



PRIMAVERA & OUTONO: Esferográfica e lápis de cor sobre papel triplex 250 g (96 X 66 cm). Produção: Archidy Picado Filho & Karla Mahon, 2019



LETRA MAGNA 



Portal de Periódicos

Estudos do Discurso · v.6 n.11 (2009)



Estudos do Discurso

v.6 n.11 (2009)

SUMÁRIO

Coordinate Structure Constant: Restrição sintática, semântica ou pragmática?

Ani Carla Marchesan

Aspectos da cortesia verbal no discurso infantil

Giovanna Wrubel Brants

O português rural da região sul do Brasil: Empréstimos lexicais castelhanos

Patrícia Graciela da Rocha

Esaú e Jacó: Discurso, polifonia e dialética

Janice Mansur

A projeção do ethos no discurso panfletário: Possibilidade de persuasão

Waldivia Maria de Jesus

Foucault e o estudo do discurso em linguística aplicada

Edgley Freire Tavares

A intercalação de gêneros na entrevista pingue-pongue

Nívea Rohling da Silva

Análise de elementos verbais e não-verbais no gênero discurso dramatização

Neilton Farias Lins

Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística

Rodrigo Acosta Pereira • Rosângela Hammes Rodrigues

Reflexos pedagógicos da simplificação do gerúndio em estudantes do ensino fundamental

Geisa Borges da Costa

Análise do discurso e análise crítica do discurso: Desdobramentos e intersecções

Iran Ferreira de Melo

A intertextualidade bakhtiniana em *Ai de ti, Copacabana!*

José Fernando Cursino

Linguagem poética e multimodalidade: Um estudo do poema *Rosa para Gertrude*, A. Campos

Lucélio Dantas de Aquino • Francisco Roberto da Silva Santos

SUMÁRIO

"Merda!": Rebelião no mundo costurado

Wellingson Valente dos Reis • Widnerlley Santos Vargas Munhoz • Josebel Akel Fares

O objeto direto anafórico: Uma análise na língua falada popular de jovens soteropolitanos

Jeferson da Silva Alves

O perfil feminino retratado nas canções de Alcione

Elaine Feitosa de Carvalho

O desenho animado na era da informação e da comunicação sob uma perspectiva semiótica

Carla Figueredo Molina • Rosália Maria Netto Prados

Aspectos formais e semânticos das sentenças relativas do PB

Salette Valer

Recursos de persuasão em *slogans* de escolas de idiomas

Raquel Tiemi Masuda Mareco

As marcas da subjetividade: O eu e os outros no discurso do professor de língua portuguesa

Mary Neiva Surdi da Luz

Marcas da subjetividade no gênero discursivo didático-científico

Rosângela Rocio Jarros Rodrigues

Entre o deontico e o epistêmico: O caráter camaleônico do verbo modal 'poder'

Sueli Costa

Entrevista com David Crystal

Artarxerxes Modesto

Resenha de *Divided Kingdom*, Rupert Thomson (2006)

Priscilla Pellegrino de Oliveira

Resenha de *Introdução à gramaticalização*, V. C. Casseb-Galvão et al. (2007)

Marcos Luiz Wiedemer • Tatiana Mazza da Silva

COORDINATE STRUCTURE CONSTRAINT

RESTRIÇÃO SINTÁTICA, SEMÂNTICA OU PRAGMÁTICA?

Ani Carla Marchesan¹

RESUMO: O *Coordinate Structure Constraint* (CSC), estipulado por Ross (1967), é ainda alvo de muitos debates na Teoria Gerativa. Através dele, a extração de um dos termos da coordenada ou de um elemento contido em um termo da coordenada é expressamente proibido. Porém, estudos posteriores mostraram que a extração de elementos-wh de dentro de sentenças coordenadas é, em alguns casos, permitida. Com base nisso, Munn (1993) propôs que o CSC não é uma restrição de movimento (sintática), mas uma restrição sobre os tipos de categorias que podem ser coordenados (semântica). Kubota & Lee (2009) têm uma visão diferente. Para eles o CSC é um princípio pragmático e não uma restrição sintática. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é analisar as sentenças coordenadas do português brasileiro tendo como foco o CSC descrito por Ross (1967). A análise desses dados nos levou a concluir que o CSC, descrito como uma restrição sintática (Ross, 1967), funciona para explicar a (a)gramaticalidade das sentenças coordenadas, desde que apliquemos, junto a ele, os princípios da Gramática Gerativa.

Palavras-Chave: Coordinate Structure Constraint; sentenças coordenadas; sintaxe.

ABSTRACT: *The Coordinate Structure Constraint (CSC), provided by Ross (1967), is still a subject to many discussions in the Generative Theory. Through this, no conjunct of a coordinate structure may be moved, nor may any element contained in a conjunct be moved out of that conjunct. However, later studies showed that extraction of wh-elements within coordinate structures is, in some cases, permitted. Based on that, Munn (1993) proposed that the CSC is not a restriction of movement (syntactic), but a restriction on the types of categories that can be coordinated (semantics). Kubota & Lee (2009) have a different view. For them the CSC is a pragmatic principle, not a syntactic one. This study aims at analyzing the coordinate structures of Brazilian Portuguese by focusing on the CSC described by Ross (1967). The data analyzed led us to conclude that the CSC, described as a syntactic restriction (Ross, 1967), can explain (a)grammatical sentences of coordinate structures, whereas we apply, along with it, the principles of Generative Grammar.*

Key Words: *Coordinate Structure Constraint; coordinate structures; syntax.*

¹ Mestre em Linguística da UFSC. Doutoranda em Linguística da UFSC. Bolsista CNPq.

1 *Coordinate Structure Constraint (CSC)*

Em sua tese, Ross (1967) propôs o *Coordinate Structure Constraint* (CSC) que proíbe o movimento de qualquer constituinte para fora do sintagma coordenado²:

(1) “In coordinate structure, no conjunct may be moved, nor may any element contained in a conjunct be moved out of that conjunct”. (ROSS, 1967, p. 98-9).

Como mostra a afirmação em (1), o CSC é composto por duas partes: a primeira assegura que nenhum termo da sentença coordenada possa ser extraído. A sentença (2) é agramatical justamente porque um dos termos da coordenada (o segundo) foi movido para o início da sentença. E, a segunda parte da asserção em (1) garante que nenhum elemento de dentro de qualquer um dos termos da coordenada possa ser extraído, o que explica a agramaticalidade de (3a) em que o DP [*o que*] foi retirado de dentro do segundo termo da coordenada [*bebeu o que*]. O mesmo ocorre com as sentenças em (3b) e (3c):

(2) **[O que] João comeu bananas e ___?*

² Assim como Colaço (2006), Munn (1993), Kubota & Lee (2009) dentre outros, estamos tratando as sentenças coordenadas como sentenças assimétricas. Por essa análise, a conjunção forma uma unidade com o segundo termo, mas não com o primeiro. Vários testes comprovam essa assimetria:

- [*e*] mais o segundo termo da coordenada forma um sintagma, já o [*e*] com o primeiro termo da coordenada não consegue formar um sintagma:

- (i) a. João partiu e não disse adeus.
b. João partiu. E não disse adeus.
c. *João partiu e. Não disse adeus. (adaptadas de ROSS, 1967 apud MUNN, 1993).

- Somente a extraposição do último termo da coordenada mais a coordenada é permitida:

- (ii) a. João leu um livro t_i ontem, [*e o jornal*] $_i$.
b. *João leu t_i o jornal ontem, [*o livro e*] $_i$. (adaptadas de COLLINS, 1988a,b apud PROGOVAC, 1998)

- etc é usado para substituir o último termo da coordenada mais a coordenada:

- (iii) a. Eu comprei presunto, queijo, etc. (adaptado de ZOERNER, 1995 apud PROGOVAC, 1998).

- (3) a. *[O que] João comeu macarrão e bebeu ___?
b. *Esse é [o brinco] que Paula comprou ___ e Maria comprou a pulseira.
c. *Essa é [a pulseira] que Paula comprou o brinco e Maria comprou ___.

Contra-exemplos à segunda parte da afirmação em (1) podem ser facilmente encontrados:

- (4) a. [O que] o João comprou ___ e bebeu ___?
b. [Qual livro] livro João doou ___ e Maria comprou ___?

Sentenças como as de (4) foram detectadas por Ross que, para evitar que o CSC fosse descartado formulou a extração *Across-the-Board* (ATB) como sendo a única maneira de violar o CSC. O ATB afirma que podemos extrair elementos de dentro da coordenada, desde que o mesmo elemento seja extraído de ambos os termos, como nas sentenças de (4) acima³.

Munn (1993), analisando dados do inglês, afirmou que o CSC não é um caso de restrição de movimento (ou seja, restrição sintática), mas uma restrição semântica que impõe certas condições sobre os termos coordenados. Segundo ele, para serem coordenados, os termos da coordenada têm que apresentar alguma identidade semântica (*Parallelism Requirement*). Assim, ele consegue explicar por que podemos coordenar alguns termos de categorias diferentes, as chamadas *coordenadas unlike*⁴, e outros não⁵:

- (5) a. *John is [_{AP} sick] and [_{PP} in the park].
b. John is [_{AP} sick] and [_{PP} in a foul mood].

³ É importante lembrar que o ATB estabelece que só podemos mover elementos de dentro de ambos os termos da coordenada. O movimento do termo inteiro é proibido (GROSU, 1973 apud MERCHANT, 1999, p.197):

(i) *[Balas]_i, [bananas]_j João comeu t_i e t_j.

⁴ Coordenadas *unlike* são sentenças que coordenam categorias diferentes, como (i.a). Em contra-partida, temos as coordenadas *like* que são aquelas que coordenam categorias iguais, como em (i.b). É interessante notar que as coordenadas *unlike* são, geralmente, predicados de verbos copulares ou verbos de *raising*. (MUNN, 1993, p.121).

(i) a. [João está [_{AP} cansado] e [_{PP} de mau humor]]. (coordenada *unlike*)
b. [João gosta [_{PP} da Maria] e [_{PP} da Ana]]. (coordenada *like*)

⁵ As sentenças de (5) foram extraídas de Munn (1993, p.117).

(5a) é agramatical porque coordena dois termos semanticamente diferentes: modo e local. (5b), mesmo coordenando as mesmas categorias de (5a), AP e PP, é uma sentença bem formada, já que os dois termos denotam a *maneira* como John estava.

Outra evidência que Munn aponta, contra o CSC, são as sentenças com pronomes resumptivos ‘verdadeiros’⁶,

(6) Haiš še Rina roca e ve ohevet oto yoter mikulam⁷.

O-homem que Rina quer ___ e ama ele mais do que qualquer um.

‘O homem que Rina quer, e ama ele mais do que tudo’.

em que temos um pronome resumptivo no segundo termo da coordenada e uma categoria vazia (fruto de movimento) no primeiro termo. Isso sugere que não houve extração ATB (extração simultânea de um elemento de ambos os termos da coordenada) e, portanto, a sentença deveria ser agramatical o que de fato não é.

Uma análise diferente da proposta acima é a de Kubota & Lee (2009) que analisaram dados de sentenças relativas do japonês e do coreano e concluíram que o CSC é um princípio pragmático e não sintático. Esses autores adotaram a classificação de Kehler (2002) que divide as sentenças coordenadas em três tipos⁸:

a) Similaridade (*Resemblance*): cada termo da coordenada apresenta um certo paralelismo (*parallelism requirement*) com o outro termo. Quando há essa igualdade semântica entre os termos da coordenada, qualquer extração tem que ser ATB:

⁶ Munn (1993, p.59-62), seguindo Chao & Sells (1983) e Sells (1984), divide os pronomes resumptivos em dois tipos: (a) pronomes resumptivos verdadeiros e (b) pronomes resumptivos intrusivos (=falsos). Ele faz essa distinção para provar que as lacunas ATB (*Across-the-board*) e as lacunas parasíticas apresentam o mesmo estatuto. Aqui, por questões de espaço não vamos entrar no mérito de diferenciar esses pronomes.

⁷ Sentença do hebreu retirada de Sells (1984 apud MUNN, 1993, p.100).

⁸ As sentenças (7), (8) e (9a) foram extraídas de Kehler (s/d, p.1-2). No entanto, Kehler credita a sentença (8b) à Lakoff (1986 apud FARLEY) e a sentença (9) à uma adaptação de uma sentença encontrada em Ross (1967). (9b) foi extraída de Kubota & Lee (2009, p.3).

- (7) a. *[What book] did John buy ___ and read the magazine?
b. [What book] did John buy ___ and read ___?

b) Causa-efeito (*Cause-effect*): ocorre quando há uma relação de violação de expectativa⁹ (semanticamente $P \rightarrow \neg Q$ ¹⁰, como mostra a sentença (8a)) ou quando há uma relação de resultado¹¹, como em (8b). Nesse caso, podemos extrair elementos de apenas um dos termos da coordenada (preferencialmente do primeiro termo).

- (8) a. [How much] can you drink ___ and still stay sober?
b. That's [the stuff] that the guys in the Caucasus drink ___ and live to be a hundred.

c) Contiguidade (*Contiguity*): temos uma leitura de narração/relato (*narration*) de forma que o termo 'e', coordenador, possa ser parafraseado por 'e então' (*and then*). Aqui podemos extrair o elemento de apenas um dos termos da coordenada (preferencialmente do segundo termo).

- (9) a. [What] did Harry buy ___, come home, and devour ___ in thirty seconds?
b. This is [the whiskey] that John went to the store and bought ___ .

Observe que, das sentenças (7)-(9), somente (7b) e (9a) são casos de ATB. As demais sentenças, (7a), (8) e (9b) (de acordo com Kubota e Lee (2009)) deveriam ser agramaticais pelo CSC.

Tendo em mente essas sentenças que, a primeira vista “violam” o CSC, o objetivo central desse artigo é demonstrar que essas restrições podem sim, serem explicadas pelo CSC proposto por Ross (1967), desde que apliquemos, junto ao CSC, as regras da Gramática Gerativa (cf. *Government and Binding Theory*). Para tanto, seguiremos os estudos feitos por Colaço (2006).

1.1 CSC – restrição semântica

⁹ Kehler adota essa categorização de Goldsmith (1985).

¹⁰ P se refere ao primeiro termo da sentença coordenada e Q se refere ao segundo termo da coordenada.

¹¹ Essa categorização, Kehler adota de Lakoff (1986).

Munn (1993, p. 96-131) argumenta, a partir de sentenças coordenadas como as de (5) acima, que o CSC não pode ser uma restrição sintática, mas sim uma restrição semântica que força certa identidade (semântica) entre os termos que formam a sentença coordenada. Para dar conta dos casos de extração-wh, Munn (1993, apud COLAÇO, 2006, p.76-7) sugere que “as violações do CEC [CSC] resultam, na realidade, de um princípio semântico que impede a Quantificação Vácuca [...] [N]a presença de uma estrutura de coordenação, o operador wh tem que quantificar sobre uma variável em cada termo coordenado”. Isso explica a possibilidade de movimentos simultâneos¹² (10a) e a agramaticalidade de movimentos assimétricos (10b):

- (10) a. [O que] a Maria comprou__ e a Ana quebrou__?
b. *[O que] a Maria comprou __ e a Ana quebrou o vaso?

Observe que, o CSC consegue explicar a (a)gramaticalidade das sentenças em (10). (10a) é um caso de extração ATB e (10b) está violando a segunda parte da restrição do CSC descrita em (1) acima. Além disso, pelos princípios da gramática, sabemos que os componentes de qualquer sentença têm que apresentar uma certa compatibilidade semântica.

Outra análise para a (a)gramaticalidade de sentenças coordenadas é a proposta por Kubota & Lee (2009). Esses autores conjecturaram que o CSC é um princípio pragmático e não sintático, como veremos na seção seguinte.

1.2 CSC – princípio pragmático

A análise pragmática de Kubota e Lee (2009) parte da afirmação geral de que as sentenças são interpretadas para estabelecer certas relações umas com as outras no discurso. Os autores analisaram as construções relativas do japonês e do coreano e observaram que as sentenças coordenadas inseridas dentro de sentenças relativas respeitam os efeitos do CSC somente quando

¹² Na verdade não há movimento simultâneo. Munn (1993, p. 39-68) prova que há um vestígio no primeiro termo da coordenada (fruto de movimento) e uma lacuna parasítica no segundo termo da coordenada (co-referente ao elemento movido no primeiro termo).

há igualdade semântica entre os termos da coordenada (o que eles chamam de *resemblance relation*). No outro caso, quando não há uma identidade semântica entre os termos da coordenada (relação de contigüidade e relação de causa-efeito), o CSC não é verificado¹³:

- (11) a. *Kore-ga [John-ga ___kat-te/ka-i] [Mary-ga hon-o
Este-NOM João-NOM comprar-TE/comprar-I Maria-NOM livro-ACC
kat-ta] zassi-da.
comprar-PAST revista-COP.
'Esta é a revista que João comprou e Maria comprou o livro'.
- b. Kore-ga [John-ga ___kat-te/ka-i] [Mary-ga ___kaw-anakat-ta]
Esta-NOM João-NOM comprar-TE/comprar-I Maria-NOM comprar-NEG-PAST
zassi-da.
revista-COP.
'Esta é a revista que João comprou e Maria não comprou'.
- (12) a. Kore-ga [John-ga ___non-de/nom-i] [byooki-ga naot-ta] kusuri-da.
Este-NOM João-NOM levar-TE/levar-I doença-NOM recuperar-PAST remédio-COP.
Este é o remédio que João levou e então se recuperou da doença.
- b. I kes-un [John-i ___sa(-ess)-ko] [Mary-ka ___an-sa-n]
Esta coisa-TOP João-NOM comprar-PAST-KO Maria-NOM NEG-comprar-REL
capci-i-ta.
revista-COP-DECL.
'Esta é a revista que João comprou e Maria não comprou'.

