



## Psicolinguística

v.5 n.8 (2008)

### SUMÁRIO

#### **Caramuru: Uma ferramenta de nacionalismo**

Rafael Mantovani

#### **A utilização do exemplo como estratégia argumentativa nos debates televisivos**

Eliete Sampaio Farneda • Renata Palumbo

#### **Estudo da gramática da língua espanhol utilizando a Educação a Distância (EaD)**

Marcelo Mario Amendolara

#### **As vozes no conto *Botando pra Quebrar* de Rubem Fonseca: Exotopia, dialogismo e consciência**

Salete Valer • Rodrigo Acosta Pereira

#### **Gêneros do discurso: Experiências psicossociais tipificadas**

Rodrigo Acosta Pereira

#### **Los significados de los falsos amigos: Español y Portugués**

Jeferson da Silva Alves

#### **Los significados de los falsos amigos: Español y Portugués**

Jeferson da Silva Alves

#### **Uma análise das relações de gênero na obra *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector**

Luciano Taveira de Azevedo

#### **Interrogatórios policiais em delegacia de repressão a crimes contra a mulher**

Priscila Júlio Guedes Pinto

#### **Análise de padrões definições lexicográficas de cores: Contribuições da semântica cognitiva**

Cristine Henderson Severo

#### **As lendas de Bécquer: Uma proposta para a introdução da literatura espanhola**

Diogo Reatto • Cristiane Magalhães Bissaco

#### **Oral interaction and its implication in the learning and teaching process in EFL**

Daniela Gomes de Araújo Nóbrega

#### **A argumentação em trechos da obra *O Retrato de Dorian Gray* de Oscar Wilde**

Mirian Rufini Galvão

#### **Relevância dos processos discursivos na constituição do desenvolvimento cognitivo na infância**

Giovanna Wrubel Brants

#### **Entrevista com Alessandra Del Ré**

Artarxerxes Modesto

#### **Entrevista com Lélia Erbolato Melo**

Giovanna Wrubel Brants

## CARAMURU: UMA FERRAMENTA DE NACIONALISMO

Rafael Mantovani

**RESUMO:** Pretende-se fazer uma conexão de três momentos históricos ao redor de um mesmo tema: *Caramuru*. Livro escrito por Durão em 1781, que inspira o quadro *Moema* de Victor Meirelles em 1866 e o filme *Caramuru: a invenção do Brasil* de Miguel Arraes em 2001.

**Palavras-Chave:** nacionalismo – arte – legitimação

**ABSTRACT:** This essay intends to analyze the appearance of an important theme in three moments of Brazilian's history: *Caramuru*. The novel was written by Durão in 1781, which inspired the painting *Moema* by Meirelles in 1866, and the film *Caramuru: a invenção do Brasil* by Miguel Arraes in 2001.

**Key Words:** nationalism – art – legitimatization

### Introdução

Benedict Anderson aponta, em seu ensaio *Nação e consciência nacional*, que as publicações de livros nas línguas vulgares (ou seja, as línguas faladas em cada região da Europa onde o latim era a língua culta) foram fundamentais para o engrandecimento da consciência nacional. Essas línguas criavam espaços unificadores e eram o intercâmbio entre o latim incompreendido e as diversas línguas faladas dentro de regiões que futuramente se tornariam países. A comunicação à distância desses grupos se tornou possível através da escrita e, com o tempo, os indivíduos começaram a perceber que faziam parte de determinado grupo lingüístico. Tal fator se tornava o embrião das nações que se unificariam.

Entretanto, esse é apenas o primeiro passo de uma construção nacional. Depois de alcançar uma unificação lingüística, são necessários a criação de um passado e de fatores que enobrecem esse determinado conjunto de homens. Essa construção tem como objetivo criar o sentimento nacionalista nos indivíduos. A arte se torna peça fundamental para tal empreendimento. O termo “pátria” é uma derivação do termo “pai” e é, por isso mesmo, carregado de conteúdo emotivo. Essa carga emotiva não pode ser conseguida pelo corpo político-jurídico (o Estado), então se faz necessário que uma construção ideológica tome forma para que haja a identificação social.

Um grupo político pode ser dividido entre sociedade e Estado. Entre essas duas categorias há um espaço em que múltiplas formas de relações sociais se estabelecem. Aí se

forma o nacionalismo, o sentimento de uma coletividade *natural* que aponta para o corpo jurídico-legal. “A nação é o fundamento e o depositário exclusivo do poder coletivo, isto é, político: proposição que não quer dizer nada e que, por isso mesmo, pode dizer tudo” (Gil, 1989, p. 286). Sendo assim, a nação e o nacionalismo são estruturas que podem ser preenchidas com as demandas das elites comandantes. Geralmente se revestem de um passado histórico (o mito da origem do poder) e de uma promessa futura, ou seja, realização dos ideais nacionais. Um terceiro elemento se apresenta: a indicação do inimigo a ser combatido; item que traz prejuízos mais vorazes.

Porém, apesar de parecer que o terceiro termo está um tanto distante dos dois primeiros (cuja imbricação é muito mais clara), os três elementos se confirmam mutuamente: sempre há “imagens de uma Idade de Ouro da qual convém redescobrir a felicidade de uma Revolução redentora que permite à humanidade entrar na fase final de sua história e assegura para sempre o reino da justiça. Apelo ao chefe salvador, restaurador da ordem ou conquistador de uma nova grandeza coletiva.” (Girardet, 1987, p. 11).

Quando não existe o passado histórico sobre o qual o sentimento de coesão social formar-se-á, a elite os fabrica. Com que finalidade? De revestir os ideais da nação com os seus interesses ou, pensando inversamente de uma forma que não muda o argumento, de nacionalizar os seus interesses particulares. Sendo assim, o nacionalismo é uma forma de tornar eticamente positivo o ato de defender os ideais de uma elite dominante. A educação e a disseminação da ideologia se tornam as peças fundamentais do jogo. O nacionalismo é uma espécie de bandeira que serve como vestimenta para que os indivíduos se vistam.

O romantismo no Brasil foi uma tentativa de criação de um nacionalismo consistente na América lusitana. Tentou-se fazer brotar o nacionalismo, ou seja, a necessidade de defesa dos ideais das elites nos brasileiros. Os ideais dessas elites, primeiramente, diziam respeito ao projeto civilizatório, tão claro nos discursos de Félix-Émile Taunay quando D. Pedro II comparecia à AIBA. O Brasil necessitava de uma unificação ideológica para o seu desenvolvimento, um desenvolvimento pautado nos moldes do Velho Mundo, logo, antes de empreender os mecanismos de elevação cultural e econômica, era necessário estabilizar a *civilização* no Brasil, uma necessidade de humanizar os nativos, resolver o problema da degeneração vinda da África, resolver as diferenças culturais dos brancos vindos de diversas partes da Europa para assumir o nacionalismo, ou seja, abraçar a causa das elites.

Os três momentos em questão, a saber, 1781 com a redação de *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*, a pintura de *Moema* em 1866 e a filmagem de *Caramuru: a invenção do Brasil* em 2001 são três interpretações de necessidades históricas e dos interesses das instituições aos quais os três artistas serviam (ou “visavam servir” como no caso do Frei José de Santa Rita Durão em 1781 que pretendia entrar para a corte de Portugal, feito que, contudo, não logrou).

### **Portugal do século XVIII**

Após o terremoto de Lisboa em 1755, o ministro do Rei D. José I, conhecido como Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo, 1666-1782), inicia uma série de reformas em Portugal na tentativa de tornar o Estado laico. A 3 de setembro de 1759, Pombal decreta a expulsão dos jesuítas de Portugal, ordem da Igreja católica que detinha todo o controle do ensino no país. Agora a tentativa de criação de um Estado Moderno, com um déspota esclarecido, era a principal preocupação da elite portuguesa no poder.

Basílio da Gama (1740-1794) foi também expulso de Portugal por suspeitarem ser ele um jesuíta. Foi mandado para Angola, mas escreveu um Epitalâmio à D. Maria Amália, filha de Pombal. Esse o perdoou, declarou-o fidalgo e Basílio tornou-se, então, oficial da Secretaria do Reino. Em agradecimento, o novo oficial escreveu *O Uruguai*, uma obra publicada em 1769 em que é colocada a sua preferência: a modernidade. Os valores modernos seriam preferíveis a escolásticas ou aos valores jesuíticos católicos.

Em 1777, acontece a Viradeira. Sobe ao poder D. Maria, beata, e volta-se, assim, ao estilo de governo “cadaveroso”, como chamou Faoro. Porém, apesar do estilo de governo escolástico, não vinga um retorno às práticas sociais e políticas anteriores. Foi apenas uma tentativa: o estilo de governar é diferente, afinal, a rainha é diferente, mas a mudança de governante e do seu estilo não determina o retorno absoluto às formas escolásticas. Logo, esse fato não tirou Basílio da Gama do seu posto. O embate entre laicização ou sacralização voltou à tona em Portugal nessa época.

Tanto a obra de José de Santa Rita Durão (1722-1784) quanto a de Basílio da Gama foram uma tentativa individual de adquirir postos ou títulos do Reino Português. Basílio da Gama foi bem sucedido; Santa Rita Durão, não. Seriam eles precursores de movimentos

literários brasileiros que se desenhavam em suas mentes? Seriam intelectuais orgânicos da aristocracia brasileira que visavam uma literatura nacional? Pelo que posto aqui, não.

Sendo assim, como ambas as obras tomaram tanta amplitude *a posteriori*? Ora, a literatura corresponde a uma necessidade, a uma demanda social de uma época. Documentos mostram que no século XVIII já havia tentativas de estabelecer de forma mais consistente a literatura nacional brasileira. Vejamos cronologicamente alguns documentos que mostram a demanda brasileira por *algum tipo* de literatura.

Segundo Sérgio Buarque de Holanda (1991, pp. 80-3), em 1724, o padre Gonçalo Soares (um associado da academia dos *Esquecidos* e discípulo de Gregório de Matos) havia lido um poema chamado *Brasília* ou *A Descoberta do Brasil*, de cujas páginas não há mais notícias. Segundo Antônio Cândido (1981, p. 173), Sebastião da Rocha, também dos *Esquecidos*, escreveu uma história barroca sobre a natureza local que foi publicada, de fato, em Lisboa em 1730 com o título de *História da América portuguesa*. De volta às páginas de Sérgio Buarque, vê-se que em 1759, foi o padre Domingos da Silva Teles, da academia dos *Renascidos*, o inspirado pela necessidade de criação de uma epopéia nacional e aquele que propõe um projeto diante da sua academia. Esse projeto intitulado *Fábrica do Poema Brasileiro* mostra Cabral não como um novo Vasco da Gama, mas como um Enéias ou um Ulisses. Basílio da Gama e Durão, mesmo em empreendimentos individuais, acabaram correspondendo à necessidade de uma literatura própria em solo brasileiro.

Há um elemento nativista muito forte em *Caramuru*, mas qualquer idéia de “nacional” desvinculada de Portugal está totalmente descartada nesta obra, até porque a narrativa de Durão conta exatamente a colonização portuguesa com uma visão valoradamente positiva do colonizado sobre o colonizador e a manutenção da colônia: há o casamento, a aliança entre a América e a Europa, o Brasil e Portugal, o índio e o civilizado, o gentio e aquele que traz a verdadeira religião.

São Ferdinand Denis e Almeida Garret que tentam imprimir a brasilidade na obra de Durão em 1824. A leitura nacionalista que se impõe à obra é posterior a ela: os críticos do romantismo das primeiras décadas do século XIX foram aqueles que a inventaram. Ora, Durão não poderia apresentar, como presente, uma obra que pretendesse fomentar o nacionalismo do Brasil ao rei de Portugal que pretendia resgatar o sistema colonial com o Novo Mundo.

## **Ferdinand Denis**

Ferdinand Denis (1798-1890) se tornou na França uma consulta obrigatória para aqueles que quisessem conhecer o Brasil. Em 1875, ele representa, a pedido do próprio imperador brasileiro, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no Congresso Internacional de Geografia que se realizou em Paris. O autor foi aquele que sistematizou os ideais literários pelos quais os escritores *deveriam* se guiar. *Resumo da história literária do Brasil*, que foi escrito por Denis em 1824, deu as bases para o movimento que iria se construir. Seguramente, o evento de maior importância que trouxe a necessidade da redação de um texto como esse foi a Independência do Brasil em 1822. Por quê? Bem, o autor começa o texto com as afirmações quase panfletárias de que o sistema colonial é um sistema odioso e, por isso, “a América deve ser livre tanto na sua poesia como no seu governo” (DENIS Apud César, 1978, p. 36) e “a América, estuante de juventude, deve ter pensamentos novos e enérgicos com ela mesma” (Idem).

A idéia mais importante com relação ao conteúdo das obras românticas dizia respeito ao indianismo, o que seria o ponto mais elevado do movimento nacionalista. O indígena, de marginalizado, passaria a ser o elemento corajoso, valente e nobre do brasileiro. Ele é o diferencial, o que há de peculiar na poesia e no romance brasileiros, e é também aquilo que pode trazer a virtude às elites nacionais.

Ferdinand Denis encontrou dois escritos que seriam o “passado histórico da literatura brasileira”: *O Uruguai* de Basílio da Gama e *O Caramuru* do Frei José de Santa Rita Durão. Ambas obras arcadistas, porém, com um cunho “nacionalista” muito forte e que apresentavam explícitos os elementos demandados pela construção romântica; fatores decisivos para que fossem nomeados como os grandes precursores do romantismo, os primeiros épicos nacionais de valor.

Foi necessário um esforço de adaptação para encontrar as obras que fundariam o passado para o qual os românticos deveriam se voltar. Infelizmente (para Denis), esses dois textos apresentavam um problema fundamental: eram a legitimação do Brasil colônia.

## **Almeida Garret**

Quando falava sobre o Brasil, Garret (1799-1854) se inspirava nos escritos de Denis, afinal, nunca pisou em solo brasileiro. Em geral, a preocupação de Garret era restaurar a era de ouro de Portugal que se caracterizava pelo classicismo, por Camões. Reconhece uma tendência antiespanhola na literatura de Portugal, o que pode ser observado também na construção do espírito patriótico do brasileiro através do antilusitanismo. Há a tendência, na construção de ideais nacionais, da criação de inimigos, aquele que é a antinomia dos seus valores patrióticos. Assim como Denis, considera *O Uruguai*, para Garret, é a grande obra épica brasileira da época e o autor vê no poema de Durão um potencial interessante de criação dos ideais nacionais e também de pintura: é ele quem primeiramente sugere a pintura de *Moema*.

Bem, em geral atribui-se a Porto-alegre a influência sobre Victor Meirelles na pintura do quadro, mas se considerada a influência de Garret sobre a Geração de 36 em Paris da qual Porto-alegre fazia parte, logo, é muito provável que a primeira fonte que originou *Moema* de Victor Meirelles deva estar nos escritos de Garret.

### **O livro (1781)**

Santa Rita Durão pretendeu entregar um presente ao Rei de Portugal. Acreditava estar dando uma grande ferramenta para as investidas do reino no Novo Mundo e pede o reconhecimento do soberano: queria que o Caramuru se tornasse uma espécie de hino à façanha civilizatória.

Os adjetivos que Durão usa quando se refere aos índios não são muito generosos: “infeliz”, “gente insana”, “devassos”, “corrupto gentilíssimo”, “cruel gente”, “feíssimos selvagens”, “gente tão nojosa”, “bárbaro ignorante”. A respeito da língua local, o autor diz que é um “idioma escuro”, além de se referir à condição dos índios como “danosa”, uma condição que é uma “vergonha, triste miséria humana”.

Porém, há uma idéia que é de suma importância para as teses de Denis:

“Nós que zombamos deste povo insano,  
Se bem cavarmos no solar nativo,  
Dos antigos heróis dentro às imagens  
Não acharemos mais que outros selvagens.” (Durão, 2003, p.55)

Ou seja, apesar de não reconhecer as práticas indígenas como nobres, os selvagens são vistos como os primeiros habitantes da Terra, inclusive aqueles que deram origem à civilização européia.

Segundo Bosi, é “verdade que a polêmica antilibertina urgia mais no espírito do poeta que o horror às práticas nativas” (Bosi, 1994, p. 68). Marquês de Sade, por exemplo, nasceu em 1740 e morreu em 1814, conquistando grande notoriedade (asco) por toda a Europa exatamente na época em que Santa Rita Durão viveu.

Havia no Brasil algumas características semelhantes à bestialidade que tanto constrangia os homens do Velho Mundo e os inimigos dos libertinos: a não existência de uma monogamia entre os indígenas e os rituais de passagem que se caracterizavam por torturas físicas. Com a chegada de Portugal em solo brasileiro, estabeleceu-se entre selvagens e portugueses uma relação pouco monogâmica devida à relação entre senhores da casa-grande e os escravos da senzala. Quem melhor estudou isso foi Gilberto Freyre.

A primeira hipótese desse autor diz respeito ao próprio “tipo” de pessoas que desembarcavam em solo brasileiro. Eram os desterrados, os desgraçados. “Atraídos pelas possibilidades de uma vida livre, inteiramente solta, no meio de tanta mulher nua, aqui se estabeleceram por gosto ou vontade própria muitos europeus do tipo que Paulo Prado retrata em traços de forte realismo. Garanhões desbragados” (Freyre, 2003, p. 83).

Os outros, ou seja, aqueles que estavam na casa-grande, tinham à sua disposição escravos, escravas, mulher, filhos. Desde pequenos, sabiam desta futura condição. Porém, quando crianças, apesar de não terem filhos e a esposa para lhes servirem, os futuros chefes da família sabiam ter alguns brinquedos vivos a mais: os *moleques leva-pancadas* (os filhos dos escravos), os próprios escravos, e os corpos das escravas.

A emulação que começou a existir entre os garotos também foi muito grande. Criaram-se verdadeiros *Don Juans* iludidos consigo mesmos em tenra idade. Eram motivo de chacota os garotos que não apresentassem ainda, aos 15 anos, as marcas da sífilis, a marca da iniciação sexual. Havia a ostentação do ato sexual; havia a ostentação da doença por ele gerado.

Portanto, a restauração dos bons costumes no Brasil é a peça fundamental da obra de Durão. Porém, o Rei de Portugal em 1781 não estava com tamanha preocupação de civilizar o Brasil para a apreciação da obra do frei à época. O interesse de Portugal no Brasil era

econômico, além de que, levando-se em consideração a primeira hipótese de Gilberto Freyre, aquelas práticas seriam o resultado normal de uma dinâmica interessante para o Velho Mundo: a emigração dos desregrados.

Porém, a partir de 1822, a pátria toma uma forma. O país não pode ser um território habitado por aberrações desterradas: precisa moralizar-se. Apesar de Durão salientar a importância do Brasil como *parte* de Portugal, a sua obra era uma ferramenta necessária para este combate: o estabelecimento dos bons costumes no país. Nesta “terra de todos os vícios e de todos os crimes” (Prado, 1928, p. 37), o livro pretende-se um *superego* para ajustar um mundo que parece só constituído pelo *id*.

Esquece-se que era uma ferramenta para o Império português e mantêm-se as características moralizantes presentes na obra tão necessárias para a consolidação da nação recém-nascida.

### **O quadro (1866)**

O governo de D. João VI funda, em 12 de agosto de 1816, a *Academia Imperial de Belas Artes*. A instituição brasileira de onde surgiu tanto o ideário de nação do século XIX quanto Victor Meirelles de Lima (1832-1903) é resultado de feitos de homens que, futuramente, viriam a fundar o *Grupo de Paris* de 1836.

Na solenidade do dia 12 de dezembro de 1840 em que comparecia D. Pedro II, Félix-Émile Taunay lhe diz:

“Senhor! São as Belas Artes instrumentos de civilização e de glória; e, como tais, elas, não menos que as ciências e as letras, merecem proteção aos soberanos, nem tão pouco se pode dizer que no Rio de Janeiro elas se achem em estado de desamparo e orfandade” (Santos, 1996, p. 133).

O discurso de Taunay era político e doutrinário, visava à glória nacional, projeto ao qual os artistas poderiam ser de grande utilidade. Eles deveriam ser aproveitados pela associação política. Taunay pedia a presença do imperador nas dependências da AIBA, pois isso exaltava a ambição dos mestres e alunos.

Em 1854, Porto-alegre assume a direção da instituição por intervenção direta do imperador, substituindo o diretor que havia tomado posse em 1851: Job Justino de Alcântara Barros, vice de Taunay que havia assumido interinamente (Gomes Júnior, op. cit., 74). Mesmo com o novo diretor, a instituição não conseguiu se livrar das características patrimonialistas e de manobras familiares, mas tornou-se mais nacional. Os brasileiros deixam de ser coadjuvantes. Entram em cena três pintores de suma importância: Victor Meirelles, Pedro Américo e João Zeferino da Costa.

No quadro *Moema*, assim como nos outros da fase profissional de Victor Meirelles, conteúdo e forma podem ser vistos como complementos de duas necessidades: a busca de um pintor que possa ser o instrumento legítimo do enaltecimento da pátria dentro da academia, e um pintor de dentro da academia que procura a sua legitimação através da retratação dos motivos históricos.

Na academia, privilegiava-se o neoclassicismo: “importância ao desenho, clareza de mensagem, uso correto da perspectiva, e outros que resultassem na ‘nobre simplicidade e calma grandeza’ preconizada por Winckelmann” (Candorin, 1996, p. 165). Mas o que se pode observar nos quadros de Meirelles é uma mistura do classicismo e do barroco.

Heinrich Wölfflin (1864-1945) dividiu a arte em duas partes distintas: “pode-se descobrir na história na história dos estilos um substrato mais profundo de conceitos que dizem respeito à representação como tal, e é possível vislumbrar-se uma história da evolução do modo de ver do Ocidente, para a qual a diversidade do caráter individual e nacional não é de importância decisiva” (Wölfflin, 1989, p. 13).

O autor colocou classicismo e barroco em valores opostos tirando qualquer conotação valorativa do termo “clássico”: essa divisão não tem como finalidade designar o nascimento, o apogeu e a queda da arte, mas sim, dois ápices na sua história.

O autor faz as seguintes diferenciações de estilos:

	<b>Classicismo</b>	<b>Barroco</b>
<b>Linha e desvalorização da linha</b>	A linha é o caminho dos olhos e é vertical. Valorização do aspecto tangível do objeto. Isolamento dos objetos sólidos, bem delimitados.	A linha é, em geral, horizontal e é relativamente desvalorizada. Conseqüentemente, há o abandono do aspecto “tangível”. Há a união dos objetos do quadro e a imagem se torna oscilante.
<b>Pluralidade e unidade</b>	Embora haja a união de todos os elementos no conjunto da obra, cada parte possui a sua	A percepção do quadro é a partir do todo. Há uma união e subordinação de todos os elementos ou um único

	própria articulação, a sua autonomia.	motivo.
<b>Forma fechada e forma aberta</b>	A arte acaba em si mesma, é um todo fechado.	A imagem não se contém nos limites do quadro. Não é necessário apresentar a forma em sua totalidade, apenas os pontos de apoio.
<b>Plano e profundidade</b>	As camadas do quadro são formas planas. A linha é o elemento que condiciona essa condição.	Ênfase na profundidade. A ausência da linha traz a desvalorização do plano.
<b>Clareza absoluta e relativa</b>	Clareza absoluta.	Já não há a clareza como objetivo principal. A arte barroca joga com os graus de escuridão.

Para os motivos bélicos, o século XIX teve predileção pelas características barrocas com sua grande movimentação e a necessidade de fazer com que a vitória daquele que se pretende enaltecer ecoe para fora dos limites do quadro.

Moema apresenta suas características barrocas: “As cores usadas são geralmente claras, resultado da luz que se difunde pelo quadro e o ilumina por igual. A atmosfera funde as cores do chão, do céu, da paisagem, formando manchas etéreas e enevoadas que unificam todo o quadro” (Candorin, op. cit., p. 172). De fato, a única figura de grande precisão nos contornos é a própria Moema. O restante da paisagem se apresenta à barroca: com pouca valorização da linha, são a sombra e as cores os fatores que definem os desenhos do quadro.



O corpo de Moema chamou a atenção de Baudelaire. De fato, a *exuberância do cadáver* é um paradoxo na própria expressão. Aqui, a negação das características barrocas e a

utilização das características clássicas têm os seus motivos: “O contorno de uma figura com linhas uniformemente determinadas ainda possui em si algo da sensação de se apalpar um objeto. A operação que os olhos realizam assemelha-se à da mão que percorre um corpo; e a modelação, que reproduz a realidade na gradação de luz, também apela para as sensações de tato” (Wölfflin, op. cit., p. 24). O corpo e, mais do que ele, o rosto da índia, possuem uma grande definição graças à utilização acentuada das linhas, uma das características principais da pintura clássica, fator que trazia à tona o caráter palpável do objeto representado: uma característica realmente importante para algo que se pretende sedutor.

O poema poderia ter sido retratado em diversos outros pontos, porém, por que Victor Meirelles e, antes dele, Almeida Garret pensaram na beleza da pintura da morte de Moema? Bem, se por um lado a luxúria dos primitivos era vista como degenerescência, a retratação com apelo sexual trazia certo reconhecimento para aquele que retratava. Havia uma importância individual nesta retratação: a atenção que isso traria ao quadro e ao seu pintor. A sensualidade era uma obsessão de época.

Uma segunda conclusão a que se pode chegar é o reforço de um aspecto importante na obra de Durão: não foi Diogo quem matou Moema, a própria se suicidou por não ter sido a escolhida por Diogo. Paraguaçu é quem continua na história até o seu fim, mas algo há que ser explicado a respeito de Moema. Ao contrário da verdadeira história luxuriante de Diogo Álvares, na obra de Durão ele renega essa forma de vida e, mais do que isso, os indígenas aceitam-na de bom grado. Ou seja, o índio (na figura de Moema) que não se adequou ao estilo civilizado de vida europeu não foi vilipendiado, mas, por livre e espontânea vontade, se lançou para a morte devido à dor de não ter sido contemplado. O português não foi cruel com os índios; os índios que, percebendo a sua crueldade e barbaridade, chegaram à conclusão: evoluir à condição do Velho Mundo ou sacrificar-se.

Mas mesmo aqueles que não se adequaram tem a sua importância na construção nacional (ninguém fica de fora): Moema ganha a sua retratação gloriosa, além de uma paisagem serena, com a serenidade que merece uma penitente pelos pecados cometidos.

Pode-se fazer duas leituras a respeito do cenário que compõe o quadro de Meirelles.

A primeira: “O corpo da índia, lançado à praia, mantém a dignidade e a integridade de quando tinha vida. A sempre primorosa paisagem, característica das obras de maturidade de Victor Meirelles, está presente aqui, a preencher o fundo e envolver toda a composição, unificando-a. É uma paisagem viva. Consegue ser, ao mesmo tempo, uma praia tranqüila e

deserta e um cenário de nuvens: representa o mundo real e físico do corpo da índia e também o mundo etéreo e ilusória da alma dela” (Candorin, op. cit., p. 167). Aqui, o cenário aparece como continuação da tranqüilidade advinda da morte da personagem: uma certa recompensa para quem descobriu o que deveria ser feito (matar-se). A morte significa o retrato da sua (agora estabelecida) harmonia com a virtude. Além de representar a alma etérea de Moema, a paisagem apresenta a sintonia da personagem com a ordem da natureza, que é a ordem do Criador.

A segunda: “Outra característica da obra do artista é a presença, sempre que o tema permite, de uma paisagem opulenta e luxuriante, que preenche o fundo e invade os primeiros planos, envolvendo a cena e complementando a veracidade histórica do fato representado” (Idem, p. 172). Ou seja, o céu representado poderia ser a complementação dos aspectos luxuriantes e terrenos dos selvagens.

Em *Batalha de Guararapes* (1879), os personagens são retratados de forma hierarquizada: “os brancos nos primeiros planos e no centro; índios e negros em planos mais afastados e laterais” (Idem, p. 171). Já em 1966, com *Moema*, o pintor já forma essa hierarquia, enfatizando que, embora haja diferenças entre os povos, o Deus dos portugueses contemplará igualmente aqueles que se submetem ao comando civilizatório e também aqueles que percebem a sua inconveniência no processo e, para lograr o seu sucesso, saem de cena.

### **O filme (2001)**

Para compreender a Globo, é necessário compreender o regime militar. A empresa de Roberto Marinho possuía uma afinidade ideológica com o regime militar: a necessidade de unificar geográfica e simbolicamente o território nacional. “Durante o regime de exceção, as redes de televisão foram continuamente obrigadas a recordar suas responsabilidades para com o desenvolvimento e a cultura nacional. O resultado para a TV Globo e outras redes de televisão foi a redução da quantidade de programas estrangeiros importados, substituídos por programas localmente produzidos, em grande parte, com financiamento direto dos bancos oficiais” (Mattos, 2002, p. 93).

O regime percebia a importância dos meios de comunicação para a sua eficácia. A televisão tentava cumprir uma tarefa fundamental de coesão nacional, a fim de fazer chegar a todas as partes do país a doutrina de Estado. O primeiro telejornal a atingir praticamente todo

o território brasileiro foi o *Jornal Nacional*, apresentado pela primeira vez a 1º de setembro de 1969.

Era necessário explorar a questão do crescimento econômico à época. Segundo Fico, o “otimismo” que se estabeleceu no Brasil funciona como uma espécie de “rede de auto-reconhecimento social” (Fico, 1997, p. 17). O brasileiro é otimista. E o otimismo não é apenas esperança: havia uma crença de um futuro já definido, de grande expressão do *povo brasileiro* – uma espécie de predestinação versão tupiniquim. Portanto, o otimismo era a leitura correta do Brasil.

E o ufanismo patriótico, da raça, do trabalho era devido ao fato de que os caracteres militares não podiam ser objeto de propaganda. Os chefes da Aerp e da ARP tinham isso muito claro: os militares apenas lembrariam o caráter *negativo*, ou seja, a necessidade de proteção que o regime supre. Era necessário mostrar o que há de grande no país através do seu povo, da sua geografia etc. O intuito era justamente este: encobrir a violência do regime através dos benefícios que ele fornecia, através da *ideologia positiva*, ou seja, o crescimento econômico.

Segundo pesquisas do World Advertising Expenditures, em 1976, o Brasil ocupava a quarta colocação dos países que mais investiam em propaganda. Só no que diz respeito à televisão, o Brasil alocou 42% de toda a verba publicitária (Cf. Mattos, op. cit., p. 41).

A Rede Globo tinha uma tendência à incorporação de qualquer inovação técnica que poderia redundar em mais notoriedade e, conseqüentemente, mais poder. Tanto que Roberto Marinho, “encorajado por Andrew Heiskell, *chairman of the Board* do Time Inc.” (Borgerth, 2003, p.29) assina, em 1962, um contrato com o grupo Time-Life, grupo norte-americano que tinha direito a 45% dos lucros. Porém, a constituição, à época, não permitia que grupos estrangeiros tivessem propriedade sobre os meios de comunicação nacional. Em 1969 é feita uma investigação da associação entre Roberto Marinho e o grupo Time-Life. Chegou-se à conclusão de que a aliança era ilegal e foi dissolvida. A partir de então, Roberto Marinho teve total autonomia sobre a Rede Globo, adquirindo mais poder e, obviamente, mais lucro enquanto, suas concorrentes Tupi e Excelsior continuaram no seu gradual declínio (Hartog, 1993).

O nacionalismo era uma peça fundamental para a direita do século passado que estava no poder no Brasil. Porém, estranhamente ou não, era também a palavra de ordem da esquerda. De um lado, o nacionalismo direitista buscava a idade de ouro do país, aquela em

que os inimigos do povo não o haviam ainda vilipendiado, em que a sua glória poderia ser vislumbrada e a promessa do seu futuro era óbvia. Na esquerda... também.

Uma diferença principal entre os dois nacionalismos no Brasil é que o da direita buscava a idade de ouro, porém, essa idade de ouro não era, necessariamente, aquela que não foi afetada pelo capitalismo e pela sociedade de consumo. O inimigo poderia ser outro. E era de fato: era o comunismo internacional. Em contrapartida, para a esquerda, o inimigo era exatamente o capitalismo, fator que teria desvirtuado o homem do campo, o homem brasileiro que representa o povo brasileiro, na sua visão genérica.

Ridenti faz uma longa dissertação sobre as visões “românticas” que habitaram o imaginário do homem desde o século XIX contra a agressão que os povos sofreram sob a influência capitalista. “Romantismo” não se trata de visões passivas ou desligadas da realidade: alguns grupos eram pela luta armada como a ALN, a VPR, o PCBR, a VAR-Palmares, o POC e outros (Cf. Ridenti, 2000, pp. 40-1). “Romantismo” significa *negação da realidade*.

As organizações mais importantes do marxismo do século passado no Brasil eram o PCB e os CPCs. Embora ligados em suas atividades, ambos apresentavam autonomia um em relação ao outro. O PCB visava a buscar as autênticas raízes do povo brasileiro com o intuito de se livrar do imperialismo escravizador para fazer do Brasil uma nação progressista em direção ao socialismo. Assim como os CPCs, o PCB tinha vários comitês pelas cidades importantes do país os quais realizavam diversas atividades artísticas.

Alguns atribuem a Roberto Marinho a frase: ‘Vocês cuidem dos seus comunistas, que eu cuido dos meus’. Ele a teria dito ao governo militar da época. “Se não disse, agia como se tivesse dito, o que é muito mais importante” (Borgerth, op. cit., p. 34). Para uma pessoa e uma emissora que queriam 90% de audiência, era necessário deixar com que a esquerda trabalhasse, protegendo-a dos perigos que poderiam surgir. Afinal, a esquerda poderia dizer o que os militares queriam.

A Rede Globo começou a *fazer* a sua programação ao invés de comprá-la ou alugá-la de forma aleatória (o que era comum nas outras emissoras), montou o seu estúdio com o intuito de ser a número 1, inclusive em comparação com as emissoras européias. A mesma ferramenta, o nacionalismo, servia tanto à direita, quanto à esquerda, logo, aqueles marxistas que trabalharam dentro da Globo, fomentando toda essa força de construção do imaginário social, acabavam indiretamente reforçando o poder do meio de comunicação mais ligado à

ditadura militar brasileira. Cala-se o objetivo último dos comunistas (a derrubada da propriedade privada) e tem-se a ideologia dos militares: a exaltação do Brasil.

Antes dos anos 90, a Globo poderia trabalhar sem se preocupar com o que a cercava pelos canais brasileiros, pois “o movimento dos índices de audiência alcançados pela programação da Globo sugere, para o período entre o final dos anos 60 e o final dos 80, a existência de um cenário de quase monopólio. A partir dos anos 90, entretanto, esse quadro se altera e revela um deslocamento da perspectiva monopolista em direção a uma inserção diferenciada da emissora no interior do campo televisual brasileiro. O que se pode observar, a partir desse momento, é a configuração de um campo de lutas pela manutenção de sua hegemonia” (Borelli & Priolli, 2000, p. 20).

O jornalismo e o humor mudaram muito de formato. O humor das outras emissoras é aquele confuso, rápido, com problemas técnicos, dificuldades, pouca ordenação etc. “O principal elemento que os liga a esses programas é a diversão que extraem das brigas, das confusões da produção, da avacalhão, da *zoeira*, da bagunça que se instala no programa” (Idem, p. 116-7). A partir dos anos 90, a Globo procura conseguir fazer bem na proposta de fazer “mal”.

Nessa época, além do declínio de audiência causado pela interferência das outras emissoras no apelo às classes baixas com uma programação considerada de gosto inferior, observou-se certo afrouxamento no compromisso da emissora com relação aos temas grandiosos. Porém, após esta década, a Globo tenta voltar ao seu posto. Junto com a sua nova programação que pretende trazer uma resposta para essa crise que se instala na empresa, a Globo procura responder a estas demandas que foram colocados acima resgatando o seu papel histórico de redescobridora do país através de outros meios, como, por exemplo, o cinema.

Um dos filmes em que se pode observar essa tentativa de se resgatar os valores nobres da nação é *Caramuru: a invenção do Brasil* de Miguel Arraes. O filme traz novamente à tona a saga de Diogo Álvares, porém, pela primeira vez, com outro enfoque: o do humor. Todavia, o tema do descobrimento do Brasil é resgatado no ano em que o país completa 500 anos. Traz-se novamente, em uma grande produção, o tema indígena, o tema do colonizador português, das grandes navegações, do embate entre os costumes portugueses com os dos índios que foram tão preocupantes nos séculos anteriores, costumes estes como a antropofagia, a poligamia, a suposta aversão ao trabalho, os hábitos rudimentares etc.

Por outro lado, o filme não apresenta a seriedade que poderia/deveria ter assumido em outros séculos ou em um momento de ditadura militar. O que se observa é uma tentativa de trazer o humor um tanto confuso, com diálogos rápidos, cenas de ação e também elaborando da forma *global* a comicidade do grotesco que aparece logo no início do filme e é o *start* para a saga: Diogo teria pintado o retrato de uma mulher de beleza duvidosa de forma a encobrir a dúvida. Vasco da Gama pede a mão da moça sem conhecê-la, simplesmente por ter visto o retrato. Quando vê a moça pessoalmente, Vasco da Gama quer se vingar de Diogo por tê-lo “enganado” com o retrato e destrói o seu ateliê.

De um lado, o filme aparece como um *resgate do tempo perdido* em que os temas históricos foram preteridos. De outro, há a tentativa de atender as demandas atuais de humor, confusão, comicidade grotesca, ação, mas que esbarra no *Padrão Globo de Qualidade* e resulta, novamente, numa produção cuja questão técnica se apresenta perfeita: é uma confusão plenamente organizada dentro de seus quadros bem definidos.

Não há detalhes muito importantes a serem analisados no filme como os poucos que foram mencionados e um que surge ao final do filme: Moema não morreu, continua viva, porém, não atrapalha o relacionamento à forma ocidental de Diogo e Paraguaçu. Moema poderia, assim como na versão original, não reaparecer na história. Reaparece, porém, apesar de antes fazer parte da relação amorosa, não atrapalha o casal. Tal fato se apresenta como uma atenção às exigências de “um tratamento adequado a temas e comportamentos contemporâneos, de inserções efetivas do novo, do atual, [mas que] também parecem reivindicar por vezes, um balizamento moral, como se, o que por vezes estivesse em jogo, fosse, sim, o retorno de padrões universais, de princípios inabaláveis de comportamento” (Idem, p. 40). O padrão universal da monogamia, um comportamento que se apresenta como um princípio inabalável, é reforçado: apesar de a emissora ter utilizado o recurso da lascívia para alcançar audiência, tão importante para os concorrentes, o princípio da família monogâmica brasileira é reforçado ao final da história.

## **Conclusão**

Santa Rita Durão buscou a sua legitimação no campo através da legitimação das façanhas de determinado grupo (a elite portuguesa na sua expansão e a justificação do Brasil como colônia portuguesa) e teve a leitura de sua obra invertida posteriormente. *Caramuru* se

transformou em uma das primeiras grandes manifestações literárias da “nação brasileira”, como sendo uma prova de nacionalismo e amor à pátria, por mais que no mesmo momento do amor à pátria também estivesse embutido um sentimento antilusitano como no século XIX.

Durão pede que o Rei dê um *potente impulso* ao poema, pois este o serve nos seus interesses para com o Novo Mundo. Não havia grandes problemas em “ferramentalizar” uma obra que logo de início se curva às demandas políticas. Sendo assim, o esforço que Ferdinand Denis e Almeida Garret tiveram foi o de direcionar a obra para outros fins. No momento em que o Brasil já estava independente, mesmo as obras que foram escritas na Europa (como é o caso de *Caramuru* e *Uraguai*) e serviam a outras elites, porém, que falavam do Brasil, poderiam ser utilizada pela nova elite que se formava dentro do novo país.

Os temas, cuja importância se tornou de primeira ordem no século XIX, podem ser buscados na obra. A visão de Durão em relação aos indígenas difere muito da visão de um José de Alencar (que o valorizava), porém, com um verso (que não diz respeito à valorização cultural ou étnica dos selvagens, mas que traz a hipótese de os homens do novo mundo serem os descendentes de homens como aqueles), pode-se afirmar que a exaltação dos indígenas estava presente na obra de Durão. Paraguai também é exaltada na obra, porém, depois de assimilar a cultura européia: ou seja, o índio se valoriza quando deixa de sê-lo.

Entretanto, há índios que “deixam de ser índios” e há índios que “não deixam de ser índios”. Os segundos também são lembrados nas construções ideológicas: ninguém fica de fora. O passado histórico vivo (o índio) que não consegue assimilar o seu anacronismo sai de cena, porém, não devido à truculência portuguesa, mas sim, por vontade própria. Tal fato há de ser lembrado em 1866, com o quadro *Moema* de Victor Meirelles. É outro momento em que, através do mesmo tema, um artista busca a sua legitimação no campo artístico em que se encontra através da legitimação das necessidades históricas da nação.

Em fins do século XX, as artes populares começam a ser absorvidas na ideologia oficial. Com a unificação ideológica através das telecomunicações, toda a preocupação de como a mensagem seria recebida pela população, assim como o cuidado para que possa ser codificada satisfatoriamente faz com que os ideólogos percebam a necessidade de valorização daquilo que Sérgio Miceli chamaria de *primeira socialização*. Ou seja, para que sejam adotados a cultura, os costumes e a arte que a elite pretende fazer serem os aceitos como legítimos, é necessário atentar, ao menos parcialmente, para a cultura, os costumes e a arte próprios do indivíduo caso não provenha da classe cuja cultura é a legitimada.

As telecomunicações se apresentaram como ferramenta promissora para os intentos nacionalistas que, além de serem os eticamente positivos, agora são os exigidos pela ditadura militar que se instalou no país depois de 1964: era necessário amar o país para mostrar que não se estava associado ao comunismo internacional.

Um pouco antes, o próprio inimigo, ou seja, aqueles influenciados pelo comunismo internacional, os marxistas, tinham alguns valores em comum com os militares: um nacionalismo que resgatasse a idade de ouro do homem brasileiro para que tal inspiração fosse a força motriz para a criação de um *homem novo*. Para a ditadura militar, a idade de ouro não estava antes do capitalismo como para os marxistas, mas o capitalismo era também uma das facetas do homem novo. Sendo assim, os nacionalismos poderiam se diferenciar ideologicamente já de início pelos seus intuits e desejos. Porém, calando-se os objetivos finais dos marxistas, seria possível obter uma arte que, além de não molestar os militares que estavam no poder, poderia agradá-los por estar condizente também com os seus interesses. Ofusca-se a necessidade de abolição da propriedade privada do nacionalismo de esquerda e tem-se a ideologia da direita.

A cultura no país era dominada pela esquerda. Sendo assim, se se pretendia ter algum êxito nas telecomunicações, era necessário dar ouvidos a ela. Sob o pretexto da censura oficial, apagam-se os fatores incômodos à ordem com a justificativa de necessidade vital da instituição e tem-se a cultura que a elite política demandava. Agrada-se aos marxistas, aos militares, e a empresa tem a equação necessária para ser a número 1.

A Rede Globo foi a empresa que fez tal equação, montando sua programação com os valores nacionais exigidos pela direita e pela esquerda, com a qualidade artística que os românticos marxistas conseguiam obter e com a qualidade técnica que a associação ilegal com o grupo Time-Life lhe permitiu alcançar.

Nos anos 90, as concorrentes começam a dar atenção a demandas sociais diferentes daquilo que a Rede Globo definiu como sua identidade, chamada *Padrão Globo de Qualidade*, que a permitiu ser conhecida como a emissora que detinha o monopólio da excelência. Nos anos 90, a excelência não é mais o esperado pela população: a excelência soa como frieza e impessoalidade. A Rede Globo tenta desde então satisfazer novas demandas, porém, com o risco de perder a sua identidade, o que faz com que o processo seja cauteloso. Por outro lado, a emissora acabou perdendo um pouco da sua credibilidade no seu papel

histórico, aquele que diz que nela (na emissora), os valores nacionais são excelentemente tratados, que o povo é valorizado etc.

Ao fim do milênio, com as comemorações dos 500 anos do país, a emissora tenta retomar o seu papel histórico, porém, estudando a forma de atender às demandas de desorganização, de exibição do grotesco, de ação, de sensualidade. A filmagem de *Caramuru: a invenção do Brasil* se apresenta como o exemplo mais claro dessa crise, momento em que se tenta encontrar um denominador comum: é a confusão dentro da ordem, o grotesco inofensivo para os conservadores sendo o *start* da saga, a sensualidade presente em todo o filme que termina como o retorno aos “valores universais” da monogamia familiar católica.

### **Bibliografia**

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- BORELLI, Silvia e PRIOLLI, Gabriel. *A deusa ferida*. São Paulo: Summus, 2000.
- BORGERTH, Luiz Eduardo. *Quem e como fizemos a TV Globo*. São Paulo: A Girafa, 2003.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- CANDORIN, Mônica de Almeida. “A pintura histórica de Victor Meirelles”. In: Pereira, Sônia (org.) *180 anos de escola de Belas Artes*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.
- CIDADE, Hernâni. *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*. Rio de Janeiro: Agir, 1961.
- CÉSAR, Guilhermino. *Historiadores e críticos do romantismo*. São Paulo: Edusp, 1978.
- DURÃO, José de Santa Rita. *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- FAORO, Raymundo. *Existe um pensamento político brasileiro?* São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Cybele Vidal Neto. “O ensino de pintura e escultura na Academia Imperial das Belas Artes”. In: Pereira, Sonia Gomes (org.). *185 anos de Escola de Belas Artes*. Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes / UFRJ, 2001 / 2002.
- FICO, Carlos. *Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1997.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global, 2003.

- GIL, José. “Nação”. In: *Estado – Guerra*. Enciclopédia Einaudi, vol. 14. Lisboa: Casa da Moeda, 1989.
- GIRARDET, Raoul. *Mitos e mitologias políticas*. São Paulo: Cia das Letras, 1987.
- GOMES JÚNIOR, Guilherme Simões. *Sobre quadros e livros: rotinas acadêmicas – Paris e Rio de Janeiro Século XIX*. Tese de livre docência, São Paulo: USP, 2003.
- HARTOG, Simon. *Beyond Citizen Kane*. Londres: Channel four (BBC), 1993.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Capítulos de literatura colonial*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MATTOS, Sérgio. *História da televisão brasileira: uma visão econômica, social e política*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil*. São Paulo: Duprat-Mayença, 1928.
- RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, Carlos Marques dos. “A Academia Imperial de Belas Artes e o Projeto civilizatório do Império”. In: *180 anos de Escola de Belas Artes*. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes / UFRJ, 1996.
- SCHWARCS, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- SCHMITT, Carl. *O conceito de político*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## **A UTILIZAÇÃO DO EXEMPLO, COMO ESTRATÉGIA ARGUMENTATIVA NOS DEBATES TELEVISIVOS**

**Eliete Sampaio Farneda 1 - USP/SP<sup>1</sup>**  
**Renata Palumbo 2 - USP/SP<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho observamos o uso do exemplo e seus efeitos argumentativos nos debates televisionados. Utilizamos os preceitos da Nova Retórica e da Análise da Conversação.

**Palavras Chaves:** debates, televisão, Nova Retórica, Análise da Conversação

**ABSTRACT:** in this paper we examine the uses of example and its argumentative effects in the media debates. We use the precepts from the New Rhetoric and the Conversational Analysis.

**Key words:** Debates, television, New Rhetoric, Analysis of Conversation

### **1. Considerações iniciais**

Neste artigo, observamos o uso do exemplo como estratégia argumentativa nos discursos produzidos por sujeitos sociais que estão em situação de debate na televisão.

Consideramos que esse recurso lingüístico além de colaborar com o direcionamento dos efeitos de sentido do(s) enunciado(s), também possibilita o fortalecimento dos pontos de vista apresentados. Adotamos como referencial teórico os estudos de Aquino (1995), Charaudeau (2005), Fávero (2000), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2002) e Schegloff(1972).

Abordar as práticas languageiras na mídia televisiva é considerar os elementos e extra discursivos que configuram a situação de interação. Conforme ressaltou Charaudeau (2005), na mídia todo acontecimento passa pelo olhar perceptivo da instância enunciativa e é apresentado como relato ou comentário por meio de vozes de jornalistas ou de outros profissionais. Nos casos dos debates, cabe a mídia escolher o tema abordado, os participantes, as perguntas e,

---

<sup>1</sup> elisamfar@yahoo.com.br

<sup>2</sup> tatapalumbo@hotmail.com

também, organizar a apresentação do programa. Dessa maneira, ainda de acordo com esse estudioso, o debate torna-se uma atividade social construída pela instância mediadora.

Ainda, por ser a televisão uma mídia de grande alcance, que promove a interação entre milhares de pessoas, os interactantes tenderão a construir discursos, expondo suas idéias de maneira a manter a sua imagem pública e, também, a construir uma rede de sentido com o intuito de levar o telespectador a compartilhar dos pontos de vista apresentados, ou mesmo a persuadi-lo.

Por todos esses elementos, no gênero debate televisivo é instaurado um jogo de opiniões entre os interlocutores. Discursos são desenvolvidos com o intuito de persuadir e/ou convencer o interlocutor no desenrolar da situação interativa, assim, cria-se, por vezes, uma situação discursiva em que efeitos de verdade são disputados e constituídos na interação, discursivamente. Esse gênero requer dos participantes a utilização de determinadas estratégias argumentativas que auxiliam na constituição e na compreensão do discurso.

Apesar de considerarmos a importância da observação dos papéis assumidos pelos participantes da interação, e até em algum momento ressaltarmos sua influência na elaboração do discurso, nossa atenção neste artigo volta-se para o gênero discursivo em questão. Para este estudo, foram selecionados alguns trechos relevantes de programas televisivos com a formatação debate.

Nosso *corpora* compreende: um debate do programa Roda Viva, exibido pela TV Cultura, em 15 de julho de 2005, em que deputados federais e senadores, integrantes da CPI dos Correios, discutiram sobre a crise política do governo; um sobre Devastação e Corrupção, no programa Saia Justa, exibido pelo canal GNT, em 08 de fevereiro de 2006 e um debate sobre O Silêncio, exibido em 01 de fevereiro de 2006, tendo como participantes a jornalista Mônica Waldvogel, a filósofa Márcia Tiburi e as atrizes Luana Piovani e Beth Lago. O *corpora* foi transcrito de acordo com as normas do Projeto NURC/SP.

## **2. A situação discursiva do debate televisivo**

Para este estudo, faremos, primeiramente, uma breve abordagem sobre o conceito de debate assumido neste trabalho. Diferentes gêneros correspondem a diversas possibilidades de uso da linguagem, desse modo, ficam garantidos os vários propósitos culturalmente definidos.

O campo discursivo é vastíssimo e nele se sobrepõem os fenômenos enunciativos, como a argumentação e a retórica. Entre os diversos gêneros veiculados pela televisão, destacamos o debate televisivo por se tratar de uma interação verbal, em que os interlocutores expõem seus pontos de vista utilizando-se de estratégias argumentativas. Esses encontros além de contribuírem para a constituição da imagem pública do locutor, também permitem que este assumira uma posição de domínio perante o(s) outro(s) participante(s), fazendo com que cada um se adapte à expectativa -- que julga ser conhecida -- e aos entornos definidos em função do objetivo do encontro.

A construção da auto-imagem é de fato uma máscara com a qual representamos um papel que pode variar de acordo com o contexto (situacional, histórico e social) e com o papel sócio-profissional de nosso interlocutor. De acordo com Aquino (2005), o debate constitui um gênero discursivo passivo de ocorrer em qualquer contexto.

Outro ponto importante é que, além das escolhas lingüísticas que possibilitam estratégias argumentativas, no debate televisivo, o discurso é desenvolvido na modalidade falada da língua, por isso é necessário observar também como os fatores lingüísticos são auxiliados pelos paralingüísticos; e como a posição da câmera direciona efeitos de sentido, ao evidenciar certos momentos do encontro. Em outras palavras, se por um lado, os interactantes tendem a fazer uso dos inúmeros recursos que a língua oferece, concomitantemente à ação discursiva, eles utilizarão gestos, olhares, e enfatizarão expressões que colaborarão na ação de argumentar e de contra-argumentar.

De modo geral, podemos dizer que o discurso produzido nos debates televisivos é, antes de tudo, um discurso orientado que tem como finalidade a persuasão ou o convencimento. Pode ser também um espaço em que o discurso é colocado a serviço da imagem pessoal, que é decorrente da simultaneidade do conhecimento prévio do público e da produção discursiva.

### **3. O exemplo como estratégia argumentativa**

Segundo os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958, 2002), o desenvolvimento da argumentação é fundado nas instituições sociais. Os estudiosos levam em consideração o sujeito do discurso, a subjetividade e as negociações entre os participantes. Essa concepção leva a crer

no provável e na verossimilhança, mantendo a definição de verdade desenvolvida por Aristóteles, em sua Retórica.

Ainda de acordo com os autores da Nova Retórica, na argumentação, o orador desenvolve discursos que prezam pelos efeitos de verdade, buscando a aproximação de seu auditório com o objetivo de levá-lo ao convencimento ou à persuasão. Nessa tentativa, algumas conclusões, embora logicamente válidas, podem ser aceitas ou questionadas. Dessa maneira, leva-se em consideração que as provas apresentadas, numa situação discursiva, são susceptíveis de diferentes interpretações, pois são marcas de subjetividade dos participantes do encontro.

Assim, podemos dizer que argumentar é uma ação dinâmica e requer que os interactantes considerem o outro como capaz de reagir e de 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.

Dentro das inúmeras possibilidades que a língua oferece para que o orador construa sua estratégia argumentativa, destacamos o exemplo, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958; 2002), como recurso eficaz para o estabelecimento do sentido e, assim, da argumentação. Esse recurso, ao ser utilizado, pode colaborar tanto para a compreensão do discurso, tornando-o mais claro e auxiliando no efeito de sentido almejado pelo orador, quanto, e sucessivamente, para fortalecer a argumentatividade do texto. De modo geral, o exemplo serve para que se aceite o raciocínio, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral. Quando se recorre à argumentação pelo exemplo, fica claro que há um certo desacordo da regra particular que este fundamenta. Sobre isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) afirmam que a passagem do exemplo à regra é uma maneira de raciocínio que apela para a inércia. Nos exemplos 1 e 2, podemos detectar esse efeito pela ocorrência de exemplos que encaminham para a aceitação de uma proposição resultante da avaliação de uma citação ou de outro exemplo e que criam um efeito de inércia.

