. Um dos elementos discursivos mais usados nesse G.D estudado é a repetição como, por exemplo, na linha 1, 5, 19, 20, 21, e 23, vejamos: – Maria, Maria - L5 – Eu matei painho!! , Matasse o que Tomé? e Matou Tomé?

Na linha 1 e 5 houve a repetição de palavras, o que justifica a ênfase que o L1 queria dar quando chamava Maria (L2), pois, o mesmo desejava que L2 respondesse aquele comando e estivesse pronta a executar outro que era levantar e acorda os meninos para irem a roça, já os outros exemplos definem outra estratégia por parte dos interlocutores, isto pelo fatos de que as repetições que eles fazem é com intenção reafirmar, argumentos, o que como foi mostrado no segmento acima, em que o objetivo das repetições é promover a reafirmação do argumento expresso nas linhas 19, 20, 21 e 23.

A repetição é uma das estratégias fundamentais para instalação da alocação, que promove acima de tudo a intercâmbio. Bem como se ressaltará, a repetição será abordada nesta pesquisa a partir de um conceito vasto, compreendendo não só as repetições de subsídios lingüísticos, como de estruturas e até certos tipos de paráfrases.

A fim de abalizar o procedimento da repetição na presente indagação serão ponderados os estudos de Marcuschi : “A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo” (1990) e “A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual”(In: Koch, 2002).

Conforme o Koch (op. cit., p.106), a repetição não é um simples ato metalingüístico, pois expressa algo novo, mesmo por meio de segmentos discursivos semelhantes. Funcionam como contornos estereotípicos, em situações de rituais da sociedade como nos pares de cumprimentos, agradecimento, despedidas. As repetições contribuem também para a compreensão mais rápida de palavras e expressões novas, pois quanto mais convencionalizados forem um sentido, palavra ou expressão, mais instantâneos serão seus processamentos.

Além, do processo acima comentado a outros elementos, tais como os truncamentos, sobreposição de vozes, uso de marcadores discursivos, assalto ao turno, prolongamento de sílabas, passagem de turno, dentre outros. Quanto a truncamentos compreende-se por elementos discursivos encontrados num texto oral, os quais têm a função de paradas forçadas em uma frase ou o ato de refazer a seqüência lingüística, outras vezes acontecem no momento em que um interlocutor por questão de dicção ou mesmo tropeços nas palavras e pára corrigir o que disse, como acontece nas linhas 5, 6 e 8.

L1 – Tomé:: Você/você vai adquirir o comer pra gente. Viu ? Pode ir.

L1 – João Manoel vai/..vai buscar um feixe de lenha pra fazer fogo...

.....
L1 – Cê faça o fogo, cuide de/de comida pro minino, que vou pra roça mai Maria.

Quanto à sobreposição de vozes entende-se, como já fora dito anteriormente, como sendo o instante em que dois interlocutores falam subitamente ou de uma só vez ao mesmo tempo, o que pode acontecer de um dos envolvidos tomar realmente o turno ou desistir da tomada. É o que acontece exatamente na linha 13 e 14 do texto em estudo, em que os dois interlocutores falam em um só momento.

Graças a Deus.

Graças a Deus

Além dos elementos estudados mais dois elementos que gostaríamos de tecer algum comentário e identifica-los no gênero em estudo, que é na verdade assalto e passagem de turno, há algum momentos que os interlocutores disputam por manter ou tomar o turno, apesar do texto em estudo ser muito pequeno, todavia apresenta tal característica isso se percebe nas seguintes vozes do discurso das linhas 19 a 24 Oi Tomé. Eu matei painho!! Matasse o que Tomé? Uma galinha preta. Matou Tomé? E então (painho), tais passagem de turno encontradas no texto se por negociação e livremente, visto que, os interlocutores usam marcadores discursivos que levam a estruturas de perguntas que obviamente requerem uma resposta.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto, **Um perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa** (Tese de Doutorado). São Paulo. LAEL/PUC.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (org). **Gêneros do discurso na escola**, 2 ed. São Paulo, Cortez. 2001.
- CASTILHO. Ataliba Texeira de. **A língua falada no Ensino de Português**. São Paulo. Contexto, 1998.
- DOLZ e SCHENEUWLY, B. **Genres et progressio em expression orale et écrite : elements de réflexion à pros d'une experince romande. Enjeux** . Tradução de Roxane Rojo, (1996)
- DOLZ e SCHENEUWLY, B. **Os Gêneros escolares- das prática de linguagem aos objetos de ensino**. Tradução de G.S. Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 11 maio/agosto. 1997.
- GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**, Porto alegre, Artes Médicas, 1995.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985) **An Introduction to Functional Grammar**. London.
- HALLIDAY, M.A.K. e HASAN, R. (1985) **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford. Oxford University Press.
- KOCH, I.G.V. (1987) **Argumentação e Linguagem**. São Paulo, Cortez Editora. 1987.
- KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993. KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo. Editora Contexto. 1990.
- MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.
- _____. **A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo**. Recife, UFPR, 1990, (mimeo).
- _____. **A repetição na língua falada: formas e funções**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco – Departamento de Letras, 1992, (mimeo).
- _____. **A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual**. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.) *Gramática do português falado*. 2. ed. rev . Vol. VI : Desenvolvimentos, Campinas, Editora da Unicamp, 2002.

- RAMOS, Jania M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- ROJO, R.H.R. **A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's**, São Paulo. EDUC. Campinas: Mercado das Letras.
- SANTOS, M.F.O. **Gêneros Textuais: Na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**, Maceió – AL, FAPEAL, 2004
- SANTOS, M.F.O. **Professor-Aluno, As Relações de Poder**, Curitiba, PR HD Livros, 1999.
- SANTOS, M.F.O. **A Interação em Sala de Aula**. Recife – PE, Editora Bagaço, 2004
- SWALES, J.M. (1990) **Genre Analysis - English in Academic and Research Settings**. Cambridge - Cambridge Iniversity Press.
- TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo, Martins Fontes, 1980.
- LINS, Neilton Farias. **Gêneros Discursivos e o Ensino de Linguagem**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna. *Ano 04 n.06-1º Semestre de 2007*. [www.letramagna.com.br].

GÊNEROS VIRTUAIS – ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Aguinaldo Gomes de Souza¹

Resumo: Baseado na idéia de que o suporte de um gênero virtual seja o software e que o suporte não só determine, mas condicione um gênero (c.f. SOUZA, A. G & Carvalho, E. P. M (2006)) este artigo reflete sobre a noção de gênero virtual. Intuímos que o papel representado por um gênero do discurso quando transportado para um ambiente virtual, passa a ser re-configurado e reestruturado em decorrência do meio. Neste, verificamos que todo gênero virtual comporta alguns parceiros enunciativos que mutuamente elegem e partilham certas expectativas a respeito daquele gênero, essas expectativas são submetidas a noções de momento e lugar, que em conjunto determinarão o estilo do gênero virtual. Podemos ter em um mesmo gênero, estilos diferentes.

Palavras chaves: gênero virtual, signo virtual, suporte virtual.

Abstract: Based on a idea that the virtual support is the software and the support does only not determine, but it makes a conditions for a genre (c.f. SOUZA, A. G & Carvalho, E. P. M (2006)) this article reflect about the notion of virtual text genres. We believe that the genre has been represented by a genre of speech when transported for a virtual atmosphere, become re-configured and restructured due to the local. We verified that every genre virtual floodgates some partners of the enunciation that mutually choose and share certain expectations about that genre, those expectations are submitted to notions of moment and place, that will determine he style of the virtual text genre. We can have in some genre different styles.

Key words: virtual genres, virtual sign, support virtual.

1- Delimitando fronteiras

O problema dos gêneros do discurso foi desenvolvido a partir de uma poética cristalizada por M. Bakhtin e expandida para outras áreas da comunicação. O problema assim delimitado e expandindo serviu de molde para a atual conceituação de gênero que temos hoje – “formas relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-históricamente” Koche (2006) –. O conceito de

¹ Licenciado em Letras – Português/Inglês e Literaturas pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão - PE. Contato: aguinaldo@souza.pro.br ; www.souza.pro.br

gênero do discurso apesar de parecer completo em si, quando transportado para uma esfera da comunicação humana que é guiada por forças tecnológicas, carece que sejam agregados mais subsídios (outras noções) para se tornar completo. Quando tratamos de um gênero virtual, somos obrigados a tratar do suporte desse gênero.

Na realidade, as marcas estilísticas, a constituição, o formato, o caráter estático ou dinâmico, são condicionados pelo suporte. Com a desmaterialização do suporte de um gênero, o gênero virtual passa a somar outros valores que o caracterizam como tal. Dessa forma, ele será sempre identificado na relação com o suporte que o suporta e com as funções que desempenha sobre um ambiente. O conceito assim hoje concebido, de gênero, se alarga e se amplia por forças tecnológicas e sociais, agregando ao gênero além das características dialógicas, características interativas e funcionais.

Desse modo, três são as questões que se devem saber antes de continuarmos nossa caminhada em direção aos gêneros virtuais: a) todo gênero tem um suporte; b) todo suporte dá a um gênero uma característica específica; c) os gêneros são frutos de necessidades sociais e são também condicionados por forças tecnológicas. Nesse sentido, vamos tomar como pressuposto a idéia de que um suporte não só determine, mas condicione um gênero. SOUZA, A. G & Carvalho, E. P. M (2006) por seu turno, consideram que o suporte de um gênero virtual seja o software, descartando a tela como o sendo. Para isso, fundamentam suas afirmações nas categorizações – canal, meio, veículo, grandes continentes etc - propostas por Marcuschi (2003), também na afirmativa de Maingueneau D. (2005) de que uma modificação de um suporte modifica um gênero do discurso, e na afirmação de M. Bakhtin (1997) sobre o estilo ser fator determinante do gênero.

Adiante em suas proposições, os autores voltam-se para os processos de criação dos softwares e advertem que estes são sempre criados com base nos modelos IHC (Interação Humano-Computador). Esses modelos determinam a criação do suporte de um gênero virtual – se consideramos que os gêneros são os textos recorrentes em dada esfera da comunicação, e se considerarmos que um

gênero é sempre identificado na relação com o objeto que o suporta –, os quais, são sempre criados com base em modelos anteriores de experiência do usuário.

Dessa forma, não se alinham às noções de que um gênero virtual – do ponto de vista composicional, temático ou estilístico – represente um gênero prévio (carta/e-mail, diário/blog, lista de discussão /circulares, etc) ou ainda que haja um certo hibridismo ou marcas da oralidade presentes nesse tipo de manifestação. O que corre nos gêneros virtuais são traços semelhantes, mas não idênticos aos gêneros prévios. O distanciamento entre um gênero virtual e um gênero prévio é marcado pelo suporte material desses gêneros. Nesse sentido, dado a alta interatividade e a informalidade com que são trabalhados os enunciados no suporte, os gêneros virtuais estariam mais próximos do continuum tipológico proposto por Marcuschi (2005). O software então, seria o ambiente físico (suporte) da enunciação. A problemática do suporte sugere um outro problema o qual diz respeito à concepção de sujeito e a das várias formas e formatos que um suporte virtual pode assumir, assim:

Diferente do suporte físico, o suporte virtual é sempre homogêneo. O que o diferencia de outros suportes são suas características secundárias, essas propriedades secundárias dão a cada suporte virtual uma função específica, determinando um tipo de escrita ou o tipo de relação com o objeto. SOUZA, A. G & Carvalho, E. P. M. (2006)

As noções de sujeito, que co-existem nesse momento, são incompletas e inadequadas para serem aplicadas a ambientes de interação virtual, tomemos por caso o gênero *chat*, do ponto de vista estrutural existem por certo dois sujeitos que interagem em dado momento, o enunciator e o co-enunciador. O problema maior não está em definir quem é o sujeito ativo responsivo ou quem é o passivo responsivo, mas em decifrar como o sujeito ativo ou passivo responsivo dialoga com outras vozes e dessas vozes faz valer a sua, como esse sujeito se constitui

frente a outros sujeitos que a todo o momento estão numa inter-ação continua com ele.

Esse problema só se esgota se consideramos as outras vozes que fundam o ambiente. O estudo do sujeito em ambientes de interação virtual tem que se pautar pelo estudo das vozes que fundam a IHC, e das formações imaginárias resultantes desses processos discursivos. Essas formações não pressupõem um sujeito físico, mas projeções desses sujeitos, condicionadas pelo anonimato do discurso. Por hora, não possuímos competência e não desejamos esgotar estas noções.

Os gêneros virtuais estão adentrados dentro de uma categoria analítica denominada de tipo de discurso. Entendemos que a CMC (comunicação mediada por computador) seja um tipo de discurso uma vez que ela abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que emergem no contexto das tecnologias digitais. Os tipos, enquanto esferas comunicacionais, guiam padrões de uso e se findam no gênero. Assim todo gênero do discurso pertence a uma tipologia maior.

A discussão sobre gêneros virtuais tem se centrado na questão da semelhança em que um gênero virtual tem com um gênero prévio. Essa semelhança a primeiro momento se mostra mais visível na informalidade com que alguns gêneros são trabalhados, a exemplo da comparação feita entre o bilhete e o e-mail, o *chat* e a conversa face-a-face, o blog e o diário etc., daí muitos dizerem que os gêneros virtuais possuem suas contra-partes nos gêneros prévios. Aqui tomamos gênero virtual não como contra-parte de um gênero prévio, mas como enunciado sócio-comunicativo definido por composição, estilo e função, recorrente em dada esfera da comunicação humana (visão backhtiniana), condicionado por forças tecnológicas e sociais, materializado através de um suporte que tem como natureza primária fatores hipertextuais.

Essa definição de gênero virtual, apesar de inacabada e incompleta, nos será útil em várias circunstâncias, nos ajudará a compreender todas as nuances que corroboram para criação de um gênero. Assim, chegamos numa fronteira que precisamos delimitar: definir *momento e lugar* da enunciação. A primeira vista

pode parecer estranho tentar encontrar um momento e lugar para um gênero virtual, mas essa estranheza conceitual cai por terra na medida em que percebemos que os gêneros virtuais além de serem guiados por forças tecnológicas são também guiados por forças sócias. E é exatamente a segunda que dará características a esses gêneros. Então, o estudo de um gênero virtual tem que está pautado por esses dois conceitos. As noções de momento e lugar pressupõem enunciadores.

O papel representado por um gênero do discurso quando transportado para um ambiente virtual, passa a ser re-configurado e reestruturado em decorrência do meio. A noção de gênero como objeto estanque adentrado nas práticas sociais que servem e se transmutam em cada esfera da comunicação humana, precisa ser agregada a outras noções que de igual modo irão lhe atribuir um re-significado. Essas *noções de ordem interacional, dialógica e funcional*, serão, numa ordem maior, aquilo que *caracterizará um gênero como sendo virtual ou prévio*. Em suma, um gênero será virtual se sua essência primária lhe permitir que outros valores lhe sejam atribuídos além daqueles valores já cristalizados pelos gêneros prévios.

De todas as categorizações iminentes aos gêneros do discurso, nenhuma poderá ser completa se numa ordem não considerar tais fatores. Os gêneros virtuais se adaptam as práticas sociais. As práticas, enquanto objetos da atividade humana, determinam o uso e o modo de aparecer e receber um gênero. A configuração da prática e do uso transborda numa dinâmica discursiva que envolve sempre dois, ou mais parceiros da enunciação, esses parceiros se configuram numa inter-relação recíproca formando o que chamamos de estilo de um gênero. O estilo é marca das vozes que fundam o gênero.

Os gêneros virtuais se definem essencialmente pela função que irá operar sobre um ambiente, no uso da linguagem em contextos comunicativos vivos que dá origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para indivíduos.

2- O momento e lugar da enunciação

Todo gênero virtual comporta um *Eu e um Tu* que mutuamente elegem e partilham certas expectativas a respeito daquele gênero - âncoras pessoais e temporais - , essas expectativas são submetidas a certas condições para que a troca comunicacional ocorra. A determinação visa fazer assumir, esse Eu e esse Tu um certo papel na troca verbal, papel criado pelas noções de momento e lugar. “As noções de momento ou de lugar de enunciação exigidas por um gênero de discurso não são evidentes” (Maingueneau, D. 2005 p. 67). Essa noção de momento e lugar afeta o nível de formalidade e informalidade de um gênero virtual. Vejamos o exemplo (1), o e-mail: visto como ferramenta de trabalho, o Eu que se dirige ao Tu utilizará um nível de linguagem mais próxima da norma culta; visto como ferramenta de conversação entre particulares (amigos, familiares, pessoas de uma dada comunidade real ou virtual), o nível de linguagem tende a ser mais informal, com uso de abreviações, expressões onomatopéicas etc. O mesmo se dá a o uso dos blogs, do fotolog, dos fóruns de discussão e assim por diante.

De: 'NEHTE - UFPE'
<nehte@pop.com.br>

Enviado: Tue Oct 17 2006 16:31

Para: nehte@pop.com.br

Prioridad: Normal

Aos alunos apresentadores de trabalho
Assunto: no ISimpósio Hipertexto e Tecnologias **Tipo:** HTML Msg
na Educação

Caro aluno,

Obrigado por ter inscrito seu trabalho no **I Simpósio sobre Hipertexto e Tecnologias na Educação.**

Lembrando que os trabalhos de estudantes ficaram expostos ao público e devem ser

apresentados conforme instruções a seguir:

PÔSTERES EM PAPEL - Os pôsteres deverão ser elaborados tendo por referência o formato **1,0cm de altura por x 0,70cm de largura** e serão expostos em cavaletes na cor preta no hall do auditório do Centro de Artes e Comunicação da UFPE.

Cordialmente,

A organização

Exemplo 1: e-mail do NEHTE

Como explicar os enunciados presentes em um gênero virtual? – numa sala de bate-papo, num blog, numa conversação através de programas mensageiros? - como explicar que enunciadore se entendam, quando um ou ambos não utilizam a língua na sua forma padrão? Para explicar devemos nos voltar para o emissor do discurso e ao ato da descodificação, compreensão de uma forma lingüística utilizada pelo emissor como uma forma comum a dois. Bakhtin (2002, p. 93) assim escreve sobre o processo de descodificação:

“é impossível reduzir o ato da descodificação ao reconhecimento de uma forma lingüística utilizada pelo locutor como forma familiar, conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal. Não; o essencial na tarefa da descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreende-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade a norma. Em outros termos, o receptor pertence à mesma comunidade lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. (...)”

A análise do enunciado está para a análise do gênero assim como para o estilo. De fato, o estilo nasce no enunciado e o enunciado caracteriza o gênero. Um dos pontos que mais tem chamado a atenção dos pesquisadores diz respeito aos modos de enunciação presentes nos gêneros virtuais, em torno disso, tentam explicar como aparece, quando deveriam explicar como os enunciadores entendem essas unidades lingüísticas. Nesse caso, a preocupação deveria ser sobre a compreensão.

O enunciado elaborado para o outro é um elo da cadeia comunicativa, as referências, o contexto, as expectativas que o Eu possui a respeito do Tu, as reações e as respostas que o Eu espera do Tu à atividade constituída, o papel que o outro representa para o Eu é importante para a escolha do enunciado e determinarão a escolha do estilo no gênero.

A transmutação na organização textual do gênero virtual (e-mail, blog, fotolog, publicidade eletrônica etc) em decorrência do parceiro da enunciação (ver exemplo 2), nos obriga a considerar as noções de “contrato, papel e jogo” (cf. Maingueneau 2005, p. 69). Essas noções, explicam o fato de que às vezes, em um mesmo gênero encontramos formas mistas de composição textual. Essa adequação da escrita frente a outras vozes torna um gênero virtual volátil e multifacetado.

“A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (Bakhtin 2002, p.114). O sucesso então de uma análise de um gênero virtual resultará da capacidade de considerar os papéis de ‘momento e lugar’ frente às vozes que se manifestam.

Assim, as características estilísticas presentes no exemplo 1 divergem sistematicamente das encontradas no exemplo 2, devido justamente aos papéis que as vozes da enunciação assumem perante o sujeito.

'Diogo Chalegre'
De: <diogo_chalegre@hotmail.com> **Enviado:** Sab Oct 14 2006 18:43

Para: cute24pe@hotmail.com, aguinaldo@argentina.com, pha ... **Prioridad:** Normal

Assunto: Fala povo **Tipo:** HTML Msg

Ola meninos, como to sem tempo, decidi mandar um e-mail prs 3 de uma vez só. Aki e quente demais homi, putz grila... to com saudades de tudo daí... da minha caminha, do meu pc... enfim... talvez eu naum volte no dia 20 e sim no dia 23, vai depender de minha orientadora... ainda naum achei uma lan pra entrar, to no pc da facul... Ei Atílio, num fica com medo de mim naum tah? hehehehehehehe, e vc seu Gui, se cuide viu, q eu to de olho... no dia do teu niver, eu vou tah no meio do mato ☹ portanto acho q n vou te ligar, mas jah está parabenizado desde jah! a merda da CLARO naum pega nesse fim de m... ops alguem pode ler... mas parece q recebe... se alguem quiser ligar, vai ser só um pouco caro.. hehehehehe ou mandar mensagens.... E vc seu Hugo, um abaraço e se cuida aí!

Bjaum na bunda de todo mundo!!!!

Diogo Chalegre

Exemplo 2: e-mail pessoal

O erro comum entre os pesquisadores tem sido se ocuparem mais com a análise da grafia presente nos gêneros virtuais do que com as questões dialógicas e funcionais, devendo estas, portanto, serem o ponto de partido para qualquer análise lingüística nesse campo. Dentro de uma ordem de proposições maiores, a análise de um gênero virtual tem que se pautar pela análise do suporte (o qual dará funcionalidades ao gênero virtual, característica própria desses gêneros); pela análise do contexto – o que chamamos contexto está mais diretamente ligado ao lugar da enunciação, como por exemplo, uma sala de bate-papo cuja mesma seja direcionada para moradores de uma determinada região –; a faixa etária dos participantes etc.

Essas proposições que poderiam ser resumidas como: *lugar da enunciação e parceiros da enunciação* nos ajudará a ver que um mesmo gênero virtual (bate-

papo, e-mail etc) possui modos mistos de organização textual - estilo. Essa heterogeneidade discursiva comportada por um mesmo gênero, se deve em decorrência dos parceiros da enunciação, enunciador e co-enunciador. Visto isso, devemos assumir que: a análise de um gênero virtual irá ser bem ou mal sucedida se considerarmos ou desconsiderarmos tais fatores. De igual modo devemos assumir também que um gênero virtual é *um gênero interativo guiado por funcionalidades*, possuindo uma *natureza dialógica e hipertextual*. As formas de enunciação, por conseguinte não são monológicas, mas dialógicas. Toda nossa caminhada em direção aos gêneros virtuais será direcionada para essa questão.

Gêneros Virtuais -características principais:

- possui como suporte um 'software';
- suporte virtual é sempre homogêneo;
- - O que o diferencia de outros suportes são suas características secundárias;
- Pertence a um tipo de discurso denominado CMC (comunicação mediada por computador)
- comporta sempre um lugar da enunciação e um parceiro da enunciação.
- Um único gênero pode comportar características estilísticas heterogêneas
- Um gênero virtual é por natureza um gênero hipertextual

Do ponto de vista da recepção, quando um sujeito interage com um gênero virtual ele não apenas constrói uma representação desse gênero, mas reconstrói uma representação de um gênero já existente, esses modelos cognitivos são fabricados a partir de uma situação anterior, pelo sujeito desenvolvedor do suporte desse gênero. Um gênero virtual é sempre identificado na relação que estabelece com o suporte, essa relação chamada de 'modelos mentais' ajuda os indivíduos a operarem com esses gêneros de forma intuitiva.

Assim começamos a considerar que um gênero para ser rotulado de, por exemplo, e-mail, deva ter: endereço de destinatário ou destinatários, assunto, local e data, modo de enunciação em de acordo com o *Eu co-enunciador*; para ser

rotulado de blog, deva ter: um *eu* que enuncia, um *eu* que processa essa enunciação, um local para comentários desse segundo *eu*, dados relevantes sobre quem enuncia. Em substância, o sujeito possui internalizada a forma que um gênero virtual comporta e se apresenta, e a forma de enunciação que está diretamente ligado àquele gênero.

3- Gênero virtual e comunidade

Há uma fronteira limite entre gênero virtual e comunidade. Essa fronteira de ordem mais conceitual que funcional nos obriga a rever alguns conceitos inerentes a esses modos de enunciação. Temos aqui gênero virtual, como atividade discursiva (dialógica) realizada através de um suporte (software) que tem como natureza primária fatores hipertextuais. Essa noção assim de gênero delimitada dentro de uma problemática interacional é insuficiente para definir e separa-lo de comunidade, pelo simples fato de que um gênero seja ele virtual ou real (prévio) está sempre adentrado em uma comunidade ou de um serviço que o faz ser percebido e recebido como tal. Em outras palavras, um gênero necessita de um hábitat para existir.

Tomemos como exemplo nesse ponto, o caso do orkut: uma comunidade que une amigos e amigos de amigos em torno de um mesmo elo ou interesse comum, uma rede social. Nele os indivíduos que participam agregam 'comunidades' e essas comunidades por vezes são também agregadas por amigos dos amigos, já que estes, em tese, possuem os mesmos gostos às mesmas afinidades. As 'comunidades' agregadas são também agregadas por outros indivíduos que nem sempre compartilham o mesmo contexto espaço temporal ou que se conheçam. Nesse caso, comunidade virtual seria então, um lugar onde pessoas se encontram por compartilharem os mesmos gostos as mesmas idéias, os mesmos hábitos etc., em dada comunidade existem alguns gêneros, já que estes possuem aquelas como hábitat, que as caracterizam como tal.

Erickson (1997, p.3 *apud* Marcuschi 2002) delimita algumas características que de acordo com a sociolingüística e com a antropologia, seriam características de comunidade. Desse modo uma comunidade deveria comportar:

- **Membro:** central para a noção de comunidade é o fato de ser membro ou de estar excluído; alguns pertencem a ela e outros não e isso por razões várias tais como religião, raça, camada social, profissão etc.
- **Relacionamento:** os membros de uma comunidade formam relacionamentos pessoais entre si, desde relacionamentos casuais a amizades estáveis.
- **Confiança e reciprocidade generalizada:** uma comunidade deve ter confiança mútua e estar preparada para que os membros se ajudem.
- **Valores e práticas partilhados:** os membros devem partilhar um conjunto de valores, objetivos, normas e interesses, assim como uma história, costumes e instrumentos.
- **Bens coletivos:** participação dos membros na produção, uso e distribuição de bens.
- **Durabilidade:** enquanto uma coletividade, os aspectos acima mencionados só se efetivarão se a comunidade tiver longa duração.