Em sentenças em que há identidade semântica entre os termos da coordenada, a relativização do NP de apenas um dos termos, como em (11a), torna a sentença agramatical. Nesses casos, uma

¹³ As sentenças de (11) e (12a) são do japonês e (12b) é do coreano. Sentenças retiradas de Kubota & Lee (2009, p.4).

relativização ATB, como em (11b), resolveria o problema. Já em (12), não temos uma identidade semântica entre os termos da coordenada e por isso, tanto (12a); em que apenas um elemento é extraído de dentro do primeiro termo da coordenada; como (12b); em que o mesmo elemento é extraído de ambos os termos da coordenada (ATB); são sentenças bem formadas.

O fato de ser possível extrair qualquer elemento de apenas um dos termos da coordenada é expressamente proibido pelo CSC e, portanto, (12a), (8) e (9b) deveriam ser mal formadas.

Assim, adotando as terminologias *similaridade*, *causa-efeito* e *contiguidade*, Kubota e Lee (2009) conseguem explicar as (im)possibilidade das sentenças coordenadas. Nas palavras de Kehler (2002 apud KUBOTA & LEE, s/d, p.2)¹⁴:

- “(i) In English, extraction is a construction that identifies the extracted element as the topic.
- (ii) In sentences analogous to (...) [(7) e (11)], the ‘Parallel’ discourse relation requires a common topic for the whole sequence of clauses.
- (iii) In sentences analogous to (...) [(8), (9b) e (12a)], the ‘Cause-Effect’ and ‘Contiguity’ discourse relations does not require a common topic for the whole sequence of clauses.”

(i) e (ii) dão conta, corretamente, da agramaticalidade das sentenças em (7a) e (11a) porque elas apresentam um ‘paralelismo’ (são semanticamente simétricas) e, portanto, o tópico de toda a sentença coordenada deve ser extraído de ambos os termos que formam a coordenada. Ou seja, o tópico deve estar associado a uma lacuna contida em cada um dos termos da coordenada. Já a afirmação em (iii) não impõe nenhum paralelismo ao que é extraído de cada um dos termos da coordenada, portanto, o tópico de toda a sentença não precisa ser o tópico de cada um dos termos da coordenada (não precisa ser um tópico comum a ambos os termos da coordenada) e isso explica a gramaticalidade das sentenças de (8), (9b) e (12a).

Em resumo, a análise pragmática desses autores é a seguinte: quando os termos da coordenada são semanticamente simétricos (ou paralelos, nos termos de Kehler, cf. (7)) as

¹⁴ Essa análise pragmática Kehler (2002) formulou para os dados do inglês e Kubota & Lee (2009) aplicam aos dados do japonês e do coreano.

restrições do CSC são satisfeitas. Ao contrário, quando os termos da coordenada não são semanticamente simétricos (cf. (8), (9b) e (12a)), o CSC não precisa ser respeitado, constituindo, assim, uma violação do CSC.

A análise de Kubota & Lee (2009) parece funcionar perfeitamente. Porém, na próxima seção argumentaremos que o CSC proposto por Ross (1967) consegue dar conta de casos como os de (8), (9b) e (12a) ao contrário do que afirmam Munn (1993) e Kubota & Lee (2009). Para isso, utilizaremos os estudos já realizados por Colaço (2006)¹⁵.

1.3 CSC – restrição sintática

Vamos iniciar esta seção retomando a hipótese do CSC proposta por Ross (1967) (cf. seção (1)):

- (13) Em sentenças coordenadas, nenhum termo da coordenada pode ser movido, assim como nenhum elemento contido em um termo da coordenada pode ser movido para fora da sentença coordenada.

A asserção em (13) explica a agramaticalidade de sentenças como:

- (14) a. *[O que] João [comeu ___ e bebeu vinho]?
b. *[O que] João [comeu feijão e bebeu ___]?
c. *[Uma bola] Maria comprou [___ e uma boneca].
d. *[Uma boneca] Maria comprou [uma bola e ___].

As sentenças em (14a,b) são agramaticais porque não respeitam a segunda parte da restrição em (13): nenhum elemento contido em um termo da coordenada pode ser movido para fora da sentença. Já as de (14c,d) são agramaticais porque todo o termo coordenado foi movido para a

¹⁵ No seu artigo, Colaço (2006) afirma que não precisamos utilizar o CSC já que todos os casos de (a)gramaticalidade envolvendo sentenças coordenadas podem ser explicados por princípios gerais da Gramática Gerativa (Programa Minimalista). No entanto, nesse artigo, vamos afirmar que a postulação do CSC é importante para a descrição dos dados das coordenadas em PB.

periferia esquerda da sentença (primeira parte da restrição em (13)). Adicionado a isso, Ross (1967) verificou que a única forma de violar o CSC é através do ATB, retomado aqui por comodidade:

- (15) Só podemos extrair elementos de dentro da coordenada se o mesmo elemento for extraído de ambos os termos da coordenada.

A estipulação de (15) esclarece a gramaticalidade das sentenças abaixo,

- (16) a. [Qual livro] João vendeu ___ e Maria comprou ___?
b. [Quem] ___ vendeu o pão e ___ comprou o peixe?

em que o mesmo elemento é extraído de ambos os termos da coordenada. Observe que, se o CSC não fosse estipulado não teríamos como explicar a (a)gramaticalidade das sentenças em (14) e (16).

Vamos tratar agora, dos casos em que parece que há violação do CSC proposto por Ross (1967).

a) Movimento de toda a sentença coordenada

O movimento da coordenada como um todo é sempre possível. Esse movimento ocorre para respeitar algum princípio da gramática, como por exemplo, marcação de caso:

- (17) [O Pedro e a Maria] chegaram ___.

A sentença (17) é bem formada simplesmente porque não há extração de nenhum constituinte de dentro da sentença coordenada.

Não podemos deixar de registrar alguns casos de movimento de sentenças coordenadas que apresentam um termo-wh, como:

- (18) a ?O João comprou [*quantas revistas e um livro*]?

- b. O João comprou [um livro e *quantas revistas*]?
- a'. ?*[Um livro e *quantas revistas*] é que o João comprou __?
- b'. ?[*Quantas revistas* e um livro] é que João comprou __?

(COLAÇO, 2006, p.81-2)

Colaço nada tem a dizer sobre essas sentenças. Também aqui, não vamos nos deter nelas. Porém, acreditamos que esses julgamentos de maior ou menor grau de gramaticalidade se deve ao fato de que, por serem interrogativas, em que o *pitch* acentual é geralmente no final da sentença ou no início dela possa explicar a maior aceitabilidade do termo-wh ocorrer no último termo da coordenada, quando o wh estiver *in situ*, ou no primeiro termo da coordenada, quando o wh sofrer movimento.

b) Extração de um elemento de ambos os termos da coordenada (ATB)

Ross (1967) afirmou que a única maneira de violar o CSC é mover o mesmo elemento de ambos os termos da coordenada, o chamado ATB. Concordamos que o ATB seja a única forma de violar o CSC, porém, discordamos de Ross quando ele afirma que o mesmo elemento é extraído de ambos os termos da coordenada. Se esse fosse o caso, deveríamos poder gerar sentenças como:

- (19) a. *[O que] [o que] João comprou __ e devorou __ em 30 segundos?
b. *[Quem] [quem] __ ama João e __ gosta da Maria?

Nada impede que postulamos um apagamento sob identidade categorial de um dos elementos movidos, já que ambos são lexicalmente iguais. Porém, se esse fosse o caso, não conseguiríamos explicar a aceitabilidade de algumas sentenças que apresentam concordância somente com o primeiro termo da coordenada ou vice-versa:

- (20) a. Which picture of himself/*herself John paint __ and Mary buy __?¹⁶

¹⁶ Sentença retirada de Munn (1993, p.52).

- b. Que quadro dela mesma/dele mesmo o João pintou __ e a Maria vendeu __?

Pela análise do ATB não sabemos porque em (20a) [*herself*] não pode ocorrer e [*himself*] pode. Observando a sentença, percebemos que o constituinte [*which picture of himself*] nasce como complemento do primeiro termo da coordenada e não de ambos os termos como propõe o ATB. O mesmo ocorre com a sentença (20b) do português, [*dela mesma*] só pode ser complemento do segundo termo da coordenada e [*dele mesmo*] só pode ser complemento do primeiro termo da coordenada.

São exemplos como (20) acima que levam Munn (1993) a postular que a extração ATB não é uma extração ATB verdadeira, mas sim um caso de lacuna parasítica derivado pelo movimento de um operador nulo (OP):

- (20') a. Which picture of himself_i/*herself John paint t_i [OP_i [and Mary buy e_i]].
b. Que quadro dele mesmo_i o João pintou t_i [OP_i [e a Maria vendeu e_i]]?.

Além dessa evidência, Munn aponta várias outras características que demonstram a semelhança entre a lacuna parasítica e a extração ATB que aqui, por questões de espaço não serão citadas.

c) Extração de um elemento do primeiro ou do segundo termo da coordenada

A extração de qualquer termo para fora da coordenada é expressamente proibida pelo CSC (exceto casos de ATB). Sendo assim, casos de extração de pronomes relativos são, a princípio barrados:

- (21) a. *O livro que o Pedro comprou __ e a Maria encomendou uma revista custou 0 euros.
b. *A revista que o Pedro encomendou um livro e a Maria comprou __ custou 30 euros.

(retiradas de COLAÇO, 2006, p.84)

As sentenças em (21) poderiam ser explicadas como uma violação da segunda cláusula do CSC, já que um elemento de um dos termos da coordenada foi extraído. Porém, o que está em jogo não é somente o CSC, mas sim a violação de um princípio da gramática. Refiro-me às “questões de

compatibilidade sintática e semântica dos termos coordenados” (COLAÇO, 2006, p.84). Ou seja, mesmo que o elemento coordenador (&) não imponha nenhuma restrição quanto ao que pode vir a ser uma sentença coordenada, os termos da coordenada devem ter alguma compatibilidade sintática e semântica uns com os outros e ambos com o restante da sentença ao qual estão inseridos, como mostram as sentenças de (22). Veja que em (21) os dois termos coordenados não têm nenhuma relação entre si, podem ser tratados como duas sentenças simples. Sendo assim, conseguimos prever o porquê da agramaticalidade da sentença (5a) descrita na seção 1 e repetida aqui:

- (5) a. *John is [AP sick] and [PP in the park].
- (22) a. [João] e [Pedro] jogaram bola o dia todo.
b. *[João] e [a mesa] jogaram bola o dia todo.
c. *[A mesa] e [Pedro] jogaram bola o dia todo.

Agora, casos em que duas ou mais sentenças relativas são coordenadas, desde que o elemento relativizado seja o mesmo (casos de extração ATB), são bem formadas em PB:

- (23) a. Está é a mesa que João quebrou ___ e Maria mandou consertar ___.
b. Este é o menino que ___ caiu do barco e ___ foi salvo.

Colaço (2006, p.85) sugere que a agramaticalidade das sentenças em (21) “pode, pois, ser vista como o resultado da coordenação de uma oração relativa com uma frase que não é subordinada”. Prova disso, são as sentenças de (24) que são exemplos de extração assimétrica de pronomes relativos:

- (24) a. Esta é a fantasia [que eu comprei ___] e [assustei os vizinhos].
(sentenças adaptadas de Asdeh & Crouch, 2002, p.33)
- b. Lá está o whisky [que eu fui na loja] e [comprei___].
(sentença adaptada de Ross, 1967 apud Colaço, 2006, p.86)

Em (24a,b) temos uma extração assimétrica do primeiro e do segundo termo da coordenada respectivamente. Observe que os dois termos da coordenada apresentam uma relação entre si, denotam um evento único.

São casos como (24) que Munn (1993) e Kubota e Lee (2009) utilizam para afirmar que o CSC não é adequado. Porém, tomando por base a análise das relativas com núcleo proposta por Chomsky (1977)¹⁷, afirmo que (24) não é um contra-exemplo ao CSC porque o que é movido ali é um operador vazio (OP) e não o núcleo NP. Ou seja, não há extração em (24) e, portanto, não há violação do CSC:

- (24') a. Esta é a fantasia [_{CP} OP_i que eu comprei t_i] e [assustei os vizinhos].
b. Lá está o whisky [_{CP} OP_i que eu fui na loja] e [comprei t_i].

Analisando as sentenças em (24) nos moldes de Chomsky (1977) veremos que não há violação do CSC porque, na verdade, não há movimento para fora da sentença relativa. Com essa análise, conseguimos explicar a sentença (6) de Munn, bem como as sentenças de causa-efeito e contigüidade (8b), (9b) e (12a) repetidos abaixo:

- (6) Haiš še [OP_i Rina roca t_i ve ohevet *oto* yoter mikulam.
O-homem que Rina quer ___ e ama *ele* mais do que qualquer um.
- (8) b. That's [the stuff] that [OP_i the guys in the Caucasus drink t_i and live to be a hundred].
- (9) b. This is [the whiskey] that [OP_i John went to the store and bought t_i].
- (12) a. Kore-ga [OP_i John-ga t_i non-de/nom-i] [byooki-ga naot-ta] kusuri-da.
Este-NOM João-NOM levar-TE/levar-I doença-NOM recuperar-PAST remédio-COP.
'Este é o remédio que João levou e então se recuperou da doença'.

¹⁷ Chomsky (1977), propõe que a relativização se caracteriza como um fenômeno de adjunção de um CP, a direita de um NP, derivado via movimento-wh com o pronome relativo gerado como argumento, à semelhança das construções interrogativas.

Outros casos de extração-wh, como os de (25), não são explicados pelo CSC, mas sim pelos princípios da gramática, como Munn (1999, p.1) já apontou:

- (25) a. [Qual livro] João comprou ___ e leu ___?
b. *[O que]_i o João comprou t_i e perguntou [CP onde]_j a Maria não sabe [CP quando]_k o Paulo colocou t_i t_j t_k]? (adaptado de MIOTO et all, 2004, p. 263)
c. *[Quem]_i a Maria e Ana choraram [quando o Pedro beijou t_i na festa]?
d. *Quem_i o João entrevistou ___ e ganhou o livro [OP_i que Maria deu t_i ___].

(25a) é uma simples extração ATB em contraste com (25b) em que temos uma violação da Condição de Subjacência (o movimento-wh não pode atravessar mais de uma barreira por ciclo (cf. MIOTO, et all, 2004, p. 262)); (25c) em que temos uma extração de dentro de um adjunto (ilha forte) e (25d) em que temos uma extração de dentro do argumento de uma relativa (ilha forte).

A partir de todos esses exemplos, percebemos que, o CSC proposto por Ross (1967) pode ser aplicado aos dados do PB desde que levemos em conta os princípios da gramática. Porém, um caso de coordenadas ainda precisa ser estudado: é o movimento assimétrico de pronomes interrogativos:

- (26) a. Quanto você pode beber___ e ainda permanecer sóbrio?
b. Quantos copos de whisky Pedro tomou ___ e continuou sóbrio?¹⁸

Nas sentenças de (26) fica claro que houve movimento do pronome-wh para a periferia esquerda da sentença, o que é barrado pelo CSC. O ideal seria se conseguíssemos analisar as sentenças de (26) como se elas não fossem frutos de movimento. Colaço diz que o movimento de pronomes interrogativos é possível e ocorre de duas maneiras: a) “em construções em que os predicados se associam na descrição de um evento único podendo, neste caso, o movimento afetar qualquer um

¹⁸ Sentenças adaptadas de Asdeh & Crouch (2002, p.33).

dos termos coordenados; (b) em construções em que os termos coordenados denotam eventos distintos, sendo que, neste caso, o constituinte wh pode apenas ser extraído do primeiro termo coordenado” (COLAÇO, 2006, p.91). Este problema, no entanto, fica para um próximo estudo.

2. Conclusão

Os resultados a que chegamos com esse artigo são muito promissores. Trouxemos evidências de que podemos aplicar o CSC proposto por Ross (1967) para explicar a (a)gramaticalidade das sentenças coordenadas, desde que, apliquemos, junto ao CSC, os princípios da gramática. Vimos que podemos mover a sentença coordenada como um todo (para checagem de caso, mas não partes dela; observamos que os casos de ‘aparente’ extração de NPs de dentro de sentenças coordenadas são, na verdade, casos de movimento de um operador nulo; vimos também que não podemos extrair nenhum constituinte de dentro de ilhas fortes (barreiras), entre outras coisas. Porém ficamos com um problema remanescente: o caso de extração de constituintes-wh de dentro de sentenças interrogativas. Esse tópico ficará para um próximo estudo.

3. Bibliografia

ASUDEH, Ash & CROUCH, Richard. Coordination and Parallelism en Glue Semantics: Integrating Discourse Cohesion and the Element Constraint. **Proceedings of the LFG02 Conference**, Atenas, 2002, p.19-38. Disponível em < <http://csli-publications.stanford.edu>>. Acesso em 9 de julho de 2006.

CHOMSKY, Noam. On Wh-Movement. In.: CULICOVER, Peter; WASOW , Thomas & AKMAJIAN, Adrian (eds.). **Formal Syntax**. p. 71–132. New York: Academic Press, 1977.

COLAÇO, Madalena. Coordenação e movimento sintático: os dados do português europeu. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, p. 75-97, março de 2006. Disponível em <

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/582/413>>. Acesso em 20 de março de 2009.

KEHLER, Andrew. **Coherence and the Coordinate Structures Constraint**. SRI International. s/d. Disponível em <<http://idiom.ucsd.edu/~kehler/Papers/Kehler-BLS-1996.pdf>>. Acesso em 20 de março de 2009.

____. **Coherence, Reference and the Theory of Grammar**. Stanford, California: CSLI Publications, 2002.

KUBOTA, Yusuke & LEE, Jungmee. **The coordinate structure constraint: syntatic constraint or pragmatic principle?** LSA: 2009.

____. **The Coordinate Structure Constraint as a discourse-oriented principle: Further evidence from Japanese and Korean**. s/d. Disponível em <www2.nict.go.jp/x/x161/en/member/bond/hpsg-2008/abs/kubota-lee.pdf>. Acesso em 20 de março de 2009.