Podemos detectar esse efeito, no momento em que a locutora Mônica Waldvogel cita, em seu discurso, a matéria publicada na revista *Veja* por João Ubaldo Ribeiro, em que há a afirmação de que *somos Todos corruptos*. As interlocutoras ali presentes indicam vários

exemplos que coadunam com a corrupção e, juntas, tentam criar um efeito de inércia. Vejamos o exemplo 1:

(1)

MW ah...mas aqui *ninguém respeita um clips que é do estado...o Brasil tem alguma...coisa...ah::eu até falei...perguntei se é::eh::destino isso...ou seja...ele nunca vai conseguir se livrar ou se tem alguma...algum defeito no caráter brasileiro...que que faz com que a gente repetidamente caia sempre nessa mesma armadilha...vocês viram a entrevista do João Ubaldo Ribeiro...na Veja...*

[

BL nossa...eu ia falá nisso aGO::ra...

[

MW *deu muita corrupção*  
ele...ele pôs o dedo na ferida porque disse assim...*somos TODos corruptos ah::*

[

MT *isso é grave...*

MW *o pobre que rouba a merenda escolar...não sei do ...*

[

LP *o povo...o pobre...o governo...*

MW que ... e o Roberto Jeferson que...do PTB que pega a parte da/do...do cargo público que ele tem pra fazer o::dividir o butim...né?...vamo lá...quanto é que você me dá...quatrocentos mil por mês...e você...quanto que é que é...tá a informação na Veja assustadora que ele reunia todos os indiCAdos por ele...que estão em cargos públicos pra...estabelecer metas eh::

A locutora MW ao dizer em seu discurso *ninguém* respeita um clips que é do estado...o *Brasil* tem...*caráter brasileiro*...*a gente*...está anunciando uma regra geral que corrobora com a afirmação de João Ubaldo Ribeiro. Ao dizer que a afirmação do autor era grave,

MT deixa transparecer um desacordo, que pode levar o interlocutor ao efeito de inércia, pois parte do exemplo de que *ninguém* respeita .... para a regra de que *somos TODos corruptos*. A passagem do exemplo à regra é uma forma de raciocínio que apela à inércia.

A regra geral estabelecida pelo autor, conforme exemplo 1, é de que *o povo é corrupto*. Embora haja um desacordo, os exemplos, como o dissemos, encaminham para a inércia de que não há como pensar de modo diferente deste que elas apresentam. Mesmo sendo uma regra que aparente abrir um precedente para discussão, não há viabilidade para isso, pois, neste caso, o exemplo tem estatuto de fato, isto é, está ligado ao real, e os relatos de acontecimentos concretos não deixam dúvidas para o ouvinte.

No exemplo 2, José Eduardo Cardozo dirige-se ao deputado César Borges para falar sobre a atitude tomada contra a secretária Carina, após seu depoimento na CPI, tecendo uma crítica partidária:

(2)

J.E.C. (...) eu acho que nós não podemos confundir as coisas...desqualifiCAR uma testemunha... por exemplo... achincalhá:::-la daquela forma... que até alguém do seu partido fez senador... eu acho que no caso da da Carina... comete-se uma injusTIça aqui (...) A regra estabelecida no exemplo 2 está implícita, reforçando o relato com um fato concreto. A regra implícita é de que os demais partidos tiveram a mesma atitude contra a secretária Carina.

Um outro caso evidenciado na Nova Retórica é que a maneira de apresentar os exemplos é significativa para a construção de sentidos e fortalecimento da argumentação. Citar vários exemplos, um em seguida de outros, com valores de similitude pode, por diversas vezes, colaborar para o alcance do convencimento e/ou persuasão do outro ou, até mesmo, evidenciar algo que poderia permanecer despercebido e sugerir conclusões. Vejamos a seguir:

(3)

J.E.C. o senhor não lembra... do esquema PC FaRIAs... onde o presidente do seu partido era ministro de esTAdo... também começou numa promiscuiDAde... deriVAda do sistema eleitoral? a a memória se apaga não existiu o Collor no BraSIL:: não existiu o o escândalo do governo Fernando Henrique Cardo::so... não não o o governo do PFL NUNca houve NAda... HOUve apenas aGOra... ou seja... a corrupção nasceu com o PT... senador será isso?

Um outro caso evidenciado na Nova Retórica é que a maneira de apresentar os exemplos é significativa para a construção de sentidos e fortalecimento da argumentação. Citar exemplos com valores de similitude pode, por diversas vezes, colaborar para o alcance do convencimento e/ou persuasão do outro ou, até mesmo, evidenciar algo que poderia permanecer despercebido e sugerir conclusões. Vejamos o exemplo 04 que, ao abordar o tópico para debate Silêncio., a locutora Mônica Waldvogel inicia o turno chamando a atenção das demais interlocutoras através do marcador .olha aqui.... e, em seguida, fala sobre a falta de respeito aos sessenta segundos do minuto de silêncio por jogadores de futebol e pelas torcidas de estádio. Em seu discurso, a locutora utiliza-se de elementos verbais e prosódicos, como .ruído....; baRUlho....; .erupção....; .tambores....; .buzinas...., para sugerir a idéia de barulho. Esses elementos, juntamente com os exemplos sugeridos, fortalecem a construção de sentido da argumentação a respeito do silêncio e do respeito ao mesmo.

(4)

MW *olha aqui...sem querer pedir pra ninguém calar a boca...mas num grupo como o nosso...sempre tão criticado porque *falamos todas juntas...discutir silêncio parece uma contradição dos termos...mas jogador de futeBOL e torcida de esTÁdio também NÃO respeitam os sessenta segundos do minuto de silêncio...parece que a gente gosta mesmo do ruído do baRUlho...da erupção das palavras...dos tambores...das buzinas...é isso mesmo?porque nosso assunto agora éh::silêncio...**

LP ((gestos))

MW mas é pra falar...((risos))

No segmento apresentado, parece estar implícita a regra de que a sociedade moderna não respeita o silêncio. O exemplo, acima citado, tem estatuto de fato, e é justificado pela figura dos jogadores de futebol, pela postura da torcida no momento de silêncio e pela própria dinâmica do programa em que todas as participantes falam ao mesmo tempo, sobrepondo-se.

Esse relato de fatos concretos não deixa, no interlocutor, dúvidas sobre a regra do não respeito ao silêncio.

Na argumentação pelo exemplo, tanto considerar o(s) outro(s) interactantes, quanto observar o rumo que a conversa está sendo encaminhada são de extrema importância.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), aqueles que argumentam fazem adaptações necessárias às suas exposições. Caso o exemplo seja rejeitado por ser contrário às verdades históricas ou mesmo por razões convincentes à generalização proposta, esse enfraquecerá a adesão às teses que se quer promover.

### **Considerações finais**

As análises permitiram lançar um olhar mais específico sobre o exemplo como estratégia argumentativa no debate televisivo. Observamos também que não só o caso particular serve para fundamentar a regra, mas, por vezes, a regra enunciada pode apoiar casos particulares, resultando em efeitos de sentido que colaboram para o fortalecimento da argumentação.

### **BIBLIOGRAFIA**

- AQUINO, Z.O.de. (2005). Diálogo da Mídia- o debate televisivo. In: Preti, D. (org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP.
- FÁVERO, L. L. (2000). A entrevista na fala e na escrita. In: Preti, D. (org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação. A Nova Retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2002 (1958).
- SCHEGLOFF, E. E. (1972). Sequencing in Conversational openings. In: Gumperz, J. J. & Hymes, D.(eds.). *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

## ANEXOS

### Programa Saia Justa

Data: 08/02/2006

Trecho extraído do 1º bloco do programa

Tópico: Devastação e Corrupção

MW olá... resposta depressa aí em casa...tanta denúncia de corrupção no Brasil é sinal de que ela está aumentando...ou é sinal de que MAIS corruptos estão sendo apanhados?...há gente importante...analistas estudiosos que respondem sim a estas perguntas...mas numa semana em que a CPI está batendo na porta do governo LULA...que o mundo fechou o foco na devastação degovernada da floresta amazônica...que assunto que mexeu mais::com vocês...ou foi algum outro...ain::da...a corrupção...desgovernada ou a devastação impiedosa?

LP uhm...

BL devastação impiedosa...acho que a corrupção de certa maneira a gente tá::infelizmente...

[  
MW da floresta

BL é horrível falar nisso...mas a gente até se acostuma um pouco a abrir os jornais e cada dia tem uma cpi...é a cpi do bingo...é a cpi dos correios...a cpi...eh...tinha...

[  
MW tinha cpi...agora já não tem mais...

BL exatamente...eh sim...eu acho que a devastação toca mais assim...profundamente::e não é só uma coisa DO Brasil...é uma coisa que ...que...reflete no mundo TOdo...não é?então éh::éh:: muito...exatamente TRISTe você...eu tava contando antes né...

[  
LP nossa sobrevivência...

BL como eu tava te falando antes...que eu fui fazer um trabalho em ron/rondônia e::a gente viajou pra dentro da/da floresta assim...oi/oito horas e depois mais seis horas pra ficar mais perto dos seringais eh... o que paSSOU de camiNHÕES CHEIOS de TORas gigantEScas de maDEIra eh...não nunca passou um carro de polícia...ou...ou...se lá...então carro de polícia é hilário, né? ((risos))

[  
MW do IBAMA...da polícia federal...

[  
LP do controle...

BL ou carro de polícia...coisa hilária...sim...mas alguém fazendo uma vigilância nesse trecho...

[  
LP é podia ser alguém...

BL mas...eh::mas a gente fez uma viagem...muito...muito...muito longe assim do centro de...de...Porto Velho...entendeu?eh::uma coisa assim completamente abandoNada chega dá...dá uma tristeza muito grande...

[  
MW tem uma foto...acho que foi de um economista que publicou...né?que você via exatamente o movimento

LP [  
MW da...da/do aumento da soja com a fronteira e a...e a...

[  
LP que é de seis por cento né...né?

MW floresta a gente percebe que é...que é questão de tempo se avançando pra onde é a ...e que::é...

[  
LP tá ali...tá ali...exatamente...

MW assustador que o governo Lula né...a ministra Marina Silva que é bem intencionada no meio ambiente...e não tem conseguido...

[  
BL coitada...intencionada...e soli/e totalmente solitária...né...me parece que ela fixa ali...não sei...não tem a impressão que ela tá sempre gritando e não consegue ser ouvida...não tem a sensação assim de tudo que ela...

[  
MW é...o problema da Amazônia é que a maior parte...a imensa maioria acho que setenta por cento se não me engano o número...é terra pública...é terra do governo...é terra sem dono...então as pessoas invadem eh::pra transformar aquilo numa pequena propriedade produtiva...depois numa média e depois numa enorme propriedade...então o governo tem obrigação de vigiar porque a terra e o Brasil...é de todos os brasileiros...mas é muito grande...então ninguém consegue vigiar..

[  
LP é que o governo tá dando mole com tanta coisa né...imagina se ele vai TALvez se lemBRAR de cuiDAR da Amazônia

MT sim...eh::é um governo...não lu...você tem razão lu...é um governo corrupto...eh::historicamente corrupto...

[  
LP não tô falando que é certo...  
MT então que o PT seja...corrupto também...apenas revela::ah::o nosso processo mais ou menos histórico e longo...e eu acho que esses dois temas eles ...

[  
MW a gente não se livra do destino...né?  
MT chamam:: e/eles ferem porque eles tão se mostrando como crônicos...a Amazônia...enfim...o aquífero guarani ou qualquer outro...

[  
MW aquífero guarani deve ser lá no Rio Grande do Sul...né?  
MT não...aquela história do...não é São Paulo até:: a maior parte do aquífero até onde eu sei...tá na região sudeste...depois nordeste...

[  
MW mas acho que lá os pontos de geografia são diferentes porque eu nunca tinha ouvido falar...

MT não...mas é a história daquela super reserva de água que está debaixo de assim...de vários estados brasileiros...pega também o Uruguai...Paraguai...e pega ali por baixo...

[  
MW por causa da represa Itaipú...né?  
MT que vai ser objeto de exploração futura né...como a Amazônia é objeto de exploração tanto de brasileiros como de estrangeiros eh:: o que tá em jogo nessa história toda...se a gente vai atrás assim lá na história pretérita ah:: da humanidade como um todo...justamente a nossa sobrevivência mas também nossa concepção que a gente tem de natureza...né...que que nós queremos com a natureza...é mais do que essa coisa de estarmos nós sobrevivendo eh::em função dela...o respeito mesmo que a gente tem em relação ao planeta que nós habitamos do qual a gente faz parte...

[  
MW ah...mas aqui ninguém respeita um clips que é do estado...o Brasil tem alguma...coisa...ah::eu até falei...perguntei se é::eh::destino isso...ou seja...ele nunca vai conseguir se livrar ou se tem alguma...algum defeito no caráter brasileiro...que que faz com que a gente repetidamente caia sempre nessa mesma armadilha...vocês viram a entrevista do João Ubaldo Ribeiro...na Veja...

[  
BL nossa...eu ia falá nisso aGOra...

[  
MW deu muita corrupção ele...ele pôs o dedo na ferida porque disse assim...somos TODos corruptos ah::

[

MT isso é grave...

MW o pobre que rouba a merenda escolar...não sei do ...

[

LP o povo...o pobre...o governo...

MW que ... e o o Roberto Jeferson que...do PTB que pega a parte da/do...do cargo público que ele tem pra fazer o::dividir o butim...né?...vamo lá...quanto é que você me dá...quatrocentos mil por mês...e você...quanto que é que é...tá a informação na Veja assustadora que ele reunia todos os indiCADos por ele...que estão em cargos públicos pra...estabelecer metas eh::

[

LP pra pegar um dinheirinho...

MW por favor...vamos roubar melhor...vamos roubar....

[

LP não...e coloca várias empresas na roda...né...não fala só dos correios não...ali...sem saber tava todo mundo se ligando no que ele tava dizendo ele diz outra...diz outra quer dizer as estaTAIS...meu bem...tão ali nas mãos de não sei quem...né...

[

MW mas...mas...cada um tem uma...o Severino disse que queria uma diretoria na petrobrás.

### Programa Saia Justa

Data: 01/02/2006

Trecho extraído do 1º bloco do programa

Tópico: O Silêncio

MW olha aqui...sem querer pedir pra ninguém calar a boca...mas num grupo como o nosso...sempre tão criticado porque falamos todas juntas...discutir silêncio parece uma contradição dos termos...mas jogador de futeBOL e torCida de esTÁdio também NÃO respeitam os sessenta segundos do minuto de silêncio...parece que a gente gosta mesmo do ruído do baRUlho...da erupção das palavras...dos tambores...das buzinas...é isso mesmo?porque nosso assunto agora é::silêncio...

LP ((gestos))

MW mas é pra falar...((risos))

MT sabe aquela::brincadeira de crianças...aquela horrorosa...

[

LP vaca amarela...

MT tarara...tarara...

[

LP que horrorosa o quê? que cagô na panela...cagá é palavrão?

[

MT não...que alguém...alguém tem que falar...

LP aquela brincadeira horrorosa...tem coisa melhor que vaca amarela?

MT é uma brincadeira horrorosa...

[

MW a gente não vive numa época ruidosa demais...demais...demais?

[

BL vive...demais...vive...

MW vocês não têm uma nostalgia do silêncio?

[

BL tem...eu vivo pedindo pras pessoas falarem mais baixo...fala mais baixo...eu tô ouvindo...fala mais baixo...no telefone uh...uh...tem aparelho de tel/telefônico que já parece que vem com essa coisa

...

**Programa Roda Viva****Data:15/07/2005****Participantes: Paulo Markun, José Eduardo Cardozo, Maurício Rands, Ideli Salvatti, César Borges, Denise Frossard e Gustavo Fruet.****Tópico: Crise Política e Corrupção 2005**

J.E.C. eu acho que nós não podemos confundir as coisas... desqualifiCAR uma testemunha... por exemplo... achincalhá:::la daquela forma... que até alguém do seu partido fez senador... eu acho que no caso da da Carina... comete-se uma injusTIça aqui... eu quero deixar claro bem CLARo qual é a injustiça... ninguém está dizendo... nem desqualificando... que CaRIIna FAZ de denúncia... aliás... sinCERamente... muitas das coisas que ela falou estão se comprovando faticamente... não é Isso... porém o papel de Carina TEM que ser investigado... NÃO para desqualificá-la mas para saber... aTÉ o nível ou o envolvimento se afirma... por exemplo... aqui o que eu ia ler... e não me deixaram ler... era um biLHEte... que ela escreVIa para o seu Marcos Valério... dizendo que a CONta bancária DELa havia sido devassaDA:::... porque ela teria que informar alguém... que ela dizia que a oprimia que a CONta bancária dela estava devassada? será que ela pertencia ao esQUEma? Será que ela operou o esQUEma? será que ela fez as denúncias porque teve algum interesse frustrado ou havia algum outro interesse empresarial por traz DELa? bem... se isso não for objeto de investigação da CPI... me desculpem... é a circunstância que a entrevista foi dada... a medida que havia inclusive um pagaMENTo de trezentos mil reais... para um jornaLISta... que o próprio Marcos Valério diz que paGOu... para aQUEle que informou da entrevista... preCIsa ser esclareCIDo... faz parte... as vezes... das disputas... a juíza responsável não vai negar isso... quando muitas vezes é a corrupção aflora... e se faz por brigas ENtre pessoas interessadas... não do BEM... mas as vezes pelo mal se Carina não tem nenhum envolvimento com isso... Ótimo... nós a aplaudiremos naquilo que ela fez de bem para o paÍS... mas isso não quer dizer que ela está iSENTa de uma investigação... até porque existem contradições... como o deputado ( ) o seu partido... em relação a outras pessoas... mas para tentar buscar a verdade... que CERca todo esse depoimento.

II-

J.E.C. o presiDENTE... do seu parTIdo... Jorge (Borralzen)... foi miNISTro do governo Collor... o senhor não viveu esse período? o o senhor... o senhor não lembra... do governo COLLor? do esquema PC FaRIas?

I.S. esqueceu... amnésia... amnésia (total)

[

J.E.C. o senhor não lembra... do esquema PC FaRIas... onde o presidente do seu partido era ministro de esTADO... também começou numa promiscuiDAde... deriVada do sistema eleitoral? a a memória se apaga não existiu o Collor no BraSIL:: não existiu o o escândalo do governo Fernando Henrique Cardo::so... não não o o governo do PFL NUNca houve NAda... HOUve apenas aGOra... ou seja... a corrupção nasceu com o PT... senador será isso?

## **ESTUDO DA GRAMÁTICA DA LÍNGUA ESPANHOLA UTILIZANDO A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)**

**Marcelo Mario Amendolara<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Objetiva-se neste artigo uma abordagem teórica/prática que permita referenciar à EAD, e as possibilidades, limitações e características no ensino via internet para a língua espanhola. Em geral, na sala presencial, o que se observa é a fala do professor referente ao tema e logo exercícios pouco discutidos ou dialogados, pois o ensino da gramática está influenciado em grande parte pela metodologia tradicional, centrada no professor, e não na relação dialogada e construtivista entre aluno-professor. Para reverter a situação em questão, propõe-se a oferecer um ambiente de estudo diferenciado e esteticamente atrativo na relação comunicativa aluno-professor utilizando a internet.

**Palavras-chave:** língua espanhola – educação a distância e gramática - ensino da língua espanhola.

**ABSTRACT:** Objective to this article a theoretical approach / practice that allows refer to the EAD, and the possibilities, limitations and characteristics in education via Internet into Spanish. In general, present in the classroom, which is observed is the talk of the teacher about the theme and then practice, little discussed or dialogs, then, teaching of grammar is influenced on traditional methodology, focusing on teacher, and not in relation by dialogs and constructivist action between student-teacher. Situation in question, it is proposed to provide an environment to study different and not esthetically attractive in relation communicative pupil-teacher using the internet.

**Keyword:** Spanish-distance education and the teaching of grammar-Spanish

O ensino da gramática de uma língua forma um conjunto de conteúdos acumulados lingüísticamente. RIVERS (1995, p. 80) aponta que “O conteúdo gramatical deve ser cuidadosamente graduado, de modo que o aluno progrida lentamente a partir do material já aprendido e praticado ate chegar a conteúdos mais complexos que envolvam escolhas mais conscientes.”.

---

<sup>1</sup> \* Professor universitário e Tradutor de Língua Espanhola – Mestre em Ciências da Linguagem, pela Universidade do Sul (UNISUL), Florianópolis, SC

Por gramática RIVERS (1995, p.56) entende que “A elaboração de uma gramática é, basicamente, uma tentativa de sistematização e codificação de uma massa de dados, amorfos a primeira vista, mas nos quais se podem discernir regularidades recorrentes.”. Em outros termos, a gramática não é somente estrutura; nem é apenas conhecimento internalizado da estrutura da língua; também não é só interação social. A gramática, ao que parece, é a ação conjunta e sistêmica disso tudo. O trabalho docente com a gramática requer uma visão estratégica que possibilite uma relação mutuamente enriquecedora entre o estudo gramatical e a competência lingüística (por exemplo, a fala) (RIVERS, 1995).

Bagno (2001) alerta que o ensino de gramática tradicional (no caso da língua portuguesa), ainda baseia-se numa metodologia mecanicista e autoritária, rodeada de pré-conceitos e autoritarismo docente. Contrapondo-se a esse tecnicismo está a metodologia comunicativa, onde o aluno é um real participante das ações que medeiam o ensino da língua estrangeira.

O ensino da gramática da língua sofre coerções de posturas ideológicas (BAGNO, 2001), fazendo com que mudanças dificilmente ocorram ao longo do processo histórico desse ensino.

Pode-se deduzir então que a gramática é necessária como parte integrante da língua, porém o que autores, como exemplo Bagno, indica, é como deve ser ensinada. Abandonar o ensino tradicional da gramática como parte integrante da língua é fundamental para criar, segundo Bagno, condições de um aluno mais participativo, valorizando seu entorno cultural que vai desde o modo de falar até de escrever. Indicar a forma correta de escrever torna-se necessário, contudo, é necessário também quebrar o paradigma de centrar a atenção dos alunos que estudam a gramática numa forma diferenciada, que seja atrativa e, se possível, moderna (o uso de tecnologias como o computador).

No estudo de conteúdos gramaticais, como por exemplo, as regras de acentuação, dentro do ensino de línguas estrangeiras, se observa a falta de ações que os estudantes têm em produzir atividades onde manifestem características comunicativas, permitindo que o aluno seja um agente ativo na aquisição do conhecimento do tema em questão e com uma aprendizagem na construção do conhecimento e não na mera instrução.

Há instituições de ensino, inclusive superior (exemplificadas mais adiante neste artigo), que oferecem os cursos de língua espanhola total ou parcialmente a distância com encontros presenciais para a avaliação e encontros também presenciais para promover a interação no processo de aquisição da língua espanhola, onde se promove EAD de terceira geração (uso de mídias, como internet).

Por se tratar de gerações a EAD pode ocorrer utilizando diferentes recursos, incluindo os serviços dos correios, como acontecia nas experiências iniciais de educação a distância. Com o passar do tempo, quatro ondas marcaram sua evolução: a primeira geração, com a utilização do ensino por correspondência, visando a formação profissional inicial; a segunda geração, marcada pela utilização do recurso rádio-educação como forma de trabalhar em massa a alfabetização; a terceira geração, a da tele-educação, focada no ensino supletivo; a quarta geração, marcada pelo uso da internet e videoconferência..

Pode-se dizer que as gerações de EAD permitem conhecer sua evolução histórica, também, compreender a contribuição de cada geração na construção de conceitos e os recursos tecnológicos utilizados em cada momento. Do material impresso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), implica um salto qualitativo na EAD. Porém, significativa também é a figura do aluno e do professor nesta modalidade, entendendo que são os protagonistas de toda a trajetória desta modalidade. A interação na relação alunos-professor é muitas vezes deixada de lado nos sites que visam tratar a educação a distância pela internet, e é essa falta de interação ou estudo mais dialogado na relação aluno-docente que pode provocar falhas na aprendizagem de estudo por causa da falta de acompanhamento no processo de ensino-aprendizagem e/ou indisciplina no ritmo do estudo das aulas pela internet. O aluno que estuda pela internet sem um acompanhamento por parte do professor deixa o processo de estudo incompleto pelo fato de se tratar mais de um auto-estudo, ou seja, um estudo individualizado (o estudante sente-se sozinho, e da fato está) e com chances menores de desenvolver competências lingüísticas (escrita, habilidade de leitura e compreensão, etc.).

Como os cursos de língua espanhola poderão fazer uso destas tecnologias, favorecendo mudanças no processo de ensino e de aprendizagem? Qual é a relação entre o estudo de conteúdo gramatical e a EAD ? Para responder a tais questões deve se prestar atenção em que as interações

possíveis com o uso do computador, oportunizadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TCI), são inúmeras e diferenciam-se dos processos vivenciados nas instituições de ensino em seus modelos de escola tradicional. Essas interações oportunizam aprendizagens colaborativas e cooperativas que transformam tanto o processo presencial, quanto o virtual. E no processo virtual conta-se com um elemento diferenciado para a educação: os alunos estarão no mundo, não mais entre as quatro paredes da sala de aula nesse novo “mundo”, os alunos interagem com pessoas de diferentes locais, culturas e histórias, desencadeando processos de aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa antes não acessíveis, tanto do ponto de vista tecnológico quanto social. Na EAD são favorecidas as interações: sujeito/sujeito, sujeito/ambiente e sujeito/objetos, em tempos e espaços diferenciados. Além da flexibilização de horários, a escolha pelo lugar onde o aluno vai desenvolver os estudos do curso não se restringe sala de aula. O aluno poderá estudar em laboratórios, em casa, na empresa, ou seja, em espaços que lhe forem mais convenientes, além dos momentos comuns a todo grupo, em sala de aula.

Entre as ferramentas que favorecem a educação a distância, destaca-se o ambiente de aprendizagem *on-line* (ou ambiente virtual de aprendizagem ou AVA).

Percebe-se então que, talvez tenhamos, nesta modalidade de educação algumas perspectivas diferenciadas para a aprendizagem, pois muitos são os ambientes virtuais de EAD disponibilizados por instituições, mas a maioria reproduz o que a escola tradicional vem fazendo há alguns anos. São propostas de EAD em um processo de transmissão de conhecimento e que utilizam o espaço virtual como mostruário de informações, não se diferenciando do que aparece na maioria dos livros disponíveis no mercado. No entanto, o que se deveria pretender com a EAD é desenvolver atividades, utilizando as TCI focadas no processo de aprendizagem dos alunos, atentando para os conceitos, procedimentos e atitudes que devem estar presentes no sujeito que queremos formar. Ações de EAD que sejam viáveis para o estudo e aprendizagem da língua espanhola: por tanto o que se propõe é abordar conteúdos de cunho gramatical, como ser as regras de acentuação gráfica. Para tanto, é preciso rever o papel do professor, revendo também a sua formação, que atualmente não é mais concebida sem a integração das TCI. Portanto, é necessário que ao pensar no desenvolvimento de projetos para EAD, sejam implementados também uma formação diferenciada para os professores da instituição, discutindo os fundamentos

técnicos do ensino e da aprendizagem com os diferentes materiais e espaços da EAD a partir de vivências que impliquem a teoria à prática. O fato de criar espaços de aprendizagem virtuais e outros materiais que oportunizam a EAD, redimensionamos os conceitos de espaço e tempo de aula, favorecendo a participação de alunos de diferentes lugares, em diferentes horários. Assim, o processo de formação não estará atrelado aos espaços e tempos determinados pelos momentos presenciais da Universidade.

Geralmente na sala presencial o que se observa é a explicação do tema por parte do professor referente ao assunto gramatical ao tema, para seguir com exercícios que promovem pouca interação entre o professor e os alunos, pois o ensino da gramática está influenciado em grande parte pela metodologia tradicional, centrada no professor, e não na relação dialogada e construtivista entre aluno-professor.

Em relação ao AVA, o mesmo é um conjunto de recursos tais como agenda, material de estudo e o fórum de participação que está disponível na internet e pode ser acessado pelo *site* da instituição. Para desenvolver a metodologia pode-se utilizar, além das aulas presenciais para ensinar todos os conteúdos programáticos do curso de espanhol, a internet para ensinar as regras de acentuação gráfica. No ensino presencial o conteúdo poderá se desenvolver utilizando aulas expositivas.

Preti (2000) afirma que a escolha de uma, entre tantas definições de EAD, ou ainda uma nova definição de EAD significa ter limitações, pois, nem uma situação ou outra será suficiente e abrangente para atingir todos os aspectos envolvidos no processo educativo a distância.

No entanto, entende-se importante conhecer as diversas concepções de EAD, sem a pretensão de criar uma nova conceituação mesmo que isso implique em restrições de abrangência.

A continuação, dois conceitos de EAD em diferentes momentos da história, conforme Preti (2000) e Spanhol *et. al.* (2001):

- a) O ensino/Educação a Distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como pelo uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o

que torna possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo e onde quer que vivam (PETERS, 1983).

b) Metodologia de ensino em que as tarefas docentes acontecem em um contexto distinto das discentes, de modo que estas são, em relação às primeiras, diferentes no tempo, no espaço ou em ambas as dimensões ao mesmo tempo (SARRAMONA,1991).

Não se pode esperar da rede mundial de computadores uma solução “enlatada” com o intuito de mudar profundamente a relação pedagógica, o construtivismo é ainda a luz dessas relações, e não a tecnologia por si só, é assim o pensamento de ARETIO (2002, p.158) ao afirmar que “A aprendizagem a distância supõe um contexto singular para trabalhar desde uma perspectiva construtivista, na qual os estudantes aguardam na sua função de participantes auto-motivados, auto-dirigidos, interativos, colaborativos, etc., em função da sua situação de separação física do docente.”. Conforme o pensamento de autores como ARETIO, o sistema de EAD não deixará de dar suporte em tudo o que tem a ver com relação à pesquisa e conhecimento entre educadores e educandos, propiciando como um cenário de operações à atuação do intercambio do conhecimento como um todo, entendendo o saber como um termo abrangente e vasto que abraça desde experiência, material, troca de informação e principalmente aproximando e integrando virtualmente comunidades presencialmente distantes e que estão interessadas pela informação e avanço no próprio saber de qualquer área. Na internet há informação, muitas vezes de alta qualidade e diversificada, desde vídeos, exercícios interativos a sofisticados recursos de voz, dentre outros recursos que envolvem à multimídia.

É dessa forma o pensamento de BELLONI (2001, p. 59) ao dizer que

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, webs, sites etc.) apresentam grandes vantagens pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade.

Educadores deixam de usufruir dos recursos da rede por pouca afinidade com ela e com as chamadas “novas” tecnologias. Conseqüência deste afastamento, quem por último também acaba sendo desfavorecido é o educando, e quando se fala de educadores em geral, deve-se lembrar de

contemplar também aqueles que desenvolvem trabalhos com línguas estrangeiras os quais também não poderiam ser alheios a essas novas tecnologias já que são amplamente utilizadas conforme será demonstrado na pesquisa exploratória de *sites*.

A formação do professor que trabalha em cursos de EAD mediados por internet implica então um binômio tecnológico e educacional, ou, nas palavras de BELLONI (2001, p. 85) “A formação inicial de professores tem, pois, que prepará-los para a inovação tecnológica e suas conseqüências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida.” O professor não é apenas um transmissor de informação, mas sim um verdadeiro orientador do processo de ensino-aprendizagem, essa orientação pode ser desenvolvida pelo estímulo à interação entre os alunos de EAD e o próprio docente (na medida que o sistema de estudo de EAD permita tal ação).

Quando ARETIO (2002, p. 162) aponta como um dos fracassos dos estudos via EAD aos fatores psicopedagógicos ao dizer “Não estamos habituados a utilizar as novas tecnologias que surgem agora com força em múltiplas ações formativas a distância.”, o pensamento do autor não serve apenas para os alunos, senão também devem incluir-se os docentes. As possibilidades de aproveitamento da internet no ensino continuam se renovando a cada dia, e em todo momento vão sendo superadas, assim como se superam outras tecnologias.

A adequada estética do *site* não deixa de ser importante, mas antes deve prevalecer o sentido da internet apresentar um ambiente de EAD propício para ações mediadoras entre docente e estudantes construtivas.

Ensinar utilizando a internet pressupõe uma atitude do professor diferente de apenas utilizar o quadro da sala de aula. O professor não é o "informador", aquele que centraliza a informação. Como a informação está armazenada na rede mundial, o educador se engaja como coordenador do processo, o responsável na sala de aula, tendo como tarefa primordial motivar o grupo de estudo, mostrando domínio do tema e fundamentalmente sabendo conduzir no uso apropriado da *net* a fim de manter a motivação e entusiasmo pelo *site* que se esta explorando.

Para o professor, a *web* é rica em infinitas possibilidades de combinações e de fonte para tarefas diversas. A comunicação torna-se mais sensitiva, adquire sentido multidimensional não linear. Os sistemas não lineares da internet em questão, denominados de hipertexto, e definido

por ARETIO (2001, p.183) como “O hipertexto baseia-se fundamentalmente em nodos (unidades de informação) e nexos, conexões ou hiper-vínculos (união entre os nodos) que, ao se relacionar, formam uma rede que possibilita a navegação através de diferentes itinerários.” A maneira de apresentar o material de estudo pode ganhar riqueza de apresentação conforme aponta o próprio ARETIO (2001). Uma das tarefas do professor é não só a de buscar informações, mas também a de divulgar conhecimento em parceria com seus alunos favorecendo a construção do conhecimento deles. O professor é um determinante também para o sucesso ou fracasso de um ensino a distância, assim como acontece no ensino presencial. A *web* também contribui não só trazendo informação, ela permite interação ou interatividade, compartilhamento de estados (socialização) e é desde já um ambiente colaborativo no sentido de que cada usuário pode dar a conhecer seus conhecimentos através de, por exemplo, home-pages, bate-papo, chats, fórum.

Diversas ofertas de estudo existem para aprender a língua espanhola pela internet (seja só com internet ou como complemento). Por exemplo, o Centro Virtual Cervantes, a *Universidad Nacional de Educación a Distancia*.

Os métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras sofreram mudanças conforme com a própria evolução de ensino em geral. É assim o pensamento de ABADÍA (2000, p.134) ao afirmar que “Não é possível pensar em um enfoque metodológico válido para todo tipo de situações de ensino e aprendizagem;[...]”.

No pensamento de ABADÍA (2000) o enfoque comunicativo não abre mão da gramática, muitas vezes rechaçada, já que por fim a gramática também contribui à comunicação, logo o “segredo” está por tanto em saber dosar e ser criterioso na aplicação de cada método para alcançar ou favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Além dos *sites*, há uma proposta de recursos mais interessantes para a prática do idioma que é o *chat*, uma excelente forma de diálogo em que o aluno se engaja com o objetivo de se comunicar com falantes nativos ou não. Este tipo de interação que se dá através do *chat* é de extrema relevância, as atividades que se utilizam de *chat* para promover a aquisição da língua estrangeira é altamente virtualizante como ocorre no *chat* da língua materna do usuário ou aluno.

Devido a que o material na *web* não está organizado de acordo com nenhum tipo de seqüência específica (existência de hipertextos) o usuário estabelece as seqüências através de seu

interesse e motivação. O aluno, como usuário, pode encontrar por si mesmo outro *site* de melhores recursos ou qualidade de informação sem que o professor o conheça até o presente. Na comunicação estabelecida entre o professor que integra a internet e os alunos na sala de aula tradicional ou ainda trabalhando na modalidade a distância haverá sempre um papel de moderador e não o de transmissor de conhecimentos permitindo assim sob sua supervisão contribuições liberar o método de ensino centrado num processo unívoco de ensino de professor para aluno, isto é, o educador modera as discussões on-line e sugere endereços que ele considera interessantes, assegurando, sempre que possível, uma margem de escolha feita pelo próprio aprendiz, é justamente assim, atuando com esta postura de “ser” moderador que contribuirá para um favorecimento do método comunicativo. Assim, com em uma aula de leitura, o professor pode indicar um site com atividades de leitura permitindo que o aluno escolha o texto cujo tema lhe atraia mais.

O uso do computador pode aliar-se à educação, sendo que o aluno pode construir sua aprendizagem, por tanto o computador pode colaborar interativamente, ou nas palavras de HAIDT (1995, p.278)

o computador recebe dados do aluno, analisa-os e, em troca, fornece novos elementos como resposta, de acordo com a necessidade de seu interlocutor. Assim, ele interage com o aluno. Desenvolve-se então uma espécie de diálogo entre o homem e a máquina: o aluno e o computador tornam-se interlocutores [...] realizando um processo de troca.

Oportuno complementar o pensamento de Haidt ao afirmar que se existe um professor disposto acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, a educação atingirá um modelo mais construtivista ainda. As possibilidades do computador no processo de aprendizagem são: a coleta e a rapidez de informações, a sistematização de conhecimentos, a interação, a cooperação e a simulação de situações que jamais poderiam ser testadas em outros ambientes.

É preciso que o professor crie condições para tirar o aluno da passividade diante de imagens, levando-o a agir sobre elas, pois este tipo de concepção de educação valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, uma vez que o mesmo constrói o conhecimento através de parcerias, trocas, interações com todos os envolvidos. Assim é o entendimento de DEMO (1996, P.10) ao afirmar que:

Ainda hoje o professor é um mero instrutor. Acha que sua habilidade é apenas a de repassar conhecimentos e procedimentos, mantendo em si e no aluno o fosso medieval do alinhamento impositivo. Por isso mesmo, qualquer um pode ser professor, bastando que transmita receitas, imponha moral e cívica, distribua conselhos e exortações, dê aula.

O pressuposto básico da educação é tomar a aprendizagem como resultado da construção do conhecimento pelo aluno, concepção esta que envolve a modificação dos valores humanos e da vida em sociedade, promovendo um processo em que se respeitam as idéias prévias dos alunos e as que se constroem durante o processo de aprendizagem formal.

A aplicação da tecnologia da informação nos diversos ramos da atividade humana acarretou a criação de cursos técnico, superior ou mesmo livres, com a finalidade de preparar profissionais para exercer profissões específicas da área e o computador torna evidente o processo de aprender de cada indivíduo, o que possibilita refletir sobre o mesmo a fim de compreendê-lo e depurá-lo. Dessa forma, pode-se pensar em uma transformação no processo ensino-aprendizagem, passando a colocar a ênfase na aprendizagem ao invés de colocar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução. VALENTE (1993, p. 20).

Assim, busca-se uma transformação no processo educacional, o que significa uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento e que possam participar da construção de uma sociedade mais justa, com qualidade de vida mais igualitária.

O objetivo da educação (ensinar-aprender) pode ser atingido de diferentes maneiras, destacando-se de forma geral, dois modelos: o modelo instrucionista (ou tradicional) e o construtivista (centrado no aluno).

As tecnologias interativas não suportam o construtivismo, permitindo-lhes a aquisição de novas competências através da simulação de determinados ambientes de aprendizagem. São exemplos, assim, o Treino Baseado em Computador e alguns elementos de estudo em CD-ROM. Embora estas tecnologias permitam que o aluno progrida ao seu próprio ritmo e que teste o grau de aquisição de novos conhecimentos, a interação é bastante limitada; o aluno interage com a própria tecnologia. É necessário também que o professor adquira cultura tecnológica para livremente atuar no processo de ensino-aprendizagem e se tornar o assistente da construção do

conhecimento através da tecnologia do computador. alguns objetivam fornecer/consultar, outros como fonte de ensino completa ou parcial na modalidade a distância de língua espanhola descritos alguns sites Salienta-se a importância de um “olhar” pedagógico, parte integrante de qualquer processo de educação a distância em sinergia. A continuação serão mencionados alguns sites pesquisados que visam e/ou contribuem para a formação do aluno que estuda língua espanhola:

#### Centro Virtual Cervantes

O *site* do Instituto Cervantes tem como objetivo difundir a língua espanhola e as culturas hispânicas no mundo ao falante. No Centro Virtual Cervantes (C.V.C.) há diversos assuntos de interesse: desde obras de referência, atos culturais, fórum, e aula de língua, inclusive exercícios de auto-estudo. O *link* “*Pasatiempos de Rayuela*” é um deles, numa abordagem bastante lúdica. O *link* denominado *DELE* fornece orientações para obter certificação na língua espanhola autorizados pelo Ministério de Educação da Espanha. Continuando com a *home page* do C.V.C., encontra-se um *link* denominado “*Al Habla*” onde o aluno poderá utilizar recursos de áudio. O endereço na internet do C.V.C. é: <http://cvc.cervantes.es/portada.htm>.

O Instituto Cervantes tem sede na Espanha e conta no Brasil com centros educacionais, por exemplo, Rio de Janeiro, bem como em outros países do mundo, inclusive oferecendo cursos conveniados com universidades de Espanha, para o ensino da língua espanhola. A página principal do *site* é muito abundante em *links* que remetem a diferentes páginas *web* para estudar a língua espanhola.

Observa-se pela navegação do *site* que o mesmo é dirigido para o auto-estudo do aluno interessado, dispondo de interação também no *link* chamado de *Foros* (fórum) e cujo endereço eletrônico é : <http://cvc.cervantes.es/foros>. Acessando esse *link* de fóruns observa-se um ambiente subdividido em quatro grupos que são: fórum hispânico, fórum didático, fórum T.I.C. (tecnologia e informática) e fórum do espanhol. Em qualquer dos quatro fóruns do C.V.C. mencionados por último nota-se, após o acesso, que eles servem como um ambiente de interação onde usuários, tais como alunos, docentes, pessoas em geral, deixam suas dúvidas à espera de uma resposta para as questões levantadas por elas. Em outras palavras, é um ambiente aberto à comunidade em

geral, para questionar e responder. Após usar o *site* C.V.C., observa-se que é focado tanto para a língua espanhola como a cultura espanhola.



Figura 1 – Página da internet do C.V.C.

Há estudo dirigido por professores no ambiente de *Aula de Español*, conforme descrito no próximo parágrafo. Visualmente falando, em função da organização dos *links* e assuntos o *site* é muito completo pela abrangência tanto dos recursos da língua como dos recursos da cultura, onde abundam os *links* e recursos de multimídia (animações de figuras, textos).

Merece destaque pela importância para o ensino da língua espanhola, o ambiente chamado *Actividades del AVE (AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL)* ou *Cursos de Español*, disponível como *link* na página principal do *site* do C.V.C. As atividades oferecidas por esses dois *links* remetem ao endereço <http://www.cvc.cervantes.es/aula/cursos/>, que nada mais é do que um importante recurso, como a própria página diz, como um novo meio didático que pode se empregar como ferramenta autônoma para a aprendizagem por internet (EAD de terceira geração) ou se integrar a propostas docentes em forma presencial ou semipresencial, que é definida em momentos de presença humana física com momentos a distância. Apresenta-se uma amostra do portal da AVE, indicando-se, sucintamente, que os cursos de espanhol em internet seguem o currículo do Instituto Cervantes e dispõe para o estudante materiais didáticos de natureza multimídia, ferramentas de comunicação de internet. O ambiente permite que os usuários formem parte de um grupo de trabalho colaborativo, contando com o apoio de um tutor que acompanha a aprendizagem.



Figura 2 – Página de Cursos de Espanhol em Internet

O link de *Aula Virtual de Español (AVE)* na figura 2, remete a outro link cujo endereço é <http://ave.cervantes.es/> e que permite o início às atividades, tendo uma aula demonstrativa onde pode se observar no ambiente virtual de estudo os seguintes componentes: chat, fórum, correio eletrônico, áudio, atividades individuais e colaborativas ( indicados na figura 3). Os níveis de ensino são: básico, intermediário, avançado e superior. As aulas possuem valiosos recursos de mídia como animações que permitem tornar o material didático muito mais atrativo para o aluno.



Figura 3 – Amostra das aulas de espanhol destacando o fórum.

A seguir, indica-se outra vista parcial da tela referente à amostra da aula de espanhol onde o tema que está sendo estudado são as cores. A personagem (uma mulher) no centro e de pé que se apresenta na tela quando se acessa *on line*, movimenta-se de um lado para outro criando situações de mudança de cor onde o aluno deve apontar com o *mouse* qual é a cor de roupa que ouve (recursos de mídia de áudio) e que ao mesmo tempo está utilizando a senhora da animação. A cor que o aluno deve escolher aparece no canto direito da tela.



Figura 4 – Amostra de aula de espanhol (internet) com destaque para o ensino das cores.

O curso AVE pode ou não ter de professor. Cada nível de estudo tem quatro módulos de 30 hs cada um. Há também curso semi-presencial: 2 horas presenciais a cada duas semanas e 60 horas a distância.

#### Real Academia Espanhola

O *site* da Real Academia Espanhola (RAE) é um excelente recurso linguístico disponibilizado, principalmente, para os professores do idioma, uma vez que não oferece práticas ou exercícios da língua.

Possui um dicionário da língua espanhola e um excelente aplicativo, disponibilizado no link “*Conjugación Verbal*” onde o usuário dispõe de um campo para digitar o verbo infinitivo em espanhol e como resultado oferece o verbo conjugado em todos os tempos da língua espanhola. O *site* da RAE é no endereço <http://www.rae.es>



Figura 5 – Página da internet da RAE

#### UNED.

A UNED ([www.uned.es](http://www.uned.es)) é uma universidade espanhola que oferece desde cursos de extensão, graduação até doutorados a distância. É uma universidade modelo a nível mundial pela modalidade de ensino a distância. Focando a análise exploratória do *site* no referente ao ensino de idiomas como forma de extensão, observa-se que a UNED dispõe de um Centro Universitário de Idiomas a Distância (CUID) cujo acesso eletrônico é dado pelo *link* indicado na figura 7

(página principal da UNED) ou através diretamente do endereço eletrônico [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,154330&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,154330&_dad=portal&_schema=PORTAL).



Figura 6 – Página principal da UNED.

O acesso a esse *link* remete à página indicada na figura 8, própria do CUID onde se informam detalhadamente as informações e cursos oferecidos, que, além de espanhol são: Inglês, Francês, Alemão, Italiano, Português, Chinês e Árabe. A metodologia de estudo, conforme acesso da página CUID, indicada na figura 8, é semi-presencial, há tutores presencialmente e materiais impressos, internet, CD-ROM que permitem estudar a distância. Observando a página do CUID, surgiram algumas dúvidas as quais foram consultadas mediante correio eletrônico ([secretaria.cuid@adm.uned.es](mailto:secretaria.cuid@adm.uned.es)). Por exemplo, uma dúvida era o termo semi-presencial: qual o significado para o CUID? A resposta foi que as aulas são a distância e há aulas presenciais, no entanto não são obrigatórias. Outra questão relevante foi referente à avaliação: como se procede?, é a distância também? A resposta é que, obrigatoriamente, o aluno tem que estar presente para o teste oral e escrito que é realizado ordinariamente no final de maio e uma convocação extraordinária que acontece em setembro. O curso de espanhol está estruturado em três níveis: Inicial, Intermediário e Avançado.

Após a análise dos *sites* se observa riqueza estética e ampla disponibilidade de conteúdos diversificados da língua espanhola (*links* de jornais, rádios, jogos e passatempos, obras literárias, etc.). Os *sites* citados possuem grande quantidade de *links* que conduzem a hipertextos (em especial o *site* do CVC).

Pode-se deduzir que os conceitos da EAD foram construídos historicamente pelo homem, a partir dos paradigmas presentes na educação presencial.

Finalmente aponta-se que nem sempre é fácil localizar na internet o que se deseja e informações pouco confiáveis podem ser encontradas. Os benefícios da internet, no entanto, em muito superam suas possíveis falhas, e o professor pode fazer uso desse enorme banco de dados para criar ambientes de aprendizagem. Usar a internet no ensino da língua espanhola é um desafio que demanda mudanças de atitude de alunos e professores, não basta apenas indicar um endereço a acessar o *site* em forma autônoma. Para tanto, o docente deve acompanhar o conhecimento que o aluno deseja atingir, sem ele se sentir isolado do professor. O aluno bem sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes com autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

A Informática aliada à Educação, conforme TAJRA (1998), estimula a criatividade, tornando-se a grande motivadora para o processo de ensino-aprendizagem. Estimula o aprendizado de novas línguas, auxiliando o processo da comunicação internacional de línguas diferentes. O uso do computador, em um ambiente *web* apropriado para a interação, pode aliar-se à concepção construtivista de educação, tornando o aluno sujeito de sua aprendizagem, assim também é o pensamento de BELLONI (2001, p. 61) que também defende essa concepção ao dizer que “A educação não é um sistema de comunicar informação, ou de simplesmente transmitir conhecimentos.”.

## REFERÊNCIAS

ABADÍA, Pilar M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid- Espanha: Edelsa Grupo Didascalía, 2000.

ARETIO, Lorenzo García. *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel: Barcelona- Espanha, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico** – o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas- SP: Autores Associados, 2001.

**CENTRO VIRTUAL CERVATES**. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/portada.htm>>. Acesso em 4 de julho de 2004.

DEMO, Pedro. **Principio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 1996.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

**REAL ACADEMIA ESPAÑOLA**. Disponível em: <<http://www.rae.es>> . Acesso em 3 de setembro de 2004.

SPANHOL, Fernando *et al.* **Técnicas para a produção em Educação a Distância**. Curso de formação em educação a distância. Curitiba : UFPR/MEC/Seed, 2001.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo : Érica, 1998.

VALENTE, J. A. *et. al.* **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. SEED, 1993.

UNED. Disponível em: < <http://uned.es>>. Acesso em 30 de outubro de 2006.

## **AS VOZES NO CONTO ‘BOTANDO PRA QUEBRAR’ EM *FELIZ ANO NOVO* DE RUBEM FONSECA – EXOTOPIA, DIALOGISMO E CONSCIÊNCIA**

**Salete Valer & Rodrigo Acosta Pereira <sup>1</sup>**

**RESUMO:** Pesquisas contemporâneas em Lingüística Aplicada têm enfatizado o papel dos gêneros do discurso como instâncias mediadoras das diversas situações de interação. Dessa forma, tais pesquisas buscam contemplar a relação bidirecional entre discurso e sociedade, além de promover espaço transdisciplinar de discussão sobre esse assunto. Sob essa perspectiva, o presente trabalho busca apresentar o gênero conto sob o escopo da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Mikhail Bakhtin, procurando identificar e explicar como funcionam o dialogismo, a exotopia e a polifonia que prepassam o discurso desse gênero.

**Palavras-chave:** Gênero do Discurso; Exotopia; Dialogismo.

**ABSTRACT:** Contemporary Applied Linguistic researches have been emphasized the discourse genre roles as mediate instance in the several interaction situations. Based on that, those studies aims at contemplate the bidirectional relationship between discourse and society, besides promoting a transdisciplinary space of discussions about this theme. From this, the present work has the objective of presenting the discourse genre tale through the theory of Dialogical Discourse Analysis from Bakhtin's studies.

**Key-words:** Discourse Genre, Dialogism, Discourse.

### **Introdução**

Diversas são as discussões e posicionamentos teórico-metodológicos acerca de pesquisas voltadas à análise do discurso em Lingüística Aplicada e Literatura no Brasil. Orientações de cunho crítico (Análise Crítica do Discurso – vertente Anglo-saxã cujos pressupostos teórico-metodológicos direcionam-se às discussões de Normam Fairclough), sócio-histórico (Análise de Discurso de linha Francesa cujos precursores são Pêcheux, Foucault e no Brasil Orlandi) e

---

<sup>1</sup> Mestrandos em Lingüística na UFSC. Bolsistas CAPES.

dialógico (Análise Dialógica de Discurso sob o escopo das pesquisas e teorizações de Mikhail Bakhtin) têm se apresentado constantemente aplicadas às pesquisas atuais.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho objetiva sob o horizonte da teoria de Bakhtin (a) apresentar considerações teóricas sobre dialogismo, discursividade e a relação entre autor e herói no gênero romanesco; (b) discutir a relação entre exotopia e dialogismo no princípio da responsividade da obra estética; (c) propor uma análise a partir do gênero conto “Botando pra Quebrar” de Rubem Fonseca inserido em seu livro *Feliz Ano Novo* a partir das fundamentações teóricas e metodológicas explanadas anteriormente e (d) sugerir discussões finais.

### **I Discurso e Relações Dialógicas - O Autor e o Herói no Gênero Romance**

Relações dialógicas, dialetos sociais (posições socioaxiológicas) e as vozes da construção enunciativo-discursiva do gênero romance são descritas e explicadas por Bakhtin, entre outros trabalhos, ao longo do capítulo ‘O Discurso em Dostoiévski’, no qual o autor propõe o conceito de discurso, contrapondo-o à visão objetivista da língua e afirmando que as relações dialógicas pertencem ao campo do discurso e, portanto, são objetos da Metalingüística. Parte-se dessa proposição, a discussão de Bakhtin sobre as relações lógicas (plano da língua e irredutíveis às relações dialógicas) e as relações dialogizadas (no plano do discurso e irredutíveis às relações lógicas por si mesmas). Segundo Bakhtin (1963) o discurso é visto como

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio da abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso (p. 181). [Sob essa perspectiva] as relações dialógicas, embora pertençam ao campo do discurso, não pertencem a um campo puramente lingüístico do seu estudo. Por isso para estudar o ‘discurso dialógico’, a Lingüística deve aproveitar os resultados da Metalingüística. Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. (p. 182-183).

A partir desse parâmetro de relações dialogizadas na linguagem, o conceito de discurso é introduzido pelo autor sob o ângulo da comunicação dialógica, isto é, sob o plano da discursividade, especificando que o discurso orienta-se para o objeto do discurso como também para o discurso do outro. Essa dupla orientação materializa-se na forma de enunciados e, por conseguinte, pressupõe uma autoria enunciativo-discursiva.