A nosso ver, a delimitação assim de comunidade nos parece problemática, uma vez que seria de pouca ou de quase nenhuma valia para o uso em ambientes virtuais. O próprio Erickson mais adiante em suas proposições admite tal problema. Sem poder nos valer do conceito de comunidade na acepção literal do termo, somos obrigados a considerar que uma comunidade virtual seja necessariamente uma comunidade de base lingüística e ideológica, em que um determinado grupo partilha certos códigos lingüísticos interagindo através dele, os quais estão submetidos a certas normas no uso da língua. Para ter uma noção de comunidade virtual, temos que considerar os diversos modos de dizer que coexistem nesses ambientes. Um estudo mais fundamentado da questão deveria ser guiado para os modos de enunciação, os modos culturais, da identidade, da dimensão sócio-funcional nessas comunidades, tarefa para sociolingüística

resolver. Não nos deteremos mais nesse ponto. Aqui o que nos vale é a noção de gênero que se adentra nesses meios.

Mas até a noção de gênero varia em decorrência do meio. A estilística de um gênero do discurso vai variar de acordo com a comunidade que este esteja inserido. As noções de *momento e lugar* da enunciação delimitarão as características estilísticas de um gênero em uma comunidade virtual. Algumas comunidades parecem atrair certos tipos de gêneros, o caso da publicidade eletrônica nas salas de bate-papo aberto. Assim, cada comunidade irá comportar um gênero sempre ancorado pelo lugar da enunciação. Uma comunidade sobre uma banda de rock que canta músicas para adolescentes irá comportar um gênero que sirva as necessidades desse grupo.

O caso do orkut analisado anteriormente é interessante, comunidade que comporta indivíduos e indivíduos que agregam comunidade formando um verdadeiro habitat virtual, possui certos nichos em que se desenvolve um tipo de escrita que pode variar em decorrência do parceiro da enunciação, do lugar ou do papel representado por cada sujeito. Esses lugares chamados de ‘página de recados’, ‘meus depoimentos’ comportam um tipo de gênero que se assemelha muito a outros existentes, como o blog. Há nesse caso uma transposição estilística de um gênero a outro.

4- considerações gerais

De maneira geral percebemos que um gênero virtual só recebe esse nome por que sua natureza primária hipertextual (suporte) comporta funcionalidades. Essas funcionalidades são apreendidas através da prática e do uso. A prática e o uso pressupõem um *momento e um lugar* para enunciação. As noções de momento e lugar em conjunto com a noção de *parceiros da* enunciação determinarão o estilo de um gênero virtual.

Momento e lugar + parceiros da enunciação = estilo de um gênero virtual

A análise lingüística de um gênero virtual deveria ser guiada por essas proposições. Obviamente, apenas essas proposições não determinarão o êxito de uma análise. É impossível, até agora, dar conta de tudo que corrobora para construção de um gênero virtual, mas intuimos que essas suposições sejam o ponto de partida. No gênero virtual, o enunciado é condicionado pelo suporte – aqui temos suporte como o software – o suporte além de condicionar o enunciado no gênero os dá características funcionais, assim todo suporte virtual comporta uma função. Essa função é sempre identificada na relação com o gênero, tendo este uma natureza dialógica e hipertextual.

Pensar em gênero, é pensar nas suas três partes – tema, composição e estilo – pensar em gênero virtual é pensar nas suas quatro partes – tema, composição, estilo e função – qual a relação do gênero com o processo de criação (software)? O processo condiciona o meio de apresentação? Que relação um gênero estabelece com o processo? Há de se considerar as semioses – fala, escrita – que juntas formam um gênero para então pensar na relação concreta com uma forma da língua e com os enunciados. Há uma gama de gêneros na vida cotidiana, cada qual com sua forma padronizada que o sujeito utiliza para se expressar. A expressividade e a entonação do gênero não condiciona a escolha por parte do usuário da língua. A escolha de um gênero virtual é embutida pela função que esse gênero desempenha sobre o ambiente e a relação que o usuário da língua exerce com esse gênero é de ordem interativa e dialógica.

Dessa forma, não utilizamos um gênero virtual só pela sua forma e conteúdo utilizamos um gênero virtual em detrimento de outro pela função que esse gênero irá operar, o tipo de relação que se mantém com ele e as formas discursivas oriundas dele pertencem a um todo subjuntivo do propósito comunicativo final. Assim a construção e reconstrução do enunciado no gênero virtual, irão depender da expectativa que temos a respeito do parceiro comunicativo e do propósito da comunicação. A nossa relação com o gênero é

construída pela relação que desejamos manter com o outro. A totalidade sónica no gênero acaba sendo adquirida através da relação em que os interactantes constroem. A pergunta então seria: quem são esses interactantes – sujeitos – enunciativos e como eles se constroem ou são construídos em ambientes de interação virtual?

Entendemos que um gênero virtual seja um gênero interativo, por ser interativo, esse a todo instante se constrói e se reconstrói a depender da situação – momento e lugar – falamos de momento e lugar não para nos referirmos a um ambiente físico delimitado, mas para nos referirmos a coordenadas, percepções que o locutor (Eu) possui em torno de e sobre o outro (Tu). O gênero virtual portanto, não segue um modelo fixo e rígido de organização, os enunciados que formam e caracterizam os gêneros virtuais não são estáveis mais dinâmicos e irão variar em decorrência dos parceiros enunciativos. Na medida que avançamos, evidencia-se a necessidade de compreender tais fatores.

As observações feitas até aqui sugerem uma análise mais detalhada nas proposições levantadas. Além disso, ou apesar disso, acreditamos que estas devam contribuir para se perceber como um gênero virtual se processa. Neste estudo, não tratamos de formas ou conceitos prontos e acabados em si, pelo contrário, tratamos a questão do gênero virtual de forma aberta enumerando apenas algumas suposições que para nós estão bastante claras. Esse tratamento foi de forma proposital e sistemática a ponto de ser usado para uma análise mais completa, que parta de uma matriz mais restrita.

Optamos por trabalhar a questão do gênero de forma universal e não restrita pelo simples fato de ainda não termos proposições teóricas que nós balize numa análise mais íntima. Por outro lado, corremos o risco de parecer superficial. Os seguintes pontos mereceriam um aprofundamento maior da questão: a) o estilo: a discussão entre estilo do gênero virtual e o estilo no gênero virtual. Até que ponto um gênero virtual é caracterizado por seu estilo e não pela função que desempenha, temática ou sua composição? b) os signos: qual a relação que os

signos estabelecem com o sujeito que utiliza um gênero virtual? Qual a função do signo no gênero? Até que ponto os gêneros virtuais se constituem de signos e como esses signos estabelecem relação de alteridade – eu x outro – na comunicação? c) o Eu e o Tu: os gêneros do discurso são constituídos pela alteridade, como se dá o processo de alteridade em um gênero como o chat? Que expectativas o Eu compartilha com o Tu quando estão em um gênero chat? Como esse Eu e esse Tu se localizam no ciberespaço? d) como se dá o processo de compreensão de um enunciado em um gênero virtual? e) a maior mudança nos enunciados ocorre no campo semântico ou pragmático? Essas são apenas algumas indagações que poderiam e podem ser respondidas.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002
- MAINGUENEAU, D. (2005). Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez: 2005.
- _____. A questão dos suportes dos gêneros textuais. UFPE/CNPq, 2003
- KOCH, I.G.V. Desvendando os segredos do texto. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SOUZA, A. G. & Carvalho, E. P. M (2006). Uma noção de Suporte Virtual. In.: anais do simpósio de hipertexto e tecnologia na educação NEHTE, UFPE 2006.

Interação pela linguagem: o discurso do professor

Marli Quadros Leite (USP)

RESUMO: Estudo das estratégias interacionais no discurso do professor, e seus reflexos na escolhas lexicais e sintáticas, visando a possibilitar a maior compatibilidade entre aluno e professor.

Palavras - Chave: interação, discurso, enunciação, educação, sala de aula.

ABSTRACT: Study of the interactional strategies in the teacher discourse and its reflections in the lexical and syntactic choices, aiming to provide mayor compatibility between teacher and student.

Keywords: interaction, discourse, enunciation, education, classroom

Introdução

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente relaciona-se à linguagem praticada, em classe, por alunos e professor, em geral a preocupação recai sobre conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento lingüístico, a partir do qual a interação entre as partes se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido porque, se, de um lado, o professor não deve praticar um nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, já que o objetivo da escola é oferecer ao educando possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem diferentes do seu. Então, fica a pergunta: como ocorre, efetivamente, essa interação lingüística entre aluno e professor, em sala de aula?

Meu objetivo, diante dessa pergunta, foi verificar, pela análise da linguagem produzida em três aulas, sendo duas de ensino médio e uma de ensino superior, gravadas em fita cassete, por pesquisadores do Projeto NURC de São Paulo e do Rio de Janeiro, que estratégias lingüísticas os professores selecionam para atingir o aluno, na situação institucional de sala de aula e, conseqüentemente, que reação o aluno tem diante da atitude escolhida pelo professor. Como nosso interesse recai sobre o uso da linguagem, o fato de as aulas não serem gravadas em vídeo não nos prejudica

totalmente; sabemos, contudo, que o ideal seria observar todas as reações paralingüísticas dos interactantes, porque essas têm repercussões importantes sobre as lingüísticas.

Para alcançar esse objetivo, partimos do conceito de interação de Bakhtin (1988: 110-27), da descrição das características gerais da interação de Brait (1993: 189-213) e da descrição da relevância da variação estilística da linguagem na escola de O'Donnell & Todd (1995: 144-58).

1 A enunciação

A análise da interação professor/aluno tem de partir da configuração da aula como uma enunciação institucionalizada, em que se produz um diálogo assimétrico, em razão dos papéis que os interactantes desempenham. O professor é o detentor de um saber a ser repassado para alunos que, supostamente, não o têm, e essa é, exatamente, a hipótese sobre a qual se constrói o contexto da aula.

Se partimos do pressuposto de que, segundo Bahktin, “a enunciação é de natureza social” (1988:109), precisamos entender que cada interação, e entre elas a que enquadra o gênero discursivo *aula*, tem configuração particular, mas pode ser estudada a partir da tríade sobre a qual está assentada a enunciação - EU / AQUI / AGORA - que deixa marcas possíveis de serem recuperadas no fio do discurso. Ora, se a enunciação se reflete no enunciado, não podemos jamais estudar o enunciado de duas três ou *n...* aulas para fazer conclusões definitivas acerca da linguagem praticada nas salas de aula. Portanto, aqui vou apenas apresentar observações sobre a linguagem praticada durante a interação aluno/professor, sem a pretensão de dizer que essa é a linguagem da sala de aula. Talvez possa falar em linguagem tendencialmente praticada em sala de aula.

Brait (1993:194) afirma que se pode “observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que, mesmo estando implícitos, se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de

trocas, de normas compartilhadas, de concessões”. O cenário da aula nos permite ver que o detentor do poder é o professor, e nesse poder estão inclusos tanto o conhecimento quanto o uso da palavra. O professor é uma figura que, estando fisicamente em uma situação diferenciada em relação aos alunos, se encontra, na maioria das vezes, à frente da classe, em pé, e controla toda a situação de comunicação. Ele fala e controla a palavra, isso implica uma diferença fundamental entre a aula e um diálogo qualquer: a troca de papéis de falante e ouvinte se dá minimamente, ou não se dá, e, quando acontece, só é possível no momento e no tempo em que o professor permite que aconteça. O aluno, por seu lado, mantém-se em um âmbito reduzido, o de espectador/ouvinte, e só pode, ou deve, falar em momentos em que lhe são permitidos, implícita ou explicitamente, falar. Modernamente, há uma forte tendência de desconstruir a imagem do professor que, figurativamente é “só boca” e a do aluno que é “só ouvidos”, todavia, ainda assim, sabemos que no espaço da aula a palavra é do professor, e é a ele que cabe a tarefa de conduzir a interação.

Todo esse jogo ocorre tacitamente porque na interação, ou no ato enunciativo, há, segundo esclarece Fiorin (1996:32-5), certos aspectos que presidem à enunciação. Entre os quais estão:

1. as competências necessárias à produção do enunciado;
2. a ética da informação;
3. o acordo fiduciário entre o enunciador e o enunciatário”.

As competências - lingüística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática e situacional - precisam ser de domínio comum aos interactantes, pois são elas que possibilitam o bom andamento da interação, e uma falha em qualquer uma delas pode causar problemas à negociação entre falante ouvinte. Na sala de aula, se o professor utiliza um vocabulário desconhecido ao aluno, isso impedirá que a interação tenha êxito, e o objetivo central da educação, a aprendizagem, ficará prejudicado. Daí porque o discurso do professor é marcado por paráfrases e analogias, para tornar o ouvinte competente quanto às terminologias usadas em aula, para torná-lo, sob o ponto de vista do domínio léxico, lingüisticamente competente a acompanhar o discurso que se realiza.

Do mesmo modo, se professor e aluno não são hábeis para formar, um do outro, uma imagem adequada à situação de comunicação, e confundem papéis, a interação

restará prejudicada. Assim também, a adequação da linguagem verbal à situação, e o manejo da semiótica verbal, isto é, de como usar o signo verbal, são competências sem as quais não é possível a realização, com êxito, da interação.

Além de todas essas competências, há, ainda, a situacional que diz respeito ao esquema de representação que o sujeito tem para cada momento de interação. Nas palavras de Bakhtin (1988:114), a situação dá forma à enunciação e o falante competente sabe como se comportar em cada contexto em que se encontra. Em nossa sociedade, a configuração da aula, com poucas variações, é a de um grupo de pessoas, os alunos, que se põe diante de alguém que fornecerá informações, o professor, e a linguagem praticada em tal situação obedece a regras específicas que a definem.

O segundo ponto, a ética da informação, diz respeito a duas leis, ou máximas¹: não dizer mais do que cabe em cada interação e não dar informações já conhecidas. Na sala de aula, há, de um lado, uma expectativa do aluno quanto à informação a ser oferecida pelo professor, e, de outro, do professor em relação ao aluno. O professor que costumeiramente “conta casos” em vez de discutir os pontos da matéria a ser estudada logo cai no ridículo diante da classe. Do mesmo modo, o professor que não sabe dosar o conteúdo a ser trabalhado no limite de uma aula é tachado de cansativo e desinteressante. Além de tudo, se o professor não sabe diagnosticar o quanto seus alunos sabem sobre cada ponto, sua aula pode não prender a atenção do grupo.

Por último, podemos falar do acordo fiduciário, da confiança, que, na sala de aula, tem de haver entre as partes envolvidas na interação. Conforme Fiorin (op. cit.: 35) há dois aspectos envolvidos nesse acordo:

- a. como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade;
- b. como devem ser entendidos os enunciados: da maneira como foram ditos ou ao contrário.

Para o aluno, a informação dada na escola é “a verdade”, e quando esse elo de confiança é fraturado a desestabilização da interação é certa. Muitas vezes, vemos professores que se queixam de problemas “de disciplina” em suas aulas, sem, contudo, se darem ao trabalho de pensar em que ponto está localizada a falha que gera transtornos à interação.

¹ Para maiores esclarecimentos, cf. Grice (1982) sobre o princípio da cooperação e as máximas conversacionais e Kebrat-Orecchioni (1980) sobre as leis discursivas

2 A enunciação enunciada: análise de enunciados de aula

A análise de alguns enunciados de aula permite-nos recuperar dados da enunciação para evidenciar algumas estratégias linguísticas que o professor usa para se aproximar do aluno e, assim, conseguir ganhar a sua confiança, fazer com que ele tenha mais interesse pela matéria estudada e, em última instância, que aprenda, que assimile a informação.

Os inquéritos escolhidos para análise apresentam características bem diferentes uns dos outros, o que nos permite ressaltar os diferentes estilos de interação dentro do gênero discursivo de nosso interesse.

Uma das elocuições selecionadas para estudo foi o Inquérito 251, uma aula de química para o 3º ano científico (o texto é da década de 70). O professor tem a seguinte qualificação: 31 anos, sexo masculino, formação em engenharia química, morador das zonas Norte e Sul do Rio. Embora o assunto da aula seja *cinética química* e exija uma terminologia precisa para sua exposição, o professor tenta, durante todo o tempo, chegar perto do aluno, usando vocabulário parecido com o da classe, falando gírias, empregando metáforas populares e fazendo analogias para que o tema sobre o qual fala seja compreendido. Essa estratégia parece funcionar porque a interação flui muito bem e o aluno participa da aula, respondendo às indagações do professor ou formulando perguntas para tentar dirimir dúvidas.

Vejam os trechos do texto para avaliar as estratégias do professor, quanto ao uso de um hiperônimo ligado à linguagem comum (troço) e de uma expressão com marca *gíria* (encher o saco):

Inf. é isso que eu vou ()... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a idéia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse *troço* que nós estudamos... tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira TOTAL... inclusive extrapolando pra outras matérias... a PROFUNDIDADE deste *troço*... bom...na hora em que vocês conseguirem *sacar* a profundidade deste *troço*... até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação... demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra DEPOIS a gente em qualquer caso particular... chegar a ele..

eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena *encher o saco* com esse *troço*... e... eu quero apenas lembrar que.. que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção... tá?

NURC/RJ, Inq.251 linhas 1-23

Nesse trecho o que vemos primeiro é a tentativa, por parte do professor, de minimizar a estranheza do conteúdo, para o aluno, vulgarizando-o quando o chama *troço*, embora, ao mesmo tempo, afirmando a importância do assunto, não somente no âmbito de sua disciplina, o que fica claro pela ênfase da entonação ao proferir a palavra *profundidade*, como também quando emprega a metáfora popular *encher o saco*, usada para fazer um reparo à interação, já que supõe quebrar a lei da informatividade, pela repetição exaustiva do conteúdo. Também para marcar, pela linguagem, a proximidade aluno/professor, vemos a expressão *sacar*, no sentido de entender, usada predominantemente em registros em que pratica a linguagem comum, distensa, e, pode-se dizer, prototipicamente relacionada à linguagem de pessoas jovens.

Ainda nesse exemplo, vemos a preocupação do professor com a interação, quando ele diz " eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira TOTAL...". Analisando procedimentos de polidez na interação professor/aluno, Silva (1998: 115), recorre a esse mesmo exemplo para falar sobre o jogo de preservação de faces e diz: "(...) o professor procura verificar como está a sua imagem. Ele fez a parte dele, ainda que não saiba se teve sucesso." O artigo de Silva (op. cit.) explora uma das estratégias interacionais empregadas na atualização no discurso da sala de aula.

O mesmo efeito de identidade de linguagem entre os interactantes aparece no exemplo seguinte, em que o professor usa a expressão *pipocas*, na função da interjeição. Veja-se o exemplo:

Inf. (...) coisas pequenas quando você eleva ao quadrado... são menores ainda...quanto mais o produto de coisas pequenas mais o resultado MENOR AINDA... *pipocas*...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 119-121)

Esse recurso cria um *efeito de sentido* fundamental à construção do discurso do professor, a *proximidade*, e ajuda a estabelecer o acordo de confiança entre os interactantes, já que os dois “falam a mesma linguagem”. Para manter tal situação, outra estratégia usada pelo professor é a recorrência a analogias com elementos concretos e muito próximos do universo do aluno. Observe-se o trecho abaixo:

Inf. (...) olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas... () vocês... *vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar... eu tinha dito... se eu colocar cinqüenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou botando dois... vocês imaginem cinqüenta... eu posso perguntar por exemplo a seguinte coisa pra vocês... quantos narizes existem?*

A1. cinqüenta...

Inf. cinqüenta... quantas orelhas/

A11. cinqüenta...

[

A12. cem

Inf. quer dizer... não é mais a hora... agora... certo... que a gente não saiba... que num mol... ou seja... numa molécula grande... existem... mais de um... equivalente... ou um... ou dois... ou três... *então... quando eu digo cinqüenta jovens por sala... é a mesma coisa que eu falar... duas moles por litro... eu estou dizendo que () duas moles por litro... significa... uma () em que num tipo especial chamado MOLARIADE... mas não é só ESSE tipo de concentração que existe... existe a normalidade... que é um outro tipo de concentração que ao invés de exprimir... a concentração em MOLES... exprime em equivalente como podia ser em abóbora... banana e abacate... se laranja... abóbora e abacate... FOSSEM... conceitos químicos... então... se vocês são capazes de ... conhecendo os jovens... saber quantos braços ele tem... sei lá se tem dois... quantas pernas... ele podia ser perneta ((risos))... (então pode variar o número de braços por pessoa... ou de pernas... mas se você conhece a pessoa especificamente... no caso de nós conhecermos a molécula especificamente... se eu sei que a molécula do H_3PO_4 ... eu sei que ela tem três hidrogênios ácidos... se é molécula do H_2SO_2 ... eu sei que ela tem dois... hidrogênios ácidos... então eu sei que essa molécula aqui... tem três equivalentes... por cada mol... essa aqui tem apenas dois equivalentes... então... se cinqüenta jovens têm cem braços... uma solução dois molar... dois eme... de H_3PO_4 é seis normal... sem maiores complicações... nitidamente... quem quiser ver diferente é porque não está querendo enxergar... mas não é maldade não... eu quero mostrar o contrário... a gente não enxerga por bloqueio... e esse bloqueio tem que acabar... não há diferença entre jovens e molécula... mesma coisa... só que não vai pra escola... mais nada...*

NURC/RJ, Inq. 251, linhas 29-70

A analogia entre a formação das moléculas e a formação do corpo do próprio jovem não poderia ser mais simples e direta, a fim de ilustrar o conceito e obrigar o aluno a entender a necessidade de particularizar a configuração de cada molécula para reconhecê-la em qualquer contexto. O professor, além de tudo, pressiona o aluno a ver tal simplicidade, quando deixa implícito não ser muito inteligente não reconhecer a simplicidade, isso fica inscrito no reparo que faz à interação “não é por maldade não...”, e o eufemismo “bloqueio”, substituindo, talvez, a expressão “falta de inteligência” ou a palavra “estúpido”. Além da polidez do eufemismo, o professor usa um plural de modéstia “a gente não enxerga”, para não deixar o receptor sentir a idéia indiretamente passada. Sem dúvida, a confiança dos alunos no professor estaria fracionada se a frase

fosse “isso é muito simples e quem não entende não é inteligente”.

Por meio de estratégias eficientes o professor conquista o aluno. Por exemplo, o aluno precisa sentir que ele é capaz não só de acompanhar a aula mas também de contribuir para o seu desenvolvimento. Isso o professor consegue, fazendo o aluno construir o texto da aula em conjunto com ele, valorizando as contribuições precisas, corretas, e não ridicularizando as incorretas. No trecho apresentado acima, vê-se que o aluno 2 (AL2) responde corretamente à pergunta do professor, e o aluno 1 (AL1), não. A atitude do professor diante do erro foi apenas o silêncio, e diante do acerto o aproveitamento da resposta e sua incorporação a seu texto. No primeiro caso, um professor pouco preocupado com o sucesso da interação poderia explicitar a reprovação, por meio de exclamações que, certamente, levariam o aluno ao silêncio em outras situações.

Outro recurso exaustivamente usado em aula é a ênfase aos conteúdos mais relevantes por meio da elevação da voz em certos pontos da frase. A voz mais alta em certos pontos pode, também, ter um efeito meramente retórico para prender a atenção do aluno e quebrar a monotonia da apresentação. O exemplo abaixo ilustra bem essa segunda situação:

Inf. (...) uma rápida análise... para essa... esta equação... essa expressão.. NOS
LEVA A PERCEBER O SEGUINTE... que... EU VOU TER XIS ÍONS do
tipo A... tá?

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 79-81)

Imprimir caráter de afetividade com a matéria é também uma estratégia válida para envolver o aluno com o conteúdo. Para isso, um dos recursos é a recorrência à morfologia da palavra, em especial ao emprego do diminutivo, que serve para quebrar a dureza do conteúdo, como vemos no trecho a seguir:

Inf. (...) você até pensa... se você pensar... que nenhuma molequinha... nenhum
íon... ionzinho de cloro... de sódio ou de prata estão livres na solução...
estão... estão sempre... por mínimo que seja... até a gente se dissolve... caiu
na piscina tem um pouquinho de... () dissolvido lá dentro...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 101-106)

Nesse mesmo exemplo, podemos observar outro apelo eficaz do professor a um recurso que encurta o seu caminho em direção ao seu objetivo: fazer o aluno assimilar o conteúdo exposto. Nesse caso ele se dirige ao interlocutor coletivo, a classe, como se fosse um único receptor, pela utilização do pronome de tratamento *você*, usado no

Brasil como um pronome pessoal dirigido à segunda pessoa, com quem se fala. O *you*, nesses casos, é multifuncional porque ao mesmo tempo em que ocupa o lugar do TU, da 2ª pessoa, funciona como um indeterminador de sujeito, porque esse *you* não tem um referente específico.

A relação professor aluno se beneficia também de outros recursos expressivos como, por exemplo, as onomatopéias que criam um efeito de realidade por reproduzirem uma reação a uma dada ação. Veja-se o papel do *pum* no trecho reproduzido abaixo:

Inf. (...) você pega cloreto de prata... por exemplo joga dentro d'água...
pum...direto... você até pensa...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 100-101)

Sem dúvida, a imediata dissolubilidade do cloreto de sódio fica concretamente representada pela expressão onomatopéica. O recurso expressivo da onomatopéia é eficiente na criação do efeito de realidade e de presentificação do efeito explicado (solubilidade, nesse caso) e atua, também, como um concretizador de idéias.

Passemos a analisar, agora, algumas outras estratégias presentes em outros textos. O Inquérito 364, do NURC/RJ, uma aula universitária ministrada por um professor de 41 anos, sobre organização e métodos, apresenta passagens que ilustram bem alguns procedimentos linguísticos interacionais. Logo no início da aula, o professor consegue deixar a classe descontraída e preparada para aceitar a troca que vai começar entre eles. Então, vemos;

Inf. eu vou passar a chamar vocês pelo nome todo pra identificar... tá bom?
((vozes)) e tá todo mundo proibido de dizer não sei... hein?

Al: eu sei... eu sei... eu sei...

Inf: é? ((risos)) bem... na aula passada (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 1-5

Durante todo o inquérito, realmente, o professor consegue envolver a classe de forma a fazer todos participarem da aula, e até mesmo quando o aluno não tem o que dizer sobre o que lhe foi indagado, a negativa é meio lúdica para, depois, arriscar palpites sobre o tema, o que o professor tenta aproveitar. Vejamos:

Inf. que você acha... Frederico?