MERCHANT, Jason. **The syntax of silence – Sluicing, Islands, and the Theory of Ellipsis**. UC Santa Cruz: Oxford Studies in Theoretical Linguistics, 1999.

MIOTO, Carlos, FIGUEIREDO SILVA, Maria Cristina & LOPES, Ruth E. Vasconcellos. **Novo Manual de Sintaxe**. Florianópolis: ed. Insular, 2004.

MUNN, Alan Boag. **Topics in syntax and semantics of coordinate structures**. PhD Thesis (doutorado em Filosofia). Universidade de Maryland. Maryland: 1993, 216p. Disponível em <<https://www.msu.edu/user/amunn/papers.html>>. Acesso em 9 de julho de 2006.

____. Explaining Parasitic Gap Restrictions. To appear in: CULICOVER, Peter & POSTAL, Paul M. (eds.). **Parasitic Gaps**, Cambridge Mass: MIT Press, 1999.

PROGOVAC, Ljiljana (1998). **Structures for coordination I**. Glot International [online]. October 1998, Volume 3, Issue 7 [cited 12 July 2006], pg. 03-06. Available from World Wide Web: <<http://www.linguistlistplus.com/glot/choosejournal.asp>>. Acesso em 9 de julho de 2006.

___ (1998). **Structures for coordination II**. Glot International [online]. October 1998, Volume 3, Issue 8 [cited 12 July 2006], pg. 03-09. Available from World Wide Web: <<http://www.linguistlistplus.com/glot/choosejournal.asp>>. Acesso em 9 de julho de 2006.

ROSS, J. R. **Constraints on Variables in Syntax**. Ph.D. thesis, MIT, 1967.

ASPECTOS DA CORTESIA VERBAL NO DISCURSO INFANTIL

Giovanna Wrubel Brants
(FFLCH/USP)

RESUMO. Neste trabalho, refletiremos sobre a questão da cortesia verbal (ou polidez linguística) no discurso infantil, inspirando-nos nos estudos de Brown e Levinson (1987), que retomam e ampliam a conceituação de *face* proposta por Goffman (1970). Para o sociólogo americano, a *face* pode ser entendida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si. Assim, Brown e Levinson (op. cit.), a partir da teoria de ameaça/preservação das faces, diferenciam e caracterizam as diferentes estratégias linguísticas de cortesia/polidez da seguinte maneira: a) polidez positiva: quando se observa uma compensação em relação à face positiva do interlocutor, isto é, uma satisfação parcial das aspirações do interlocutor; b) polidez negativa: utilização de expressões com o intuito de se evitar imposições/contrariedades em relação ao interlocutor; c) polidez *off record*: representada por atos comunicativos indiretos, evasivos. Dessa forma, no presente trabalho, temos como objetivo examinar amostras de interações conversacionais — gravadas em áudio e posteriormente transcritas de acordo com as normas para transcrição do Projeto NURC/SP, presentes em Preti (1999) — entre um par de crianças de oito anos de idade, com o olhar voltado para a presença de estratégias de cortesia linguística. Dessa maneira, foi realizada uma análise de cunho qualitativo das estratégias observadas nas interações entre as crianças, no contexto de uma brincadeira (jogo de construção), e na presença da pesquisadora. Foi observado, no *corpus* analisado, que as crianças de oito anos demonstram capacidade para articular em seu discurso as estratégias de cortesia, bem como de participar ativamente do movimento de ameaça e preservação das *faces* em suas interações conversacionais.

Palavras-chave: cortesia linguística; discurso infantil; interação conversacional.

ABSTRACT. *In this work, we are going to reflect on the issue of verbal courtesy (or linguistic politeness) in child speech, inspiring us in the studies of Brown and Levinson (1987), which reproduce and extend the concept of face proposed by Goffman (1970). For the American sociologist, the face can be understood as the positive social value that a person claims for himself. Thus, Brown and Levinson (op. cit.), from the theory of threat / conservation of faces, differentiate and characterize the different linguistic strategies of courtesy / politeness as follows: a) positive politeness: when we observe a compensation for the interlocutor's positive face, i.e., a partial satisfaction of the aspirations of the speaker, b) negative politeness: the use of expressions in order to avoid*

oppositions for the speaker; c) politeness off record: represented by indirect/evasive communicative acts. Thus, in this work, we aim to examine samples of conversational interaction - recorded in audio and later transcribed according to the rules for transcription of the Project NURC / SP (PRETI, 1999) - between a pair of children of eight years old, with a look toward the presence of linguistic politeness strategies. We performed a qualitative analysis of the strategies observed in interactions between children, in a game (game of construction), on the presence of the researcher. It was observed in the corpus analysis, that children of eight years old show capacity to articulate in his speech the courtesy strategies and to participate actively in the movement of threats and preservation of the faces in their conversational interactions.

Keywords: *linguistic politeness; child discourse, conversational interaction.*

1. Introdução

É interessante observarmos que nas interações conversacionais espontâneas, os interlocutores, em geral, pretendem que sua imagem pública seja preservada, ou ainda que aquilo que eles desejam comunicar seja respeitado e valorizado, sem que sofram imposições. Assim, com o intuito de efetivar a auto-preservação de sua imagem, um falante pode utilizar recursos que tornem a interação com o outro mais equilibrada, de modo que se evitem as imposições/contrariedades tanto em relação à sua fala (e, mais amplamente, à sua pessoa), quanto em relação ao seu interlocutor. Um desses recursos é o da cortesia (ou polidez) linguística.

Dentre os estudos sobre polidez linguística, a teoria da preservação das faces, proposta por Brown e Levinson (1987), é a que se mostra mais claramente articulada. Os autores retomam e ampliam a conceituação de *face* proposta por Goffman (1970), para quem aquela poderia ser definida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si. Assim, todo ser social possuiria uma face negativa e uma positiva:

a) face negativa: envolve a contestação básica aos territórios, reservas pessoais e direitos; em outras palavras, a liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição.

b) face positiva: representa a auto-imagem definida ou personalidade (incluindo principalmente o desejo de que esta auto-imagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. (Brown e Levinson, 1987, p. 61).

Nessa direção, Brown e Levinson (op.cit), a partir da teoria de ameaça/preservação das faces, diferenciam e caracterizam as diferentes estratégias linguísticas de polidez da seguinte maneira:

- polidez positiva: quando se observa uma compensação em relação à face positiva do interlocutor, isto é, uma satisfação parcial das aspirações do interlocutor;
- polidez negativa: utilização de expressões com o intuito de se evitar imposições/contrariedades em relação ao interlocutor;
- polidez off record: representada por atos comunicativos indiretos, evasivos.

Os autores ainda exemplificam as estratégias linguísticas correspondentes a cada um dos três tipos de polidez. Assim, para que a polidez positiva esteja inscrita em um enunciado, pode-se lançar mão das seguintes iniciativas:

- Manifeste atenção ao interlocutor;
- Exagere na aprovação e simpatia pelo interlocutor;
- Intensifique seu interesse pelo interlocutor, por exemplo, recorrendo aos fáticos;
- Utilize marcadores de identidade intragrupo;
- Busque acordo com o interlocutor, repetindo parte do que ele diz, para mostrar que o entende e aprova;
- Evite discordância;
- Dê a entender que os conhecimentos são compartilhados;
- Pressuponha, assevere;
- Pressuponha familiaridade na relação locutor-interlocutor;
- Faça-lhe oferecimentos e promessas;
- Seja otimista;
- Inclua tanto locutor como interlocutor na atividade conversacional
- Dê ou peça razões, justifique-se;
- Reivindique reciprocidade;
- Satisfaça as aspirações e necessidades do interlocutor com presentes.

Para que a polidez negativa seja colocada em prática, os autores afirmam que as seguintes medidas podem ser tomadas:

- Seja convencionalmente indireto;
- Recorra aos modalizadores (hedges), isto é, seja evasivo, não se comprometa;
- Seja pessimista;
- Minimize a imposição;
- Mostre deferência;
- Peça desculpas;
- Impessoalize locutor e interlocutor para indicar que o locutor não quer impingir algo ao interlocutor;
- Afirme o FTA (ato ameaçador da face) como uma regra geral;
- Nominalize;
- Ofereça compensações.

Mas, caso o intuito seja utilizar a polidez *off record*, os autores apresentam as seguintes possibilidades:

- Forneça pistas e sugestões indiretas;
- Dê pistas de associação;
- Pressuponha;
- Minimize a expressão, isto é, não diga tudo;
- Exagere sua expressão (hipérbole);
- Recorra à tautologia;
- Recorra a contradições;
- Seja irônico;
- Use metáforas;
- Utilize perguntas retóricas;
- Seja ambíguo;
- Seja vago;
- Generalize;
- Faça uma substituição do destinatário;
- Recorra à elipse.

Há, contudo, uma importante distinção entre polidez e *atenuação*, de acordo com Fraser (1980). Enquanto a *atenuação* implica a redução dos efeitos indesejados daquilo que é dito para o

ouvinte, a polidez, por outro lado, refere-se a um fenômeno mais extenso, envolvendo a adequação do que foi dito pelo falante em determinado contexto. Atenuar significaria, assim, suavizar os efeitos de uma ordem, facilitar o anúncio de más notícias ou fazer uma crítica de modo mais aceitável.

Também é necessário reconhecermos que tipo de ato linguístico é capaz de produzir uma ameaça à face, positiva ou negativa, do interlocutor ou do próprio locutor. Dessa forma, Fraser (1990, p. 229-230) exemplifica os diferentes FTAs (Face Threatening Acts, ou, em português: atos ameaçadores da face), que podem ser:

- atos que ameaçam a face negativa do ouvinte (ex.: pedidos, avisos, ameaças, advertências);
- atos que ameaçam a face positiva do ouvinte (ex.: queixas, críticas, desaprovação, levantamento de assuntos “tabu”);
- atos que ameaçam a face negativa do falante (ex.: aceitar um oferecimento, aceitar um agradecimento, prometer relutantemente);
- atos que ameaçam a face positiva do falante (ex.: pedidos de desculpa, aceitar elogios, confessar-se).

A pesquisadora Pridham (2001) considera que, para estruturar claramente uma conversação, e para assegurar que a informação seja transmitida eficientemente, falantes e ouvintes trabalham juntos, utilizando o *princípio da cooperação* (cf. GRICE, 1982). Assim, em uma conversação cooperativa, os falantes trabalham conjuntamente de forma a tranquilizar e ajudar uns aos outros. Existem muitas técnicas usadas para mostrar concordância com o falante, com o objetivo de encorajar novas falas. Os falantes também checam constantemente se eles estão sendo compreendidos adequadamente, bem como modificam o que eles disseram a fim de melhorar a compreensão do interlocutor. Os falantes ainda podem compartilhar pressuposições mútuas e podem se unir em uma avaliação conjunta da conversação. A autora considera que, às vezes, o papel social de um falante lhe dá a autoridade para desafiar os outros, como acontece em uma relação adulto/criança. No entanto, existem maneiras de se apresentar o desafio que são mais ou menos aceitáveis pelo interlocutor que está sendo desafiado: estes métodos mostram a necessidade de se respeitar as convenções de polidez de cada cultura.

Pridham (op. cit.) afirma que, na prática, nós temos de fazer uma escolha e sustentar um balanço entre transmitir uma mensagem diretamente, o que deve desafiar alguém, e transmitir uma mensagem indiretamente, o que é mais polido, mas, algumas vezes, pode significar que a própria mensagem é perdida.

Na verdade, podemos escolher uma variedade de expressões que refletem diferentes graus de polidez e preservação de face. O comando direto: “feche a porta”, por exemplo, não respeita o direito da outra pessoa de ter controle sobre seu próprio corpo. Para a autora, comandos diretos como este são emitidos somente por pessoas de nível hierárquico superior em relação aos seus inferiores.

O número de esquivas ou fatores de polidez em um pedido ou comando é proporcional à quantidade de imposição que o falante sente que está praticando sobre o ouvinte. Assim, a frase: “se não for muito incômodo, quero dizer, se você não se importar, eu ficaria muito grato se você pudesse datilografar esta carta”, parece ridícula porque existem muitos fatores de polidez utilizados em relação à dificuldade da tarefa solicitada. Às vezes, para preservar a face, o falante faz um pedido tão impessoal e indireto quanto possível, como no exemplo: “se esta carta fosse datilografada, eu ficaria muito grato”.

Para Pridham (op. cit.), um falante também pode respeitar o sistema de valores do ouvinte insinuando que é um membro do grupo de seu interlocutor. Isto pode ser feito das seguintes maneiras:

1. Utilizando pronomes pessoais, como nós.
2. Utilizando o vocabulário do ouvinte.
3. Utilizando pseudo-concordâncias que evitam dizer “não” ou discordar do falante.

Lakoff (1998), nesse sentido, afirma que a comunicação de idéias, que alguns poderiam considerar como um aspecto mais sociológico que linguístico, produz-se por meios linguísticos. Portanto, o conteúdo pragmático de um ato de fala deveria ser considerado ao se determinar a sua aceitabilidade, da mesma forma como se tem feito em relação ao material sintático e, mais recentemente, ao material semântico. Nesse sentido, a autora resumiu a polidez em três máximas:

1. Não importune.
2. Ofereça alternativa ao ouvinte (dê opção).
3. Faça com que o ouvinte se sinta bem — comporte-se amigavelmente.

As máximas de polidez, de acordo com a pesquisadora, são universais. O que pode variar é o distinto predomínio de cada uma delas, de acordo com os costumes de cada cultura.

Tannen (1994, p.9) considera que existem estratégias linguísticas observadas nas interações que são capazes de refletir e de, ao mesmo tempo, criar o envolvimento interpessoal em uma conversação. Dentre tais estratégias, a autora ressalta a utilização da repetição, da criação de imagens pelos interlocutores para construir o sentido daquilo que está sendo comunicado e do diálogo — entendido aqui não como o diálogo em si, que seria a troca de turnos conversacionais, mas como a natureza polifônica de cada proferimento, de cada palavra. Assim, o diálogo seria construído por diferentes vozes (polifonia) a que os falantes se referem para construir o sentido da conversação e, simultaneamente, criar envolvimento interpessoal.

Contudo, algumas vezes, os participantes de uma conversação simplesmente não querem cooperar. Assim como existem técnicas para a cooperação, também existem métodos para se evitar a polidez ou a negociação — o que resulta em uma conversação do tipo não-cooperativa.

2. Objetivo e metodologia

No presente trabalho, o objetivo é verificar, nas interações conversacionais infantis, a presença de estratégias linguísticas vinculadas à cortesia verbal no discurso infantil. Com esse intuito, gravamos em áudio as interações conversacionais entre um par de crianças de oito anos de idade (um menino e uma menina), no decorrer de um evento lúdico (jogo de construção “Lego”), com a participação da pesquisadora. As crianças/sujeitos da pesquisa eram estudantes do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, vinculada a uma Universidade Estadual.

A gravação foi posteriormente transcrita de acordo com as *Normas para Transcrição* do Projeto NURC/SP, presentes em Preti (1999). A seguir, as amostras de interação conversacional entre as crianças e a pesquisadora, provenientes da transcrição mencionada, serão analisadas qualitativamente.

3. Análise qualitativa das amostras de interação conversacional selecionadas.

As crianças Mariana (Ma) e Gabriel (Ge) iniciam uma discussão com a pesquisadora (P), para decidirem o que iriam construir com o brinquedo *Lego*, como observamos no exemplo 1, a seguir:

Exemplo 1

Ma- já sei... pode fazer uma casa?

P- vocês têm que entrar num acordo ((exclamando))

Ge- não pode fazer um navio?... casa é muito (fácil)

P- o Gabriel prefere o navio e a Mariana a casa...é isso?

Ma- já se:::i::: ((efusiva))

P- ahn?

Ma- a gente faz uma casa e um navio::

P- pode ser... desde que façam juntos... tá?...porque é assim... não é pra um fazer a casa e o outro fazer o navio...

Ma- tá

P- o importante é um ajudar o outro... tá bom Gabriel?

Ge- ((gesto afirmativo))

P- tudo bem então... uma casa e um navio... ótimo... aí os dois entram num acordo... né? ((risos))

No exemplo 1, (Ma) inicia a discussão propondo que deveria ser construída uma casa, utilizando o argumento de que seria mais fácil, a fim de atenuar a sua proposta. (P) lembra que os jogadores deveriam entrar num acordo sobre o que deveria ser construído. (Ge), no entanto, utiliza uma estratégia de polidez negativa (evitando a ameaça à face negativa da colega) ao indagar se não poderia ser feito um navio. Nesse caso, a própria interrogação reflete a cortesia verbal do enunciado, uma vez que nada é imposto por (Ge): ao invés de impor aos seus interlocutores o que realmente queria construir, ele pergunta a (P) se eles *poderiam* construir o navio. Observamos que (P) evita dar uma solução pronta para o conflito, deixando que as próprias crianças busquem o acordo; é o que acontece: (Ma), de forma efusiva (que é manifestada pelos prolongamentos de vogais) propõe um acordo – eles poderiam fazer uma casa e um navio. Esta proposta também caracteriza uma estratégia de polidez positiva, uma vez que a solução encontrada preservaria a face positiva de ambos os interlocutores. Assim, as duas crianças ficariam satisfeitas. (P) concorda, mas ameaça a face negativa das crianças: “*pode ser... desde que façam juntos...*”, e utiliza o marcador conversacional “*tá?...*”, para buscar a confirmação das

crianças e, ao mesmo tempo, para realizar uma *atenuação* do seu enunciado. (Ma) e (Ge) concordam – (Ma) marca a sua concordância com o mesmo marcador conversacional, “tá”, e (Ge) com o marcador conversacional paralinguístico (gesto afirmativo) - e imediatamente começam a construir a casa.

Os exemplos 2, 3 e 4, a seguir, refletem o engajamento das duas crianças na atividade de construção da casa, seguindo as regras propostas por um folheto de instruções que acompanhava o brinquedo *Lego*.