Neste sentido, a autoria é concebida como uma postura de autor, ou seja, uma postura discursivo-dialogizada, posto que, segundo a perspectiva bakhtiniana, a autoria implica reação dialógica. Bakhtin (1963) discute que “nesse sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como seu criador [...] uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente” (p. 184)

Ao discutir autoria, Bakhtin propõe unidades do discurso as quais o autor denomina como (1) unidade da enunciação do autor e (2) unidade de enunciação do herói. Por unidade de enunciação do autor entendem-se as significações diretamente referenciais, adequadas ao objeto do discurso e elaboradas de maneira que se percebam características referentes à tipicidade de uma determinada personagem. Por unidade enunciativa do herói compreende-se o discurso do outro, ou seja, o discurso de uma personagem construída discursivo e dialogicamente como objeto da intenção do autor e não do ponto de vista da própria personagem. Para Bakhtin (1963)

[...] verificamos no limite de um contexto dois centros do discurso e duas unidades do discurso: a unidade da enunciação do autor e a unidade de enunciação do herói. Mas a segunda unidade não é autônoma, subordina-se à primeira e dela faz parte como um de seus momentos. O tratamento estilístico de ambas é variado. O discurso da personagem é elaborado precisamente como o discurso do outro, como discurso de uma personagem caracterológica ou tipicamente determinada, ou seja, é elaborado como objeto da intenção do autor e nunca do ponto de vista da própria orientação dessa personagem centrada no referente. O discurso do autor, ao contrário, é elaborado estilisticamente no sentido de sua significação diretamente referencial. Deve ser adequado ao seu objeto [...] (p. 187)

É sob esse escopo da relação entre unidades enunciativas (discurso do autor e discurso do herói) que Bakhtin discute o conceito de vozes que constroem o discurso polifônico. Para o autor a última instância de significação da obra (idéia do autor) não está construída pelo discurso direto, mas por meio do discurso do outro, e a partir dessa inter-relação entre discurso do autor e discurso do outro que se dá o dialogismo constitutivo da obra.

O discurso do outro é usado pelo autor como ponto de vista e como posição de condução de sua narrativa. Por meio da voz do narrador, o autor transpõe refratadamente sua voz, ocultando-a e representando-a. Em síntese, o autor se ocupa de sua linguagem estando fora dessa própria linguagem - um paradoxo constitutivo.

A expressão das idéias do autor é recorrentemente refratada e transposta ao discurso do outro mediada pelo discurso bivocal. Isso se exemplifica no Skaz cuja estilização se constrói pela orientação do autor no discurso do outro em função de seu caráter bivocal na intersecção de duas vozes (dois acentos de valor; duas posições socioaxiológicas). Em síntese, o autor constrói suas intenções por meio do plano discursivo do outro, ou seja, as metas do autor são estilizadas no discurso do outro (na voz do herói ou na voz do narrador). Não há uma tensão entre o autor e suas intenções na voz do outro, já que esse autor reveste de significação o discurso do outro com base nos fins que deseja alcançar e nisso se constitui a dialogização interna na obra. Bakhtin (1963) ao discutir a narração afirma que

a narração de um narrador, enquanto substituição composicional do discurso do autor, é análoga à estilização. [...] a maneira de falar do outro como ponto de vista, como posição de que este necessita para conduzir sua narração. [...] O autor não mostra a palavra dele (como palavra objetificada do herói), mas a usa de dentro para fora para atender aos seus fins, forçando-nos a sentir nitidamente a distância entre ele, autor, e essa palavra do outro. (p. 190-191).

Sobre o discurso do herói e o discurso narrativo, Bakhtin retoma a voz refratada do autor na voz do herói ou do narrador, buscando compreender o funcionamento da relação entre o eu e o outro em que o Eu se constitui a partir do Outro, isto é, o discurso do outro não apenas é seu próprio constituinte, como constituinte do Eu. Bakhtin afirma que o tema do gênero romance é o homem social e sua fala, e é partindo dessa consideração que o autor reitera a relação do homem com o discurso do outro e, portanto, com a consciência do outro (a partir de uma relação de constituição dialógica entre consciências – a polifonia). Segundo Bakhtin (1998)

o romancista não conhece apenas uma língua única, ingênua (ou convencionalmente) incontestável e peremptória. A linguagem é dada ao romancista estratificada e dividida em linguagens diversas. [...] ela ressoa em meio do plurilinguismo. [...] O plurilinguismo, desta forma, penetra no romance, por assim dizer, em pessoa, e se materializa nele nas figuras das pessoas que falam, ou, então, servindo como um fundo ao diálogo, determina a ressonância especial do discurso direto do romance. Dito se segue uma característica extraordinariamente importante do gênero romance: o homem no romance é essencialmente o homem que fala; o romance necessita de falantes que lhe tragam seu discurso original, sua linguagem. O principal objeto do gênero romanescos, aquele que o caracteriza, que cria sua originalidade estilística é o homem que fala e sua palavra.

Para Bakhtin, a atitude do herói frente a si mesmo e frente a sua própria consciência se constrói dialogicamente frente ao discurso e à consciência do outro (o eu-para-si só se determina em função do eu-para-o-outro). Em suma, Bakhtin procura entender que na autoconsciência do herói está pressuposta a consciência do outro, na auto-enunciação do herói está o discurso do outro sobre ele (como se palavras e contra-palavras se fundissem em um único enunciado de um único emissor, levando a uma fusão e a uma dissonância monoacentual desse enunciado e construindo, de fato, a polifonia).

Bakhtin discute que o cruzamento ou intersecção de duas consciências ou dois pontos de vista (duas posições valorativas) pode se dar em diferentes relações: (a) total independência e indiferença em relação ao discurso do outro; (b) vontade de esconder-se em relação ao discurso do outro e (c) concessão ou subordinação ao discurso do outro (BAKHTIN, 1963, p. 213). O autor reitera novamente que o ‘eu-para-si’ passa pelo reconhecimento do ‘eu-para-o-outro’.

Sob essa perspectiva, é pela narração que geralmente se observa a fusão ou interferência de duas vozes. O narrador utiliza palavras e idéias, mas num tom diferente, alheio, uma outra voz. Dessa fusão de vozes surge a dialogização da consciência das personagens, isto é, o discurso do outro penetra na consciência e no discurso do herói. Resultante dessa dialogização da autoconsciência do herói há a reacentuação axiológica da autoconsciência, em que diferentes sentidos ideológicos são deslocados valorativamente para o discurso do herói por meio do discurso do outro; tem-se, de fato nesse processo, a confluência de duas consciências e uma combinação contrapontística de vozes (imagem musical de uma inter-relação de vozes/ inter-relação de acentos de vozes). Para Bakhtin (1963)

todas as evasivas do discurso d[o] [herói], todas as suas miradas em torno para essa palavra do outro e a consciência do outro, todas as suas tentativas de contornar essa palavra do outro, de substituí-la em sua alma por sua própria afirmação de si mesmo, todas as ressalvas da sua consciência, que criam dissonâncias em cada uma de suas idéias [...] [condensam-se aqui] uma diferença não de conteúdo, mas apenas de tom, de acento. Mas essa mudança de acento lhes muda todo o último sentido. [...] A palavra do outro penetra de modo paulatino e insinuante na consciência e no discurso do herói. [...] verificamos em diferentes graus e em diferentes sentidos ideológicos casos em que a voz do outro cochicha ao ouvido do herói as próprias palavras deste com acento deslocado e uma resultante combinação singularmente original de palavras e vozes orientadas para diferentes fins numa mesma fala, num mesmo discurso, verificamos a confluência de duas consciências numa consciência. Essa combinação contrapontística de vozes orientadas para fins diversos nos limites de uma consciência é aplicada pelo autor, como base, como terreno no qual ele introduz outras vozes [...]. (p. 224-225)

Outro aspecto importante sobre as características do gênero romanesco é retomado por Bakhtin sob o escopo da relação entre o narrador e o herói. Segundo Bakhtin, o narrador se estabelece numa posição de proximidade imediata com o herói e do acontecimento em processo, ou seja, tendo proximidade com o acontecimento é sob essa perspectiva que constrói a imagem do herói e do próprio acontecimento, resultando em uma orientação dialógica da narração voltada para o herói (que foi aprofundada posteriormente por Dostoiévski). Não é a palavra do narrador que se dirige ao herói, mas a narração como um todo. Sumariamente, com base em Bakhtin, pode-se afirmar que não há discurso sobre o objeto, mas o discurso sobre o discurso dialogicamente orientado. Bakhtin discute que

o narrador é como se estivesse preso ao herói, não pode afastar-se dele para a devida distância a fim de apresentar uma imagem sintetizadora e integral de suas atitudes e ações. Semelhante imagem generalizadora já se situaria fora do campo de visão do próprio herói, e em geral essa imagem pressupõe alguma posição estável exteriormente. Essa posição não existe no narrador, este não tem a perspectiva necessária para uma abrangência artisticamente concludente da imagem do herói e de suas atitudes como um todo (1963, p. 228). O discurso do narrador é sempre o discurso de outrem [...] Percebemos nitidamente cada momento da narração em dois planos: no plano do narrador, na sua perspectiva expressiva e semântico-objetiva, e no plano do autor que fala de modo refratado nessa narração e através dela. [...] Não perceber esse segundo plano intencionalmente acentuado do autor significa não compreender a obra (1998, p. 118-119).

Sobre o discurso do herói e o discurso do narrador, Bakhtin (1963) retoma as discussões anteriores sobre a construção dialógica do discurso sobre o discurso e as vozes que engendram a obra romanesca. Segundo Bakhtin, o próprio discurso do herói consigo mesmo (discurso interior) está repleto de discursos do outro e discursos outros que constroem dialogicamente seu próprio discurso. Contudo, essa construção dialógico-valorativa do discurso interior é revestida de reacentuação, réplicas de contra-palavras de teor axiológico revalorado.

Cada personagem entra no discurso interior do herói como um símbolo ideológico; cada personagem ganha um papel de ideólogo no discurso interior da personagem; cada personagem é uma concepção de vida personificada.

As vozes dessas personagens ideólogas entram em confluência no discurso interior do herói, construindo zonas de dissonância numa só consciência (penetram mutuamente) e o pensamento do herói e das personagens passa ser constituído na forma de vozes. Nessa formação dos pensamentos (consciência) vozeada, o discurso do herói revela-se a si mesmo em relação dialógica com os outros em um processo de contínua reacentuação (deslocamento de acentos). Entre as diferentes vozes, o herói procura a si mesmo e orienta seus acentos. O auto-reconhecimento e a autoconsciência se dão em relação com o outro (as vozes/ o discurso do outro) e são elas que determinam as idéias e cada discurso do herói. Para Bakhtin (1998)

as palavras das personagens, possuindo no romance, de uma forma ou de outra, autonomia semântico-verbal, perspectiva própria, sendo palavras de outrem numa linguagem de outrem, também podem refratar as intenções do autor e, conseqüentemente, podem ser, em certa medida, a segunda linguagem do autor. Além disso, as palavras de uma personagem quase sempre exercem influência (às vezes poderosa) sobre as do autor, espalhando nelas palavras alheias (discurso alheio dissimulado do herói) e introduzindo-lhe a estratificação e o plurilinguismo. (p. 119-120)

Quanto à narração no seu todo, Bakhtin afirma que esta está endereçada para o herói, ou seja, na narração alguns discursos são co-participantes do diálogo interior do herói, outros o são potencialmente.

Quanto ao discurso do autor, este não pode estar atuante em todos os momentos e concluir ou fechar o discurso do herói. Pode apenas dirigir-se ao discurso do herói; seus pontos de vista são incorporados e absorvidos no processo de formação dialógico. Ao discutir o 'Diálogo em Dostoiévski' Bakhtin (1963) recupera a cosmovisão do 'eu' do outro não como objeto, mas como outro sujeito. A autoconsciência no romance é dialogizada. Pressupõe que não possamos falar sobre o homem, mas dirigirmos a ela apenas, já que o 'eu-para-si' apenas se revela no 'eu-para-o-outro'. Representar o homem só é possível a partir de sua comunicação (o diálogo não como meio, mas como fim; o diálogo tido como a própria ação) com o outro. Para Bakhtin, há uma inconclusibilidade no diálogo, onde no romance tudo é meio e o diálogo o fim; duas vozes são o mínimo essencial de vida (o mínimo da existência).

O diálogo está fora do enredo (mas preparado pelo enredo), mas definido na contraposição do homem ao homem, do eu ao outro. Bakhtin postula que cada sujeito existe como um outro (um outro para si). Dessa forma, o autor reitera que o herói requer que o outro o reconheça e lhe dê aprovação, mas concomitantemente não aceita essa aprovação. Outro aspecto relativo é a combinação de vozes que se constrói na expressividade do diálogo no qual dois heróis estão ligados à voz interior um do outro; a réplica de um chega a coincidir com a réplica do outro. Em síntese, Bakhtin afirma que em diferentes momentos há o cruzamento (confluência, dissonância, consonância) de réplicas do diálogo aberto com o diálogo interior dos heróis. As diferentes vozes se inter cruzam para estabelecer idéias e pontos de vista. É dessa forma, que o objeto do autor é a passagem do tema por muitas e diferentes vozes, a polifonia de princípio e, por assim dizer, irrevogável, e a dissonância do tema – a própria distribuição de vozes no plano da obra.

Em suma, podemos afirmar que é nesse plano de vozes penetrantes (engendradoras) do romance que se funda seu dialogismo constituinte e a exotopia fundante entre consciências do eu e do outro. O autor é parte integrante do objeto estético e sua relação com o herói (e personagens) se dá na relação dialógico-discursiva entre consciências, isto é, na consciência de uma consciência. Não há significação isolável. E essa significação no gênero romance e, portanto, no evento estético, se constrói a partir dessa relação dialógica entre consciências (autor-criador e herói) e não nos limites formais da língua na obra.

## **II Exotopia e Alteridade – Os Princípios do Dialogismo e da Audibilidade no Discurso Romanesco**

Bakhtin afirma que o romance enquanto gênero do discurso é construindo dialogicamente por diversa vozes, línguas e dialetos sociais, caracterizando-o como plurilíngüe, bivocal e pluriesilístico.

o romance, tomado como um conjunto, caracteriza-se como um fenômeno pluriesilístico, plurilíngüe e plurivocal. [...] O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. [...] E é graças a este plurilinguismo social e ao crescimento em seu solo de vozes diferentes que o romance orchestra todos os seus temas, todo o seu mundo objetual, semântico, figurativo e expressivo. [...] a verdadeira premissa da prosa romanesca está na estratificação interna da linguagem, na sua diversidade social de linguagens e na divergência de vozes individuais que ela encerra. (BAKHTIN, 1998, p. 73-76).

É sob esse ângulo dialogizado do discurso que se constrói a exotopia – a relação de mútua constituição entre o eu e o outro. Entende-se que apenas podemos nos constituir em inter-relação com o outro, isto é, que em certo sentido, o discurso do eu se produz em função do discurso do outro, assim como só tomo consciência de mim a partir da relação que estabeleço com o outro. Somente o outro pode dar acabamento para o eu e somente o eu pode dar acabamento ao outro. As limitações do eu são preenchidas pela relação com o outro.

No gênero romance essa exotopia funciona entre o autor-criador e o herói. O autor-criador apresenta-se como uma consciência estabelecida a partir da relação dialógica com outra consciência, isto é, é uma consciência que absorve a consciência do herói e de seu mundo. No evento estético da obra romanesca o autor-criador e a personagem são consciências distintas que não coincidem, mas que estabelecem relação dialógica constituinte. É a partir dessa relação exotópica entre autor-criador e herói que se constrói as vozes no romance. A esse respeito Bakhtin (2003) afirma que

segundo uma relação direta o autor deve colocar-se a margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro. (p. 13-14).

Dessa forma, pode-se afirmar que a exotopia pressupõe dialogismo, ou seja, da relação entre o autor-criador e o herói se estabelece concomitantemente uma relação dialógica entre vozes, entre consciências. O discurso do autor-criador está inexoravelmente contaminado pelo discurso do outro, do herói. A voz do outro estabelece sentido e acabamento e implica alteridade, já que nenhuma voz se constrói sozinha e que todo discurso implica audibilidade.

Todo discurso tem um destinatário. Esse destinatário implica considerar que “a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 332). Na obra estética esse destinatário pressupõe o interlocutor (o ouvinte) e o supradestinatário (elemento constituinte de distância histórica da obra romanesca).

A compreensão responsiva da obra intencionada pelo autor constitui-se pelo princípio da audibilidade responsiva, ou seja, todo discurso busca ser ‘ouvido’. Ao discutir o papel do interlocutor e do supradestinatário como elementos constituintes do princípio da audibilidade responsiva da obra, Bakhtin (2003) propõe que

o autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda a sua obra feita de discurso à mercê plena e definitiva dos destinatários presentes ou próximos [interlocutor-ouvinte] [...] e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos. Cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente [o supradestinatário], situado acima de todos os participantes do diálogo (parceiros).[...] O referido terceiro não é algo místico ou metafísico [...] é o elemento constitutivo do enunciado total, que numa análise mais profunda pode ser nele descoberto. Isso ocorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate*, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada) (p. 333)

Em síntese, o discurso não existe na dimensão da irresponsividade, pelo contrário, todo discurso requer alteridade e audibilidade; todo discurso procura compreensão responsiva e essa compreensão sempre de cunho dialógico. “A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. [...] A audibilidade como tal já é uma relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 332-334).

### **III *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca – A Construção das Vozes**

Publicado em 1975, *Feliz Ano Novo*, reúne diferentes contos do autor cujo tema dominante é a violência. A partir de diferentes causas, a violência, principalmente declarada ao longo dos contos como causa social, emerge de pulsões subterrâneas dos indivíduos que experimentam o fascínio do mal, independentemente da classe a qual pertencem.

Com inquestionáveis desconstruções de experiências e observações do cotidiano, Rubens Fonseca tornou-se capaz de poetizar por meio do recurso prosaico as paisagens sociais das ruas do Rio de Janeiro. Sua narrativa se desenvolve ao plano dos dois pólos da sociedade: aos que vivem enquanto classe dominante e os que sobrevivem à sua margem.

Diversos de seus contos (assim como os romances) são apresentados sob a estrutura de uma narrativa policial. Procura desvendar a transgressão da ordem por meio do discurso de personagens que buscam na confluência de vozes de indignação, revolta e submissão, construir a sua própria voz de liberdade.

Sob essa perspectiva do estilo de Rubem Fonseca, O conto ‘Botando pra quebrar’ engendra-se a partir dessa confluência de vozes que na voz do herói busca sua contemplação. A busca de auto-realização e o constante desencontro consigo mesmo, fazem do herói a materialização poética de uma dispersão construída a partir de seus próprios desejos de livrar-se das amarras da sobrevivência.

O discurso do outro, isto é, a construção de relações dialógicas que sustentam o discurso bivocal, é revestido de diferentes posições socioaxiológicas que se convertem na voz do herói e sustentam sua relação com as demais personagens que, por sua vez, constroem a confluência entre palavras e contra-palavras ao longo da narrativa. Nesse desencontro consigo mesmo consubstanciado nas indecisões do herói e nas vozes do outro que penetram suas indecisões, o discurso do outro determina o discurso do herói, mas permanece afastado deste. “A idéia do outro não entra pessoalmente no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação” (BAKHTIN, 1963, p. 196).

Eu estava meio fudidão sem arranjar emprego e aporrinhado por estar nas costas de Mariazinha, que era costureira e defendia uma grana curta que mal dava pra ela e pra filha. De noite nem tinha mais graça na cama, ela perguntando, **arranjou alguma coisa? Teve mais sorte hoje?** E eu me lamentado que ninguém queria empregar um sujeito com minha folha corrida; só malandro como o Porquinho que estava a fim de eu ir apanhar pra ele uma muamba na Bolívia, mas nessa transa eu podia entrar bem, era só os homens me patolarem de novo que eu pegava uns vinte anos. E o Porquinho respondia, se tu preferes ficar rufiando a costureira, o problema é teu. O filho da puta não sabia como era lá dentro, nunca tendo ido em cana; foram cinco anos e quando eu pensava neles parecia que na vida inteira eu não tinha feito outra coisa, desde garotinho, senão ficar trancado no xadrez, e foi pensando nisso que eu deixei o Porquinho fazer pouco de mim na frente de dois bunda mole, morrendo de ódio e vergonha. E nesse mesmo dia, pra mal dos meus pecados, quando chego em casa a Mariazinha me diz que **quer ter uma conversa séria comigo, que a garotinha precisava de um pai e eu ficava sem aparecer em casa, e a vida estava ruim e difícil, e que ela me pedia permissão para procurar outro homem, um trabalhador que ajudasse ela**. Eu passava os dias fora, com vergonha de ver ela suando sem parar em cima da máquina de costura e eu sem dinheiro e sem emprego, e me deu vontade de quebrar a cara daquela filha da puta, mas ela tava certa e eu disse, você ta certa, e ela perguntou **se eu não ia bater nela** e eu disse que não, e ela perguntou **se eu queria que ela fizesse alguma coisa para eu comer** e eu disse que não, que estava sem fome, e tinha mesmo ficado sem fome, apesar de ter ficado o dia inteiro sem ver nenhum grude. (p. 53-54/1º parágrafo)

As relações dialógicas entre o discurso de **Mariazinha** e o discurso de **Porquinho**, na primeira parte do conto, encontram-se na voz do herói e em sua consciência.

O discurso do outro funde-se no discurso do herói e orienta suas percepções sobre si e sobre o outro; em outras palavras, a voz de Mariazinha e de Porquinho dialogam com a voz do herói, construindo uma autoconsciência sobre si em relação com o outro (Mariazinha e Porquinho). O ‘eu-para-mim’ funde-se no ‘eu-para-o-outro’. Bakhtin (2003), a esse respeito discute que

em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais [...] quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (p. 330). Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se [...] (p. 379). O eu se esconde no outro e nos outros, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo do eu único (eu-para-si) no mundo (p. 383).

As relações do herói com as personagens de Mariazinha e Porquinho nesse primeiro momento do conto revelam a autoconsciência frente sua própria posição na vida. Suas angustias, desejos e desesperos tardios são absorvidos e reacentuados pelas vozes dessas personagens. O herói inunda sua consciência com o discurso do outro (voz da Mariazinha e voz do Porquinho), complexificando-os e revestido-os de acentos estabelecidos por essas vozes. O herói apresenta-se assim construído pela voz de Mariazinha e de Porquinho – o pai ausente e incapaz de conseguir um emprego e o homem marginalizado inapto a ser um trabalhador honesto. As vozes introduzidas no discurso interior do herói entram em confluência como se estivesse em tensão e em penetração mútua e contínua na voz do herói. “[...] elas se tornam como que mutuamente penetrantes. Estão aproximadas, avizinhas, cruzam-se parcialmente, criando dissonâncias correspondentes na zona de confluência” (BAKHTIN, 1963, p. 242).

As vozes no discurso interior do herói (consciência) são refratadas pela voz das personagens ao longo do conto. As personagens penetram no discurso interior da personagem não apenas como tipos sociais (a esposa, o amigo, por exemplo, no caso de Mariazinha e Porquinho), mas como ideólogos posicionados em uma certa diretriz da vida. As personagens são concepções de vida e seus discursos são transpostos refratadamente ao discurso interior do herói, como que o consubstanciando.

Comecei a procurar emprego, já topando o que desse e viesse, menos complicação com os homens, mas não tava fácil. Fui na feira, fui nos bancos de sangue, fui nesses lugares que sempre dá pra descolar algum, fui de porta em porta me oferecendo de faxineiro, mas tava todo mundo escabreado pedindo referências, e referências eu só tinha do diretor do presídio. A situação estava ruça, e eu quase entrando em parafuso, quando encontrei um chapa meu que tinha sido leão comigo numa boate em Copacabana e disse que *conhecia um pinta que tava precisando de um cara como eu, parrudo e decidido*. Eu moitei que tinha entrado em cana, disse que tinha dado uns bordejos em São Paulo e agora estava de volta e ele disse, *vou te levar até lá agora*. Chegamos na boate e o meu chapa me apresentou o dono, que perguntou, **você já trabalhou nisso?** Respondi que sim e ele perguntou **se eu conhecia gente da polícia** e eu disse que sim, só que tem que eu de um lado e eles do outro, mas isso eu não disse a ele, e o dono falou, **não quero moleza, essa zona aqui é braba**, e eu disse, deixa comigo, quando começo? E ele respondeu, **hoje mesmo; bicha louca, crioulo, e traficante não entra, entendeu?**

Fui correndo para casa para dar a boa notícia pra Mariazinha e ela nem me deixou falar, foi logo dizendo que **havia encontrado um homem, sujeito decente e trabalhador, carpinteiro da loja de um judeu na rua do Catete, e que queria casar com ela**. Puta merda. Senti um vazio por dentro, e a Mariazinha disse, **pois é, com o seu passado você nunca vai arranjar um emprego muito bom, e foi falando bem do homem que ela tinha arranjado**; ouvi tudo e não sei por que, acho que pra poupar Mariazinha, eu não disse a ela que tinha afinal arranjado um emprego, a coitada já devia estar cheia de mim. Disse apenas que queria ter uma conversa com o tal do Hermenegildo e ela pediu que **não, por favor, ele tem medo de você porque você andou na cadeia**, e eu respondi, medo? Porra, ele devia ter é pena, me dá o endereço do cara. (p. 54-55/ 2º e 3º parágrafos).

Apresenta-se nesse trecho do conto a confluência de diversas vozes – a voz do herói, a voz do ‘chapa’ do herói, a voz do **dono da boate em Copacabana** e a voz de **Mariazinha**. Essas relações de confronto entre vozes ao construir o discurso do herói, reacentuam seu discurso, reiterando e direcionando as decisões e atitudes desse herói frente seus objetivos e destino. Dessa reacentuação valorativa do discurso do outro (vozes do chapa, do dono da boate e da Mariazinha), ecoam na consciência do herói contra-palavras que direcionam seu auto-reconhecimento.

O herói se dispersa na intranqüilidade desses diálogos interiores. Perde sua própria orientação frente aos fatos – [A situação estava ruça, e EU QUASE ENTRANDO EM PARAFUSO, quando encontrei um chapa meu que tinha sido leão comigo numa boate em Copacabana e disse que *conhecia um pinta que tava precisando de um cara como eu, parrudo e decidido*. Eu moitei que tinha entrado em cana, disse que tinha dado uns bordejos em São Paulo e agora estava de volta e ele disse, *vou te levar até lá agora*. Chegamos na boate e o meu chapa me apresentou o dono, que perguntou, **você já trabalhou nisso?** Respondi que sim e ele perguntou **se eu conhecia gente da polícia** e eu disse que sim, só que tem que eu de um lado e eles do outro, MAS ISSO EU NÃO DISSE A ELE ...].

A intranqüilidade do discurso interior do herói é reforçada, em adição, pela voz da Mariazinha que revisita a todo o momento de seu discurso e sua posição frente ao herói, o caracterizando constantemente como o ‘incapaz’ – [Fui correndo para casa para dar a boa notícia pra Mariazinha e ELA NEM ME DEIXOU FALAR, FOI LOGO DIZENDO QUE **havia encontrado um homem, sujeito decente e trabalhador, carpinteiro da loja de um judeu na rua do Catete, e que queria casar com ela.** Puta merda. Senti um vazio por dentro, e a Mariazinha disse, **pois é, com o seu passado você nunca vai arranjar um emprego muito bom, e foi falando bem do homem que ela tinha arranjado;** ouvi tudo e não sei por que, acho que pra poupar Mariazinha, eu não disse a ela que tinha afinal arranjado um emprego, a coitada já devia estar cheia de mim. Disse apenas que queria ter uma conversa com o tal do Hermenegildo e ela pediu que **não, por favor, ele tem medo de você porque você andou na cadeia,** e eu respondi, medo? Porra, ele devia ter é pena, me dá o endereço do cara.]. A voz de Mariazinha ‘cala’ a voz do herói; reorienta seu discurso e o persuade aceitar-se como aquele que ela descreve. Retoma-se, nesse momento, as discussões de Bakhtin (1963) em que o autor afirma que

o discurso interior [...] se desenvolve dialogicamente seja em relação a si mesmo, seja em relação ao outro. Ele [o herói] também fala não de si mesmo, não de um outro, mas consigo mesmo e com um outro; a intranqüilidade desses diálogos interiores é imensa. (p. 246).

Passemos agora a discutir a questão da autoria; o encontrar do autor no objeto estético, ou seja, compreender como este integra a plenitude da obra.

#### **IV Autoria e Formas de Expressão na Obra – A Imagem do Autor-criador em ‘Botando pra Quebrar’**

A questão do autor do enunciado nas teorizações de Bakhtin envolve sua discussão acerca da relação entre autor-pessoa e autor-criador. Segundo Bakhtin, o autor-pessoa apresenta-se como o autor empírico, enquanto o autor-criador se estabelece a partir de uma postura discursivo-dialógica de autoria, isto é, constrói seu discurso pela voz do outro, com as palavras de Bakhtin (2003), “o escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto” (p. 315). O discurso do autor-criador é sempre inundado por discurso do outro e por discursos outros, posto que

o autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral. Mas ele cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros. O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis [...] (BAKHTIN, 2003, P. 321).

Bakhtin discute que as idéias do autor-pessoa são deslocadas e entram em processo de transposição refratada pela voz do autor-criado, seja na nas relações de dialogo com a voz do herói, seja com a voz de outras personagens e mesmo na relação dialogizadas da voz das personagens na consciência do herói. De acordo com o autor, todas as inter-relações entre autor-criador, herói e personagens são legitimadas pela relação com o autor-pessoa. Faraco (2007) ao revisitar as discussões de Bakhtin sobre autor-pessoa e autor-criador, propõe que

o autor-criador é para Bakhtin, um constituinte do objeto estético (um elemento imanente ao todo artístico) – mais precisamente, aquele constituinte que dá forma ao objeto estético, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado (p. 37) [...] No artístico, aspectos do plano da vida são destacados (isolados) de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada. É o autor-criador – materializado como uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada – que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo (por assim dizer) e sustentando essa nova unidade. O ato criativo envolve, desse modo, um complexo processo de transposições refratadas da vida para arte [...] (p. 39)

Essa transposição refratada entre planos da vida e da arte, reconstruindo axiologicamente uma representação é construída pela voz do autor-criador, sendo essa voz, no conto ‘Botando pra Quebrar’, soante na voz do herói. Vejamos no fragmento a seguir em que na voz do herói, o autor-criador relata o acontecimento do seu primeiro dia de trabalho na boate em Copacabana.

Voltei pra casa da Mariazinha. Ela tinha feito um embrulho das minhas coisas, não era um embrulho grande, botei de baixo do braço. Mariazinha estava com o cabelo preso e com um vestido que eu gostava e me deu uma dor no coração quando apertei a mão dela, mas eu só disse adeus.

Andei pela cidade com o embrulho debaixo do braço, fazendo hora e depois fui para boate. O dono me arranjou um terno escuro e uma gravata e me mandou ficar na porta. Eu estava lá encostado na porta para cansar menos quando chegou uma bichona, vestida de mulher, peruca, jóias, batom, seios postiços, todos os fricotes, e eu disse, não pode entrar madame. *Madame? Não seja besta, gentinha*, ela disse, revirando a boca com desprezo. Não entra mesmo, desiste, eu disse, ficando na frente da porta. *Você sabe com quem está falando?* Perguntou a bicha. Eu disse, não senhora, e nem me interessa, pode ser até a mãe-do-ano que não entra. Acho que no meio dessa parla alguém foi chamar o dono, pois ele apareceu na porta e falou pro puto, **desculpe, o porteiro não o reconheceu, desculpe, tenha a bondade de entrar, foi tudo um equívoco** [...] (p. 55/ 5º e 6º parágrafos)

A voz do **dono da boate** e a voz da **bichona** se relacionam dialogicamente pela voz do herói e refratam a eventicidade intencionada pelo autor-criador, isto é, as idéias do autor-pessoa são deslocadas refratadamente ao plano da obra pelas imagens esteticamente intencionadas pelo autor-criador e construídas pela voz do herói e das personagens. É essa relação entre autor-criador e herói que constrói as vozes no conto. A voz do outro (herói e personagens) é refratada pela voz do autor-criador. São consciências em diálogo e confronto, mas nunca em coincidência. Para Bakhtin (2003)

o autor está fora do mundo representado (e em certo sentido criado por ele) [...] Entretanto, os planos dos discursos das personagens e do discurso do autor podem cruzar-se, isto é, entre eles são possíveis relações dialógicas. [...] à diferença do autor real [autor-pessoa], a imagem de autor por ele criada carece de participação imediata no diálogo real [...]. O discurso do autor que representa (do autor real), se tal discurso existe, é um discurso de tipo essencialmente diverso, que não pode estar no mesmo plano com o discurso das personagens. É precisamente esse discurso que determina a última unidade da obra e a sua última instância do sentido, a sua, por assim dizer, última palavra. (p. 322)

Em síntese, a voz do autor-criador se substancia na voz do herói e no diálogo exotópico entre o herói e as personagens ao longo do conto. Dessa forma, as diferentes relações dialógicas que se estabelecem entre a consciência do herói e a consciência das personagens não apenas especificam a construção polifônica do conto, como representam a transposição refratada entre planos da vida e plano da arte e o papel do autor-criador em dar forma ao conteúdo, isto é, registrar os eventos da vida e a partir de uma certa posição socioaxiológica (reacentuação) reorganizar esteticamente tais eventos nas diferentes vozes em confluência no conto. “É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético” (FARACO, 2007, p. 38)

## **Considerações Finais**

Diferentes considerações teórico-metodológicas são apresentadas por Bakhtin acerca do discurso e das relações de exotopia e dialogismo (ver, por exemplo, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* o capítulo ‘A Interação Verbal’ e em *Estética da Criação Verbal*, os capítulos sobre a relação entre autor, herói e personagens entre outros ensaios e capítulos do mesmo livro e de outros). Nesse trabalho, apresentaram-se posições teóricas e analíticas que pudessem revisitar o conceito norteador da teoria bakhtiniana – dialogismo - com base na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, *Estética da Criação Verbal* e *Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance*.

Procurou-se relacionar os conceitos de dialogismo e exotopia com a construção enunciativo-discursiva do conto ‘Botando par Quebrar’ inserido no livro *Feliz Ano Novo* de Rubem Fonseca. A partir da desconstrução das vozes que em confluência construíam polifonicamente a narração do conto, a relação entre autor-criador, herói e personagens foi recuperada sob o ângulo do processo de deslocamento entre planos da eventicidade da vida e da arte.

Conceitos de discurso, de planos enunciativo-discursivos do autor e do herói e considerações sobre a relação dialogizada entre o eu e o outro (relações entre consciências) foram retomados sob o escopo das discussões de Bakhtin com base na poética dostoiévskiana.

Em suma, buscou-se compreender o funcionamento da polifonia enunciativo-discursiva a partir da exotopia e dialogismo no gênero conto, haja vista a afirmação de Bakhtin, que ao explanar sobre o discurso e sobre a relação entre o eu e o outro, postula que “a princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo’ (2003, p. 373-374).

## **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance*. [1975]. 4ª ed. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. [1929] **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 1963.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FARACO, C. A. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin – Conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007. p,37-61.

FONSECA, R. Botando pra Quebrar. In: FONSECA, R. **Feliz Ano Novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## **GÊNEROS DO DISCURSO - EXPERIÊNCIAS PSICOSSOCIAIS TIPIFICADAS**

**Rodrigo Acosta Pereira<sup>1</sup>**

**RESUMO:** Pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm enfatizado o papel dos gêneros do discurso na tipificação e relativa estabilização das interações nas diversas situações da vida social cotidiana. Sob essa perspectiva, objetiva-se ao longo da pesquisa (a) localizar o presente trabalho a partir das teorizações da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Bakhtin acerca dos estudos sobre gêneros do discurso; (b) apresentar considerações teórico-metodológicas sobre os gêneros do discurso sob o escopo da ADD e (c) propor considerações finais e sugerir pesquisas futuras na área. O trabalho apresenta-se relevante, à medida que não apenas contribui para a consolidação de pesquisas no âmbito da Teoria dos Gêneros do Discurso, como também apresenta subsídios teórico-metodológicos e aplicados para profissionais cujo objeto de trabalho seja a linguagem em suas diferentes realizações.

**Palavras-chaves:** Gêneros do Discurso, Tipificação, Interação.

**ABSTRACT:** Contemporary Applied Linguistic researches have been emphasized the social role of discourse genres in the typification and relative stabilization of our daily interactions. Based on this, the present work aims at (a) localizing the research through the Dialogical Discourse Analysis (DDA) based on Bakhtin's theory; (b) presenting theoretical and methodological aspects concerning the discourse genres according to the DDA theory and (c) proposing final considerations and suggesting future researches in the area.

**Key-words:** Discourse Genres; Typification; Interaction.

### **I Introdução**

Inter-relacionamos-nos por meio do discurso em diferentes situações de enunciação, constituindo-nos, constituindo o outro e nossas interações sociais. Sob essa perspectiva, pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada têm enfatizado a relação dialógica entre sociedade e linguagem sob o escopo dos gêneros do discurso, apresentando discussões teóricas e metodológicas seja sobre práticas de letramento, seja sobre teoria e análise enunciativo-discursiva de gêneros (BONINI, 2005; CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2004;

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada da UFSC. Bolsista CNPq.

2005; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2002; 2005; MEURER, 2005; MOTTA-ROTH, 2005; 2006; RODRIGUES, 2001; 2004; 2005; ROJO, 2005; SIGNORINI, 2006).

Dentre as diversas pesquisas científicas desenvolvidas na área dos gêneros do discurso, diferentes abordagens teórico-metodológicas destacam-se: a sociossemiótica, a socioretórica, a interacionista-sociodiscursiva, a semiodiscursiva e a abordagem que se propõe investigar nesse trabalho, a sociodialógica, cujos referenciais teóricos e metodológicos de estudo dos gêneros estão sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin (1981; 1989; 1993; 1998; 2003; 2006).

A perspectiva Sociossemiótica busca compreender a configuração contextual e textual dos gêneros do discurso a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual (EGGINS, 1994; HALLIDAY E HASAN, 1989; HALLIDAY 1978; 1994; THOMPSON, 1996) e sua relação com a interpretação, descrição e explicação da construção discursivo-ideológica do gênero com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995; WODAK, 2001). Entende-se, em síntese, que estudar os gêneros do discurso sob o escopo sociossemiótico é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social<sup>2</sup>, enfatizando a linguagem enquanto prática social de significação que (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados.

Sob o âmbito do estudo Socioretórico (SWALES, 1990; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; MILLER 1984), objetiva-se analisar os gêneros do discurso, considerando-os como ações sociais que (a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata e (e) determinam usos lingüísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva.

A proposta de análise socioretórica se desenvolve, dessa forma, a partir de três conceitos-chave: comunidade discursiva, tarefa e gênero. Essa perspectiva define que um gênero pode ser concebido como uma classe de eventos comunicativos – ações sociais mediadas pelo discurso – que compartilham propósitos comunicativos específicos. “Esses propósitos são reconhecíveis pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero” (SWALES, 1990, p. 58).

---

<sup>2</sup> Segundo Giddens (1984, p. 14), “estrutura refere-se às propriedades de estruturação que permitem a ‘delimitação’ de tempo-espaço em sistemas sociais, às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e de espaço e lhes emprestam uma forma sistêmica”.

A abordagem Interacionista-Sociodiscursiva (SCHNEUWLY e DOLZ 2004; BRONCKART 1997; 1999) pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas. Objetiva-se integrar parâmetros psicossociais e lingüístico-discursivos, examinando “as relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem” (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 37). Em suma, propõe-se (a) a análise das ações semiotizadas –ações sócias mediadas pelo discurso- em relação com o social; (b) a desconstrução da estrutura do texto e interpretação/descrição dos recursos lingüísticos e (c) a explicação das operações psicológicas na produção do texto e na apropriação do gênero do discurso. Procura-se compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem” (MACHADO, 2005, p. 249).

Sob o escopo da perspectiva Semiodiscursiva<sup>3</sup> (CHARAUDEAU, 2004; 2006; MAINGUENEAU, 2001; 2004), os gêneros são concebidos como “dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes” (MAINGUENEAU, 2001, p. 61). Dessa forma, busca-se entender os gêneros como (a) rotinas/comportamentos estereotipados estabilizados e em variação contínua; (b) atividades/atos de linguagem submetidos a critérios de êxito – finalidade, estatuto de parceiros, temporalidade, suporte material e organização textual; (c) contrato – pressupõe ser cooperativo e regido por normas sociais; (d) papel – implica a determinação de papéis sociais dos interactantes e (e) jogo –compreendem regras mutuamente conhecidas pelos interactantes.

A abordagem Sociodialógica (BAKHTIN, 1926; 1989; 1993; 1998; 2003; 2006), na qual a presente pesquisa se insere, objetiva compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade. Bakhtin (2003) apresenta os gêneros do discurso enquanto enunciados relativamente estabilizados, tipificados socioideológico e sociodialogicamente.

Dessa forma, a presente pesquisa procura estudar os gêneros do discurso, sob o horizonte da Análise Dialógica do Discurso (ADD) / Teoria da Enunciação Sociodialógica

---

<sup>3</sup> Segundo Charaudeau (2004, p. 21), “[...] uma análise dos gêneros deve se apoiar em uma teoria do fato linguageiro, dito de outra maneira, em uma teoria do discurso na qual possamos conhecer os princípios gerais sobre os quais ela se funda e os mecanismos que os colocam em funcionamento. Toda teoria do discurso implica, assim, que sejam determinados diferentes níveis de organização do fato linguageiro. Já expus, aqui e ali, os aspectos de uma teoria psico-sócio-comunicativa (que chamo de ‘Semiodiscursiva’) na qual me inscrevo [...]”.

(TESD) (BRAIT, 2006) de Mikhail Bakhtin, revisitando seus aspectos teórico-metodológicos. Assim, em relação com as outras vertentes de análise do discurso (Anglosaxã – Análise Crítica do Discurso e Francesa – Análise de Discurso), a Análise Dialógica do Discurso procura compreender a “indissolúvel relação entre língua, linguagens e sujeitos” historicamente situados (BRAIT, 2006, p. 10). Segundo Brait (2006, p. 13-14), a Análise Dialógica do Discurso (ADD) objetiva

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

Em síntese, cabe ressaltar, portanto, que a abordagem Sociodialógica está em confluência com as demais perspectivas atuais de pesquisas de gêneros do discurso em Lingüística Aplicada (Sociosemiótica, Socioretórica, Interacionista-Sociodiscursiva e Semiodiscursiva), colaborando para a compreensão da relação dialogizante entre sociedade e linguagem e para o papel dos gêneros do discurso nessa inter-relação.

## **II Os gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD) do Círculo de Mikhail Bakhtin: aspectos teóricos e metodológicos**

Compreendemos a linguagem por meio de sua dimensão social e dialógica. É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas situações sociais de interação.

Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam, os quais denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros são tipificados nas interações assim como se realizam e se regularizam em esferas sociais específicas da atividade humana. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem medeia os diferentes campos sociais de interação. Em conseqüência, os usos sociais da linguagem são multiformes e heterogêneos, assim como os são as esferas da atividade e comunicação humanas. Essa mediação é realizada por enunciados (orais ou escritos), concretos, únicos, irrepetíveis e heterogêneos que são proferidos pelos sujeitos atuantes em determinadas situações sociais de interação. Assim, os enunciados refletem as condições sociais e as finalidades de cada esfera e situação sociais regularizados por meio do tema, estilo e composição que, em confluência, são indissolivelmente inter-relacionados e se constituem mutuamente.

Bakhtin (2003) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso social da linguagem. As realizações lingüísticas se efetuam como enunciados que se legitimam e refletem as condições sociais de produção que estão pressupostas nas interações de que fazem parte. O enunciado materializa as condições e as finalidades de cada uma das esferas sociais desses enunciados, isto é, os enunciados, como unidades de comunicação, são marcados por regularidades sócio-temáticas, sócio-estilísticas e sócio-composicionais que se estabilizam na forma de gêneros. Sob essa perspectiva, “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]” em relação as suas esferas sociais (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Esferas sociais são espaços de regularização e significação social dos gêneros, assim como espaços sociais de interação no quais os gêneros se constituem e funcionam. Todo gênero adapta-se a uma situação interacional que se desenvolve em uma esfera social específica.

Dessa forma, os diversos gêneros que circulam na sociedade refletem ou refratam uma determinada realidade pertencente a uma esfera social. Nessa interação, os enunciados, realizados em uma esfera social específica, não apenas se adaptam a essa esfera como regularizam suas interações por meio dos gêneros.

Bakhtin (2006, p. 130) retoma que, toda e qualquer situação de interação possui um auditório organizado e conseqüentemente um certo repertório de enunciados relativamente estáveis, visto que

só se pode falar de fórmulas específicas, de [gêneros] [d]o discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas,

reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias. [...] Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente [...] A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social [...]. Elas coincidem com esse meio, são por ele delimitadas e determinadas em todos os aspectos. (BAKHTIN, 2006, p. 130).

Sob esse âmbito, podemos compreender que os gêneros do discurso, não apenas funcionam em determinada esfera social, como incorporam os objetivos, as ideologias e as relações interpessoais constitutivos dessa esfera.

Considerando os gêneros como enunciados relativamente tipificados, Bakhtin (2003) discute os indícios da totalidade dos enunciados, postulando que seu acabamento<sup>4</sup> ou conclusibilidade é determinado pelo: (a) seu objeto de sentido; (b) intuito do locutor e (c) as formas típicas do gênero. O conteúdo temático é compreendido como o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no gênero a partir da interação.

Para Bakhtin (2003, p. 281), determinadas esferas sociais produzem seus temas específicos. Em outras palavras, a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado se diversifica à medida que se diversificam as situações de interação. A exauribilidade semântico-objetual pode apresentar-se plena em campos oficiais nos quais os gêneros do discurso são de natureza padronizada e a criatividade é quase ausente.

Por outro lado, em esferas sociais nas quais a fluidez do gênero é recorrente, os temas são diversificados, apresentando acabamento e responsividade plásticos. Em síntese, o objeto semântico é inexaurível, mas ao se tornar tema de enunciados, determina-se em função da esfera social da qual os enunciados se realizam.

Inter-relacionado e indissociável à exauribilidade semântico-objetual, a intenção discursiva de discurso apresenta-se como a vontade discursiva do falante que “determina o todo do enunciado, seu volume e as suas fronteiras” (BAKHTIN, 2003, p. 281). Bakhtin (2003, p. 281) retoma que “imaginamos o que o falante quer dizer<sup>5</sup>, e com essa idéia

---

<sup>4</sup> “A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições” (BAKHTIN, 2003, p. 280).

<sup>5</sup> “Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 281).

verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado”.

É sob esse âmbito que as formas típicas estão relacionadas com o conteúdo temático e com o intuito do locutor. Para Bakhtin (2003, p. 266), as unidades composicionais são determinados “tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com os outros participantes da comunicação discursiva”. A composicionalidade aliada ao estilo e ao tema dos enunciados estabilizados em gêneros resulta no reconhecimento de situações de enunciação tipificadas, tornando a interação compreensível aos interlocutores. Bakhtin (2003, p. 283) argumenta que

as formas da língua e as formas mais típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência [...]. Os gêneros do discurso organizam nossa fala [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros [...]. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Ao introduzirem-se em nossa consciência, os gêneros moldam nossos discursos em determinadas interações, à medida que “nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]”.

A consciência, para Bakhtin (2006), é ideológica, dialógica e semiotizada. A significação dos gêneros, nas diversas interações sociais, é intimamente investida de ideologias, visto que as esferas sociais são constituídas de normas sociais (Bakhtin, 2006), a regularização e a legitimação dessas esferas se constroem por determinadas ideologias. Sociedade, discurso e ideologia se constituem mutuamente. Dessa inter-relação, os gêneros funcionam como formas típicas de enunciados, que, investidos de ideologias, retomam e reproduzem os valores sociais nas diversas interações.

O discurso que se produz nos gêneros encobre não apenas índices de valores ideológicos da situação imediata da interação, como também da situação mais ampla da qual a interação e a esfera de comunicação fazem parte.

Dessa forma, aspectos históricos e culturais se relacionam com as ideologias, regulamentando os diferentes discursos materializados nos enunciados. Para Bakhtin (2006, p. 33), “ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico”.

Outro aspecto relativo ao diálogo social entre gêneros e ideologias está acerca do conceito de gênero primário e secundário. Bakhtin (2003) procura não normatizar classificações de gêneros, contudo, busca compreender a distinção que estabelece entre o que denomina de ‘primário’ e o que chama de ‘secundário’.

O autor propõe que entendamos os gêneros primários (simples) como aqueles que funcionam sociocomunicativamente em relações dialógicas de interação em espaços regularizados por normas sociais de ideologias cotidianas, isto é, ideologias não institucionalizadas. Os gêneros secundários, por sua vez, de acordo com o autor, se encontram legitimados por ideologias formalizadas, isto é, ideologias que institucionalizam determinadas esferas sociais das quais os gêneros se realizam (por exemplo, o romance, da esfera da arte, os gêneros do jornalismo de jornal e de revista, tais como: a entrevista, a carta de aconselhamento, o editorial, o artigo assinado).

Bakhtin (2003, p. 263) compreende a impossibilidade de se minimizar a heterogeneidade e a diversidade dos gêneros nas diversas esferas sociais de ação mediadas pelo discurso. Essa constatação leva-nos, segundo o autor, à dificuldade de definir ou limitar a natureza dos enunciados. É sob esse parâmetro heterogêneo e plástico que Bakhtin (2003) postula considerações sobre a relação dialógica entre gêneros primários e secundários. Para o autor, os gêneros primários são constituídos e funcionam sob o prisma de ideologias do cotidiano, ao passo que os gêneros secundários circulam em esferas sociais de atuação de ideologias institucionalizadas. Contudo, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários, constituindo-se a partir deles nas diferentes condições de comunicação sociodiscursiva.

Em síntese, podemos compreender que os gêneros, em suas diversas esferas sociais, não são apenas histórico e culturalmente construídos, como também são conjugados a determinadas ideologias. Estas, por sua vez, não apenas determinam a construção discursiva do gênero, como também o espaço da interação, regularizando e (re)construindo determinadas normas sociais impostas pelos variados espaços de produção, circulação e recepção dos gêneros na sociedade, o que determina sua essência híbrida, fluida e dinâmica.

Os aspectos híbridos dos gêneros do discurso são discutidos por Bakhtin (1998; 2003; 2006) a partir dos conceitos de intercalação e transmutação. Dessa forma, não podemos minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e o caráter genérico do enunciado.

Quanto à intercalação de gêneros, podemos compreender como a incorporação de enunciados de um gênero em um enunciado de outros gêneros, como uma carta dentro de um romance. Gêneros da esfera do jornalismo, frequentemente, utilizam-se desse recurso para a construção das instâncias interacionais de produção e recepção (por exemplo, uma

publicidade com regularidades genéricas de uma receita; um editorial com regularidades do gênero horóscopo).

Portanto, ocorre intercalação quando enunciados de um determinado gênero estão em enunciados de outros gêneros, independente da esfera, mas sempre com relação aos horizontes interacionais. Embora, sob a perspectiva de Bakhtin, todos os enunciados são sempre atravessados por outros enunciados e pelos enunciados do outro, a intercalação se estabelece e se constitui por enunciados de um determinado gênero em relação dialógica com enunciados de outro gênero, numa dada interação social. Para Bakhtin (1998, p. 124-125),

os gêneros intercalados podem ser diretamente intencionais ou totalmente objetivos, ou seja, desprovidos inteiramente das intenções do autor. Eles não foram ditos, mas apenas mostrados como uma coisa pelo discurso; na maioria das vezes, porém, eles refrangem em diferentes graus as intenções do autor, e alguns dos seus elementos podem afastar-se, de diferentes maneiras, da última instância semântica da obra<sup>6</sup>.

Rodrigues (2005) entende que os gêneros intercalados apresentam-se como um modo de introdução do discurso do outro por meio de um gênero outro, cuja função é o da construção de uma determinada orientação socioaxiológica. “O gênero intercalado é como outra janela genérica (de gênero) que se maximiza sobre [um determinado gênero do discurso]” (RODRIGUES, 2005, p. 180-181). Sob esse âmbito, a hibridização dos gêneros realiza-se por processos seja transmutacionais ou de intercalação, caracterizando os gêneros do discurso como plásticos, fluídos e dinâmicos.

As diversas atualizações e (re)constituições dos gêneros se dá nas diferentes interações sociais, visto que, a intercalação é um dos processos enunciativos no qual se pode observar a plasticidade dos gêneros. “Todas essas características dos gêneros apontam para sua relativa estabilidade, sua dinamicidade e sua relação inextricável com a situação social de interação”. (RODRIGUES, 2005, p. 169).

Os gêneros, além de sua plasticidade e fluidez, são, concomitantemente, históricos e dinâmicos, ou seja, conjugam-se às mudanças sociais e discursivas. A renovação/mudança na língua reflete-se na renovação ou destruição de gêneros do discurso nas diversas interações; por exemplo, “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 267).

---

<sup>6</sup> Bakhtin (1998, p. 124-125) refere-se a gêneros intercalados no gênero romance, afirmando que os gêneros intercalados são “uma das formas mais importantes e substanciais de introdução e organização do plurilinguismo no romance [...]. Todos esses gêneros que entram no romance introduzem nele as suas linguagens e, portanto, estratificam a sua unidade lingüística e aprofundam de um modo novo seu plurilinguismo”.

A historicidade dos gêneros está pressuposta nas mudanças da língua, visto que diferentes épocas elaboram diferentes gêneros do discurso. Dessa forma, como os gêneros moldam os enunciados e como os enunciados são carregados de índices de valor e se constituem sob a perspectiva de uma determinada situação de interação, “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268), colaborando para uma renovação ou destruição de gêneros em dinâmica constante.

“A passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o tom do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 268). Assim, para Bakhtin (2003), estudar o discurso é partir para a compreensão dos enunciados e dos gêneros que moldam esse discurso, pois “o estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 269).