Al: eu não acho...

Inf: você não acha? ((risos))

Al: depende da estrutura dela...

Inf: depende da estrutura?

Al: da necessidade...

Inf: nós estamos partindo do pressuposto... até agora... que o Alcides dizia... que a estrutura da empresa não é perfeita... é possível entretanto... nós não podemos esquecer... que eu tenho um estrutura que pode ser superdimensionada... (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 162-70

Nesse inquérito, a estratégia interacional mais recorrida é a da troca, diferentemente da estratégia empregada pelo professor da aula de química, que era a do nível de linguagem muito próximo do nível do aluno. Nessa aula, o professor quase não usa expressões oriundas da linguagem menos prestigiada, mas sua linguagem é simples. As trocas é que são muitas, a aula tem mesmo a configuração de uma conversa coletiva. A única ocorrência de uma expressão gíria ficou por conta da palavra *pô*, uma redução da gíria “porra”, empregada como uma interjeição que exprime aborrecimento, indignação, reprovação, desgosto, enfado, ou, mesmo, como pedido de aprovação. Veja-se o exemplo a seguir apresentado:

Inf: ninguém discute que o Fittipaldi é um excelente piloto... todos continuam...
hã... acreditando tecnicamente no Fittipaldi... mas o carro não ajuda né? O
carro não passa ninguém... passa quando os outros quebram...

Al: o carro é bom...

Inf: o carro é bom?

Al: É lógico...

Inf: é bom?

Al: o problema... o problema é o motor...

Al: quando está correndo várias corridas...

Inf: então o carro não é bom... *pô*...

Al: o carro é bom...

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 843-56

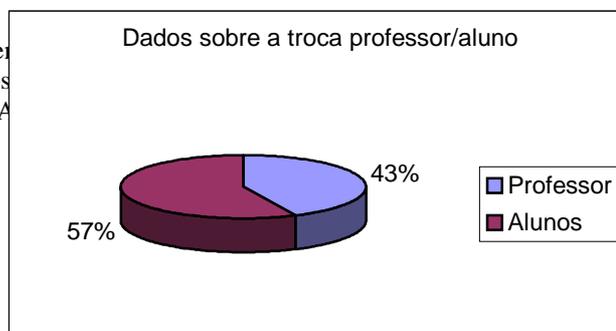
Essa aula, embora seja marcada pelas trocas, não é uma conversação comum porque o professor não abre mão do seu papel de avaliador das informações apresentadas pelos alunos. Mas o alto índice de mudança de turno² deixa clara a estratégia anunciada no começo da aula: os alunos haveriam de falar. Em termos quantitativos, o quadro da interação pelas trocas apresenta o seguinte percentual:

Quantidade de turno do Professor: 116

Quantidade de turno dos alunos: 154

Total de trocas de turno: 270

² Considerei turno qualquer intervenção nuclear. Neste inquérito, há muitos exemplos. Ver, por exemplo, Galembek, P.; Rosa, M.; Silva, L. A.



ferencial e
turno veja

O percentual de troca do professor é menor do que o do aluno porque, em certos momentos, a partir de uma provocação do professor, vários alunos tomam a palavra. Essa quantidade de mudança de turno provoca uma situação pouco comum em aula, que é a sobreposição de vozes do aluno sobre o professor. Há dois momentos em que isso ocorre, reproduzidos abaixo:

Al: é... mesmo... porque essa empresa pode ser mínima... mas ela tem que crescer...

Inf: ela terá que crescer...

[

Al: uma opção dessa empresa...

Inf: ela terá que crescer... eu me recorde de ter comentado (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 349-53

O inquérito 405, do NURC/SP, uma aula de ensino médio, ministrada por uma professora de 36 anos, sobre o *período paleolítico* é radicalmente diferente das duas acima comentadas. A professora assume o papel de conferencista, e sua aula é quase um monólogo. Quase porque, mesmo não passando a palavra para o aluno, ela é sensível às manifestações dos alunos, quando estes não entendem algo que acaba de ser dito. Uma passagem que exemplifica tal situação é a seguinte:

Inf: (...) ...nós vamos reconhecer bisontes... ((vozes))... bisonte é o bisavô do touro

NURC/SP, Inq. 405, linhas 135

Uma conseqüência dessa estratégia é a falta de envolvimento do aluno com o texto do professor, com o conteúdo desenvolvido. No caso dessa aula, há o registro de ((vozes)) em diversos momentos da aula, sem que essa interferência seja relevante à interação, o que se conclui porque a professora não aproveita nem rejeita o que foi dito durante a emissão das ((vozes)) emboladas. Também, ao analista da gravação é impossível reconhecer o que é dito nesses momentos. De qualquer modo é evidente que, em alguns casos, a interferência do locutor acidental, no caso do aluno que se manifesta por ((risos)) e ((vozes)), é prejudicial ao bom andamento da interação por provocar transtornos ao prosseguimento da aula. O trecho seguinte ilustra a situação:

Inf: (...) mamute... vem a ser... o bisavô... do elefante... ((risos))... -- Betina... ((vozes))... já resolveu? tudo bem -- bom... então primeiro em nível de tema... a seguir... qual seRIA o motivo pelo qual... eles:... começaram... a pintar ou a esculpir... estas formas... ((vozes))... Betina... ((vozes)) eXatamente... nós vamos chegar aí...

NURC/SP, Inq. 405, linhas 147-54

Acho importante registrar aqui que, nos Inquéritos do Rio de Janeiro, a fala do aluno é sempre registrada tal como ocorreu, e nos de São Paulo, talvez, exatamente, pelo baixo percentual de participação do aluno, o registro aparece incorporado ao turno do professor, marcado por parênteses duplos, em que se lê ((interferência de locutor acidental)) ou ((vozes)). A opção por esse tipo de registro deve-se ao fato de não ser possível ouvir com nitidez e precisão a contribuição do aluno e, mais importante que isso, que essas participações são escassas. Vale ressaltar que os professores paulistas mantiveram-se mais formais o que, provavelmente, inibe um pouco a participação do aluno.

Na mais participada das aulas do NURC/SP, uma aula universitária, cujo tema foi *a influência da língua na personalidade do indivíduo*, proferida por um professor de 51 anos, houve apenas doze interferências de "locutores acidentais", todas elas devidamente transcritas no texto.

Considerações finais

A observação da linguagem utilizada pelo professor não deixa dúvidas de que, em muitos momentos, a estratégia interacional escolhida, refletida na escolhas lexicais, sintáticas, todas expressivas, visam a possibilitar a maior compatibilidade entre aluno e professor. Assim, a interação, que já se faz naturalmente pela linguagem, ganha feição especial porque envolve um objetivo que tem de ser atingido para que a interação tenha sentido.

Não se pode ter certeza de que a linguagem empregada na sala de aula pelo professor é diferente em relação a linguagem cotidiana, em termos absolutos. O mais provável é que *a linguagem do professor* seja uma *mistura da linguagem comum* e da *linguagem própria para a explanação de conteúdos*, somente uma pesquisa que englobasse tanto a fala comum do professor quanto a sua fala em aula, porém, poderia determinar isso cabalmente.

Neste artigo, meu objetivo foi apenas mostrar alguns recursos especiais da

interação lingüística professor/aluno, focalizando a linguagem do professor, na tentativa de deixar claro como um professor alcança, pela linguagem, o aluno, sem a pretensão de dizer que essa é a linguagem da sala de aula.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1988.
- BRAIT, B. O processo interacional. PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo : Humanitas, 1998.
- CALLOU, D. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro - materiais para seu estudo - Vol. I Elocuções Formais*. Rio de Janeiro : UFRJ/ Faculdade de Letras, 1991.
- CASTILHO, A. T. de & PRETI, D. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo - materiais para seu estudo - Vol. I Elocuções Formais*. São Paulo : FAPESP/ T. A. Queiroz, 1986.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação - as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo : Ática, 1996.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo : Contexto, 1989.
- SILVA, L. A. da . Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, D. (org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo : Humanitas, 1998.
- O'Donnell, W. R. & Todd, L. *Variety in Contemporary English*. 2. Ed. London/NY : Routledge, 1991.

O NASCIMENTO DO JECA BRASILEIRO

Vejane Gaelzer¹

RESUMO: A proposta do presente trabalho está centrada na reflexão sobre a construção da representação de uma das figuras típicas do cenário brasileiro: Jeca Tatu, o caipira, o preguiçoso. A construção desse sujeito, deu-se por meio de práticas discursivas, iniciadas por Monteiro Lobato, em *A velha praga*, e enraizadas pelo próprio autor com o conto *Urupês*. Assim, a escrita desse artigo é fruto de leituras e pesquisas realizadas a partir de uma reflexão sobre o poder do discurso, logo, da linguagem, que é uma instância de representações, perpassando todas as áreas do conhecimento. Também estão, no trabalho, presente interlocuções ente alunos e professores do Mestrado nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Baseado nesse estudo, propõe-se um outro olhar sobre os discursos e as obras que são lidas e tidas como parte do elenco do cenário educacional brasileiro, constituindo sujeitos, como: Jeca Tatu, excluindo outros, a exemplo: Zé do Brasil. Daí a pertinência de um olhar questionador, um pensar diferente e crítico, conforme a proposta de Foucault.

Palavras-chaves: Jeca Tatu, caipira, preguiçoso, construção discursiva

Abstract: the proposal of this job is centered na the reflexion about the representation building from a typical figure in the Brazilian scene: Jeca Tatu, the caipira, the lazy guy. The construction of this subjet happened through the others view, through writing practices, written by Monteiro Lobato, in *A velha praga*, and emphasized out by the own author with the short story *Urupês*. So, this article writing is a result of readings and researches carried out since a reflexion about the power from the others view, from the speech, therefore, of language, that is a field of representation different regions. It is also present, in this article, an analysis of a study about the caboclo in the “planalto agrário gaúcho”, beside some dialogues between students and teachers from the Master’s degree at Science Mestrado nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Based on this study, it is proposed another glance at the speeches and the short stories that have been read and considered a part of the group in the Brazilian educational scenery constituting subjects, like: Jeca Tatu, excluding others, for instance: Ze do Brasil. From this, the need of a questioning glance, a different and critical thinking according to the Bakhtin and Foucault proposal.

Key words: Jeca Tatu, caboclo, lzy, subject and writind burlding

Diversos livros são lidos e, muitas vezes, não se percebe que eles influenciaram diretamente na construção do cenário brasileiro educacional, logo, as diversas representações que tipificam o povo brasileiro. Dentre eles: Jeca Tatu, assim os jecas brasileiros, o responsável: Monteiro Lobato. Na sua publicação de *Urupês*, em 1914, livro de contos, considerada obra-prima do escritor e um clássico da literatura brasileira, dentro do Pré-Modernismo.

Na época, impulsionadas pelo desejo ardente de desenvolvimento, as elites intelectualizadas procuravam detectar os entraves da falta de progresso e as raízes dos males que assolavam o Brasil. Estavam em busca de uma análise plausível sobre a incapacidade do

¹Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, pós-graduada em Informática Aplicada à Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF e em Estudos da Língua Alemã pela Otto-von-Guerick-Universität Magdebrug, na Alemanha, Mestre em Educação nas Ciências em 2005 pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e professora de Língua Portuguesa Faculdade de Pedagogia na Sociedade Educacional Três de Maio – SETREM - e professora dos cursos de Direito e Administração na Fundação Educacional Machado de Assis - FEMA. E-mail: vejane@setrem.com.br

povo brasileiro de construir uma Nação moderna, desenvolvida, a exemplo dos Estados Unidos.

Nessa ânsia progressista, inclui-se Monteiro Lobato – fazendeiro por herança das terras do avô – que percebe os aspectos negativos das queimadas realizadas pelos incendiários, que eram os moradores da roça e eleitores. Como eleitores fiéis aos partidos gozavam do direito de queimar o próprio mato e o alheio. Por isso, sob forma de protesto ele descreve o caboclo, no artigo “Velha Praga” para o Jornal de São Paulo (1914):

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO², especie de homem baldio, semi-nomade, inadaptável à civilização, mas que vive a beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando, vai ele fugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão [...] de modo sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encosorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se [...] o caboclo é uma quantidade negativa (LOBATO, 1984, p.135).

Porém, Lobato³ não encerra seu descontentamento para com o caboclo, no artigo a Velha Praga e dedica um conto o Urupes⁴ para caracterização total do caboclo, o Jeca Tatu. Nas palavras do autor “Pobre Jéca Tatú! Como és bonito no romance e feio na realidade!” (1984, p.148)

Ainda palavras do mesmo autor (1984, p.150);

Da terra só quer a mandioca, o milho e a cana. A primeira, por ser um pão já amassado pela natureza. Basta arrancar uma raiz e deixa-la nas brasas. Não impõe colheita, nem exigia celeiro. O vigor das raças humanas está na razão direta da hostilidade ambiente. No meio da natureza brasílica, tão rica nas formas e de cores.

Assim, cria-se o discurso do caboclo preguiçoso, nome: Jeca Tatu, símbolo do povo brasileiro, o pobre preguiçoso responsável por todos os males do país, tornando-se uma das mais fortes representações da nossa identidade, presente ainda hoje. Logo, articula-se o retrato

² A escrita maiúscula da palavra se encontra na própria obra.

³ Lobato reproduz o pensamento vigente na época na elite, considerando o caboclo o responsável pelo atraso espiritual e técnico, que impedia o proprietário de seguir adiante, pois o caipira era feio, papudo e molenga, continuando inerte e de cócoras, impedindo o progresso. Daí a expressão piolho-da-terra.

⁴ O próprio nome do conto é metafórico, uma vez que urupê é uma espécie de fungo, parasita, assim como o próprio caboclo, parasita da terra.

do pobre, do ignorante e do doente da sociedade, tornando-se ícone do atraso econômico, político e mental. O regime dessa verdade discursiva produzida pelo autor, que ocupava lugar privilegiado, moldou a “consciência nacional”, referindo-se à identidade do povo de forma pejorativa e negativa, através do qual o povo passa a se olhar e a reconhecer sua imagem. Portanto, havia a necessidade de superar: a preguiça, a ignorância, a passividade e a submissão aos coronéis. Este último aspecto também explícito no conto. Segue (1984, p.151):

O fato mais importante de sua vida é sem duvida votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa de casamento, sarjão furadinho de traça e todo riscado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro, ata ao pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando.

[...]

Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gatafunhos a que chama da sua graça.

Também deixa aflorar na obra aspectos inerentes à religiosidade do caipira:

Todos os volumes de Larousse não bastariam para catalogar as credices, e como não há linhas divisórias entre estas e a religião, confundem-se ambas em maranhada teia, não havendo distinguir onde pára uma e começa outra.

A idéia de Deus e dos santos torna-se Jéco-centrica. (LOBATO, 1984, p.154)

A partir das citações percebe-se que Jeca Tatu reúne uma carga negativa razoável, pois carregava uma imagem de trabalhador rural como homem moral e fisicamente fraco, o piolho-da-terra. Porém, em relação a isso, Pavão (1998) afirma:

Lobato olhara a desgraça, mas não vira o desgraçado, vítima da miséria e da exploração brasileira. Não passara de uma análise superficial da tragédia campesina nacional. A criação não passara então de uma querela entre o “proprietário” e “seus caboclos”. Se Jeca é o piolho-da-terra, que será o fazendeiro que tão naturalmente se instala sobre seu lombo miserável?

O próprio Monteiro Lobato percebe da repercussão de seu discurso sobre o caboclo, o caipira preguiçoso e tenta retratar-se na quarta edição do livro *Urupês*, ainda em 1918, num texto “Uma explicação desnecessária”, assumindo uma outra postura: o pedido de perdão ao pobre e doente Jeca. Assim tentou:

Cumpre-me todavia, implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorara que era assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tem no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só te via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois pobre opilado. (LOBATO, 1984, p.5)

Ao tentar redimir-se, Monteiro Lobato assume uma explicação médico-científica, porém não suficiente para descaracterizar a figura representativa, anteriormente criada. Portanto, a ineficiência de Jeca não era mais uma questão de inferioridade, ignorância, preguiça, mas um problema médico-sanitário: o caipira é doente. Na epígrafe do livro *Problema Vital*, isso é bastante elucidativo: o Jeca não é assim, ele está assim. Infelizmente, esse retratamento não apagou o discurso criado sobre o Jeca preguiçoso.

Ainda tentando retratar-se, no final dos anos 40, publica pela Editora Vitória: *O Zé do Brasil*, que seria um Jeca compreendido não como um preguiçoso, mas como um mero doente, um trabalhador doente “Coitado deste Jeca. Tal qual eu. Tudo o que ele tinha, tinha eu também. A mesma opilação, a mesma maluta, a mesma miséria e até o mesmo cachorrinho”. Lobato procura denunciar a situação precária do caipira, o desprezo do governo para com a vida deles.

Entretanto, nenhum discurso pós-Jeca Tatu teve o mesmo efeito na sociedade e não apagou a representação do jeca brasileiro pobre e preguiçoso, uma vez que era este discurso, o do caboclo preguiçoso e de cócoras, mais conveniente para a sociedade, dentro das relações de poder. Surge então uma questão muito importante: já enterramos o Jeca Tatu ou a representação do pobre preguiçoso ainda perpetua no contexto da nossa sociedade, transferido até mesmo para as salas de aula? E o exemplo do Biotônico Fontoura continua de exemplo para os professores de ciências para trabalhar a doença do Jeca Tatuzinho?

Assim sendo, essa obra com a personagem protagonista, Jeca Tatu, firmou-se como aquele que dizia a “verdade” do “povo brasileiro” e manteve-se inquestionável e perpetuou, passando seu discurso também para as artes, especificamente: a música sertaneja.

É na música sertaneja que o caipira⁵ sente-se representado, pois com um chapéu de palha e cantando coisas diferentes do que se ouvia na cidade, o caboclo cantava suas cantigas relacionadas à roça, à sua condição. Portanto, adotando o “sertanejo” como sua principal manifestação cultural musical. Dentre os primeiros intérpretes, os trabalhadores da lavoura: Mariano, Caçula e Ferrinho, Bastiaozinho, entre os outros.

Para elucidar essa realidade caipira das melodias sertanejas, segue uma parte da letra de uma música interpretada por Zezi Di Camargo e Luciano⁶, entre tantos outros, que já gravaram esta linda música intitulada: A tristeza do Jeca, prova de que o discurso do Monteiro Lobato não se esvaiu, pois chegou até os cantores de hoje.

Eu nasci naquela serra
Num ranchinho beira-chão
Todo cheio de buracos
Onde a lua faz clarão
Quando chega a madrugada
Lá no mato a passarada
Principia um barulhão
Nesta viola, canto e gemo de verdade
Cada toada representa uma saudade
Lá no mato tudo é triste
Desde o jeito de falar
Pois o Jeca quando canta
Dá vontade de chorar
E o choro que vai caíndo
Devagar vai-se sumindo **BIS**
Como as águas vão pro mar (In: <http://cifraclub.terra.com.br/cifras/11/11/05>)

Essa música é uma típica representação da vida do caipira, regradada de diversos pontos negativos. Para Foucault isto seria um típico exemplo de práticas discursivas nos diferentes campos, tanto que, esse discurso já está incorporado no nosso próprio discurso. Dado que um sujeito, Monteiro Lobato, produziu um outro sujeito, o caboclo/o caipira, resultado das relações de poder⁷. Portanto, o caboclo apresentado como preguiçoso e ignorante é apenas

⁵ Certo é que a música caipira brasileira passou por uma reformulação geral, trocando o chapéu de palha pelos chapéus de feltro e pêlo, e a falta de dentes foi substituída por um sorriso branco e rosto limpo. Ora, sabe-se que os tempos mudaram e que, muito provavelmente, nada escapa a essa mudança, inclusive a música rural ou caipira.

⁶ O autor da letra que é Angelino Oliveira.

⁷ Para Foucault ninguém é desprovido de poder, pois todos exercem e sofrem poder concomitantemente, de acordo com o lugar que ocupam. Recomenda-se o livro Vigiar e Punir de Foucault, para um estudo mais aprofundado sobre esse assunto.

uma invenção do fazendeiro, frustrado com o não desenvolvimento do país e repassando todo seu rancor ao caipira: o piolho-da-terra. Para Foucault (2004, p.10) “O discurso, por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder.” Daí que para o autor o discurso constrói sujeitos, sujeitados ao poder e a múltiplas coerções, passando para a materialidade do discurso. Em suas palavras:

[...]suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2004, p.08-09)

Então, uma questão bastante importante abordada por Foucault (2004) “Mas o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” Considerando os elementos apontados anteriormente, já temos a resposta para esse questionamento. Prova disso é o compartilhamento e a permanência desse discurso na representação do pobre preguiçoso, até hoje em vários locais, não somente na região paulista de Monteiro Lobato.

Sendo o discurso materializado, ele produz verdade, no caso, a de que o caboclo era um sujeito preguiçoso, feio, papudo e molenga. Essa verdade por sua vez é regulada e criada a partir das relações de poder. O mesmo autor postula que:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como sancionam uns e outros; as técnicas e procedimentos que são valorizados para obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1987 apud EIZIRK)

Logo, percebe-se porquê do discurso do Zé do Brasil não se transformou em verdade, pois os regimes de verdade estão permeados e se constituem a partir das relações de poder e as reproduzem na sociedade. Uma vez que” a verdade não existe fora do poder ou sem poder.

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. (FOUCAULT, 1986, apud EIZIRIK).

Muitas vezes, nos apropriamos de discursos sem nos dar conta das relações de poder implícitas (ou até mesmo explícitas), não percebendo que aquele que exerce o poder, na vontade da verdade, na vontade de dizer o discurso verdadeiro, não está nada mais em jogo, senão: o desejo e o poder. Daí a não fecundidade do discurso do Zé Brasil, totalmente compreensível, e a propagação do discurso do Jeca brasileiro preguiçoso.

Porém, como o próprio Foucault (1984) afirma “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e a refletir.” Talvez, poderíamos começar com o nosso ilustre: Monteiro Lobato e seu Jeca Tatu.

REFERÊNCIAS

- APÓSTOLO, Antonio Netto. *Jeca Tatu e a história dos debaixo*. Revista Espaço Acadêmico – ano III –nº 26, julho de 2003. In: www.espacoacademico.com.br
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 11ªed São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Unijuí, 2002.
- LOBATO, Monteiro. *Urupês*. São Paulo: brasiliense. 30ª ed.1984.
- OLIVEIRA, Angelino. *A tristeza do Jeca*. In: <http://cifraclub.terra.com.br/cifras>
- PALMA, Ana. *Monteiro Lobato e a gênese do Jeca Tatu*. Revista Fiocruz, nº 3, novembro de 2003. In: www.fiocruz.br/ccs/revista/n3
- PAVÃO, Jadyr Jr. *Do ódio ao cabloco à luta em favor de Jeca Tatu*. In: www.jt.estadao.com.br/noticias/98/10/31/sa8.htm

AQUISIÇÃO DE LÍNGUA MATERNA (LM) E LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO COMPLEXO – COMO APRENDEMOS UMA LÍNGUA?

Linei Matzenbacher Zampietro

1

RESUMO: O conteúdo deste artigo é parte integrante de nossa dissertação de mestrado, “A conjugação de ‘ser’ e de ‘ter’ em alguns livros didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE) sob a ótica do Pensamento Complexo”. Nele cruzamos diversos textos de áreas distintas, como os de Morin, 1996 e 1997 da Filosofia; Demo, 2002, da Sociologia; Revuz, 1998, da Psicanálise; Menezes, s/d e Neves, 2004, da Lingüística, para citar somente alguns, em nossa reflexão sobre como o jovem e o adulto, público-alvo dos livros didáticos analisados em nossa dissertação, aprendem tanto a língua materna quanto uma língua estrangeira, no caso, o português.

Palavras-chave: aquisição lingüística, língua estrangeira, pensamento complexo

ABSTRACT: This article contents is an integrating part of our mastering dissertation “The conjugation of ‘ser’ (be) and ‘ter’ (have) in some Portuguese as foreign language books under the Complex Paradigm prism”. We have crossed texts by Morin, 1996, 1997, from Philosophy; Demo, 2002, from Sociology; Revuz, 1998, from Psychoanalysis; Menezes, s/d and Neves, 2004 from Linguistics, to cite only some of the authors considered, in search of some evidences on how youngsters and adults learn their mother tongue and a foreign tongue as well, in our case, Portuguese as foreign language.

Keywords: language acquisition, foreign language, complex paradigm

1. Aprendizagem e aquisição da língua

Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua estrangeira o faça! (REVUZ, 1998, p.216)

Na Filosofia, Morin define aprendizagem não como somente

adquirir ‘savoir-faire’, mas também saber fazer aquisição de saber; pode ser a aquisição de informações; pode ser a descoberta de qualidades ou propriedades inerentes a coisas ou seres; pode ser uma relação entre um acontecimento e outro acontecimento, ou ainda a descoberta de uma ausência de ligação entre dois acontecimentos (MORIN, 1996, p. 60).

¹ *Mestra em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo*

Para Morin, a elucidação da natureza da aprendizagem está ainda hoje entre o inatismo (só aprende quem já conhecia) e um aquisicionismo (só a experiência nos instrui), ambos baseados no mesmo dogma, ou seja, quanto mais inato existe, menos possibilidade de adquirir existe (inatismo); quanto menos inato, mais possibilidade de adquirir (aquisicionismo). Ambas opções são mutilantes, segundo este autor, pois dão somente uma visão parcial de como o ser humano aprende.

O Pensamento Complexo² concebe a aprendizagem baseando-se na dialógica auto-eco-organizadora a partir de uma dialógica maior: do inato/adquirido/construído: “construir supõe um construtor; aprender supõe um ‘a priori’; adquirir supõe um inato. O aparelho neurocerebral é o construtor ‘a priori’ que dispõe da capacidade de aprender” (MORIN, 1996, p.60).

Nossa aptidão para aprender está ligada à plasticidade bioquímica do cérebro, suscetível de ser modelado e que tem o poder ou a virtude de formar, pois “um conhecimento adquirido pode inscrever-se duradouramente sob a forma de uma propriedade associativa estável entre os neurônios” (MORIN, 1996, p.60).

Essa propriedade associativa trabalha com a dialógica entre aparelho cognoscente, portador do já conhecido, e o meio cognoscível, fervilhante de incógnitas, a partir dos estímulos do meio necessários para pôr em ação e desenvolver o conhecimento cerebral.