Exemplo 2

Ma – espera aí... agora a gente já fez essa PA::rte

Ge - aqui só tem isso?

Ma – não...tem um preto

Ge- então...agora é CINco...aqui...isso daqui olha (referindo-se à parte cinco do modelo de construção da casa))

Ma – ah:::

Ge- vai colocando a parte de cima que eu vou colocando a de baixo

Exemplo 3

Ge- agora a seis... não::... não põe ali do lado

Ma- é sim... só um ((refere-se à peça que deveria ser colocada ao lado da casa))

Ge- ah... é

Exemplo 4

Ge- a parte seis a gente pega esse aqui e põe aqui::

Ma - toma esse

Ge- é esse OLHA

Ma- não... não é esse

Nos três exemplos anteriores, observamos que as crianças se encontram realmente inseridas no contexto de construção da casa, de acordo com o modelo proposto no folheto do brinquedo. Há acordo no plano do jogo/brincadeira, que se reflete no acordo do plano conversacional/interativo. Observamos um jogo mútuo de ameaças às faces entre as crianças. Estas ameaças são marcadas, em geral, por advérbios de tempo ou de lugar, que funcionam como indicadores do próximo passo a ser tomado na brincadeira: “*agora a seis*”, “*aqui olha*”, etc. Os eventuais desacordos que surgem são logo solucionados, uma vez que a intenção das duas crianças é cooperar uma com a outra para que a casa seja construída.

No exemplo 5, todavia, o desafio do próprio jogo se torna maior, e o aparente equilíbrio da interação pode ser deslocado para o conflito.

Exemplo 5:

P- agora o navio vocês dão uma olhadinha e constroem sozinhos

Ge- a gente pode ficar olhando?... não tem passo a passo do navio

P- ah:: tem um pouco...sabe o que a Giovanna e o Marx fizeram?...eles não fizeram exatamente assim... eles fizeram uma canoa... tem vários tipos

Ge- vamos fazer um jacaré? vamos fazer um jacaré?

P- é... o que vocês preferem?... não precisa ser um barco

Ma- um jacaré porque é mais fácil de fazer

P- sem olhar NÉ?... então tá

Ge e Ma- ((gesto afirmativo))

Ge- espera aí então...vamos pegar já as peci::nhas

A pesquisadora (P), agora, opta por propor uma nova regra: as crianças deveriam construir o navio sem olhar o modelo proposto no folheto de instruções. (Ge), no entanto, tenta negociar com (P): “a gente pode ficar olhando?... não tem passo a passo do navio”. Mais uma vez (Ge) marca a polidez negativa do seu enunciado através de uma indagação sobre o que eles *poderiam* fazer, seguida de uma argumentação. (P), a fim de estimular a negociação entre as próprias crianças, não concorda com o argumento de (Ge) e afirma que havia, sim, um pouco das instruções “passo a passo” no folheto. Nesse sentido, propõe uma alternativa: não precisaria ser um navio exatamente como o que aparecia na foto do folheto. Eles poderiam criar outros tipos de embarcações, assim como outras crianças que participaram da pesquisa fizeram.

(Ge), dessa forma, faz uma proposta inusitada: construir um jacaré. O menino marca a sua empolgação com a idéia, bem como a tentativa de persuadir a colega, através da repetição da oração interrogativa: “vamos fazer um jacaré? vamos fazer um jacaré?”. Aqui, novamente, (Ge) preserva a face negativa da colega através da “não imposição” de suas vontades. Ele pergunta, ao invés de simplesmente demonstrar o que quer. (Ma) concorda, já que ela considera que seria mais fácil para construí-lo. Sendo assim, as duas crianças iniciam a construção, concordando com a pesquisadora em não olhar para o modelo do folheto.

4. Considerações Finais

Nestes exemplos de interação entre crianças de oito anos, verificamos o seu total engajamento no propósito do jogo. (Ma), por exemplo, buscava sempre o caminho mais fácil para que a atividade fosse concluída, evitando possíveis conflitos com o seu interlocutor. Ficou evidente também a presença do jogo de ameaça e preservação das faces entre as crianças, sem que tal fato culminasse em um conflito. Isso influenciou, certamente, a ausência de desacordos difíceis de serem solucionados, o que limitou a necessidade da utilização de estratégias de polidez linguística positiva entre os interlocutores. No entanto, verificamos, em três momentos, a emergência da estratégia de polidez negativa no discurso do menino (Ge), com o intuito de se evitar imposições ao interlocutor.

Para Brown e Levinson (1987), há três parâmetros que determinam o esforço necessário para a mobilização dos atos de ameaça/preservação da face: o grau de imposição representado pelo ato de ameaça à face; o grau de distância social entre o falante e o interlocutor; e a diferença de poder entre o falante e o interlocutor. Nesse sentido, considerando que as crianças eram colegas de classe da mesma escola, tinham a mesma idade, eram pertencentes à mesma classe social, e estavam engajadas em uma atividade lúdica cooperativa, a necessidade de preservar mutuamente as suas faces (negativas ou positivas) foi minimizada.

Referências bibliográficas

BROWN, P. & LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

FRASER, Bruce. Conversational Mitigation. In: *Journal of Pragmatics*, n. 4, p. 341-350, 1980.

_____ Perspectives on Politeness. In: *Journal of Pragmatics*, n. 14, p. 219-236, 1990.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da Linguística*. Campinas: Ed. Particular, vol. IV – Pragmática, 1982.

LAKOFF, Robin. Lá Lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias. In: JULIO, M. T. & MUÑOZ, R. (Org.) *Textos Clásicos de Pragmática*. Madrid: Ed. Arco/Libros, 1998.

PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

PRIDHAM, Francesca. Negotiation and interaction. In: *The Language of Conversation*. London: Routledge. p. 45-57, 2001.

TANNEN, Deborah. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

O PORTUGUÊS RURAL DA REGIÃO SUL DO BRASIL – EMPRÉSTIMOS LEXICAIS CASTELHANOS¹

Patrícia Graciela da Rocha²

RESUMO: Este trabalho é parte de uma pesquisa realizada com base em dados e mapas lingüísticos do ALERS, a qual analisa variantes lexicais do português falado no Sul do Brasil, consideradas como empréstimos do espanhol. O objetivo é identificar variantes lexicais de origem castelhana incorporadas ao português falado no Sul do Brasil e delimitar as áreas de uso dessas variantes nos três estados sulinos. O estudo segue os princípios da teoria dialetológica, que tem a tarefa identificar, escrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica. O método utilizado é o da Geolingüística Tradicional.

Palavras-chave: Variantes hispânicas; Região Sul; Empréstimos lexicais.

ABSTRACT: This work is part of a research based on data and linguistic maps of ALERS, which analyzes lexical variants of the Portuguese spoken in southern Brazil, regarded as loans from Spanish. The goal of this paper is to identify lexical variants from Spanish incorporated into Portuguese spoken in southern Brazil and circumscribe the areas where these variants are used in the three southern states. This study uses the Dialectology Theory that attempts identifying, describing and locating different uses that a language can diversify by taking into account its spatial, sociocultural and chronological distributions. To do so, it is used the Traditional Geolinguistics.

Key-words: Hispanic Variants; Southern Region; Lexical Loans.

1. Introdução

De acordo com Altenhofen (2002, p. 121), ao delimitarmos áreas lingüísticas, delimitamos, também, hipoteticamente, fatores extralingüísticos determinantes dessas áreas, em virtude da possibilidade de correlação existente entre a “variante do português em estudo” e “os traços extralingüísticos do meio geográfico”, tais como origem e etnia da população, atividades

¹ Este trabalho é baseado na minha dissertação de Mestrado (ROCHA, 2008).

² Doutoranda em Lingüística na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

econômicas, densidade demográfica e redes de comunicação, migrações históricas, grau de isolamento e de urbanização, características do espaço em termos de relevo, vegetação e hidrografia, entre outros.

A Região Sul do Brasil tem uma pluralidade social, cultural e geofísica rara, que lhe confere um *status* particular no estudo do português brasileiro. Koch (2000, p. 59) destaca quatro fatores que seriam os principais determinantes externos das variantes do português falado na Região Sul: 1) a presença de açorianos no leste de Santa Catarina; 2) a existência de fronteiras políticas com países de fala hispânica no extremo sul e o contato português-espanhol derivado dessa situação; 3) o contato entre paulistas e gaúchos em dois fluxos migratórios opostos e o papel das rotas dos tropeiros paulistas no comércio do gado; e 4) a existência de áreas bilíngües expressivas, originadas da instalação, nas (antigas) zonas de floresta, de imigrantes europeus não lusos a partir do século XX.

Além disso, podemos acrescentar a ocupação da área norte do Paraná por paulistas e a relevância das migrações internas no processo recente de ocupação da região.

Altenhofen (2002, p. 133) levanta algumas hipóteses evidenciadas pelas fotografias geolinguísticas do ALERS³ e delimita oito áreas linguísticas principais na configuração diatópica do português falado na Região Sul do Brasil. Nessa delimitação, o autor distingue, além de áreas bilíngües e de transição, três “corredores de projeção de traços” e três “zonas laterais”: 1) área de transição (*Leque Catarinense*, postulado por KOCH, 2000); 2) corredor central de projeção paranaense; 3) corredor oeste de projeção riograndense; 4) corredor leste de projeção riograndense (*feixe riograndense*, na interpretação de KOCH, 2000); 5) zona lateral açoriano-catarinense; 6) zona lateral do Paraná do norte (*feixe paranaense*, na interpretação de KOCH, 2000); 7) zona lateral da fronteira sul-rio-grandense; e 8) áreas bilíngües de português de contato.

Mais especificamente, a fronteira sul do Rio Grande do Sul com o Uruguai, de acordo com Altenhofen (2002, p. 128), guarda traços de momentos históricos diversos de ocupação da área e oscilações das fronteiras históricas com o espanhol. Isso se observa mais nitidamente no léxico, como atestam Koch (1995), Bunse & Klassmann (1969) e Rodriguez (1998), os quais registram uma série de hispanismos antigos que podem ser caracterizados como formas de

³ ALERS: Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul do Brasil.

preservação de marcas de substrato por terem sobrevivido à dominação posterior pelo português. De acordo com esses autores, são exemplos dessa preservação as palavras *jugo* = canga, *planchar* = passar a ferro, *piola* = barbante, *esquilar* = tosar, dentre outros. Além do nível léxico, os autores apontam preservação nos planos fonéticos e morfossintáticos, pois a maioria das isoglossas⁴ analisadas por eles estende-se até o centro-norte do Estado, não se limitando apenas à zona lateral fronteira, como acontece no caso de /e/ e /ɛ̃/ diante de /s/ em final de sílaba, como em *três* e *dez*, que nessa zona oferecem maior resistência à ditongação.

Nesse sentido, esse trabalho é parte de uma pesquisa vem dar seqüência a uma série de trabalhos geolinguísticos e sociolinguísticos que vem sendo desenvolvidos através do banco de dados do ALERS, do Varsul, do BDSPampa, entre outros, os quais têm explorado aspectos fonéticos e morfossintáticos, na sua maioria, no espaço geográfico da Região Sul do Brasil. Neste trabalho, pretendemos estudar variantes lexicais do português falado no Sul do Brasil que se concretizam como empréstimos do espanhol nessa região.

2. Metodologia de análise

O método utilizado para o levantamento e apresentação dos dados é o da geolinguística tradicional, utilizado pelo ALERS.

As variantes apresentadas a seguir percorreram a seguinte trajetória de análise: 1) Verificação visual dos mapas a fim de verificar se havia alguma arealização dos itens que se aproximasse das regiões de fronteira do Sul do Brasil com os países hispânicos vizinhos; 2) Verificação dos significados das variantes no Dicionário da Real Academia Espanhola (DRAE); 3) Verificação dos significados das variantes no Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa; 4) Verificação dos significados encontrados em outros dicionários regionalistas brasileiros e/ou hispânicos com comentários relevantes para a descrição mais apurada de algumas variantes (*Dicionário Gaudério; Vocabulário Pampeano – pátrias– fogões – legendas; Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul; “Doctus” Nuevo Diccionario Castellano; El Habla del*

⁴ Entende-se por Isoglossa a linha virtual que marca o limite, também virtual, de formas e expressões linguísticas.

Pago; *Diccionario Lunfardo*⁵ entre outros) e, por fim, 5) Verificação dos fatores culturais, históricos, sociais, econômicos, étnicos que podem ter influenciado a arealização ou a existência dessas variantes hispânicas em determinados lugares, além de comentários de nativos hispanofalantes sobre os itens referidos⁶.

Para que pudéssemos sugerir que, neste trabalho, uma palavra usada na Região Sul do Brasil (falante de português brasileiro) é empréstimo ou não do espanhol, seja ele platino, americano ou europeu, elegemos alguns critérios, são eles: 1) Formar uma arealização geolinguística clara na Região Sul do Brasil em direção à fronteira com os países hispanofalantes vizinhos (Uruguai, Argentina e Paraguai); 2) Estar registrada nos dicionários espanhóis e 3) Constar na bibliografia consultada como empréstimos do espanhol.

3. Variantes hispânicas

Como mencionado anteriormente, são consideradas variantes hispânicas, neste trabalho, aquelas palavras que formam uma arealização diatopicamente clara e relevante na Região Sul do Brasil em direção à fronteira com os países hispanofalantes vizinhos (Uruguai, Argentina e Paraguai) e que são encontradas em dicionários espanhóis e/ou aparecem na bibliografia consultada como originárias do espanhol platino ou europeu, ou como empréstimos dessa língua.

A literatura consultada apontava, entre outros vocábulos, as palavras *coxilha*, *sanga*, *planchar*, *piola*, *esquilar*, *cerro*, *rastilho* e *jugo* como tomados do espanhol platino. De fato, podemos afirmar que encontramos, nos dados do ALERS, outras variantes hispânicas que são, além de *cerro*, *coxilha*, *sanga*, *rastilho* e *jugo* já descritas pela literatura, *galpão*, *bagual*, *coiúdo* (*colhudo*), *pastor*, *borrego*, *guampudo*, *aspa*, *guampa*, *cola*, *garrão*, *chicochoelo*, *rengo*, *lunanco*, *bolita*, *bodoque*, *pandorga* (*pandolga*, *bandorga*), *rinha de galo*, *carreira*, *jogo da/de tava*, *guisado*, *borracho* e *bolicho*, consideradas, nesse trabalho, como indícios claros de empréstimos

⁵ Por Lunfardo entende-se: “Ladrón 2. Jerga del ladrón porteño (‘En el *lunfardo* [palabra que designa al mismo tiempo a la jerga y los que se valen de ella] de los ladrones bonaerenses, se nota muchas locuciones cuyo empleo a todas luces revela la necesidad de recurrir en ciertos casos a una jeringoza especial...’, Drago, Los hombres..., 66). 3. Lenguaje que emplea en Buenos Aires la gente de mal vivir [...] 4. Lenguaje popular de Buenos Aires y sus aledaños.” (OLIVEIRA, 2005.p.1240125).

⁶ Esses comentários serão retirados dos questionários aplicados aos nativos, via e-mail.

do espanhol. Além dessas palavras acima mencionadas, encontramos outras variantes supostamente hispânicas e cognatas, ou seja, palavras que já estão largamente difundidas no português brasileiro, ou então, palavras que pertencem aos dois idiomas e que resistem (ou não foram substituídas por outras variantes lusas), nas regiões de fronteira, pela semelhança. São elas: *ladeira (ladeirão), taipa (de pedra), bergamota, lavrar, carreta (de duas rodas), apear (pear, apinhar), machorra, corvo, jugo, pêlo (cabelo duro), caloteiro, repouso (materno), raia, crioulo, corpinho (corpim), carpinim, chibo (chibarro), astilhar, rengo, bidu e pucho.*

No entanto, devido ao pouco espaço destinado a artigo, analisamos mais detalhadamente apenas o item lexical *Jogo de/da tava*.

3.1 O caso do Jogo de /da tava

Com a intenção de levantar variantes lexicais usadas para designar *jogo do osso*, o ALERS fez a seguinte pergunta: *O jogo em que se atira um osso para ver quem tem sorte?*

Como pode ser examinado na figura 1, a seguir, a palavra que se destaca na Região Sul é *jogo do osso*, que corresponde a mais de 50% das respostas na Região, distribuindo-se principalmente no Centro e Leste do Rio Grande do Sul (embora haja muitas respostas prejudicadas neste e nos outros estados). Já em Santa Catarina as variantes mencionadas foram *jogador, jogo da sorte e jogo de/ da galinha*, variante esta constatada também em alguns pontos do Paraná.