### **III Discursividade, responsividade e dialogismo**

A compreensão da produção e da recepção de enunciados nas diversas interações é dialógica, ou seja, pensar em gêneros é compreender as diferentes relações enunciativas que o configuram e determinam seu funcionamento nas diferentes esferas sociais de comunicação. Para Bakhtin (1998; 2003), o dialogismo é constitutivo da discursividade, isto é,

o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para nossos fins.

O enunciado como unidade real da comunicação não é uma unidade objetiva e convencional, mas discursiva e intersubjetiva, posto que os limites dos enunciados são determinados pela alteridade. Nas interações sociais, os enunciados funcionam como “um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, p. 291). Dessa forma, compreender o dialogismo bakhtiniano é buscar desconstruir as inter-relações enunciativas que se constroem interativamente, já que nossos enunciados mantêm relação dialógica com outros enunciados já ditos, isto é, os enunciados estão em constante inter-relação com enunciados outros.

Com isso, os enunciados se articulam como formas sociais de comunicação, que, quando relativamente tipificadas, se organizam como gêneros do discurso. A compreensão

dos enunciados é inseparável de sua situação de interação, ou seja, significações enunciativas não são fixas, impermeáveis ou abstratas, mas são essencialmente sociais. Significação e interação funcionam conjuntamente. Para Bakhtin (2006, p. 135-136),

a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra [...]. Sua significação é inseparável da situação concreta em que se realiza. Sua significação é diferente a cada vez, de acordo com a situação. [...] A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar [...]. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras novas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor [...].

Em *O Problema do Texto na Lingüística, Filologia e Outras Ciências Humanas*, Bakhtin (2003, p.323) revisita o aspecto dialogizante do discurso, discutindo que as relações dialógicas do discurso são apenas possíveis a partir de enunciados integrais de determinados sujeitos desse discurso. São relações que não estão reduzidas às relações lógicas (sintático-composicionais). Onde não há discurso não há relações dialógicas, ao passo que estas não podem ser constituídas por meio de objetos ou grandezas lógicas.

É sob essa perspectiva que Bakhtin apresenta aspectos sobre autoria e discursividade bivocalizada. O discurso bivocal é introduzido pelo autor sob o ângulo da comunicação dialógica, isto é, sob o plano do discurso, especificando que o discurso bivocal orienta-se para o objeto do discurso como também para o discurso do outro. Essa dupla orientação do discurso materializa-se na forma e enunciados e, por conseguinte, pressupõe uma autoria enunciativo-discursiva. “A palavra como ato [...]. A sensação de si mesmo e do outro na palavra” (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Segundo pressupostos de Bakhtin (2002; 2003; 2006), todo sujeito se constitui a partir da interação que estabelece com o outro, isto é, é a interação que se processa entre o eu e o outro que define o eu como sujeito. O autor argumenta que é a partir do discurso do outro que o sujeito se constitui na sociedade. Além disso, Bakhtin (2002; 2003; 2006) afirma que a tomada de consciência do sujeito quanto ao seu discurso e seu papel também se dá a partir dessa interação dialógica intersubjetiva do eu com o outro. Para Bakhtin (2003)

[...] avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa

própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro – para nós mesmos esse valor não existe imediatamente [...]. Consideramos o fundo às nossas costas, isto é, tudo o que nos rodeia, o que não enxergamos imediatamente, não conhecemos e não tem para nós importância axiológica direta, mas, pelo visto, é significativo e conhecido aos outros, o que vem a ser uma espécie de fundo em que os outros nos percebem axiologicamente, no qual nos manifestamos para eles [...]. (p. 13-14).

Dessa forma, o discurso implica dialogismo e responsividade, visto que “a palavra é interindividual” (BAKHTIN, 2003, p. 327) e todo discurso pressupõe audibilidade. O discurso materializado na forma de enunciados é compreendido dialogicamente, isto é, a compreensão dos enunciados se dá a partir de suas relações dialógicas com outros enunciados. Para Bakhtin (2003), “a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (p. 332).

Em suma, a compreensão dos enunciados e das relações dialogizantes entre eles é dialógica e demanda responsividade, posto que “a compreensão do enunciado<sup>7</sup> pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 331).

#### **IV O pape dos gêneros do discurso na sociedade**

(Inter)Agimos por meio da linguagem em diferentes situações de interação imediatas e amplas, (re)construindo nossas relações intersociais, construindo ou transformando nossa realidade social e participando de diferentes situações sociais de enunciação por meio de gêneros do discurso. Entender gêneros é compreender que nossas atividades diárias são realizadas em determinadas situações concretas, visto que a sociedade se comunica e interage por meio de gêneros; dessa forma, os gêneros apresentam-se como recursos psíquicos e sociais de compreensão de nossas ações mediadas pela língua(gem), pois não apenas relativamente estabilizam nossa interações, como as regularizam e as significam na sociedade. Para Bakhtin (2006, p. 42)

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas

---

<sup>7</sup> “O enunciado como um conjunto de sentidos. A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva”. (BAKHTIN, 2003, p. 329).

despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistema ideológicos estruturados e bem-formados.

Sob esse aspecto, Bakhtin (2006) retoma que o discurso apresenta-se como o meio e o material pelo qual se produzem as mudanças sociais em diversas interações, além de engendrar e normatizar a ideologia pressuposta nessas mudanças. O discurso, para a ADD, “é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 42). Com isso, para a ADD, os gêneros do discurso encontram-se diretamente relacionados às diversas situações de interação e refletem e refratam as diferentes flutuações da atmosfera social.

Bakhtin (2006), ao inter-relacionar discurso, gêneros e sociedade, afirma que as relações sociais estão em contínua evolução (sob o âmbito das infra-estruturas e das relações sociais), assim como a comunicação e a interação verbal. Em consequência, os enunciados dinamizam-se em função da interação verbal, evoluindo e modificando as diferentes formas da língua.

Em adição às relações entre gêneros do discurso e mudanças sociais, Bakhtin (1998) estabelece diálogos entre os gêneros e processos de (des)centralização da língua. De acordo com a perspectiva bakhtiniana, a língua enquanto fenômeno social expressa forças sociais duais: forças de unificação e desunificação, que dialogam constantemente nas relações sociais e nas interações discursivas.

As forças de unificação são denominadas ‘centrífugas’, ao passo que as forças de desunificação são nomeadas de ‘centrípetas’. Os gêneros do discurso, para Bakhtin, são considerados forças sociais centrífugas, pois atuam como forças de desunificação da língua. (BAKHTIN, 1998). Rodrigues (2005, p. 168), a esse respeito, afirma que “a concepção de estratificação da língua (centrípetas e centrífugas) [...] não se limita às forças temporais, geográficas e à classe social, mas incluem em si os gêneros e outras forças sociais significativas” ideologicamente construídas e investidas de diferentes valores históricos e culturalmente estabelecidos. Com isso, diferentes forças centrífugas e centrípetas emergem com a interação mediada por gêneros, funcionando como espaços de controle, sistematização e criação da língua e de discursos.

Bakhtin (1998) propõe que cada enunciado do sujeito do discurso apresenta-se como espaço de articulação seja de forças centrípetas, seja de forças sociais centrífugas. Esses processos de centralização e descentralização da linguagem inter cruzam-se na situação de enunciação.

## V Considerações Finais

Entender gêneros e, portanto, uma prática lingüística sócio-construída, é compreender que, nossas atividades diárias são realizadas em determinados situações sociais concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes semioses, que realizamos muitas das ações que nos interessam, ações que objetivamos e ações que nos inserimos como interlocutores.

Sob esse escopo, os gêneros apresentam-se como recursos de experiências psicossociais, pois é por mediação dos gêneros, que socialmente nossas ações são tipificadas, isto é, seguem determinadas regularizações, seja no plano léxico-gramatical, seja no plano sociointeracional.

## VI Referências

BAKHTIN, M. M.; VOLOSCHINOV, V. N. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica)**. 1926. Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

\_\_\_\_\_. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Edited and Translated by Caryl Emerson. Minnesota: UMP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Para uma Filosofia do Ato**. Texto completo da edição americana Toward a philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética – Teoria do Romance**. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Os Gêneros do Discurso**. In: BAKHTIN, M. A Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12º ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

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.

\_\_\_\_\_. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BONINI, A. **A Noção de seqüência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas**. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

BRAIT, B. **Análise e Teoria do Discurso**. In: BRAIT, B. *Bakhtin – Outros Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sócio-discursivo**. Trad. Ana Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1997/1999.

CHARAUDEAU, P. **Visadas Discursivas, Gêneros Situacionais e Construção Textual**. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **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: Kaygangue, 2005.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London. Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **Critical Language Awareness**. London: Routledge, 1992.

\_\_\_\_\_. **Media Discourse**. London: Longman, 1995.

GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Cambridge: Polity Press, 1984.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a Social semiotic – The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: OUSB, 1978.

\_\_\_\_\_. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold. 1994.

\_\_\_\_\_. & HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

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.

MACHADO, A. R. **A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart.** In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.237-259.

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: Kaygangue. 2005. p. 17-34.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos da Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Diversidade dos Gêneros do Discurso.** In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso.* Belo Horizonte: NAD/FALE/UFGM, 2004.

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. p. 81-107.

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: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Produção Textual com base em Atividades Sociais e Gêneros Textuais.** *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. Florianópolis, 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. p. 184-207.

\_\_\_\_\_. **Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento.** In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

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

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

WODAK, R. **Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos.** *Revista Linguagem em (Dis)curso.* V.4, nº especial de 2004.

## LOS SIGNIFICADOS DE LOS *FALSOS AMIGOS*: ESPAÑOL/PORTUGUÉS

Jeferson da Silva Alves<sup>1</sup>

**RESUMO:** trabalhamos os *falsos amigos* de um ponto de vista léxico/semântico, contudo, com uma perspectiva distinta da que costuma ser tratada nas obras didáticas sobre esse tema. Para tanto, se utilizará a etimologia e a história das palavras: do latim e/ou outras línguas latinas: como o francês e o italiano, por exemplo, ao espanhol/português para explicar a evolução/mudança dos traços lingüísticos. Para esta análise serão utilizados: um texto tirado de um soneto, uma ficha cadastral de um banco e algumas notas de dicionários para falantes de português e falantes de espanhol, ou seja, todos os textos são autênticos.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Falsos amigos*; Espanhol; Português; Ensino/aprendizagem.

**ABSTRACT:** one will work the *false friend* from a lexical the point of view/semantic, but, with a glance different from which usually have the didactic works that deal with that subject. For as much, it will be used the etymologic and the history of the words: of the latin and/or the other latin languages: like the french and the italian, for example, to the Portuguese Spanish/to explain the evolution/change of linguistic characteristics. For this analysis they will be used: a text removed from sonnet, a cadastral card of a bank and some notes of dictionaries of portuguese language and spanish language, that is to say, all the texts are authentic.

**KEY WORDS:** *False friends*; Spanish; Portuguese; education/learning.

### Introducción

Antes de hacer una reflexión sobre los *falsos amigos* hace falta conceptualizar los términos, “léxico y semántico”, por ser algo imprescindible para nuestra reflexión.

Léxico: es el conjunto de palabras cuya formación parte de un radical común. La composición y la derivación son procesos de formación de palabras de un mismo campo lexical. La noción de campo lexical es sinónima a la de una familia de palabras. Por ejemplo, con la palabra **carro**, podemos formar un campo lexical que resulta en las siguientes palabras: **carreta**, **carromato**, **carroza**, **carricoche**, **carretón**, **carretilla** etc. Los campos lexicales no están

---

<sup>1</sup> PREPES/PUC-MG.

determinados en una lengua, porque a todo momento aparecen nuevos lexemas, de la misma forma es común que cambie la relación que hay entre los lexemas que forman un campo. El concepto de campo lexical fue, según Ceia (2005), introducido en los años de 1920 y 1930 por lingüistas como Trier, Porzig y Weisberger. Además del campo lexical hay el campo semántico, que también es imperioso comprender, para llevar a buen término nuestras reflexiones.

El campo semántico es el conjunto de palabras unidas por el sentido. El campo semántico es, pues, toda el área de significación de una palabra o de un grupo de palabras, en este trabajo, los *falsos amigos*. La teoría de los campos semánticos trabaja solamente con algunos grupos bien definidos como los colores, los grados de parentesco, los *falsos amigos* etc.

La diferencia entre un campo lexical y un campo semántico, generalizada en los manuales de lingüística y crítica literaria, no es radical, ya que un campo lexical es a la vez un campo semántico también, a causa de las relaciones significativas, y vice-versa. Lo que resulta en que muchos lexicógrafos (incluso nosotros) prefieran campo léxico semántico como forma de designación (CEIA, 2005).

## 1. Sobre los *falsos amigos*

Uno de los temas que disiente en la enseñanza de español como lengua extranjera – E/LE para brasileños es el de los *falsos amigos*, porque buena parte de los autores mezclan los falsos cognados con los heterosemánticos. En esta investigación también se trabajará con la perspectiva, de que los *falsos amigos*, los falsos cognados y los heterosemánticos son sinónimos.

Según Sabino (2006, p. 251), “generalmente las expresiones **falsos cognados** y **falsos amigos** se consideran sinónimas y por esa razón, utilizadas para designar el mismo fenómeno lingüístico”. Para la autora, no había una concepción del término (*falso amigo*) que fuera libre de contradicciones. Es decir, “no había una definición adecuada y de aceptación unánime sobre esa cuestión” y concluye que “había autores que se basaban en la etimología para identificar un “**falso amigo**” [y] los que consideraban la importancia de su origen; ya otros que, al clasificar los

vocablos como “**falsos cognados**”, incluían, en su definición, tanto los vocablos [con etimología] común, como aquellos sin etimología común”.<sup>2</sup>

Sobre los *falsos amigos*, Alves (2002, p. 2) aclaró que “la denominación [...] es ingenua, no científica, sin embargo, tal denominación se adopta en los libros didácticos que suelen tratar de manera burlesca y divertida esas trampas”.

En Andrade Neta (SD, p. 7), por ejemplo, podemos ver que no hay distinción de estas palabras. Donde se lee:

**Vocablos heterosemánticos.** Este grupo se compone de los llamados falsos amigos o falsos cognados muy abundantes entre las dos lenguas y los más peligrosos, ya que pueden provocar interferencias más significativas en la comunicación. Los falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.

Normalmente, el tema de los *falsos amigos* llamados también de falsos cognados o heterosemánticos,<sup>3</sup> es un asunto discutido solamente en el campo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Son varios los factores que pueden contribuir para que haya *falsos amigos* entre dos lenguas. Ceolin (2003, p. 39) apuntó que “uno de los [factores] más decisivos es la afinidad entre ellas” y que “una mayor o menor afinidad puede determinar su número/porcentaje: como se da el caso entre el portugués y el castellano que, además de ser lenguas románicas, son lenguas ibero románicas”.<sup>4</sup>

Sabemos que los *falsos amigos* no ocurren sólo entre lenguas que poseen estrechas afinidades históricas, tenemos como ejemplo el vocablo inglés *push* que en portugués es empuerre. Por lo tanto, los *falsos amigos* tienen importancia no solo en proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también en lo que se refiere a la traducción. Según Ceolin (2003, p. 40), “el problema de la

---

<sup>2</sup> “Não havia uma definição adequada e que fosse de aceitação unânime sobre essa questão” e conclui que “havia quem se baseava na etimologia para identificar um “**falso amigo**” [e] aqueles que desconsideravam a importância de sua origem e outros autores que, ao classificarem vocábulos como “**falsos cognatos**”, incluían, em sua definição, todos os vocábulos [com etimologia] comum, quanto aqueles sem etimologia comum” (TA).

<sup>3</sup> En relación a esa sinonimia y otros aspectos de ese tema ver, por ejemplo, VITA, 2004; VAZ da SILVA & VILAR, 2003; FIALHO, 2005.

<sup>4</sup> “Um dos [fatores] mais decisivos é a afinidade entre elas” e que “uma maior ou menor afinidade pode determinar o seu número/percentagem: como é o caso do português e do castelhano que além de serem línguas románicas são línguas ibero-románicas” (TA).

existencia de falsos amigos es que estos pueden, en una traducción relajada o menos esmerada, comprometer el contenido semántico de un determinado enunciado y en consecuencia el acto comunicativo”.<sup>5</sup>

Que los *falsos amigos* no poseen un patrón fijo o único, es notable, ya que ellos son de naturaleza diversa y su carga semántica también. Podemos evidenciar eso, por ejemplo, en la palabra *a gente* del portugués (en esp. nosotros) y *la gente* del español(en port. as pessoas). Palabras que se refieren a cosas cercanas entre sí, pero que poseen significados distintos. Hay también palabras que nada tiene que ver unas con las otras, como los pares, *presunto* del español y *presumível* del portugués. Aún tenemos la posibilidad de encontrar palabras con significados completamente opuestos, es decir, antónimas (Ceolin, 2003).

Una definición básica para los *falsos amigos* que se encuentra en diversas obras didácticas es: “aquellas palabras que, por la igualdad o semejanza ortográfica y/o fonética parecen a primera vista fáciles de ser entendidas, traducidas o interpretadas, pero que acaban convirtiéndose en auténticas trampas para lectores y traductores” (MONTERO apud CEOLIN; 2003, p. 40).<sup>6</sup> El mismo autor clasifica los falsos amigos como:

**Falsos amigos ortográficos:** palabra que coincidiendo en ambas las lenguas en la ortografía, no coinciden o pueden no coincidir en la pronunciación; **falsos amigos fonéticos:** palabras que no coincidiendo en la ortografía, coinciden o pueden coincidir (por una pronunciación errada) en la fonética. Incluidos aquí aquellos que poseen distintos acentos y **falsos amigos aparentes:** aquellas palabras que sin coincidir en la escrita ni en la pronunciación, recuerdan, por la forma aproximada y debido a asociaciones lexicales, otros significados y sentidos diversos.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> “o problema da existência de falsos amigos é que estes podem, numa tradução descontraída ou menos cuidadosa, comprometer o conteúdo semântico de um determinado enunciado e em consequência o acto comunicativo” (TA).

<sup>6</sup> “aquelas palavras que, pela igualdade ou semelhança ortográfica e/ou fonética parecem a olho nu fáceis de serem entendidas, traduzidas ou interpretadas, mas que acabam por ser autênticas armadilhas para leitores e tradutores” (TA).

<sup>7</sup> **Falsos amigos ortográficos:** palavra que coincidindo em ambas as línguas na ortografia, não coincidem ou podem não coincidir na pronúncia; **falsos amigos fonéticos:** palavras que não coincidindo na ortografia, coincidem ou podem coincidir (por uma pronúncia errada) na fonética. Incluídos aqui aqueles que possuem diferentes acentos e **falsos amigos aparentes:** aquelas palavras que sem coincidir na escrita nem na pronúncia, lembram, pela forma aproximada e devido a associações lexicais várias, outros significados e sentidos diferentes (TA).

Las definiciones de los *falsos amigos* indican únicamente el aspecto léxico-semántico, es decir, solamente el aspecto exterior del vocablo y, por lo tanto, a su significado. No obstante, como profesores de español para brasileños, sabemos que la cuestión de los *falsos amigos* no debe ser tratada únicamente en el plan léxico-semántico.

A continuación, analizaremos algunos *falsos amigos* de distintos modos. En algunos casos “rescataremos” determinados contextos, y que en cierta medida se utiliza el *falso amigo* con la misma acepción de la otra lengua. En otros recogeremos la etimología y la historia de la palabra para explicar su evolución y los fenómenos que causaron los cambios.

## 2. Análisis de los *falsos amigos*

Aprender una lengua extranjera implica conocer, a la vez, a su propia lengua, principalmente en el caso de lenguas tan cercanas, como se da el caso del español y del portugués, una vez que las inferencias siempre parten de la lengua materna, es decir, de la lengua que conocemos.

A partir de la propuesta anteriormente explicada, de que aprendiendo una lengua extranjera aprendemos también la nuestra (la lengua materna), analizaremos algunas palabras consideradas *falsos amigos*, que en determinados contextos de la lengua portuguesa, se pueden hallar con los mismos significados.

### 2.1. Cerrar vs cerrar

La palabra **cerrar** en español aparece en los manuales con el significado de **fechar** en portugués, sin embargo, podemos encontrarla como sinonimia en la lengua portuguesa en algunos contextos y ampliarla a otros, en los que, la misma palabra se utiliza, por ejemplo, con un prefijo: “as inscrições estão **encerradas**”. Aquí, podemos decir que las inscripciones están cerradas (fechadas en portugués).

En el cuadro a continuación, podemos ver el verbo **cerrar** como sinónimo de **fechar** (en portugués):

**Cuadro 1: Primeiro Fausto de Fernando Pessoa<sup>8</sup>**

Como desejaría bien **cerrar**  
 Los ojos — sin morir, sin descansar,  
 No lo sé como — al misterio y a la verdad  
 Y a mí mismo — y no dejar de ser.  
 Morir tal vez, morir, pero sin en la muerte  
 Encontrar el misterio cara a cara.  
 (Primer Fausto, Fernando Pessoa)

**2.2. Firma vs firma**

La palabra **firma** es otra que en los manuales se considera un *falso amigo* y que se puede observar en distintas configuraciones.

La acepción utilizada en portugués puede ser la misma que la utilizada en la lengua española, una vez que en algunos contextos, podemos encontrar, “**firmamos** contratos”, “reconhecemos **firma**”.

Podemos comprobar eso en una ficha catastral Persona Física de un banco, como en el cuadro que se sigue:

**Cuadro 2: Ficha Catastral / Persona Física del Banco Prosper<sup>9</sup>**

Catastro/Persona Física

Con vistas a concretar este catastro para futuras operaciones, necesitamos de la documentación que se pide:  
 \*Rellenar, firmar y reconocer **firma** de la **Ficha Catastral Persona Física**;  
 \*Rellenar y firmar la vía del **Contrato de apertura de c/c**;

<sup>8</sup> **Primeiro Fausto de Fernando Pessoa:** Como eu desejaria bem **cerrar**/Os olhos — sem morrer, sem descansar,/Não sei como — ao mistério e à verdade/E a mim mesmo — e não deixar de ser./Morrer talvez, morrer, mas sem na morte/Encontrar o mistério face a face (TA).

<sup>9</sup> **Ficha de Cadastro de Pessoa Física do Banco Prosper:** Cadastro/Pessoa Física/Visando efetivar o devido cadastro para futuras operações, necessitamos da seguinte documentação:/\*Preencher, assinar e reconhecer **firma** da **Ficha Cadastral Pessoa Física**;/\*Preencher e assinar a via do **Contrato de abertura de c/c**;/\*Preencher e assinar o **Contrato de intermediação** assim como rubricando todas as folhas do contrato;/\*Enviar cópia autenticada da Identidade e da cédula do CPF;

\*Enviar cópia do comprovante de residência;/\*Não sendo o titular da conta o único a emitir ordens para as operações em bolsa, enviar uma Procuração com poderes específicos, ou preencher o nosso modelo de Procuração, assinar e reconhecer **firma** do outorgante./O procurador deve também preencher o Termo de Identificação, assinar e reconhecer **firma** (TA).

\*Rellenar y firmar el **Contrato de intermediación** así como rubricando todas las hojas del contrato;

\*Enviar fotocopia autenticada del documento de identidad y de la cédula de CPF;

\*Enviar fotocopia de documento que acredite la ubicación física;

\*No siendo el titular de la cuenta el único a emitir órdenes para las operaciones en bolsa, enviar una Procuración con poderes específicos, o rellenar nuestro modelo de Procuración, firmar y reconocer **firma** del otorgante.

El procurador también debe rellenar el Término de Identificación, firmar y reconocer **firma**.  
(Banco Prosper)

### 2.3. Jornal vs jornal

La palabra **jornal** que en los manuales de enseñanza E/LE aparece con el mismo significado de **salário** (del portugués) y por lo tanto como un *falso amigo*. Sin embargo, con un simple vistazo a unos diccionarios de lengua portuguesa, averiguamos que es posible encontrarla también con la misma acepción que tiene en la lengua española y que se trata más bien de una palabra que ha caído en desuso en cuanto a esa semántica que propiamente de un *falso amigo*.

#### Cuadro 3: Nota Jornal en el Dicionário Aurélio<sup>10</sup>

Del Aurélio:

##### **Jornal**

[Del latín, *diurnale*, "diario", i.e., paga por un día de trabajo.] S. m. **1.** Paga de cada día de trabajo; sueldo, jornada. **2.** Gaceta, diaria.

##### **Jornal**

[Del italiano, *giornale*.] S. m. **1.** Periódico. **2.** Comunicado en el que se relatan los sucesos día a día; diario: *Se puede acompañar lo ocurrido por el periódico del comandante*. **3.** Por extensión: Noticiero transmitido por la radio, televisión o cine.

### 2.4. Talher vs taller

<sup>10</sup> **Nota Jornal no Dicionário Aurélio:** Do Aurélio: **Jornal**/[Do latim, *diurnale*, "diário", i.e., salário por um dia de trabalho.] S. m. **1.** Paga de cada dia de trabalho; salário, jornada. **2.** Gazeta, diária./ **Jornal**/[Do italiano, *giornale*.] S. m. **1.** Periódico. **2.** Escrito no qual se relatam os acontecimentos dia a dia; diário: *Pode-se acompanhar o acontecido pelo jornal do comandante*. **3.** Por extensão: Noticiário transmitido pelo rádio, televisão ou cinema.

El vocablo **taller** (del esp.) se presenta como *falso amigo* de **talher** (del port.) por su escritura parecida y por la pronunciación muy cercana. Pero, simplemente afirmar que esas palabras son *falsos amigos* no garantiza que el alumno internalizará tal acepción.

En los manuales, en un primer momento se asigna que la palabra **taller** hace “sinonímia” a **oficina** y después que hace oposición a **talher**.

Analizaremos aquí la palabra **taller** que nada tiene que ver con la palabra **talher** del portugués. Como ilustra el diccionario electrónico de la RAE, la palabra **taller** viene del francés atelier y tiene como acepciones: 1. m. Lugar donde se realiza un trabajo manual. 2. m. Escuela o seminario de ciencias o de artes. 3. m. Conjunto de colaboradores de un maestro. Como podemos darnos cuenta en la primera acepción, la palabra se relaciona a la palabra **oficina** (Del port.), y a la vez, a la palabra atelier que no cambió su significado en la lengua portuguesa, por lo menos hasta el presente momento. Lo interesante es demostrar a los alumnos que la(s) lengua(s) cambia(n), que no son cuerpos estáticos, Y que muchas veces lo que ocurren son fenómenos distintos: en portugués, conservación y en español, primero la *-a* influye en la pronunciación de la primera *-e*, que se convierte en *-a* (lo que ocurre es una asimilación), y en un segundo momento, ocurre la pérdida de la primera *-a* (tenemos un caso de aféresis<sup>11</sup>, fenómeno en el que una palabra pierde una o más letras/sonidos a comienzo de palabra) y por fin, la *-i* influida por la *-l* en la pronunciación pasa a *-ll* como el *-lh* (*del portugués*). Podemos observar el mismo fenómeno actuando hoy día en la lengua portuguesa, como por ejemplo, en las palabras óleo y petróleo que son pronunciadas por algunas personas como *ólh(i)o* y *petrólh(i)o*.

## 2.5. Botequim vs botiquín

**Botiquín**, según el diccionario electrónico de la RAE, es el diminutivo de botica y analizando la palabra en su forma normal en diccionarios brasileños (cf. FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1989) donde hay botica, s. f. Farmácia [...] se origina del latín *aphoteca* distinto

---

<sup>11</sup> **Aféresis**. (Del gr. ἀφαίρεσις). **1.** f. Gram. Supresión de algún sonido al principio de un vocablo, como en *Norabuena* por *enhorabuena*. La **aféresis** era figura de dicción según la preceptiva tradicional (Diccionario de la RAE).

de **botequim** en portugués que tiene como diminutivo la palabra boteco cuya acepción es casa de bebidas.

Esa palabra aparece por primera vez diccionarizada en 1726 con la siguiente explicación: Un cajoncillo pequeño con medicinas para llevar de camino, en que va todo lo necesario para cualquier accidente.<sup>12</sup>

### 3. Conclusión

Al final de nuestro análisis, concluimos que además de la afinidad que hay entre las dos lenguas – en este caso son románicas e ibero-románicas – otros factores son indiscutibles para la comprensión de los *falsos amigos*. Primero tenemos palabras que son iguales en la escritura y en la pronunciación y que se originan de la misma palabra latina, como se da el caso en las palabras cerrar y firma que encontramos diccionarizadas también en los diccionarios de la lengua portuguesa con las mismas acepciones a las que se utilizan en la lengua española, dado que en portugués las inscripciones “se encerram” y “firmamos contratos”. Lo que ocurre en esos casos es que las palabras no son muy frecuentes, aunque se utilizan en determinados contextos. Aún tenemos palabras que son oriundas de otras lenguas latinas como el italiano y el francés, como en la palabra jornal del latín y que tenía como acepciones: paga por un día de trabajo, jornada, diaria y que después en la lengua italiana pasó a significar periódico; y la palabra taller que es resultante del francés atelier que en portugués se conservó y que en el español tuvo algunos cambios lingüísticos. Por fin, tenemos palabras que aunque nada tenga en común la una con la otra – como en botequín y botequim – que tanto en la grafía como en la pronunciación se parecen y por eso se consideran *falsos amigos*.

### Referencias

ALVES, Janaína Soares. *Los heterosemánticos en español y portugués*. Un desafío a la lectura/interpretación: el caso de los “vestibulandos” brasileños. In: *Congresso Brasileiro de hispanistas*. 2002. Disponible en: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100032&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100032&script=sci_arttext&tlng=es)> Accedido en 23 out. 2007.

---

<sup>12</sup> Trecho extraído del diccionario de la RAE.

ANDRADE NETA, Nair Floresta. *Aprender español es fácil porque hablo portugués: Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español*. In: *Cuadernos Cervantes*. SD. Disponible en: <[http://www.cuadernoscervantes.com/lc\\_portugues.html](http://www.cuadernoscervantes.com/lc_portugues.html)> Accedido en 23 oct. 2007.

ARIAS, Sandra Di Lullo. *Portunhol com duplo sentido*. In: Guia do espanhol para quem só fala portunhol. Rio de Janeiro: Campus, 1998. pp. 57-62.

Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. *Novo dicionário eletrônico Aurélio 5.0*. São Paulo. Editora Positivo, 2004.

CEIA, Carlos. *E-Dicionário de Termos Literários*. coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9, <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl/index.htm>> Accedido en 23 oct. 2007.

CEOLIN, Roberto. *Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano*. In: *Revista Philologica Românica*. 2003. Disponible en: <[http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04\\_05.pdf](http://www.romaniaminor.net/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf)>. Accedido en: 29 ago. 2006. pp. 39-48.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. *Dicionário brasileiro Globo*. 12. ed. São Paulo: Globo, 1989.

FIALHO, Vanessa Ribas. *Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro*. In: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. 2005. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>>. Accedido en 1 de sep. 2006.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo. Editora Objetiva, 2001.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22ª Edición, 2001. Disponible en: <<http://www.rae.es/>>. Accedido en 5 de sep. 2006.

RAE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esboza de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid. Espasa Calpe, 1973.

SABINO, Marilei Amadeu. *Falsos cognatos, falsos amigos ou cognatos enganos? Desfazendo a confusão teórica através da prática*. In: *ALFA Revista de Lingüística*. 2006. Disponible en: <<http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50-2/15-Sabino.pdf>> Accedido en 23 oct. 2007. pp. 251-263.

VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho e VILAR, Guillermo. *Os falsos amigos na relação espanhol – português*. In: *Cadernos de PLE* 3. 2003 (2004). Disponible en

<[http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/files/publicacoes/3PLE\\_2004d.pdf](http://www2.ii.ua.pt/cidlc/gcl/files/publicacoes/3PLE_2004d.pdf)> Accedido en 23 oct. 2007 pp. 75-96.

VITA, Claudia Pacheco. *Os conceitos de falsos amigos, falsos cognatos e heterosemânticos: a discussão de uma sinonímia*. In: III congresso brasileiro de hispanistas. 2004. Disponible en: <[http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos\\_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc](http://www.lle.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_lingua/Claudia%20Pacheco%20Vita.doc)>. Accedido en 8 sep. 2006. pp. 1-8.

## **UMA ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA OBRA A HORA DA ESTRELA DE CLARICE LISPECTOR**

**Luciano Taveira de Azevedo (UPE)**

**RESUMO:** O presente artigo traz uma análise de gênero da obra *A hora da estrela* de Clarice Lispector, onde os personagens Macabéa e Olímpico em suas relações sociais no decorrer da narrativa, têm suas identidades construídas e assumem representações de ser-mulher e ser-homem segundo paradigmas inventados pela cultura nordestina.

**Palavras-chave:** Gênero – Discurso – Identidade

**ABSTRACT:** This present article aims to analyze the gender in the masterpiece *A hora da estrela* by Clarice Lispector, where the characters Macabéa and Olímpico in their social relation during the episodes of the story, have their identities built and take the role of men and women according to some paradigms created by the north-eastern culture.

**Key words :** Gender- Speech – Identity

### **1. Apresentação**

Os estudos feministas avançaram significativamente nos últimos 20 anos e, ao longo da sua caminhada, incorporaram novas teorias sobre a condição da mulher na sociedade. Desse modo, o movimento feminista falou de sexismo, androcentrismo e patriarcalismo numa tentativa de explicar a condição feminina na esfera social. Recentemente, o feminismo ocidental introduziu nas discussões sobre os sexos o conceito hermenêutico de gênero. Segundo a categoria analítica de gênero, a compreensão acerca da mulher tem que passar necessariamente pela compreensão do homem e vice-versa, uma vez que o entendimento de um sexo não pode vir desvinculado do outro. O discurso masculino hegemônico, que na história construiu culturas e, nessas culturas, sistemas de representação do feminino que, por sua vez, produziram um sujeito doce e obediente, tem, na categoria gênero, seu objeto de análise e leitura dos papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade.

No presente trabalho, aplica-se a teoria de gênero à obra *A hora da estrela* de Clarice Lispector (1977). A análise recai sobre os personagens Macabéa e Olímpico, tomados aqui como estereótipos construídos por uma cultura, a cultura nordestina, que concentra o poder nas mãos do macho viril e dominador e relega o segundo sexo, ou seja, a mulher, à sujeição mais resignada. Nessa relação desigual, papéis sociais são produzidos, atribuídos e vivenciados pelos sexos em um determinado momento histórico.

## **2. Gênero: uma nova chave de leitura**

A categoria gênero se apresenta como um dos últimos conceitos hermenêuticos introduzidos pelas feministas ocidentais. Inicialmente, gênero era tudo aquilo que diz respeito à mulher; logo, gênero e mulher eram equivalentes, sinônimos. Originado no ambiente acadêmico, o termo foi incorporado por múltiplas disciplinas e ganhou nuances diversas. Segundo Simião (2000:1), “assim, antropólogos, sociólogos, psicólogos, cientistas políticos foram dando cores diferentes ao conceito, conforme a bagagem conceitual específica que suas disciplinas traziam”. Nesse sentido, Costa (1994) apresenta as diferentes leituras de gênero: gênero como variável binária, gênero como papéis sexuais dicotomizados, gênero como variável psicológica, gênero como tradução de sistemas de culturas e gênero como relacional.

Esse viés de gênero como relacional desconstrói uma concepção binária dos papéis sexuais e funda uma perspectiva em que homens e mulheres são analisados e entendidos a partir das relações que estabelecem na esfera social. Em Gebara (2000:38), lê-se que “num sentido preciso, tornar-se homem ou mulher depende de certas construções culturais e sociais”. Assim sendo, a compreensão dos papéis e representações adequados a homens e mulheres não têm tão somente na variável biológica seu fator de leitura e entendimento, posto que essa variável não dá conta de explicar a complexa teia de relações, por vezes ambíguas e contraditórias, vivenciadas pelos sexos na sociedade. Scott (1990:7) assevera que:

gênero tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto “mulheres” é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Esta utilização insiste sobre o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo. Este uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco, ou nada, a ver com o outro sexo. Além disso, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos.

Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior.

O gênero, visto nessa perspectiva, significa a organização social das diferenças sexuais, de modo que, se o sexo pertence à esfera do biológico, o gênero encontra-se na esfera sócio-cultural, mas, de maneira alguma, são duas categorias antagônicas e que se excluem, antes, uma implica a outra. Assim sendo, podemos dizer que o biológico é culturalizado e a cultura é biologizada. Dessa estreita relação entre o biológico e o cultural advém a normatização dos sexos e determinam-se os padrões adequados a homens e mulheres em diferentes épocas e sociedades. A invenção da masculinidade e da feminilidade não se dá por acaso, não é uma realidade fatalística, mas resultado de um discurso sexista que é gestado na história, produzido pela cultura, socialmente aceito e incorporado aos hábitos, costumes e comportamentos de um povo. Desse modo, os padrões de feminilidade e masculinidade pré-estabelecidos socialmente para homens e mulheres legitimam as relações de poder entre os sexos, hierarquizam suas posições sociais e criam um sistema de dominação baseado em valores, crenças, estereótipos e discursos sócio-culturalmente construídos. Nesse jogo simbólico e discursivo, os papéis sexuais são constituídos, cristalizados socialmente e aprendidos por homens e mulheres que incorporam ao seu modo de ser no mundo os padrões peculiares a cada sexo. Ser homem e mulher implica numa contínua construção, de modo que a mulher não nasce mulher, mas torna-se mulher no dizer de Beauvoir (1949) nem o homem nasce homem, ele torna-se homem. A esse respeito Gebara (2000:111) afirma que

neste sentido, dizer gênero quer dizer masculino-feminino na sua relação de produção social e cultural, na criação e na aprendizagem dos comportamentos e na reprodução desses mesmos comportamentos. Dizer homem e mulher, já é introduzir um 'modo de ser no mundo' próprio a cada sexo, um modo de ser que é fruto de uma teia complexa de relações culturais.

A categoria analítica de gênero aborda as relações entre homens e mulheres e entre homens e homens e mulheres e mulheres de maneira mais abrangente, uma vez que considera aspectos sócio-históricos e culturais na interpretação e entendimento das posições ocupadas pelos sexos na sociedade; posições estas marcadas pelo poder exercido e atribuído desigualmente. Para Scott (1990:16) “o gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder. Seria

melhor dizer: o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”. Mediante a leitura de gênero é possível traçar um vasto painel dos papéis desempenhados por homens e mulheres, e referenciá-los aos determinantes históricos e culturais que os moldaram, numa tentativa de identificar as forças de poder que atravessam as construções identitárias dos sexos.

### **3. O gênero aplicado à *Hora da estrela***

A linguagem mantém uma relação estreita com as representações de gênero. Essa relação é por vezes opaca, sinuosa e nem sempre percebida de maneira imediata, porque os discursos que a pontilham assumem um caráter não transparente que dificulta, por vezes, relacionar práticas discursivas excludentes com as desigualdades de gênero. Desse modo, a carga discriminatória de muitas expressões, clichês e ditados populares passam despercebidos sem que identifiquemos nesses elementos traços de excludência e marginalização da categoria sexual tida como inferior e dominada. Gallop (2001:281) afirma que “ter um falo significa estar no centro do discurso”. O pensamento feminista diz que o falo só tem significado quando referido ao pênis. Assim sendo, pode-se afirmar que aquele que se encontra no centro do discurso e detém o poder, ou seja, o falo, é o homem. Para Scott (1998:115), “o discurso é um instrumento de ordenação do mundo”. Mas esse mundo que o discurso falocêntrico que atravessa a sociedade organiza é um discurso todo voltado contra as categorias sexuais desprivilegiadas, oprimidas.

O romance *A hora da estrela*, escrito por Clarice Lispector em 1977, representa uma inovação estilística ao deslocar-se do universo íntimo para a realidade objetiva e tocar, desse modo, questões sociais de maneira mais explícita e declarada. O próprio narrador-personagem, Rodrigo S.M., afirma que se trata de história exterior e explícita (HE, p.33). A personagem-protagonista de cuja história Rodrigo S.M. se ocupará chama-se Macabéa, mas atende por Maca, alusão aos macabeus, personagens bíblicos. Nordestina oriunda do estado de Alagoas, muda-se para o Rio de Janeiro, onde alimenta o sonho de ser estrela de cinema. Divide um quarto de pensão com quatro moças que paga trabalhando como datilógrafa. Namora Olímpico de Jesus, também nordestino, que trabalha como metalúrgico e aspira ascender socialmente. No decorrer da narrativa, Macabéa perde Olímpico para Glória, sua única amiga, pois esta possuía os atrativos

materiais ambicionados por ele (CAMPEDELLI; ABDALA JR, 1981). A hora da estrela para Macabéa se dá quando é atropelada por um Mercedes Benz.

No romance de Clarice Lispector, Macabéa e Olímpico são representantes dos papéis atribuídos ao longo da história a homens e mulheres e que, por sua vez, têm na baliza de verniz sócio-cultural os parâmetros bem delimitados da sua construção. Durante a narrativa, encontramos uma mulher e um homem que assumem o modelo socialmente proposto e encarnam um modo de ser e viver consoante à lógica e mentalidade que circulava em meado do século XX. Macabéa é mulher, nordestina, medíocre, solitária, submissa e virgem. Olímpico é homem, nordestino (logo, “cabra da peste”), esperto, ambicioso e dominador. Essas características não são dadas por acaso, mas obedecem a toda uma lógica sócio-cultural-discursiva que tem origem no chão social em que pisam os personagens. Na sua consciência adormecida, Macabéa é uma desconhecida de si mesma. Ignorante da sua identidade, ela “não se conhece senão de ir vivendo à toa” (HE, p. 35). Aprendeu a ser assim, como é. Nunca se perguntou: quem sou eu?, e, se um dia o fizesse, “cairia estatelada e em cheio no chão” (HE, p.36). Os tijolos que compõem seu edifício pessoal e sua feminilidade não foi ela quem os colocou, antes, foram colocados pelas instituições sociais que a gestaram, conceberam e ensinaram a ser como é,

“incompetente para a vida. Faltava-lhe o jeito de se ajeitar. Só vagamente tomava conhecimento da espécie de ausência que tinha de si mesma. Se fosse criatura que se exprimissem diria: o mundo é fora de mim, eu sou fora de mim” (HE, p.45).

Ela é indiferente e ignora a própria identidade porque não a construiu nem foi-lhe dada oportunidade de participar desse processo. Ela não nasceu de si, mas da convenção social que a aguardava antes mesmo de vir ao mundo. Esse mundo fora dela já definira para si seu lugar social, suas atribuições profissionais (vale lembrar que ela é datilógrafa) e seu comportamento, “(...) ela é doce e obediente” (HE, p.47).

As implicâncias de gênero se fazem sentir a princípio no seu nome abreviado, Maca. Esse apelido é, “graficamente, quase idêntico à Maçã, sem os adornos sinuosos do til e da cedilha” (SÁ, 2000:271). Apesar de não trazer os enfeites gráficos da palavra maçã, porque “ela era subterrânea e nunca tinha tido floração” (HE, p.52), a semelhança remete-nos ao fruto proibido<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>O imaginário popular atribuiu à maçã a categoria de fruto proibido, ou seja, aquele comido por Adão e Eva no paraíso quando cometeram o pecado original.

que, segundo o relato bíblico, levou à queda de todo o gênero humano. Eva e Adão transgridem a determinação divina, pecam e são expulsos do paraíso, mas é sobre a mulher que recai o estigma da fraqueza moral. Desse modo, a culpa que se estende a toda humanidade tem na mulher seu princípio e fim, porque historicamente conservou o estigma de causa de perdição. Macabéa traz esse sinal, de certo modo, representado na abreviatura do seu nome e entranhado nas vísceras da sua parca existência.

Após a morte de seus pais, ela passa a viver com uma tia que, além de maltratá-la, ensina-lhe a cartilha do comportamento social adequado às mulheres. De modo que, “do contacto com a tia ficara-lhe a cabeça baixa” (HE, p.50) e, se lhe dava cascudos na cabeça, era por que “considerava de dever seu evitar que a menina viesse um dia a ser uma dessas moças que em Maceió ficavam nas ruas de cigarro aceso esperando homem” (HE, p.49), além de que “a queria para varrer o chão” (HE, p.54). Assim sendo, Macabéa é talhada para ser ingênua, inocente, virgem e obediente. Seu mérito está em baixar a cabeça e obedecer resolutamente. Ela torna-se mulher na medida em que se enquadra, paulatinamente, nos padrões sociais pré-determinados para aquelas que dividem consigo o mesmo chão. Age de modo automático, mecânico, irracional, ao ponto de

“esse não-saber pode parecer ruim mas não é tanto porque ela sabia muita coisa assim como ninguém ensina cachorro a abanar o rabo e nem a pessoa a sentir fome; nasce-se e fica-se logo sabendo” (HE, p.50).

Macabéa, embora “o fato de vir a ser uma mulher não pertencesse à sua vocação” (HE, p.49), aprendia, pouco a pouco, a sê-la.

Ela vê desfilar nas páginas da sua vida o discurso que a sociedade androcêntrica produz sobre a mulher e introjeta a imagem construída por seus dominadores. A normatização e o controle social exercido sobre sua feminilidade faz com que se revista dos símbolos sócio-culturais que identificam o feminino na história. Sua satisfação está em reproduzir cotidianamente o papel imposto pelo masculino e concretizar, na sua existência rala, o projeto identitário silenciosamente gestado no útero da cultura. Rodrigo S.M. diz que

“só depois é que pensava com satisfação: sou datilógrafa, e virgem, e gosto de coca-cola. Só então vestia-se de si mesma, passava o resto do dia representando com obediência o papel de ser” (HE, p. 58).

Nas páginas subseqüentes, o narrador apresenta um personagem masculino, Olímpico, que no decorrer da trama conhece Macabéa e torna-se seu namorado. Olímpico reúne as características do típico macho nordestino e traz inscrito no seu genótipo existencial o padrão da masculinidade e o mito do nordestino “cabra macho”, símbolo da virilidade e da força. Essa imagem do nordestino vem sendo desenhada por uma extensa produção cultural desde o começo do século XX. Olímpico é representante desse protótipo de ser-homem e sua relação com Macabéa é mediada pela simbólica do masculino.

No primeiro encontro, Olímpico delimita os lugares sociais a que ambos pertencem quando compara o nome Macabéa à doença de pele:

- E, se me permite, qual é mesmo a sua graça?
- Macabéa
- Maca – o que?
- Bea, foi ela obrigada a completar.
- Me desculpe mas até parece doença, doença de pele (HE, 65)

O nome identifica, distingue, particulariza e, de certo modo, diz quem somos, de onde viemos e o grupo social ao qual pertencemos. Nesse momento da narrativa, dizer o nome significa não apenas identificar-se, mas informar sobre sua origem, lugar e posição social. Olímpico também revela seu nome, mas ela não lhe entende o sentido. Embora desconheça o significado, ele reconhece que esse nome carrega as marcas do seu caráter e da sua condição masculina. Seu nome traduz vitória, conquista e a ambição de atingir os mais altos níveis sociais. Para ele, “a melhor herança é mesmo muito dinheiro. Mas um dia vou ser muito rico – disse ele que tinha uma grandeza demoníaca: sua força sangrava” (HE, p.68). A partir da revelação dos nomes, Olímpico vê Macabéa de uma posição privilegiada, pois o nome dela associa-se à doença de pele, símbolo da fraqueza e debilidade, enquanto o seu, é símbolo da força que se traduz em dominação. Herdeiro de uma longa tradição patriarcalista que perpetua a imagem do nordestino como homem valente e viril, Olímpico traz inscrito no nome as marcas semânticas desse ideal. Se por um lado, Macabéa não passa de doença de pele, Olímpico remete-nos às lutas, desafios e competições olímpicas que possibilita chegar ao pódio, lugar por excelência, dos fortes e grandes.

As diferenças dos papéis sexuais e a má distribuição do poder entre os sexos fica evidente na narrativa por aquilo que o personagem masculino tem e o feminino não tem, ou seja, pelo *déficit*. Assim sendo, além do nome, Olímpico carrega outros símbolos representativos do poder,

como, por exemplo, um dente de ouro que colocou quando ainda estava no Nordeste. O narrador diz que “este dente lhe dava posição na vida” (HE, p.68). Um outro elemento que o afirma como detentor do poder e o distingue substancialmente de Macabéa é a sua força e macheza. A prova da sua virilidade residia no fato de ter assassinado alguém, “aliás, matar tinha feito dele um homem com letra maiúscula” (HE p.68) e, “era o que se chamava no Nordeste de ‘cabra safado’” (HE p. 68). O próprio personagem destaca sua inteligência e o narrador atribui-lhe o mérito de “peça-chave, dessas que abrem qualquer porta” (HE p. 69). Por outro lado, Macabéa é uma figura medieval. Nessa metáfora, mulher e trevas – elemento que designou aquele período histórico – são comparadas e mantêm uma relação tão estreita que acabam por se confundir. O homem, por sua vez, é aquele que é a chave que abre a porta e permite a luz entrar, invadir a casa e iluminar aqueles que estão nas trevas ou a representam. Mais uma vez, a singularidade do homem é afirmada em detrimento da mulher que não passa de doença e treva.

Outro aspecto relevante nesta análise é a figuração dos espaços reservados ao homem e a mulher na obra *A hora da estrela*. O espaço ambicionado ou já ocupado por Olímpico e Macabéa é historicamente determinado. No século XX, ainda é predominante e praticada a idéia de que à mulher está reservado o espaço privado, ou seja, a casa, a vida doméstica com todas as suas diligências, como: cuidar dos filhos, do marido e do lar. Diferentemente, ao homem cabe o espaço público onde exerce o poder, designa as leis e normas sociais e ordena as diversas esferas da vida coletiva e individual. Albuquerque Jr. (2003:21), assim assevera:

donos do poder, ocupantes do espaço público, produtores da riqueza, chefes da família, responsáveis perante as leis, controladores da cultura, os homens não teriam deixado lugar para as mulheres na história. Conseqüentemente, toda a memória da sociedade, toda a história da sociedade seria dos homens.

Restritas ao lar, as mulheres bordam seu arranjo existencial no anonimato e longe das práticas sociais que têm no homem sua viga de sustentação. Vistas sob a burca do esquecimento, essas mulheres não exercem outro ofício, senão aquele de procriar e promover a ordenação do lar. O silêncio a que estão submetidas reflete a lógica de organização social ditada por uma cultura de cunho patriarcal vigente não apenas no Brasil mas em outros países da América Latina que foram colonizados por europeus. A sua ausência no cenário público denuncia uma sociedade marcada por sistemas de exclusão, que tem nas relações desiguais de poder entre os sexos, seu fator de organização. Nádía Gotlib (1998:2) diz, acerca de Macabéa, que

“não tem condição de construir uma história, já que, à margem dos trilhos que direcionam os acontecimentos, a personagem vive da cultura de sucata: sobras dispensadas pelos outros, os que têm”.

A condição de Macabéa é de viver à margem e manter-se fora da roda de produção cultural, intelectual e econômica que está reservada à hegemonia masculina. Assim sendo, “vive na mais completa miséria, sem ter acesso à cultura de bens materiais, intelectuais e afetivos” (GOTLIB, 1998:2). Nessa vida, que desconhece os rumos, resta-lhe a margem e, enquanto ser marginal, contenta-se em viver à sombra do homem que detém poder e saber, bem como centralidade nos negócios públicos. A narrativa clariceana assim descreve essas condições desiguais:

Os negócios públicos interessavam Olímpico. Ele adorava ouvir discursos. Que tinha seus pensamentos, isso lá tinha. Acocorava-se com o cigarro barato nas mãos e pensava. Como na Paraíba, ele se acocorava no chão, o traseiro sentado no zero, a meditar. Ele dizia alto e sozinho:

- Sou muito inteligente, ainda vou ser deputado.

E não é que ele dava para fazer discurso? Tinha o tom cantado e o palavreado seboso, próprio para quem abre a boca e fala pedindo e ordenando os direitos do homem. No futuro, que eu não digo nesta história, não é que ele terminou mesmo deputado? E obrigando os outros a chamarem-no de doutor.

Macabéa era na verdade uma figura medieval enquanto Olímpico de Jesus se julgava peça-chave, dessas que abrem qualquer porta. Macabéa simplesmente não era técnica, ela era só ela. Não, não quero ter sentimentalismo e portanto vou cortar o coitado implícito dessa moça. Mas tenho que anotar que Macabéa nunca recebera uma carta em sua vida e o telefone do escritório só chamava o chefe e Glória. (HE, 68)

A disparidade de lugares sociais e funções públicas fica evidente nesse trecho do livro. Olímpico se projeta na vida política e torna-se deputado. Vale ressaltar que o cargo de deputado dá condições de formular e aprovar leis, fazendo-as circular socialmente a fim de serem cumpridas pelos indivíduos. Essa função confere a Olímpico uma mobilidade no espaço público que foi negada à Macabéa. Disso decorre que a normatização dos indivíduos é feita de acordo com a lógica masculina e, por que não dizer, patriarcalista, tradição da qual Olímpico é herdeiro. O discurso que atravessa essas normas da vida privada e pública traz, no seu bojo, uma veia sexista que perpetua a desigualdade entre os gêneros e funda uma identidade em que a mulher deve se comportar de maneira dócil, sensível, amável e obediente, ou seja, sem vez nem voz, sem expressão e participação social. Lançada no sótão existencial que, nesse trecho da narrativa clariceana, é representado pelo escritório onde Macabéa trabalha, a mulher se vê confinada no

espaço estreito que um sistema falocêntrico a condenou. Nunca ter recebido cartas ou telefonemas aponta para o fato de que Macabéa é um pária social, ou seja, foi excluída da vida pública e se restringe ao cotidiano trivial e destituído de reconhecimento e visibilidade.