Ainda segundo Morin, o inato é “ao mesmo tempo um adquirido e um construído do processo evolutivo cerebral, que integrou e assim inatizou os princípios organizacionais do mundo exterior, os quais vão contribuir para a aquisição de conhecimentos do mundo exterior” (MORIN, 1996, 61). O inato é na verdade um processo evolutivo espiral, comandado pela dialógica auto-eco-organizadora, e onde os termos inato/adquirido/construído se encadeiam, se permutam e se entropizam; o aprender é a conjunção do reconhecido e da descoberta, comporta a união do conhecido e do desconhecido.

Vemos nessas definições alguma semelhança com o que Vygotsky (1989, *apud* MARTINS, s/d) chama de ‘low mental functions’ (funções mentais elementares ou memória natural) que nascem com o indivíduo, e as ‘high mental functions’ (funções

² O Pensamento Complexo é uma corrente do pensamento filosófico derivada da Ciência do Caos, esta oriunda do campo da Física, que estuda os fenômenos não lineares e lineares. Esta ciência surgiu como um movimento que busca a transdisciplinaridade como forma de combater a especialização excessiva e mutiladora, propondo repensar as fronteiras das diversas disciplinas, portanto, uma mudança de paradigma. O Pensamento Complexo vê a língua como um sistema de sistemas (sistemas fonológico, morfológico, semântico, sintático, etc., que compõem o todo – o sistema linguístico) em constante mudança.

mentais superiores ou memória mediada) que são adquiridas ou internalizadas por meio da linguagem – são na verdade as funções mentais elementares transformadas em superiores por meio da linguagem, principal instrumento simbólico de representação da realidade.

Em outras palavras, o indivíduo possui capacidade inata para o aprendizado porque biologicamente munido para isso graças à evolução da espécie humana (ele possui a memória orgânica, muito próxima da percepção), mas adquire muitas de suas funções mentais (como o raciocínio, a atenção voluntária e a vontade, que seria a principal função, pois possibilita a emergência das demais) pela internalização de dados vividos na interação social, internalização mediada pela linguagem – as funções mentais superiores têm origem na interação social, e a fala tem grande importância nesse processo, daí também a grande importância do outro no desenvolvimento humano.

“O uso de símbolos leva o ser humano a uma estrutura específica de comportamento que foge do desenvolvimento biológico e cria novas formas de um processo psicológico baseado na cultura” (MARXISTS, s/d, s/p), isto é, a linguagem (símbolos) medeia o mundo real e os processos cognitivos, ficando esses inteiramente ligados a ela ainda durante a infância, e torna a memória natural (biológica) em memória mediada.

Nos adultos, esse processo de mediação está extremamente desenvolvido:

para a criança pequena, pensar significa lembrar (a memória é a base de seu pensamento); mas para o adolescente, lembrar significa pensar (forma-se um *link* temporário por combinação artificial de estímulos). Sua memória é tão ‘logicizada’, que lembrar está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas (...). A memória humana consiste no fato de que lembramos ativamente com a ajuda de signos (MARXISTS, s/d, s/p).

Sobre a diferença de como uma criança e um adulto aprendem uma língua, vale lembrar o que van Passel, citado por Kunzendorff, afirma sobre essa distinção:

(...) parece não haver dúvidas de que unicamente as crianças de menos de doze anos são capazes de assimilar uma língua de forma intuitiva e puramente imitativa. O adulto, por sua vez, só capta o fenômeno ‘língua’, como aliás qualquer fenômeno de ordem intelectual, de maneira racional e lógica, isto é, apelando para sua inteligência, não importa quais sejam o grau e o desenvolvimento dessa inteligência. O adulto, efetivamente, estuda na base da compreensão. O adulto deseja ‘saber’ o que faz, deseja que lhe digam ‘por que’ deve agir desta ou daquela maneira, assim como pretende conhecer as ‘razões’ pelas quais um fenômeno se apresenta desta ou daquela forma (KUNZENDORFF, 1997, p.33).

Além disso, a adequação do método do curso aos objetivos do aluno, colocando-o no centro do aprendizado (e portanto abandonando-se os cursos lineares), mostra-se,

segundo Kunzendorff (1997), bastante produtivo. Além da adequação aos objetivos, a adequação ao nível de conhecimento que o aluno possui, tanto lingüístico quanto cultural, mostra-se tão produtivo quanto respeitar o ritmo de aprendizado, esclarecer os objetivos do curso para o aluno e, finalmente, conhecer a língua materna dele para que os pontos mais problemáticos possam ser trabalhados com eficiência.

A convivência com falantes nativos também precisa ser incentivada para que o aluno encontre oportunidade de testar hipóteses e adequar sua L2 ao uso com esses falantes. Kuzendorff ainda defende privilegiar a língua padrão no ensino formal de português para estrangeiros, já que, segundo ela, ao se referir a aprendizes do português como língua estrangeira, esclarece que a maioria dos alunos, por serem executivos³, necessitam aprender essa variante da língua para uso durante o trabalho: a passagem do padrão para o coloquial seria muito mais simples do que o contrário.

Quando se trata de aprendizagem, Vygotsky (1991) fala em Zona de Desenvolvimento Proximal que, segundo ele, é uma abordagem inédita do assunto. Vygotsky afirma que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado na escola tem uma história prévia, e esse aprendizado escolar, por ser sistematizado, está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

O autor separa o desenvolvimento da criança (do ser humano, portanto) em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal. O primeiro, o nível de desenvolvimento real, inclui as capacidades mentais já amadurecidas da criança, isto é, tudo aquilo que a criança pode fazer por si mesma sem a ajuda de alguém mais experiente. Já o segundo nível

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial (que ainda está além da capacidade de entendimento do aluno), determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

É este o nível (zdp = zona de desenvolvimento proximal) que permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, o

³ Hoje sabemos que não somente executivos, mas diplomatas, acadêmicos e respectivas famílias também vêm ao Brasil por motivos variados e para uma estada por tempo definido por aqui. Caso diferente da grande imigração de latino-americanos e de orientais que vêm para cá em busca de uma vida melhor, e que muitas vezes permanecem em seus 'guetos' por não dominar o português.

que é zdp hoje, amanhã será nível de desenvolvimento real (ndr): “... o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1991, p. 99). Um aspecto essencial do aprendizado, ainda segundo Vygotsky, seria o fato de ele (o aprendizado) criar a zdp:

“...o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento da criança (...). O aprendizado é o aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Em outras palavras, o processo de aprendizagem é histórico-cultural ou histórico-social, pois a aprendizagem ocorre durante toda a vida e em interação com outros, e a aprendizagem atual recebe influências de aprendizagens anteriores (vemos aqui o princípio de dependência das condições iniciais) e influencia aprendizagens futuras. Nesse aspecto, podemos dizer que a aprendizagem é contínua.

Por fim, o aprendizado converte-se em desenvolvimento, uma vez que progride de forma mais rápida e, somente quando terminado o processo de aprendizagem, os processos de desenvolvimento se iniciam. De uma forma retroativa (vemos aqui afinidade com o princípio de retroatividade do Pensamento Complexo), o aprendizado possibilita o desenvolvimento, e este possibilita a aprendizagem.

Mas, afinal, como aprendemos? Como alcançamos o nível de desenvolvimento potencial? Como chegamos ao conhecimento e, conseqüentemente, a esse desenvolvimento?

O próprio Vygotsky (1989, *apud* por DELGADO, 2003) afirma que não é possível transmitir conteúdos a um aluno passivo: para que haja aprendizagem eficaz, é necessário o envolvimento ativo do aluno na elaboração de conceitos (é a reintrodução do sujeito-estrategista no processo de acordo com o Pensamento Complexo).

Além disso, não há como conceber a aprendizagem sem a orientação planejada e intencional do professor e do material didático, já que, como afirma Morin,

o conhecimento deve dispor de certezas (do fixo, do estável, do repetitivo, do predizível nos quais a informação pode revelar a sua mensagem) para enfrentar e resolver a incerteza (...) todo o aumento dos conhecimentos estáveis (redundâncias) aumenta as possibilidades de conhecimento singular/circunstancial (informação), que por sua vez aumentam as possibilidades de conhecimento estável, e tudo isso aumenta as possibilidades estratégicas de conhecimento e ação (MORIN, 1996, p. 63).

Morin, assim como Vygotsky, defende a idéia de que dependem da interação social a aprendizagem e o desenvolvimento da individualidade, da cerebralização, da afetividade, das possibilidades de escolha e de cisão, da curiosidade (aquela humana, com fins práticos porém aliada ao prazer ao mesmo tempo) e das possibilidades de emancipação do conhecimento.

Baseado no Pensamento Complexo, Demo (2002), afirma que o conhecimento e a aprendizagem são atividades humanas que expressam processos não lineares, são imateriais e dependem da base material fisiológica. Ambos implicam processos seletivos tipicamente reconstrutivos, e sua característica mais forte “parece ser a capacidade de fazer história própria, reduzindo substancialmente a dependência de fatores externos ou de hereditariedade” (DEMO, 2002, p. 123).

Segundo esse autor, a inteligência é a habilidade de lidar com a complexidade não linear mais do que manipular códigos lógicos, e saber pensar é, antes de tudo, habilidade de autocrítica, de questionamento crítico (para ir além das ideologias, das aparências, sem a ambição de encontrar um ponto final), de saber cuidar, inovar, acreditar, comunicar, além de habilidade lógica.

Por esse motivo, Demo diz-se contra aulas meramente reprodutivas ou instrucionistas, pois são basicamente um jogo de poder de cima para baixo inerente à sociedade, e não oferecem ao aluno a possibilidade de manejar o conhecimento por si mesmo e de inovar o próprio conhecimento – esse tipo de aula nega a alteridade do aluno, apaga o sujeito, treinando-o (adestrando-o) para porta-voz, literalmente: “como tática linear que é, atrapalha sobremaneira a dinâmica não linear ambivalente da aprendizagem” (DEMO, 2002, p. 135).

Quanto a esse ponto, Almeida Filho afirma que “está superada a visão do professor como emissor e do aluno como receptor numa relação opressiva de cima para baixo. Os papéis (...) precisam ser intercambiados numa relação interativa de comunicação de fato” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.15).

Santos (2003) inicia sua definição de aprendizagem descrevendo, antes, o ser humano. Segundo ela, ao contrário do que pregava a filosofia cartesiana (‘o homem é um ser racional’), hoje sabemos que o ser humano é um ser baseado no paradoxo do uno e do múltiplo, e em permanente crise, esta sendo o prenúncio de uma nova construção, e, como toda crise, desconfortável mas necessária ao desenvolvimento intelectual e

emocional. O ser humano é a conjunção de todas as áreas de conhecimento – assim, todos os conhecimentos são válidos para o seu estudo.

Para Santos, baseada claramente no Pensamento Complexo de Morin, o sujeito é uma complexidade “que se constrói mobilizando dimensões mentais e corporais por meio da comunicação com outra complexidade, que é o mundo exterior” (SANTOS, 2003, p. 19).

A construção da identidade de sujeito acontece ao se fazerem concessões no cotidiano, se auto-regulando de conformidade com o meio, porém mantendo sua integridade, sua atitude de auto-organização. A autonomia desse sujeito está em processo de permanente construção, depende das condições sócio-culturais, mas é ao mesmo tempo independente por causa da característica auto-organizadora que possui, pois elabora suas próprias teorias para dar sentido à vida, teorias que devem renovar-se por meio do contato com a sociedade para que não enclausurem e façam adoecer quem as formula.

A noção de pertencimento do sujeito vem enfraquecendo em nosso mundo moderno, deixando no ser humano o sentimento de orfandade, desamparo e incapacidade ante uma sociedade em ritmo acelerado de mutação. Uma das únicas maneiras de superar esse sentimento de não-pertencimento estaria na herança cultural, que, apesar de condicionar o indivíduo, deixa nele a sensação de pertencer a um grupo. Além disso, com a fragmentação do sujeito (pois vive em constante crise), a autonomia, a reflexividade e a visão de mundo tornam-se imprescindíveis.

Outro aspecto do sujeito é o fato de basear suas decisões na razão porém sempre colorida por emoções, além de seu pensamento estar sempre encaixado nas sensações e nos processos corporais que contribuem para a multiplicidade cognitiva.

Para Santos (2003), o sujeito, quando aprende, sofre uma mudança estrutural em todo o organismo, pois criam-se novas redes de interconexões neuronais para conviver com as transformações ocorridas em seu meio, ou seja, o homem, ao aprender, modifica-se.

A construção do conhecimento não se faz somente pelos canais lingüísticos e por ordenamento lógico-matemático em progressão: há também movimentos retroativos e recursivos, é o movimento em espiral visto em Morin (1997), no qual o produto retroage sobre o processo e sobre a causa, incorporando-os e modificando-os. O conhecimento (aqui incluído o conhecimento da língua), além de promover a

competência profissional, é um instrumento para a construção e reconstrução da percepção de mundo – constitui a essência do sujeito e é provisório e dinâmico.

Santos (2003) também fala sobre o ato de compreender, que, para ela, significa apreender o significado e ver o objeto ou acontecimento em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. O significado é um feixe de relações, portanto o processo de compreendê-lo requer considerar as interconexões entre o todo e as partes (Princípio Hologramático⁴), já que a parte (uma palavra, por exemplo) só pode ser entendida em função do todo (o texto ou a situação em que é usada essa palavra, sempre polissêmica).

Como diria Almeida Filho, “uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e o compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa”. (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15). E ainda Santos,

considerar o processo holográfico (hologramático) no processo ensino/aprendizagem torna o aprender uma atividade prazerosa. Faz com que cada um encontre sentido para o conhecimento. Este é o desafio na construção de uma outra Didática. Uma Didática que considere o ser como sinônimo do saber, o saber como uma razão de ser, uma relação simbiótica e não dicotômica como na Pedagogia Tradicional (SANTOS, 2003, p.30).

Para esta autora, a participação seria tanto condição como resultado da aprendizagem e, para que a educação seja muito mais eficiente e a construção do conhecimento seja facilitada, os diferentes aspectos humanos devem ser levados em conta: além da dimensão racional, as dimensões poética, ética, utópica, histórica, social, cultural, filosófica, subjetiva e corporal precisam ser consideradas por qualquer metodologia séria.

Além dessas dimensões, a emocional se mostra de grande importância, já que as emoções acompanham o processo ensino/aprendizagem e são a mola propulsora de um ensino criativo e renovador dos conhecimentos. Pensar/sentir/atuar são uma unidade integrada, pois uma leva à outra. O homem constitui um ser uno com multirreferencialidade (cerebral, cultural, social, histórica) – “como questão educacional, revela-se como uma rede de articulação do diverso, interconectado. Cada

⁴ Um dos princípios do Pensamento Complexo que afirma que a parte está no todo, assim como o todo está nas partes: cada célula de um ser vivo (parte) possui a codificação genética do organismo como um todo; a cultura como um todo está em cada indivíduo (parte) assim como os indivíduos de determinada sociedade compõem e perpetuam a cultura.

elemento se articula com outros. Quando se modifica a parte, modifica-se o todo, segundo o princípio holográfico (hologramático)” (SANTOS, 2003, p.44).

Em uma aproximação à noção de internalização de Vygotsky, Santos afirma que “na socialização, as informações recebidas pelos indivíduos permanecem justapostas e, às vezes, contraditórias até o momento da reflexividade e da sua assimilação pelo mundo interior” (SANTOS, 2003, p. 45), ou seja, deve decorrer o tempo necessário para que uma ‘digestão’ cognitiva aconteça, e o processo de internalização termine:

“em contato com o meio, o indivíduo, dotado de bagagem hereditária, perturba-se, desequilibra-se e, para superar o desequilíbrio, constrói novos esquemas ou organizações mentais. Na verdade, o seu desenvolvimento é uma sucessão de estruturas de conhecimento, estruturas de crenças que, ao se desequilibrarem, provocam a necessidade de uma síntese superior, incorporando a estrutura anterior” (SANTOS, 2003, p.57).

Santos fala no conceito de ‘bricolagem’ de G. Lapassade (s/d, *apud* SANTOS, 2003), que define o conhecimento do sujeito como resultado sempre inacabado de uma combinação de disciplinas, sendo realizado como uma atividade artesanal, uma bricolagem. O conhecimento é tecido de tal forma que as disciplinas não podem ser reduzidas umas às outras. Sua construção não é uma linha de acertos em progressão, mas é o resultado tanto de erros quanto de acertos (aqui, erro deve ser encarado como um processo natural da descoberta): “quem pensa erra. A estrutura intelectual do homem não é uma estrutura pronta e acabada. Ela é cheia de buracos. Portanto não se deve ter medo de errar” (SANTOS, 2003, p. 67).

Santos ainda fala em conhecimento transdisciplinar que, a seu ver, restaura a autoconfiança, a autovalorização, a auto-estima, já que prepara o indivíduo para confiar em suas próprias decisões e constrói a sensação de poder pessoal e de autonomia na interação com outros indivíduos (também porque tendemos a introjetar o julgamento alheio sobre nós mesmos), no questionamento e na reformulação permanente em relação ao mundo. A transdisciplinaridade transgride a dualidade que opõe os pares sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, matéria/consciência, natureza/divino, simplicidade/complexidade, reducionismo/holismo, diversidade/unidade. Ela é multidimensional e multirreferencial, pois diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade.

Além desse aspecto, nas interações sociais, seja na sala de aula, seja no trabalho, o indivíduo precisa ser aceito pelo outro para desenvolver-se. Também, quanto mais contextualizado o ensino, muito maior a possibilidade de que ele resulte em

aprendizagem significativa – ao contextualizar, usa-se uma espécie de rede polivalente que atinge os diferentes estilos cognitivos (nenhum indivíduo aprende como o outro), mobilizando-se a motivação. Motivação essa que depende de aprendizagens anteriores, nível de amadurecimento, de expectativa, de envolvimento emocional – o novo deve sempre encontrar relações com essas noções anteriores para que possa ser assimilado.

A motivação deve basear-se na busca, processo muito mais atraente do que a simples memorização de um conhecimento previamente elaborado. Dessa forma, segundo a autora, ocorre a aprendizagem:

um organismo é uma estrutura altamente autoconstrutiva em interação com o meio-ambiente, ele se autoproduz. A aprendizagem significativa tem por meta fazer com que o conhecimento repercuta na auto-organização dos indivíduos, provocando neles uma nova estrutura de explicação da realidade, superando o pressuposto cartesiano da realidade válida para todos (SANTOS, 2003, p.92).

Ou seja, a rede de interações neuronais, extremamente complexa e dinâmica, vai criando outras conexões ou estados gerais qualitativamente novos no cérebro – esses saltos qualitativos são na verdade uma nova organização das sinapses neuronais, nas quais o sistema cerebral como um todo se modifica de alguma forma.

Santos fala também na necessidade de flexibilidade ante a diversidade, pois trata-se de uma habilidade histórica que possibilitou a sobrevivência do ser humano. A falta de flexibilidade provoca a exclusão, o excesso dela leva à desorganização. É necessária uma flexibilidade diante de um mundo em constante mudança, a qual depende da variedade e da diversidade – quanto mais diversidade há, mais flexível e dinâmico será o sistema, por isso a transdisciplinaridade mostra-se tão importante. Citando Paulo Freire, Santos afirma que amar o igual é como amar a si mesmo: o desafio está em amar o diferente, o diverso.

Neves (2004), por outro lado, afirma que essa qualidade de amar o diferente pode ser facilmente resgatada no ser humano, pois o homem, segundo essa autora, ama a diferença, e quando ela não existe, ele a cria. Sobre esse ponto, Martins afirma que o homem constrói sua identidade exatamente no confronto com as diferenças, e seu conhecimento se constrói em primeiro lugar na interação:

para o sociointeracionismo, o desenvolvimento se produz não apenas por meio da soma de experiências, mas, e sobretudo, nas vivências das diferenças. O aluno aprende imitando, concordando, fazendo oposição, estabelecendo analogias, internalizando símbolos e significados, tudo isto num ambiente social e historicamente localizado (MARTINS, s/d, p. 120).

Ainda sobre a interação social, ou a interação do eu com o outro, com o diferente, no paradigma funcional, Neves afirma que a

aquisição lingüística se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e seu ambiente; aos fatores genéticos se atribuem apenas aqueles princípios subjacentes que não podem explicar-se por essa interação. O processo de aquisição da linguagem é fortemente co-determinado por um 'input' altamente estruturado de dados lingüísticos, apresentados à criança em contextos naturais e adaptados ao nível de sua competência comunicativa (NEVES, 1997, 45).

Neves compara novamente o paradigma formal e o funcional para falar de aquisição/aprendizado, afirmando que cada um desses paradigmas possui hipóteses opostas sobre as origens da gramática na linguagem da criança:

A primeira posição acentua a natureza arbitrária do formalismo gramatical, sugerindo que as línguas podem ser aprendidas somente porque as crianças têm algum tipo de conhecimento apriorístico a respeito da estrutura e do conteúdo de um componente gramatical e autônomo abstrato (NEVES, 1997, p. 144).

O paradigma funcional chama atenção para as restrições funcionais sobre a forma gramatical, sobre o 'ajuste' natural entre estrutura de superfície do enunciado e a função comunicativa para a qual destina-se a gramática – “as línguas podem ser aprendidas porque as crianças estão resolvendo o problema da comunicação e descobrindo por si mesmas as restrições que determinam a forma da gramática” (NEVES, 1997, p. 145). A aquisição da gramática (parte da língua) é guiada por estruturas de comunicação pragmáticas e semânticas, que interagem com as restrições da atuação, à emissão da cadeia sonora na fala.

2. A aquisição de uma segunda língua

Revuz (1998), do campo da Psicanálise, chama a língua materna de 'língua fundadora' de cada indivíduo, já que a criança é intensamente falada desde muito pequena por sua mãe ou por quem cuida dela – “cada um que se ocupa da criança fala dela, coloca em palavras o que percebe dela, de seu 'jeito de ser', de suas semelhanças, de suas necessidades” (REVUZ, 1998, p. 218), e não há como a criança se subtrair dessa realidade, já que desde tão cedo está exposta à língua.

A descoberta da palavra e a experiência em relação ao outro são indissociáveis, já que o sistema lingüístico sempre vem impregnado por um sistema de valores presente na sociedade onde a criança cresce, sistema esse transmitido principalmente pelo círculo

social mais próximo à criança (fato que prova que a língua não é somente um instrumento de comunicação, mas o meio de se relacionar com o mundo que nos cerca e conosco mesmos, no processo de construção permanente do 'eu').

Cria-se uma verdadeira associação afetiva com a 'língua fundadora', como quer Revuz, ou com a Língua Materna, como citam tantos outros. Essa associação jamais se repete ao se aprender uma segunda língua, já que a experiência de se ser criança pequena nessa segunda língua geralmente não é possível: as palavras passam a ter menor carga de valor, já que pouco contaminadas pelo sistema de valores da língua materna, além de a língua estrangeira confrontar o aprendiz com unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. Assim, a entrada em uma língua estrangeira é sempre racional.

Além disso, muitos indivíduos criam obstáculos inconscientes para o aprendizado dessa outra língua, ou dessa língua do outro, já que o aprendizado de uma língua estrangeira vem questionar a relação entre o indivíduo e sua língua materna – teme-se o outro, o diferente e, acima de tudo, de tornar-se o outro, já que quanto mais se domina uma língua, maior o sentimento de pertencimento àquela cultura que tal língua veicula.

Revuz acredita que uma forma de ajudar tais indivíduos a superar sua resistência ou dificuldades em aprender uma língua estrangeira estaria na observância de dois momentos especiais em que a língua estrangeira incide sobre a relação indivíduo / língua materna: a diferença entre os universos fonéticos e as diferenças entre as maneiras de construir as significações.

Essa tensão ao se aprender uma língua estrangeira para algumas pessoas é amenizada quando se passa a aprender a escrita, já que o acesso a enunciados completos e dotados de sentido vem amenizar o corpo-a-corpo com a dimensão fonética. Além disso, só o fato de se ter tido acesso à linguagem por meio de uma primeira língua, já traria a possibilidade de se aprender uma segunda língua, e quanto maior o número de línguas aprendidas, mais facilitada será a aprendizagem da língua-alvo.

Quanto às etapas de aquisição de língua materna e de uma segunda língua, Germain (1996) afirma que um bom número de pesquisadores acredita que tais etapas sejam as mesmas, assim como a ordem de aquisição das estruturas gramaticais.

Então, quais seriam os fatores externos que influenciariam de maneira importante no desenvolvimento interno de uma L2?

O próprio Germain tenta trazer algumas respostas a essa pergunta quando descreve a hipótese de Krashen para explicar o ritmo de desenvolvimento de uma L2 em ambiente escolar: é a fórmula $I + 1$, ou seja, um *input*⁵ de um grau superior ao nível atual de competência do estudante (o *input* compreensível). Para que a linguagem se desenvolva, é necessário e suficiente, segundo essa hipótese, que o estudante esteja imerso em atividades de compreensão, tanto orais quanto escritas: em primeiro lugar viria a compreensão, depois a fala que surgiria espontaneamente.

Germain (1996) afirma quanto a essa hipótese que, no momento, porém, acredita-se que a compreensão é condição necessária, mas não suficiente para a produção da fala. Para este autor, uma boa explicação para o ritmo de aquisição, seja de uma primeira língua, seja de uma língua estrangeira, parece vir da interação social que, segundo ele, em princípio se trataria de qualquer troca de palavras entre no mínimo duas pessoas.

Aprende-se e adquire-se a língua em todos os seus meandros exatamente por esse movimento de vai-e-vem entre os interlocutores, numa intensa negociação de significados (entenda-se por negociação qualquer modificação da linguagem atribuída a ajustes na conversação).

Essa negociação também depende da própria natureza da tarefa lingüística – troca de informações, lacunas a completar, decisões a tomar, questões a debater, problemas a resolver, etc. – que determina o ritmo da aquisição lingüística. Citando Duff (1986), Germain explica que a resolução de problemas (tarefa interacional convergente) é preferível ao debate (tarefa interacional divergente) no que concerne ao número de questões levantadas pelos estudantes, ao número de questões de ordem referencial, ao número de pedidos de confirmação. Uma situação de debate, porém, pode envolver esforços verbais mais extensos e formas lingüísticas de maior complexidade.

Outra tarefa lingüística interessante, segundo o autor, seria o exercício em duplas, quando um possui informações que o outro não possui: “quando colocamos os alunos em uma situação na qual eles precisam fazer perguntas ao parceiro para executar a tarefa pedida, os resultados são superiores, comparativamente, às situações nas quais a troca de informações é opcional” (GERMAIN, 1996, p.96).