ATLAS LINGÜÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS)

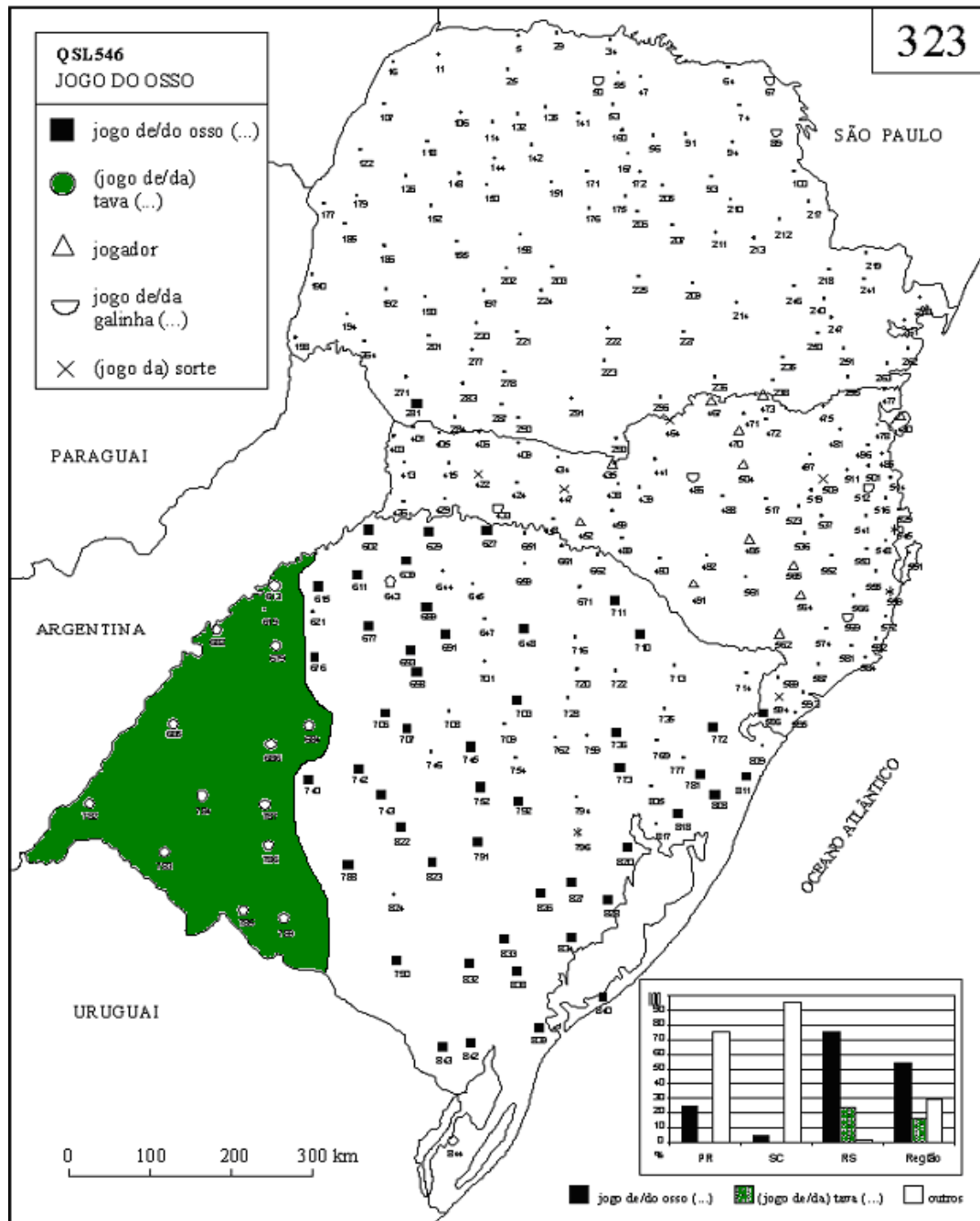


Figura 1 – Mapa correspondente ao item 546 do QSL – Jogo do osso.

Variante hispânica: Jogo de/ da tava.

No entanto, o que chama a atenção na configuração desse mapa é a distribuição das variantes *jogo de/ do osso* e *jogo de/ da tava* no espaço que delimita o Estado do RS, pois é possível traçar uma isoléxica clara que parte do extremo sul do Estado, em Santa Vitória do Palmar, e se desloca em direção ao Oeste do Estado, passando por Dom Pedrito, Santiago, São Luís Gonzaga até chegar ao Noroeste do Estado na cidade de Santo Augusto. Ou seja, a configuração do mapa da figura 1 é diatopicamente relevante para esta pesquisa, pois reforça a hipótese de que o contato com o espanhol intenso e efetivo nessa região do Estado do RS deixou marcas no português falado na zona rural nessa região.

Quanto à origem do termo, *jogo de/ da tava* (*taba*), o DRAE sugere que *taba* é do árabe hispânico *ká'ba* e este do árabe clássico *ka'bah* que significa jogo em que se atira ao ar uma *taba* de carneiro, ou outro objeto similar, e se ganha ou se perde segundo a posição em que caia aquela.

O Aurélio considera *tava*, variante de *taba*, vindo do espanhol platino *taba*. Brasileirismo do Rio Grande do Sul que constitui o osso do jarrete da rês vacum e é ao mesmo tempo um jogo gaúcho, que consiste em se atirar ao ar o *tava* com um lado chato e outro redondo, vencendo aquele que fizer tombar a parte chata (sorte) para baixo.

Garcia (1953) afirma que *taba*, em espanhol, é o mesmo que astrálgalo e também, o jogo do osso. Além disso o autor traz expressões como *menear taba* (na América, Argentina, quer dizer charlar, dar à trela) e *menear (uno) las tabas* (no sentido figurado significa andar com muita pressa).

Braun (1998) acrescenta ainda que *Jogo da tava* é o mesmo *Jogo de osso*, conhecido, em toda a vasta campanha. É o mesmo *jogo de tava*, ou *carnicol* em castelhano. E o autor prossegue

[...] trazido ao solo pampeano pelos andejos da Espanha, que o guasca, cheio de manha, agauchou com perícia dando mais arte e malícia no chão de nossa campanha. E o guasca o levou consigo às rudes *tabas* selvagens, onde os índios, personagens barbarescas deste chão, o fizeram diversão nas suas disputas brabas, Talvez daí o nome *tabas* dado ao osso do garrão. E o astrálgalo da rês foi sendo chamado *taba* que o selvagem falquejava desquinando cada lago, um deles bem achatado, outro com reintrância forte, é a *cara* chamada sorte e o *culo* é o lado aplainado (coroa). Consiste o jogo em lançar a *tava* no ar, girando, duas ou três voltas dando na direção da “raia” conforme o lado que caia o

jogador perde ou ganha. É o jogo que, na campanha dá peleia a la gandaia. Houve um tal de João das Pedras, no meu pago Missioneiro, indiosito carpeteiro, mais feio do que um macaco, mas que na *tava* era taco. Que eu vi, num dia de olada, botar quarenta “clavada” dentro do mesmo buraco. (BRAUN, 1998, p. 206-207).

Nunes & Nunes (2003) confirmam a versão de Braun (1998) e acrescenta que o *Jogo da tava* é um jogo muito usado na fronteira, principalmente pela baixa camada social. O autor descreve ainda mais detalhadamente as regras e o espaço destinado ao jogo

Vancê sabe como se joga o osso? / Ansim: / Escolhe-se um chão parelho, nem duro, que faz saltar, nem mole, que acama, nem areento, que enterra o osso. / É sobre o firme macio que convém. A cancha com uma braça de largura, chega, e três de comprimento; no meio bota-se uma raia de piola, amarrada em duas estaquinhos ou mesmo um risco no chão, serve, de cada cabeça da cancha é que o jogador atira, sobre a raia do centro: este atira daqui pra lá, o outro atira de lá pra cá. / O osso é a *taba*, que é o osso do garrão da rês vacuum. O jogo é só de *culo* ou *suerte*. / *Culo* é quando a *taba* cai com o lado arredondado pra baixo: quem atira assim perde logo a parada. *Suerte* é quando o lado chato fica embaixo: ganha logo e sempre. / Quer dizer: quem atira *culo* perde, se é *suerte* ganha logo e arrasta a parada. / Ao lado da raia do meio fica o *coimeiro* que é o sujeito depositário da parada e que a entrega logo ao ganhador. O *coimeiro* também é que tira o barato – para o pulpeiro. Quase sempre é algum aldragante velho e sem-vergonha, dizedor de graças. / É um jogo brabo, pois não é? / pois há gente que se amarra o dia inteiro nessa cachaça e parada a parada envida tudo: os bolivianos, os arreios, o cavalo, o poncho, as esporas. O facão nem a pistola, isso, sim, nenhum aficionado joga; os fala-verdade é que têm de garantir a retirada do perdedor sem debocheira dos ganhadores ... e, cuidado ... muito cuidado com o gaúcho que saiu da cancha do osso de marca quente!...” (LOPES NETO apud NUNES & NUNES, 2003, p. 253-254).

Vê-se nessas descrições que *jogo da tava/tabá* se refere a um jogo de gaúchos, os quais podem ser os homens do campo de qualquer país da América do Sul, pois vejamos o que dizem dois hispanofalantes sobre esse item: “a *taba* é um jogo de gaúchos, se usa um osso do joelho da vaca, se lança ao ar e deve cair em ‘cara ou coroa’” (Informante 1, argentino de Buenos Aires). Jogo da *tava* é o “jogo de gaúchos chilenos do sul, se joga com ossos de bois (Informante 2, chileno de Concepción).

Dessa forma, é perfeitamente compreensível que em quase toda a área do estado do Paraná e em algumas áreas de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, esse item não tenha sido registrado, ou seja, as pessoas que responderam ao inquérito do ALERS não conhecem esse

jogo e por isso não o nomearam. Trata-se então de uma palavra que representa uma cultura de um povo, de uma determinada região, que não é constatada em outro.

4. Áreas lexicais de influência hispânica

A partir dessa pesquisa foi possível delimitar áreas lexicais e isoléxicas na Região Sul do Brasil que se distribuem em áreas junto às fronteiras com o Uruguai e Argentina e que, ora avançam do Sul do Rio Grande do Sul em direção ao Oeste de Santa Catarina e Paraná (acompanhando a rota de migração dos gaúchos rumo à exploração do Centro-Oeste do país) e ora avançam do sul em direção ao Centro de Santa Catarina e Paraná (acompanhando a rota estabelecida pelo caminho dos tropeiros).

Quanto ao grau de interferência do espanhol no português devemos concordar com Thun (2000), quando afirma que, no Uruguai, a influência do contato com o português é heterogênea, pois na faixa imediatamente limítrofe à fronteira o português segue se fortalecendo graças ao contato contínuo com o Brasil ao passo que, mais longe da fronteira, na zona distante, a vitalidade do português diminui. Sendo assim, podemos afirmar que o mesmo se aplica ao português de contato com o espanhol, nas áreas limítrofes aos países hispânicos, já que, quanto mais longe das fronteiras, menor é a interferência das variantes de origem hispânica.

No entanto, era esperado que, nos lugares de contato mais intenso, ocorresse maior influência da língua espanhola no léxico do português, formando áreas lexicais mais homogêneas. Nessa perspectiva, imaginava-se que na fronteira de Santa Catarina com a Argentina, houvesse pouca influência, assim como em algumas regiões do RS. Mais uma vez nossa hipótese se confirmou, porém, em parte, pois, embora a fronteira de Santa Catarina tenha pouco contato (geográfico, comercial, turístico etc.) ela sofre a influência dos migrantes gaúchos que se deslocam em direção ao Centro-Oeste do país.

5. Considerações finais

É possível concluir que a difusão de empréstimos do espanhol varia quanto ao modo e quanto à intensidade. Há casos cuja diatopia se restringe a áreas de fronteira, em particular às fronteiras meridionais com o Uruguai e Argentina: *rastilho*, *coiúdo* (*colhudo*), *chicochoelo*, *borracho*, *jogo da tava*. Outras variantes, além de serem largamente usadas nas regiões próximas às fronteiras, alcançaram grande difusão, ocorrendo, inclusive, em regiões de baixo ou nenhum contato com o espanhol, entre as quais estão: *galpão*, *bolita* e *bodoque*.

Há também casos de variantes registradas em alguns pontos de fronteira, mas não em outros, avançando, às vezes, pelo território, em áreas afastadas da fronteira, como é o caso de *sanga*, *coxilha*, *garrão*, *aspa*. As causas da maior ou menor difusão são diversas, mas o deslocamento de populações na Região Sul, seja em razão do comércio de gado, seja devido a migrações internas em busca de novas terras, tem alta relevância, pois com os falantes, também desloca-se a língua, ou deslocam-se as línguas.

No entanto, devemos admitir que podem ter escapado aos nossos olhos muitos vocábulos de influência espanhola, pois é comum ao pesquisador se acostumar aos dados e imaginar que eles não servem, ou então que eles são perfeitos. Sendo assim, acabamos sendo subjetivos embora tenhamos que ser objetivos. Porém, não temos a intenção de acabarmos aqui com todas as discussões acerca dos empréstimos lexicais do espanhol no português brasileiro, pelo contrário, nos sentimos quase pioneiros na área e acreditamos que discussões mais aprofundadas sobre o tema enriqueceriam muito a dialetologia brasileira.

Como se sabe, o português falado no Sul do Brasil e, mais especificamente nas regiões de fronteira, onde o contato com o espanhol é mais intenso, apresenta centenas de outras palavras atribuídas a esse contato. Isso é facilmente comprovado na interação lingüística com habitantes desses lugares e na literatura, tanto em textos em prosa (ver, por exemplo, *Rapa de tacho* v. I, II e III de Silva Rilho), quanto em poemas e letras de música gauchesca. Todavia, sem o método geolingüístico de investigação, pouco se pode dizer sobre a distribuição diatópica e sobre os grupos sociais responsáveis pela difusão.

Há ainda que ressaltar que, as conseqüências lingüísticas atribuídas ao contato português-espanhol no Sul do Brasil não se restringem aos empréstimos lexicais. Muitos outros aspectos, tanto gramaticais quanto pragmático-discursivos, caracterizam essa variedade de

português existente nessa região. Nesse sentido, nosso estudo é uma pequena e inicial contribuição na descrição desse português.

Devemos mencionar, também, que, devido às limitações do banco de dados do ALERS não podemos fazer afirmações categóricas acerca do assunto em questão, já que são entrevistados apenas um indivíduo por ponto de inquérito conforme o modelo da geolinguística tradicional. No entanto, isso não invalida a pesquisa já que a recorrência de um item em cidades próximas reafirma o uso do mesmo naquela região.

Por fim, esperamos despertar nos futuros leitores um interesse no assunto e desejamos ter contribuído, ao menos modestamente, com os estudos em dialetologia no Sul do Brasil, principalmente os sobre o contato do português com o espanhol, já que os estudos continuam sendo escassos nessa área.

6. Bibliografia

ATLAS LINGUÍSTICO-ETNOGRÁFICO DA REGIÃO SUL DO BRASIL (ALERS). Volume 1: *Introdução*; Volume 2: *Cartas Fonéticas e Cartas Morfosintáticas*. ALTENHOFEN, Cléo V.; KLASSMANN, Mário Silfredo; KOCH, Walter (orgs.) et al. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Florianópolis: Ed da UFSC; Curitiba: Ed. da UFPR, 2002.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Áreas lingüísticas do português falado no sul do Brasil: um balanço das fotografias geolinguísticas do Alers. In: VANDRESEN, Paulino (org). *Variação e mudança no português da Região Sul*. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 115-145.

BRAUN, Jayme Caetano. *Vocabulário Pampeano*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIGAL, 1998.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino; MOTA, Jacyra Andrade. Dialetologia e ensino da língua materna. In: GÖRSKI, Edair Maria. COELHO, Izete Lehmkuhl (org). *Sociolinguística e ensino: contribuições para formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Tinha Nascentes razão?*(Considerações sobre a divisão dialetal do Brasil). *Estudos Lingüísticos e Literários*, Salvador, v.5, p.47-59, 1986.

_____. A geolinguística no Brasil. *Quinto Império. Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa*, Salvador, n.7, p. 11-24, 1996.

_____. A Geolingüística no Terceiro Milênio: Monodimensional ou Pluridimensional?. *Revista do GELNE*, Fortaleza, v.4, n.1/2, p. 215-223, 2006.

GARCIA, Hamilcar de. *Dicionário Espanhol-Português*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1953.

GARMADI, Juliette. *Introdução à socio-lingüística*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1983.

GOBELLO, Jose. *Diccionario Lunfardo*. 4ª ed. Buenos Aires – Argentina: Pena Lillo Editor, 1982.

KOCH, Walter. O povoamento do território e a formação de áreas lingüísticas. Contribuição do Atlas Lingüístico-Etnográfico da Região Sul ao estudo da fronteira lingüística entre o Brasil e o Uruguai. In: *Práticas de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS; Inst. Goethe/ICBA, 1995. p.192-206.

_____. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDT, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (eds). *Estudos de geolingüística do português americano*. Frankfurt am Main: TFM, 2000 (Biblioteca luso-brasileira; vol.18).

MARGOTTI, Felício. Ensino de Português e Variantes Morfossintáticas. In: *V Encontro Internacional de Língua e Culturas Lusófonas - Universos da Língua Portuguesa*, 1998, Buenos Aires. Universos da Língua Portuguesa, 1998.

NOVO DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A. 1986.

NUNES, Zeno Cardoso; NUNES, Rui Cardoso. *Dicionário de Regionalismos do Rio Grande do Sul*. 10ª ed. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2003.

OLBADÍA, José María. *El habla del pago*. Montevideo – Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental S.R.L., 2006.

OLIVEIRA, Alberto Juvenal de. *Dicionário Gaúcho*. 3ª ed. Porto Alegre: AGE, 2005.

ROCHA, Patrícia Graciela da. *O português de contato com o espanhol no sul do Brasil: empréstimos lexicais*. 2008. 144f. Dissertação (mestrado em Lingüística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ESAÚ E JACÓ: DISCURSO, POLIFONIA E DIALÉTICA

Janice Mansur*

RESUMO: Neste trabalho vamos analisar o narrador e as personagens machadianas a fim de observar o movimento dialético que perpassa toda obra, percebendo, ainda, as nuances em que a duplicidade e a multiplicidade de vozes se imbricam no romance Esaú e Jacó. Assim, trabalhando com análise do discurso de Mikhail Bahktin e seus conceitos de polifonia e dialogismo, exploraremos, principalmente, a plasticidade estética na criação desta obra-prima do Bruxo do Cosme Velho, no que ele nos traz de mais atual.

PALAVRAS-CHAVE: Polifonia. Análise do Discurso. Machado de Assis.