Desse modo, Macabéa e Olímpico são talhados à medida que incorporam ao seu modo de ser no mundo os discursos engendrados pela cultura nordestina. Rubem Alves *apud* Gebara (1994:16) diz que “nós tecemos as redes nas quais nos deitamos”. Numa perspectiva de gênero, pode-se dizer que homens e mulheres são, até certo ponto, tecidos, ou seja, inventados pelos discursos produzidos na história. Esses discursos forjam identidades que estão assentadas numa tradição de oposição binária que coloca em posições diferentes e contrárias elementos que mantêm uma relação de interdependência. Assim sendo, procura-se entender a identidade feminina aquém da identidade masculina ou da história e da cultura e faz-se uma leitura equivocada da construção dos papéis sexuais no decorrer da história, por que desvinculada do outro e dos determinantes histórico-sociais. O entendimento das relações e das construções de gênero que modelaram comportamentos e papéis distintos para homens e mulheres tem que partir de uma visão relacional e não dicotômica dos sexos. As práticas discursivas que circulam socialmente e constroem subjetividades não estão desvinculadas das relações intrínsecas e extrínsecas entre homens e mulheres na esfera pública e privada. Antes, esses discursos nascem dessas relações e a elas retornam sob a forma de normas e papéis que são incorporados pelos sujeitos e reproduzidos socialmente.

Clarice Lispector em *A hora da estrela* aborda questões sociais que tocam os vários aspectos da condição humana de um povo que construiu sobre o solo árido do sertão nordestino uma identidade ou, por que não dizer, identidades que se materializam nos diversos papéis desempenhados por homens e mulheres que povoam a região Nordeste.

Macabéa e Olímpico são representantes desse povo multifacetado em suas relações e nas formas de encarnar e vivenciar o dia-a-dia por vezes excludente e opressor. Gestados por uma cultura assentada em valores patriarcalistas e falocêntricos, os personagens reproduzem em suas vivências cotidianas, corriqueiras e habituais o difícil papel de ser-mulher e ser-homem, não por uma iniciativa livre e espontânea, mas por imposição de uma cultura que exige deles o modo adequado de comportamento e vivência de si.

A narrativa clariceana permite múltiplos olhares, e a teoria de gênero é apenas um desses tantos olhares que se pode lançar sobre essa obra que foi a última escrita por Clarice Lispector. Vistos nessa perspectiva de gênero, *Macabéa* e *Olímpico* reproduzem um modo de ser no mundo que configura um produto social (gênero) aprendido, institucionalizado e transmitido de geração em geração.

### **Referências bibliográficas**

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **Nordestino**: uma invenção do falo. Maceió: Edições Catavento, 2003.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência da vida. V. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CAMPEDELLI, Samira Youssef; ABDALA JR., Benjamim. **Clarice Lispector**. São Paulo: Abril Educação, 1981.

COSTA, Cláudia de Lima. **O leito de procrusto**: Gênero, linguagem e as teorias femininas. *Cadernos Pagu*, v. 2, Campinas, 1994.

GEBARA, Ivone. **Trindade**: palavra sobre coisas novas e velhas. São Paulo: Paulinas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Rompendo o silêncio**: uma fenomenologia feminista do mal. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLOP, Jane. **Além do falo**. *Cadernos Pagu*. n. 16, Campinas, 2001.

GOTLIB, Nádya Battella. **A literatura feita por mulheres no Brasil**. Disponível em: [http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo\\_Nadia\\_Gotlib.htm](http://www.amulhernaliteratura.ufsc.br/artigo_Nadia_Gotlib.htm)

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. São Paulo: Record/Altaya, 1984.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação e realidade**, Porto Alegre, edição especial, 1990.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, 1998.

SÁ, Olga de. **A escritura de Clarice Lispector**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMIÃO, Daniel Schroeter. **Gênero no mundo do trabalho**. Mimeo, 2000.



# **INTERROGATÓRIOS POLICIAIS EM DELEGACIA DE REPRESSÃO A CRIMES CONTRA A MULHER: UMA QUESTÃO DE ALINHAMENTOS INTERACIONAIS.**

**Priscila Júlio Guedes Pinto\***

**RESUMO:** A partir de dados gerados em uma Delegacia de Repressão a crimes contra a Mulher, este artigo tratar-se-á da construção de identidades como uma forma situada e negociada pelos participantes, no aqui e agora da interação, como um recurso que estes mobilizam para conduzirem sua vida cotidiana em sociedade. Para além do estudo da construção de identidades, abordar-se-á também um estudo sobre alinhamentos interacionais, demonstrando que na medida em que as partes se relacionam entre si e com o enunciado proferido e recepcionado, há a ocorrência de mudança de enquadres. A nossa pesquisa é baseada na Etnografia com coleta de dados e anotações de campo, bem como nos pressupostos teóricos da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolingüística Interacional.

**Palavras-chave:** Análise da Conversa Etnometodológica; Sociolingüística Interacional; identidade; alinhamento interacional.

**ABSTRACT:** Based on the data from an all-female police station, this article concerns about identity construction being situated and negotiated by its own participants on the here and now in the interaction process, as a resource to conducte their daily lives in the society. Furthermore the study of identity construction, the analysis will also approach a study about interactional alignments, which shows the way how each part is related among themselves, and also among the uttered and received enunciation. In this case, it happens change of frame. Our research is based on Etnography research through the analysis of collecting data, field notes, and theoretical framework of Conversation Analysis Etnometodology and Interactional Sociolinguistics.

**Keywords:** Interactional Sociolinguistics; identity; alignment interactional.

## **1. Introdução.**

Considerando que a interação social incorpora uma ordem social e institucional e que esta “ordem interacional” (GOFFMAN *apud* HERITAGE, 1997, p.161) abrange um conjunto complexo de direitos e obrigações interacionais que estão ligados à identidade pessoal e às instituições macro-sociais, este texto mostra como os participantes evocam, manifestam, tornam

---

\* Mestranda em Lingüística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (Minas Gerais).

relevante uma determinada identidade ao se orientarem para certas convenções e restrições operantes no decorrer de uma interação gravada em uma Delegacia de Repressão a crimes contra a Mulher.

Nessa perspectiva, identidade será aqui estudada como forma situada e negociada, no aqui e agora da interação, ou seja, como um fenômeno discursivo, co-contruído e negociado em situações de fala-em-interação.

Os dados de fala real que nós investigamos foram interrogatórios policiais em uma *Delegacia de Repressão a crimes contra a Mulher*, localizada na região sudeste do Brasil, onde coletamos dados<sup>1</sup> nos períodos de abril a maio e de agosto a outubro de 2007. Nesta instituição policial, as vítimas apresentam queixas contra algum suspeito que as agrediu (física ou verbalmente) ou que cometeu algum outro tipo de delito, em seguida, os envolvidos são intimados por um inspetor de polícia a comparecer na delegacia para apresentarem os seus depoimentos. Neste momento de encontro das duas partes (vítima e suspeito), o inspetor as interroga para apuração dos fatos e posteriormente redige um relatório sobre o que lhe fora relatado durante o interrogatório e o encaminha para a delegada. No interrogatório que analisaremos, temos como participantes: o inspetor de polícia; a vítima (um menor de idade); a mãe da vítima (representante legal) e o suspeito.

Embora aqui tratemos de uma interação institucional em que temos participantes voltados para atividades específicas e, por isso, apresentam identidades relevantes da instituição (inspetor, vítima e suspeito), estas identidades serão mostradas/ratificadas em nossa análise, bem como serão mostradas algumas identidades que os participantes mobilizam neste interrogatório policial

Pressupomos inicialmente que os participantes de uma situação de fala-em-interação podem ser descritos a partir de várias categorias (e.g gênero, idade, papéis sociais, etc), sendo que um dos objetivos do analista seria analisar a maneira como os participantes as tornam relevantes em dado contexto.

Neste trabalho, demonstraremos também como os participantes se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o enunciado que está sendo proferido ou recepcionado e como essas relações levam a diferentes enquadres. Para tanto, basearemos a nossa pesquisa na

---

<sup>1</sup> A coleta de dados foi feita pelas pesquisadoras: Priscila Júlio Guedes Pinto e Débora Marques.

Etnografia com coleta de dados e anotações de campo e nos pressupostos Teóricos da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolingüística Interacional.

## **2. A contribuição da Análise da Conversa e da Sociolingüística Interacional para o estudo de alinhamento e de construção de identidade.**

A Análise da Conversa de base Etnometodológica (doravante ACe) parte do princípio de que é por meio da fala-em-interação que as organizações sociais se realizam, dado que é através da fala que as pessoas interagem e executam as suas tarefas cotidianas. Essa centralidade da fala como um meio de realização de ações, podemos encontrar nas diversas situações da vida cotidiana desde uma entrevista de emprego, compra ou venda de algum produto, encontro de amigos até bilhetes, cartas em que podemos ter o autor do texto mantendo uma relação específica com determinado leitor para que este execute alguma tarefa de trabalho.

Assim, percebe-se a primazia da conversa na constituição do mundo social, sendo, por esse motivo, considerada o gênero básico de linguagem em uso nas relações humanas, do qual todos os outros gêneros, como os institucionais derivam.

Um ponto central da Análise da Conversa Etnometodológica é o fato de descrever as organizações das estruturas de padrões de ação presentes nas diversas atividades da vida humana. Para isso, a ACe relaciona significado e contexto à idéia de seqüência, uma vez que o contexto é caracterizado como um projeto e um produto das ações dos participantes, ou seja, “ele é construído, invocado e guiado através da interação, sendo co-construído pelos participantes da conversa em e através de suas próprias conversas” (HERITAGE, 1997,p.163).

Nessa perspectiva, em ambientes institucionais como a *Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher*, veremos que os participantes se orientam para a construção de identidades ligadas às identidades relevantes desta instituição como suspeito, inspetor e vítima. Porém, neste ambiente veremos também que outras identidades surgem neste contexto.

Como a identidade é algo que é usado na fala, ou seja, é por meio da fala-em-interação que as identidades podem também ser co-construídas, é importante destacar a proposta da ACe com relação ao estudo de identidades.

Na visão da ACe “a identidade não deveria ser tratada como um ‘recurso’ explanatório que nós, como analistas, levamos conosco para uma cena onde as pessoas estão interagindo, mas como um ‘tópico’ que requer investigação e suor uma vez que nós chegamos lá” (ANTAKI & WIDDICOMBE, 1998,p. 02) . Como já mencionado anteriormente, esta perspectiva tem como pressuposto inicial de que os participantes de uma situação de fala-em-interação podem ser descritos a partir de uma multiplicidade de categorias (e.g. gênero, idade, papéis sociais, institucionais, etc), sendo a categoria identidade um tipo particular de categorização.

Desta forma, considerando esses princípios mencionados acima, podemos dizer que o estudo de identidade pode ser visto como um fenômeno situado ou indexicalizado e, principalmente, tornado relevante pelos participantes.

No que se refere à Sociolingüística Interacional, é importante destacar os conceitos de alinhamento, *footing* e enquadre.

Goffman (*apud* RIBEIRO & GARCEZ, 1998) define *footing* como “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.70), isto é, para Goffman, o *footing* é uma mudança de postura do self na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o enunciado que está sendo proferido ou recepcionado.

Com relação à noção de alinhamento proposta por Goffman, Tannen & Wallat (*apud* RIBEIRO & GARCEZ, 1998) definem *footing* como: “uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos, uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.184). Como um exemplo de mudança de enquadre, as autoras baseiam-se em uma consulta pediátrica. Durante a consulta, as autoras observaram que a pediatra mudava, a todo momento, a sua postura e até mesmo a sua linguagem, para, ora explicar para a mãe a respeito da doença de seu filho, ora entreter a criança para realizar um exame, e ora falar para a câmera de vídeo destinada aos alunos do curso de medicina.

Neste sentido, os *footings* se conectam com os alinhamentos, uma vez que a mudança de *footing* implica em uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros de acordo como conduzimos e recepcionamos uma elocução. Os *footings* sinalizam o que dizemos ou fazemos, bem como indicam como interpretamos o que é dito ou feito, sendo,

portanto, o desdobramento do enquadre o qual segundo o autor “uma mudança em nosso *footing* é uma outra forma de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.75).

Além dos conceitos de enquadre alinhamento e footing, Goffman (*apud* RIBEIRO & GARCEZ, 1998) sugere uma nova classificação para os conceitos de falante e ouvinte, já que a tradicional descrição de falante e ouvinte não dá conta de descrever as complexidades do processo de comunicação em tempo real da interação. Goffman decompôs os papéis de falante em categorias mais específicas via o que o autor chama de *formato de produção*. O *animador* é a caixa sonora de emissão dos enunciados; o *autor* é aquele que compõe as palavras; e o *responsável* é aquele que é responsabilizado pelas palavras. Todos esses papéis podem recair sobre um mesmo falante como, por exemplo, um jornalista de jornais televisivos que exerce o papel de animador das palavras que lê, sendo o autor das palavras ditas pelo jornalista o redator do jornal e o responsável pelas palavras o chefe da redação ou o dono do jornal. Da mesma maneira, Goffman decompõe o papel de ouvinte considerando a condição de participação oficialmente ratificada ou não do encontro social. Os participantes ratificados podem ser os endereçados pelas elocuições proferidas pelo falante, sendo aqueles “a quem o falante remete sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante” (RIBEIRO & GARCEZ, 1998, p.78) em contraposição ao participante ratificado não-endereçado.

Para o autor, mesmo não sendo participante oficial no encontro, podemos escutar uma conversa de perto de duas formas socialmente diferentes: (i) por intromissão - escutando às escondidas, por trás da porta; (ii) ou por acaso (ouvintes por acaso) - quando ouvimos de forma advertida, sem intenção de ouvir a conversa. Desta forma, Goffman (*apud* RIBEIRO & GARCEZ, 1998) enfatiza que um participante ratificado pode não escutar uma conversa e alguém que esteja escutando-a pode não ser um participante ratificado. Essa descrição de categorias específicas para ouvintes se configura através do que o autor denomina de *status de participação* e a configuração que se estabelece entre falantes e ouvintes em um determinado momento da fala é denominada de *estrutura de participação*.

Complementar às definições de Goffman, é válido mencionar a proposta de Zimmerman (1998) de que identidade pode ser estudada como um elemento do contexto para a fala-em-

interação. Segundo o autor, a orientação dos participantes para uma ou outra identidade – sua própria ou dos outros – está vinculada à interação em curso e às ordens sociais circundantes.

Zimmerman (1998) aponta três categorias de identidade: (i) identidades discursivas - estão ligadas à organização da interação momento-a-momento. Os participantes assumem identidades discursivas enquanto se engajam nas diversas atividades sequencialmente organizadas: falante corrente, ouvinte, contador de história, recipiente etc; (ii) identidades situadas - são constituídas a partir de situações específicas para as quais os participantes, ou pelo menos um participante, se orientam em virtude de normas e rotinas unidas a uma determinada meta institucional. Um exemplo de identidades situadas são as identidades de suspeito, vítima e inspetor presentes no interrogatório policial em análise. Todos esses participantes se orientam em relação a tarefas especializadas e particulares que compõem toda a rotina deste ambiente institucional; (iii) identidades transportáveis - são identidades latentes que seguem com os indivíduos enquanto eles se movem através de suas rotinas diárias: são identidades normalmente visíveis enquanto marcas físicas ou culturais (gênero, etnia etc).

É relevante enfatizar que essas três categorias de identidades propostas por Zimmerman podem recair sobre um mesmo indivíduo. Um exemplo disso seria uma entrevista de emprego em uma empresa em que temos com relação às identidades discursivas a alocação de turnos entre falante corrente (entrevistador) e próximo falante (entrevistado); com relação às identidades situadas: o entrevistador e o entrevistado; e, por último, com relação às identidades transportáveis: as características físicas do entrevistador e do entrevistado como etnia, gênero etc.

### **3. Contexto de Pesquisa.**

A *Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher* é uma polícia civil que presta serviços às mulheres que sofrem alguma agressão física ou verbal, algum abuso ou constrangimento. Embora esta Delegacia seja adequada para atender especificamente mulheres, dado o seu nome “*Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher*”, nesta instituição também se recebem outros tipos de casos como: maus tratos de menores, abuso sexual de menor, não pagamento de dívidas etc.

Nesta Delegacia, o início do inquérito policial se dá por meio de um boletim de ocorrência (BO), expedido, geralmente, por um policial civil ou militar, que é chamado, por denúncias telefônicas ou pela própria vítima, a comparecer no local do crime. A vítima, para fazer a denúncia, é necessário que ela telefone para a Delegacia ou procure um posto policial mais próximo para relatar a sua versão sobre os fatos que julga como criminais.

Ao fazer um BO, a vítima tem a opção de iniciar o inquérito policial<sup>2</sup> e de indiciar o incriminado. O BO tem validade de seis meses e a vítima, durante este período, pode requerer a abertura de um processo legal ou pode interrompê-lo, ao não querer dar continuidade às investigações.

É válido mencionar que durante a geração de nossos dados de pesquisa, muitas mulheres recorriam à Delegacia para cancelarem o indiciamento de seus companheiros.

Depois que o BO é lido pelo delegado, é despachado para o inspetor de polícia, autoridade responsável por intimar as partes (suspeito e vítima) para o interrogatório. São estes encontros, em que temos o inspetor e as partes dando os seus depoimentos, que geramos os nossos dados.

Posteriormente ao interrogatório, o inspetor registra em um relatório tudo o que foi narrado pelas partes e tudo o que se caracteriza como provas que comprovem a infração realizada pelo suspeito (exame de corpo delito, fotografias que confirmam o crime, etc). Este relatório, quando apresenta suficientes elementos que corroboram o crime, é conduzido para o judiciário para propositura da ação penal, mas quando não apresenta provas suficientes que comprovam o delito, é encaminhado ao Ministério Público para posterior arquivamento.

#### **4. Análise de dados.**

O evento *interrogatório* presente nos encontros gravados na *Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher* pode ser dividido em três momentos distintos: (I) o momento da identificação dos participantes, na qual o inspetor coleta informações sobre a identidade da vítima e do suspeito; (II) o momento da leitura do Boletim de Ocorrência (BO), em que as partes são

---

<sup>2</sup> A função do inquérito policial é apurar o fato que se configure como infração penal e a respectiva autoria para servir de base à ação penal ou às providências cautelares (Cf. CAPEZ, 2001, p.67).

informadas sobre a natureza da intimação; e (III) o momento do interrogatório cujas perguntas se direcionam à tentativa de se apurar a verdade dos fatos.

Como já exposto anteriormente, analisaremos<sup>3</sup>, nesta seção, uma audiência de interrogatório policial<sup>4</sup> em que temos presentes: a vítima (uma criança de 4 anos de idade), a mãe da vítima, o suspeito e o inspetor. A audiência, gravada em 26 de abril de 2007, trata de um crime de abuso sexual de um menor que foi obrigado a praticar sexo oral. Tal crime foi denunciado pela mãe da vítima que compareceu à *Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher* no dia 16 de abril do corrente ano e formalizou o ocorrido em um boletim de ocorrência (BO). Nesta audiência, a mãe da vítima ratifica o acontecido e o suspeito nega qualquer prática abusiva ao menor. O inspetor participa desta audiência, lançando perguntas que permitam tanto à mãe quanto ao suspeito apresentarem as suas versões sobre os fatos.

Apresentaremos, neste trabalho, análises sobre os três momentos que constituem este interrogatório.

*1º momento: A identificação das partes (02:07-52).*

Neste ambiente institucional, como já mencionado anteriormente, o inspetor como uma autoridade, na abertura dos interrogatórios, tem como práxis identificar inicialmente as partes, coletando informações que dizem respeito as suas identidades transportáveis e situadas nos termos de Zimmerman (1998).

(ABUSO SEXUAL DE MENOR, 2007, 02:07-52)

- 07 inspetor tem passagem pela polícia cara?
- 08 suspeito já!
- 09 inspetor já?
- 10 suspeito já.
- 11 inspetor e por causa de quê?
- 12 suspeito de doze.
- 13 inspetor doze<sup>5</sup>?
- 14 suspeito é

---

<sup>3</sup> Para a realização das transcrições e conseqüente análise de dados, utilizamos as convenções do sistema adotado por Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974 (cf. anexo, p.20).

<sup>4</sup> Para garantir a privacidade dos participantes, optou-se em trocar todos os nomes de pessoas e lugares nas interações e em utilizar papéis recorrentes neste ambiente institucional (inspetor, vítima e suspeito) nas transcrições.

<sup>5</sup> Refere-se ao artigo 12, do capítulo III da Lei nº 6.368, de 21 de outubro de 1976 em que há medidas de prevenção ao tráfico ilícito e uso indevido de entorpecentes. Neste artigo, prescreve-se uma pena de reclusão de três a quinze anos e pagamento de cinquenta a trezentos e sessenta reais dias-multas para aqueles que importam ou exportam, remetam, preparem, produzam, fabriquem, adquiram ou vendam, tragam consigo ou guardarem, etc, substâncias entorpecentes de forma ilegal (ANGHER (org) 2005. *Vade Mecum*, p.818).

- 15 inspetor condenado?  
16 suspeito é-tô-três-é::agora to é::
- 17 inspetor não,eu te perguntei o seguinte, foi condenado,  
18 suspeito fui  
19 inspetor quanto tempo?  
20 suspeito três anos  
21 inspetor ( )  
22 suspeito ( )  
23 inspetor onde?  
24 suspeito no ceresp  
25 (0,1)  
26 inspetor no ceresp?  
27 suspeito é,  
28 (2,0)
- 29 inspetor tá na condicional?  
→ 30 suspeito é, to na condicional,  
31 inspetor tá por quanto tempo?  
32 suspeito um ano-uma ano e oito meses
- 33 inspetor tá cumprindo aquele artigo, o doze ainda né?  
34 suspeito é,  
35 (1,8)  
36 mãe ( )  
37 inspetor ( )  
38 (3,0)
- 39 inspetor ta na condicional ainda né filho?  
40 suspeito é  
41 inspetor e vai até quando?  
42 suspeito hum?  
43 inspetor e vai ( ) até quando?  
44 suspeito vai ( ) até 2010  
45 inspetor 2010?  
46 (0,8)
- 47 inspetor muito bem, (0,2)((mexe em papéis)) então a senhora é a  
→ 48 dona marta da silva não é isso?  
49 mãe ãhãm
- 50 inspetor esse rapaz que tá na minha frente aí é: (0,3) o andré,  
→ 51 não é isso?  
52 mãe ãhãm

Nesta seqüência, o inspetor, primeiramente, identifica o suspeito, perguntando-o se teve passagem pela polícia e por qual motivo, se foi condenado e por quanto tempo, se está na condicional (turnos 07; 11;15;19;26;29;39).Estas perguntas emergem de uma agenda pré-estabelecida pelo inspetor antes da chegada dos participantes, dado que o inspetor faz buscas on-line em arquivos da polícia para a checagem de antecedentes criminais do suspeito.

Nesse sentido, sendo o suspeito já identificado nos arquivos da polícia como criminoso, neste primeiro momento do interrogatório, o inspetor já o identifica como um possível suspeito para o crime, utilizando categorias relacionadas a este ambiente policial como: “doze” (linhas

12,13 e33), “condicional” (linhas 15, 17, 29,30 e 39), “passagem pela polícia” (linha 07) que projetam a identidade no outro de suspeito.

Posteriormente à identificação do suspeito, o inspetor identifica as outras partes: a mãe da vítima e o menor (vítima) (linhas 47-48; 50-51), confirmando os documentos apresentados pela mãe da vítima com as pessoas presentes e checando se os participantes são as partes mencionadas no Boletim de Ocorrência (BO).

Assim, neste primeiro momento do interrogatório, temos a constituição de identidade (suspeito) atrelada às normas e às rotinas que são exercidas neste ambiente institucional, bem como temos a presença de identidades relevantes para este evento policial como os nomes dos participantes, já que, ao se tratar de um ambiente legal e jurídico, é necessário confirmar se há correspondência entre a identidade dos participantes com as partes presentes e com os nomes apresentados no BO.

*2º momento: A leitura do BO (02:53-55; 03:01-22).*

No excerto seguinte, há apresentação do BO aos participantes pelo inspetor.

(ABUSO SEXUAL DE MENOR, 2007, 02:53-55; 03:01-22)

53 inspetor tá↓ (0,5) deixa eu perguntar pra senhora (0,1) ta constando  
→ 54 aqui pra gente, não é isso (0,1), tá que a senhora fez o  
→ 55 boletim de ocorrência, ta aqui com a gente, não é isso? da  
→ 01 polícia civil, né? dia dezesseis de abril, é isso mesmo,  
02 não é isso?  
03 mãe foi.  
04 inspetor foi↓ aí ta escrito-o detetive escreveu pra mim o seguinte ô  
05 (( lendo)) comparece a esta unidade policial a senhora  
→ 06 marta da silva, não é isso?  
07 mãe ahãm.  
→ 08 inspetor mãe do menor andré, a senhora é mãe dele não é isso?  
09 mãe sou.  
→ 10 inspetor de quatro anos, relatando que o seu filho constantemente  
→ 11 reclama que o autor o obriga a pegar seu órgão genital,  
→ 12 dele↓ né?, e colocar na boca e chupar e esclarece ( ) que  
→ 13 tentou encaminhar o caso-o caso ao conselho tutelar e que  
→ 14 lá o menor foi submetido ao exame médico, nada foi  
→ 15 constatado no que tange ao aspecto oral, porém que a  
→ 16 criança continua dizendo que o mesmo colocou e continuou a  
→ 17 assediá-la e a fazer o mesmo ato, que o autor mora nos  
→ 18 fundos da casa da vítima (0,2), e é casado com a irmã da  
→ 19 vítima, que nega que seu marido é capaz de fazer tal coisa  
→ 20 (0,3) a senhora dona-dona marta confirma isto aqui que está  
21 escrito pra mim? é isso mesmo? o que-o que leva a pensar,  
22 [só o que o menino fala?

Durante esta apresentação, emerge da fala do inspetor a sua identidade institucional, marcada pelo uso inclusivo do termo “a gente”: “ta constando aqui pra gente, não é isso (0,1), tá que a senhora fez o boletim de ocorrência, ta aqui com a gente, não é isso?”(linhas 54-01) que se refere à instituição (Delegacia de Polícia), ou seja, o inspetor diz em nome da instituição a qual pertence, exercendo aqui a identidade de responsável.

Em seguida, o inspetor começa a ler o BO para verificar a veracidade do que foi escrito com o que foi relatado pela vítima, neste caso a mãe da vítima, à polícia civil no dia da denúncia.

Nas linhas 06; 08; 10-20, notamos que o inspetor está sendo o porta-voz da mãe da vítima (representante legal da vítima), relatando em nome da mãe para o suspeito, a denúncia feita por ela. Neste momento, então, a identidade que emerge da fala do inspetor é de animador, uma vez que ele é a caixa sonora de emissão dos enunciados proferidos pela mãe da vítima.

Para além da identidade de animador, percebemos a emersão da identidade situada de suspeito e vítima. No trecho “o autor o obriga a pegar seu órgão genital, dele né?,”(linhas 11-12) percebemos o surgimento da identidade de suspeito com o uso do termo “dele” que o coloca na condição de ouvinte endereçado, esclarecendo que o instrumento utilizado para a realização do abuso sexual foi o órgão genital do autor. Tal termo seguido da tag question “né” reforça o que foi enunciado pelo inspetor “o autor o obriga a pegar seu órgão genital,”, comprometendo o suspeito. Nesse sentido, é evidente também que a argumentação da criança sobre o fato de o suspeito continuar assediando-a, coloca-a no papel de vítima e o considerado autor do crime no BO como um possível suspeito (linhas 16-17).

*3º momento: O interrogatório (03:33-57; 04:01-03/04:33-61/06:32-58; 07:01-07/04:38-62; 05:01-16).*

Este terceiro momento pode ser aqui dividido em três partes de acordo com a exposição do relato dos fatos: (i) o relato da mãe; (ii) o relato do suspeito; (iii) a tentativa em obter informações da criança.

No excerto seguinte, a mãe da vítima relata o que aconteceu com o menor (linhas 33-39; 41-44) e quais foram os procedimentos que ela tomou enquanto mãe da vítima, ao ficar sabendo do ocorrido.

## (ABUSO SEXUAL DE MENOR, 2007, 03:33-57)

33 mãe aÍ um dia (0,1) eu dando banho nele, aliás, eu  
 34 arrumando água pra dá banho nele aÍ, eu peguei falei  
 35 com ele-ele pegou e comentou isso pra mim, aÍ isso me  
 → 36 levou ao desespero, eu como mãe, eu tinha que levar meu  
 → 37 filho pra fazer um exame, entendeu?  
 38 inspetor humhum.  
 39 mãe entendeu?  
 40 inspetor entendo.  
 → 41 mãe aÍ, lá que-que o médico falou realmente né? que tinha  
 → 42 coisado isso, né? aÍ (0,1) o-o conselho tutelar† me  
 43 encaminhou entendeu? pra eu vim aqui  
 44 (0,2)  
 45 mãe aÍ (0,1) o-o conselho tutelar† me encaminhou entendeu?  
 46 pra eu vim aqui  
 → 47 inspetor e a senhora fez tudo isso? levou ao médico tal  
 48 mãe levei↓  
 → 49 inspetor e ele ta-e o comportamento dele, como é que tá sendo?  
 → 50 mãe o comportamento dele?  
 → 51 inspetor é↓ ele vai à aula, pra escolinha?  
 52 mãe ele tá na escolinha.  
 → 53 inspetor ele tá indo na escolinha normalmente?  
 54 mãe tá↓  
 → 55 inspetor tá. tá lanchando e jantando tudo direitinho?  
 56 mãe olha, isso aÍ ele nunca foi mesmo não↓  
 57 inspetor tá.

Nas linhas 36-37, na fala da mãe, emerge a sua identidade de mãe que, ao ficar sabendo do crime, toma imediatamente iniciativas: leva o filho ao médico (linha 41) e procura o Conselho Tutelar (linha 42).

Posteriormente ao relato da mãe, o inspetor começa a perguntar sobre o menor: se a mãe o levou ao médico (linha- 47); como está o comportamento dele, como ele está na escola, se ele está se alimentando direito etc (linhas 49,51; 53;55). Porém, na linha 50, a mãe da vítima parece não entender a pergunta feita pelo inspetor no turno anterior (“e ele ta-e o comportamento dele, como é que tá sendo?”- linha- 49), emitindo parte da elocução do inspetor “o comportamento dele?” (linha 50). Tal problema de entendimento por parte da mãe é reparado pelo inspetor (*other-initiated* repair (Schegloff et. al., 1977, p.365)) no turno subsequente quando ele diz “é↓ ele vai à aula, pra escolinha?” (linha 51), tentando buscar a resposta para a pergunta feita por ele na linha 49. Aqui, vale mencionar que tal problema de entendimento é negociado interacionalmente entre a mãe e o inspetor, os quais têm como foco a tentativa de resolução do problema.

Semelhante ao que ocorre na consulta pediátrica, apresentada por Tannen & Wallat (1998), em que a pediatra utiliza registros diferentes ao se dirigir à mãe, à criança a aos residentes que assistem à consulta, nos nossos dados, também encontramos esta mudança de registro. Nas linhas 51, 53, 55, o inspetor muda o seu registro ao se dirigir à mãe da vítima, utilizando o diminutivo “escolinha”, “direitinho” para que ela responda à pergunta feita por ele sobre o comportamento do menor, ou seja, o inspetor reformula a sua pergunta inicial - “e ele ta-e o comportamento dele, como é que tá sendo?” (linha-49)- para que tal pergunta se torne mais clara e inteligível à mãe. Aqui, é importante ressaltar que, ao lançar perguntas à mãe como forma de investigar o comportamento da criança, o inspetor se mostra como um conhecedor do comportamento de uma criança que sofre abuso sexual, dado que é possível crianças, que sofrem abuso sexual, mudarem seus comportamentos.

Posteriormente à seqüência que trata sobre o comportamento atual do menor, o inspetor se dirige ao suspeito para que ele apresente a sua versão sobre os fatos:

(ABUSO SEXUAL DE MENOR , 2007, 04:33-61)

04 inspetor o quê que você tem a dizer sobre isso irmão.(( se  
05 dirige ao suspeito))  
→ 06 suspeito o que eu tenho pra falar com você, eu tenho uma filha,  
→ 07 tenho sobrinho, tem um monte lá- e ele tomo raiva de  
→ 08 mim, sabe por causa de quê? lá tem um montão de  
→ 09 criança, aí foi um negócio de papagaio, só que pra ele  
→ 10 ele queria papagaio que fazia de vareta, e eu fiz-só  
→ 11 que aí eu peguei uma folha de caderno, amassei no meio  
→ 12 e amarrei duas linhas e tal, aí eu falei, ô andré,eu  
→ 13 não vou-vou faze pro cê senão as criança, daí ele  
→ 14 arrumou um- e chorou pra caramba, aí desse dia pra lá  
→ 15 ele tomo raiva de mim =  
16 (0,2)  
→ 17 =eu tenho filha também eu jamais faria isso com os  
→ 18 meninos.  
→ 19 inspetor mas como é que um menino de quatro anos de idade vai  
→ 20 saber como é que é chupar, como é que é isso?  
→ 21 suspeito ( ) eu falei até com a mãe dele ( ), a briga comigo  
→ 22 é por causa de papagaio.  
→ 23 inspetor tá↓:: mas onde ele- que ele pode ter visto isso hein? a  
→ 24 senhora me explica isso pra eu entender  
25 mãe ah:: num sei  
→ 26 inspetor pois é, se ele vive na tua casa, onde é que ele pode  
→ 27 ter visto?  
→ 28 suspeito não::↓ele não vive lá em casa-eu-eu trabalho ( )  
29 inspetor e trabalha onde?  
30 suspeito eu trabalho na amarer ué↓((instituição ligada à  
31 Prefeitura da cidade na qual os detentos realizam  
32 atividades profissionais))

Nos turnos 06-15 e 17-18, emerge da fala do suspeito sua identidade de vítima, apresentando como justificativa que ele tem uma filha e, por esse motivo, jamais cometeria tal crime com “os meninos”(linha 18). Nas linhas, o suspeito, ao apontar que André “chorou pra caramba, aí desse dia pra lá ele tomo raiva de mim (0,2)” (linhas 14-15), posiciona o menino como uma criança temperamental e mimada, uma vez que o suspeito não fez o papagaio como a vítima desejava.

Além disso, é importante dizer que, o suspeito, ao apresentar a justificativa de que tem uma filha, também constrói uma identidade de pai, já que enquanto pai jamais abusaria de sua filha e muito menos de outras crianças. Nesse sentido, podemos dizer que esta argumentação do suspeito de que tem uma filha também o posiciona como inocente da acusação de abuso sexual.

Nas linhas 19-20, o inspetor, tenta encurralar o suspeito, lançando uma pergunta precedida de um argumento de que é estranho um menino de quatro anos saber como se pratica sexo oral (cf.linhas 19-20). Como resposta à pergunta feita pelo inspetor, o suspeito nega o crime, apresentando como justificativa a briga com o menino por causa do papagaio: “( ) eu falei até com a mãe dele ( ), a briga comigo é por causa de papagaio.” (linhas 21-22), mostrando-se, mais uma vez, como inocente do crime.

O inspetor, nas linhas 23 e 24, muda de tópico - evidenciado pelo uso de um marcador discursivo “ta↓:” no início do turno (cf. OSTERMANN, 2003, p.491) - lançando uma pergunta “tá↓:: mas onde ele- que ele pode ter visto isso hein?” (linhas 23-24) que se dirige à mãe da vítima, a fim de retomar o tópico sobre o crime. A mãe da vítima, por sua vez, responde “ah:: num sei” (linha 25) e o inspetor, mais uma vez, se dirige ao suspeito, perguntando-o “pois é, se ele vive na tua casa, onde é que ele pode ter visto?” (linhas 26-27). Aqui, é válido mencionar que o inspetor, no mesmo turno em que tal pergunta é produzida, ele fornece uma elocução “se ele vive na tua casa” (linha 26-27) que é direcionada ao suspeito, referindo-se ao fato de que o menor possivelmente é um freqüentador assíduo da casa do mesmo, havendo, então, neste momento, uma projeção de identidade estabelecida pela produção de tal elocução pelo inspetor que coloca o suspeito como um possível culpado. Porém, no turno seguinte, o suspeito protege a sua face ao alegar que

trabalha (“não::↓ele não vive lá em casa-eu-eu trabalho ( )-linha 28) e, por isso, o menor, não frequenta a sua casa, construindo, mais uma vez, a sua identidade de vítima.

No excerto seguinte, temos, mais uma vez, a tentativa do inspetor em buscar a verdade e a versão do suspeito sobre os fatos:

(ABUSO SEXUAL DE MENOR , 2007, 06:32-58; 07:01-07)

- 32 inspetor nós tamos sabendo aqui, que pode ser que tenha filme pornô na  
33 sua casa ( )  
→ 34 suspeito não tem não:: pode ir lá ué↓  
35 inspetor não↓ eu não sei não, to perguntando (0,1), existe a  
→ 36 possibilidade de ele ter visto o filme lá?  
→ 37 suspeito filme de sacanagem não não (0,1) foi que nem eu falei pra dona,  
→ 38 tem hora que nós aluga filme ( ) que ele ta lá direto, que  
→ 39 nós faz papagaio pra ele, inclusive quando, se ela for lá na  
→ 40 hora que tá fazendo papagaio pra ele, ele xinga ela, ele não  
→ 41 vai ( ) mas filme pornô não tem não, eu tenho uma filha  
→ 42 também↓  
43 inspetor não tem não, né?, a sua filha, tem quantos anos?  
44 suspeito nove anos.  
45 inspetor nove anos=  
46 (0,1)  
→ 47 inspetor =então tá↓ você sabe o problema de-de delito, qualquer delito,  
→ 48 na condicional, você sabe o quê que acontece né?=  
49 (0,1)  
→ 50 inspetor não sabe?, você sabe que você tá na bola da vez né?=  
51 (0,1)  
→ 52 inspetor =aconteceu alguma coisa,a sua condicional vai pro saco, é só  
→ 53 informar pra anvec, que a anvec ((Vara de Execuções Criminais))  
54 suspeito ( ) dois mandatos, tinha dado um problema lá ( )  
55 inspetor porque ele aprende isso, é por isso que eu to perguntando pra  
56 mãe dele.  
57 suspeito ( ) eu tenho minha filha também, pode perguntar se eu faço  
58 alguma coisa com ela  
→ 01 inspetor se você sabe o quê que tá acontecendo aqui, então↓ você deve  
→ 02 saber, porque você é descolado, não é bobo, não é? então vamos  
→ 03 combinar o seguinte, evita (0,1) o contato com ele evita ficar  
→ 04 sozinho com ele e com qualquer criança.  
05 suspeito sabe o quê eu falei com a filha dela? que lá é cheio de  
06 criança, eu já falei com ela, vamo faze um muro aqui que evita  
07 que pra ir na casa dela tem que dar a volta lá na rua.

Nesta seção do interrogatório, o inspetor pergunta ao suspeito se há filmes eróticos na casa para averiguar se o menor alguma vez chegou a assistir filmes deste tipo (linhas 32-33; 35-36). O suspeito, por sua vez, nega “não tem não:: pode ir lá ué↓”; “filme de

sacanagem não não” (linhas 34 e 37), e acrescenta justificativas (cf. linhas 37-42) como forma de se inocentar dos fatos.

Nos turnos 47-48; 50 e 52-53, o inspetor ameaça o suspeito “=então tá↓ você sabe o problema de-de delito, qualquer delito, na condicional, você sabe o quê que acontece né?=”,”você sabe que você tá na bola da vez né?=”,”=aconteceu alguma coisa,a sua condicional vai pro saco, é só informar pra anvec, que a anvec ((Vara de Execuções Criminais))”, apresentando um posicionamento institucional, ao se referir ao crime que pode piorar a situação do suspeito que está na condicional, caso este seja realmente o criminoso. É importante citar ainda que o inspetor, ao dizer para o suspeito “se você sabe o quê que tá acontecendo aqui, então↓ você deve saber, porque você é descolado, não é bobo, não é? (linhas 01-02), se contrapõe à posição de inocente construída pelo suspeito nos turnos anteriores 34; 37-42, assumindo, assim, uma identidade de “confrontador”, ao tentar derrubar a imagem construída pelo suspeito.

Dentro deste mesmo turno, o inspetor tenta estabelecer uma negociação com o suspeito, propondo que este evite qualquer contato com o menor e com qualquer criança: “evita (0,1) o contato com ele evita ficar sozinho com ele e com qualquer criança.” (linhas 03 e 04). Aqui, o inspetor atua como uma aconselhador/ameaçador, pois, ao mesmo tempo em que aconselha o suspeito a não manter contato com as crianças, ele parece ser uma ameaça para o suspeito, uma vez que o inspetor é uma autoridade neste ambiente institucional, e por isso, o suspeito deve lhe obedecer.

Nesse sentido, podemos dizer que esta proposta de negociação do inspetor com o suspeito mostra implicitamente a relação de poder estabelecida neste ambiente institucional: o suspeito deve obedecer ao que lhe é proposto para que não piore a sua situação atual de estar na condicional e de ser o principal suspeito de um possível caso de abuso sexual.

Na próxima seqüência, temos um exemplo de mudança de enquadre do inspetor ao tentar obter alguma informação verídica do menor sobre o crime:

(ABUSO SEXUAL DE MENOR , 2007, 04:38-62; 05:01-16)

→ 38 inspetor e a senhora trabalha?

39 mãe não.

→ 40 inspetor a senhora fica em casa, cuidando dos afazeres de casa↓

41 mãe fico em casa.  
 42 inspetor entendi.=  
 43 (0,1)  
 → 44 inspetor =é e-e-e-e-ele sempre reclamou disso ou foi a primeira vez que  
 → 45 ele reclamou?  
 46 mãe não↓, ele me reclamou aquele dia né?  
 47 inspetor me espera lá fora um pouquinho, eu te chamo já já. ((se dirige  
 48 ao suspeito))  
 49 mãe ele reclamou aquele dia::  
 → 50 inspetor senta o menino ali.  
 51 (0,8)  
 52 mãe aqui?  
 53 inspetor isso=  
 54 (0,2)  
 55 inspetor =senta lá senhora=  
 56 (0,3)  
 → 57 inspetor =deixa eu te falar um negócio (0,3) ô andré↓  
 58 mãe no dia que eu fui levar ele lá no posto médico ( ) ele ficou  
 59 chorando=  
 → 60 inspetor xô te perguntar um negócio  
 01 mãe =ficou chorando  
 02 inspetor andré (0,1) não::: (0,2) aqui ô, vou te dar um negócio  
 → 03 mãe fala com ele meu filho, não vai te acontecer nada não↓  
 → 04 (( o inspetor traz um brinquedo para a vítima))  
 → 05 inspetor quer brincar? ( ) quer sentar aqui na minha cadeira? eu sento  
 → 06 aí, quer? eu sento ali quer? senta lá, no meu lugar.  
 → 07 mãe senta lá meu filho↓  
 08 inspetor ouve aqui ( ) quer falar comigo não?  
 → 09 mãe fala com ele andré, do mesmo jeito que você falou com a mamãe=  
 10 inspetor não quer falar, não quer falar não↓  
 11 mãe =do mesmo jeito

Neste momento do encontro, o inspetor pergunta para a mãe da vítima se ela trabalha fora de casa, se foi a primeira vez que o menor falou sobre o acontecido (turnos: 38; 40; 44-45), para que ele tenha uma melhor apuração sobre os fatos.

Na linha 50, o inspetor pede a mãe da vítima que assente a criança em outra cadeira, para que ele possa fazer algumas perguntas à vítima. Inicialmente, o inspetor se dirige ao menor de forma séria, sem estabelecer nenhum contato afetivo ou brincadeiras: “deixa eu te falar um negócio (0,3) ô andré↓” e “xô te perguntar um negócio”(linhas 57 e 60), exercendo aqui o seu papel de inspetor de polícia ao tentar adquirir de André informações verdadeiras sobre o ocorrido. Não obtendo nenhum tipo de informação do menor, o inspetor muda de estratégia e oferece um brinquedo à vítima (linha 04). Nas linhas 05 e 06, o inspetor muda o seu enquadre e começa a ser mais amável com o menino na tentativa de criar uma relação de confiança com André: “quer brincar? ( ) quer sentar aqui na minha

cadeira? eu sento aí, quer? eu sento ali quer? senta lá, no meu lugar.”, “ouve aqui ( ) quer falar comigo não?”, não conseguindo, no entanto, informações referentes ao crime relatado pela mãe da vítima. Neste turno, percebemos também que o inspetor, ao tentar ser mais afetivo com a criança, intenta construir a identidade de “amigo” do menor, para que este confie nele e, conseqüentemente, diga a verdade.

Na seqüência em análise, podemos notar também que a mãe da criança muda de enquadre: ela deixa de relatar os fatos para o inspetor e se dirige ao filho, demonstrando uma relação mais afetiva com a criança (marcada pelo uso de “meu filho”, “mamãe”) – “fala com ele meu filho, não vai te acontecer nada não↓”, “senta lá meu filho↓”, “fala com ele andré, do mesmo jeito que você falou com a mamãe–” (linhas 03;07 e 09), procurando também fazer com que o menino tenha confiança em falar com o inspetor – “não vai te acontecer nada não↓” (linha 03).

## **5. Conclusão.**

No interrogatório policial analisado, mostramos como as noções de enquadres e de identidades dão conta do que acontece neste ambiente interacional, bem como demonstramos como pistas lingüísticas evidenciam e sinalizam os diferentes enquadres. Em nossa análise, percebemos também que há a construção de identidades que surgem como características da organização seqüencial da fala-em-interação, sendo, portanto, formas de como os participantes se dispõem para agirem no mundo.

Neste interrogatório policial, vimos que o suspeito tentou construir a sua identidade de inocente o tempo todo, mesmo o inspetor tentando derrubar a sua imagem construída; vimos também que o inspetor atua como responsável, animador, conhecedor do comportamento de criança que sofre abuso sexual, confrontador e aconselhador/ameaçador, sendo, respectivamente, aquele que *diz em nome de, fala por, mostra ter conhecimento do comportamento de crianças que sofrem abusos sexuais, afronta, aconselha e ameaça* o outro na tentativa de alcançar a

verdade dos fatos, já que o objetivo primário de interrogatórios<sup>6</sup> como este é apurar os fatos para se chegar à verdade.

Nesta análise, notamos também que na medida em que as partes se relacionam entre si e com o enunciado proferido e recepcionado, elas apresentam diferentes enquadres.

A importância do estudo vai além dos limites de ambientes institucionais como este, uma vez que diferentes enquadres e a construção de identidades são mobilizados na atividade de fala durante interações e, conseqüentemente, variam de um ambiente para outro.

Acreditamos, então, que este estudo colabore satisfatoriamente para maiores estudos da área do discurso para que se possa melhor entender uma dada prática social.

## **6. Referências Bibliográficas.**

- ANGHER, A. J. (org.). *Vade Mecum Acadêmico de Direito*. 2ª ed. São Paulo: Rideel, 2005.
- ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. Identity as an achievement and as a tool. In: ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, p.01-14, 1998.
- CAPEZ, F. *Curso de Processo Penal*. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FOUCAULT, M. *A Verdade e as formas jurídicas*. 4ª ed, 3ª imp. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.
- GOFFMAN, E. A Situação Negligenciada. In.: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998, p.11-15.
- GOFFMAN, E. Footing. In.: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998, p.70-97.
- HERITAGE, J. *Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data*. In: SILVERMAN, D. (ed.) *Qualitative Research: Theory, method and Practise*. London: Sage Publications, p. 161-182, 1997.
- OSTERMANN, A. C. Localizing power and solidarity: Pronoun alternation at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil. *Language in Society*, 32. Estados Unidos: Cambridge University Press 0047-4045/03, p. 351-381, 2003.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A Symplest for the Organization of Turn-Talking for Conversation. *Language*, 50 (4), p.696-735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. et al. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 55(2), p.361-382, 1977.
- TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame \ consulta médica. In.: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 120-141.

---

<sup>6</sup> É válido ressaltar que a maioria dos encontros gravados nesta *Delegacia de Repressão a Crimes contra a Mulher* se configura como formas de inquéritos policiais que, segundo Foucault (1995), são as formas mais importantes de se chegar à verdade dentre as práticas jurídicas e sociais.

WIDDICOMBE, S.. Identity as an Analysts`and Participants`Resource. In: ANTAKI,C. & WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, p.191-206,1998.  
ZIMMERMAN, D.H. Identity, Context and Interaction. In .: ANTAKI, C. & WIDDICOMBE, S. *Identities in Talk*. London: Sage Publications, p.87-107, 1998.

## ANEXO

### Convenções de Transcrição

<p>. (ponto final) ? (ponto de interrogação) , (vírgula) ?, (ponto de interrogação e vírgula)</p> <p>- (hífen) :: (dois pontos) <u>sublinhado</u> (letra, sílaba ou palavra sublinhadas) <b>PALAVRA</b> (maiúsculas) °<b>palavra</b>° (sinais de graus) ° (sinal de grau)</p> <p><b>palavra:</b> ( sublinhado de uma letra, sílaba ou palavra e dois pontos) <b>Palavra:</b> (dois pontos sublinhados ) ↑ (seta com indicação para cima)  ↓ (seta com indicação para baixo)</p> <p>&gt;<b>palavra</b>&lt; (sinais de maior do que e menor do que) &lt;<b>palavra</b>&gt; (sinais de menor do que e maior do que) &lt;<b>palavra</b> (sinal de menor do que) <b>hh</b> (série de h's) <b>(h)</b> (h's entre parênteses) <b>.hh</b> (h's precedidos de ponto) [ ] (colchetes) = (sinais de igual) <b>(2,4)</b> (números entre parênteses)</p> <p>(.) (ponto entre parênteses) ( ) (parênteses vazio)</p> <p>(<b>palavra</b>) (segmento de fala entre parênteses) (( <b>tosse</b> ))(parênteses duplos) “<b>trecho</b>”</p> <p><b>th</b></p>	<p>Entonação descendente Entonação ascendente Entonação de continuidade Subida de entonação mais forte que a vírgula e menos forte que o ponto de interrogação marca de corte abrupto Prolongamento do som sílabas ou palavras enfatizadas fala em volume alto fala em voz baixa Fala mais baixa imediatamente após o sinal Descida entoacional inflexionada</p> <p>Subida entoacional inflexionada Subida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos sublinhados Descida acentuada na entonação, mais forte que os dois pontos precedidos fala acelerada fala desacelerada Início acelerado Aspiração ou riso Aspirações durante a fala Inspiração audível fala simultânea ou sobreposta Elocuções contíguas medida de silêncio (em seg. e décimos de segundos) Micropausa, até 2/10 de segundo Segmento de fala que não pôde ser transcrito Transcrição duvidosa Descrição de atividade não-vocal trecho narrado por qualquer um dos participantes Estalar de língua</p>
---	---



# ANÁLISE DE PADRÕES EM DEFINIÇÕES LEXICOGRÁFICAS DE VOCÁBULOS QUE DESIGNAM CORES: CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA COGNITIVA

Cristine Henderson Severo\*

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma análise das principais características encontradas em vocábulos que designam cores em dois dicionários da língua portuguesa: o dicionário Houaiss (2001) e o dicionário Aurélio (1999). A perspectiva teórica que subjaz nossa análise centra-se nos estudos de Dubois (1997, 2000, 2006) sobre a conceitualização das cores no quadro da semântica cognitiva, além das considerações de Krieger & Finatto (2004) e Weinreich (1984) sobre a definição lexicográfica. O corpus escolhido consiste nas seguintes cores básicas: amarelo, azul, branco, preto, vermelho e verde. Os resultados obtidos mostram que não parece haver um padrão similar entre as definições.

**PALAVRAS-CHAVE:** Definição lexicográfica - Semântica Cognitiva - cores básicas

**ABSTRACT:** This paper proposes an analysis of the main characteristics found in words that assign colours in two dictionaries of the Portuguese language: the Houaiss dictionary (2001) and the Aurélio dictionary (1999). The theoretical perspective that undergoes our analysis is centred in the studies by Dubois (1997, 2000, 2006) about the conceptualisation of the colours considering the cognitive semantics frame, besides the considerations made by Krieger & Finatto (2004) and Weinreich (1984) about the lexicographical definition. The corpus consists in the following basic colours: yellow (amarelo), blue (azul), white (branco), black (preto), red (vermelho) and green (verde). The obtained results show that it doesn't seem to exist a similar standard among the definitions.

**KEY-WORDS:** Lexicographical definition - Cognitive Semantics - basic colours

## 0. Introdução

Parece haver um consenso sobre o fato de que construir uma definição requer o pleno conhecimento do objeto a ser definido. Parece também haver um consenso de que a definição precisa expressar esse conhecimento de forma objetiva, sendo, de preferência, ilustrada por equivalentes, exemplos ou comentários adicionais. Isto é, uma definição pode ser entendida como

---

\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialidade: Teoria e Análise Linguística, Linha de Pesquisa: Gramática, Semântica e Léxico.

um texto que traz um repertório de informações particulares sobre um objeto: sua forma, sua função, seu uso, sua delimitação, etc. A construção de uma definição parece consistir, assim, em *definir* os limites que um determinado objeto possui em relação a outros objetos.

Por exemplo, sabemos que *rádio* é um aparelho através do qual podem ser emitidos e recebidos somente sons, ao contrário de uma TV, que também transmite imagens. Um rádio pode ter vários formatos: podem ser portáteis, podem ocupar o espaço de um móvel e ter caixas de som, ou ainda podem estar acoplados em outros aparelhos, como um telefone celular. O mesmo item utilizado para designar esse objeto, *rádio*, também designa a estação de rádio, que pode ser sintonizada não apenas pelo aparelho descrito acima, mas através da Internet. *Rádio* também pode designar a empresa ou o estúdio em que os radialistas trabalham. Assim, ao se construir uma definição para o item *rádio*, essas informações deverão aparecer.

Pensemos agora a construção de uma definição para um item como *vermelho*. Primeiramente, podemos nos perguntar: o que é *vermelho*? Trata-se de uma tonalidade comum, conhecida, que parece estar entre a tonalidade *marrom* e a tonalidade *rosa*. Em que situações utilizamos essa cor? Para nos referirmos aos objetos que contêm essa cor (*vestido vermelho*), para nos referirmos a uma pessoa irritada (*vermelho de raiva*), a uma comunidade ou um indivíduo que defende o comunismo (*partido vermelho*), entre outras situações. Mas como podemos diferenciar a tonalidade *vermelho* de uma tonalidade como *azul*? Podemos dizer que *vermelho* é a coloração encontrada na pedra rubi, considerando todas as suas gradações, e que *azul* não é encontrado na mesma pedra, mas é a cor do mar ou do céu.