⁵ O *input* é toda informação recebida. O *intake* é a informação que de fato foi assimilada.

Ao negociar o significado do que é dito, o estudante obriga seus interlocutores a adaptar-se ao seu nível de compreensão da linguagem, e a quantidade de *intake* (o que realmente é entendido) aumenta significativamente.

Essa interação com os colegas ou com pessoas mais experientes na língua-alvo permite “pôr em movimento os processos internos, permitindo a formação de vínculos entre o conhecimento que o indivíduo já possui e os novos conhecimentos a serem adquiridos” (GERMAIN, 1996, p.97).

Assim, o autor confirma o que Vygotsky intuía – um processo interpessoal se transforma em um processo intrapessoal – “...conceber-se-iam as dinâmicas sociais enquanto mecanismo das construções cognitivas individuais e não enquanto simples fatores externos que evoluem paralelamente às estruturas cognitivas” (GERMAIN, 1996, p. 98). A noção-chave dessa teoria interacionista é o conflito sócio-cognitivo visto como fonte de mudança do indivíduo, numa clara afinidade com o que Santos (2003) afirmou sobre o sujeito como alguém em constante ‘crise’, porque em constante mudança por causa de sua interação com o outro.

Menezes, s/d, fala da existência de um ponto de emergência de aprendizagem semelhante ao ‘limite do caos’ de Lewin (1994, *apud* MENEZES, s/d), já que este autor encara o processo de aquisição lingüística como algo tão complexo e dinâmico quanto os sistemas complexos:

estímulos pequenos podem levar a conseqüências dramáticas. Isso é freqüentemente caracterizado como o chamado efeito borboleta – uma borboleta bate as asas na floresta amazônica e põe em movimento acontecimentos que levam a uma tempestade em Chicago. Na próxima vez que a borboleta bate as asas, entretanto, não acontece nenhuma conseqüência meteorológica” (MENEZES, s/d, s/p).

O limite do caos aconteceria no bater das asas da borboleta, ou seja, dependendo das condições iniciais (de aprendizados anteriores, do ambiente, da atitude do professor, da interação com colegas, etc.): um pequeno estímulo pode provocar o desequilíbrio de todo o sistema e causar uma reação em cadeia até o ‘limite do caos’ – momento extremamente criativo em que a mente humana cria, ou melhor, reconstrói o conhecimento, e a aquisição acontece. É o ponto de emergência da aprendizagem que acontece de forma diferente para cada indivíduo e para cada situação.

Esse ponto de emergência de aprendizagem aproxima-se do que acontece no que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (zdp) ou do que Krashen classifica de *input* compreensível, com as devidas restrições, claro.

Menezes propõe um modelo de aquisição lingüística que abarca essas duas teorias e vai além delas:

proponho, então, que um modelo de aquisição de línguas deva ser pensado como um conjunto de conexões de um sistema dinâmico que se move em direção ao ‘limite do caos’, ponto de transição, ou seja, uma zona de criatividade com potencial máximo de aprendizagem. A dinâmica dessas conexões faz com que esse sistema funcione como um todo indivisível onde cada parte só é produtiva se estiver em constante interação com as outras e não como entidade independente. Como em uma geometria fractal, em um caleidoscópio, há possibilidades infinitas de combinações dessas partes que constituem os fractais do processo de aquisição. Pequenas alterações poderão provocar mudanças substanciais, como efeito de um seixo que rola e desencadeia uma avalanche (MENEZES, s/d, s/p).

Antes de nos atermos à proposta de Menezes, cabe um pequeno esclarecimento do que seria um fractal. Mandelbrot (1977, citado por GLEICK, 1989) foi o criador da dimensão fractal, uma vez que o ponto (dimensão zero), a reta (uma dimensão: o comprimento), o plano (duas dimensões: a largura e o comprimento) e o cubo (três dimensões: comprimento, largura, profundidade) não espelham o mundo como ele realmente é, ou seja, cheio de curvas, reentrâncias, irregular: a nova geometria espelha um universo que é irregular e não redondo; áspero e não liso. É a geometria das reentrâncias, depressões, do que é fragmentado, torcido, emaranhado e entrelaçado.

Como o universo exhibe freqüentemente uma ‘irregularidade regular’, o fractal mostrou-se a abstração ideal para refletir as formas desse universo, já que sua principal característica é a sua simetria nas mais variadas escalas (característica da auto-semelhança, isto é, a recorrência, um padrão dentro de outro padrão). Ou seja, o fractal (ou dimensão fracionada) pode demonstrar acontecimentos regulares dentro de fatos aparentemente caóticos: “a auto-semelhança é uma característica facilmente identificável. Suas imagens estão por toda parte na cultura – no reflexo infinitamente profundo de uma pessoa entre dois espelhos, ou na caricatura de um peixe que come um peixe menor, etc.” (GLEICK, 1989, p.98).

Na Anatomia, por exemplo, “a abordagem fractal abarca toda a estrutura em termos das ramificações que a produzem, ramificações que se comportam de maneira coerente, das grandes às pequenas escalas” (GLEICK, 1989, p.103). Os exemplos oferecidos por Gleick são os pulmões, que são feitos de modo a acomodar uma enorme área de superfície; as artérias, que são grandes superfícies que se bifurcam e se reproduzem em superfícies menores auto-semelhantes às primeiras: “Mandelbrot passava naturalmente das árvores pulmonares e vasculares para as árvores botânicas reais, árvores que precisam captar o sol e resistir ao vento, com ramos fractais e folhas

fractais” (GLEICK, 1989, p. 104). É claro que, com a invenção dos telescópios e microscópios, veio a compreensão de que cada mudança de escala provoca novos fenômenos e novos tipos de comportamento. Porém, como afirma Gleick, as comparações entre pequeno e grande e a observação das relações entre as diferentes escalas mostraram-se bastante produtivas.

Menezes (s/d) em clara identificação com o paradigma complexo, de alguma forma, adaptou a geometria dos fractais à aprendizagem de línguas: “assim, como o redemoinho se forma pelo contínuo de formas auto-semelhantes em conexão, a aprendizagem de línguas seria o resultado de um contínuo de processos auto-semelhantes(...)” (MENEZES, s/d, s/p).

Cada fractal (subsistema) deste modelo se subdivide em outros fractais, e estes representam variáveis que podem influenciar todo o sistema de maneira imprevisível, já que não se trata de entidades estanques, mas de elos de uma mesma rede de conexões.

Menezes divide o fractal de aquisição nos seguintes fractais ou subsistemas: bio-cognitivo (língua materna, idade, gênero/identidade, personalidade, estilos cognitivos e sensoriais, algumas estratégias de aprendizagem), interação (real, simulada, virtual, negociada, com grupo, em par, centrado no professor, com outros alunos, com nativos ou com falantes mais competentes), input (formal, não verbal, comunicativo, artificial, autêntico, esporádico, contínuo, oral, escrito, variado), contexto sócio-histórico (sala de aula, o ambiente natural, o estímulo, o *feedback*, a cultura, o grupo, os falantes, a oportunidade, o tempo, o espaço), automatismo (os sons, a entonação, as estruturas, o léxico, a colocação, os gêneros, os padrões textuais, os padrões discursivos, as normas interacionais), afiliação (a identidade, o preconceito, o deslumbramento, a integração, os estereótipos, a proximidade, o contexto político, o inconsciente, o status, o sentimento de pertencimento), e afetivo (crenças, medo, ansiedade, atitude, auto-estima, história de aprendizagem, autonomia, tipos de motivação como a integrativa, a instrumental, a política, a afetiva). As possibilidades de combinações entre cada fractal (subsistema) são infinitas.

A própria Menezes nos fornece exemplos como o da ‘interação’ que, para um indivíduo, pode estar conectada à ansiedade gerada pela crença de que ele não tem aptidão para aprender a língua e, conseqüentemente, terá dificuldade para interagir na língua estrangeira. Em outros movimentos dos subsistemas, a interação poderia estar conectada ao contexto social, na interação face-a-face, na qual o aluno teria tido uma boa experiência que alimenta a sua auto-estima, etc.

Segundo a autora,

o modelo aqui proposto explicaria tanto a aquisição de segunda língua como de língua estrangeira. O que distinguirá a aquisição delas será o conjunto de variáveis do contexto, mais especificamente, se a língua é aprendida e usada no país de origem ou se é aprendida em países onde se fala uma língua diferente da que se está aprendendo (MENEZES, s/d, s/p).

Além disso, o modelo prega, assim como no Pensamento Complexo, a autonomia do aprendiz, que é visto como parte central do processo de aquisição e agente de sua própria aprendizagem, e não como algo que toma forma de acordo com os métodos utilizados ou o professor. Cada indivíduo possui uma dinâmica própria de aprender, dinâmica essa intrínseca ao seu sistema complexo de aprendizagem (por isso, a flexibilidade está presente nesse processo).

Por ser flexível e autônomo, o aprendiz pode lançar mão de estratégias para compensar os limites de seu conhecimento da língua, como nomear tudo o que vê pela frente, utilizar o dicionário, ler muito, consultar o professor ou os colegas, solicitar esclarecimentos de seu interlocutor, até ‘criar’ novos vocábulos a partir das possibilidades da língua, etc., e assim restaurar o equilíbrio na interação com o texto ou com outros falantes.

Menezes acredita que a teoria dos sistemas complexos seja capaz de explicar fenômenos como: os períodos de estabilidade seguidos por ‘explosões’ e mudanças na aprendizagem (quando ocorre a zdp de Vygotsky ou o caos criativo); o fato de nem todos os aprendizes se beneficiarem igualmente das mesmas estratégias de ensino e aprendizagem; a necessidade das conexões cognitivas e sociais para que o sistema funcione; por causa da característica de auto-organização do sistema, nem sempre a gradação de dificuldades lingüísticas no livro didático garante a aquisição daquela língua; pequenos estímulos podem levar a conseqüências imprevisíveis, positivas ou negativas, como pequenas atitudes do professor, por exemplo.

Além disso, há o que a autora chama de ‘atratores estranhos’ presentes em qualquer sistema complexo, portanto no da aprendizagem de segunda língua. Ou seja, basta ‘aquecer’ o processo da aprendizagem, como na necessidade do uso da L2 em determinadas situações, por exemplo, para que os atratores estranhos (ou fatores externos à L2) passem a agir – podem ser os interesses do aluno, um assunto aparentemente aleatório que surgiu em sala, ou, como afirma Almeida Filho (2002) quando o aluno recorre às maneiras de aprender da sua região, etnia, classe social, grupo familiar, enfim, a abordagens que evoluem para tradições e que, a nosso ver,

configurariam também os tais atratores estranhos, algumas vezes incompatíveis com a abordagem de ensino do professor. A própria língua materna nunca deixa de ser um desses atratores, já que facilmente observamos o uso de estruturas ou pronúncia da LM na L2 ou, antes, na interlíngua (IL), essa “língua de transição do aluno entre a língua nativa e a língua-alvo em certa altura do processo de aprendizagem” (MOITA LOPES, 1996, p.114).

Quanto à aprendizagem de uma L2 ou língua estrangeira, Almeida Filho fala em dois tipos de aprendizagem – a formal (a da escola) e a subconsciente:

uma que busca o aprender consciente, monitorado, de regras e formalizações, típicos da escola enquanto instituição controladora do saber, e outra que almeja a aquisição subconsciente quando o aprendiz se envolve em situações reais de construir significados na interação com outros falantes/usuários dessa língua (ALMEIDA FILHO, 2002, p.12).

Para o autor, existe uma abordagem contemporânea de ensinar línguas que define aprender uma segunda língua como aprender a significar nessa L2, implicando isso em relacionar-se com outros em busca de experiências válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras para novas compreensões – “é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.15).

O autor defende a abordagem comunicativa de ensino, já que nela podem-se trocar informações e, principalmente, negociar sentidos por meio da interação social, em um processo contínuo e jamais acabado de construção do conhecimento: “os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua (...) (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 15)”.

Almeida Filho também chama atenção para as dificuldades do aprendizado do Português por hispano-falantes, já que as duas línguas, a materna e a língua-alvo, estão aparentemente tão próximas: a própria atitude do professor em relação aos ‘erros’ cometidos pelos alunos hispano-falantes precisa, segundo esse autor, ser a oposta da que geralmente se vê em sala de aula – é necessário chamar a atenção para esses ‘erros’ para que o aluno se conscientize de que ainda tem muito a aprender e, conseqüentemente, não estabilize sua interlíngua em um patamar não apropriado, apesar de aparentemente funcional para esse mesmo aluno. O ritmo do curso também precisa ser muito mais rápido, evitando-se o passo-a-passo do ensino de outras línguas para “(...) experimentar

o ensino comunicativo por áreas de conhecimento (interdisciplinar)” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 20). Não que se tenha de ter uma metodologia específica para hispanofalantes, mas uma metodologia portadora de algumas especificidades.

Franzoni (1992) afirma que o processo de ensino/aprendizagem é uma “forma de lidar com o alheio, como um processo que envolve a entrada em contato (em conflito) com modos diferentes de constituição de sentidos” (FANZONI, 1992, p.81).

A autora vai além da definição de uso da língua para comunicar-se (instrumentalização da língua), pois acredita que essa definição é redutora demais para uma realidade tão complexa quanto o sistema lingüístico e seu aprendizado. Ela fala em conceito de *função* (que nos remete às abordagens funcionais), ou seja, o ‘para que’ da língua; em conceito de *intenção* (que nos remete às abordagens enunciativas) ou, mais especificamente, do esquecimento 2, citando Pêcheux, ou a ilusão de transparência do discurso; em conceito de *cooperação* (que nos remete ao princípio cooperativo); em conceito de *negociação* (que traz à tona a questão da disputa de sentidos e, portanto, do não-apagamento de ‘desigualdades’).

Em termos de processo ensino/aprendizagem, isso implica dizer que a língua é também um instrumento de comunicação, mas não somente isso. Aprender uma língua estrangeira (ou a norma padrão da língua materna) implica num eterno conflito de aproximação com o alheio, implica no controle de uma situação formal de ensino mas também no espaço para o não estrutural, para o fugidio, que também fazem parte da língua. Implica na angústia da incerteza de não se ter sua intenção clara pelo uso das novas estruturas; implica na incerteza da adequação do uso das expressões aprendidas; implica na negociação de sentidos (ou na redução das incertezas) e na cooperação (entre aluno e falantes nativos ou mais capazes do que ele), para que o aprendiz possa tornar suas, as palavras alheias e incorporar, com essas palavras alheias, tudo o que as acompanha: a cultura, as tradições, enfim, a forma de o outro (o falante da língua-alvo) conceber o mundo e lidar com ele.

Há ainda a questão dos saberes que acompanham o indivíduo que influenciam diretamente o processo de aprendizagem - não são somente esses saberes, mas a própria língua-alvo que reconfigurará a sua língua materna e a ele mesmo, num processo que nos remete a um dos princípios do Pensamento Complexo – o da Recursividade⁶. O controle sobre esses saberes será maior quando professor e aluno partilham da mesma

⁶ O princípio da recursividade do Pensamento Complexo prega que todo conhecimento novo retroage sobre conhecimentos anteriores reelaborando-os.

língua materna, já que o primeiro já percorreu a distância entre LM e língua-alvo; e será menor caso o professor esteja em situação endolíngüe⁷.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

DEMO, Pedro **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

GERMAIN, Claude As interações sociais em aulas de uma segunda língua ou idioma estrangeiro. In Garnier, C. et al **Após Vygotsky e Piaget – Perspectivas Social e Construtivista Escolas Russa e Oriental**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. Pág. 92 – 100.

GLEICK, James **Caos – a criação de uma nova ciência**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1989.

FRANZONI, Patrícia Hilda **Nos bastidores da comunicação autêntica – uma reflexão em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

KUNZENDORFF, Júlia Cristina Considerações quanto ao ensino de Português para estrangeiros adultos. In Almeida Filho, J.C. & Lombello, L.C. **O ensino de Português para estrangeiros – pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais** Campinas, SP: Fontes, 1997. Pág. 19 – 39.

MARTINS, João Carlos Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. Tese de doutorado disponível no site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_PIII-H2_c.pdf s/d. Acesso em: 3 mar. 2005.

Marxists Mind and society de Vygotsky - 1930, Harvard University Press, disponível no site <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works> s/d. Acesso em: 22 fev. 2005.

MENEZES, Vera Modelo fractal de aquisição de línguas. Disponível no site <http://www.veramenezes.com/modelo.htm>, s/d. Acesso em: 2 ago. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo Adaptando a validade teórica do conceito de interlíngua. In **dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Moita Lopes, LP **Oficina de Linguística Aplicada – a natureza social e educacional** Letras, 1996. Pág. 113 – 124.

MORIN, Edgar Pensamento e Linguagem. In Morin, Edgar **O Método III – O**

⁷ Situação de ensino em que a língua ensinada é a mesma do país onde o aluno está. Idéia oposta à da situação exolíngüe, quando a língua ensinada não é a mesma do país onde o aluno aprende.

conhecimento do conhecimento Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1996. Pág. 114 – 119.

_____ Complexidade e ética da solidariedade. In CASTRO, G. et al **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. Pág. 15 – 24.

Neves, Maria Helena de Moura **Que gramática estudar na escola?**. São Paulo: Contexto, 2004.

REVUZ, Christine A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In SIGNORINI, Inês **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. Pág. 213 – 230.

SANTOS, Akiko **Didática sob a ótica do Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In Vygotsky, LS **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Pág. 89 – 103.

O SIGNO: NO GÊNERO E NO SUPORTE VIRTUAL

Aguinaldo Gomes de Souza^I

Eduardo Paulo Monteiro de Carvalho^{II}

Resumo: A partir do pressuposto de que o software seja o suporte de uma escrita digital (cf. SOUZA A.G & Carvalho E.P.M. (2006)), este ensaio busca entender como a constituição sígnica do suporte virtual (software) colabora na construção da realidade percebida por sujeitos em interação, bem como o processo de significação. Orientamos o presente estudo em duas direções: na primeira verificaremos os signos no suporte virtual (software), utilizaremos para isso as noções advindas da semiótica - Charles Sanders Peirce (1839-1914/ 1999). No segundo momento, verificaremos como um signo se comporta em um gênero virtual, para isso iremos utilizar as noções advindas da semiologia - Ferdinand de Saussure (1916/ 1997). Os signos que comportam um suporte virtual, são os responsáveis por 'dá sentido' e o 'fazer crer' na aparência de 'está em' quando em realidade só estamos por percepção. Tributamos aos signos virtuais a significação lingüística, sendo esta por sua vez dependente da dimensão perceptivo-cognitiva (cf. BLIKSTEIN, 1985).

PALAVRAS CHAVES: gênero virtual, signo virtual, suporte virtual.

Abstract: Based on the idea of the software as the support of a virtual writing (cf. SOUZA A. G & Carvalho E. P. M.), this paper aims to comprehend how the signal constitution of digital support (software) contributes in the construction of a reality perceived by individuals in their interaction, as well as the significance process. We focus on two perspectives: in the first , we will analyze the signs into the software's , with the theoretical support of Semiotics - Charles Sanders Peirce (1839-1914 / 1999). In the second, we will verify how signs take place in a digital textual genre, according to studies of Semiology- Ferdinand de Saussure (1916/ 1997). We attributed to the virtual signs the linguistic significance that is, thus, subordinate of the perceptive-cognitive dimension (cf. BLIKSTEIN, 1985).

KEY WORDS: digital textual genre, virtual signs, virtual support

1- Ponto de Partida

^I Licenciado em Letras Português/Inglês pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – PE Brasil. Para contato: aguinaldo@souza.pro.br / www.souza.pro.br

^{II} Licenciado em Letras Português/Inglês pelas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão – PE Brasil. Para contato: eduardopmc@hotmail.com

A discussão sobre gêneros textuais na rede internet, conhecido também como gêneros virtuais ou gêneros digitais, têm, nesses últimos anos, levado inúmeros lingüistas a se debruçarem em torno de um conceito coerente sobre esses modos de enunciação. Muito se tem discutido sobre a temática supracitada, neste sentido, este ensaio é apenas mais uma das inúmeras contribuições a tais estudos. Dando prosseguimento a trabalhos anteriores, vamos nos deter na questão dos signos que constituem um suporte e um gênero digital, para isso, antes de adentrarmos nas reflexões, explicitemos alguns pontos: consideram SOUZA A.G. & Carvalho E.P.M. (2006), com base nas categorizações: ‘canal, meio, veículo etc’ vista em MARCUSCHI (2005); na perspectiva de BAKHTIN (1997) de que o estilo é fator determinante para o gênero; e de MAINGUENEAU (2005) de que uma modificação do suporte modifica um gênero do discurso, que o *software* seja o *suporte de uma escrita virtual*. Sendo este sempre criado nos modelos de IHC. Esses modelos determinariam a criação dos gêneros digitais.

Como se pode observar, a mudança de perspectiva – software/suporte tela/canal – obriga-nos a mudar também alguns conceitos inerentes aos gêneros digitais. Salientam, de igual modo, os autores, que o suporte virtual é um organismo que desempenha uma função sobre um ambiente. Todo suporte virtual (software) além de suportar um gênero, executa uma função. Embora se trate de um ponto de vista novo, a mudança de perspectiva acarreta uma ampliação do conceito de gênero e de suporte. “De igual modo, estudar um suporte virtual, estudar sua natureza (IHC) é estudar sua relação com os objetos semióticos”. SOUZA A.G. & Carvalho E.P.M (2007).

Assim, seguindo os percalços trilhados pelos autores, vamos nos deter na questão do signo. Antes, porém, é preciso fazer um corte metodológico, o qual nos ajudará a compreender o processamento do signo por parte do sujeito que com ele interage: estudaremos o signo no suporte e estudaremos o signo no gênero. Não tratamos aqui de descrever por miúdo todas as correntes teóricas dos signos. Contudo, há duas orientações epistemológicas fundamentais para tais estudos, uma advinda da escola representada por Ferdinand de Saussure, no Curso de Lingüística Geral (1916/ 1997) - a

semiologia, ciência geral dos signos - e outra advinda de Charles Sanders Peirce (1839-1914/ 1999) - semiótica. A primeira ocupa-se do signo no texto e das estruturas sígnicas verbais (semas, lexemas etc.) O enraizamento lingüístico e o caráter diático são comuns à primeira orientação.

Por sua vez, a segunda orientação – semiótica peirceana – tem como ponto de apoio o semeïon platônico e o aristotélico – esquema triádico – a semiótica se filia a uma corrente filosófica enquanto a semiologia uma posição mais filológica. Por esse motivo, seguiremos a segunda orientação quando tratarmos do suporte e a primeira quando tratarmos do gênero. Isto posto, voltemos nossos olhos para o objeto de estudo aqui em questão: o software – quando este assume a posição de suporte de uma escrita – encarna uma posição de construtor de significados, funcionando como um ambiente físico à enunciação.

Existe por certo a idéia de que o computador é usado através de signos, cada aspecto deste, da mais simples linguagem a uma interface de última geração, são signos. Estudar os signos em softwares (suportes), entender como eles funcionam, é entender as construções dos discursos em gêneros digitais.

O estudo do signo, portanto, irá guiar o estudo da referenciação, irá guiar o estudo dos contextualizadores em ambientes de interação virtual – formato das letras (tipografia) a diagramação do software (interface) etc, – as estratégias de construção de sentido nesses ambientes, portanto, irá depender da capacidade dos interactantes^{III} de apreender o signo. Partimos da premissa que o signo é um artefato meta-comunicativo um objeto que nas palavras de BAKHTIN (2002) reflete e reflata, pertencendo a uma ideologia só alcançada em contextos vivos de uso. O signo virtual diverge de outro criado em outra natureza pela função que desempenha, ocupando sempre uma função em torno de um objeto. Enquanto expressão e conteúdo possibilitam e transmutam um significado.

Um signo criado para ser utilizado em um ambiente digital se transmuta e se transforma ora aludindo ora sendo aludido por funções que variam no uso.

^{III} Tomamos o termo emprestado de Ingedore Grunfeld Villacca Koch, utilizamos no sentido de dois ou mais que em dado momento interagem por meio de um computador (CMC).

Se nos voltássemos para a função de um signo em um ambiente virtual, estaríamos nos voltando para o significado transportado e apreendido por um discurso. A função de um signo, em um gênero digital, é gerar significação. De igual modo, estudá-lo é estudar o significado. A significação em si, nada tem de significante, só quando encontra uma relação com o todo é que a significação pode adquirir significado. Qualquer tipo de compreensão em si, só obterá resultado se levarmos em conta o todo, a significação em si, pertence ao todo da enunciação. É por isso que um signo utilizado fora de um contexto mais amplo, perde parte de seu potencial. Na verdade o signo pertence a uma ideologia só compreensível dentro de um contexto. O signo está para a ideologia assim como a ideologia para a significação.

Um signo utilizado em uma sala de bate papo web (emoticons), diverge em forma e significado dos criados para serem utilizados em outros ambientes. Duas questões devem guiar os estudos dos signos virtuais como objeto detentor de significado: 1- o signo como objeto que reflete uma realidade, como um objeto semiótico que facilita a comunicação de uma determinada ordem e 2- signo como artefato meta-comunicativo, que se adentra em uma comunidade ou de um gênero dessa comunidade, gerando significados contextuais. A segunda noção de signo será útil para o estudo dos referentes, das marcas contextualizadoras de um discurso virtual. Em ambas, porém, o uso e a interpretação do signo estarão condicionados pelo suporte do gênero digital (software). Ora, o que está assim condicionado é modificado e aludido por funções interativas, de ordem puramente tecnológica.

2- Signos no suporte

Todas as interfaces dos softwares (suportes virtuais) são criadas com base em elementos semióticos denominados ícones. Esses elementos repletos de significação são fabricados para serem funcionais - o que aqui denominamos por ícones compreende, símbolos, índices, grupo de imagens etc., um ícone é um signo que imita características do objeto que representa. – o signo em um ambiente digital é um objeto funcional. Sua função vai variar

de acordo com o ambiente (software), no mais, todo signo é criado com base em um signo já existente. A representação do signo no software é de ordem *metafórica*.

No estudo do signo virtual, como objeto detentor de um significado, deve-se levar em conta o local em que esse signo está adentrado, assim, um signo criado utilizado numa sala de bate-papo aberta e outro utilizado numa sala de bate-papo que utilize uma outra tecnologia, por exemplo, IM (instante messenger) – messenger, icq etc. - divergem gradativamente em forma, significado e função. O signo utilizado em um ambiente virtual, diverge de outro criado para outro ambiente na função. Contudo, a relação que o sujeito estabelece com o signo, não irá variar. Frequentemente, atribuímos a um signo um significado. Com as novas tecnologias, um signo além de deter um significado, detém uma função. A função do signo está ligado ao seu significado, podemos considerar que há signos mais funcionais e signos menos funcionais. Quando se pensa em suporte virtual, se pensa no signo que ajudará aquele suporte a operar de forma satisfatória.