ABSTRACT: *This work aims to analyze the narrator and typical characters of Machado de Assis in order to observe the dialectic movement that is present in his whole work, noticing how duplicity and multiplicity of voices are interconnected in the romance “Esaú e Jacó”. In this way, working with a Mikhail Bahktin’s speech analysis, and its polyphony and dialogue concepts, it will be explored the aesthetic plasticity present in the creation of this masterpiece by the “Wizard of Cosme Velho”, and what it brings of more current.*

KEYWORDS: *Polyphony. Speech analysis. Machado de Assis.*

Introdução

*“Há frases assim felizes. Nascem modestamente,
como a gente pobre; quando menos pensam,
estão governando o mundo, à semelhança das idéias.
As próprias idéias nem sempre conservam o nome do pai;
muitas aparecem órfãs, nascidas de nada e de ninguém.
Cada um pega delas, verte-as como pode,
e vai levá-las à feira, onde todos as têm por suas.”*

Será que o narrador de *Quincas Borba* não está repleto de razão quando diz “Tão certo é

que a paisagem depende do ponto de vista, e que o melhor modo de apreciar o chicote é ter-lhe o cabo na mão” ? Neste sentido, toda leitura é tendenciosa! Mas isso é o óbvio ! – me diria você. E nossa tendência é segurar o chicote pelo cabo também. Porém e por isso mesmo, ao me articular em refletir e interrogar a obra machadiana, procuro entrar em seu universo como em um terreno sempre novo a ser pisado e redescoberto, a fim de estar permeável às possíveis novas leituras a serem feitas.

Alguns questionamentos são feitos ao longo dessa leitura, não no intuito de se detectar alguma resposta, mas de elaborar reflexões sobre eles e gerar mais perguntas, da mesma maneira que constantemente o fez o próprio Machado ou os que ele escolheu como seus narradores. Se eu pensasse em asfixiá-lo e emoldurá-lo numa fôrma literária a qual muitos pretendem, estaria reduzindo sua magnificência discursiva praticamente a nada e viciando, assim, minha análise, o que de forma alguma pretendo.

Assim, realizarei mais uma releitura do romance *Esaú e Jacó* na tentativa de verificar alguns matizes de significação possíveis a respeito de seu discurso, seu narrador e suas personagens. Estarei, ainda, observando como os processos de escrita podem ser articulados em uma determinada construção da realidade, não factual, o que pressupõe, além de um sujeito-escritor constituinte de seu fazer literário, também um sujeito-leitor que se constitui no discurso do outro, possibilitando construções imagéticas distintas estabelecidas ao longo de um processo históricossocial.

Adotando esse viés, irei à busca de mais uma perspectiva na análise da obra machadiana, gerando as significações que me forem possíveis dadas minhas várias leituras, experiência de vida, visão de mundo conformada pelo ambiente sócio-histórico e cultural em que estamos inseridos, e que, à revelia de minha vontade, tornam-se propiciadoras também de minhas limitações.

O narrador em Esaú e Jacó

A primeira grande questão é exatamente esta: quem é o narrador em *Esaú e Jacó*? Machado de Assis, antes do primeiro capítulo, escreveu uma advertência, na qual esclarece que “Quando o Conselheiro Aires faleceu, acharam-se-lhe na secretária sete cadernos manuscritos

[...]” Os seis primeiros formavam um volume, que se transformaria no romance *Memorial de Aires* (que só seria publicado em 1908, 4 anos depois do que vinha sendo escrito), e o sétimo, intitulado *Último*, constituía uma narrativa à parte, que ele, Machado, estava agora publicando com outro título também proposto pelo próprio Aires, *Esaú e Jacó*.

Machado de Assis parecia considerar-se apenas um editor do romance, cujo verdadeiro autor/narrador seria o Conselheiro Aires. Este diplomata aposentado é obviamente uma criatura ficcional, mas livre, ou seja, um ser imaginário inventado pelo escritor, que passa a ter vida própria, e assume a escrita do “Último” (*Esaú e Jacó – EJ*) criando um narrador para relatá-lo.

No entanto, embora o Conselheiro seja ao mesmo tempo narrador e personagem, cuja atuação começa a partir do capítulo XI, observa-se que a narrativa não é contada em primeira pessoa, como seria de se esperar nesse caso. Nota-se, então, que a narrativa vai sendo feita por um narrador externo à história, ou seja, que não atua como personagem, e que, embora usando às vezes a forma da primeira pessoa, quando lança mão da voz de Aires, caracteriza-se como um narrador em terceira pessoa, apesar de colocar-se na posição de quem não sabe tudo sobre as personagens, que assumem o controle, quando podem ou sabem fazê-lo, de suas vidas.

A esse respeito é muito importante o capítulo XII, intitulado “Esse Aires”, e que inicia assim: “Esse Aires que aí aparece [referência ao cap. XI] conserva ainda agora algumas das virtudes daquele tempo, e quase nenhum vício. [...] Não me demoro em descrevê-lo.” Cria-se uma imagem de autor, como se o narrador tivesse sido criado por Aires mesmo, numa perspectiva secundária ao autor Machado de Assis, mas fica óbvio que é Machado quem cria esse narrador como secundário a ele. O Conselheiro se disfarça e se duplica, falando de si mesmo em terceira pessoa, num processo de distanciamento e pretensa objetividade.

O narrador nos indica os caminhos pelos quais as personagens por vezes deixam de lhe pertencer para transformarem-se em agentes do espaço narrativo, onde ele as entrega a si mesmas para que “abram a ferro ou língua, ou simples cotovelos, o caminho da vida e do mundo” (EJ, p.68). “Não me culpem a mim” (EJ, p.103), diz ele no cap.XXXVI, quanto ao falar gêmeo dos rapazes, que só poderia ser dessa forma porque eram gêmeos, gerando novamente uma perspectiva de distanciamento e eximindo-se de sua onisciência na tessitura do caráter das personagens e suas ações.

No capítulo XLI, o narrador vai contar o caso do burro que é a interrupção de seus

“recuerdos” e introduz a narrativa dizendo que “se Aires obedecesse ao seu gosto, e eu a ele, nem ele continuaria a andar, nem eu começaria este capítulo” (EJ, p.114). Posto isto, evidencia-se que não há uma sujeição do narrador aos ditames de “nosso” Aires. O próprio Aires a si mesmo não se pertence, mas provavelmente ao discurso de outrem.

Quando iniciei a leitura de *Esau e Jacó* tinha dúvidas e curiosidade relacionadas ao que iria acontecer na história, mas agora penso que o próprio questionamento com relação a isso implica de alguma forma um tipo de determinismo, no qual estamos enlameados até o pescoço. Fugindo a esse condicionamento, de certa forma, subjacente ao escopo filosófico que permeia todo final do século XVIII e o transcorrer do século XIX, Machado me diz em uma de suas linhas, que sua história “é uma história simples, acontecida e por acontecer” constantemente, o que me fez mudar o ângulo de visão sobre essa pergunta.

Por isso, o seu narrar é brilhante! Sua história até pode ser “simples” como veremos adiante, mas seu narrador a burila e a celebra no estilo mais peculiar e, a meu ver, próximo ao indescritível.

Personagens, polifonia e discurso

Da perspectiva do tema não se tem a acrescentar nada de muito inovador, mas havemos de concordar que “a mesma banalidade na boca de um bom narrador faz-se rara e preciosa” (EJ, p.122), que dependendo da maneira como o tema é enfocado e desenvolvido tem-se um demonstrativo da genialidade de seu criador. Machado é esse gênio-criador.

Ele se utiliza de uma história de gêmeos (duplos) em que num jogo de oposições e caracteres constrói a personalidade de ambos como figurativos do regime monárquico e do republicano. Enfatizando a dualidade dos dois irmãos, Pedro e Paulo, no que tange à escolha política, e a rivalidade no que tange à escolha amorosa, vai introduzindo a figura da mãe protetora e conciliadora, Natividade, e da mulher pretendida, inacessível e “inexplicável”, Flora.

A trama inicia-se com a ida de sua mãe e tia, Perpétua, à cabocla do Castelo, personagem que desencadeia também em nós leitores (e aqui me incluo), a expectativa da realização das “Coisas Futuras!” pelas quais os meninos passariam. A cabocla prediz e afirma que ambos serão “grandes homens” e que “brigaram no ventre”, e isto se torna a garantia da predestinação e

da divergência entre eles até o fim de suas vidas.

Natividade, em conversa com seu marido, Santos, enfoca os “padecimentos do tempo da gestação”, resgatando e confirmando a voz da cabocla no que respeita à briga. Sua voz é a justificativa plausível para a desavença que se estabelece entre ambos, pois se já brigavam no ventre, por que não fora deles?

Santos expõe suas aflições, sobre esse passado recente dos filhos no ventre da mãe, a Aires que interfere reforçando a imagem gerada pela cabocla com exemplos extraídos da bíblia e do discurso filosófico de Empédocles. Desta forma, uma cadeia polifônica se instaura no texto não só por meio das personagens, como do próprio discurso do narrador.

Na cena, ou melhor, no capítulo XXXVII, Natividade critica, por carta, o filho Paulo sobre suas opiniões revolucionárias a respeito da escravidão, pois ela “sacrificava suas opiniões aos princípios” e o filho não. Então, o narrador percebendo o cerne da questão diz que ela não atinara que a frase proferida por Paulo (“Emancipado o preto, resta emancipar o branco”) não fosse propriamente dele. Assim continua na assertiva de que “a frase não era de ninguém. Alguém a proferiu um dia, em discurso ou conversa, em gazeta ou em viagem de terra ou de mar. Outrem a repetiu, até que muita gente a fez sua. Era nova, era enérgica, era expressiva, ficou sendo patrimônio comum.”(EJ, p.105)

Fica patente o imbricamento das vozes na narrativa em que os opostos se entrecruzam afastando-se e aproximando-se todo o tempo. De tal modo, a voz da cabocla, representação de uma cultura “marginalizada” pela cultura oficial, simbolizada por Natividade e Perpétua, embrenha-se pelo mundo das duas, por intermédio da visita destas àquela, com o artifício de saber o futuro dos meninos, representantes do sistema vigente, na perpetuação da família e suas tradições, e na prosperidade de sua classe.

O discurso polifônico permite que as vozes circulem em espaços sociais distintos sem que o autor interfira diretamente nelas nem as controle autoritariamente. Neste tipo de fazer literário é normal “o aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito”. Assim, “o discurso do narrador é tão individualizado, tão ‘colorido’ e tão desprovido de autoritarismo ideológico como o discurso das personagens. A posição do narrador é fluida, e na maioria dos casos ele usa a linguagem das personagens representadas na obra.” (BAKHTIN, 1986, p.151) Como é o caso, por exemplo, do capítulo XXXII (EJ, p.98), em que Aires exterioriza-se no

mesmo expediente do narrador usado no capítulo XXIII, respectivamente, sobre “as pessoas designadas por X ou ****”, conforme citado sobre “frei****” (EJ, p.80).

No capítulo XII, o narrador usa do discurso de Aires, que cita Dante, e inverte o lugar da epígrafe trazendo-a para o centro da história ao invés de ter feito por iniciá-la. Somente no capítulo seguinte, explicita que “aí está justamente” a dita cuja que seria a iniciante de sua obra à guisa de um “par de lunetas” para o leitor, salientando o recurso do humor, composto “com método”.

Além da existência do encadeamento polifônico, esse narrador/autor brinca, articulando enunciações que às vezes podem parecer impensadas, entretanto que não só devem diverti-lo e a Machado idem, (e não percamos de vista o que esse narrador deixa expresso no capítulo LXXI: “o estilo não é o homem” (EJ, p.181)), mas a nós leitores, quando diz ironicamente que do ventre abençoado de Natividade passavam a existir duas almas mal nascidas, exatamente como as da epígrafe “...L’anima mal nata”. Ora, então, que ventre “abençoado” era aquele?!

Do mesmo modo, constrói e desconstrói verdades, as quais passam a ser consideradas não mais do que mera “convicção”. Confirma na voz de Aires, em trecho retirado do *Memorial*, essa sentença: “convence-te de uma idéia, e morrerás por ela” (EJ, p.209). Após, afirma que uma personagem não sabe alguma coisa nem ele é capaz de saber, ou, ainda, não jura algo “que se pode crer só pelo aspecto das coisas” (EJ, p.217). Nada é confirmado como real, até porque os fatos e as pessoas, são vistas em sua aparência e percebidas de forma fragmentada, não em sua totalidade.

Outras vozes seguem-se às anteriores cruzando-se, além da voz da vidente, discurso mítico, ligado à esfera da religiosidade e da credence e ao contexto popular, e o da antiguidade clássica, ambientado na sofisticada Grécia, voz do alto saber filosófico. O bíblico, o teatral, o sertanejo, na “cantiga do sertão do Norte” do pai da cabocla, a frase latina, título do capítulo XV “Teste David cum Sibylla”, etc. O próprio discurso transcrito pelo narrador de trechos do romance *Memorial de Aires* – uma espécie de diário do diplomata aposentado – soma-se a esse conjunto polifônico. Muitas vozes articulam-se num estilo alinear de enunciação da palavra de outrem, comportando entoações sutis e ambivalentes.

Apesar de a narrativa se apoiar na semelhança entre os gêmeos **Pedro e Paulo** e **Esaú e Jacó**, personagens bíblicos que dão título ao romance e que no Velho Testamento brigaram pela

primogenitura tal qual os gêmeos pelo poder, o vigor do texto machadiano consiste em alertar o leitor das oposições existentes, sem que o narrador tome partido declarado na questão política, no conflito entre República e Império. Conflito do qual os gêmeos também são simbolicamente uma personificação.

Adotando um ponto de vista irônico e bem-humorado, este conflito é salientado no famoso episódio da tabuleta do Custódio (cap.LXIII). Custódio, dono da Confeitaria do Império, precisou trocar a tabuleta que já estava bem velha, mandando pintar uma nova (cap. LXII). Nesse ínterim, porém, aconteceu a mudança de regime, com a proclamação da República. Custódio ficou temeroso do nome de sua confeitaria e achou prudente mudá-lo. Na dúvida, foi então consultar o Conselheiro Aires, na esperança de encontrar um novo nome para seu estabelecimento, o qual não fosse politicamente comprometedor e ao mesmo tempo lhe garantisse a fidelidade da freguesia.

Dois comentários ilustram essa questão mostrando-nos o comportamento de Custódio diante das sugestões de Aires. O primeiro é quando o Conselheiro lhe propõe trocar o nome para “Confeitaria da República”, e ele pondera: “ – Lembrou-me isso, em caminho, mas também me lembro que, se daqui a um ou dois meses, houver nova reviravolta, fico no ponto em que estou hoje, e perco outra vez o dinheiro.”(EJ, p.164). E o segundo comentário, ao final do mesmo capítulo LXIII, é quando Aires, por fim, sugeriu que ele pusesse “Confeitaria do Custódio”, e o comerciante considera agradecido: “ – Sim, vou pensar, Excelentíssimo. Talvez convenha esperar um ou dois dias, a ver em que param as modas [...]” (EJ, p.167) Ambos os comentários apontam o meneio de atitudes na dúvida em agradar ou não.

O romance se desenvolve num clima de “opiniões médias”, conforme diplomaticamente o fazia Aires que tinha “nas controvérsias uma opinião dúbia ou média”, compondo-as de tal jeito que funcionavam como uma pílula, se o enfermo “não sarava,” também “não morria” (EJ, p. 60). Aires, conciliador e diplomata, lê o que dizem os olhos de seus convivas e, até o contrário, o que não dizem, ou ora aceita opiniões alheias ora abstém-se de emití-las. Assim, também “aguçou a vocação de descobrir e encobrir”, pois “Toda diplomacia está nestes dois verbos parentes” (EJ, p.231).

O narrador de *Esau e Jacó* vai esboçando, assim, seu fazer discursivo, ao explicitar sua escrita “com método” (EJ, p.89), ao mesmo tempo em apontar que nada se diz, e nem tudo se

mostra, muitas vezes por não valer a pena. Eis que, de repente, ocorre-lhe uma “reflexão intempestiva” e ele escuta a voz de uma leitora perguntando-lhe a respeito da questão afetivo-amorosa. Será que Pedro e Paulo não haveriam de querer uma “mesma e única mulher?”

Num outro momento ele faz o mesmo jogo na aparição de um terceiro que emerge supostamente criado da fala de uma leitora, e apresenta a hipótese de haver ainda um quarto pretendente à mão de Flora, materializado efetivamente no Nóbrega. Assim, o leitor fica incumbido na participação dos acontecimentos. E nessa troca de posições “por uma lei de solidariedade”, além dos próprios personagens, nós “colaboramos” com o enxadrista na partida do narrar.

Nessa dinâmica de aparecimentos surge Flora, que fazia dos dois moços, comumente pela sua imaginação, uma única pessoa. Por vezes ouvira “vozes que se fundiam na mesma voz e mesma criatura” (EJ, p.197) e o “dobrado ficava único” e também “o único desdobrado, uma fusão, uma confusão, uma difusão.” (EJ, p.198).

Nessas alternâncias “de dois a um e de um a dois” fazia-se uma só pessoa, feita das duas e de si mesma” (EJ, p.205). Flora acreditava piamente na visão da “grande noite” e nada mais óbvio, já que mediante a criação de um paraíso pessoal e anárquico, ela poderia idealizar e concretizar o ser que lhe traria “estabilidade”(EJ, p.178).

O narrador não podendo, então, corrigir “a natureza desdobrando Flora” (EJ, p.197), o que seria mais de seu agrado de acordo com ele mesmo, consente numa “unificação” dos gêmeos. Dessa maneira, conforme esse efeito de visão repetia-se incessantemente, quando ela “soltava a rédea de si mesma”, o narrador solta a rédea de sua intromissão em prol de sua invenção.

Neste sentido, Flora, simbolicamente, personifica a perplexidade diante do conflito e da escolha: não pode ficar só com Pedro (Monarquia) nem só com Paulo (República). Ela deseja a fusão, a síntese do que havia de melhor nos dois: ideal irrealizável! Portanto, incapaz de vivenciar essa indecisão, por desejá-los unos, e vendo exacerbado o conflito do amor duplo de que é alvo por parte dos gêmeos, sucumbe a essa questão irreconciliável, morrendo, impossibilitando o clássico triângulo amoroso machadiano.