Comparando a maneira como as definições de *rádio* e de *vermelho* foram construídas, vemos que as informações sobre os itens lexicais não parecem ser caracterizados da mesma forma. Enquanto para o item *rádio*, a definição teve como ponto de partida a descrição do objeto ao qual costumamos nos referir como *rádio*, para o item *vermelho*, a definição baseou-se na comparação com objetos ou certos elementos da natureza que contêm aquela cor.

Por outro lado, os estudos lexicográficos têm mostrado a incompletude dos dicionários vernaculares como uma forma de assinalar a necessidade de sistematização do conteúdo lexical mais acurada (cf. Weinreich, 1984, p.107). Em trabalhos anteriores, por exemplo, constatamos que, em certos dicionários vernaculares, existe uma certa contradição tanto em propor uma sinonímia entre itens que apenas se diferem no seu virtúema, como em propor uma sinonímia

parcial, sem uma prévia explicação (como no caso de haver sinonímia entre os verbetes *ébrio* e *beberrão*, mas não em relação ao verbe *alcoólatra*)<sup>1</sup>.

É, portanto, objetivo deste trabalho uma análise de como o sentido lexical de seis cores básicas é expresso em verbetes de duas obras lexicográficas: o dicionário Houaiss (2001) e o dicionário Aurélio (1999). As cores básicas escolhidas para análise são: *amarelo*, *azul*, *branco*, *preto*, *vermelho* e *verde*. Como hipótese, supomos que as definições lexicográficas para vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico (neste caso, o das cores) contêm algum tipo de padrão similar e que apresentam uma espécie de remissiva coerente entre as definições. Desta forma, pretendemos contribuir para a prática lexicográfica, uma vez que analisaremos as características (e a pertinência dessas características) das definições lexicográficas atuais para os verbetes em estudo. Chamaremos de *verbe* o bloco de texto que descreve um *vocábulo*; e de *acepção* "cada lexia particular do vocábulo em questão" (Polguère, 2003, tradução nossa, p. 200). Os dois termos, *verbe* e *acepção*, serão também referidos ao longo deste trabalho sob o nome de *definição*. A definição será assim considerada o conjunto das partes que constituem o *verbe* e, ao mesmo tempo, cada parte que constitui o mesmo conjunto.

Antes de darmos início à nossa análise, precisamos reconhecer algumas particularidades sobre a definição lexicográfica.

### **1. Sobre a definição: a elaboração e seus limites**

Toda a definição "expressa um segmento de relações de significação de uma dada área do saber" (Finatto, 2003, p. 108). Cabe, então, ao dicionário vernacular reunir, no mesmo verbe, diversas definições, considerando a área do saber a que cada acepção corresponde. Mas como construir, para cada área do saber, a definição de um vocábulo?

A estrutura de uma definição clássica é reconhecida pela presença de duas categorias referenciais: o *gênero próximo*, que corresponde à parte de uma definição que expressa a classe a que pertence o ente definido, e a *diferença específica*, isto é, as particularidades que distinguem o ente definido em relação a outros de uma mesma classe (Finatto, 2003, p. 109).

---

<sup>1</sup> Chegamos a essa conclusão em um trabalho de 2005, intitulado "Análise das relações associativas em obras dicionarísticas: como o traço [+PEJORATIVO] inter-relaciona denominações de dependentes químicos" (In:

A definição com indicação do gênero próximo e diferença específica é entendida como uma *definição intensional*, tipo de definição admitida pelas recomendações da norma ISO 704 de 1987, que procuram garantir certa objetividade por parte do dicionarista no momento da formulação do enunciado (Finatto, 2003, p. 204). Outro tipo de definição também admitida pela mesma norma é a *definição por extensão*, que consiste na "enumeração dos entes a que se aplicaria uma designação" (Finatto, 2003, p. 204). A norma também recomenda que a definição deva seguir um padrão, deixando em segundo plano explicações adicionais.

Embora constituam um parâmetro útil para a observação de uma definição, a aplicação do padrão *gênero próximo + diferença específica* à definição de unidades lexicais que designam cores não produz definições adequadas. É o que temos quando propomos uma definição ao item lexical *vermelho*, seguindo a mesma estrutura: *tonalidade (gênero próximo) + que se assemelha à cor do sangue, da papoula ou do rubi (diferença específica)*. Se, por um lado, não parece haver dúvidas de que o gênero próximo desse item seja o de ser uma tonalidade, por outro, não é claro qual propriedade consiste na sua diferença específica. Até que ponto podemos afirmar que ser semelhante à cor do sangue é uma diferença específica de uma certa tonalidade? Por que as tonalidades percebidas no sangue, na papoula e no rubi consistem em matizes diferenciados de uma mesma cor?

Consideremos as definições atribuídas aos termos que expressam tonalidades manifestadas pelo vinho no âmbito da linguagem de especialidade conhecida como Análise Sensorial Enológica. Por exemplo, para um termo como *vermelho-rubi*, podemos construir a seguinte definição<sup>2</sup>: *tonalidade avermelhada dos vinhos tintos que se assemelha à cor do rubi e que se estabelece entre as tonalidades vermelho-violáceo e vermelho-tijolo. A tonalidade é indicativa de vinho jovem.*

A definição acima contém *gênero próximo (tonalidade)*, mas as informações que podem ser identificadas como *diferença específica* estão dispostas segundo um critério de prototipicidade das propriedades conceituais. Isto é, para que construíssemos uma definição como a exposta acima, os termos que expressam tonalidades do vinho, como *vermelho-rubi*, *branco*, *tinto*, etc., passaram primeiramente por um tratamento de descrição das propriedades conceituais,

tendo como embasamento teórico a semântica dos protótipos, versão *standard* (Kleiber, 1990) e as considerações de Danièle Dubois sobre o léxico visual. A partir da descrição realizada para o termo *vermelho-rubi*, a informação *indicativa de vinho jovem* foi considerada uma propriedade menos prototípica, uma vez que constitui um conhecimento restrito a enólogos e degustadores. Por isso, essa informação é expressa na definição em um plano mais afastado do que pôde ser considerado uma informação prototípica, como o fato de se tratar de uma *tonalidade avermelhada dos vinhos tintos que se assemelha à cor do rubi*. A partir da mesma descrição, a delimitação da categoria pôde ser colocada como parte de seu conceito, o que tornou precisa a localização desta categoria em relação ao espectro de matizes do vinho.

Ainda em relação a delimitação de uma categoria, precisamos estar atentos ao fato de que se trata de uma alternativa interessante para a definição de tonalidades. No artigo intitulado “Definição lexicográfica em semântica descritiva”, Weinreich expõe suas idéias sobre os critérios utilizados no ato de definir um vocábulo e diz que:

A consistência da lexicografia poderia ser melhorada se os autores de dicionários se ativessem ao pressuposto de que os termos de uma língua são, em geral, complementares. (...) Essa pressuposição sugere que o caso mais importante para se tratar em descrição semântica é aquele em que a significação de um termo acaba onde a de outro se inicia (WEINREICH, 1984, p. 107).

Ainda assim, essa informação não parece ser suficiente, pois "podemos aprender que *verde* fica entre *azul* e *amarelo*, assim como *escarlata* está entre *vermelho* e *azul*, sem saber se *verde* e *escarlata* cobrem segmentos iguais ou desiguais do espectro solar" (Weinreich, 1984, p. 108).

Assim, considerando os resultados obtidos com a descrição das propriedades conceituais de termos da linguagem enológica e a necessidade da delimitação de um item lexical, segundo as indicações de Weinreich, somos levados a outro ponto sobre a elaboração da definição: a descrição do sentido lexical.

---

<sup>2</sup> As definições para tonalidades do vinho na linguagem da Análise Sensorial Enológica foram estudadas e apresentadas em um trabalho monográfico de minha autoria.

Um problema que se instaura no ato de se definir um item lexical é quanto à ambigüidade do próprio termo *definição*. De acordo com as considerações de Rey (1979, p. 40), pode-se assumir que a definição implica a reunião de dois processos distintos, porém subseqüentes: o primeiro processo trata de uma espécie de descrição abstrata do sistema de distinções recíprocas, e o segundo, de uma espécie de descrição expressa lingüisticamente, considerando os resultados da operação lógica. Podemos identificar o primeiro processo como uma *descrição*; e o segundo processo, como uma *definição*.

Contudo, Rey (1979, p. 49) nota que há uma diferença ente descrição e definição. Rey afirma que a descrição abrange tanto as propriedades de um item lexical que o fazem distinguir de outro item (os traços característicos), como as propriedades que fazem desse item lexical reconhecível como elemento de uma determinada classe (os traços pertinentes). Porém, a definição lingüística tratará apenas dos traços pertinentes. Enquanto a definição trata apenas das propriedades que fazem com que um objeto x, como uma cadeira, seja identificado como uma cadeira, a descrição fica a cargo de todas as propriedades reconhecíveis do mesmo móvel.

As dificuldades encontradas em propor definições, independentemente da área temática a que os itens lexicais pertencem, parecem residir na falta de uma descrição das propriedades de cada item lexical e na inadequação de padrões definitórios que não abrangem as especificidades de cada item. Por isso, a descrição do sentido lexical de um item é entendida como uma etapa fundamental para a atribuição de uma definição.

Entretanto, vimos que apontar a diferença específica não é uma tarefa simples para todos os itens lexicais que designam cores. Essa impossibilidade revela que a estrutura da definição clássica não é adequada a esses itens lexicais e que a descrição das propriedades de cada item lexical se confirma como um estágio anterior e necessário ao estabelecimento de definições. Mas como podemos identificar a descrição utilizada para a definição lexicográfica nos dicionários vernaculares?

A Lexicografia é geralmente apontada como a "arte ou técnica de compor dicionários", que "ocupa um lugar histórico entre as disciplinas dedicadas ao léxico, pois milenar é sua atividade essencial" (Krieger & Finatto, 2004, p. 47). Comparando Lexicologia e Terminologia, Andrade (2001, p. 194, grifos meus) informa que: "a lexicografia parte de uma lista de palavras

(...) e passa a *descrevê-las semanticamente*, por meio das definições. O processo é semasiológico, parte da forma para o conteúdo."

A Lexicologia, sendo, portanto, descritiva, "tem por meta definir um vocábulo, caracterizando-o funcional e semanticamente, ou seja, tem por função decodificar" (Andrade, 2001, p. 194). Deste modo, podemos extrair das definições para cores algum tipo de descrição. Isto é, através da análise das definições, podemos identificar um determinado padrão na organização das informações que compõem uma definição. Esse padrão pode ser entendido como um reflexo da descrição utilizada para a elaboração da definição.

Ainda assim, se assumimos que a descrição (bem como a identificação de um padrão utilizado na definição) é necessária, não podemos nos esquecer de que a descrição é sempre feita a partir de um certo ponto de vista. Na seção seguinte, apresentamos alguns princípios da semântica cognitiva, que nortearão nossa análise.

## **2. Sobre a descrição do sentido: contribuições da semântica cognitiva**

Vimos na seção anterior que a descrição parece ser prévia a qualquer tentativa de definição, na medida em que permite reconhecer quais são os traços característicos e quais os traços pertinentes de cada item lexical. Portanto, é necessário considerar a descrição das propriedades conceituais como ponto de partida para qualquer proposta de definição.

Todavia, é preciso entender que a descrição semântica influenciará a definição a ser proposta. Por exemplo, no quadro teórico da semântica cognitiva, o significado é considerado "natural e experiencial" (Oliveira, 2004, p. 34), construído "a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos" (Oliveira, 2004, p. 34). Logo, uma definição que se baseia apenas na descrição das propriedades físicas do objeto não é considerada suficiente.

Para a semântica cognitiva, a linguagem é entendida como um domínio da cognição humana. Sendo assim, a significação é estudada "como uma parte própria da cognição (...) em relação intrínseca com as capacidades cognoscitivas gerais" (Silva, 1999, p. 14), como a categorização e a conceituação. Isto é, entende-se que as categorias são formadas pelos indivíduos a partir de sua experiência no mundo. Os estudos psicolinguísticos de Rosch (Kleiber,

1990, p. 52) apontaram que a categorização no léxico ocorre a partir da semelhança com o protótipo de uma categoria.

Por exemplo, é mais fácil identificar o item PARDAL como pertencente à categoria PÁSSARO do que o item PINGÜIM. De acordo com a nossa experiência de mundo, PARDAL é um item mais representativo da categoria PÁSSARO. Tanto PARDAL como PINGÜIM possuem as propriedades que possibilitam classificá-los como categorias de PÁSSARO, mas PARDAL é identificado mais rapidamente. O grau de exemplaridade de um item corresponde ao seu grau de pertencimento à categoria: dizer que um exemplar é *melhor pássaro* ou *mais pássaro* do que outro significa que este pertence com maior intensidade à categoria (Kleiber, 1990, p. 52). É basicamente a partir dessas considerações que se desenvolve a *teoria dos protótipos* como um modelo de representação de conceitos<sup>3</sup> no quadro da semântica cognitiva.

É por este motivo que o enfoque prototípico é considerado uma alternativa a uma análise segundo o modelo de condições necessárias e suficientes (doravante CNS). O pertencimento a uma categoria não é uma simples questão de *sim* ou *não*, mas um problema de graus. Isto é, o pertencimento de um elemento a uma categoria se estabelece com ajuste ao seu grau de similitude com o protótipo correspondente: os elementos são equiparados a partir de sua semelhança com o protótipo. Desta maneira, as categorias não são homogêneas, pois os membros não são equivalentes: alguns membros são mais prototípicos, outros membros são mais periféricos. Portanto, não se pode indicar facilmente os limites das categorias ou dos conceitos (Kleiber, 1990, p. 53).

Assim, para se fazer uma classificação, não é necessário saber se um item possui as propriedades comuns aos outros itens de uma categoria, mas saber se esse item se assemelha aos casos mais exemplares. Deste modo, podemos concluir que a descrição do sentido lexical, isto é, o evidenciamento das propriedades conceituais, é uma etapa necessária à definição, pois, se sabemos quais itens lexicais são mais representativos de uma categoria, temos condições de verificar como se compõe o conceito de cada item lexical.

---

<sup>3</sup> Embora haja uma distinção relevante entre *significado*, *conceito* e *sentido*, principalmente no quadro teórico abordado, para fins de análise, esta distinção não será considerada. A neutralização dessa distinção não parece afetar a análise a que este trabalho se propõe. Por isso, essas noções serão entendidas, ao longo do trabalho, como equivalentes, uma vez que partimos do princípio de que a definição é resultado da descrição do sentido lexical (nos termos de Polguère, 2003, p. 204) de um vocábulo (ou *categoria*, nos termos da semântica dos protótipos).

Essa noção de categorização parece ser adequada como embasamento de uma análise do domínio das cores. Sabemos que cores como *carmim*, *encarnado* e *cereja* parecem muito mais tons de uma mesma tonalidade, do que propriamente uma tonalidade definida. Em outros termos, aquelas cores se parecem mais a gradações do mesmo tom vermelho, como se fizessem parte do mesmo conjunto, e não de tonalidades distintas. Chegando a esta conclusão, podemos nos perguntar: exatamente em que aspecto essas considerações podem ser úteis para a análise de definições para cores?

A abordagem baseada em protótipos é considerado uma alternativa aos traços necessários e suficientes, mas não aos traços semânticos em si mesmos. Para os adjetivos de cor, Kleiber informa que onde o modelo das CNS fracassa, a via prototípica fracassa igualmente: se vê obrigada a falar de valores focais ou a recorrer a comparações prototípicas (Kleiber, 1990, p. 66). Por isso, outras alternativas precisam ser buscadas para explicar este fenômeno.

Como vimos, os estudos sobre categorização lingüística, desenvolvida por Rosch (Kleiber, 1990, p. 52) e outros psicolingüistas, basearam-se nos dados obtidos na percepção visual. O fato de possuir uma determinada forma, um determinado tamanho, viver em um determinado hábitat e possuir um determinado comportamento são características que podem ser percebidas visualmente sem o auxílio de outro sentido. São propriedades que, independentemente de como o sujeito as *interpreta*, podem ser apontadas no mundo objetivamente sem haver a intervenção de impressões causadas no sujeito. Portanto, conclui-se que parece haver certa objetividade na descrição de propriedades constatadas visualmente.

Porém, Poitou & Dubois (1999, p.16) notam que esses estudos não tratam de categorias lingüísticas ou semânticas, mas de categorias de objetos pertencentes a uma realidade, sem considerar as atividades humanas e culturais que interferem na categorização e na conceituação. A semântica dos protótipos não parece dar conta desse aspecto subjetivo que leva à designação de uma determinada propriedade a não ser que seja tratado como outra propriedade do objeto a ser definido.

Poitou & Dubois (1999, p.2) entendem que a cor tem sido colocada como uma dimensão objetiva do mundo, que está fora do sujeito, como se pudéssemos descrever cada matiz simplesmente pelas suas características físicas, desconsiderando nossas impressões. Isto é, atribui-se aos diferentes matizes para a tonalidade *vermelho* características específicas, que

podem ser percebidas por qualquer pessoa, mesmo havendo possíveis diferenças individuais. Deste modo, a nomeação de uma cor é considerada uma atitude objetiva, em que as impressões visuais são deixadas à parte.

Por outro lado, os nomes para odores indicam a sensação obtida por alguém, já que não há muitos nomes para odores no léxico comum. Por exemplo, se um determinado produto possui o odor de *lavanda*, provavelmente este odor será denominado apenas como *lavanda*. Não há a criação de um novo nome para designar a sensação suscitada. Basta a indicação da fonte que permitiu que aquele odor fosse produzido ou com o qual aquele determinado odor se assemelha. Uma vez reconhecida a fonte, o nome para aquele odor é criado. O estudo do léxico olfativo comprova assim que a denominação é, ao menos em parte, determinada pelos efeitos que a sensação provocada por aquele odor causa no sujeito. Se o léxico olfativo possui essas características, é preciso reavaliar se o léxico visual se refere a uma dimensão puramente objetiva.

Para a nomeação de uma cor, o processo parece ser o mesmo à nomeação de um odor. Ao identificarmos uma tonalidade diferenciada, podemos denominar a tonalidade apenas associando-a a uma tonalidade mais básica ou comparando-a com um determinado elemento da natureza ou facilmente reconhecível pelo conjunto de falantes. Se fosse necessário identificar um tom de vermelho para a confecção de um vestido, por exemplo, tentaríamos identificar este tom a algum objeto que contém o tom de vermelho desejado, como *tomate*, *cereja*, *rubi*, etc. Mesmo pertencendo ao léxico visual, as cores não são facilmente distinguíveis apenas pela descrição de suas propriedades. Vemos assim que não parece haver objetividade na definição das cores.

Adjunge-se a essa constatação, o fato de, segundo Dubois (2005), as culturas não abstraírem da mesma maneira o conceito de uma cor. Em outro artigo (1997, p. 188), a autora cita um fato significativo: algumas culturas falam sobre as cores como se não fossem independentes do objeto. A língua Nabaka-ma'bo, falada na África Central, por exemplo, não apresenta um termo específico para a cor, tal qual temos no português, como vermelho, amarelo, roxo, etc. A experiência sensorial suscitada pela cor nunca é nomeada *per se*, mas sempre em associação com a identidade do falante, circunstâncias e tipos de lugares.

Este fato leva Dubois (2005) a concluir que a cor não é um primitivo perceptual, mas um “conceito, uma abstração, um conhecimento construído”, pois entende que a *percepção* “não é

um processo *bottom-up*, mas uma habilidade complexa dirigida por práticas culturais” (Dubois, 1997, p. 188, grifos da autora, tradução nossa). Assim, assumir a concepção de que toda a cor é um conceito implica dizer que a lexicalização dessa cor deriva de processos cognitivos. Isto é, podemos dizer que a lexicalização de uma tonalidade deriva de processos cognitivos individuais (baseados na experiência visual) e coletivos (originados na construção de conceitos pertencentes a uma determinada cultura). Entre os processos individuais, pode-se dizer que está a metáfora, ou seja, a comparação de um determinado matiz à coloração de um determinado elemento. Já entre os processos coletivos, baseados nos processos individuais, está a admissão da comparação feita acima pela comunidade.

Seguindo a mesma orientação, se o conceito de cor não é abstraído da mesma maneira, então, a redução da cor a um conhecimento fundado em uma teoria física da luz “ignora sua semântica” (Dubois, 2005, tradução nossa), que, do ponto de vista da autora, é baseada na prática e no conhecimento. Outros aspectos parecem confirmar essa observação: se o conceito de cor está fora do sujeito, como explicar que ainda podemos encontrar, no mesmo verbete, definições que não descrevem propriamente a cor que o termo designa? Pode ocorrer um processo de extensão do sentido, em que se torna difícil a identificação imediata da relação que o referente possui com a cor que o designa.

Tendo por base essas conclusões, a semântica cognitiva permite uma descrição mais abrangente do sentido léxico daqueles itens e, por esse motivo, instaura-se como o embasamento teórico de nossa análise da definição lexicográfica. Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos que adotamos na pesquisa.

### **3. Procedimentos metodológicos**

#### **3.1 Do corpus**

Os verbetes para cores escolhidos para análise são: *amarelo*, *azul*, *branco*, *preto*, *vermelho* e *verde*. Os verbetes foram escolhidos aleatoriamente, apenas considerando que esses itens parecem constituir um leque de cores básicas, isto é, parecem ser as primeiras cores a serem aprendidas e as mais rapidamente identificáveis, independentemente do nível cultural do falante. Como dissemos anteriormente, é nosso objetivo analisar como o sentido lexical dessas cores

básicas é expresso em verbetes de duas obras lexicográficas: o dicionário Houaiss (2001) e o dicionário Aurélio (1999).

### **3.2 Da análise**

Pretendemos contribuir para a prática lexicográfica, uma vez que analisaremos as características (e a pertinência dessas características) das definições lexicográficas atuais para os verbetes em estudo. Para tanto, a análise que realizamos consiste em verificar como as acepções estão organizadas semanticamente, a partir das considerações da semântica cognitiva e as particularidades da definição lexicográfica. Após, verificaremos as principais características e faremos uma contagem desses dados. A partir dessa contagem, é nosso propósito analisar a maneira como as informações estão dispostas em cada verbete. É também nosso propósito, a comparação da disposição das informações em que se encontram os verbetes, de modo a confirmar nossa hipótese de que as definições lexicográficas para vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico (neste caso, o das cores) contêm algum tipo de padrão similar.

### **4. Análise dos dados**

Nas seções anteriores, verificamos que, através da análise das definições, podemos identificar um determinado padrão na organização das informações que compõem uma definição. Esse padrão pode ser entendido como um reflexo da descrição utilizada para a elaboração da definição. Considerando o universo das cores, uma descrição baseada no quadro teórico da semântica cognitiva parece ser mais adequada. Portanto, mesmo que esta abordagem não tenha sido adotada para a elaboração das definições lexicográficas analisadas, é com base nos pressupostos da semântica cognitiva que analisaremos os padrões nos quais as definições parecem ser construídas.

Porém, como afirma Polguère (2003, p. 203), não podemos nos esquecer de que não existe uma maneira única de descrever os vocábulos da língua em um dicionário. Os dicionários se diferenciam não somente pelo modo do apresentação adotado, mas também pela própria informação que apontam sobre os vocábulos. Sendo assim, a construção de um padrão precisa ser geral o suficiente para se adequar a todas as definições de cores encontradas nos dicionários.

Decidimos, portanto, que nos basearemos em critérios estabelecidos através da análise das principais características encontradas nas definições lexicográficas. Na seção seguinte, procedemos ao estabelecimento desses critérios.

#### 4.1 Características das definições para cores: estabelecimento de critérios

Tendo por finalidade estabelecermos os critérios utilizados para a análise das definições, fazemos a seguir uma revisão dos principais pontos discutidos anteriormente.

Para a semântica cognitiva, "o significado é natural e experiencial" (Oliveira, 2004, p. 34), construído "a partir de nossas interações físicas, corpóreas, com o meio ambiente em que vivemos" (Oliveira, 2004, p. 34). Sendo assim, uma definição para o verbete *azul*, como "Da cor do céu sem nuvens com o Sol alto" (Ferreira, 1999, p. 246), pode ser caracterizada como uma definição que faz uso da comparação para descrever o referente: a cor é comparada a algum elemento na natureza.

Poitou & Dubois (1999, p.2) concluem que a cor tem sido colocada como uma dimensão objetiva do mundo, que está fora do sujeito, como se pudéssemos descrever cada matiz simplesmente pelas suas características físicas, desconsiderando nossas impressões primeiras. Se assim o fosse, como explicar que ainda podemos encontrar, no mesmo verbete, definições que não descrevem propriamente a cor que o termo designa? Neste caso, ocorre o processo inverso ao identificado acima: em vez da cor ser comparada a algum elemento, é o elemento é que passa a ser comparado a uma cor ou referenciado como tal.

Considerando o verbete *amarelo* em Houaiss, esse processo pode ocorrer através de metonímia<sup>4</sup>, em que o todo é referido por uma parte, como em "guarnições, fechos ou objetos de metal amarelo (latão, cobre, etc.)" (Houaiss, 2001, p. 129), em sentenças como *Precisamos lustrar os amarelos*. Também pode ocorrer um processo de extensão do sentido, em que se torna difícil a identificação imediata da relação que o referente possui com a cor que o designa, como

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, entendemos metonímia como uma relação de sentido entre itens lexicais em que um deles representa o *todo* e o segundo representa a *parte* desse *todo*, como em *pétala/margarida*, *braço/corpo*, *roda/bicicleta* (Marques, 2003, p. 100) e outros. Quando dois itens estão em relação de hiponímia, em que se estabelece uma relação hierárquica entre um termo mais geral (denominado *superordenado* ou *hiperônimo*) e outro mais específico (*subordinado* ou *hipônimo*), podemos dizer "margarida (hipônimo) é uma espécie de flor (hiperônimo)". Já na relação estabelecida por metonímia não se pode dizer o mesmo. Isto é, não podemos dizer "margarida é uma parte da flor", mas podemos dizer "pétala é uma parte constitutiva de uma margarida" (Marques, 2003, p. 100).

na definição "que se descorou ou perdeu a cor" (Houaiss, 2001, p. 129), em sentenças como *Aquele indivíduo ficou amarelo com a notícia*.

Como vimos acima, Dubois (2005) defende que as culturas não abstraem da mesma maneira o conceito de uma cor. Se o conceito de cor não é abstraído da mesma maneira, então, a redução da cor a um conhecimento fundado em uma teoria física da luz "ignora sua semântica" (Dubois, 2005, tradução nossa), que, do ponto de vista da autora, é baseada na prática e no conhecimento. Encontramos um exemplo desse tipo de definição no dicionário Houaiss (Houaiss, 2001, 179). Para o verbete *amarelo*, uma das acepções apresentadas é a seguinte: "Cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 577 a 597 nanômetros". Temos, então, uma definição que tenta ser objetiva, mas que pode ser de difícil compreensão para leitores que desconhecem termos como *radiação monocromática*, *comprimento de onda*, *nanômetros* etc.

No artigo intitulado "Definição lexicográfica em semântica descritiva", Weinreich expõe suas idéias sobre os critérios utilizados no ato de definir um vocábulo e diz que "os termos de uma língua são, em geral, complementares. (...) Essa pressuposição sugere que o caso mais importante para se tratar em descrição semântica é aquele em que a significação de um termo acaba onde a de outro se inicia" (Weinreich, 1984, p. 107). No caso dos itens que designam cores, uma definição para *verde* é aquela que informa em que ponto do espectro solar situa-se essa cor. É o que verificamos na definição para *azul* em Houaiss: "cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta" (Houaiss, 2001, p. 364). Ainda assim, essa informação não parece ser suficiente, pois "podemos aprender que *verde* fica entre *azul* e *amarelo*, assim como *escarlata* está entre *vermelho* e *azul*, sem saber se *verde* e *escarlata* cobrem segmentos iguais ou desiguais do espectro solar" (Weinreich, 1984, p. 108).

A partir da análise da situação dos verbetes, podemos encontrar pelo menos seis características gerais. Essas características serão consideradas como critérios gerais para análise das definições lexicográficas para cores. Os critérios estabelecidos são apresentados abaixo:

(1) Metaforização: a acepção que se enquadra neste critério é aquela que compara a cor a um elemento da natureza, como na definição para o verbete *azul*: "Da cor do céu sem nuvens com o Sol alto" (Ferreira, 1999, p. 246);

(2) Metonímia: será considerada uma ligação por metonímia a acepção em que o todo é referido por uma parte, como em "guarnições, fechos ou objetos de metal amarelo (latão, cobre, etc.)" (Houaiss, 2001, p. 129);

(3) Extensão do sentido: quando a acepção não permite rápida identificação da relação que o referente possui com a cor que o designa, como na definição "que se descorou ou perdeu a cor" (Houaiss, 2001, p. 129);

(4) Objetiva: uma definição que tenta ser objetiva na sua descrição, como em "Cor que corresponde à sensação provocada na visão humana pela radiação monocromática cujo comprimento de onda é da ordem de 577 a 597 nanômetros" (Houaiss, 2001, 179);

(5) Gradação ou delimitação: tipo de definição que informa em que ponto do espectro solar situa-se uma determinada cor. É o que verificamos na definição para *azul* em Houaiss (2001, p. 364): "cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta";

(6) Sinonímia: embora não tenha sido prevista pelas observações acima, a sinonímia será entendida como uma possível característica da definição. Destarte, estamos entendendo que as relações de sentido que os itens lexicais estabelecem uns com os outros podem contribuir para sua definição de um termo. Encontramos um exemplo de definição que será considerada uma definição por sinonímia quando o dicionário apresenta equivalentes, como "louro, fulvo, dourado" para o verbete amarelo em Houaiss (2001, p. 179).

Cabe dizer que excluímos de nossa análise acepções que parecem distantes do que se pode considerar uma "definição verdadeira" (nos termos de Polguère, 2003, p. 205), como "diz-se dessa cor" ou "a cor x". Analisamos, portanto, acepções que parecem poder contribuir para a descrição do sentido lexical do vocábulo. Uma vez que os dicionários apresentam diferenças nas definições que um mesmo vocábulo pode ter como adjetivo ou como substantivo, optamos por fazer uma divisão entre as acepções ligadas ao substantivo e as ligadas ao adjetivo que o vocábulo que designa cor pode conter.

#### **4.2 Levantamento dos dados**

No quadro abaixo, apresentamos a quantidade de acepções existentes para substantivos em Houaiss (2001), considerando os critérios acima expostos:

Quadro 1 - As cores como substantivos em Houaiss

	amarelo	azul	branco	preto	verde	vermelho
(1) <b>Metáfora</b>	1	-	22	2	1	1
(2) <b>Metonímia</b>	2	-	14	6	4	4
(3) <b>Extensão</b>	3	1	7	2	2	2
(4) <b>Gradação</b>	-	1	-	-	-	-
(5) <b>Objetiva</b>	1	1	1	1	2	2
(6) <b>Sinonímia</b>	-	-	2	1	-	-

O quadro acima demonstra que, aparentemente, as definições para substantivos privilegiam definições baseadas em processos metafóricos ou metonímicos, como "a cor do piche" e "roupa de cor preta", ambas para *preto* (p. 2295). Por outro lado, percebemos que é utilizada apenas para o verbete *azul* uma definição que expressa uma gradação ou delimitação: "cor que, no espectro solar, ocupa a área entre o verde e o violeta" (p.364).

Seguindo os mesmos critérios, apresentamos abaixo a quantidade de acepções existentes para adjetivos em Houaiss (2001):

Quadro 2 - As cores como adjetivos em Houaiss

	amarelo	azul	branco	preto	verde	vermelho
(1) <b>Metáfora</b>	3	1	3	1	3	1
(2) <b>Metonímia</b>	1	2	5	2	4	3
(3) <b>Extensão</b>	2	1	10	4	11	1
(4) <b>Gradação</b>	-	-	-	1	1	-
(5) <b>Objetiva</b>	-	-	3	-	-	-
(6) <b>Sinonímia</b>	2	1	2	1	-	1

Já em relação aos adjetivos, as definições parecem estar predominantemente baseadas em extensões do sentido. Para o vocábulo *vermelho*, uma extensão do sentido é encontrada em "diz-se de ou indivíduo ou instituição da ex-URSS" (p. 2848). Além disso, ao contrário do que é constatado para substantivos, quando a o termo funciona como um adjetivo, uma definição objetiva é raramente encontrada. Para *branco*, encontramos como definição objetiva:

1. ÓPT Cuja cor é produzida por reflexão, transmissão ou emissão de todos os tipos de luz conjuntamente, na proporção em que existem no espectro visível completo, sem absorção sensível, sendo, assim, totalmente luminoso e destituído de qualquer matiz distintivo. (...) 10. Aquecido ao ponto de incandescência. (...) 15 ALIM que foi processado, purificado ou beneficiado (HOUAISS, 2001, p. 504).

Após a análise dos verbetes em Houaiss, mostramos abaixo o quadro com levantamento das acepções para substantivos no dicionário Aurélio (Ferreira, 2001):

Quadro 3 - As cores como substantivos em Aurélio

	amarelo	azul	Branco	preto	verde	vermelho
(1) <b>Metáfora</b>	-	1	4	1	3	-
(2) <b>Metonímia</b>	-	3	5	-	5	1
(3) <b>Extensão</b>	2	1	7	1	3	2
(4) <b>Gradação</b>	1	1	-	-	1	-
(5) <b>Objetiva</b>	1	1	1	-	1	1
(6) <b>Sinonímia</b>	-	-	-	-	-	-

A primeira evidência que obtemos com este quadro é a de que as definições que apresentam uma extensão do sentido são as mais recorrentes: por exemplo, encontramos para *vermelho*, a acepção "diz-se de cantiga ou anedota picante, obscena" (p. 2062). Como foi constatado no dicionário Houaiss, os substantivos apresentam pelo menos uma acepção com uma definição objetiva. Duas características merecem observação: (1) o dicionário não apresenta possíveis sinônimos direto para os termos que designam cores, exceto quando esses termos sofrem extensão de sentido, como na acepção "afogueado, corado, rubro" para *vermelho*; (2) como exemplo de uma definição que procura expressar a delimitação ou a gradação da cor em um espectro, encontramos apenas a estrutura "a cor x em todas as suas gradações".

Abaixo, no quadro 4, apresentamos um levantamento das acepções para adjetivos no dicionário Aurélio (Ferreira, 2001):

Quadro 4 - As cores como adjetivos em Aurélio

	amarelo	azul	branco	preto	verde	vermelho
(1) <b>Metáfora</b>	1	1	2	2	1	1
(2) <b>Metonímia</b>	-	1	-	-	1	1
(3) <b>Extensão</b>	1	1	1	4	7	3
(4) <b>Gradação</b>	-	-	1	1	-	-
(5) <b>Objetiva</b>	-	-	1	1	-	-
(6) <b>Sinonímia</b>	-	-	2	2	-	-

Como vimos em Houaiss, o quadro acima parece demonstrar que as definições para adjetivos são baseadas em extensões do sentido. Para o vocábulo *verde*, encontramos "8. Fig. Tenro, fraco, delicado. 9. Fig. Relativo aos primeiros anos de existência (...) 12. Relativo ao uso ou à aplicação de princípios ou técnicas não-poluente de exploração de recursos naturais" (p. 2060). Da mesma forma, ao contrário do que é constatado para substantivos, quando o termo funciona como um adjetivo, uma definição objetiva é encontrada apenas para *branco* e *preto*. Para *branco*, podemos encontrar: "1. Diz-se da impressão produzida no órgão visual pelos raios de luz não decomposta" (p. 358); e para *preto*, podemos encontrar "no sentido físico, o preto é a ausência de cor, como o branco é o conjunto de todas as cores." (p. 1636).

## 5. Conclusões

A partir dos levantamentos apresentados na seção anterior, podemos apontar pelo menos dois aspectos nas definições lexicográficas para cores:

(1) Quando os vocábulos se referem a *adjetivos*, há uma maior incidência de definições com extensão. Quando os vocábulos se referem a *substantivos*, encontramos também a extensão do sentido, mas ainda podemos verificar definições mais objetivas - características pouco regulares no caso de *adjetivos*.

(2) Não parece haver uniformidade ou sistematicidade entre as definições. Por exemplo, no dicionário Aurélio (1999), podemos encontrar para o vocábulo *preto* a definição: "no sentido físico, o preto é a ausência de cor, como o branco é o conjunto de todas as cores" (Aurélio, 1999, p. 1636). Entretanto, para o vocábulo *branco*, a comparação com *preto* não é indicada: "1. Diz-se da impressão produzida no órgão visual pelos raios de luz não decomposta" (Aurélio, 1999, p.

358). Outro exemplo é o fato de, tanto no dicionário Aurélio (Ferreira, 1999) como no dicionário Houaiss (2001), algumas definições para adjetivos não apresentarem o ponto em que a cor está situada no espectro.

Podemos dizer que esses aspectos indicam que não parece existir um padrão similar para as definições lexicográficas de vocábulos pertencentes ao campo semântico das cores, ao contrário do que tínhamos por hipótese. Isto é, as características são encontradas *de alguma forma* nos verbetes do mesmo dicionário, mas não são expressas *da mesma forma*. A partir dessa constatação, podemos nos perguntar novamente sobre os objetivos do fazer lexicográfico, ou, em outros termos, podemos definir qualquer objeto em sua completude?

Finatto afirma que:

o enunciado definatório, na sua dimensão mais geral, caracteriza-se por realizar uma delimitação. Mas, ao mesmo tempo, não se resume à colocação de limites. De outro lado, o modo como a delimitação *acontece* sofrerá variações em função das especificidades das diferentes áreas de conhecimento e também em função de outros fatores (FINATTO, 2003, p. 201, grifo da autora).

Portanto, não parece errôneo indicar uma tendência "em ir além da menção do *gênero próximo* e da *diferença específica*" (Finatto, 2003, p. 202, grifos da autora). Afinal de contas, "adotar ou requerer um padrão de formulação uniforme (...) seria uma medida pouco inteligente à medida que nos afasta da realidade da linguagem em geral" (Finatto, 2003, p. 202). É preciso lembrar que, assim como afirma Polguère (2003, p. 194, tradução nossa), "enquanto produtos da atividade humana, todos os dicionários são, de uma maneira ou de outra, incompletos e errôneos." Entretanto, esses detalhes não os desqualificam enquanto ferramentas indispensáveis para conhecimento e estudo do léxico de uma língua.

## Referências

ANDRADE, Maria Margarida de. "Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais". In: OLIVEIRA, A. M. P. P., ISQUERDO, A. N. (orgs.) *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. P. 191-200.

DUBOIS, Danièle. Cultural beliefs as non-trivial constraints on categorization: evidence from colors and odors. *Behavioral and Brain Science*. 20, 2. 1997.

DUBOIS, Danièle. Categories as acts of meaning : the case of categories in olfaction and audition. *Cognitive Science Quaterly*. 2000, 1, 35-68. 2000.

DUBOIS, Danièle. Conceptualisations de la couleur: pratiques et denominations. In: *Iris, essence et sens des couleurs*. Nancy, França, 2005. Disponível em:<[www.ensaia.inpl-nancy-fr/iris/pdf/D\\_Dubois.pdf](http://www.ensaia.inpl-nancy.fr/iris/pdf/D_Dubois.pdf)>. Acesso em 01 Novembro 2006.

FERREIRA, A B. de H. *Novo Aurélio Séc. XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HOUAISS, A & VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 2925 p.

KLEIBER, Georges. *La semántica de los prototipos: categoría y sentido léxico*. Tradução: António Rodriguez. Madri: Visor Libros, 1990.

KRIEGER, Maria da Graça e FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003. 165 p.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. "Semântica". In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à Lingüística: Domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez. Vol.2, 2001.

POITOU, Jacques, & DUBOIS, Danièle. Catégories sémantiques et cognitives : Une étude expérimentale en sémantique lexicale. *Cahiers de lexicologie*, 74, 15-27. 1999.

POLGUÉRE, Alain. *Lexicologie et sémantique lexicale: notions fondamentales*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal. 2003

WEINREICH, U. "Definição lexicográfica em semântica descritiva". Trad. Maria Cecília P. Barbosa. *Alfa*, São Paulo, 28 (supl.): 103-118, 1984.

## **AS LENDAS DE BÉCQUER: UMA PROPOSTA PARA A INTRODUÇÃO DA LITERATURA ESPANHOLA NAS AULAS DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

**- The Legends by Bécquer: A Proposal for Introduction to Spanish Literature in Spanish as  
a Foreign Language -**

**Diogo REATTO<sup>1</sup>**  
**Cristiane Magalhães BISSACO<sup>2</sup>**

**RESUMO:** Este estudo tem como objetivo apresentar a vida e a obra do poeta romântico espanhol Gustavo Adolfo Bécquer por meio da leitura e da análise de suas lendas. A pesquisa apresenta a personalidade do autor caracterizada em sua obra e, para ilustrar o trabalho, mostram-se os métodos e os resultados da leitura dessas lendas em sala de aula visando a trabalhar o conteúdo literário-cultural nas aulas de Espanhol como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Literatura Espanhola, Romantismo, Prosa.

**ABSTRACT:** This study aims to introduce the life and work of the Spanish romantic poet Gustavo Adolfo Bécquer through lecture and analysis of his legends. The research presents also the personality of the author whose it can be deeply noted in his work. Illustrating better this study, lecture methodology of the legends in classes and its results are shown aiming to work the literary and cultural contents in Spanish classes as a foreign language.

**Keywords:** Spanish Literature, Romanticism, Prose.

---

<sup>1</sup> Professor de Língua Espanhola e aluno do 4º. Ano de Comércio Exterior do Centro Universitário Toledo de Araçatuba /SP.

<sup>2</sup> Professora de Língua Espanhola do Centro Universitário Toledo e Doutoranda em 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.

## **I. Momento histórico**

De acordo com ÁLVAREZ e PECHARROMÁN (2000), Gustavo Adolfo Bécquer viveu grande parte de sua vida sob o reinado instável de Isabel II, 1833-1868. Após o pai da princesa ter assinado uma sanção anulando a Lei Sálica – lei que excluía as mulheres do direito à sucessão ao trono – somente para abdicar sua filha, seu avô, Carlos IV, e partidários organizaram um ataque para que Don Carlos pudesse restabelecer seu governo, pois ele era a favor da Lei Sálica. Assim, deu-se início à Guerra Civil de 1833, contrapondo idéias de carlistas e liberais. Apesar dos problemas sociais graves e de embargos ao clero, a rainha, apoiada nos liberais, somente consolidou seu trono após oito anos de luta, em 1840.

A partir de 1843, após um extenso período de guerras externas e internas, começou a imperar na Espanha um período de estabilização econômica com grandes avanços no legislativo, na educação e no sistema monetário, com a criação da Fazenda e da peseta. “Foi uma época de crescimento econômico em que se solidificaram as bases de um sistema capitalista moderno e se iniciou uma política exterior ativa [...]” (ÁLVAREZ; PECHARROMÁN, 2000, p. 148).

Porém, os tempos difíceis de conflitos não demorariam a reaparecer pois, em 1866, com uma crise mundial que afetou a indústria e comércio espanhóis, a oposição deu início a outro movimento revolucionário que fez Isabel II fugir para a França em 1868. Esse foi o fim do seu reinado e com sucessivas mudanças de chefes de governo, em 1873, uma breve república foi proclamada, que deixou de existir no mesmo ano.

No entanto, a Espanha provaria um grande período de estabilidade política e econômica sob o reinado de Alfonso XII, filho de Isabel II.

Sobre os inventos deste período, podemos destacar o primeiro tear para algodão, o barco a vapor, o primeiro trem, o telégrafo e o início do uso da eletricidade. Contudo, a adoção desses inventos e sua difusão pelo país foram lentas devido às causas já expostas o que fez piorar o comércio com os demais países (MATHAR NETO, 2003, p.81).

## **II. Romantismo**

O Romantismo europeu tem suas raízes na filosofia e cultura alemãs dos últimos 25 anos do século XVIII quando se propõe a criação literária às margens das regras clássicas, ao valorizar a expressão artística e os sentimentos. Publicado em 1774 por Johann Wolfgang Goethe, escritor alemão, seu romance *Wether* lança as bases definitivas do sentimentalismo romântico. Então, este gênero difunde-se rapidamente na Inglaterra através de Lord Byron e, depois, pelo resto da Europa.

Pelo artigo disponível na Biblioteca Virtual: *Rimas y Leyendas de Bécquer*, o começo do Romantismo na Espanha tem caráter conservador em parte pela tentativa de conter o domínio de Napoleão Bonaparte, quem difundia o espírito liberal Europa, e também pelo Poder Absolutista espanhol impor a volta aos modelos arcaicos, tradicionalistas e baseados na religiosidade da Idade Média. No entanto, um Romantismo revolucionário e liberal ganha força e atinge seu auge com a morte do rei Fernando VII no ano de 1833.

“No entanto, juntamente a este Romantismo arcaico, tradicionalista e cristão, incrementa-se anos mais tarde outro de tipo revolucionário e liberal, que pretendia destruir todos os valores morais, políticos e estéticos vigentes até então. Seu auge coincide com a Revolução Francesa de 1830 e o triunfo do liberalismo na maior parte dos países europeus. Na Espanha, o começo do Romantismo revolucionário se deve, sobretudo, à volta dos emigrantes liberais por ocasião da morte de Fernando VII”<sup>2</sup>  
(BIBLIOTECA VIRTUAL: RIMAS Y LEYENDAS DE BÉCQUER).

O triunfo do romantismo tem lugar com a estréia da obra teatral do Duque de Rivas, *La conjuración de Venecia*, de 1834, e *Don Álvaro ou La Fuerza el Serio*, de 1835. No entanto, o apogeu romântico foi curto: de 1835 a 1840. Após este período, chegamos a um período de transição entre o final do Romantismo – 1850 – e a consolidação do Realismo, em 1870, ao qual damos o nome de pós-romantismo em que, cronologicamente, pertence o autor Gustavo Adolfo Bécquer.

Compilando as principais características desse período de diversos autores, temos: egocentrismo; culto do “eu”; ânsia e exaltação pela liberdade humana; subjetivismo,

irracionalidade, isolamento e solidão; busca pela perfeição; angústia: a vida como um problema insolúvel; choque entre realidade árdua e sentimentos e ideais do romântico; nacionalismo, ufanismo; apelo à imaginação, à sensibilidade; preferência por ambientes noturnos, propícios às reflexões; folclore, motivos populares; exaltação da natureza como ambiente ou forma de refúgio; retorno ao passado histórico e ao catolicismo medieval; criação de um herói nacional – no caso da Espanha, belos e jovens cavaleiros medievais; sentimentalismo exacerbado, assim como o define NICOLA:

“[...] verdadeiro ‘cartão de visita’ de todo o movimento, é o sentimentalismo, a supervalorização das emoções pessoais: é o mundo interior que conta, o subjetivismo”  
(1993, p. 12).

Entre os autores hispano-americanos de destaque desta época estão: o cubano José María de Heredia; o jornalista Mariano José de Larra; José de Espronceda e José Zorrilla. Entre os pós-românticos estão a galega Rosalía de Castro e Jaime Ferrán, além de Gustavo Adolfo Bécquer, sobre o qual comenta Idel Becker, escritor argentino: “Certamente, o maior de todos os poetas românticos da língua espanhola. [...] É o poeta mais popular, o ‘mais lido’, recitado e imitado’ na Espanha e em Hispano-américa” (1943, p. 159).

### **III. Vida**

O poeta espanhol Gustavo Adolfo Bécquer nasce no número 26, da rua Ancha de San Lorenzo, atual Conde de Barajas, no típico Bairro de San Lorenzo, em Sevilha, numa quarta-feira, aos 17 de fevereiro de 1836. A referida casa ainda existe e pertence ao falecido toureiro Antonio Fuentes Zurita, informação essa asseverada pelo Diário de Sevilha de 30 de outubro de 2000 (LA SUPREMA ELEGANCIA, 2000, § 3º).

Filho de Don José Domínguez Isauste, pintor, e de Doña Joaquina Bastida y Vargas, após iniciar sua carreira literária, substitui seu sobrenome Domínguez Bastida por Bécquer, este oriundo de um descendente de Flandes.

Aos cinco anos fica órfão de pai e aos nove perde sua mãe. Por bondade, Don Juan de Vargas, tio de sua mãe, recolhe a Bécquer e a seus oito irmãos. Logo, aos 10 anos, ingressa no Colegio de Mareantes de San Telmo, em Sevilha, para formar-se piloto das frotas mercantis. No entanto, devido às instabilidades políticas da época, sob uma ordem real, esse colégio deixa de existir, interrompendo assim a formação do futuro poeta. Assim, em dúvida por quais caminhos trilhar, recebe o fundamental apoio de sua madrinha, Doña Manuela Monnehay<sup>3</sup>, que o acolhe, educa e lhe dá...

“...o quanto o garoto pudesse querer e necessitar de uma ternura de mãe, de calor de um lar e livros, nos quais aquele espírito sedento e ambicioso pudesse se saciar. E mesmo que a boa senhora desejasse que o garoto fosse pintor, como meio seguro de ganhar a vida, já que ter esta profissão era de família, ademais foi ela que, com aquelas leituras, sem querer assegurou a verdadeira vocação e fez de Bécquer um escritor”<sup>4</sup>  
(QUINTERO, 1954, p.20).

Também influenciado por autores como Horacio y Zorrilla e todos outros quantos pudesse ler, abdica definitivamente à arte do desenho e, rechaçando sua madrinha, aos 18 anos muda-se para Madrid em busca de novas aventuras e influências literárias.

Sua chegada a Madrid é decepcionante: com escasso pecúlio, é acolhido por Doña Soledad, dona de uma pensão que abriga, inclusive, artistas em dificuldades.

Pelos fatos históricos encontrados na literatura pesquisada, naquele momento, Bécquer faz de tudo um pouco: escreve para jornais por ele fundados, porém de curta duração como El Porvenir, El Mundo e El Contemporaneo; traduz folhetins; associa-se a amigos para escrever e assina tais obras com pseudônimos; compõe zarzuelas<sup>5</sup>, biografias de políticos da época, artigos, desenhos e trabalha num emprego administrativo do qual recebe sua demissão após ser flagrado por seu chefe escrevendo versos durante o expediente.

Para conhecer seu país e buscar novas fontes de inspiração, viaja por Sória, Ávila e Toledo. Assim, apaixonou-se por Julia Espín a quem dedica algumas de suas melhores poesias.

Já convalescente do mal que o levaria à morte, a tuberculose, volta para Madrid e, em 1861, casa-se com Casta Esteban Navarro, filha do médico que o tratara na fase mais grave de

sua doença, e com ela tem três filhos, num histórico de um relacionamento conturbado de rompimentos e reconciliações.

No mesmo ano, recebe a seu irmão pintor, Valeriano Bécquer, que se junta a ele para conquistar fama. Valeriano se converte no pilar de sustentação de seu irmão, sendo ele quem o ajuda em suas enfermidades e o acompanha em 1864 ao Monastério de Veruela, na Sierra de Moncayo, para recuperar-se, após uma recaída, em ares saudáveis e puros daqueles campos.

Recuperado e de volta a Madrid, recebe o cargo de “Fiscal de Imprensa” com a função de censurar livros e artigos. Consegue, assim, certa estabilidade econômica junto à ascensão artística de seu irmão.

No entanto, sua vida seria abreviada no exato momento em que alcança certo reconhecimento e estabilidade econômico-social. Em 23 de setembro de 1870 morre Valeriano e, durante o rigoroso inverno do mesmo ano, em 22 de dezembro, morre, em Madrid, o grande poeta visionário sevilhano, com apenas 34 anos.

“Naquele dia houve um eclipse do sol em Madrid. E isso não é uma metáfora”<sup>6</sup> (QUINTERO, 1954, p. 39).

Algumas características da personalidade de Bécquer merecem ser mencionadas para que se compreenda a influência que tiveram em sua obra, a qual será tratada no próximo capítulo. Após a leitura de vários autores e da própria literatura de Bécquer, pode-se afirmar que seus adjetivos eram: melancólico, solitário, temeroso, sonhador, introvertido, calmo, humilde, sério, discreto, tímido, perseverante, altamente criativo e autodidata.

#### **IV. Obra**

Pela biografia de Bécquer, conclui-se que seus trabalhos começam senão pelo desenho, influência da veia artística de seu pai e de seu irmão, Valeriano. Porém, ainda garoto, nota-se uma mescla entre desenho e seus primeiros traços literários num caderno de fluxo de caixa de seu pai, o qual, após a morte do mesmo, converte-o num diário cujo conteúdo nos conta QUINTERO:

“Fragmentos de poesias, de artigos, e mais, esboços de desenhos a lápis e à pluma, salpicam arbitrariamente as folhas que antes estavam destinadas a conter anotações de ordem econômica. Já encontramos início de uma lenda, semente talvez das Três Flechas ou de Raio de Lua; [...] versos horacianos; [...] um audaz estudo crítico sobre Hamlet [...]”<sup>7</sup> (1954, pg. 22).

No entanto, o talento de Gustavo Adolfo Bécquer, tendencioso à literatura, é auxiliado em seus estudos por Francisco Rodríguez Zapata, discípulo de Alberto Lista y Aragón – 1775-1848 – sacerdote, poeta e crítico literário sevilhano.