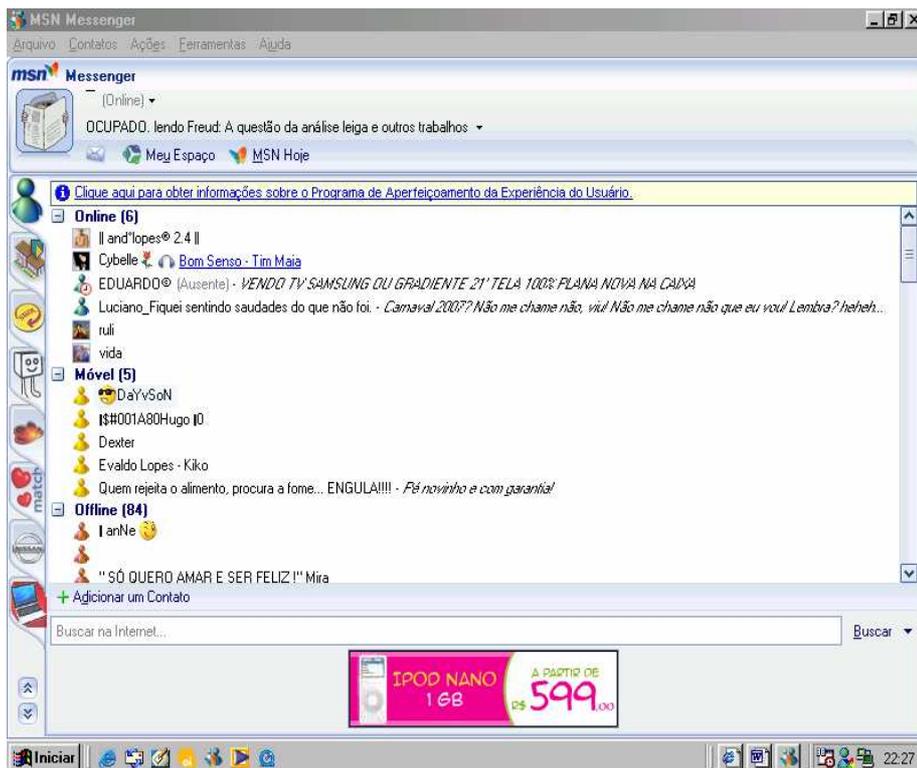
Os signos que comportam um suporte digital, são os responsáveis por ‘dá sentido’ e o ‘fazer crer’ na aparência de ‘está em’ quando em realidade só estamos por percepção. “(...) é evidente que a significação lingüística é tributária do referente e que este, por sua vez, é constituído pela dimensão perceptivo-cognitiva” (BLIKSTEIN, 1985, p. 45). O estudo de um signo em ambientes virtuais irá guiar o estudo da referência. Devemos agora nos perguntar se o signo deve ser estudado só na sua forma significativa direta – os emoticons – ou se devemos estudar o signo no que diz o seu todo – ícones, menus, caracteres, cores, emoticons etc. – o domínio do estudo de um signo em ambiente virtual tem que ser guiado para o todo. Só ao analisar o todo é que poderemos perceber, que, na realidade, as formas (signos) enquanto instrumentos da comunicação existem para contextualizar o todo. Todo ato sígnico é um ato de compreensão e de reconhecimento de uma forma lingüística comum a dois que em dada esfera compartilham saberes que o permitem reconhecer o signo enquanto tal.

O conceito de signo, para nós, engloba também as formas escritas da língua, os sinais gráficos, os caracteres. No software (suporte) têm uma forma convencional, e são utilizados como ‘bússolas’ para os usuários (sujeitos) poderem se guiar por vários níveis de informações. Para evitar o excesso de estresse cognitivo, o produtor do software procura adequar esses signos a uma forma comum compartilhada – metáforas –, com efeito, essas estratégias ajudam a construção do sentido (acarretada pelo signo). Há, portanto, toda uma organização concreta e estrutural, que permite a recepção de um ambiente gerando assim uma recepção sistêmica sobre os enunciados.

O signo no suporte funciona como referente nos mecanismos de produção do significado, um referente não-verbal, que condiciona o evento semântico. A nossa noção de referenciação é fabricada pela prática (interação) que mantemos com o signo no suporte virtual. Estando este, relacionado a coordenadas de ações que são socialmente apreendidos em situação. Temos que levar em conta o papel da cognição-percepção no processo de significação lingüística, o papel do real e do virtual, portanto, se configura em um ponto que, apesar, *de*, está diretamente ligado a tal papel. O virtual só é real para mim, na medida em que interajo com ele. Em suma, assumimos que há uma ligação limítrofe entre signo, contexto, sujeito e sentido. Nossa preocupação é entender como a organização gráfica de um software, cores, menus, ícones, em fim, signos etc colaboram na construção do sentido textual, a interface do software é uma coleção de signos que são interpretadas por usuários. O suporte não determina uma representação semântica, mas colabora nesse ponto, ou seja, o suporte colabora para a interpretação de enunciados, de signos.

No exemplo 1 temos a ‘tela’ (chamamos de tela a representação gráfica do software), nela podemos observar vários ícones que desempenham papel fundamental na construção do sentido e na práxis. Há ícones visíveis no sistema (espécie de suporte fabricado para suportar outros suportes). Nos ícones do software/suporte do gênero chat (messenger), observe os ícones dos ‘contatos’, neles, além do nome da pessoa, há também uma mensagem que aquela pessoa deseja passar, também outros ícones que mostram a música que a pessoa escuta, ou ícones (emoticons) que ao lado do nome, demonstram

como o sujeito se sente naquele momento. Se olharmos mais para baixo, perceberemos outros ícones pertencentes ao sistema operacional, como por exemplo, a carta, com duas setas indicando que ali se trata de um software de e-mail, os dois computadores – indicando uma conexão, o botão iniciar etc. cada ícone desses, além de enviar uma mensagem ao sujeito (dialogismo) possui uma função.



Exemplo 1 – ‘tela do software’

Para compreensão das formas (interface) dos softwares – ver exemplo 1 e 3 –, baseamo-nos nos pressupostos teóricos de De SOUZA (1999) – que baseia-se nos trabalhos de MORAN (1981); NORMAN, D. (1993); JAKOBSON, R. (1970) - entre muitos que nos fornecem dados valiosos para compreender o processamento cognitivo das interações mediadas por computador. A base para os trabalhos de De SOUZA (1999) são a Engenharia Cognitiva e Engenharia Semiótica, essas duas ciências fundam a base de outra ciência denominada Design de Interfaces de Usuário, a qual busca encontrar

modelos cognitivos genéricos que facilitem o uso de uma interface de computador.

Esse modelo é tomado como base em sistemas mentais que implicarão em modelos de uso específico, buscando com isso minimizar o esforço cognitivo do usuário na hora da interação. O exemplo são as salas de chat, construídas com base em um modelo de experiência anterior do usuário (conversa face-a-face, entrar e sair de uma sala, falar para, etc.) a fim de que o mesmo não tenha grandes problemas adaptativos ao meio. Daí a impressão de se estar falando com alguém, quando em realidade está-se comunicando através da escrita. Assim, variáveis psicológicas e físicas interagem num ciclo continuum e formam modelos conceituais que determinam a prática e o uso de um código escrito. A forma (interface) e o conteúdo do software é definido pelo designer com vistas à melhoria da comunicação. Os botões, as palavras, os menus, as cores são em potencial signos e consistem em ser uma expressão que conduza o usuário a ativar interpretantes e que o faça utilizar o sistema computacional de forma intuitiva.

A IHC, aqui definida como elemento extralingüístico, corrobora para uma compreensão dos usos lingüísticos. O uso de metáforas em interfaces de computador - recursos dos modelos cognitivos - pressupõe, por parte de quem a cria, que o usuário aplicará de conhecimento anterior para compreensão de uma situação não-familiar. Deste modo, o mundo virtual é tratado como um apêndice do mundo real.

IHC (Interação Humano Computador)	Engenharia cognitiva e semiótica	Tipos de usuários	Modelos de experiências	Diálogos (CMC)
	Fatores humanos e dialógicos	Tipos de interfaces	Modelos cognitivos genéricos	Múltiplos meios de interação (sons, imagens, vídeos)

Levando em conta a noção de modelos de experiências, podemos realizar uma análise mais clara do processamento do discurso nas interações virtuais. Com base nos modelos de experiências, a análise lingüística passa do nível semântico para o nível *sociocognitivo de interação*. Essa análise pode ser

tediosa e complexa, porém é fundamental para entendermos como se processa a produção e recepção do discurso (texto) em ambientes virtuais.

A natureza e o papel da CMC (comunicação mediada por computador) na vida cotidiana sugerem a existência de um modelo de interação cujo encaixe conceitual passa necessariamente pela Engenharia Cognitiva e Engenharia Semiótica. O sucesso de uma análise discursiva, então, resultará da capacidade de associar e entender esses dois campos dos saberes. Criar esse embreante não é tarefa simples, existe uma lacuna teórica nesse campo.

Entendemos que o software (suporte virtual) é um produto dialógico em que o designer (produtor) envia ao usuário (sujeito) uma mensagem. Essa mensagem se constitui através de pistas ‘contextuais’ – materializadas através de signos verbais e não verbais– ver (exemplo 2) que o permite se guiar pelo ciberespaço, estabelecendo desse modo uma relação dialógica. Dessa forma, essas ‘pistas’ seriam um conjunto de proposições sistematicamente relevantes para o sujeito estabelecer relação com o todo, poder se guiar.



exemplo 2- signos na home page do yahoo

3- Signo no gênero

O signo no gênero funciona como representação de uma realidade ou de um estado dessa realidade, assim, nas palavras de Santo Agostinho (apud BLIKSTEIN (1995)) podemos dizer a respeito do signo que ele: (...) “é, com efeito, uma coisa que além da impressão que produz no sentido, faz vir, por si mesma, uma outra coisa ao pensamento”. O que chamamos de realidade é constituída através da percepção-cognitiva, assim a construção e a reconstrução interna de um gênero passa antes pela percepção. Todas as

manifestações nos enunciados virtuais, está, ou são, manifestações ideológicas constituídas por signos verbais (a palavra) e não verbais. A relação que se estabelece entre um signo verbal (palavra) e um não-verbal (emoticons, ícones, imagens, tabelas, gráficos etc) não é ambígua, mas complementar, fundamenta-se numa relação de complemento e são responsáveis pela contextualização, apreensão da realidade. (ver exemplo 3)

No gênero digital cada signo não-verbal se apóia em um signo verbal (palavra). Interagimos com ele de forma contínua, estabelecemos desse modo uma relação dialógica. Discutindo o dialogismo em IHC – Interação Humano Computador –, PERES e MEIRA (2006) retomam os postulados propostos por BAKHTIN (1997), para os autores, quem enuncia, emprega signos na interação. Tais recursos (*signos*) permitem gerenciar as inevitáveis incertezas e ambigüidades nas ações com vista à produção de sentido. *Grifo nosso*. Assim:

Tais recursos são cognitivos e, talvez principalmente, interacionais; ou seja, a produção de sentidos é essencialmente uma realização colaborativa. Há recursos ou pistas contextuais com as quais os indivíduos produzem inteligibilidade mútua na interação. Logo, momento a momento os participantes trabalham para identificar e remediar os problemas inevitáveis que surgem. PERES e MEIRA (2006)

Os signos que se adentram em um gênero digital (e-mail, bate-papo, blog etc) seriam os responsáveis, em conjunto com o corpo sógnico do software (interface), em dar sentido ao discurso produzido em tais ambientes, funcionando como pistas contextualizadoras. O corpo sógnico do software é o responsável pela dimensão de ‘realidade’ que mantemos com o mundo virtual, tal dimensão não será a realidade tal como vemos, é antes produto da percepção-cognição.

A coerência discursiva é alimentada pela atividade sógnica nos gêneros virtuais. De igual modo, o enunciado e suas marcas estilísticas, produzidos no gênero, é também condicionado pelo signo – de interface. Existe uma linha

limítrofe entre o signo no gênero e o signo no suporte. Essa linha demarcará o estilo nos enunciados ali produzidos. Acreditamos que o suporte em sua totalidade sónica não determine uma representação semântica, mas que colabore nesse ponto, a interpretação dos enunciados e dos signos no gênero digital estará condicionado pelo suporte. Um enunciado não-verbal constitui uma realidade variável que subsiste em decorrência do meio. O gênero digital não se constitui de um conjunto de signos inertes, mas constitui-se de signos que operam funções em um ambiente, essas funções podem ser de ordem operatória (como o botão ‘sair’ de uma sala de bate-papo) pode ser de ordem contextual, como a totalidade sónica do suporte, pode ser de ordem discursiva (como os emoticons), em fim, o signo exerce funções variadas em um mesmo ambiente.

A interface (forma visível de um suporte virtual) – ver exemplo 3 – é uma expressão em potencial, e não de fato, constituída através de signos – abstração do que pode vir a ser – que em conjunto formam e dão forma ao gênero. Os signos são dispostos espacial e temporalmente e são também responsáveis pela comunicação usuário-sistema (sujeito/meio). Nesse processo sónico de comunicação (dialogismo) nasce à coerência.



exemplo 3 – signos no bate-papo

Esta representação semiótica de sentido só pode acontecer na medida em que tal objeto possa ser interpretado pelo interpretante. Cabe, portanto, aos interactantes conhecerem o signo para que a relação de sentido possa ocorrer. As variações dos signos estão ligadas ao meio, softwares, que fundam o uso e podem variar de acordo com o mesmo. A rigidez dos softwares – suportes – e suas características determinam o uso de um signo.

A representação das idéias por meio de sinais que reproduzem objetos concretos seria de outro modo, a representação de um conceito através de símbolos pictográficos ao invés de símbolos fonéticos, tornando-se uma forma de comunicação universal, passível de compreensão por todas as pessoas. Porém, o conhecimento de convenções é necessário para decifrar uma mensagem pictográfica ou até mesmo um sistema escrito, esse sistema de escrita de natureza icônica baseia-se em representações simplificadas de

objetos da realidade. A oposição de símbolos pode garantir a produção de enunciados que serão interpretados em palavras.

Todo enunciado, e aqui temos enunciado como resultado da produção discursiva, levando-se em conta o contexto em que ocorreu, é dotado de sentido. A linguagem oriunda de CMC é por natureza pictográfica, assim a construção de sentido se dá não só na forma escrita da língua, mas também através de ícones, gerando assim ações sógnicas.

A noção de signo como elemento significativo em CMC é, a um só tempo, condição preliminar e conseqüência. Tudo em computação está diretamente ligada à Semiótica. O estudo da língua/linguagem em CMC cada vez mais carece de um diálogo interdisciplinar, no qual os métodos e análises lingüísticas que conhecemos se mesclam com os métodos da ciência computacional, da engenharia de softwares, da semiótica.

O problema da escrita em sala de bate-papo em tempo real, da escrita eletrônica, passa necessariamente pelo problema da IHC, conseqüentemente da metáfora de interface. Se levarmos em conta esse dado, poderemos inferir que um texto criado em tal ambiente é processado e percebido cognitivamente pelo indivíduo, como se estivesse em outro ambiente. Essa compreensão e esse processamento são feitos de forma intencional por parte do designer que induz o usuário criar uma representação cognitiva de um objeto percebido - Modelos Mentais - . Essa estratégia interacional, em princípio, gera uma expectativa partilhada a respeito da forma. Contudo, o reconhecimento de um objeto como similar, depende de interpretações semânticas, por conseguinte cognitivas, gerando assim significado conceitual sobre o mesmo. Ao atentarmos para análise da natureza comunicativa, dos aspectos cognitivos, interacionais e semióticos envolvidos na IHC, poderemos rever, reformular algumas hipóteses conceituais sobre gêneros virtuais, sobre CMC, sobre oralidade nessas interações.

Consideramos que a linguagem é uma atividade interativa, posição também adotada por Koche, Van Dijk, Marcuschi, Ubano entre muitos. Essa posição leva-nos a inferir que o sentido não é um produto imediato, mas um

processo de construção gradual realizado por indivíduos em embate comunicativo. Postulamos que o corpo sóico do suporte e do gênero são os responsáveis por dar sentido ao discurso - contextualizar. A organização gráfica da interface levará o interactante a mobilizar diversas competências – enciclopédica, genérica etc, - com vista à construção do sentido. O sentido não é construído só com base nos enunciados, mas pela combinação sóica do suporte.

Esses padrões sóicos constituem em última análise, a ‘realidade’ perceptual guiada pela práxis. O sujeito para se guiar por esses ambientes de interação virtual (gêneros), desenvolve e estabelece mecanismos de identificação/diferenciação que o permite mover-se pelo universo virtual. Apreendendo as cores, formas, funções, mensagens, em fim, signos. São justamente esses estereotipo semânticos que criam no sujeito padrões perceptivos.

É de especial importância para nós, o estudo dos signos no suporte e no gênero digital, por entendermos que dele provirá todo progresso em torno das noções de referencia, contextualização, estilo etc. A unicidade, o formato, a constituição – também a constituição dos enunciados – o gênero e o tipo de gênero, o contato imediato, as mediações feitas mutuamente, os complementos, a mudança de relação e a relação que se estabelece entre sistemas (lingüísticos ou não) são dependentes e complementa-se numa relação dialética com o signo. A relação do signo com o gênero poderia ser resumida a uma relação funcional-contextual. A fórmula para essa relação precede o campo do lingüístico, se ampara no campo de significação e apreensão da realidade. A mudança de um signo no suporte mudará a relação entre sujeito e sistema, entre sujeito e gênero entre sujeitos e sujeitos.

Creditamos aos signos – no suporte e no gênero – a significação lingüística. Atribuímos a significação aos referentes (não verbais), essa referencia não nasce no objeto em si, mas nasce antes na dimensão perceptivo-cognitiva. BLIKSTEIN (1995), no ensaio intitulado ‘Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade’ salienta a necessidade de incluir a percepção/cognição no aparelho teórico da semântica. Para o autor, o universo e o próprio

pensamento já começam a se organizar na percepção, antes da própria linguagem, e prossegue:

“é evidente que a significação lingüística é tributária do referente e que este, é construído pela dimensão perceptivo-cognitiva (...) o referente tem vinculação direta com a significação lingüística (na medida em que não é, mas representa a realidade extralingüística)”.

A apreensão da realidade – intuímos –, é conseqüência dos signos, são eles que em conjunto nos dão a percepção de estarmos em um ambiente delimitado (análogo a um espaço físico qualquer). Essa manipulação de símbolos é meio e não fim. A preocupação com o signo no software, mas especificamente na interface do software, é, portanto, uma preocupação legítima de base dialógica que se finda numa mensagem que o designer (produtor) envia a um usuário (sujeito) para que este interprete. Essa mensagem é por vezes complexa, ocorre de forma interativa e é ao mesmo tempo uni e bi lateral. Daí dizermos que o que ocorre é dialogismo. Ao estudar a relação – designer/usuário(sujeito) – conseguiremos encontrar uma noção de sujeito que satisfaça todas as exigências de uma inter-ação por meio de um computador. Os signos no suporte e no gênero virtual são igualmente expressão e conteúdo.

Assim, chegamos em ponto que é preciso também levar em conta o papel do signo na produção de um suporte bem como de um gênero, são eles os responsáveis pela forma, operacionalidade, função, apreensão da realidade, e também, por grande parte da estilística de um gênero. Longe de ser conclusivas, as reflexões aqui discutidas nos trazem a certeza de que será impossível tentar conceituar gênero virtual sem antes fazer um *a parte* e considerarmos outros fatores (signos, suporte, função etc) em tal conceito.

Apesar de toda discussão sobre signos no suporte e nos gêneros constituírem um arcabouço para futuras pesquisas, um conjunto de suposições podem ser extraídas, essas suposições implicam que em termos de interação, a

relação que o sujeito estabelece com o signo deve ser também analisada em um nível maior, mais global. Isto significa que o tipo de contato que se estabelece e a relação que se dá em ambientes virtuais são subordinadas a leis sógnicas (o discurso e sua constituição, o enunciado e suas formas de apresentação – estilo).

Uma das funções mais importantes do signo, em especial no suporte, é a de permitir que o sujeito estabeleça uma macrocompreensão – dada através de metáforas computacionais, p.ex: botões, pastas, arquivos, salvar etc. Ao estabelecer essa macrocompreensão, o usuário (sujeito) estabelece antes associações com outra natureza – do contrário seria quase impossível se guiar por ambiente virtual. Essas informações perceptuais são em parte condicionadas pelo designer – toda interface é um conjunto de signos – e não passam de uma mensagem enviada por ele ao usuário. Ao utilizar um símbolo (signo) em um ambiente virtual estamos a princípio, interagindo e modificando um objeto suscetível de ser reconstruído. O sujeito, em função de fatores interacionais, pode também, alterar, introduzir, modificar, transformar, construir, símbolos. Desse modo, o discurso vai ganhando propriedades sógnicas. Nesta atividade, portanto, pode-se dizer que a interpretação constitui um fator dialógico.

A escolha do signo – no gênero – se dá por dedução. Verifica-se que tais signos (emoticons) são pistas não verbais que o sujeito utiliza para que outro sujeito possa manter um certo envolvimento conversacional, esses recursos são ‘pistas de contextualização’ para captação do sentido. Essas pistas são relevantes em primeiro momento para construção do sentido pretendido pelos interactantes, também ao contexto.

Nosso objetivo foi o de apresentar algumas indagações que, ao nosso ver, são pertinentes aos estudos dos gêneros. Apresentamos um esboço de problemas que poderiam ser resolvidos, desde que, é claro, se assuma que o suporte de uma escrita digital seja o software. Existe por certo hipóteses e quadros teóricos distintos do que aqui abordamos, por exemplo – tela/suporte, gênero virtual como gênero híbrido –. Esses quadros teóricos não resistiriam a uma indagação superficial, por exemplo, não responderiam a uma pergunta

simples como esta: se todo gênero tem um suporte e se a tela é o suporte de uma escrita digital, como explicar que um único suporte, suporte tantos gêneros com características estilísticas, temáticas e composicional tão disforme? Não responderiam.

Acreditamos que o software seja o suporte da escrita, essa posição não nos torna tecnicista. A nosso ver, reconhecer que o software seja o suporte de uma escrita possibilita compreender que a definição do que seria gênero está diretamente relacionada ao objeto que o suporta. Adotar essa posição nos obriga a ir além, ir busca a constituição desses softwares, verificar como a constituição sígnica o faz ser percebido. As noções levantadas até agora irão posicionar-nos a um caminho que nos permitirá estabelecer uma abordagem metodológica-conceitual com mais autoridade. Para que isso seja possível, frisamos, é necessário intensificar o diálogo com outras ciências, como a ciência da computação, a semiótica, a psicologia.

REFERÊNCIAS.

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002
- BLIKSTEIN, Isidoro. Kaspar Hauser, ou a fabricação da realidade. 4a ed. São Paulo: Ed. Cultrix, 1995
- DE SOUZA, C. S. Interação Humano-Computador: perspectivas cognitivas e semióticas. In: *Anais das Jornadas de Atualização em Informática*. Rio de Janeiro: Edições EntreLugar, 1999
- MAINGUENEAUD, D. (2005). Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão dos suportes dos gêneros textuais. UFPE/CNPq, 2003
- _____. Da fala para escrita: Atividades de retextualização 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005
- PEIRCE, Charles Sanders, Semiótica, 3a ed. S. Paulo: Editora Perspectiva, 1999
- PERES, Flávia e Meira, Luciano. O diálogo como metáfora dos processos de desenvolvimento de software. In.: *Anais do VII Simpósio sobre fatores humanos em sistemas computacionais* 2006: Natal, RN
- KOCH, I.G.V. Desvendando os segredos do texto. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SAUSURRE. FERDINAD D. Curso de Lingüística Geral, Cultrix, 20a Edição, Janeiro de 1997

SOUZA, A. G., Carvalho, E. P. M (2006). Uma noção de Suporte Virtual. In.: *anais do simpósio de hipertexto e tecnologia na educação* NEHTE, UFPE 2006.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

THE SILVER LINING: UNCOVERING GREYNESS FROM JOHN CHEEVER'S STORIES.

Dr. Mahameed Mohammed¹, Dr. Khan Farhadiba².

Tafila Technical University, Irbid Private University.

ABSTRACT: John Cheever (1912-1982), the chronicler of the suburbia—Shady Hill—is known to present microcosmic snapshots of the maladies that beset modern society. His stories seem to capture the guilts, the frustrations, the disillusionments that infect contemporary life with all their attendant conflicts, disappointments and discontents without evasion. His avowed purpose seems to be to expose the depravity that underlies the polished exterior of society and he finds the New York suburb a rich ground for his frays into the dark corner of the human heart. Yet, despite the fact that he is a compulsive 'worm-seeker', he is akin to a good doctor who announces the disease very timely in an effort to make people realize and take precautions while there is still time. The present paper analyses the dark clouds to uncover the silver lining beneath them.

Keywords: modern society, chronicles, Shady Hill, silver lining

2

Better known for his novels the *Falconer* (1977), *The Wapshot Chronicle* (1957), *The Way Some People Live* (1943), John Cheever has now come to hold an important place in the realm of short story writing. Bracketed earlier with the story, then with the fabulists, today he is truly in the company of the (post?) modernists a space which he merits to occupy. His short narratives are collages of techniques, integrating bits and pieces of the realistic and the fabulous with the mythical, the mystical and the allegorical into a seemingly cohesive whole which, although it runs coherently, defies and debunks natural rhythms.

Cheever's stories dwell largely on the suburban middleclass—the zoning laws, the apartment houses, elevator men, weekend parties, air planes and commuter trains and their commitment evils. However, the protagonist who is enmeshed in this web of the net workings and is temporarily weakened by their overwhelming grips, who stumbles into their traps, is seen to quickly regain his balance as Kazim (1971) insightfully says "the crisis is the trying-out of sin, escape, the abyss" (111). Cheever

¹Corresponding Author: Dr. Mahameed Mohammed, P.O. Box-602, Irbid-Jordan, Phone +962-776317784, e-mail: barhom_us@yahoo.com

maintains that the common man is basically good but a prey to circumstances that deter him from the right path: the "Housebreaker of Shady Hill" steals when he is out of job, or "The country Husband" falls in love with a baby sitter when he has no one else to communicate his thoughts to. It is not the act, not the 'what' but the 'why' that is important for Cheevers.