Duplicidade

O narrador dessa história nos indica sabiamente que “todos os contrastes estão no homem” e não fora dele (EJ, p.101). Batista, pai de Flora, além do contraponto com sua mulher, apresentava uma dualidade mental e moral, mas afinal “um homem pode muito bem ter o temperamento oposto às suas idéias” (EJ, p.146). A contradição e o paradoxo se imbricam também na composição de uma dualidade que extrapola o limite das personagens e é encontrada até mesmo na fala do narrador que dissimula não ser apanhado em contradição: “Não, leitor, não me apanhas em contradição” (EJ, p.190), mas que posteriormente se contradiz: “Como pode um só teto cobrir tão diversos pensamentos?” [...] “Nem esqueça o próprio crânio do homem, que os cobre igualmente, não só diversos, senão opostos” (EJ, p.225).

Os irmãos que já começaram brigando no ventre materno e continuam se desentendendo vida afora, se antagonizam e se complementam mutuamente. No capítulo LI, quando Flora pergunta a Pedro por que ele e o irmão se davam mal, Pedro nega e responde que “ao contrário, viviam bem”. Mas, o que acontecia afinal? Ora, acontecia que a existência de Pedro só poderia legitimar-se em presença de Paulo, seu oposto.

Nesse jogo de oposições, o que já nos aponta uma dualidade, eles se duplicavam: Pedro, mais dissimulado; Paulo, mais agressivo. Pedro, conservador; Paulo, agitado. Pedro, monarquista; Paulo, republicano. Pedro, médico, no Rio de Janeiro; Paulo, advogado, em São Paulo, etc. Entretanto, por partidos contrários, ambos foram eleitos deputados, o que transitoriamente os assemelha, processando um movimento dialético.

Essa oposição entre ambos só é interrompida duas vezes pela trégua momentânea motivada pela morte das duas figuras femininas que capitalizam o afeto dos gêmeos: Flora (a amada) e Natividade (a mãe). Mas essa paz provisória é bem pouco duradoura, pois o contato com a cotidianidade da vida faz vir à tona, ininterruptamente, seu desentendimento.

“Que multidão de dependências na vida, leitor! Umás cousas nascem de outras, enroscam-se, desatam-se, confundem-se, perdem-se, e o tempo vai andando sem se perder a si.” (EJ, p.130). Além de inquietar-se com o aspecto da inexorabilidade do tempo esse “dragão”, “tecido invisível” onde “tudo” se pode imprimir ou “nada”, o narrador nos faz lembrar também que são as relações de interdependência as mantenedoras da existência de duplos.

Desta forma, o narrador de *Esau e Jacó* não se coloca nos extremos das circunstâncias, mas posiciona-se medianamente a elas. Relativiza pontos de vista, alternando-se entre as

oposições que existam, numa dialética do quadro social da época e da vida de suas personagens.

Machado é meu

Pego emprestado a voz de Eduardo Galeano, para exemplificar com um pensamento, que vem ao encontro de meu vislumbre no que diz respeito à leitura de Machado, retirando um trecho de uma de suas reflexões quanto a isso: “Lúcia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela”(1991, p.20).

Nesse momento, o discurso de Machado se apoderou de mim e cresceu e cresceu e continua crescendo. É meu! Creio, enfaticamente, que ficaria ainda muitos dias ou horas revendo e relendo esta obra, e a cada contato com ela descobriria mais coisas a serem tratadas, sem parar jamais!

A leitura de Machado me propicia um processo contínuo que desencadeia tantas e diversas significações que poderia escrever um livro inteiro, se a intenção fosse essa e se o tempo não fosse tão “rato roedor” impossibilitando essa prática.

Todavia, mesmo que eu ficasse tentando explicar o “inexplicável”, meu discurso cairia no lugar-comum de pensar-se completo, o que não poderia definitivamente acontecer.

Afinal, geralmente, exigimos respostas definitivas, “mas diga-me o que é que há definitivo neste mundo?”

BIBLIOGRAFIA:

ASSIS, Machado de. *Esauí e Jacó*. Rio de Janeiro: edições de Ouro. (biografia , introdução e notas de M. Cavalcanti Proença)

BAHKTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3.ed.São Paulo: hucitec, 1986.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. Trad. Paulo Bezerra.

_____. *Questões de Literatura e Estética* (A teoria do romance). São Paulo: unesp, 1993. 3.ed.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: o enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 1999.

Furlan, Stélio. *Machado de Assis - o crítico*. Florianópolis: Momento Atual, 2003.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

RIBEIRO, Luis Felipe. *Mulheres de Papel: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis*. Niterói: eduff, 1996.

STEIN, Ingrid. *Figuras Femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

* **Janice Brito Mansur** é graduada em Letras e pós-graduada em Leitura e produção Textual pela Universidade Federal FLuminense. É poeta premiada, professora e revisora. Presta consultoria para editoras e escreve para alguns jornais e revistas.

A PROJEÇÃO DO *ETHOS* NO DISCURSO PANFLETÁRIO: POSSIBILIDADE DE PERSUASÃO

Waldivia Maria de Jesus

RESUMO: As reflexões acerca da noção de *ethos* centram-se nas estratégias argumentativas que o enunciador utiliza para se projetar no discurso, com a finalidade de construir uma imagem positiva de si e, assim, influenciar os co-enunciadores e persuadi-los. Esses estudos fundamentam-se na Análise do Discurso, com o apoio da Retórica, da Semântica Pragmática e da Teoria da Enunciação. Nesse contexto, observa-se o modo como a noção de *ethos* é retomada na base da Retórica, reinterpretada e ampliada pela Análise do Discurso, de modo a modificar a visão de sujeito e de linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, projeção do *ethos*, persuasão

ABSTRACT: *The reflections on the concept of ethos focuses on the argumentative strategies that the enunciator used to design the speech, with the aim of building a positive image of themselves and thus influence the co-enunciators and persuade them. These studies are based on the Analysis of the Speech, with the support of the Rhetoric and of the Pragmatic Semantic and Enunciation Theory. In this context, it's observed how the concept of ethos is taken on the basis of the Rhetoric, reinterpreted and expanded by the Analysis of the Speech in order to modify the view of subject and language.*

KEY-WORDS: *speech, projection of ethos, persuasion*

Introdução

A Análise do Discurso é entendida como um constructo teórico interdisciplinar que agrega conhecimentos da História, da Linguística Textual, da Psicologia, da Sociologia e outras áreas afins. Assim sendo, a Análise do Discurso constitui um modelo técnico-didático apropriado para analisar textos e seus efeitos de sentido, nas diversas situações de interação social.

O interesse pelo tema nasceu da necessidade de compreender as transformações por que têm passado o conceito de *ethos* desde seu nascimento, na base da Retórica, até os dias atuais. As reflexões acerca desse tema, sob o enfoque de teorias linguísticas, tornam-se relevantes para compreender que a evolução da sociedade e das dinâmicas das relações sociais exige a ampliação dos discursos e também dos papéis que o *ethos* passa a desempenhar neles, com vistas a construir uma imagem positiva de si.

A noção de *ethos* tal qual é concebido pela Retórica dá conta da interação verbal em um dado momento sócio-histórico em que a unicidade do *ethos* dá conta da interação verbal, uma vez que essa se processa em ambientes compartilhados pelo orador e seu auditório. Nessas circunstâncias, o orador se vale de um conjunto de elementos que contribuem para compor sua imagem e impressionar o auditório, como o modo de ele se vestir, de se movimentar no espaço e de gesticular. Mas, à medida que a sociedade evolui, ampliam-se os papéis sociais dos sujeitos e reduzem as possibilidades de eles estarem presentes fisicamente nos eventos comunicativos.

A evolução da sociedade impõe ritmo à dinâmica das relações sociais e à dinâmica discursiva. Isso se explica porque em função dessas dinâmicas surgem novos discursos para atender às demandas sociocomunicativas. Isso resulta na multiplicidade de papéis e, conseqüentemente, a multiplicidade de *ethos* para desempenhar papéis nesses discursos. Desse modo, torna-se plausível admitir que o sujeito passe a ser concebido uma imagem construída em função da diversidade de público a quem o discurso se destina; e a linguagem uma ação que visa a modificar os outros.

Para atender a essas demandas, os produtores dos discursos tendem a buscar novas maneiras de organizar seus projetos de dizer a fim de mantê-los em sintonia com a realidade sócio-histórica, visando a eficácia. Nesse sentido, até mesmo o discurso panfletário, que não se inclui no sistema institucional, tem adquirido diferentes modos de estruturação, para atender as demandas sociocomunicativas emergentes.

O fato de o discurso panfletário não ter um público-alvo exige que seu produtor desenvolva constantes habilidades imaginativas e criativas, a fim de moldar seu *ethos* a esse discurso de modo a construir uma imagem de si, que corresponda às expectativas de um público que é imprevisível.

Assim sendo, o objetivo deste trabalho consiste em analisar um discurso panfletário, do tipo auto-ajuda, com a finalidade de observar o modo como o enunciador faz suas escolhas linguísticas e organiza o discurso, com vistas a causar nos co-enunciadores uma impressão positiva de si e conquistar a adesão deles à sua fala.

Teorias lingüísticas: ampliação da noção de *ethos*

A noção de *ethos* da Retórica centra-se na figura do orador e condiciona a eficácia do discurso à sua presença física, no auditório, para se pronunciar oralmente e, assim, conquistar a

adesão dos ouvintes à sua fala. Sob essa ótica, o sucesso do discurso dependeria, em primeira instância, dos traços de caráter do orador. Ele teria incumbência de passar para os ouvintes, uma imagem positiva ou aparentemente positiva de si.

No entanto, essa noção de *ethos* vem assumindo nova dimensão a partir de sua retomada sob a luz de teorias lingüísticas de base sócio-interativas. Ducrot (1984) introduz a noção de *ethos* às ciências da linguagem por meio da Pragmática Semântica. Embora ele não tenha aprofundado as investigações sobre *ethos*, fornece bases para sua reinterpretação e ampliação.

Nessa perspectiva, este autor designa a enunciação como a presença de um enunciado, em vez do ato de quem o produz. E, desse modo, pretere o sujeito falante real em função da instância discursiva, conforme se observa: “o *ethos* é ligado a L, o locutor enquanto tal: é como fonte de enunciação que ele se vê dotado de certos caracteres que, em conseqüência, tornam essa enunciação aceitável ou recusável.” (1984, p. 201)

Ducrot (1984) associa a noção de *ethos* à eficácia do discurso, de modo a privilegiar o texto escrito. Nessa visão, a unicidade do locutor é questionada sob a afirmação da existência de um locutor real (aquele que fala); e um locutor ficcional, aquele que assume características de outros sujeitos, para desempenhar papéis no discurso. Nessa perspectiva, o locutor real seria o sujeito do enunciado; e o ficcional, o sujeito da enunciação.

Mainueneau (2002) se apóia nesse ponto de vista e amplia o conceito de *ethos* da Retórica, sob a luz da Análise do Discurso. E, assim, acrescenta ao termo *ethos*, a figura do “fiador”, entendida como a figura que intermediaria o discurso, com a finalidade de garantir a eficácia. Nessa perspectiva, o “fiador” representa o sujeito que faz as escolhas lingüísticas e a opção pelo modo de manifestação pela linguagem, tanto na oralidade quanto na escrita.

Conforme o exposto, tanto a Pragmática Semântica quanto a AD associam o *ethos* ao exercício da palavra, visando a eficácia do discurso. A diferença entre essas vertentes teóricas consiste em que, na Pragmática o *ethos* se inscreve no discurso, por meio de indícios textuais, que se configuram no nível do texto escrito. Enquanto na AD, o *ethos* é reconhecido como elemento constitutivo tanto do discurso oral quanto do escrito. Partindo desses princípios, Mainueneau (2002) vai além e acrescenta ao *ethos*, a noção de voz, de tom e de corporalidade.

Na visão desse autor, a noção de *tom* substitui e supera a noção de *voz*, uma vez que o conceito de *tom* engloba tanto a escrita quanto a fala. Sendo que ambas se apóiam sobre uma dupla figura do enunciador: a que representa o caráter e a que representa a corporalidade.

Ethos: projeção da imagem de si no discurso

A retomada e a ampliação da noção de *ethos* na base da Retórica resultaram em variadas designações do termo, conforme a concepção teórica de estudiosos da linguagem. Para Maingueneau (2002) o *ethos* consiste na corporalidade do enunciador, que se manifesta tanto na enunciação quanto no enunciado.

Já Amossy (2005) o conceitua como a imagem de si no discurso. Esse conceito mantém estreita relação com a concepção aristotélica de *ethos*, que se vincula à construção de uma imagem de si destinada a persuadir o auditório. Sob essa ótica, o sucesso do discurso se vincula ao caráter do orador¹, uma vez que ele deve passar para o auditório uma impressão positiva de si.

Amossy (2005) se apóia na Retórica aristotélica, mas vai além dela ao defender que o orador não precisa revelar suas qualidades para dizer o que ele é, ou para causar uma impressão positiva de si. Isso se justifica porque ao tomar a palavra estas qualidades vão sendo explicitadas no curso da progressão do evento discursivo, por meio de suas competências lingüísticas, enciclopédicas e suas crenças implícitas.

Essa autora reitera, ainda, que a apresentação de si no discurso não se limita a uma técnica apreendida, uma vez que essa imagem não é construída à revelia dos parceiros da troca verbal, nas diversas situações de debates públicos. Como, por exemplo, nas relações professor/aluno, nas reuniões de condôminos, nas conversas entre amigos e outras semelhantes.

¹Os termos orador e ouvinte referem-se à Retórica, e os termos locutor e interlocutor referem-se à Semântica Pragmática e enunciador e co-enunciador referem-se à Análise do Discurso.

A argumentação em situações de debates públicos assume um caráter pragmático. Esse aspecto da argumentação contribui para a ampliação da noção de *ethos* e também para a ampliação da noção de cena enunciativa, visto que existem vínculos estreitos entre a cena e o

ethos. Ao considerar esse fato, Maingueneau (2002) retoma e amplia a noção de cena enunciativa proposta por Benveniste, acrescentando-lhe as noções de cenografia e de quadro cênico. A cenografia é entendida como um lugar virtual construído e reconstruído pelo discurso, ao mesmo tempo em que o torna legítimo. E o quadro cênico seria um recorte da cenografia.

Para Benveniste (1975), a cena enunciativa se configura por um *Eu* que é origem do discurso, e um *Tu* a quem o discurso se destina. Desse modo, a cena se constitui pela presença de um enunciador e um enunciatário, no espaço (aqui) e no tempo (agora). Embora a noção de cenografia tenha nascido nessa base, ela parece mais dinâmica, uma vez que não é dada, mas construída de forma simultânea ao discurso. Isto quer dizer que a cenografia é a fonte do discurso, construída pelo próprio discurso.

Para Maingueneau (2002), a eficácia do discurso depende da cenografia, que torna o discurso legítimo e garante o curso da interação verbal. Essa é responsável por atribuir lugares aos co-enunciadores: *lugar de beleza, lugar de juventude e lugar de felicidade, dentre outros*. E o sucesso do discurso depende da aceitação desses lugares pelos co-enunciadores, principalmente, no discurso de propaganda, cuja função social é vender lugares que correspondam a um determinado público.

Teoria dos lugares: argumentação e persuasão

A teoria dos “lugares” engloba técnicas argumentativas utilizadas pelos gregos para denominar locais virtuais acessíveis ao orador, para que ele pudesse ter argumentos à sua disposição, em momento de necessidade. Para Abreu (2004), a teoria dos lugares mantém estreita relação com a teoria do *Carpe Dien*, que quer dizer aproveitar o dia. Nesse contexto, isso significa atribuir relevância ao amor na vida das pessoas, principalmente, na juventude, dada a efemeridade.

Com base nessa teoria, utilizamos o conceito de lugares para nos referirmos ao universo imaginário construído pelo discurso e pela cenografia para buscar identificação com os co-enunciadores, a fim de que eles aceitem os lugares que lhes são oferecidos pelo discurso panfletário do tipo auto-ajuda, que constitui o *corpus* deste trabalho. Os lugares oferecidos são o lugar de qualidade que valoriza o único, o raro e vincula-se à teoria do *carpe dien*; e o lugar de

pessoa que consiste em afirmar a superioridade dos elementos ligados às pessoas em vez das coisas.

Esses lugares estão circunscritos na Retórica como *logos* ou lugar virtual onde se constrói o *ethos* do orador, podendo se mostrar por meio das escolhas que ele faz para passar ao auditório, uma impressão positiva de si. Na visão de Mosca (1997) o sucesso dessas escolhas decorre de habilidades que se ancoram na trilogia: *logos* (palavra e razão) por meio do qual o discurso persuasivo é destinado a agir sobre os outros; *ethos*: disposição dos ouvintes para conferir valor àqueles que lhes falam; *pathos*: reação a ser desencadeada nos ouvintes.

Nesta base, reside a noção de juízo, uma vez que aquele a quem se fala é também juiz do dito. Essa noção dá origem ao caráter interativo e dialógico em que se apóiam as Neo-Retóricas, assim como as ciências da linguagem, conforme vimos em Ducrot (1984) e Maingueneau (2002).

Análise do discurso panfletário do tipo auto-ajuda

O quadro teórico exposto, com maior ênfase na concepção de análise do discurso de Maingueneau (2002), ancora as reflexões sobre o discurso panfletário do tipo auto-ajuda. Este autor define discurso como uma organização situada para além da frase, ou seja, unidades transfrásticas submetidas às regras de comunicação vigentes em um dado grupo social. Nesta perspectiva, os enunciados com sentido completo, ainda que sejam de uma única frase, constituem um discurso, conforme o enunciado a seguir, que constitui o objeto de análise.

“DONA MADALENA JOGA BÚZIOS, TARÔ, LÊ MÃO. VÊ O FUTURO. FAZ AMARRAÇÃO PARA O AMOR.” Conforme se observa, esse discurso panfletário diverge do padrão, pela ausência de um eu performativo, que revelaria a enunciativa como fonte explícita da informação veiculada nesse discurso. Esse modo de estruturação tem a ver com a busca de espaço em um contexto social em que as multimídias predominam e se tornam cada vez mais atrativas que um panfleto. A demanda pela atenção dos leitores condiciona a enunciativa a modular sua imagem no discurso de um modo diferenciado, passando para o público, o *ethos* de uma pessoa inovadora.