A obra de Bécquer é composta de Rimas, Cartas e Lendas. Suas lendas constituem um grupo de 18 relatos aparecidos na imprensa entre 1858 e 1864, escritos em prosa e dotados de simplicidade, de tom místico, de sensibilidade exasperada que tornam a mensagem massiva – as quais, por influência do jornalismo, não têm um matiz elitizado. Da mesma maneira, RÍO (1998) afirma:

“De espírito idêntico ao da poesia e não inferior em qualidade artística é a prosa das *Lendas*: vaporosa, delicada, rítmica, rica em descrições, imagens e sensações [...] se objetiva o mundo sentimental e lírico das rimas.”<sup>8</sup>

E, para QUINTERO (1954), as lendas nasceram das características físicas e psicológicas do poeta o que, conforme o trecho, remete-nos à sua biografia:

“Pois bem: deste viver febril, atormentado, doentio e esperançoso em um tempo; deste arrastar o corpo miserável e deixar a alma subir às estrelas; deste não querer discernir nunca o que é verdade do que é sonho; deste meditar horas e mais horas sobre a paixão, sobre o amor, sobre a natureza e o mistério; deste ouvir que a fonte ri y que choram as folhas secas; deste perseguir uma mulher <<de névoa e luz>>, vista por ele entre os desenganos de humanos amores; desta, enfim, incessante e viva criação do cérebro [...]”<sup>9</sup>

A seguir, segue a lista de suas 18 lendas bem como o respectivo ano de publicação.

1. 1858 – El caudillo de las manos rojas; 2. 1860 – La cruz del diablo; 3. 1861 – La creación; 4. 1861 – El Monte de las Ánimas; 5. 1861 – La ajorca de oro; 6. 1861 – Los ojos verdes; 7. 1861 – Las hojas secas; 8. 1861 – Maese Pérez el organista; 9. 1862 – Creed en Dios;

10. 1862 – El cristo de la calavera; 11. 1862 – El rayo de luna; 12. 1862 – El miserere; 13. 1863 – El beso; 14. 1863 – El gnomo; 15. 1863 – La promesa; 16. 1863 – La corza blanca; 17. 1863 – La cueva de la mora; 18. 1864 – La rosa de la pasión.

Todas as lendas têm características comuns notadas e descritas por vários autores como RÍO (1998), GUTIÉRREZ (1945), LÓPEZ (1996), BECKER (1943), QUINTERO (1954) entre outros: domínio do ambiente misterioso, sobrenatural e mágico; personagens envolvidos pela fantasia e sentimento; cenário de cidades medievais, campos e florestas escuras, igrejas, palácios, fontes e ruínas; os personagens são cavaleiros apaixonados que fazem as vezes do herói romântico, fantasmas, mulheres idealizadas, de tendência platônica; busca pelo inalcançável, pela morte ou loucura como fuga; folclore europeu, em especial o espanhol, ao retratar tradições populares regionalistas; subjetivismo e religiosidade; alternância – escolha de estilos – entre o maravilhoso e o lírico, a inconformidade do presente com o passado; estilo simples para recobrir a complexidade do conteúdo.

Contudo, Gustavo Adolfo Bécquer consolidou seu prestígio na literatura espanhola e mundial deixando uma obra, um legado sem precedentes. Sobre esta influência, GUTIÉRREZ (1945) complementa a idéia:

“[...] incomparável e fino poeta, criador, sem saber, de uma nova poesia: a poesia do sentimento e da delicadeza sutil, da nota breve, simples, mas cheia de sugestão, antes desconhecida na poesia espanhola”.<sup>10</sup>

E LÓPEZ (1996), neste excerto, menciona-o como um dos grandes poetas espanhóis:

“Figura que melhor traduz a lírica do século XIX espanhol, Bécquer pode ser considerado, graças ao profundo subjetivismo e à forma limpa e imaginativa de seus versos, como o ponto de partida de uma linha que conduzirá a obra de grandes poetas das primeiras décadas de nosso século XX”.<sup>11</sup>

## **V. As lendas de Bécquer em sala de aula**

A idéia de trabalhar o autor romântico Gustavo Adolfo Bécquer nas aulas de espanhol como língua estrangeira, veio da necessidade de apresentação de conteúdo cultural nessas aulas,

de resposta às perguntas de alunos quanto aos elementos folclóricos europeus e do desenvolvimento da língua ao fomentar a escrita através da leitura. Corroborando o método de leitura adotado, assim afirma MICOTTI (1980, p. 25):

“A leitura é um modo particular de aquisição de informações. Lançamos mão de estratégias de leituras diferenciadas para aprender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objeto desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para aprender os sentidos dos textos diversificados, é fundamental para o leitor e sua adaptação ao mundo moderno”.

É entendido que todas as aulas de espanhol como língua estrangeira devem trazer de forma lúdica ou não um conteúdo cultural, podendo ser uma canção, um jogo, falsos cognatos, expressões idiomáticas regionais, literatura, geografia, história e biografias. No entanto, afirmam que elas sempre têm uma abordagem superficial por não ser ora de domínio pleno do professor, ora por ser apresentada como conteúdo obrigatório pelo material didático adotado para se trabalhar. Logo, para se retificar este panorama e introduzir os alunos num contexto histórico, cultural e literário maior, escolheu-se o referido autor devido às características também já citadas e, principalmente, para fazer com que os alunos relacionem aquela realidade cultural e social à deles ao responder perguntas comuns como: “quais são os personagens folclóricos dos países de cultura hispânica?”, “há sacis-pererês na Espanha?” e outras.

Inicialmente, foram estabelecidos três grupos-controle distribuídos em duas diferentes escolas particulares de idiomas na cidade de Araçatuba, Estado de São Paulo, Brasil, nomeados C1, C2 e C3, com os quais se trabalhou durante todo o tempo desta pesquisa. O grupo C1 contava com 7 alunos que se apresentavam no nível B1 do Marco Comum Europeu de referência para o ensino, aprendizagem e avaliação de línguas modernas<sup>12</sup> e com média etária de 21 anos; o grupo C2, com 4 alunos, também no nível B1 e média etária de 17 anos; e, C3, com quatro alunos, no nível A2, com média etária de 16 anos.

Logo, planejou-se quais seriam as lendas a serem trabalhadas e o que se queria obter de informações desses alunos, estas discutidas posteriormente neste estudo. O planejamento é vital para o sucesso da pesquisa, assim afirma TERZI (1995):

“[...] só o contato com os textos não garante a aprendizagem necessária, pois nada tem efeito mais profícuo que uma intervenção pedagógica eficaz. E isso não é possível sem um planejamento cuidadoso do trabalho”.

Contudo, o professor elegeu, aleatoriamente, as lendas “La corza blanca” para o grupo C1, a lenda “La cruz del diablo” para C2 e, dando liberdade de escolha a C3, que elegeu “La cruz del diablo”, escolha justificada por gostos pessoais. A seleção dos textos becquerianos para a pesquisa é justificada pela existência de uma versão destes textos, adaptada por Margarita Barberá Quiles, com o título *Dos Leyendas*, já disponível no mercado editorial, fato que facilitou o trabalho e adequou-se perfeitamente ao nível e necessidades dos grupos-controle. O material foi parcialmente fotocopiado e entregue para leitura individual.

Previamente, explanou-se a necessidade de se conhecer mais profundamente a vida e a obra do autor bem como o contexto histórico e a sua escola, com a finalidade de se identificar os traços literários característicos do autor. Ao ler a lenda, os alunos deveriam ser capazes de identificar essas características, justificando-as baseado nas respectivas passagens dos textos; atentar ao narrador com o objetivo de separar o irreal e o imaginativo dos seus reais desejos, bem como analisar a história através dos diferentes pontos de vista dos outros personagens. Dessa forma, os alunos seriam capazes de responder a muitas perguntas antes propostas.

Como método avaliativo para C1 e C2, valeu-se de discussão em classe e em grupo sobre as lendas, resposta de questionário com perguntas objetivas e dissertativas, assim como a criação de uma versão própria para o desfecho de cada história. Para C3 não foi aplicado questionário dissertativo.

Colocar o aluno sempre em posição indagadora da veracidade do escrito pelo autor foi o ponto chave para fazer com que os mesmos relacionassem a realidade de Bécquer com a realidade deles no atual século XXI, pois o escritor busca, com seu rigor estilístico e narrativo, a máxima realidade naquilo que é fantasia, irreal. “E em deixar sempre interposto um véu de mistério sobre o real”<sup>13</sup> (RÍO, 1998, p. 47).

Portanto, sugere-se a leitura do capítulo seguinte para que se tome, inicialmente, conhecimento do conteúdo das lendas trabalhadas antes de se saber os resultados obtidos com todos os grupos.

## **VI. Resumo e comentários das lendas trabalhadas**

### **6.1 La Corza Blanca**

La corza blanca é uma lenda aragonesa, isto é, ambientada na província de Aragão, localizada no noroeste da Espanha. De espaço de feitiçaria medieval, o tema principal é a metamorfose da mulher amada ou idealizada em um elemento de beleza da natureza e não necessariamente da realidade.

A narração trata sobre um nobre aragonês apaixonado pela caça, don Dionís, e sua filha, Constanza, de apelido Açucena dada sua alvura, esta, por sua vez, tem um criado cujo nome é Garcês. Um certo dia, todos se reuniram após a caça até que veio até eles um caçador chamado Esteban que começou a narrar suas aventuras no mundo da caça e até a aparição de animais de existência duvidosa, como um grupo de corças liderado por uma corça branca.

Neste ponto da lenda, a narração de Bécquer já introduziu todos os elementos irrealis e folclóricos no ambiente alternativo de uma floresta. Assim, já é possível notar a dificuldade de se reconhecer a realidade por detrás do ponto de vista do narrador.

Garcês não consegue desprender sua atenção da história de Esteban, pois via na possibilidade de conseguir a proeza de caçar a corça branca e presenteá-la a Constanza, a única maneira de tê-la em seus braços, porque por ela era apaixonado.

Em mais este trecho da narração, nota-se a inserção do elemento da mulher amada e idealizada, característica becqueriana presente em todas as suas lendas.

Assim, após a volta de todos ao castelo, e sem que a história saísse de sua mente, Garcês investiu na caçada, armou-se e adentrou a floresta. A noite avançava e quase a ponto de desistir da falida busca, Garcês avista um grupo de corças que se banhava no rio e, entre elas, a sua corça branca. Após várias investidas para caçá-la e após vários bramidos de súplica da corça para que

não a matasse, Garcés consegue, em fim, acertá-la. No entanto, só ao vê-la banhada em seu próprio sangue é que Garcés se dá conta de que se trata realmente de sua amada Constanza.

## **6.1 La Cruz del Diablo**

La cruz del diablo é uma lenda catalã, ou seja, da província da Cataluña, na fronteira da Espanha com a França. Em sua introdução, o autor já nos deixa claro a caracterização de sua narração como lenda e todos os seus elementos fictícios com o intuito principal de produzir terror em seus leitores:

“Se acreditas ou não, importa-me muito pouco. Meu avô narrou ao meu pai, meu pai a narrou a mim, e eu te conto agora, que não é mais do que para passar o tempo”<sup>14</sup>  
(BÉCQUER, 1954).

Esta lenda gira em torno de um senhor feudal conhecido como o Senhor do Segre – rio em cuja margem se situa o castelo de sua propriedade – conhecido e odiado por todos pelas suas maldades com vassalos e com os aldeões do povoado de Bellver. Certo dia, o Senhor do Segre decide seguir viagem para conquistar o Santo Sepulcro. No entanto, a felicidade do povoado dura pouco, pois o mesmo retorna e dá seqüência às suas atitudes sangrentas. O povo se une e, numa noite, ateam fogo ao castelo e, em meio às chamas, tal Senhor morre, deixando como prova seu corpo pendurado em sua armadura incandescente. Tempos passam em harmonia quando as desgraças voltam a acontecer e o povoado, atordoado por crer serem obras diabólicas, recorre à ajuda das orações para vencer ao inimigo que parecia haver voltado do além. Já em poder dos aldeões, a identidade do misterioso prisioneiro é revelada ao ser levantada a viseira de sua pomposa armadura e constatar-se que ali, dentro dela, não havia nada nem ninguém. Neste instante, tal armadura se descompõe e cai em pedaços diante de todos. Assombrados, recolhem as peças e, por conselho de um ancião, decidem derretê-la e fazer uma cruz. Quão espantados ficam ao ver a armadura se fundindo, ao ouvir os bramidos e uma legião de demônios que faz os lingotes de fogo se retorcerem. Contudo, a força das orações e da água benta faz com que, finalmente, a armadura se converta em uma cruz.

## **Considerações finais**

Ao se valer das lendas do autor romântico espanhol Gustavo Adolfo Bécquer como conteúdo lingüístico-cultural nas aulas de espanhol como língua estrangeira, pôde-se: responder a muitos anseios dos alunos com relação aos elementos folclóricos desta cultura; inserir a literatura nas aulas de espanhol como língua estrangeira e, por meio da leitura, desenvolver as habilidades da fala e da escrita; fazer um paralelismo entre a Literatura Brasileira e a Espanhola ao comparar os elementos usados nos textos com a nossa realidade; ademais de apresentar as informações mais relevantes da história e geografia da Espanha.

Com o grupo-controle C1, a apresentação das características do autor, de sua vida, de sua obra e de seu contexto histórico foi feita em lousa e com explicação de cada um dos tópicos propostos. Então, sugeriu-se a leitura extraclasse da obra, o que não obteve sucesso em relação às outras atividades pessoais dos alunos. Assim, procedeu-se à leitura em sala de aula na qual se notou ser muito mais proveitoso, pois foram feitas correções na pronúncia; foram sanadas dúvidas do léxico, da estrutura gramatical e da lingüística; foram apresentados, por meio de mapas, todos os fatores geográficos e históricos que pudessem auxiliar na elucidação da mensagem da obra. Assim, com uma abordagem ampla e contundente de todos os conteúdos culturais que envolvem as lendas, os alunos foram capazes de identificar os elementos folclóricos nelas inseridos como: cavaleiros medievais em contraste com os nossos índios heróis e seus personagens, palácios, espadas, armaduras, reis e animais, elementos estes ausentes da nossa realidade literária devido ao contexto histórico e ao geográfico.

Como método avaliativo, usou-se um questionário em que os alunos tiveram que traçar o perfil físico e psicológico de alguns personagens trabalhando vocabulário e, primordialmente, a compreensão das atitudes do personagem baseadas nesse perfil. Outro ponto fortemente questionado na avaliação e que tinha o objetivo de levar o aluno à reflexão versava sobre a tênue linha que separa o imaginário do real. Assim, perguntas do tipo “você acredita que o final é verdadeiro ou é fruto da imaginação de Garcés?”, sobre a lenda “La corza blanca”, produziu as respostas a seguir, das quais foram omitidos os nomes por questão de privacidade, no entanto, as idades foram mantidas por serem importantes na análise da qualidade do resultado do trabalho: “Creo que el final es verdadero porque ella – Constanza – era blanca como una azucena, que

podría ser la corza blanca” (12 anos); “Sí, el final es verdadero, pues la narración nos lleva a creer en esto” (15 anos). Ademais, propôs-se a escrita de uma nova versão para o desfecho da lenda com o intuito de adequar o final característico de Bécquer à realidade dos alunos. A tendência de escrita mais seguida pelos alunos foi a realista, ou seja, fugiu-se do subjetivismo, da idealização, da magia e, os personagens concretizaram suas vidas juntos por meio do casamento, filhos e um final feliz.

O grupo-controle C2 elegeu a lenda “La cruz del diablo” e a sua leitura extraclasse foi igualmente proposta. Fez-se a exposição sobre a vida, a obra e o contexto histórico em sala de aula, no entanto, na data marcada para a discussão, notou-se que alunos não dominaram totalmente o conteúdo histórico, geográfico e literário porque, pelas perguntas respondidas na mesa-redonda, a dificuldade para associar fatos ocorridos com características psicológicas ou geográficas foi notável. Para exemplificar, sobre a lenda “La cruz del diablo”, os alunos confundiram termos como Bellver e Segre, não conseguiram associar as aparições e maldades realizadas pelo personagem principal – Senhor do Segre – no decorrer do tempo da narrativa. O resultado foi uma interpretação truncada, de diversas consultas e releituras rápidas para comprovar o que foi lido e só então absorver as características do autor e da obra.

O acompanhamento de C3, também com o texto “La cruz del diablo”, foi feito de capítulo em capítulo, semanalmente. Logo, três semanas foram usadas para a identificação das características do texto e, se o aluno não salientasse uma determinada característica literária daquele capítulo especificamente ou não notasse a construção da estrutura da frase ou ainda não compreendia a semântica de uma determinada passagem, o professor diretamente instigava a pergunta e, só assim, passava-se para o próximo capítulo na semana seguinte. Ao final da leitura integral do texto, isto é, ao final da terceira semana, os alunos de C3 conseguiram identificar nos mapas o espaço explorado no texto bem como a época em que transcorreram a narrativa e os elementos fictícios, folclóricos usados pelo autor, bem como de suas respectivas funções dentro da obra. A leitura em sala de aula da versão pessoal de um novo desfecho para a lenda veio confirmar o domínio dos alunos sobre a atividade proposta.

Logo, para melhor visualização da descrição dos grupos-controle, dos métodos utilizados e conclusões, expõem-se o quadro resumo:

Grupos-Controle	C1	C2	C3
<b>n</b>	07	04	04
<b>Média Etária</b>	21	17	16
<b>Nível no Marco Comum Europeu</b>	B1	B1	A2
<b>Lenda Trabalhada</b>	La corza blanca	La cruz del diablo	La cruz del diablo
<b>Metodologia utilizada</b>	Apresentação de vida, obra, características da escola literária, contexto histórico e geográfico. Forma de leitura: pessoal e extraclasse.	Apresentação de vida, obra, características da escola literária, contexto histórico e geográfico. Forma de leitura: pessoal e extraclasse.	Apresentação de vida, obra, características da escola literária, contexto histórico e geográfico. Forma de leitura: pessoal e intra-classe.
<b>Avaliação</b>	Questionário, discussão em sala e composição de texto.	Questionário, discussão em sala e composição de texto.	Discussão em sala e composição de texto.
<b>Divergências apontadas</b>	Os alunos na leram o texto extraclasse. Houve leitura em sala de aula.	Os alunos leram parcialmente o texto extraclasse e não houve leitura em sala de aula.	Não houve divergência, pois os alunos seguiram a metodologia proposta.
<b>Conclusões</b>	Havia tempo no cronograma do curso e o resultado foi proveitoso, pois todas as dúvidas foram sanadas, a interação dos alunos foi completa e a multidisciplinaridade, alcançada.	Foram feitas consultas ou releituras rápidas para sanar as dúvidas apresentadas. Desta forma, o conteúdo multidisciplinar foi absorvido de forma integral e satisfatória.	Todas as características indagadas pelo questionário de C1 e C2 foram cobertas oralmente em C3, grupo com o qual se optou em trabalhar mais a fala por necessidades específicas do grupo. A leitura das composições textuais em sala comprovou que o conteúdo multidisciplinar foi absorvido devido às especificidades verificadas nos textos.

Desta forma, embora o trabalho de leitura em sala de aula demande um tempo que pode inviabilizar esta didática – aqui não se discute o tamanho do texto, complexidade ou número de alunos por grupo e ambientação – o resultado obtido é significativamente superior, pois não há escape para informações que, por ventura, tenham passado despercebidas pelos leitores. Além disso, há o despertar para a leitura de uma obra de cunho literário o que requer tempo para ser absorvido na cultura pessoal do aluno que acaba sendo envolvido pelos afazeres cotidianos e pela nova tecnologia, deixando a leitura em segundo plano.

A leitura em sala de aula também é defendida pela técnica do O FANTÁSTICO MAR DE ESTÓRIAS (2003), desenvolvido pela Universidade de Campinas, UNICAMP:

“Para enriquecer o trabalho em nossa prática com este gênero sugerimos que o professor deva contar expressivamente a lenda, utilizando apoios visuais diversificados. Em

seguida o professor e alunos conversem sobre os personagens, situações mais significativas da história, posteriormente ocorrendo a exploração melhor da narrativa, por meio de perguntas sobre tópicos que ficaram esquecidos”.

Por fim, o mais representativo do trabalho ora apresentado é o despertar do interesse dos alunos pela literatura espanhola, o que, mesmo em um breve contato, ajuda no desenvolvimento equiparado das múltiplas habilidades necessárias para o efetivo aprendizado de um idioma estrangeiro, para a aquisição de cultura pessoal ampla e formação docente. Já para o profissional da área que se propõe à aplicação desta metodologia multidisciplinar, todo esse processo é definitivo, pois se o mesmo não tem uma visão consciente de seu trabalho, ele se torna ultrapassado. Assim também pensa BICUDO (1997, p. 74):

“Esse processo de ensinar a ler e escrever é complexo e exige disponibilidade daquele que está em posição de alfabetizar para entender o mundo percebido por aquele que esta para ser alfabetizado. Exige também abertura para o novo, atitude crítica constante, respeito ao que cada um percebeu, entendeu e expressou e ainda exige análise sobre os avanços , os retrocessos e os caminhos que foram abertos e fechados”.

### **Referências bibliográficas**

- ALTAMIRA, Rafael. *Manual de Historia de España*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. 1946.
- ÁLVAREZ, Eloisa; LOURENÇO, Antonio Apolinario. *História da Literatura Espanhola*. Lisboa: Editora ASA. 1994.
- ÁLVAREZ, Fe Bajo; PECHARROMÁN, Julio Gil. *Historia de España*. Madrid: Editorial Sgel. 2000.
- BECKER, Idel. *Compêndio de Literatura Espanhola e Hispano-Americana*. SP: Companhia Editora Nacional, 1943.
- BÉCQUER, Gustavo Adolfo. *Obras Completas*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1954.
- BIBLIOTECA VIRTUAL: RIMAS Y LEYENDAS DE BÉCQUER. Disponível em <<http://www.rinconcastellano.com/sigloxix/psicol.rom.html>>. Acesso em: 13 jan. 2005.

- BICUDO, M. A. V. *Alfabetização: significados possíveis na Educação Brasileira*. Brasília, 1997.
- CEREZO, Sergio Sánchez (Dir). *Diccionario Esencial de la Lengua Española*. Barcelona: Grupo Santillana de Ediciones, 2001.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL. Disponível em <<http://www.encyclopediauniversal.com>>. Acesso em: 01 jun. 2005.
- O FANTÁSTICO MAR DE ESTÓRIAS. *Curso de extensão Círculo de Estórias e Leitura*. Ministrado pela professora Célia Regina Pereira do Nascimento do Instituto de Educação e Lingüística da UNICAMP, 2003.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. *Língua e Literatura*. Vol. 2. SP: Ática, 1991.
- GUILLÉN, Jorge. *Lenguaje y poesía*. Algunos casos españoles. Madrid: Revista de Occidente, 1962.
- GUTIÉRREZ, Fermín Estrella. *Historia de la Literatura Española*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1945.
- La suprema elegancia. *Diario de Sevilla*, Sevilha, 30 out. 2000. Disponível em <<http://www.pueblacazalla.com/ayto/paginas/lapuebla/personajes/antoniofuentes.htm>>. Acesso em: 19 out. 2005.
- LÓPEZ, José García. *Historia de la literatura española*. Barcelona: Ediciones Vicens Vives, 1996.
- MICOTTI, M.C.. *Piaget e o processo de alfabetização*. São Paulo: Pioneira, 1980.
- MATHAR NETO, João Augusto. *Metodologia Científica na Era da Informática*. SP: Saraiva, 2003.
- NICOLA, José de. *Língua, Literatura & Redação*. Vol 2, São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- QUILES, Margarita Barberá. *Gustavo Adolfo Bécquer - Dos Leyendas*. São Paulo: SBS, 2001.
- QUINTERO, Joaquín Álvarez & Serafín Álvarez. *Gustavo Adolfo Bécquer: Obras Completas*. Madrid: Ediciones Aguilar, 1954.
- RÍO, Ángel del. *História de la literatura española – Desde 1700 hasta nuestros días*. Barcelona: Ediciones B,S.A., 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. *A construção da leitura*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

## Notas finais

---

<sup>1</sup> “Fue una época de crecimiento económico en la que se sentaron las bases de un moderno sistema capitalista y se emprendió una activa política exterior [...]”.

<sup>2</sup> “Sin embargo, junto a este Romanticismo arcaizante, tradicionalista y cristiano, toma incremento años más tarde otro de tipo revolucionario y liberal, que pretendía la destrucción de todos los dogmas morales, políticos y estéticos hasta entonces vigentes. Su auge coincide con la revolución francesa de 1830 y el triunfo del liberalismo en la mayor parte de los países europeos. En España el comienzo del Romanticismo revolucionario se debe sobre todo a la vuelta de los emigrados liberales con motivo de la muerte de Fernando VII”.

<sup>3</sup> O nome correto de Doña Manuela está envolto por enorme controvérsia nas fontes pesquisadas. Encontraram-se grafias como Monchay e Monahay, no entanto, após pesquisa no site [www.geneanet.org](http://www.geneanet.org), que lista os antepassados e sua árvore genealógica, pode-se deduzir que seu sobrenome é Monnehay, de origem francesa, pois seu pai era um perfumista desta origem instalado em Sevilha. Ademais, do sobrenome Monchay não há registro algum e sobre o Monahay não se encontraram fontes suficientes para afirmar a origem do mesmo.

<sup>4</sup> ...“cuanto el niño podía apetecer y necesitar: ternura de madre, calor de nido y libros, muchos libros, donde aquel espíritu sediento y ambicioso pudiera saciarse. Y aunque la buena señora aspiraba a que el niño se hiciese pintor, como medio seguro de vida, ya que el serlo, además, le venía de casta, fue ella, sin presumirlo, la que con aquellas lecturas afianzó su vocación verdadera y lo hizo escritor”.

<sup>5</sup> Obra dramática e musical na qual, alternadamente, representa-se através da fala, da música e da dança.

<sup>6</sup> “Aquel día hubo en Madrid un eclipse de sol. No es metáfora”

<sup>7</sup> “Fragmentos de poesías, de artículos, y aun bosquejos de dibujos a lápiz y a pluma, salpican arbitrariamente las hojas que antes estaban destinadas a contener apuntes de orden económico. Ya nos encontramos el principio de una leyenda, semilla quizá de las Tres Flechas o del Rayo de Luna; [...] versos horacianos; [...] un audaz estudio crítico sobre Hamlet [...]”.

<sup>8</sup> “De espíritu idéntico al de la poesía y no inferior en calidad artística es la prosa de las *Leyendas*: vaporosa, delicada, rítmica, abundante en descripciones, imágenes y sensaciones [...] se objetiviza el mundo sentimental y lírico de las rimas.”

<sup>9</sup> “Pues bien: de este vivir febril, atormentado, enfermizo y alentador a un tiempo; de este arrastrar el cuerpo miserable y dejar al alma subir a las estrellas; de este no querer discernir nunca lo que es verdad de lo que es soñado; de este solitario meditar horas y más horas sobre la pasión, sobre el amor, sobre la Naturaleza y el misterio; de este oír que la fuente ríe y que lloran las hojas secas; de este perseguir a una mujer „de niebla y luz...”, vista por él entre los desengaños de humanos amores; de esta, en fin, incesante y viva gestación del cerebro [...]”

<sup>10</sup> “[...] incomparable y fino poeta, creador, sin saberlo, de una nueva poesía: la poesía del sentimiento y de la delicadeza sutil, de la nota breve, simple, pero llena de sugestión, antes desconocida en la poesía española.”

<sup>11</sup> “Figura cumbre de la lírica del siglo XIX español, Bécquer puede ser considerado, gracias al hondo subjetivismo y a la forma desnuda y alada de sus versos, como el punto de arranque de una línea que habrá de conducir a la obra de los grandes poetas de las primeras décadas de nuestro siglo XX”.

<sup>12</sup> Sobre este assunto, acesse o site do Instituto Cervantes, [www.cervantes.es](http://www.cervantes.es), e leia o Guia para obtenção dos diplomas de espanhol (DELE).

<sup>13</sup> “Y en dejar siempre interpuesto un velo de misterio sobre lo real”.

---

<sup>14</sup> “Que lo creas o no, me importa bien poco. Mi abuelo se lo narró a mi padre, mi padre me lo ha referido a mí, y yo te lo cuento ahora, siquiera no sea más que por pasar el rato”.

## **ORAL INTERACTION AND ITS IMPLICATION IN THE LEARNING AND TEACHING PROCESS IN EFL**

**Daniela G. A. Nóbrega**

**ABSTRACT:** Current researches of oral interaction, following the socio-interactional line of discourse, make us reevaluate our teaching practice, especially directed to the oral performance in the classroom. But how can we take advantages from these studies in order to teach effectively? The purpose of this work is to provide a brief overview on oral interaction studies focusing on, and reflecting upon the researchers' claims related to the learning process of English as a Foreign Language.

**Key-words:** oral interaction, teaching, learning.

**RESUMO:** Pesquisas recentes em interação oral, seguindo a linha sócio-interacionista do discurso, nos faz reavaliar nossa prática docente, especialmente voltada para o desempenho oral na sala de aula. Mas como podemos nos beneficiar destes estudos para ensinar de forma mais eficiente? O objetivo deste trabalho é apresentar um breve percurso sobre os estudos em interação oral focalizando, e refletindo sobre os relatos dos pesquisadores voltados para o processo de aprendizagem e ensino de Inglês como língua estrangeira.

**Palavras-chaves:** interação oral, ensino, aprendizagem.

### **Introduction**

Until the present moment, studies in the area of oral interaction have received influence of the socio-interactional strand of discourse by showing that the socio-cultural aspects, implicit in the speech act of participants, are present in the negotiation of meaning in the classroom context. As so, some of these researches have revealed that the teachers and students' discursive practices tend to reflect the social nature of the school system (Figueiredo, 2006), as well as the communicative intentions of such participants in the negotiation of their images (Tavares, 2006). Other studies looked into how the teachers' discursive practices lead to the learning difficulties in terms of content and the ones with regard to interpersonal relationship among students (Consolo e Vani, 2006). It was observed that the informality in the teacher-student interaction and the interest in the subject taught favor both the oral development of students as well as the learning as a whole, guiding us

for reflections upon the teacher's oral performance and its implication for the teaching and learning of foreign languages.

This work, therefore, attempts to provide some brief overview on oral interaction studies focusing on, and reflecting upon the researchers' claims related to the learning-teaching process of English as a Foreign Language (EFL henceforth). More specifically, the studies described below promote reflection on the dialogic process in classroom settings between teacher and students emphasizing that it is through the talk and all factors which surrounds it (cognitive, cultural and social) that the construction of meaning thus effective learning emerges.

### **Oral Interaction research and its pedagogical implication on EFL classroom setting**

To observe, analyze and interpret moments of talk have been the concern of various researchers on Sociology, Anthropology and Linguistics as to verify the ways participants of the speech exchange (speakers/listeners) make use of conversational processes to construct and reinforce social identities, negotiate meaning, and cooperate to each other to establish a dialogue under certain socially organized oral activities. These activities, named organization of turn-taking in conversations, can vary in accordance with what, how and where the conversation takes place. A seminar, a conference, an interview, for instance, present three different ordering of moves since each of them has specific types of social organization that interferes in the way the participants talk and interact to each other (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978; Marcuschi, 1991).

The analysis of conversation (AC) is not primarily worried about the structural organization of speech moves, i.e. the models on the organizational systems of turn-takings for conversation, but with how these models can be interpreted with a scientific eye. What indeed matters is the investigation of how people understand each other in a variety of daily situations where natural conversation develops such as a dialogue between two friends in a bar, a doctor and a patient in a hospital, and a teacher and his/her students in a classroom context. Sacks et al. (1978) reports two types of speech exchange systems, called local management system and interactionally managed system, to explain that there

are two basic turn-taking organization of conversation. The local management system deals with “the single transitions at a time” (p.40). Under this system only two participants interact to each other allowing the turn order and the turn size to vary. The turn-taking system of this sort functions when one talks at a time, and the ‘next turn’ is passed from one person to another. This is the case of interviews, seminars and classroom interaction. One has a time to speak. The interactionally system, on the contrary, occurs when more than two participants has the right to decide what to talk, when to talk, i.e. it is not party-administered. Daily conversations are the most recurrent example of this sort of turn-taking system.

The classroom has been notably investigated over the decades as a place where all sorts of knowledge come into play, particularly from the oral interaction perspective. Knowledge created by and derived from discursive practices, both by the teacher and the students, has been one of the concerns of the oral interaction studies. This educational practice, grounded on socio-interactionist strand of discourse analysis, has seen the classroom discourse as a mirror for the social nature of school and its function to socialize verbal interaction (Figueiredo, 2006), and to see how teachers and students’ interaction reflect their communicative intentions as to overcome their difficulties of relationships, maintain a cooperative learning and, thus, negotiate their images (Tavares, 2006; Consolo and Vani, 2006).

Other studies on oral interaction have emphasized the importance on looking into the nature of dialogic face-to-face relation in the light of the situational perspective (Goffman in Ribeiro and Garcez, 2002). Goffman asserts that when thinking of oral analysis, one must consider the extralinguistic elements (gestures and affective aspects of language) influence toward the verbal linguistic ones, in special to the speech act. That is, cognitive, social and affective aspects as well as gestures with their social attributes interfere in the production and interpretation of speech act.

To reinforce the link between extralinguistic and linguistic elements in oral interaction, Consolo and Vani’s study (2006) noticed that the amount of speech act by the students increases in the classroom context, for example, as a result of a pleasant and relaxed atmosphere provided by the teacher. It is not only what the teacher does but how

he/she mixes up their linguistic choice in accordance with the informal way of teaching that oral interaction takes place, and the learning of the content studied in the class, consequently, tends to improve ( Hall, 2003; Consolo and Vani, 2006).

With regard to verbal interaction within the pedagogical context, theoretical tendencies on conversational analysis have received influence on the socio – interactionist perspective of discourse for the analysis and interpretation of verbal interaction (Tavares, 2006). Considering that all signs of language (gestures, words or any sign that contains meanings) are culture-determined, classroom research on verbal interaction between the participants involved in that pedagogic event reflects the social thus cultural beliefs implicit in the speech act and how these views can be interrelated in the negotiation of meaning. The analysis is, then, grounded on the way the participants interact and negotiate meanings in so far they can be adapted to the situation itself.

Tavares (2006) recently investigated how teacher and his/her students interact to each other in the EFL classroom to keep an atmosphere of cooperation and motivation observing the way they negotiated their images. Trying to decipher the communicative intentions of the participants through contextualized cues such as style, pause, intonation, gestures and face, the author divided the participants speech moves into five types of strategies: contact, institutional, pedagogic, cooperation and spontaneous. Among all these strategies, she found out that there was a mixture of strategy uses between the participants. Whenever the teacher started with the cooperation strategy, students answered with the contact and vice versa. Therefore, the negotiation of images could be better applied for interpersonal relations between the participants rather than probing teaching/learning of the target language. That is, oral interaction tended to occur more when the pedagogic and institutional strategies were not at stake but of the contact and of spontaneous type, the ones that favor humor, affection, thus a more friendly and informal interaction between teacher and students.

Observing students oral interaction in written texts corrections, Figueiredo (2006) analysed how verbal interaction took place between students and its effect on the students' process of learning. Based on Vygostky sociocultural theory which values the dialogue as a crucial aspect for cognitive development, Figueiredo also believes that oral correction

among peers can benefit them to negotiate meanings for their texts from their dialogic interaction. By making suggestions to improve the writing in terms of content, structure, vocabulary, Figueiredo found out that although the focus of the activity was to improve the written text, learners could exercise the English language orally.

In Figueiredo (2006) study as well as in Tavares (2006) and Consolo and Vani's (2006), verbal interaction among learners tend to occur in a more informal relationship. Common interest of the subject when that is linked to the learners' needs and to an atmosphere which probes a relaxed and affective relationship among them are the key words for the learning process. It is not 'what' the teacher, as an institutional representative, offers that promote verbal interaction but 'how' the pedagogical aim is passed on. If the teaching objective is organized as a ruled-based principle - with reference to the textbook or the grammar exercises, as pointed out by Consolo and Vani (2006) - the class becomes boring and, consequently, learners turns out shy and with no motivation to share their knowledge among them. Sometimes, it is quite hard to associate the pedagogical aims with strategies that lead to interpersonal relationship as noticed by Tavares (2006). Nevertheless, Figueiredo (*op.cit.*) showed that it is possible to link pedagogical with interpersonal strategies when learners feel motivated to accomplish the task such as oral corrections of written texts.

The studies described above have been primarily concerned in analyzing what goes on in teacher-students or/and students-students oral interaction according to different classroom tasks as to verify to what extent this interaction leads to an effective learning of the target language. It is interesting to notice that the definition of 'learning' shifts from teacher to students. What's more, it depends on the learning perception that teacher and students consider as important, the strategies that one and another uses to accomplish the learning, and the focus that each of them tends to address on inside the classroom setting (Hall, 2003; Consolo and Vani, 2006).

But how do teachers react toward the students' speech act? And to what extent these reactions contribute to the development of oral language? Thinking on these issues, Cajal (2003) investigated the way two teachers reacted toward the children talks in the pre-schooling level in Cuiabá to see whether these children exercise their oral language or

not, and if the teacher's talk and actions contribute for this to happen. Observing what exactly people do when talking and considering that in the classroom setting the speech acts reflect different pedagogic objectives - it is through the talk that the teacher orients, motivates students to learn, complains, takes their doubts, calls their attention to something relevant - the author found out that inside the same interactional context, the two teachers addressed different learning perspectives based on their respective type of talk.

In the teacher/student interaction, the two teachers' talk contributed differently to promote the evolvement of oral language in children. The first teacher in one school seemed to be very much worried with what children have to learn, the pedagogical objective itself, therefore all out-of-class questions posed by the students were avoided by the teacher. Consequently, the children exercise of oral language was restricted to either answer the teachers' questions or to accomplish the tasks oriented by the teacher. On the other hand, the second teacher in another school seemed to be more receptive to any children talk either if that was connected or not with the teaching objective proposed by the teacher. The aim was to talk even about topics not related with the school context. Cajal (2003) concluded that the construction of oral language by the children seemed to develop better in a more confident and open teacher/students relationship as seen in the second teacher classroom context.

## **Conclusion**

As presented in this work, all instances of oral interaction as revealed in the researches described above have emphasized that both teaching and learning are interactive processes which require a dynamic participation of teacher and students. That is, by sharing social, cultural and institutional conventions within an specific pedagogical aim, they are not only exchanging information from the subject taught but also actively taking part of the whole process of learning. This work, therefore, might help Brazilian teachers of EFL understand how to be aware of the interactional aspects of communication needed to improve the learners' oral performance in Brazilian institutions.

## References

CAJAL, I. B. A Interação de Sala de Aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (orgs.) *Cenas de Sala de Aula*. 2ª ed., Campinas: Mercado das Letras, p. 125-160, 2003.

CONSOLO, D. A. & VANI, J. P. Ensino de Línguas na escola: um estudo transversal da interação em sala de aula. In Vilson Leffa (org.) *A Interação na Aprendizagem de Línguas*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, p. 55-80, 2006.

FIGUEIREDO, F. J.Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In Vilson Leffa (org.) *A Interação na Aprendizagem de Línguas*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, p. 133-164, 2006.

GOFFMAN, E. A Situação Negligenciada. In Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez (orgs.) *Sociolingüística Interacional*. 2ª ed., São Paulo: LOYOLA, P. 13-20, 2002.

HALL, J. K. Classroom Interaction and language learning. In *Ilha do Desterro*, n. 44, Editora da UFSC, p. 165-188, 2003.

MARCHUSCHI, L. A. Análise da Conversação. 2ª ed., São Paulo: ÁTICA, 1991.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In Vilson Leffa (org.) *A Interação na Aprendizagem de Línguas*. 2ª ed., Pelotas: EDUCAT, p. 83-108, 2006.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In Schenkein (ed.) *Studies in the organization of conversational interaction*. Academic Press: U.S.A, p. 7-55, 1978.

## **A ARGUMENTAÇÃO EM TRECHOS DA OBRA O RETRATO DE DORIAN GRAY, DE OSCAR WILDE**

*Mirian Rufini Galvão*

**RESUMO:** O presente estudo analisa trechos de “O Retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde, com o objetivo de obter provas da sua argumentação não convencional. Elementos de semântica argumentativa foram utilizados e aspectos como deixis, coerência e coesão são estudadas neste trabalho.

**Palavras – Chaves:** argumentação, literatura, Wilde

**ABSTRACT:** The present study analyses excerpts of The Picture of Dorian Gray, by Oscar Wilde with the aim of obtaining evidence of his unconventional argumentation. Elements of argumentative semantics were utilized and aspects such as deixis, coherence and cohesion are studied in this work.

**Key words:** argumentation, literature, Wilde

### ***Introdução***

O presente trabalho analisa trechos da obra O Retrato de Dorian Gray, escrito por Oscar Wilde, em 1891, sendo o único romance do autor e considerado sua obra-prima.

Selecionamos o trabalho do autor por interessarmo-nos por suas idéias polêmicas e pouco convencionais para uma Inglaterra do século XIX. Imaginamos a princípio que o material resultante seria rico em elementos argumentativos e que seria pertinente analisarmos sua obra à luz dos teóricos da semântica argumentativa.

Iniciamos falando um pouco deste autor tão comentado e cuja vida desenrolou-se mais como uma tragédia que uma comédia, gênero que o autor apreciava e com o qual nos deleitou com muitos trabalhos.

### **Um breve relato sobre Oscar Wilde**

Nasceu na Irlanda em 1854. Foi um estudante brilhante das línguas e literaturas, o que lhe rendeu uma bolsa de estudos para Oxford em 1874. Foi crítico e implacável em sua vida acadêmica e participou

do movimento estético que se opôs às artes e literatura Vitoriana. Vestia-se de forma extravagante e cheia de adereços, mas sua presença era obrigatória em eventos pelo seu brilhantismo e dotes literários.

Publicou vários contos e novelas, como *O fantasma de Canterville*, e *O príncipe feliz* e outras histórias, marcados por seu humor cruel e ironia tão apreciados por leitores.

Teve uma vida pessoal conturbada por manter uma relação íntima com o jovem lorde Alfred Douglas. Foi julgado, condenado a dois anos de trabalhos forçados e ao sair da prisão sua família o abandonou. Entrou em decadência entregando-se ao absinto na França e morreu em 1900 aos 46 anos.

O retrato de *Dorian Gray*, a obra cujos trechos aqui analisamos, é um romance surpreendente onde Dorian Gray é um jovem de beleza inigualável e tem seu retrato pintado por Basil Hallward. Lorde Henry Wotton torna-se conselheiro de Dorian ao ser apresentado a este por Basil e cria em Dorian uma consciência sobre sua juventude e beleza. Ao mesmo tempo introduz Dorian a uma vida de vícios e desregramento. Dorian pede ao destino que seja eternamente jovem como seu retrato, desejo que é atendido. Porém, à medida que comete seus crimes, o retrato passa a absorver toda sua carga negativa, refletindo seu real estado de degeneração e de sua alma.

## **1. Alguns aspectos da semântica argumentativa**

### **1.1. Os operadores argumentativos e as formas verbais.**

A enunciação no texto pode ser marcada por relações como as de pressuposição, as intenções e os operadores argumentativos. Koch (2002) diz que os tempos verbais podem marcar o discurso de maneira eficiente, como no mundo comentado, onde o autor fala comprometidamente. O emprego dos tempos comentadores constitui um sinal de alerta para advertir o ouvinte de que se trata de algo que o afeta diretamente e de que o discurso exige sua resposta. Como exemplos desses tempos tomamos o indicativo no presente, pretérito perfeito composto, o futuro do pretérito, futuro do presente composto.

“A pressuposição existe em um enunciado quando, por exemplo, diz-se ‘Eu deixei de fumar ‘, pois ao mesmo tempo afirma-se que se fumava e que atualmente não se fuma. Koch define o evento como sendo polifônico, porque a premissa embutida na asserção será oriunda da comunidade lingüística do contexto da enunciação ou pelo menos será partilhada pelo locutor e alocutário”.

Os operadores argumentativos são aqueles definidos por Koch como morfemas gramaticais, responsáveis por uma relação de orientação discursiva dos enunciados. Determinam o valor argumentativo do enunciado, sendo marcas essenciais da argumentação.

Como exemplos, cita aqueles que estabelecem uma hierarquia dos elementos enunciativos, como: *pelo menos, inclusive, até mesmo*. Elementos encadeadores de idéias ou fatos são: *também, tanto... como, além de, e. Já e ainda* são classificados como indicadores de mudança de estado, ou marcadores de pressuposição, como mencionado acima. *Poucos, muitos e um pouco* orientam a seqüência do discurso para uma afirmação ou negação plena.

Ainda cita as relações de coordenação e de subordinação, como exemplo das primeiras temos: *e, ou, nem, quer... quer...* As orações subordinadas citadas normalmente são as adjetivas restritivas, ou aquelas que resultam de uma oração coordenada na estrutura profunda com valor apositivo. Como exemplo do primeiro tipo na nossa análise, citamos:

“... A **única coisa** que tem **alguma importância** para ele é se acredita nela ou não”. Como exemplo das apositivas, encontramos: “... terror de Deus, que é o segredo da religião”.

## **1.2. A seleção lexical e as figuras de linguagem.**

Um recurso argumentativo de extremo valor é da seleção lexical, através da qual se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, o paralelismo. A escolha de um determinado termo pode conferir ao texto o elemento da distinção, da familiaridade, da argumentação, como no uso de um termo ou colocação não habitual na língua cotidiana.

Citelli (2001) trata de duas figuras de linguagem cruciais para a argumentação, a metáfora e a metonímia. Define a primeira como aquela usada quando não se encontra um designativo mais apropriado para certas representações. Uma possibilidade é a passagem da significação da palavra para um plano mais figurativo, ou a associação desta com seu efeito figurativo. Em nosso trabalho, encontramos o uso da expressão... "a música de outra pessoa" significando a verdade de um ser humano.

A metonímia é a figura que utiliza um termo em lugar de outro, de maior abrangência. Em nossa análise encontramos a utilização de *homem e pessoa* em lugar de a sociedade, a humanidade.

Citelli (2002) trata do discurso polêmico, cujo grau de persuasão é extremo. Nele há uma luta onde uma voz derrotará outra. O grau polissêmico é baixo, pois o dêitico *eu* tende a dominar o discurso. Os locutores não se apresentam, mas ao contrário, tentam reprimir seu interlocutor, dando-lhe uma orientação e aconselhando condutas características.

## **1.3 A coesão textual.**

Fávero (2002) define alguns elementos coesivos do texto. Na coesão referencial, por exemplo, temos a situação de uma retomada de um componente previamente citado, como na anáfora, ou na sucessão, a catáfora. Em nosso primeiro excerto, temos: *Você* precedendo *Basil*, um dos personagens citados, dando ao argumento um maior direcionamento. Cita a autora o uso da ilha anafórica, quando um pronome substitui elementos da estrutura superficial do texto, como o nome. Em nossa análise temos o uso dos pronomes *o* e *lhe*, substituindo o nome do personagem principal, o Sr. Gray.

Quanto à sinonímia, diz que não há um sinônimo perfeito, mas sim aproximações possíveis, como em *casa e mansão, cão e cachorro*. No trabalho de Wilde, percebemos o uso de *desejo e vontade*, como uma série sinonímica no discurso e ainda os antônimos *prazer e desgosto*.

O uso de hipônimos e hiperônimos é também um fator coesivo em discurso, como nas relações de: "Gorgonzola é um tipo de queijo", (hipônimo) e "Como um tipo de flor citamos a rosa" (hiperônimo)

(Crystal, 1995). Encontramos em nosso terceiro trecho o exemplo: “os grandes fatos do mundo: a luz do sol, a primavera, o reflexo da lua em águas escuras”, colocado pelo autor em uma relação hiperonímica.

O paralelismo, segundo Fávero (2002) é uma reutilização das estruturas com diferentes conteúdos ou ainda a recorrência de elementos do mesmo campo lexical. Podemos verificar que este trabalho de Wilde é pleno de tais estruturas que o enriquecem e reforçam seu poder argumentativo. Os exemplos a seguir são ilustrativos deste fato:

“**Gosto** das pessoas mais do que de princípios e aprecio mais pessoas sem princípios do que qualquer coisa no mundo.”

“... alimentam **os famintos**, vestem **os mendigos**”.

“**Você tem** um rosto incrivelmente belo, Sr. Gray... **Você tem** somente alguns anos para viver **realmente**”.

#### **1.4 A coesão e a coerência**

Sobre a coesão e a coerência nos aponta Fávero que a primeira ocorre no nível microtextual, na superfície do texto e que a segunda, no nível macrotextual, na estruturação do sentido, ativado pelas expressões do texto. Incorpora o conhecimento da experiência cotidiana e fatores não lingüísticos.

A semântica procedimental é aquela escolhida por Beaugrande e Dressler (1981) e Marcuschi (1983), pois opera com a razão e a experiência na aquisição de conhecimentos. Marcuschi (apud Fávero, 2002) salienta que a coesão e a coerência estão longe de uma determinação clara, pois a coerência é uma determinada possibilidade de interpretação individual e depende do contexto, sendo que dois interlocutores se entendem porque tem conhecimento partilhado de mundo e podem interpretar o texto de forma inteligível. Já a coesão, segundo Fávero, é uma relação linear entre as frases e não é nem necessária nem suficiente para a coerência.

#### **1.5 O uso dos Dêiticos**

Na Dêixis o centro é a pessoa falante, no tempo em que produz o enunciado e no ponto em que o falante se encontra. Os destinatários e os referentes têm como ponto central o status e o mundo do falante. Podemos perceber que o uso dos dêíticos no trabalho de Wilde é central, já que os personagens travam um diálogo durante toda a história e na realidade o fazem também com o leitor, que ouve o que Lord Henry tem a dizer para Dorian Gray, e recebe a mensagem com igual pertinência.

Passamos a seguir à análise dos trechos selecionados e tendo como foco os recursos argumentativos acima lembrados.

## **2. Análise do Texto.**

Trechos “de ‘O retrato de Dorian Gray ‘, adaptação de Cláudia Lopes, Scipione, 2004”.

### **2.1. Pg. 8:**

‘-**Você** é Inglês **mesmo**, Basil! **Se** uma pessoa apresenta uma idéia para um **verdadeiro Inglês**, ele nem sonha em considerar se a idéia é certa ou errada. A **única coisa** que tem **alguma importância** para ele é se acredita nela ou não. **Ora**, o valor de uma idéia não tem a ver com a sinceridade do homem que a expressa. **De fato**, o provável é que, quanto mais insincero um homem for, mais **puramente** intelectual sua idéia será e não estará influenciada pela sua **vontade**, seus **desejos ou preconceitos**. **Entretanto**, não **quero** discutir **metafísica** com você. **Gosto** das pessoas mais do que de princípios e aprecio mais pessoas sem princípios do que qualquer coisa no mundo. ’

Análise do trecho:

Dêiticos pessoais: você, quero, gosto.

Se: Operador argumentativo de condição.

Verdadeiro inglês: escolha lexical.

Ora: operador argumentativo de oposição ou concessão.

De fato: modalizador argumentativo (=realmente).

Entretanto: operador argumentativo de oposição.

Metafísica: escolha lexical.

Única: adjetivo que passa a idéia de restrição.

Alguma: quantificador que passa a idéia de restrição.

Puramente: modalizador afetivo.

Vontades, desejos, preconceitos: série sinonímica.

Ou: operador argumentativo de opção ou alternância.

Mesmo: operador argumentativo de ênfase.

Comentários:

Percebe-se a ironia do autor no comentário a respeito do interlocutor ser inglês e acreditar nas idéias de outrem sem questionamentos. O autor provavelmente censura essa postura de sua sociedade,

marcando no discurso do personagem sua própria opinião, que é de que as idéias têm valor somente por seu aspecto intelectual, que é dissociado das vontades, dos desejos e preconceitos daqueles que as postulam. Utiliza-se do presente do indicativo, do pretérito e do futuro do presente para marcar seus comentários.

O autor insere-se no discurso através dos dêiticos pessoais e dialoga abertamente com o personagem, o Basil, que no romance é marcado como seu opositor, exprimindo suas opiniões e aconselhando-o. Mais tarde, inferimos pela história que Basil representa o lado bom da consciência do personagem Sr. Dorian Gray, e Lord Henry, que é o locutor dos trechos selecionados, representa o seu lado mau.

O autor utiliza os adjetivos, modalizadores e intensificadores para marcar claramente sua posição e persuadir o leitor a compactuar com suas idéias, destruindo o argumento do cidadão inglês normal e sugerindo uma outra visão do homem intelectualizado.

Ainda enfatiza sua afeição por pessoas cujas idéias são autênticas e desprovidas de base moral no final de seu argumento.

## **2.2. Pg. 13:**

‘- Não existe boa influência – respondeu Lord Henry. – **Toda** influência é **imoral** – **imoral** do ponto de vista científico -, **porque** influenciar uma pessoa é dar-lhe sua própria alma. Ela **já** não pensa com **seus próprios pensamentos nem** sente **suas próprias paixões**. **Suas virtudes** não são reais para ela. **Seus pecados, se** existem tais coisas, são emprestados. Torna-se um eco da **música de outra pessoa**. O objetivo da vida é o autodesenvolvimento. Cumprir a própria natureza **perfeitamente** – **essa** é a razão por que estamos aqui. As pessoas têm medo de si mesmas, **hoje em dia**. Esqueceram-se de seu principal dever. Claro que são caridosas: alimentam **os famintos**, vestem **os mendigos**. **Mas** suas próprias **almas morrem de fome e estão nuas**. **O terror da sociedade**, que é a base da moral, e o terror de Deus, que é o segredo da religião, são as duas coisas que nos governam. **Mas eu acredito** que se um homem vivesse sua vida completamente, desse forma a todo sentimento, expressão a todo pensamento, a realidade a cada sonho, **acredito** que o mundo ganharia um impulso novo de alegria. **Mas** o mais corajoso dos homens tem medo de si mesmo. Cada **impulso** que lutamos para **estrangular aninha-se** na mente e nos **envenena**. O corpo peca uma vez e não tem nada mais a ver com o pecado, **pois** a ação é um modo de purificação. **Nada** permanece, a não ser a lembrança de um prazer **ou** desgosto. A única maneira de se livrar de uma tentação é entregar-se a ela...’

Análise:

Toda: operador argumentativo que indica totalidade.

Imoral – imoral: concatenação.

Travessão: usado no trecho para conferir mais força às idéias.

Porque: indica consequência.

Nem: operador que indica exclusão

Suas virtudes...Seus pecados: anáfora.

Seus próprios pensamentos, sua próprias paixões: paralelismo.

Se: operador argumentativo de consequência.