Joshua Gilder (1982) speaking about "John Cheever's Affirmation of Faith" quotes Cheever as asserting that he has always associated "evil with darkness" and "goodness quite openly with light"(19) and that darkness is that "every cloud" that has a 'silver lining'. It is his faith that lights up the darker areas of his fiction:

Throughout his life, Cheever has tried in his fiction to bring order to chaos and to exalt the decent and the beautiful, through he often doubted that good would prevail over evil. The despair in his fiction is palpable. But so too is the abiding faith that answers it. (19)

Cheever's moments of doubt, his awareness of evil and his fear of darkness indeed permeate his fiction giving it a thematic coherence but the design, the larger motif that runs as a subtext is the hope that fear and evil are surface cracks that have not eroded the foundational pillars of human faith.

It can be very well inferred that Cheever's stories deal with what appears through these cracks, what lies beneath the veneer, what turbulent reality lies behind the polished and the barely maintained equilibrium:

It is true of even the best of us that if an observer can catch us boarding a train at a way station; if he will mark our faces, stripped by anxiety of their self-possession; if he will appraise our luggage, our clothing, and look out of the window to see who has driven us to the station; if he will listen to the harsh or tender things we say if we are

with our families, or notice the way we put our suitcases on the rack, check the position of our wallet, our keyring, and wipe the sweat off the back of our necks. If he can judge sensibly the self-importance, diffidence, or sadness with which we settle ourselves, he will be given a broader view of our lives than most of us would intend.

(Stories 88)

And although Cheever wants to find the broader view he is not in favour of lifting the carpet corner to discover the dirt under it. In "The Worm in the Apple" he says:

The Crutchmans were so happy and so temperate in all their habits and so pleased with everything that came their way that one was bound to suspect a worm in their rosy apple and that the extraordinary apple and rosiness of the fruit was only meant to conceal the gravity and the depth of the infection. (Stories, 285)

Cheever goes on to describe the ideal state of happiness of the couple that foils all at finding the chink in their armour. The story ends with ". . .one might wonder if the worm was not in the eye of the observer who, through timidity or moral cowardice, could not embrace the broad range of their natural enthusiasms".(288). And although happiness is the favoured goal of life, man is suspicious of its presence and doubts all manifestations of it trying to probe for unhappiness under its cover. The moralist in Cheever seems to assert that one has become so used to disappointments and frustrations that any life without these looks a put on act.

In the "Enormous Radio" Cheever uses the radio as a view-on the lives of those who inhabit an apartment building just to see how unhappiness is the way of their being. Jim and Irene Westcott are an ordinary middle class couple who live on the twelfth floor of an apartment houses near Stutton Place. Their interest in music makes them buy a new radio when their old one suddenly breaks down. Through a freak

accident the radio tunes in onto not different stations but to the different apartments of the apartment the Westcotts live in. Thus they acquire a peephole through which they can look into the privacy of the families occupying the building. Irene becomes a compulsive peeper—she hears a middle-aged couple complaining of poor health, a mother scolding her child; "She over-heard demonstrations of indigestions, carnal love abysmal vanity, faith and despair"(37). The effect is disastrous: the peaceful and content life of the Westcotts is overcast by the pain, melancholy and despair of other people. Irene wails out terrified; "Life is too terrible, too sordid and awful" (40). According to Burton Kendle (1967) this is the ironic reinterpretation of the Eden story" the fall from assumed innocence to awareness, specifically self awareness and its attendant anguish" (264); and the 'fall' is crack which shows on the surface and its knowledge is what makes life more bearable, the pain more understandable. And although their innocent faith in human goodness is destroyed they have yet arrived at what life really is and how one has to learn how to face it.

Face it, man has to and he has to learn to love life and not be obsessed with the fact "it is rotten to the core". In "Goodbye, My Brother" Cheever very interestingly puts this fact across. Lawrence, the youngest son of the Pommeroy family, is a classic example of a man who is forever finding fault. When Lawrence arrives at a family gathering for summer vacation, he has them all wriggling with discomfort under the eagle-eyed stare of his: he disapproves of his sister's affairs; he finds fault with the house, its doors, its windows and even its floor-boards; he notices his mother's drunkenness; he refuses to participate in the family game at the country-club ball. In the course of the story, the narrator gets so exasperated that he remarks:

Oh, whatever you do with a man like that? What can you do? How can you dissuade his eye in a crowd for seeking out the cheek with acne, the infirm hand; how can you teach him to respond to the inestimable greatness of the race, the harsh surface beauty of life; how can you put his finger for him on the obdurate truths before which fear and horror are powerless? (21)

Lawrence has an equal in Joan Harris of the “Torch Song” who also seeks the darkest side of things, who swells out the signs of decay like an Angel of Death. Jack Lorey, a prey to her probing cries out: “Does it make you feel young to watch the dying?” But the subtlety of Cheever does not lie in the portrayal of the bad and evil, rather it is in the perpetuation of the goodness of life. Jack goes on to say:

My life isn't ending. My life's beginning. There are wonderful years ahead of me. There are, there are wonderful, wonderful, wonderful years ahead of me,” (102)

These are examples of the other side of life that are necessary to throw up in relief as a contrast, the goodness of life. Had all been silver one would not have known what silver—the dark cloud is essential for the discovery of the true tones of silver. Such unapplaudable distortions and perversions are but whims and eccentricities, the errant notes that juxtapose the goodness by drawing contrastive parallels.

Cheever makes it a point to project the unstated truth that such darkness of temperament taints even the one who is obsessed with fault-discovering. The very fact that it disconcerts the very person who wants to use it as a weapon upon others helps Cheever stress his purpose. Amy Lawton in “The Sorrows of Gin” is one such ‘decorous’ being who probes for the shortcomings of others, and provoked by these she herself play acts them out—like indulging in drinking as her father is apt to. When the alcohol theft is discovered the sophisticated façade of her father is rent asunder and Amy is conscience stricken. Mr. Lawton repents but Amy is distorted for life and cannot reclaim her goodness of spirit. The same is the case with Cash Bentley in “O Youth and Beauty”. Cash had prided himself on his youth and agility. A track runner, he was proud of outdoing every other runner. A fall one day breaks his leg and now he becomes aware of the decay all around him: the rank smell of meat; the reeking earth round roses; the broken spider web; the old whore looking like death. The man who had gloated at his youth is now surrounded with fantasies of death, and one who was disdainful of accidents falls a prey to them twice—once breaking his leg, second an accidental short taking his life. Youth and beauty are but external manifestations, as

sophistications and decorousness are, the slightest push can wipe them away or tear them apart to show more stable insides of human life.

For Cheever outward charm can also conceal serious problems. Thus it is not only dark clouds that can throw the silver lining into prominence but even silver lining that can frame the dark clouds. This Cheever makes happen in “The Scarlet Moving Van” where a couple Gee-Gee and Peaches with their children one day arrive in the “unincorporated township of B—”. It was a place “where the ailing the disheartened and the poor could not ascend the steep moral path that formed its natural defense, and the moment any of the inhabitants became infected with unhappiness or discontent, they sensed the hopelessness of existing on such a high spiritual attitude” (359). So Gee-Gee and the Peaches are cordially invited by the neighbours for drinks and Gee-Gee gets high and starts undressing and being nasty. Peaches says that it is his usual behaviours which has caused them to be constantly on the move. Come morning Gee-Gee becomes his personable self again and more neighbours are taken in. But the debunking of the ending is very meaningful. One neighbour Charlie cannot come to the assistance of Gee-Gee now in need of help because of a broken hip, and he has to pay by losing his job and being on the move, Cheever seems to play on the theme of human responsibility in the story. Getting drunk and nasty may be temporary abrasions but not to respond to someone in need is the shirking of human responsibility and a breach of human values. So, what Gee-Gee does is merely an external crack, but Charlie comments something that darkens his cloud of life and wipes out all expectations of the silver.

It can be seen that Cheever, for all his cynicism, affirms moral values and a Christianity of spirit, he celebrates tradition, and believes in heavenly grace. It is rain that cleanses the housebreaker in “The Housebreaker of Shady Hill” and the angel who helps the protagonist in “The Angel of the Bridge”. But always before these virtues can be asserted, there is the weakening of the flesh and vulnerable moments of breaking up. It is these moments, these dark moments of guilt or jealousy, pretence or deceit, that Cheever swoops upon and picks up for the world to see. Because of his interest in the cracks and aberrations, Cheever’s characters are not fully-developed ones, we see them

only acting out a part of their lives which is crucial for the author to project the spoilt veneer. It is not the totality of one individual life, but the totality of human existence that Cheever is interested in.

For example, Cheever quite often picks up instances of matrimonial infidelity, so subtle are these chinks that they could very well have gone unnoticed had Cheever not brought out his magnifying glass. But these are important to understand and recognize lest one may step into them unawares. In a story, "The Season of Divorce" Cheever very skillfully introduces a chink in the character of the wife, Ethel, whom he portrays as pleasant and gentle—she cannot say 'no' to any body. So when Dr. Frencher, a newcomer to the neighbourhood, starts becoming a regular visitor to the playground where she takes her children, she cannot but go along being courteous. Things worsen, Dr Frencher leechlike clings to her and gains her sympathy, Ethel's husband knows of Ethel's helplessness, of how she cannot "refuse any voice that sounds pitiable" (141). Not only does Frencher succeed in making her pity him, he also makes her aware of all that she is missing in life—she starts resenting that she has forgotten her French, how she looks. Her marriage is on the rocks but precisely at this moment Frencher makes an unusual proposal—that he will give Ethel money to live alone till the divorce comes through. This is appalling and the darkness of intentions comes through loudly. Ethel is not only better understood but she understands her own problem better by the end of the day.

In "The Cure" we see Rachel already separated from her husband. Twice before they had separated and the second time they had divorced and remarried. Her husband, though agreeing that it was a "carnal and disastrous marriage"(156) is unable to bear loneliness. It starts pulling on him, giving him hallucinations, he even imagines a peeping Tom at nights whom he cannot shoo away. The only cure seems to be to get Rachel back—the errant on the right track. But in "The Country Husband" the protagonist goes off at a tangent since he is unable to communicate properly. He meets death very closely as his plane crashes. He wants to narrate this first to his neighbours then to his wife and children who are all unable to register his extraordinary experience. So he, in his very vulnerable situation, falls in love with a babysitter, Anne. He is found out in a very compromising situation by a 'stray' in the area and then by his wife, who

seeing his helplessness, decides not to divorce him. In "The Chimera" the protagonist falls in love with an imaginary woman to escape his shrewish wife. When his wife reprimands him for talking to himself, he lands with a thud down to earth.

In all these stories we see Cheever taking up very common ailments that can infect a peaceful married life. He admonishes those who err unthinkingly, or those who invent problems for themselves. His criticism of modern-day sexual mores is obvious though not blatantly put. He never pushes a point so that it hurts but does expose the dirt under the carpet before brushing it in so far that it does not show. However, he does so so obviously that one is aware of its presence so that others do not get stifled with it. While the whole exercise is being undertaken, Cheever makes sure that the aberrations and distortions bring pain and alienation though he brings him back to conventionality—the silver linings.

Works Cited

Gilder, Joshua (1982). "John Cheever's Affirmation of Faith". *Saturday Review*, March 1982.

Kazim, Alfred (1971). *Bright Book Life: American Novelists and Storytellers from Hemingway to Mailer*. Boston: Little Brown.

Cheever, John (1978). *The Stories of John Cheever*. New York: Alfred A. Knopf (All quotations are from this edition)

Kindle, Burton (1967). "Cheever's Use of Mythology in "The Enormous Radio" *Studies in Short Fiction* Vol 4, Spring 1967.

Waldeland, Lyme (1979). *John Cheever*. Boston: Twayne Publishers.

Biography

Dr. Mahameed Mohammed was born in 1967 in Irbid-Jordan. He received his Ph.D. from Mumbai University in 2001. In the same year he joined Zarka Private University then Tafila Technical University (Jordan). Currently, he is a lecturer in Faculty of Arts.

Dr. Khan Farhadiba was born in 1971 in Mumbai, India. She received her Ph.D. from Mumbai University in 2003. in the same year she joined Irbid Private University (Jordan). Currently, She is an assistant Professor in Faculty of Arts.

José Luiz Fiorin

Por Artarxerxes Modesto

É licenciado em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis (1970), tem mestrado em Lingüística pela Universidade de São Paulo (1980) e doutorado em Lingüística pela Universidade de São Paulo (1983). Fez pós-doutorado na Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (Paris) (1983-1984) e na Universidade de Bucareste (1991-1992). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Lingüística da FFLCH da Universidade de São Paulo. Foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq (2000-2004) e Representante da Área de Letras e Lingüística na CAPES (1995-1999). Tem experiência na área de Lingüística com ênfase em Teoria e Análise Lingüística, atuando principalmente nos seguintes temas: enunciação, estratégias discursivas, procedimentos de constituição do sentido do discurso e do texto, produção dos discursos sociais verbais.

LETRAMAGNA: Poderíamos dizer que a Lingüística Textual se firmou como uma ciência autônoma, deixando de ser apenas uma subárea da ciência lingüística – se isso realmente aconteceu, a partir de qual referencial?

FIORIN:: Melhor do que falar em Lingüística Textual, que é apenas uma das teorias que estudam o texto, seria falar em Estudos do Discurso e do Texto. Poderíamos dizer que, *gross modo*, a Lingüística reparte-se em dois grandes domínios: a) o que poderíamos chamar Estudos de Língua, que examinam dos fonemas à frase; b) o que poderíamos denominar Estudos do Discurso e do Texto, que analisam as unidades transfrásticas, aquelas que se formam com períodos e, portanto, estão acima deles. No entanto, dizer que os Estudos de Língua analisam as unidades que vão do fonema ao período e que os Estudos de Discurso e de Texto examinam as unidades transfrásticas é dizer qual é o objeto empírico desses dois grandes ramos da ciência da linguagem. No entanto, o que cria um domínio científico não é um objeto empírico, mas um objeto teórico, que é um recorte feito no objeto empírico a partir de um ponto de vista teórico. Como dizia Saussure, o ponto de vista cria o objeto. Nesse sentido, a Lingüística é um conglomerado de objetos teóricos: a língua, a competência, a mudança, a variação, o uso, o discurso, o texto, etc. Apesar disso, a Lingüística define-se como campo disciplinar institucional por um objeto empírico. Nesse sentido, mesmo que os Estudos do Discurso e do Texto englobem domínios com diferentes objetos teóricos e não se debrucem sobre os mesmos objetos teóricos que os Estudos de Língua não devem ser considerados um campo autônomo, mas devem ser vistos como parte desse campo institucional, que é a Lingüística.

LM: Qual a noção mais coerente para “texto” atualmente?

FIORIN: Como se disse acima, os Estudos do Discurso e do Texto criaram diferentes objetos teóricos, porque cada um deles se dedica a um aspecto dessa realidade “multiforme heteróclita” que é a linguagem. Isso não é um defeito das teorias, mas é uma característica do discurso científico. Ele, ao contrário do discurso religioso, que pretende explicar tudo, busca elucidar um aspecto da realidade. Cada objeto teórico vê o texto de maneira diferente. Vou dar uma definição a partir da Semiótica Discursiva e Narrativa: é uma unidade de manifestação, que constitui um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos.

Se ele é uma unidade de manifestação significa que é a manifestação de um conteúdo por um plano de expressão. Isso quer dizer que um texto não é apenas manifestado verbalmente, isto é, por meio de uma língua natural, como o inglês, o francês, o árabe, o português. Na verdade, ele pode manifestar-se visualmente, como uma pintura, por meio da linguagem verbal visual e musical, como o cinema, por meio da linguagem verbal e visual como nos quadrinhos. Assim, um romance é um texto; um trecho de um romance é um texto; uma poesia é um texto; uma escultura é um texto; uma ópera é um texto.

Dizer que é um todo organizado de sentido implica afirmar que o sentido de uma parte depende do sentido das outras. No caso dos textos verbais, isso significa que ele não é um amontoado de frases, ou seja, nele as frases não estão simplesmente dispostas umas depois das outras, mas mantêm relação entre si. Isso quer dizer o sentido de uma frase depende dos sentidos das demais, o sentido de uma parte do texto depende do sentido das outras.

Um texto é delimitado por dois brancos, ou seja, dois espaços de não sentido. Os espaços em branco antes e depois de um texto verbal são seus limites. A moldura de um quadro delimita o espaço de sentido e o de não sentido. O início de um filme e a palavra *fim* separam o espaço do texto fílmico do espaço do não sentido.

LM: Quais foram os marcos da elaboração de uma Lingüística do Texto, se é que podemos falar em “uma”, visto que há uma constante instabilidade teórica atualmente entre os estudiosos do texto?

FIORIN: Como expliquei acima, a instabilidade teórica não é um defeito dos estudos discursivos e textuais, mas é a própria condição do discurso científico. Por isso, há diferentes teorias dos Estudos do Discurso e do Texto. No entanto, parece-me que se pode dizer que a preocupação com as unidades acima da frase tem como referência inicial os estudos de Benveniste em respeito da enunciação. Esta foi definida por ele como a instância de mediação entre a língua e a fala. O resultado da enunciação era o discurso e não a fala nos termos concebidos por Saussure. A partir daí, diferentes teorias têm distintos marcos de elaboração. Por exemplo, a Semiótica Narrativa e Discursiva tem origem na *Semântica estrutural* e demais obras de

Algirdas Julien Greimas; a Análise do Discurso de linha francesa fundamenta-se nas obras de Paul Ricœur, Roland Barthes, Jacques Derrida, Louis Althusser, Michel Foucault, Jean-Pierre Fassin, Jean-Louis Pêcheux e assim sucessivamente.

LM: Com relação aos estudos do texto e do discurso, quais as relações entre discurso e enunciação, fatores sócio-históricos e o texto enquanto objeto de análise?

FIORIN: O discurso é produto de uma enunciação, que é realizada por um dado sujeito, num dado tempo e num determinado lugar. Por isso, o discurso é integralmente lingüístico e integralmente histórico. O texto é a manifestação do discurso. Portanto, analisar o texto é estudar um discurso produzido por uma enunciação radicada numa dada formação social, num determinado momento da história. As teorias do discurso, no entanto, dividem-se, grosso modo, em dois blocos, segundo a maneira que analisam os fatores sócio-históricos que determinam o processo enunciativo. O primeiro é constituído por aquelas que pensam que é preciso conhecer as circunstâncias em que o texto foi produzido: explicar quem é seu autor, em que época foi escrito, em que lugar foi produzido. Em suma, contar histórias acerca de suas condições de produção. No entanto, se isso fosse necessário para desvendar o sentido do discurso, certos textos, principalmente os produzidos na Antigüidade, não teriam sentido. Tomem-se, por exemplo, a *Ilíada* e a *Odisséia*. Não sabemos quem é seu autor, pois muitos estudiosos afirmam que a epopéia homérica é uma criação coletiva, que foi, mais tarde, compilada e fixada. Mesmo que tenha sido escrita por Homero, não sabemos quem é realmente esse homem, não conhecemos as circunstâncias de sua produção épica. E os textos egípcios? Sabemos muito pouco a respeito das condições de sua produção. E, no entanto, eles ajudam-nos a desvendar a cultura faraônica.

O segundo grupo de teorias é daquelas que afirmam que todo discurso é constituído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo. Assim, um discurso deixa ver seu direito e seu avesso. Nele, estão presentes pelo menos duas vozes, a que é afirmada e aquela em oposição à qual se constrói. Quando se afirma *Mulheres e homens são idênticos em capacidade*, esse enunciado deixa ver duas vozes: de um lado, a que preconiza a igualdade dos homens e das mulheres; de outro, aquela que afirma a superioridade dos homens sobre as mulheres. Num sociedade não machista, o enunciado acima sequer faria sentido. Essa propriedade do discurso é o que se poderia chamar o *dialogismo constitutivo*: a palavra do outro é condição necessária para a existência de qualquer discurso, sob um discurso há outro discurso. Por ser dialógicos, os discursos são históricos. Sua historicidade não é algo externo, que é dado por referências a acontecimentos da época em que foram produzidos ou por curiosidades a respeito de suas condições de produção (por exemplo, a biografia do autor ou relatos do período em que

viveu). A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento lingüístico de sua constituição. É na percepção das relações com o discurso do outro que se compreende a História que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar numa final e sutil análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc. A História não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é que é histórico, já que se constitui fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade. Captar as relações do texto com a História é apreender esse movimento dialético de constituição do sentido.

LM: De que forma os novos conhecimentos lingüísticos, principalmente os incluídos no campo da lingüística textual, podem contribuir para o aprimoramento de operações didáticas no ensino da língua portuguesa?

FIORIN: O objetivo central do ensino de português nos níveis fundamental e médio é fazer do aluno um leitor eficaz e um competente produtor de textos. Isso é condição necessária para o desenvolvimento de suas plenas potencialidades humanas, para o exercício da cidadania, para o prosseguimento dos estudos em nível superior e para a inserção no mercado de trabalho. Ensina-se a redigir períodos, já que a análise sintática é uma teoria do período, e solicita-se que o aluno escreva textos, como se estes fossem uma grande frase ou um amontoado de frases. No ensino da leitura, as questões de interpretação de textos, em geral, não passam de solicitações para localizar informações na superfície textual. Nos livros didáticos, com raras exceções, não há questões que levem ao entendimento global do texto e à compreensão dos mecanismos de constituição do sentido. O texto é um todo organizado de sentido, o que significa suas partes se inter-relacionam, ou seja, que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto lingüístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantêm com outros discursos a partir dos quais se constitui. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Esses dois aspectos não se excluem, mas se complementam. O ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto. A explicitação dos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto, objeto das teorias do discurso e do texto, contribui para melhorar o desempenho do aluno no que concerne à compreensão e produção do texto.

LM: Quais as principais contribuições dos estudos brasileiros na área?

FIORIN: São muitas as direções teóricas dos Estudos do Discurso e do Texto, para, nos limites desta entrevista, analisar as contribuições dos estudos brasileiros na área. Por isso, falarei das contribuições no âmbito da Semiótica Narrativa e Discursiva. Uma das principais contribuições dos semioticistas brasileiros foi a de estudar, nos quadros teóricos da Semiótica, a questão da historicidade do discurso. Além disso, seus últimos esforços teóricos têm sido o de teorizar a dimensão do sensível, seja na Semiótica das Paixões, seja na Semiótica Tensiva. Além das contribuições teóricas, os estudos semióticos têm cooperado no desenvolvimento de métodos para o ensino/aprendizagem da competência discursiva, em língua materna e em segunda língua; bem como, para que se conheçam melhor, por meio dos discursos, a cultura e a sociedade brasileiras.

LM: Quais as principais direções teóricas a que o Brasil caminha nos estudos sobre o texto?

FIORIN: Seis são as orientações teóricas mais seguidas no Brasil: a Semiótica Narrativa e Discursiva, a Análise do Discurso de linha francesa, a Análise Crítica do Discurso, a Análise da Conversação, a Lingüística Textual e o que poderíamos chamar a Análise Dialógica do Discurso, que se fundamenta nos trabalhos de Bakhtin.

LM: Segundo sua visão, quais são os limites da Lingüística do Texto e quais são suas perspectivas para o futuro?

FIORIN: De novo, prefiro falar numa corrente dos Estudos do Discurso e do Texto, a Semiótica Narrativa e Discursiva. Creio que ela deve caminhar no sentido de estudar mais detidamente a dimensão sensível do discurso, aproximando-se cada vez mais da Retórica e herdando-a. Por outro lado, é preciso teorizar, de maneira mais fina, os diferentes objetos textuais criados pelos novos meios de comunicação. Esses objetos são sincréticos, ou seja, manifestam o sentido por meio de diferentes linguagens.

[Voltar](#)



LUIZ ANTONIO DA SILVA

Um Professor para ninguém colocar defeito

Por Renira Cirelli Appa

Nossa revista eletrônica Letra Magna tem imenso prazer e sente-se honrada em contar com a entrevista deste conceituado catedrático, **Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva**. Muito querido pelos seus pares da USP e amado pelos alunos da Graduação, além de bastante disputado pelos Mestrandos e Doutorandos da Pós-Graduação. Convidamos você a conhecer um pouco mais deste homem simples e generoso em compartilhar conhecimento. Sempre ativo e dinâmico, conta com bagagem acadêmica bastante peculiar, como poderá ser visto na entrevista abaixo.

LM - Professor, fale resumidamente sobre sua trajetória acadêmica.

LAS - Formei-me nos idos de 1975, em Letras Clássicas. Fiz o curso básico de Português, Grego e Latim. Naquela época, minha grande paixão acadêmica era grego. Pretendia fazer Mestrado nessa área, mas, talvez, a falta de oportunidades levaram-me ao desânimo.

Depois de formado, tive oportunidade de seguir carreira acadêmica na área de Língua e Literatura Latina, mas a frustração com os estudos helênicos me levaram a desistir. Com isso, envolvi-me em atividades profissionais no ensino Fundamental e Médio. Passei no concurso para o Magistério Estadual e fui contratado para dar aulas no Colégio Bandeirantes. Essas atividades docentes tomavam-me muito tempo, por isso abandonei, temporariamente, o projeto de vida acadêmica universitária.

Depois de 10 anos de magistério no Ensino Fundamental e Médio, fiz uma séria revisão em minha vida profissional, o que me levou a voltar aos bancos da universidade, como aluno de Mestrado. Fui aprovado em uma dura seleção para Mestrado na Área de Filologia e Língua Portuguesa, tendo como orientador o Prof. Dino Preti.

Creio que iniciei meu período de Pós no momento certo. Eram os idos de 1986. A Análise da Conversação (AC) estava entrando no Brasil por meio do Prof. Marcuschi e da equipe do projeto NURC/SP, coordenada pelo Prof. Dino Preti. Foram momentos de intensas reuniões científicas em que mergulhávamos nos textos sobre a AC. Fruto desse período, foram as primeiras publicações da equipe do NURC/SP. Tive o privilégio de discutir com pesquisadores sérios e experientes, o que me deu um excelente suporte teórico para prosseguir na carreira acadêmica.

Minha primeira experiência no Ensino Superior foi na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo, como professor de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Isso tudo aconteceu no período do Mestrado.

Desenvolvi um projeto sobre os marcadores do ouvinte, aquelas partículas, muitas vezes, ignoradas pelas gramáticas normativas e que são fundamentais em uma conversação, especialmente, para manter a interação entre falante e ouvinte: "uhn", "uhn uhn", "sim", "né?", "sabe?", "entende?", etc.