Música de outra pessoa: escolha lexical e metáfora.

Perfeitamente: modalizador afetivo

Essa: dêitico espacial.

Hoje em dia: marcador de pressuposição.

Já: marcador de pressuposição.

Os famintos, os mendigos: série sinonímica.

Mas: operador argumentativo de oposição.

Eu: dêitico pessoal.

Acredito/acredito: anáfora

O impulso estrangula, aninha-se, envenena-nos: escolha lexical.

Pois: operador argumentativo explicativo causal.

Nada: operador argumentativo de negação plena.

Ou: operador argumentativo de opção ou escolha.

Almas nuas e mortas de fome: metáfora (escolha lexical)

Comentários:

Novamente o autor insere-se no discurso na forma do personagem Lord Henry, que discorre a respeito dos pensamentos alheios e das vontades de uma pessoa. Utiliza dêiticos pessoais e espaciais para fazer essa marcação.

Explica seus pontos de vista calma e naturalmente pela adição de operadores de explicação, no caso o porque e o pois. Traça uma comparação entre a vida de uma pessoa seguindo as idéias de outros, que é descrita de maneira sóbria e destituída de luz, como descrito em “almas famintas e nuas”.

Encontramos um intratexto do autor quando cita que as pessoas podem alimentar e vestir mendigos com o seu trabalho *O Milionário Modelo*, onde Hughie Erskine dá esmola a um modelo vestido de mendigo por julgar-lhe realmente um, quando na realidade era ele um milionário.

Qualifica a alma e a natureza humanas como arte quando as compara à música e argumenta que podem se manifestar de uma forma perfeita.

Salienta a hipocrisia humana no descrever as ações de vestir, cuidar dos pobres e ao mesmo tempo sofrer a dominação da moral da sociedade. E exime o homem da culpa do pecado e da tentação ao incentivar que este vá além das regras da sociedade, experimentando todos os seus desejos, culminando em uma realidade, segundo o autor, plena de alegrias.

O autor faz uso, especialmente neste trecho de escolhas lexicais precisas e combinações que desejam levar o leitor a um julgamento leve de suas idéias e a uma experimentação de suas verdades.

### **2.3. Pg. 15:**

“- Não **pensa assim agora. Algum dia**, quando **você** estiver velho, enrugado e feio, quando o pensamento tiver marcado sua frente com suas linhas e a paixão queimado seus lábios com seu fogo, **você** o sentirá terrivelmente. **Agora, aonde você** for, **você encantará** o mundo. **Você tem** um rosto incrivelmente belo, Sr. Gray. E a beleza não necessita de explicações, **como** os grandes fatos do mundo: **a luz do sol, a primavera, o reflexo da lua em águas escuras**. Não pode ser questionada. Tem seu divino direito de soberania. Ah, não **sorria!** **Quando a tiver** perdido, **você não sorrirá...** As pessoas às vezes dizem que a beleza é somente superficial. Pode ser, **mas** para mim a beleza é a maravilha das maravilhas. Sim, Sr. Gray, os deuses foram muito bons com **você**. **Mas** o que os deuses dão, rapidamente tiram. **Você tem** somente alguns anos para viver **realmente, perfeitamente, completamente**. **Quando sua** juventude se for, **sua** beleza irá junto e, então, **você subitamente descobrirá** que não sobrou nenhum triunfo, ou **terá** de se contentar com **esses** êxitos **tão** pequenos que as lembranças do passado tornam mais amargos do que derrotas. Cada mês que passa o leva mais para perto de algo terrível. O tempo tem inveja de **você** e luta contra **você**. **Você** ficará pálido, com as faces encovadas e os olhos apagados. **Ah! Perceba sua** juventude **enquanto a tem! Viva! Procure sempre** por novas sensações, não **tenha** medo de nada. O mundo **lhe** pertence por uma estação. No momento em que **o** conheci, **vi** que não **tem** consciência do que **realmente** é. Pensei o quanto seria trágico **se você** fosse desperdiçado. **Pois sua** juventude durará **tão** pouco tempo...

As flores murcham, **mas** florescem outra vez. **Nós, porém, nunca voltamos à nossa** juventude. A alegria que pulsa em **nós** aos vinte anos se esvai. **Nossos** membros falham, **nossos** sentidos deterioram-se. **Seremos** fantoches assombrados pela lembrança das paixões das quais **tínhamos** medo e das tentações raras a qual não **tínhamos** a coragem de nos render. **Juventude!** Não há nada no mundo inteiro **como** a juventude!”

Análise:

Pensa: dêitico pessoal

Assim: dêitico espacial

Agora: marcador de pressuposição

Algum dia: dêitico temporal

Você: dêitico pessoal

Encantar, tem, tiver, sorrirá, descobrirá, perceba, procure, tínhamos, seremos, voltamos, vi: dêiticos pessoais.

Sua, nossa, nossos, nós, o: dêiticos pessoais.

Esses: dêitico espacial

Ah!: interjeição

!: exclamação.

Mas, porém: operadores argumentativos de oposição.

Pois: operador argumentativo explicativo de consequência.

Juventude!: frase nominal exclamativa.

Tão: intensificador

Nunca: dêitico temporal.

Quando: dêitico temporal

Subitamente, completamente, perfeitamente, realmente: modalizadores afetivos.

Fantoches assombrados: escolha lexical.

Comentários:

O autor fala com o personagem Sr. Gray através do personagem Lord Henry dizendo que a juventude é fugaz e deve ser aproveitada em sua plenitude. Argumenta fortemente através dos dêiticos, especialmente pessoais, dirigindo-se ao interlocutor com ênfase, a fim de persuadi-lo.

Utiliza as metáforas para ilustrar a aparência do jovem, igualando-a a elementos da natureza e a aparência de um velho, apagada e sem a graça da juventude. Compara ainda os sentimentos do jovem, da paixão, da vida com aqueles do velho, para quem só restam as reminiscências dos pequenos triunfos e das derrotas do passado.

Percebe-se um intratexto com o trecho analisado anteriormente quando aqui fala das tentações não vividas por medo e conclama o leitor a aproveitar sua juventude com ousadia e liberalidade.

### **3. Comentários Finais:**

Pode-se visualizar neste trabalho que a obra de Oscar Wilde é rica em argumentação e aberta a muitas possíveis interpretações. Com o auxílio dos recursos argumentativos vamos-nos direcionando a uma compreensão ainda que parcial do universo desse tão controverso autor. A força de seu discurso pode ser ainda sentida hoje e os valores aos quais se opunha em sua época ficam caracterizados em seus livros que ainda dialogam com o leitor na espera de seu convencimento.

**Resumo:** O presente estudo analisa extratos do livro *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde com o intuito de obter evidências de sua argumentação não convencional. Elementos da semântica argumentativa são utilizados e aspectos como a dêixis, a coerência e a coesão são estudados em seu trabalho.

**Palavras-chave:** argumentação, literatura, Wilde.

### **Referências bibliográficas:**

CITELLI, A. **Linguagem e Persuasão**. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, I.G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, L. L. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 2002.

LEVINSON, STEPHEN C. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PROJECT GUTENBERG. **The Picture of Dorian Gray**, 1994.

WILDE O. **O Retrato de Dorian Gray**. Adaptação de Cláudia Lopes, São Paulo: Scipione, 2004.

WILDE, O. **Contos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

### **Anexo 1: Trechos do trabalho original em inglês**

"No, you don't feel it now. Some day, when you are old and wrinkled and ugly, when thought has seared your forehead with its lines, and passion branded your lips with its hideous fires, you will feel it, you will feel it terribly. Now, wherever you go, you charm the world. Will it always be so? . . . You have a wonderfully beautiful face, Mr. Gray. Don't frown. You have. And beauty is a form of genius-- is higher, indeed, than genius, as it needs no explanation. It is of the great facts of the world, like sunlight, or spring-time, or the reflection in dark waters of that silver shell we call the moon. It cannot be questioned. It has its divine right of sovereignty. It makes princes of those who have it. You smile? Ah! when you have lost it you won't smile. . . . People say sometimes that beauty is only superficial. That may be so, but at least it is not so superficial as thought is. To me, beauty is the wonder of wonders. It is only shallow people who do not judge by appearances. The true mystery of the world is the visible, not the invisible. . . . Yes, Mr. Gray, the gods have been good to you. But what the gods give they quickly take away. You have only a few years in which to live really, perfectly, and fully. When your youth goes, your beauty will go with it, and then you will suddenly discover that there are no triumphs left for you, or have to content yourself with those mean triumphs that the memory of your past will make more bitter than defeats. Every month as it wanes brings you nearer to something dreadful. Time is jealous of you, and wars against your lilies and your roses. You will become sallow, and hollow-cheeked, and dull-eyed. You will suffer horribly.... Ah! realize your youth while you have it. Don't squander the gold of your days, listening to the tedious, trying to improve the hopeless failure, or giving away your life to the ignorant, the common, and the vulgar. These are the sickly aims, the false ideals, of our age. Live! Live the wonderful life that is in you! Let nothing be lost upon you. Be always searching for new sensations. Be afraid of nothing. . . . A new Hedonism-- that is what our century wants. You might be its visible symbol. With your personality there is nothing you could not do. The world belongs to you for a season. . . . The moment I met you I saw that you were quite unconscious of what you really are, of what you really might be. There was so much in you that charmed me that I felt I must tell you something about yourself. I thought how tragic it would be if you were wasted. For there is such a little time that your youth will last--such a little time. The common hill-flowers wither, but they blossom again. The laburnum will be as yellow next June as it is now. In a month there will be purple stars on the clematis, and year after year the green night of its leaves will hold its purple stars. But we never get back our youth. The pulse of joy that beats in us at twenty becomes sluggish. Our limbs fail, our senses rot. We degenerate into hideous puppets, haunted by the memory of

the passions of which we were too much afraid, and the exquisite temptations that we had not the courage to yield to. Youth! Youth! There is absolutely nothing in the world but youth!"

"I believe that if one man were to live out his life fully and completely, were to give form to every feeling, expression to every thought, reality to every dream--I believe that the world would gain such a fresh impulse of joy that we would forget all the maladies of mediaevalism, and return to the Hellenic ideal-- to something finer, richer than the Hellenic ideal, it may be. But the bravest man amongst us is afraid of himself. The mutilation of the savage has its tragic survival in the self-denial that mars our lives. We are punished for our refusals. Every impulse that we strive to strangle broods in the mind and poisons us. The body sins once, and has done with its sin, for action is a mode of purification. Nothing remains then but the recollection of a pleasure, or the luxury of a regret. The only way to get rid of a temptation is to yield to it. Resist it, and your soul grows sick with longing for the things it has forbidden to itself, with desire for what its monstrous laws have made monstrous and unlawful. It has been said that the great events of the world take place in the brain. It is in the brain, and the brain only, that the great sins of the world take place also. You, Mr. Gray, you yourself, with your rose-red youth and your rose-white boyhood, you have had passions that have made you afraid, thoughts that have filled you with terror, day-dreams and sleeping dreams whose mere memory might stain your cheek with shame--"

## **RELEVÂNCIA DOS PROCESSOS DISCURSIVOS NA CONSTITUIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO NA PRIMEIRA INFÂNCIA.**

**Giovanna Wrubel Brants (FFLCH - USP)**

**RESUMO.** No presente trabalho, a intenção é discutir a hipótese de Michael Tomasello a respeito da natureza perspectiva dos símbolos lingüísticos, bem como do uso desses símbolos lingüísticos pelas crianças, nas interações discursivas, quando diferentes pontos de vista são contrastados e compartilhados. Além disso, objetivamos refletir sobre a maneira com a qual os processos discursivos e de comunicação lingüística se tornam inerentes ao desenvolvimento cognitivo na primeira infância, considerando desde a exposição das crianças a informações factuais até a transformação de suas representações cognitivas sobre o mundo, a partir da interação dialógica com diversas perspectivas sobre os fatos.

Palavras-chave: Psicolingüística; interações discursivas; desenvolvimento cognitivo.

**ABSTRACT.** The intention in the present paper is to argue Michael Tomasello's hypothesis regarding the perspective nature of the linguistic symbols, as well as the use of these linguistic symbols by the children, in the discursive interactions, when different points of view are contrasted and shared. Moreover, we intend to reflect on the way how the discursive processes of linguistic communication become inherent to cognitive development in first childhood, considering children exposition to factual information and the transformation of their cognitive representations about the world, based on dialogical interaction with diverse perspectives of the facts.

Keywords: Psycholinguistics; discursive interactions; cognitive development.

### **1. Introdução.**

A investigação acerca do desenvolvimento lingüístico das crianças, sob o ponto de vista discursivo, ou seja, das interações conversacionais que a criança estabelece ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, tem se tornado alvo de interesse de psicolingüistas apenas recentemente. De acordo com Melo (apud Bernicot, 1992), podemos realizar uma distinção entre a psicolingüística ortodoxa (ou estrutural), influenciada mormente pelas idéias de Chomsky, e a psicolingüística não-ortodoxa ou pragmática, cujo diferencial em relação à primeira consiste no fato de levar em conta a função comunicativa da linguagem. Entretanto, Melo ressalta que o

caminho que se origina em uma psicolingüística estrutural e intenta chegar a uma psicolingüística pragmática, tem apresentado uma série de obstáculos.

Duas dificuldades, de acordo com a autora, são prontamente identificadas nesse trajeto: a primeira, estaria relacionada ao problema da definição dos usos da linguagem e das situações de comunicação — apenas a teoria dos atos de linguagem (Cf. Austin, 1962 e Searle, 1969) parece responder de forma coerente a essa questão: a segunda se refere ao problema da ultrapassagem da aparente contradição entre representação/comunicação e entre competência/desempenho. Na tentativa de solução desse impasse, Bernicot (op. cit., 1992) considera ser necessário complementar a teoria dos atos de linguagem com o conceito de adaptação, que demonstraria o modo pelo qual a criança aprende a utilizar a linguagem para se adaptar às diferentes situações encontradas em seu meio ambiente/contexto social. Dessa forma, Melo (2005, p.20) resume: "a psicolingüística de adaptação corresponde a modelos do desempenho (*performance*), e tem como objetivo teorizar os comportamentos reais dos sujeitos e não seus comportamentos potenciais".

Ao mesmo tempo, quando analisamos o modo pelo qual uma criança pequena começa a percorrer a linha cultural de desenvolvimento, isto é, começa a adquirir as aptidões, práticas e campos de conhecimento referentes aos seus próprios grupos sociais, surge-nos a seguinte indagação: quais desses aspectos adquiridos podem ser considerados culturalmente específicos da cognição humana e quais são culturalmente universais nessa mesma ontogênese? As dificuldades teóricas relativas à tentativa de esclarecimento dessa questão têm se mostrado mais ressaltadas quando tratamos das aptidões e conhecimentos culturalmente universais. Nesse sentido, Tomasello (2003, p.227) considera que "processos sociais e culturais - de um tipo comum a todas as culturas - são parte integrante e essencial das vias ontogenéticas normais de muitas das mais fundamentais e universais habilidades cognitivas dos humanos, sobretudo aquelas únicas da espécie". Contudo, podemos observar que o estudo de alguns desses processos, tais como os discursivos ou de comunicação lingüística (nos quais as crianças incluem outras mentes de modo dialógico/interativo), tem sido negligenciado nas pesquisas acerca da questão, tanto por teóricos individualistas que, em geral, consideram que a linguagem não interage de maneira significativa com outras competências cognitivas, como pelos psicólogos culturais que, muitas vezes, não exploram todas as implicações da comunicação lingüística no desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas.

Assim, pretendemos explorar, no presente artigo, a correlação entre a *performance* discursiva das crianças e o seu desenvolvimento cognitivo, tendo em vista os processos sociais e culturais que influenciam universalmente essa ontogênese, a partir de reflexões sobre a literatura científica relacionada.

## **2. Processos discursivos/interativos e desenvolvimento cognitivo na primeira infância.**

Tomasello (op. cit., p.230) apresenta-nos três dimensões do papel que a comunicação lingüística exerce no desenvolvimento cognitivo:

- 1) A transmissão cultural do conhecimento às crianças por meio da comunicação lingüística;
- 2) As maneiras pelas quais a estrutura da comunicação lingüística influencia a construção de categorias cognitivas, relações, analogias e metáforas por parte das crianças;
- 3) As maneiras pelas quais a interação lingüística com outros (discurso) induz as crianças a adotarem diferentes - às vezes conflituosas, às vezes complementares - perspectivas conceituais sobre fenômenos.

Com referência à dimensão de número 1, o autor explica que, justamente pelo fato de parecer um dado tão óbvio, as pesquisas sobre desenvolvimento raramente mencionam tal questão. Todavia, é importante lembrar que os adultos de todas as sociedades humanas fornecem às suas crianças enormes quantidades de instrução e explicação diretas, pelo menos em parte através da linguagem e de outros meios simbólicos, ressaltando, neste processo de transmissão, um campo de conhecimento valorizado pela cultura em que se inserem, em detrimento de outro. Podemos observar que o processo pelo qual os conhecimentos e aptidões são transmitidos para as crianças é variável de acordo com o contexto cultural; assim, as crianças pertencentes às culturas ocidentais modernas, por exemplo, recebem muito mais instrução verbal e escrita do que as crianças de muitas culturas orais, que costumam aprender através da simples observação do desempenho dos adultos em alguma prática especializada.

A segunda dimensão abordada pelo autor, relaciona-se à questão da função estruturante da linguagem. Quando as crianças tentam compreender atos de comunicação lingüística dirigidos a

elas, ocorre, simultaneamente, a sua entrada em processos muito especiais de categorização e perspectivação conceitual, com vistas à comunicação lingüística. Por exemplo, cada vez que um falante deseja se referir a alguma coisa para outra pessoa, ele terá de fazer uma escolha entre chamá-la de *cachorro*, *aquele animal lá*, *ele*, o *cocker spaniel*, *Fido*, etc. As categorias que podem ser encontradas na linguagem, pelas crianças, podem constituir entidades estáticas, como os objetos, assim como podem compreender entidades dinâmicas, como eventos e relações. Para Tomasello (op. cit., p.234-235), a manifestação mais interessante e cognitivamente mais significativa de categorias relacionais na linguagem é a que se refere às analogias e metáforas: "compreender esses modos figurados de falar abre para as crianças a possibilidade de tecer analogias entre domínios concretos que elas conhecem a partir de suas experiências sensório-motoras e os domínios mais abstratos da interação e da vida social e mental adultas sobre as quais estão justamente aprendendo".

Entretanto, por vezes, o conteúdo semântico do discurso pode expressar interpretações conflituosas sobre os fatos, o que propicia às crianças, em situação de interação conversacional com os adultos, perspectivas explicitamente divergentes/discordantes sobre determinado fenômeno. Em outros momentos, o adulto pode não entender o que a criança disse, ou vice-versa, e pede um esclarecimento, para verificar a forma do discurso que acabou de ser proferido. Finalmente, pode ocorrer que uma criança expresse uma opinião sobre algo e que, em seguida, seu interlocutor emita uma outra opinião sobre ela, ou seja, emita um proferimento relativo ao conteúdo do que o falante acabou de dizer. Esta seria a terceira dimensão sobre a qual a comunicação lingüística atua, no decorrer do desenvolvimento cognitivo da criança. Esses três tipos de discurso fazem parte do cotidiano das crianças e, de acordo com o autor, cada um deles exige delas a adoção de uma perspectiva em relação à outra pessoa, de uma maneira que ultrapassa a tomada de perspectiva inerente à compreensão de símbolos lingüísticos isolados do discurso. Dessa forma, tais discursos exerceriam um papel constitutivo no desenvolvimento de representações cognitivas dialógicas e auto-reflexivas na primeira infância (crianças de zero a seis anos de idade).

O autor considera que, por volta dos quatro anos, a criança adquire uma nova maneira de compreender seus próprios pensamentos e crenças. No entanto, não se trata de uma mudança

significativa que ocorra precisamente aos quatro anos idade, fazendo com que as crianças entendam suas mentes de modo mais profundo que antes: na verdade, ocorre uma mudança gradual, ao longo da primeira infância, que permite às crianças ganharem experiência com o jogo de inter-relacionamento entre suas próprias mentes e as dos outros, sobretudo por meio de vários tipos de interações discursivas.

Um exemplo particularmente importante para a compreensão infantil das relações entre os próprios estados mentais e os dos outros, seriam os desacordos e mal-entendidos. Assim, um dado importante, é o que diz respeito, às interações cooperativas de que crianças de uma mesma família participam diariamente: irmãos, por exemplo, têm desejos e necessidades conflituosos com regularidade, seja ao desejarem o mesmo brinquedo, ao intentarem realizar a mesma atividade ao mesmo tempo ou, ainda, ao viverem conflitos envolvendo crenças, isto é, quando um expressa a opinião de que se trata de X e outro discorda, afirmando que se trata de Y.

Outro tipo de discurso que pode ser importante, na visão de Tomasello (op. cit, p.248), para que as crianças possam compreender os outros como agentes mentais, é o processo de pane e retificação na comunicação. Podemos observar que quando as crianças começam a conversar com os adultos, em torno dos dois ou três anos de idade, é comum o fato de alguém não entender o que foi dito. Já ao ficarem mais velhas, as crianças podem vivenciar:

- Mal-entendidos, em que o adulto interpreta o enunciado da criança de uma maneira que não corresponde ao que ela quis dizer;
- Pedidos de esclarecimento, em que a criança diz algo que o adulto não entende e por isso ele pede um esclarecimento.

Tais incompreensões podem fornecer pistas sobre como as crianças percebem que uma perspectiva lingüística difere de outra, indicando, possivelmente, a sua compreensão a respeito dos agentes mentais. Vale ressaltar que, de acordo com o autor, esses tipos de discurso ocorrem com freqüência na aprendizagem da língua natural de praticamente todas as crianças pequenas.

Tomasello (op. cit.) afirma que, na ontogênese cognitiva dos seres humanos, fica claro que, entre os nove e doze meses de idade acontece uma revolução na maneira como os bebês entendem seus mundos (principalmente seus mundos sociais), iniciando uma série de comportamentos de atenção conjunta que parecem indicar uma compreensão emergente das outras pessoas como agentes intencionais iguais a si próprios. Contudo, em relação à compreensão que as crianças mais velhas têm dos outros como agentes mentais, isto é, as suas "teorias da mente", ainda há muita discussão, a começar pela própria confusão relativa aos termos utilizados para se referir aos estados mentais. O autor, desta forma, tenta simplificar e organizar os termos para estados mentais que se aplicam à compreensão social de crianças em idade pré-escolar, como observaremos na *Tabela 1*, a seguir:

*Tabela 1:* Três níveis da compreensão humana dos seres sociopsicológicos, expressos em termos dos três principais componentes que têm de ser entendidos: *input* (percepção), *output* (comportamento) e *estado dos objetivos*:

	<b>Compreensão de <i>input</i> perceptual</b>	<b>Compreensão de <i>output</i> comportamental</b>	<b>Compreensão de estado dos objetivos</b>
<b>Compreender outros como seres animados (bebês pequenos)</b>	<b>Olhar</b>	<b>Comportamento</b>	<b>Direção</b>
<b>Compreender outros como agentes intencionais (9 meses)</b>	<b>Atenção</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Compreender outros como agentes mentais (4 anos)</b>	<b>Crenças</b>	<b>Planos</b>	<b>Desejos</b>

Verificamos, de acordo com a tabela, que Tomasello (op. cit., p.250) concebe uma progressão contínua do desenvolvimento da compreensão que as crianças têm dos outros, quando estudamos a cognição social da primeira infância, formulando a seguinte seqüência:

1. Agentes animados - em comum com todos os primatas (bebês);
2. Agentes intencionais - uma maneira singular da espécie de compreender os co-específicos, que inclui a compreensão dos comportamentos voltados para um objetivo e da atenção dos outros (um ano);
3. Agentes mentais - a compreensão de que as outras pessoas não têm apenas intenções e atenção, tal como se manifestam em seu comportamento, mas também pensamentos e crenças que podem estar expressos ou não no comportamento - e que podem diferir da situação "real" (quatro anos).

Além disso, o autor considera como hipótese básica que as crianças têm a capacidade de começar a participar de conversas com os outros um pouco depois de os entenderem como agentes intencionais (com um ano de idade). E só passariam a entender as outras pessoas como agentes mentais alguns anos mais tarde, pois:

(...) para entender que as outras pessoas têm crenças sobre o mundo que diferem das suas próprias, as crianças têm de entabular com elas conversas nas quais essas diferentes perspectivas ficam claras - seja por um desacordo, um mal-entendido, um pedido de esclarecimento ou uma conversa reflexiva. Isso não exclui outras formas de interação com outros e de observação de seu comportamento como elementos importantes para a construção por parte da criança de uma "teoria da mente"; a questão é que a troca lingüística proporciona uma fonte particularmente rica de informação sobre outras mentes. (p.254)

Flavell, Miller e Miller (1999) ressaltam que a mente é a diferença principal entre as pessoas e as outras entidades e que as crianças não podem fazer muitos progressos em direção ao entendimento dos eventos cotidianos que envolvem pessoas até que tenham algum entendimento da mente. Assim, um exemplo seria o de uma menina que dá sentido ao comportamento de seu amigo de revirar deliberadamente a sua caixa de brinquedos, supondo que ele *quer* um brinquedo em particular, *acredita* que ele pode ser encontrado ali, já que está *procurando* por ele, *pretende* brincar com ele, vai se *sentir* triste se não o encontrar, etc. Dessa forma, a criança compreende

como a mente funciona, conferindo ordem aos eventos sociais à sua volta. Ao mesmo tempo, oferece explicações do comportamento dos outros, permitindo a ela prever suas ações, referindo-se a suas crenças, desejos, percepções, pensamentos, emoções e intenções.

Os pesquisadores citados denominam estas noções infantis implícitas a respeito do reino psicológico de *teoria da mente*, e apresentam os seguintes postulados vinculados a tal teoria:

1. A mente existe;
2. Tem conexões com o mundo físico;
3. É separada e diferente do mundo físico;
4. Pode representar objetos precisa e imprecisamente;
5. Medeia ativamente a interpretação da realidade e das emoções experimentadas.

Os autores ainda afirmam que as evidências que temos até agora, sugerem que algum entendimento mínimo de cada postulado pode ser necessário antes que o próximo possa começar a ser adquirido, mas o desenvolvimento de cada postulado continua mesmo depois que os posteriores tenham surgido. Para esses autores, por volta dos três anos, as crianças possuem um conhecimento de conexões cognitivas a respeito da mente – postulados 1 a 3 – ou seja, "elas compreendem que elas mesmas e os outros têm experiências internas (estados mentais) que conectam os humanos cognitivamente a objetos e eventos externos" (p. 97). Posteriormente, quando compreendem as representações mentais (postulado 4), elas passam a entender que um mesmo objeto ou evento pode ser realmente representado mentalmente de maneiras diferentes, e não apenas no faz-de-conta:

As pessoas constroem ativamente representações simultâneas e por vezes conflitantes, de crenças e da realidade, da expressão manifesta e do sentimento oculto, da aparência e da identidade real, e dos motivos e do comportamento. O pré-escolar ingênuo e confiante se transforma na criança e no adolescente mais desconfiado e esperto. De modo geral, as crianças entendem que uma experiência em particular proporciona acesso a certas informações, que causam uma representação particular e mesmo uma interpretação particular (postulado 5) a qual, por sua vez, causa um comportamento particular.

Wood (2003, p.161) reforça a posição dos autores citados, afirmando que a criança de 3 anos ainda não possui uma "teoria da mente":

Ela não consegue reconhecer que outra pessoa possa manter uma crença que esteja em desacordo com o que ela própria sabe ser a verdade. Em outras palavras, ela ainda não percebe que as pessoas mantêm representações do mundo em sua mente e que essas representações (que podem incluir falsas crenças) ajudam a explicar o que as pessoas fazem, dizem e sentem.

Nesse sentido, Tomasello (2003, p.264) ressalta que os processos sociais e culturais durante a ontogênese não criam as habilidades cognitivas básicas, mas sim, transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas. Ao interagirem lingüisticamente com os outros, as crianças entram em contato com uma série de crenças e pontos de vista conflituosos sobre as coisas - este processo, de acordo com o autor, constitui, provavelmente, um ingrediente essencial para que as crianças possam enxergar as outras pessoas como seres com mentes semelhantes, mas, simultaneamente, diferentes das delas.

Para entendermos a importância dos processos discursivos que as crianças estabelecem com os que a rodeiam, para a constituição dessa ontogênese, poderíamos imaginar o exemplo de uma criança solitária numa ilha deserta, que possuísse um ano de idade, fosse cognitivamente normal, capaz de compreender relações intencionais e causais e que estivesse, assim, pronta para adquirir linguagem, sem, contudo, ter sido exposta a pessoas ou símbolos. Tomasello (op. cit, p. 265) afirma que esta criança certamente reuniria por conta própria informações, categorizaria e perceberia relações causais, por exemplo, até determinado ponto, mas:

- Não vivenciaria nenhuma informação reunida por outros assim como tampouco receberia qualquer instrução dos outros sobre causalidade no mundo físico ou sobre mentalidade no mundo sociopsicológico (isto é, não haveria "transmissão" de informação);
- Não vivenciaria as muitas formas complexas de categorização, analogia, causalidade e construção de metáforas incorporadas numa língua natural que evoluiu historicamente;

- Não vivenciaria diferentes pontos de vista, ou pontos de vista conflituosos, ou opiniões expressas sobre suas próprias opiniões, em interação dialógica com outras pessoas.

Assim, podemos presumir que essa criança, em uma fase posterior, teria o seu pensamento em termos causais e matemáticos reduzidos, assim como raciocinaria pouco sobre os estados mentais dos outros e teria um raciocínio moral pobre - isso devido ao fato de que, para o autor, todos esses tipos de pensamento e raciocínio só aparecem, ou aparecem preferencialmente, em interações discursivas dialógicas da criança com outras pessoas.

Desta forma, torna-se interessante observar a natureza perspectiva dos símbolos lingüísticos utilizados pelas crianças em interações discursivas nas quais diferentes perspectivas são contrastadas e compartilhadas. Contudo, os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças pequenas têm se voltado para uma abordagem endógena desta questão, como observamos nas pesquisas de Karmiloff-Smith (1992). A autora propõe o conceito de redescrição representacional, que consiste na exploração interna da informação já armazenada (redescrevendo, internamente, as representações em diferentes formatos representacionais). Este processo proporciona uma reorganização sistemática da cognição, permitindo, posteriormente, que generalizações sejam estabelecidas.

Tomasello (op. cit.), todavia, oferece uma explicação alternativa para o processo de redescrição representacional, ressaltando a participação dos fatores sociais e culturais. Para ele, um dos responsáveis pelo processo seria a mudança do ponto de vista do indivíduo, que se coloca numa perspectiva externa em relação ao seu próprio comportamento e cognição, ou seja, como se ele observasse o comportamento de outra pessoa. O autor afirma que este processo tem suas origens nos metadiálogos reflexivos, sobretudo naqueles em que os adultos instruem as crianças que, então, internalizam as instruções recebidas. O autor frisa que, tal como ocorre com muitas habilidades cognitivas, as crianças se aprimoram cada vez mais nesse processo de internalização, até conseguirem generalizá-lo e, "conseqüentemente, refletir sobre seu próprio comportamento e cognição como se fossem outra pessoa olhando para ele" (p.274). Complementando essa visão, Wood (2003) afirma que as evidências de redescrição representacional e reorganização cognitiva

nas crianças constituem sinais de que a mudança conceitual é uma característica universal da cognição humana.

### **3.Considerações finais.**

Neste trabalho, procuramos ressaltar o papel dos processos discursivos/interativos na ontogênese do desenvolvimento cognitivo da primeira infância. Ficou evidente que tais processos se relacionam de forma íntima com a progressão contínua da compreensão que as crianças têm de sua própria mente e da mente dos outros, assumindo, simultaneamente, diferentes perspectivas sobre as representações mentais. Esta relação, por sua vez, é uma característica de desenvolvimento cognitivo universal nos seres humanos, de acordo com Tomasello (2003, p. 254-255):

Fica claro, portanto, que uma vez estabelecida a competência cognitiva universal – derivada da compreensão intencional que se pratica nas trocas lingüísticas – crianças de diferentes culturas podem aprender a usar essa competência para construir uma grande variedade de diferentes sistemas de explicação, dependendo do conteúdo do que é "transmitido" (sobretudo lingüisticamente) em sua cultura particular.

### **4. Referências Bibliográficas.**

BERNICOT, J. *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris: PUF, 1992.

FLAVELL, H., MILLER., P.H. e MILLER., S.A. *Desenvolvimento Cognitivo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A. *Beyond Modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992.

MELO, L. E. (Org.) *Compreensão e produção na criança*. São Paulo: Humanitas: Unicsul, 2005.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WOOD, D. *Como as crianças pensam e aprendem* - os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

## Alessandra Del Ré

---

Professora do Departamento de Lingüística da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara) e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da mesma universidade, na área de Aquisição da Linguagem.

---

**Por Artarxerxes Modesto**

**LETRA MAGNA** - Como podemos definir "Psicolingüística"? Quais os seus campos de atuação, seus domínios?

**DEL RÉ** - Assim como em outras disciplinas científicas, é comum que autores, em função de seus pontos de vista, delimitem a Psicolingüística de modos diferentes, gerando definições às vezes pouco próximas, que podem dar a impressão de estarem se referindo a questões de naturezas diversas.

Dessa forma, na minha opinião, a Psicolingüística poderia ser definida, nos dias de hoje, como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem. Trata-se de uma área de pesquisas variadas, em que o investigador pode optar entre diferentes possibilidades de recorte. Pode-se estudar: a produção de enunciados, cuja preocupação pode ser, por exemplo, desvendar o modo como o locutor passa da intenção de sentido à emissão de uma seqüência de sons ou de signos escritos; a interpretação de enunciados, cujas indagações giram em torno da maneira pela qual o indivíduo realiza o processamento mental dos sinais acústicos da fala para entender o que ouve; a memorização, ou de que forma a memória armazena palavras, frases, textos; o plurilingüismo, em que se postula a existência de uma linguagem que ultrapassa a variedade das línguas particulares e se procura entender de que forma o indivíduo estoca diferentes línguas na memória, colocando-as em uso no momento em que é solicitado a fazê-lo; a aquisição da linguagem, em que se tenta explicar, entre outras coisas, o fato de as crianças, por volta dos 3 anos, serem capazes de fazer uso – produtivo – de suas línguas; e, ainda, as patologias da linguagem, em que são levantadas questões referentes à dislexia, atrasos de linguagem, afasias etc.

**LETRA MAGNA** - Existe um objeto teórico bem definido, delimitado para a área?

**DEL RÉ** - Como disse há pouco, por permitir diferentes recortes, é difícil delimitar um objeto teórico, mas é possível depreender, partindo-se da eleição de fontes como, por exemplo, Scliar-Cabral (1991) e Kess (1992), algumas questões comumente tratadas pela Psicolingüística. Eu diria que, ao procurar sua autonomia em relação às grandes áreas com as quais a Psicolingüística faz fronteira, a saber, a Lingüística (cujo objeto é a língua) e a Psicologia (cujo objeto é o comportamento humano e as atividades cognitivas da mente), e considerando que suas questões suscitaram a busca de explicações em outras áreas (Epistemologia Genética, Etologia e Psicanálise), ela acabou por voltar seu olhar para a gênese da linguagem (criança), a fim de desvendar de que forma a linguagem é processada na mente humana. Em outras palavras, podemos encontrar na Psicolingüística a relação entre uma dimensão psicológica (cognitiva), lógica e lingüística (fala da criança).

**LETRA MAGNA**- Como estão as pesquisas em Psicolingüística no Brasil? Qual a tendência, a corrente mais aceita entre os psicolingüistas?

**DEL RÉ** - Antes de responder a essa questão, há de se fazer uma menção ao fato de hoje haver uma separação entre os grupos que se dedicam à Psicolinguística, propriamente dita, e aos que trabalham com Aquisição da Linguagem. Esta divisão deve-se, sobretudo, aos tipos de questões que passaram a ser colocadas e que acabaram, de certa forma, conduzindo a própria Aquisição da Linguagem a ganhar uma certa autonomia nos últimos anos, originando três subáreas de pesquisa: aquisição de língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita.

Assim, no Brasil, dentro da área da Psicolinguística, pode-se dizer que uma das grandes referências é a Profa.Dra. Leonor Scliar-Cabral (UFSC), embora hoje seja possível citar grupos que vêm crescendo como o GT de Psicolinguística da ANPOLL, entre outros. Na (sub)área de Aquisição da Linguagem, devemos mencionar a grande repercussão dos trabalhos da Profa. Dra. Cláudia de Lemos (UNICAMP) e seu grupo, e o GT da ANPEPP, sob a responsabilidade da Profa Dra. Selma Leitão (UFPE), que trabalha na interface com a Psicologia Cognitiva e a Linguística.

Atualmente, duas questões ganham destaque no campo da Psicolinguística: a interdisciplinaridade, atestada pelo aumento na produção de trabalhos que estabelecem uma correlação com outros campos; e a realidade psicológica (Kess, 1992) que voltou a ser uma preocupação, mais até do que no momento em que a Psicolinguística se estabeleceu enquanto tal (Osgood & Sebeok, 1954). Decorre sobretudo desse olhar voltado para questões psicológicas o fato de se identificar a necessidade de trazer à tona o aspecto cognitivo no que se refere ao processamento da linguagem. Mas embora, de uma forma ou de outra, todos os trabalhos na área se apoiem em paradigmas cognitivos, pode-se dizer que a Psicolinguística se encontra atualmente em um estado de transição, levando-se em consideração o fato de suas pesquisas adotarem abordagens como a gerativista, cognitivista ou computacional (o processamento da informação pelos computadores passa a servir de modelo para o processamento mental).

Apesar dessa tendência “cognitivista”, por assim dizer, é importante mencionar outras duas fontes de paradigmas para a pesquisa psicolinguística: a primeira, vinda da Psicologia por meio das teorias de Piaget e Vygotsky, e a segunda, da Linguística Aplicada, em que descobertas da Psicolinguística são aplicadas a diversos campos de atividade humana, como o estudo do bilingüismo, discurso, desenvolvimento da língua materna (L1), ensino de língua estrangeira, leitura, linguagem de sinais e comunicação não-verbal, patologia da fala, entre outros.

**LETRA MAGNA** - Dentro de uma visão pedagógica, educacional, como o avanço dos estudos em Aquisição de Linguagem podem colaborar no trabalho do professor alfabetizador?

**DEL RÉ** - São inúmeras as possibilidades de colaboração na área de Educação. A partir do conhecimento do processo de aquisição da linguagem em crianças sem desvios, por exemplo, é possível reconhecer quando uma criança apresenta de fato distúrbios ou atrasos na linguagem (oral e escrita), e, assim, encaminhá-la a outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos etc. Por outro lado, ao se estudar o processo de aquisição em crianças com desvios, pode-se conseguir instrumentos teóricos para saber de que forma atuar em sala de aula, desenvolvendo materiais específicos para trabalhar com crianças com síndrome de down etc.

Há dois grupos que eu, particularmente, conheço e que merecem ser citados pela seriedade e pela relevância nessa interface entre as duas áreas. O primeiro, coordenado pela Profa. Dra. Sílvia Dinucci Fernandes (UNESP-Araraquara) e com a colaboração de psicólogos e fonoaudiólogos e educadores, procura, a partir do estudo do processo de aquisição da escrita, (re)inserir na escola crianças rotuladas como "atrasadas" ou com "problemas de aprendizagem". O segundo, sob a responsabilidade do Prof. Dr. Claudemir Belintane, pretende, com base em um trabalho com a oralidade, com parlendas, cantigas de roda etc., e partindo de pressupostos teóricos da Aquisição da Linguagem e da Psicanálise em que se considera a influência do inconsciente dos textos orais originários da infância, explorar o estudo da entrada da criança na escrita e, assim, fornecer subsídios, sobretudo, para a Educação Infantil.

**LETRA MAGNA** - Quanto à questão metodológica, qual a abordagem mais aceita ou utilizada atualmente, quanto aos estudos em Aquisição da Linguagem ?

**DEL RÉ** - Em virtude do caráter interdisciplinar dos estudos que envolvem tanto a Psicolinguística quanto a Aquisição de Linguagem, os pesquisadores nessa área dividem-se entre a dificuldade de estabelecer um consenso quanto ao estabelecimento de uma metodologia – definitiva – de investigação que dê conta de todos os estudos nesse âmbito, e a impossibilidade de se iniciar uma pesquisa dessa natureza sem uma metodologia. Desse modo, foi necessário que se determinassem algumas etapas comuns para todas as pesquisas nessa área: a coleta de dados (longitudinal ou transversal) – seleção dos sujeitos, do material etc. – a análise e/ou interpretação do corpus.

A partir disso, nos estudos recentes de Aquisição da Linguagem, admite-se que a metodologia seja norteada pela teoria eleita pelo investigador. É essa postura teórica que possibilitará ao pesquisador, ao utilizar para a análise dos dados uma fundamentação que se baseia na linha gerativista, cognitivista, discursiva etc., optar, por exemplo, entre um método dedutivo e/ou indutivo, em que se parte de alguns axiomas/hipóteses que se supõe verdadeiros, mas dos quais ainda não se tem provas/dados ou se toma como base dados empíricos, reais e sua hipótese é construída a partir da intuição provável a respeito de algumas relações; entre uma coleta qualitativa e/ou quantitativa, que pressupõe, no primeiro caso, uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, “naturalista” e não-controlável ou que pressupõe, no segundo caso, uma realidade estável, ligando-se a tarefas e medidas objetivas, controláveis. Adotada a perspectiva que norteará o estudo, cada pesquisador deverá procurar a melhor forma de cercar o seu "objeto", baseando-se em pesquisas anteriormente feitas ou realizando pesquisas "piloto"/"teste" e em função de seu objeto específico - por exemplo, dentro da fala da criança pode-se estudar a questão da aquisição pronominal, do humor nos enunciados, entre outros inúmeros temas.

**LETRA MAGNA** Quais os tipos mais comuns de distúrbios da linguagem abordados nas pesquisas psicolinguísticas?

**DEL RÉ** - Dentro das patologias da linguagem, subárea em que se estudam os diferentes problemas no que se refere à faculdade da linguagem, pode-se estudar questões referentes à dislexia (perturbação na aprendizagem da leitura pela dificuldade de reconhecer correspondência entre símbolos gráficos e fonemas, e reproduzir a linguagem escrita), problemas decorrentes de uma patologia mental (autismo, esquizofrenia...), atrasos de linguagem (crianças que manifestam dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral), afasias (enfraquecimento ou perda quase total de habilidades lingüísticas, que decorrem de lesões cerebrais) etc.

**LETRA MAGNA** - Quanto à Aquisição de Segunda Língua, qual a contribuição da Psicolinguística?

**DEL RÉ** - Desde que alguns pesquisadores voltaram seus olhares para a aquisição da linguagem, foi inevitável o aparecimento de questões referentes não só à oralidade e à escrita, com também concernentes à aquisição de segunda língua (L2), em crianças e adultos, em situação formal (escola) ou informal (família).

Com base nisso, muitas perguntas foram colocadas e para muitas delas ainda não há um consenso por parte dos pesquisadores. Há, por exemplo, os que acreditam na existência de um período crítico para a aquisição a partir do qual seria raro se identificar um processo de aquisição (Pinker, 1994); há os que defendem, por outro lado, que existem fatores de ordem não maturacionais, como fatores emocionais, contextuais etc., que permitiriam ao falante, mesmo depois de ter atingido a puberdade, adquirir em parte a língua alvo; há os que defendem o processo de aquisição mesmo em situações de aprendizagem como a sala de aula, e os que falam apenas em aprendizagem de língua estrangeira para o mesmo fenômeno (LE); há controvérsias com relação ao bilingüismo, pluringüismo, enfim, existem ainda uma série de questões levantadas pela área, ainda não fechadas totalmente, e que interferem diretamente na área da Educação.

**LETRA MAGNA** - Qual a diferença entre "Aquisição de Língua Materna" e "Aquisição de Segunda Língua"?

**DEL RÉ** - Basicamente, a diferença está na percepção de mundo que cada língua traz. Aprender uma língua não se resume apenas a saber utilizar seu código, é preciso relacioná-la à cultura na qual ela está inserida, saber suas sutilezas, em que momento se utiliza um registro mais formal, informal etc. Cada língua recorta o mundo à sua maneira, enxerga-o a seu modo, portanto, quando se fala em adquirir uma língua materna não se trata apenas de falar a língua da mãe e/ou do pai, mas vivenciar essa língua. Nesse sentido, é possível adquirir várias "línguas maternas", como no caso de crianças bilingües, cujos pais são de nacionalidades diferentes e falam outras línguas, ou ainda as políglotas, que convivem em ambientes em que três ou quatro línguas são utilizadas (uma para cada um dos pais, uma terceira para o país em que moram, uma quarta para a babá e assim por diante). Obviamente, é difícil mensurar se a performance da criança vai ser a mesma em todos esses casos, porque, como disse, há outros fatores que interferem nesse processo de aquisição. Em geral usa-se o termo "língua materna" para a língua com a qual a criança tem mais contato, desde bebê, e "segunda língua" para a(s) língua(s) menos utilizada(s).

**LETRA MAGNA**- Qual a sua área de concentração? Em que projeto está envolvida atualmente?

**DEL RÉ** - Minha área é a aquisição de língua materna, sobretudo dos componentes interativos e discursivos, em crianças « sem desvios ». Desde 2004, desenvolvo projetos de pesquisa conjuntos com as Profas. Dras. Sílvia D. Fernandes (UNESP-Araraquara), Marie-Thérèse-Vasseur (Université du Maine-CNRS), Chrstiane Préneron (Paris X-CNRS) e, mais recentemente (2007), comecei a desenvolver uma pesquisa conjunta (Brasil-França), com Aliyah Morgenstern (ENS-LHS, Lyon) e pesquisadores da UNICAMP, UFAL, USP, UFPE, UNIFESP, sobre o posicionamento enunciativo na criança pequena, a partir de diferentes pontos vista (prosódico, morfossintático, discursivo etc.).

**LETRA MAGNA** - Quais os referenciais teóricos básicos que a senhora indicaria para quem está envolvido ou iniciando seus estudos nesta área?

**DEL RÉ** - Eu indicaria, numa vertente mais ligada à filosofia da Linguagem, as obras de Ernst Cassirer, (Ensaio sobre o homem, 1994; A filosofia das formas simbólicas, 2001), L. Wittgenstein (Investigações filosóficas, 1984) e M. Merleau-Ponty (Fenomenologia da Percepção, 1999.); dentro da Psicologia da Linguagem, J. Piaget (A linguagem e o pensamento da criança, 1959; A Formação do Símbolo na Criança, 1971) e L. S. Vygotsky (A formação social da mente, 1984; Pensamento e linguagem, 1987); e no âmbito da Lingüística, Bruner (Atos de significação, 1997, Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire, 1991), Chomsky (Aspects of theory of syntax, 1965), D. I. Slobin (Psicolingüística, 1980). C. de Lemos (os artigos: "Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original", 1982; " "Interacionismo e aquisição de linguagem", 1986), L. Cabral-Scliar (Introdução à Psicolingüística, 1991).

[Voltar](#)

## Lélia Erbolato Melo

Doutora em *Linguistique Générale Portugais* pela **Universite de Paris IV**, pós-doutorado pela **Universite de Paris V**. Livre Docente na Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística.

*Por Giovanna Wrubel Brants*

**LETRA MAGNA** – Professora Lélia, conte-nos um pouco sobre sua admirável trajetória acadêmica, e sobre a sua opção por se especializar na área de Psicolinguística

**PROFESSORA LÉLIA** - Lélia Erbolato Melo nasceu em São Carlos, SP. Atualmente, é docente e orientadora (Mestrado e Doutorado), área de Psicolinguística, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (FFLCH/USP). Tendo feito inicialmente a graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras neolatinas na Universidade Católica de Campinas, foi para a França, onde se licenciou em Linguística, pela Sorbonne. Doutorou-se em Linguística pela Universidade de Paris-Sorbonne (Paris IV). Fez o pós-doutorado em Psicolinguística na Universidade “René Descartes” (Paris V), e mais recentemente o concurso de livre-docência (área de Psicolinguística), na Universidade de São Paulo. Foi coordenadora de três projetos de pesquisa em nível de Cooperação Internacional com a França (USP/COFECUB e CAPES/COFECUB), Universidade de São Paulo e Universidade “René Descartes”, na área de Aquisição de Linguagem.

Traduziu para o português, pela editora Pró-Fono, F. FRANÇOIS (1996). Práticas do oral: teorias & práticas. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido. Organizou o livro Tópicos de psicolinguística aplicada (1999), pela editora Humanitas/FFLCH-USP, em que colaboram cinco orientandas. Organizou, juntamente com o Prof. Dr. Christian Hudelot (2000), Psycholinguistique au Brésil, revista CALaP, fasc. 20, Département de Linguistique, Université “René Descartes”, Paris (França). É autora de artigos sobre aquisição de linguagem, discurso narrativo, entrada da criança na escrita, discurso explicativo.

\* Observação: a resposta à questão – “sobre minha opção por me especializar na área de Psicolinguística”: v. questão 3.

**LETRA MAGNA**– E quanto ao Grupo de Pesquisas em Psicolinguística (GPPL-USP), coordenado pela senhora - como foi o seu processo de constituição e quais são os seus objetivos primordiais?

**PROFESSORA LÉLIA** – O Grupo de Pesquisa em Psicolinguística/GPPL foi criado no dia 17 de junho de 2003, a partir da constatação de um interesse temático comum de estudo e pesquisa existente entre mestrandos, doutorandos; mestres, doutores e professores oriundos de cinco Universidades. Neste sentido, o objetivo é repensar e discutir inicialmente a relação entre linguagem/cognição/semiótica. Em seguida, priorizando deste contexto a explicação como movimento discursivo onde se inscreve a justificação ou a explicação, a intenção é refletir também sobre os liames de familiaridade da Conduta Explicativa/Justificativa (CEJ) com a de tutela, a argumentação, a explicitação e a explicação causal, levando em conta a produção oral decorrente da interação adulto-criança.

**LETRA MAGNA**– Qual o seu ponto de vista a respeito da intersecção da Psicolinguística com outras subáreas da Linguística, como a Pragmática e a Análise do Discurso? E com outras áreas do conhecimento, como a Fonoaudiologia?

**PROFESSORA LÉLIA** – Meu olhar é bastante otimista em relação a esta intersecção entre a Psicolinguística com outras áreas de estudo, e vem crescendo cada vez mais. Observo este crescimento, enquanto docente (Pós-Graduação), pesquisadora e orientadora, junto ao Departamento de Linguística/USP.

Na verdade, esta observação começou no momento de meu pós-doutorado em Psicolinguística, realizado na França (Paris), entre os anos de 1993 e 1995, especialmente, nos contatos estabelecidos com o Prof. Dr. Frédéric François (Paris V). De lá para cá, embora priorizando em estudos e pesquisas a área de “Aquisição da escrita” (v. MELO, L. E. Em busca de alternativas para a entrada da criança na escrita. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP; Unicsul, 2003) e “Aquisição de linguagem” (v.meus artigos publicados, por exemplo), diria que hoje é grande o número de trabalhos interdisciplinares na área da Psicolinguística. Neste contexto, gostaria de destacar, nestes últimos anos, a parceria entre a Psicologia e a Linguística, com o objetivo de estabelecer a interação entre as estruturas linguísticas e o processamento mental, por exemplo, de buscar uma relação entre a análise linguística e a experimentação psicológica (MELO, L.E. (org.).Compreensão e produção na criança. São Paulo, Associação Editorial Humanitas; Unicsul, 2205). Outro campo promissor a ser lembrado é o da Psicolinguística Aplicada, geralmente utilizado para identificar os estudos da Psicolinguística voltados para questões de aplicação das descobertas do campo, e para a diversificação dos interesses da própria área de Psicolinguística Aplicada (v. MELO, L. E. (org.). Tópicos de psicolinguística aplicada. 3ª. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas/USP, 2005).

**LETRA MAGNA**– Nos últimos anos, temos nos deparado com uma série de estudos a respeito da teoria da mente (theory of mind) no processo de aquisição de competências linguísticas pelas crianças. Fale - nos um pouco sobre essa teoria.

**PROFESSORA LÉLIA** - Por um lado, especialistas como M. Tomasello, D. Premach (pioneiro dos estudos sobre a teoria da mente) foram levados a questionar a aptidão dos chimpanzés no reconhecimento das intenções do outro. Por outro lado, o reconhecimento de que a teoria da mente seria, portanto, uma especificidade da cognição humana. No entanto, um dos grandes desafios para a teoria da mente seria responder à questão – “Afim, em que idade, ou em que momento, apareceria a teoria da mente nas crianças?” Paraphrasing Veneziano & Hudelot (2002), esta teoria se propõe “a estudar o estado de conhecimento que as crianças pequenas têm do mental [de si mesmas] e do outro”. Ou melhor, em que medida o sujeito compreende que estados mentais, internos e inobserváveis existem, tais como vontades, conhecimentos, crenças..., como eles influenciam os comportamentos dos indivíduos, e como podem ser diferentes entre os indivíduos. Finalmente, outro fato a ser assinalado: pesquisadores como Baron-Cohen, Leslie e Frith estabeleceram um vínculo entre autismo e teoria da mente. As crianças autistas teriam um déficit específico na capacidade de compreender as intenções do outro; daí suas dificuldades características de comunicação. Entretanto, pesquisas mais recentes contradizem esta relação há muito tempo admitida.

Concluindo, outra pista de pesquisa baseia-se nos liames entre teoria da mente e linguagem. Nascida para resolver definitivamente um velho debate sobre a especificidade da mente humana, a teoria da mente tornou-se uma imensa e rica fonte de pesquisa.

**LETRA MAGNA**– Para finalizarmos nossa entrevista, gostaríamos de saber qual é a sua visão geral sobre os estudos e pesquisas brasileiras que vêm sendo produzidos na área de Psicolinguística, atualmente.

**PROFESSORA LÉLIA** – Lembrete: (v. resposta à questão 3)

[Voltar](#)