Em 1991, prestei concurso para uma vaga de docente na área de Filologia e Língua Portuguesa. Assumi no ano seguinte e continuo a atuar na FFLCH da USP até hoje. Com isso, abandonei, inicialmente, o magistério oficial e, depois, o ensino particular. Esse tempo no Ensino Fundamental e Médio deu-me um grande suporte para o projeto de Doutorado.

Já como professor da FFLCH/USP, ingressei no Doutorado, tendo como orientador o Prof. Dino Preti. É claro que continuei a fazer parte do Projeto NURC/SP, aliás, desde 1986, faço parte dessa equipe, que tem produzido textos teóricos e práticos de alto nível. No Doutorado, iniciei meus estudos sobre o discurso de sala de aula e sobre questões relativas à polidez. Até hoje, ainda tenho desenvolvido projetos sobre essas questões.

LM - Quais são os trabalhos de sua autoria que considera como mais importantes ou que mais contribuíram para o desenvolvimento da Análise da Conversação no Brasil?

LAS - Meu primeiro trabalho significativo foi desenvolvido em parceria com dois pesquisadores, também colegas da Usp na época: Paulo Galembeck e Margarete de Miranda Rosa. Escrevemos o primeiro trabalho, em língua portuguesa, específico sobre a questão do turno conversacional, publicado em 1990. Já que você insiste em citar mais trabalhos, menciono um que escrevi sobre FORMAS DE TRATAMENTO, publicado em 2003 sob o título "Tratamentos Familiares e referenciação dos papéis sociais". Ainda outro, publicado em 2005, "O diálogo professor/aluno na aula expositiva". Também, quero mencionar uma coletânea de ensaios, publicada pela Editora Globo em 2005, A LÍNGUA QUE FALAMOS. PORTUGUÊS: HISTÓRIA, VARIAÇÃO E DISCURSO.

LM - A partir de suas pesquisas quais são as mudanças mais interessantes e marcantes nas formas de tratamento em nossa língua?

LAS - As mudanças mais significativas nestes anos todos de

experiência no Magistério dizem respeito às influências teóricas tanto da Sociolingüística, com a questão das variações lingüísticas, como da Análise da Conversação, com a quebra do preconceito em relação à língua falada.

LM - O senhor acha que o aumento assustador do uso dos meios digitais (computadores, jogos eletrônicos, bate-papos, comunidades virtuais) pode interferir significativamente na conversação "culto"?

LAS - Como já me referi às influências benéficas dos estudos da Sociolingüística, não posso deixar de dizer o óbvio: a língua é um organismo em constante mudança e variação. Dessa forma, cada geração, cada época, cada segmento tem suas especificidades. Assim, não podemos ignorar as influências que a tecnologia exerce sobre os fatores lingüísticos. O grande erro nessas novidades todas é ignorar os gêneros e a adequação desses gêneros. O que era "culto" na minha juventude pode ser considerado "arcaico", por isso o termo "culto" precisa ser bem entendido e adequado à época contemporânea. Com isso, não quero dizer que devemos falar e escrever no estilo "nóis vai, nóis fica", mas quero dizer que posso continuar a falar e escrever bem, empregando uma linguagem atual, sem, necessariamente, utilizar um estilo camoniano, para exagerar.

LM - A maior parte de sua obra publicada diz respeito ao assunto "polidez lingüística" na conversação? Poderia nos falar se, no Brasil, há muitos grupos estudando esse aspecto lingüístico ou ainda está bastante restrito aos EUA e Europa?

LAS - Meus projetos atuais abrangem a Sociolingüística Interacional e a Análise da Conversação, por isso sempre me reporto às questões relativas à "polidez lingüísticas", seja no âmbito do discurso de sala de aula, seja no âmbito das formas de tratamento. Desde que minha inclinação sempre foi para os estudos literários (durante muito tempo fui professor de Literatura), dediquei-me a pesquisar sob a ótica social, por isso meu percurso acadêmico enveredou pelos caminhos da Sociolingüística e da Análise da Conversação.

LM – Prof. Luiz Antônio, sabemos que seu tempo é muito exíguo e agradecemos demais sua colaboração. Esperamos contar sempre com sua participação em nossa Revista.

[Voltar](#)

A Sombra de Zé Amaro no romance *Fogo Morto* de José Lins do Rego

Hermide Menquini Braga¹

RESUMO: Essa breve introdução visa a contextualizar Zé Amaro, personagem de quem analisaremos a sombra. Ele nos chamou a atenção por ser um *mediador social*. Na tradição colonialista de que nossa civilização é fruto Zé Amaro aparece como *oficial*, ou seja, tem habilidade que se constitui em sua fonte de renda, fato que o distingue na sociedade dos demais que são ou proprietários de terras ou lavradores de terras alheias.

Palavras – Chave: Fogo Morto, Zé Amaro, mediador cultural

ABSTRACT: This introduction aims contextualization of José Amaro, character of whom we'll analyze the shadow. He called the attention for be a mediator social. On the colonialist tradition, production of our civilization, José Amaro appears as official, in other words, has skills that constitutes in his source of revenue, fact that differentiate him in the others society that are landowners or farmers of others earth.

Keywords: Fogo Morto, Zé Amaro, cultural mediator.

O romance *Fogo Morto* é composto por três histórias aparentemente independentes no que se refere à organização coerente, mas que mantém uma relação por meio de seus personagens. A estratégia do autor é manter os mesmos personagens nas três histórias variando apenas o enfoque: em cada uma delas o protagonista é dentre aqueles que compõem o universo da obra total. Assim José Amaro, nosso enfoque neste trabalho é o protagonista da primeira história; o coronel Lula de Holanda, proprietário das terras do engenho de Santa Fé, local onde se passam às ações analisadas, como segunda história e o Capitão Manoel Vitorino, personagem quixotesco aparece como protagonista da terceira história. É, pois uma obra regional brasileira composta sob os modelos dos romances de cavalaria.

Essa breve introdução visa a contextualizar Zé Amaro, personagem de quem analisaremos a sombra. Ele nos chamou a atenção por ser um *mediador social*. Na tradição colonialista de que nossa civilização é fruto Zé Amaro aparece como *oficial*, ou seja, tem habilidade que se constitui em sua fonte de renda, fato que o distingue na sociedade dos demais que são ou proprietários de terras ou lavradores de terras alheias.

Esta situação de exceção cria condições para que apareça no mapa psicológico do personagem uma sombra de proporções devastadoras.. As manifestações desta ao longo da

¹ Mestre em Filosofia e Educação, formada em Letras, Pedagogia e Filosofia. Professora da Faculdade Don Domênico – Guarujá.

história e na relação com os outros personagens favorecerão também análise de sombra coletiva, em correspondência à atitude do personagem.

Para Robert A. Johnson

A sombra é aquilo que não entrou adequadamente na consciência. É a parte desprezada do nosso ser. Muitas vezes tem um potencial energético tão grande quanto nosso ego. Quando acumula mais energia do que nosso ego, irrompe como fúria avassaladora ou como indiscrição que passa sorrateiramente por nós; ficamos deprimidos ou sofremos um acidente que parece ter seu próprio objetivo. A sombra que se torna autônoma é um monstro terrível morando no nosso lar psíquico.²

São estas manifestações que passaremos a levantar a partir de Zé Amaro. Ele não sonha como é comum em outros personagens, o substrato consciente dele só reflete mágoa.

a- Zé Amaro , oficial de seleiro

A profissão que lhe permite o sustento e o da família o libera em parte do jugo imposto pela propriedade da terra. A habilidade de seleiro aprendida com o pai lhe garante independência, ele tem o status de mestre seleiro. Entretanto, esse privilégio com relação aos outros personagens não proprietários de terras configura-se mais como um agravante do que como uma vantagem no ego de Zé Amaro. Autônomo pelo ofício e dependente em um atributo preponderante para a estabilização como membro social: mora nas terras do coronel Lula de Holanda, *O Engenho Santa Fé*.

Uma situação de semidependência permeia, pois, a vida de Zé Amaro. Ele demonstra isso no péssimo humor que transmite em todas as situações, seja em família, seja socialmente. Para justificar sua costumeira irritação afirma meio aos seus rompantes ante aos estímulos:

²Robert A. Johnson. *Magia Interior*. São Paulo. Mercúrio, 2003, p.18.

Não estou brigando, homem de Deus. Isto não é briga. Então eu não posso falar a verdade ³

O ódio pelo proprietário das terras onde vive acentua-se por alguns fatores. Zé Amaro presta serviço na região para manutenção de arreios destinados a equipar as montarias. Isso acentua a importância de sua destreza ordinariamente. Outro fator agravante do impasse apresenta-se por meio de um estímulo insufocável pelo quadro emocional de Zé Amaro.

A família do Coronel Lula de Holanda desfrutava de um recurso de modernidade incontestável. o Coronel tinha mandado vir da capital um cabriolé. Este recurso de transporte, único na região destacava a família do engenho que passava com estardalhaço evidenciando a família. As idas à igreja, a presença da família de Santa Fé na vila agredia o desempenho de oficial de Zé Amaro. O cabriolé dispensava o serviço de sela e essa modernidade feria a serventia e a adequação daquele traço de liberdade que se expandia pela prática do ofício do seleiro. Isso vem opor-se à segurança do oficial que se permitia a escolher os fregueses, procurando valorizar sua habilidade que é única na região.

É encomenda da Santa Rosa. Pois, meu negro, para aquela gente eu não faço nada. Todo o mundo sabe que eu não corto uma tira para o coronel para o coronel José Paulino (...) se fosse para você dava de graça. Para ele nem a peso de libra. É o que digo a todo o mundo, não agüento grito. Mestre José Amaro é pobre, é atrasado, mas grito não leva ⁴

Surge nessa atitude uma correspondência à manifestação a que já vimos nos referindo. O personagem tem por hábito a irritabilidade, destrata qualquer pessoa em rompantes. Por sua vez os senhores proprietários de terras trazem como marca de sua autoridade a atitude agressiva, uma sombra coletiva com raízes na colonização.

Instaura-se, pois para Zé Amaro a oportunidade de contestação. Uma barganha justifica a recusa de atendimento e, de certa forma produz um consolo, como recalque. O tratamento de servo imposto pelo Coronel José Paulino ao seleiro é contestado pelo reforço no fator

³ José Lins do REGO. Fogo Morto. Rio de Janeiro: Record, 2002, p.65.

⁴ José Lins do REGO. Fogo Morto, p.58.

que o distingue da servidão: o ofício. Este mesmo ofício o particulariza na região e acarreta para ele as conseqüências de uma posição pioneira

Compara constantemente suas produções às do pai. Em ocasião no passado pai criara uma sela para o imperador. No romance não há indícios seguros de que essa afirmação pudesse ser verídica ou fruto de imaginação, mas para o tipo de análise que fazemos o que se ressalta é a necessidade de haver um dado no passado que alimente um status compensatório na origem e situação do seleiro perante a sociedade.

Ainda assim a referência ao passado é ponto para comparação e amargura, já que seus clientes só encomendavam arreios e as poucas selas que fabrica é para gente comum.

Nem poderia ser contrário, uma vez que ele refutava os clientes com mais condições, no intuito de, com essa manifestação de pretensa rebeldia tentar se afirmar naquilo que o transforma útil à comunidade, sua habilidade artesanal.

Não sou cabra de bagaceira, faço o que quero.
(...) o velho meu pai tinha o mesmo calibre. Não precisava andar
cheirando o rabo de ninguém.⁵

Ante as autoridades constituídas também se rebela. Nota-se que as vantagens de que desfruta na sociedade ao invés de serem tomadas como contribuição acabam por transformar-se em pontos de contestação no seu meio como é o direito de ser eleitor. Crítica sobremaneira as tendências políticas indiscriminadamente:

Aqui me apareceu outro dia um parente do de Quinca Napoleão pedindo meu voto “ Votar em quem , seu Zé Medeiros “ Fui lhe dizendo “ Quincas Napoleão é um ladrão de terra. O Pilar é uma terra infeliz, quando sair da mão do velho José Paulino , vai parar na bolsa do velho Napoleão .O homem se foi danado comigo”.

Com outros cargos da esfera civil tem a mesma atitude, critica veementemente o desempenho do delegado, aproveita para entrecruzar argumentos relativizando o cargo de segurança ao dos coronéis, oficioso, mas presente por questão cultural. Em atitude de

⁵ Ibidem, p.58.

negação reforça uma possível atuação sua, em hipótese vaga de ocupar o cargo, ocasião em que trabalharia em prol da diminuição do poder oligárquico.

___ Este Ambrosio é um banana Queria ser delegado nesta terra, um dia só. Mostrava como se metia gente na cadeia, Senhor de engenho, na minha unha, não falava de cima para baixo ⁶.

Desta forma, Zé Amaro quando não está *dento de si mesmo* ⁷ insurge-se contra seus eventuais interlocutores. Começamos a desenhar, pelo ângulo de suas relações sociais o perfil projetado pela sua sombra que toma, como estamos constatando mais lugar do que o próprio ego.

Respaldados por esses dados passamos a examinar a relação em família quando poderemos constatar a origem ou talvez mais um elo do complexo por onde padece a alma de Zé Amaro. Foi por esse tipo de atitude que acabou por ligar-se ao grupo de Antonio Silvino.

b-Marta e Sinhá

Marta, por ser filha mulher e única frustra o pai em dois pressupostos. A continuidade das tradições masculinas e o conseqüente apoio nas questões políticas, fatores que reforçam a personalidade paterna.

A moça padece de um mal que a deixa depressiva e faz com que não se interesse por coisas comuns a moças de sua idade. Chora muito. O fato de já contar com trinta anos e não mostrar interesse por rapazes e nem despertar atenção nestes, ativa na personalidade do pai outro ressentimento. Ela não terá genro para o apoiar e está sujeito a deboches comuns por aquelas paragens com respeito às moças velhas.

⁶ José LIS do REGO. *Fogo Morto*, p.57.

Os contra-argumentos com os quais tenta se consolar atestam o sofrimento de Amaro com relação á doença da filha:

Tenho essa filha que não é nenhum aleijão ⁷

Não se casa porque não quer. É de calibre como a mãe ⁸

A inflexível persona apresentada por Zé Amaro, mal disfarçada é o ponto crucial na vida em família. Sendo assim todas as ações da moça são agravos ao pai. A moça organiza-se de forma convincente para algumas tarefas; borda para o enxoval da filha do dono das terras. Mais tarde se saberá pelo contexto da obra que padece de epilepsia, doença que vai manifestar-se há certo tempo em Zé Amaro.

Com Dona Sinhá havia uma relação de passividade, sabia que o casamento conviera à moça por ele ser solteiro e branco e que ela não havia encontrado mais bem partido. Zé Amaro evolui em sua revolta com relação à situação da filha até que certo dia enfraquecido por doença semelhante a da filha lhe aplica violenta surra com reio de sola. A partir desse episódio o estado emocional da moça piora e ela acaba por ser internada em um manicômio. Dona Sinhá não perdoa Zé Amaro pela brutalidade e o abandona.

c-O início da queda

(o desenvolvimento de uma sombra coletiva acerca e Zé Amaro)

No decorrer do romance as atitudes de irritação do personagem contra os fregueses coronéis, contra as autoridades constituídas, contra principalmente o dono das terras onde vivia tornaram-se características. Atitudes ímpares incitam a imaginação popular e o conjunto destas convergindo para uma figura também ímpar que é a do oficial de seleiro na

⁷ José Lins do REGO. *Fogo Morto*, p.58.

⁸ José Lins do REGO. *Fogo Morto*, 51.

comunidade constituem um atrativo a mais. Somam-se fatos deste teor tais como a ocasião em que Zé Amaro prestava serviço no *Engenho Santa Fé* quando serviram bacalhau na refeição por ser Semana Santa.

Este povo vai todo pro céu. Estão pensando que Deus Nosso Senhor gosta de gado magro Deus gosta é de ver gado de sedenho abrindo. O que foi que a velha mandou hoje Esta história de bacalhau não é comigo. (...) Os brancos estão comendo. Quero lá saber de branco, quero minha barriga cheia.⁹

A reação do seleiro, na verdade resultou do ressentimento por não ser chamado para a mesa da casa grande. Não havia, entretanto sido desfeitoado, o que ocorria é que o coronel Lula de Holanda também andava adoentado.

De outra feita sentindo-se sufocado o seleiro buscou alívio para o mal-estar de corpo e de alma perambulando pelo campo, já noite fechada. O cheiro do mato e a liberdade propuseram ao personagem certo alívio e essa prática passou a ser um hábito.

Os passeios o libertavam do cheiro da sola, da mágoa pela situação social, pela doença da filha e de certa forma era uma alternativa às imprecações, uma vez que entrava em contato com a natureza calado. Em um desses passeios, na barranca do rio passa mal, a respiração torna-se difícil e ele desfalece passando a noite ao relento. esse desfalecimento é interpretado pela comunidade como um habitual ataque pelo qual Zé Amaro viraria *Lobisomem*.

A interpretação espalhou como um raio. A aparência do velho, olhos amarelos, costume de soltar pragas, recusa de hábitos cristãos como rezas, ladainhas, missa contribuiu com o veredicto. Não satisfeitos com tamanha elucubração expandiram as desditas. Ligando a condição de moça-velha de Marta, aos mal-tratos do pai acusaram-no de incesto. Era apenas o começo da derrocada.

Zé Amaro não era *coiteiro*¹⁰ mas assentiu em fazer algumas compras para o bando por estar revoltado com os políticos da região. Como o mal súbito o prostara na cama por dias pediu a José Passarinho e a esposa para realizar o trabalho. As contradições políticas e o

⁹ José Lins do REGO. *Fogo Morto*, p78

¹⁰ coiteiros são pessoas que se dedicavam a apoiar com abrigo e serviços os bandos de gangaceiros, nesse caso o bando de Antonio Silvino.

acirramento das relações entre a polícia e o bando de Silvino conferem a Zé Amaro posição antagônica aos interesses de Santa Fé.

O ataque de Silvino a Santa Fé, que dependeu da intervenção de Manoel Vitorino, o capitão quixotesco do romance, para que não houvesse grandes danos pessoa do Coronel Lula foi o ultimo argumento para que a sombra coletiva se consolidasse contra Zé Amaro e justificasse por completo o atributo de *Lobisomem*, em termos de sociabilidade o totalmente Outro.

A perda da mulher, Sinhá, o afastamento da filha no manicômio, o perjúrio, a expulsão das terras onde crescera acabam por combalir completamente o ânimo de Zé Amaro que se suicida na casa onde crescera e vivera, no quarto que fora da filha.

d-A angústia patente nas aves e a liberdade de José Passarinho.

(Traços literários da sombra de Zé Amaro)

As aves nos ambientes rurais que compõem as obras nordestinas adotam uma característica metafórica de transmitir ao leitor o teor das emoções das ficções transparecendo nos ambientes de que fazem parte. Constituem, portanto uma forma de linguagem na medida que suas manifestações iluminam as ações desenvolvidas nos contextos.

O primeiro indício nesse sentido é a reação do velho seleiro *de natureza de cobra*¹¹ sempre resmungão e contrariado. A atitude de martelar a sola com veemência, em consonância com seu descontentamento é refletida no ambiente por meio do espantar das rolinhas. Estas aves comuns, respostas biológicas da fauna em debandada constituem metáfora de exceção à normalidade. A repetição em diversos pontos na obra retratam o ciclo neurótico do personagem em referência sutil literária fundamentado na espontaneidade das aves naturais ao ambiente.

Nessa mesma esteira surge o canário da terra. Preso à gaiola na ponta do beiral da casa emite seu canto angustiado como música de fundo à existência conflituosa de Zé Amaro. A idéia de que o canário é ave importada, portanto rara e mantida em cativo vem se harmonizar com os sentimentos do seleiro, angustiado, contrafeito tanto na sua situação

¹¹ José Lins do REGO. Fogo Morto, p66.

familiar, quanto na inaceitação do contexto familiar pelo estado de exceção em que a filha se coloca em virtude da doença. São evidências que convalidamos agora pelas citações que se seguem:

Pois o senhor vê. Não pode um pai fazer nada que vem a mãe tomando as dores.(... (os olhos do velho, amarelos, como se enevoaram de lágrima que não chegava a rolar Havia uma magoa profunda nele. Pegou do martelo, e com uma força de raiva malhou a sola.O batuque espantou as rolinhas que beiravam o terreiro da tenda ¹².)

Ao lado das aves triviais ao ambiente surge o ciclo repetitivo do canto do canário. Essa repetição excessiva sistemática corresponde ao ciclo da repetição descrita por Zé Amaro no seu quadro psíquico. O canário preso traz uma correspondência com Marta, a moça doente. Em sua penugem amarela mostra traços assemelhados com os cabelos louros e encaracolados da moça. Portanto na mesma razão emite seu canto angustiado a doença da moça influencia o pai, acrescentando-se à sombra do velho oficial como um agravante àquela situação social de exceção para o contexto econômico da região.Eis a transcrição do aqui afirmado:

_ Não tenho que desculpar coisas nenhuma se eu quisesse estava em Goiana, bem rico de meu. Riqueza de ninguém me faz sofrer. Houve um pequeno silêncio. O canário cantava na biqueira a todo o fôlego. E rugia a sola a quicé do mestre Amaro. ¹²

Ouvia a voz da mulher na cozinha, ouviu a voz de Marta falando sem parar, e tudo estava para lá do horizonte no horizonte, para uma distancia que ele não tinha capacidade de dominar.A canária cor de gema de ovo trinava na biqueira naquele mesmo lugar onde ficava sempre. E pela voz do pássaro, pelo canto que lhe amaciara o ouvido na vida passada a vida presente foi chegando ao mestre. sabia que não morria mais ¹³

_ Tu ainda me pergunta, homem de Deus Tu não gritaste para ela sem precisão.

_ Eu dei pancada naquela pamonha Diga, mulher, eu bati naquela leseira

¹² José Lins do REGO. Fogo Morto, p.66.

¹³ Ibidem, p.172.

À tarde o mestre escutava o canário da biqueira abrindo o bico nos estalos.¹⁴

Bem em cima da biqueira começou a cantar a canária cor de gema de ovo. (...) Que cantasse ` à vontade.(...) Que lhe importava a riqueza do velho José Paulino. As filhas dele morriam de parto¹⁵

Essas correlações com ave de outras terras, ou seja, o canário da terra, cerceado em seu vôo ligam-se também a outro fator de composição do terreiro, a galinha. Também ave de vôo limitado alude á situação dolorosa que a obra expõe.. É por estas constatações que relacionamos o contexto da família

Levando em consideração essas passagens aparece o negro liberto José Passarinho assim alcunhado por viver cantando. De origem estrangeira como o canário e a galinha, detém, entretanto, agora a liberdade. atributo que as aves não possuem Esse personagem vive em todas as casas, prestando pequenos serviços, a troca de comida e pousada.Sobretudo transpira felicidade em suas canções de teor reflexivo:

Õ Lê Lê vira a moenda
 Ô Lê lê moenda virou
 Quem não tem camisa
 Pra que quer palito
 O caixeiro bebe na venda,
 O patrão no varando
 Eu estava em Itabaiana
 Quando a boiada passou

Desta forma, por índices literários provenientes de análise percebemos que o quadro antropológico relaciona-se com o psicológico e que ambos os aspectos referendam-se nas artes, refúgio e recurso da condição humana.

¹⁴ Ibidem, p. 106.

¹⁵ Ibidem, p.60.

Conclusão

Referendados pelas leituras que o curso nos proporcionou pudemos entender que assim como qualquer luz faz sombra temos essa representação no nosso horizonte psíquico. Considerando a *persona* como a apresentação diante dos pressupostos culturais, vamos ter que considerar a sombra o inverso dessa representação do ego à sociedade. É o lado escondido nesse processo representativo cultural.

Para Zé Amaro sua posição mediadora social, nem dono de terras nem peão aguça os sentidos e projeta ressentimento. Afirma não ligar para riqueza, enquanto valoriza de forma extremada suas aptidões. Essa posição negativa de sua sombra pode ser constatada primeiramente por seu estado de irritação constante, evidencia prevista por William A. Miller em seu artigo publicado em o *Ao Encontro da Sombra Cotidiana*, organizado por Connei Zweig e Jeremiah Abrams, por outro lado a opinião de terceiros a seu respeito era a e que ele estava sempre em oposição a todos os argumentos eventualmente surgidos nas conversas. D. Amélia, senhora de Santa Fé, educada, religiosa o julgava muito mal-educado.

A sombra gigantesca que Zé Amaro produziu a partir de sua condição social mediadora desequilibrou sua personalidade por meio desse dote que lhe proporcionou o ofício transmitido por seu pai. A insatisfação se apresentava até por desqualificar seu desempenho com relação ao do pai, sem ter a compreensão de que os tempos eram outros e conseqüentemente as relações na profissão também.

O exame de toda essa problemática acrescido do familiar, pela doença da filha (não tinha vida de gente) desenvolveram em Zé Amaro um comportamento inibidor do ego sufocando a *persona*. Destruiu inconscientemente a família descarregando na filha o descontentamento por sua condição excepcional para onde convergiram seus outros problemas de afirmação. Sua afirmação acerca da filha: *parece que ela está contra mim*, reflete todo o inconformismo gerado pela situação de entrave entre duas classes sociais opostas.

De acordo com a bibliografia estudada todos produzimos sombra porque somos seres de luz, o que transpõe a conotação dos outros cursos acadêmicos é este transmitir pelos pressupostos junguianos que é possível, mediante orientação psicológica conhecer intermediar as relações entre persona e sombra á medida em que se reconhece a origem de sua projeção, ou seja, produzir um efeito auto-reflexivo já que estudar a condição humana é autovalorizar-se, redimir-se encontrar o caminho da esperança, vestígio de Deus Criador.

A remissão que Zé Amaro não teve por ignorância, falta de assistência e arrogância é aproveitada por outra condição remissora no humano, entretanto: a arte. Na prosa de José Lins do Rego fruímos aspectos éticos e estéticos e pudemos expandir os horizontes dos aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos que permeiam a criatura humana em seu transcurso intuído e respaldado por seu Criador, motivo e origem do sopro de vida que há em nós.

Bibliografia

JOHNSON . Robert.A. Magia Interior. São PAULO: Mercuryo, 2003.

STEIN. Murray. Jung e o mapa da alma.São Paulo: Colares, 1998.

ZWEIG e ABRAHMS Ao Encontro da Sombra Cotidiana. São Paulo: Cultrix, 1991.

REGO, José Lins. Fogo Morto.São Paulo: Cultrix.1957