Na análise desse discurso, observaremos, com maior ênfase, os recursos expressivos que a enunciativa utiliza para se inscrever no discurso, com a finalidade construir uma imagem

positiva de si e, assim, conquistar a adesão do público à sua fala. Nesse evento discursivo, por exemplo, ela se projeta no discurso como sujeito do enunciado e não como sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação seria uma representação do “eu” que subjaz ao discurso.

No discurso, em análise, o uso da terceira pessoa do discurso causa a impressão de distanciamento da enunciativa, da cena enunciativa. Ao fazer essa escolha ela visa a atribuir um valor de verdade ao dito, afiançando a si própria como se fosse um outro que estivesse falando de si. E, assim, passa para os leitores o *ethos* de uma pessoa que conquista reconhecimento e projeção social, por prestar o melhor serviço de vidência.

Se fosse o contrário, e fizesse opção pela primeira pessoa, teria também que optar pelo uso de verbos performativos, que tornaria o discurso um ato de fazer por meio da linguagem. Isso implicaria a enunciativa no ato de dizer, o que poderia diminuir a força argumentativa desse ato e, conseqüentemente, seu poder de persuasão. Isso se explica porque a forte presença da enunciativa no discurso diminuiria o ângulo de visão sobre si e passaria para o público a impressão de que apenas ela (enunciativa) reconhece seus méritos.

Esse recurso expressivo visa a construir um efeito de sentido que reveste o discurso de um valor de verdade que atesta os méritos da enunciativa. Ao projetar seu *ethos* no discurso, de forma valorativa, ela passa para o público a imagem de uma senhora que tem credibilidade no mercado, por isso não precisa se autopromover, uma vez que existe um outro que se projeta no discurso, como seu “fiador”, para falar dela como sendo a melhor vidente.

O pronome de tratamento “dona” encontra equivalência em “senhora”, que é valorizado socialmente e usado para se dirigir às pessoas que têm poder de decisão. Sendo assim, a asserção do enunciado por meio desse pronome reveste a enunciativa por uma áurea de poder, credibilidade e respeito. Esse universo textual funciona como ativador de significados valorativos na memória dos leitores, fazendo com eles confirmem legitimidade ao discurso.

Nesse sentido, o discurso, em análise, se configura como texto escrito que constitui uma unidade significativa possuidora de um *tom*, que dá autoridade ao dito. O *tom* possibilita ao leitor fazer uma representação do corpo da enunciativa (dona Madalena). Essa representação pode transcorrer simultaneamente ao processo de leitura, uma vez que faz emergir da memória social do leitor, uma instância subjetiva que desempenha o papel de *fiador* do que é dito.

Ao apreender a imagem da enunciadora, o leitor pode atribuir a ela um caráter e uma corporalidade. O caráter diz respeito a um conjunto de traços psicológicos; e a corporalidade, a maneira de ela se vestir e de se movimentar no espaço social.

Cenografia: eficácia do discurso

A cenografia fornece elementos para que o leitor apreenda a corporalidade da enunciadora. Esses elementos, na visão de Maingueneau (2002), são: cena englobante (tipo de discurso), cena genérica (definição de papéis de cada gênero de discurso) e cenografia (atribuição de lugares que correspondam ao público). A cenografia dá origem ao quadro cênico, ao mesmo tempo em que o faz deslocar para o segundo plano. Em outras palavras, isto quer dizer que o leitor parte da cenografia para construir o quadro cênico, por meio de representações situacionais.

Esses elementos fazem parte da cena de enunciação configurando-se no discurso panfletário do tipo auto-ajuda, assim:

- *Cena englobante*: é do discurso panfletário do tipo auto-ajuda – que tem como parceiros da troca verbal, uma vidente que se dirige a um público indefinido.
- *Cena genérica*: é da impressão de panfletos – *mídiun* por meio do qual uma vidente oferece seus serviços de “amarração para o amor.”
- *Cenografia*: é da panfletagem que põe em contato a vidente com potenciais clientes que podem vir a estabelecer, com ela, uma relação comercial.

A cenografia não é dada, mas construída simultaneamente ao discurso, por isso tanto ela quanto o discurso podem variar conforme a situação de enunciação e os co-enunciadores. Isso se explica porque o discurso é construído para cumprir funções comunicativas. E para cumprir suas funções o discurso e a cenografia, juntos, devem construir um universo compatível com o imaginário dos co-enunciadores.

Nesse sentido, as escolhas lingüísticas que o enunciador faz devem consistir em um conjunto de traços morfo-semânticos que sejam capazes de articular semanticamente o discurso e relacioná-lo com as instâncias socioculturais e cognitivas dos co-enunciadores, a fim de dar força

ao dito e, ao mesmo tempo, ajustar o discurso ao perfil deles, para que eles aceitem os lugares a eles atribuídos pelo discurso.

Os traços morfo-semânticos estão circunscritos no discurso por meio das escolhas lingüísticas e do modo de dizer, conforme se verifica no discurso: “DONA MADALENA JOGA BÚZIOS, TARÔ, LÊ MÃO. VÊ O FUTURO. FAZ AMARRAÇÃO PARA O AMOR”. A expressão “faz amarração para o amor” conclui o discurso e remete os leitores à figura da enunciativa. Desse modo, o conteúdo semântico articula os sentidos entre o universo construído no texto e aqueles construídos na memória discursiva dos leitores. Nesse evento comunicativo, o leitor que tenha experiências amorosas frustrantes pode se identificar mais facilmente com esse discurso.

Nesse sentido, o discurso em análise se caracteriza como persuasivo que constitui um apelo às pessoas que sofrem por um amor e não são correspondidas. Embora esse apelo não esteja revelado na superfície textual, subjacente a esse discurso supõe-se a mensagem: “se você quer ser feliz no amor, não perca tempo, procure dona Madalena.” Ao adotar essas estratégias argumentativas, a enunciativa vende, aos co-enunciadores, os lugares de qualidade e de felicidade.

Os traços morfo-semânticos fornecem elementos para que os co-enunciadores apreendam a corporalidade da enunciativa. No discurso, em análise, esse fato se evidencia no modo de asserção do discurso, que se processa por meio de um pronome de tratamento “dona”, e de um nome próprio “Madalena”. Esse modo de asserção coloca a enunciativa em evidência como sendo uma senhora que já possui um *ethos* construído e consolidado em função de seu nome, de seu caráter e de sua competência em saber fazer algo que outros humanos não sabem: “Vê o futuro”.

Nesse discurso, os termos em destaque são “dona Madalena” “Vê o futuro” e “Faz amarração para o amor”, por isso são colocados em blocos semânticos distintos. Porém a maior relevância é atribuída ao termo introdutório: “dona Madalena” e ao termo conclusivo: “faz amarração para o amor.” Ao usar a voz ativa para projetar seu *ethos* no discurso a enunciativa passa para os leitores a imagem de um ser dinâmico e capaz de resolver todos os problemas relacionados com o amor.

Presume-se, assim, que os atos de jogar búzios, tarô e ler mão são ações pequenas, se comparadas ao tamanho de seu poder de realização: o poder para fazer amarração para o amor, que decorre de um poder ainda maior: “vê o futuro”. Pois, em vez de prever o futuro como outras videntes comuns, ela vai além e vê, por isso, elimina qualquer possibilidade de que algo fuja ao seu controle. Esse universo de sentido propiciado pelo discurso se impõe tanto pelo *ethos* quanto pelas idéias da enunciativa, uma vez que ela se apresenta por meio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser.

Valor social do discurso panfletário de auto-ajuda

Os panfletários estão quase sempre a serviço da comercialização de algum produto. Mas o discurso, em análise, não faz referência comercial ou monetária alguma. A enunciativa projeta seu *ethos* no discurso como alguém que faz “amarração para o amor” apenas por questões humanísticas. E, assim, passa para o público a imagem de uma pessoa desapegada à matéria, que faz amarração para o amor, apenas, para tornar felizes as pessoas que sofrem por um amor não correspondido. E, desse modo, sugere a superioridade dos valores ligados às questões humanísticas em vez das coisas. E, assim, vende para os leitores o lugar de pessoa.

Embora os valores monetários não estejam explicitados no discurso, nele subjaz a idéia de que, por maior que seja o valor monetário que a enunciativa possa receber, por prestar um serviço de tão elevada valorização humana, ainda será inferior ao tamanho da felicidade que ela pode proporcionar aos co-enunciadores, por meio da “amarração para o amor”. O verbo “amarrar” remete ao campo semântico de *segurar*, *atar*, *prender*. Isto significa ter a pessoa amada sob domínio, o que resolveria quase todos os problemas que decorressem de um amor não correspondido.

No entanto, a aceitação dos lugares oferecidos por esse discurso não depende apenas das habilidades argumentativas da enunciativa para vendê-los. Essa depende, ainda, da formação ideológica dos co-enunciadores. Nesse sentido, presume-se que, para tornar esses lugares aceitáveis, a enunciativa deveria moldar seu *ethos* ao discurso, de modo a exercer um poder de identificação com o público. Isto significa que para obter a eficácia do discurso, seu *ethos* deveria

estar afinado com a conjuntura ideológica dos co-enunciadores, e esta conjuntura deveria corresponder ao *ethos* da enunciativa.

Ethos implícito e ethos mostrado

O fato de dona Madalena não se colocar no discurso como parceira da troca verbal, conforme se verifica: “DONA MADALENA JOGA BÚZIOS, TARÔ, LÊ MÃO. VÊ O FUTURO. FAZ AMARRAÇÃO PARA O AMOR”, isto não significa que seu *ethos* não esteja nele inscrito, posto que a eficácia do *ethos* implica a apreensão da figura de quem enuncia, mesmo que não existam, no discurso, marcas explícitas de subjetividade.

A enunciativa do discurso, em análise, usa recursos retóricos e estilísticos para projetar sua imagem no discurso de modo indireto a fim de causar no leitor, a impressão de objetividade. Porém, a utilização desses recursos não evita que o leitor apreenda sua imagem. Isso se explica porque o *ethos* engloba não só a dimensão corpórea, mas também um conjunto de características psíquicas que ligam a enunciativa aos co-enunciadores, por meio de representações coletivas.

O modo de estruturação do discurso em análise contribui para isso, conforme se observa “DONA MADALENA JOGA BÚZIOS, TARÔ, LÊ MÃO. VÊ O FUTURO. FAZ AMARRAÇÃO PARA O AMOR”. Esse modo de estruturação visa a garantir que o discurso cumpra suas funções comunicativas, considerando o público a quem ele se destina: pessoas que circulam nos grandes centros urbanos, quase sempre condicionadas pela pressa. Supõe-se que ao tomarem contato com o panfleto, essas pessoas tendem a ler apenas o primeiro e o último termos do enunciado: “dona Madalena” e “faz amarração para o amor”.

A construção da macroproposição semântica “Dona Madalena faz amarração para o amor” pode ser suficiente para que os leitores apreenderem os sentidos do texto e também a figura da enunciativa. A apreensão desses sentidos constitui um dos fatores que contribui para que o discurso cumpra suas funções comunicativas. Isso confirmaria sua eficácia que decorre da qualidade do *ethos*. Essa qualidade decorre do modo como o enunciador ou “fiador” se projeta no discurso e confere a si próprio uma identidade, que seja compatível com o mundo construído em seu enunciado.

Assim sendo, a análise desse discurso revela que as escolhas linguísticas e o modo de manifestação pela linguagem são relevantes para estruturar os discursos, principalmente, o panfletário que não dispõe de um público-alvo. Esse fato limita as possibilidades de o enunciador conferir a si uma identidade que seja compatível com os leitores.

Mas essas implicações não impedem que o produtor do panfletário represente seu público, a partir de suas representações sociais. No discurso, em análise, esse fato se evidencia no modo de estruturação, que se processa por meio de frases curtas e marcadas por uma pontuação objetiva, que destaca as expressões conforme a carga semântica. Essa opção parece estar relacionada com o público a quem o discurso se destina: pessoas que circulam em vias públicas quase sempre condicionadas pela pressa.

Em resumo, concluímos que embora o discurso panfletário não tenha um público-alvo, ele está inserido nas diversas esferas sociais, podendo influir nas decisões de alguns leitores. O fato de esse não ter uma esfera de circulação definida, sua abrangência pode ser ainda maior, uma vez que ele pode ser aceito em diversos grupos sociais nos quais as formações ideológico-discursivas o aceitem como um meio legítimo de comunicação.

Considerações finais

No percurso deste trabalho, observamos que as escolhas linguísticas realizadas pela enunciativa foram fundamentais para moldar seu *ethos* ao discurso panfletário do tipo auto-ajuda e construir uma imagem positiva de si. Os dados revelaram que o modo como a enunciativa se projetou no discurso tornou-se fundamental para construir um universo textual que atribuísse credibilidade ao discurso, aumentando, com isso, seu poder de persuasão.

Concluímos, assim, que a reinterpretação da noção de *ethos* sob a ótica da AD, com o apoio da Pragmática Semântica e da Teoria da Enunciação, mostrou-se eficaz para ampliar a noção de *ethos* e de cena enunciativa, de modo a contribuir para a interpretação e o processamento de discursos pouco tradicionais como o discurso panfletário do tipo auto-ajuda, que constituiu o *corpus* deste trabalho. A reinterpretação do *ethos* sob o enfoque dessas teorias promoveu a modificação da visão de sujeito e de linguagem. O sujeito passou a ser entendido

como uma imagem construída em função da diversidade de público a quem o discurso se destina; e a linguagem passou a ser entendida como uma ação que visa a modificar os outros.

Referências bibliográficas

- ABREU, S. A. *A arte de argumentar – gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- AMOSSY, R. (Org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BEVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral I*. 4ª ed., São Paulo: Pontes, 1995.
- DUCROT, O. (1984). *O dizer e o dito* – Tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1984.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 2ªed., São Paulo: Cortez, 2002.
- MOSCA, L. L. S. (Org.) *Retórica de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 1997.

FOUCAULT E O ESTUDO DO DISCURSO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Edgley Freire Tavares¹

O domínio das coisas ditas é o que se chama arquivo; o papel da arqueologia é analisá-lo.

(FOUCAULT. *A arqueologia do saber*)

RESUMO: Este artigo busca inserir o pensamento de Michel Foucault no desenvolvimento dos estudos em linguagem, notadamente no que diz respeito as suas contribuições para uma teoria do discurso. Na perspectiva da pesquisa em lingüística aplicada, objetiva-se evidenciar a contribuição foucaultiana para se analisar o discurso enquanto prática e acontecimento que produz relações de saber, poder e práticas sociais na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Lingüística aplicada. Discurso. Contribuição foucaultiana.

ABSTRACT: *This paper inserts Michel Foucault' thought in the development of the studies in language, especially their contributions for the theory of discourse. In the perspective of the research in applied linguistic, the aim is to evidence their theoretical reference contribution to researches which intend to analyze discourses while practice and event that produces types of knowing, power e social practices in the actuality.*

KEY-WORDS: *Applied linguistic. Discourse. Foucault' theoretical reference.*

A discussão apresentada aqui tem origem na minha atual pesquisa de mestrado, sob o título *Permanências e redescrições da masculinidade: dos discursos das revistas masculinas às práticas discursivas em sala de aula*, a partir da qual apresento este recorte da fundamentação teórica baseada no referencial de Michel Foucault. O objetivo deste artigo é apresentar contribuições de Foucault para o estudo do discurso tendo como orientação o campo da pesquisa em lingüística aplicada. Ao final do texto, apresento breve análise repercutindo sobre a materialidade discursiva composta de duas capas de revista, da publicação masculina *Men's Health*. Com base no referencial teórico de Foucault, procuro ilustrar de que modo o lingüista aplicado pode orientar-se teórica e metodologicamente para descrever e analisar discursos tendo

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

em vista o poder constitutivo do discurso em produzir efeitos de sentido e relações de poder, saber e subjetividade.

A lingüística aplicada ou um campo de múltiplas (inter)faces

Há espaço para reinos no domínio do saber? Com esta indagação, Celani (1998) conclui seu texto sobre as direções que a pesquisa em LA de postura transdisciplinar vem tomando no Brasil. Esta pesquisadora e outros autores que atuam no campo transdisciplinar em linguagem apontam os rumos que a pesquisa vem tomando, discussão que precede a problemática do discurso em Foucault.

Moita Lopes (2006) vem caracterizando as frentes de pesquisa em LA interessadas em problematizar práticas sociais a partir da centralidade das práticas discursivas. Para este pesquisador da UFRJ, a pesquisa interessada em tópicos como identidade social e modos de subjetivação a partir da linguagem ainda causa estranheza. Em outras palavras, o estudo do discurso a partir de contribuições de outras áreas causa ainda um certo torpor, principalmente “para aqueles que atuam no campo dos estudos lingüísticos sem familiaridade com muito da discussão nas humanidades e nas ciências sociais, onde a pesquisa em LA está situada” (MOITA LOPES, 2006, p.17). Muitos ainda questionam o estatuto das análises que tomam por objeto de teorizações práticas discursivas em relação às práticas sociais.

Veremos que com Foucault o estudo da linguagem enquanto dimensão discursiva torna-se possível e produtivo justamente pondo em problematização as práticas discursivas e as não-discursivas. Isso implica reconhecer a indissociabilidade entre linguagem e a dimensão do extralingüístico, que no referencial foucaultiano diz respeito ao institucional, o cultural, o social, o político, o econômico. Entre os autores que conceituam o campo da pesquisa em LA, é possível apontar uma abordagem foucaultiana nas palavras de Signorini (1998). Segundo ela a pesquisa em lingüística aplicada produz conhecimento tanto a partir de uma visão estruturalista *stricto sensu* com o conceito genérico e abstrato de língua, quanto a partir de uma visão de linguagem como prática social, de natureza discursiva, proposta pelos estudos em linguagem de viés transdisciplinar.

É neste segundo grupo, as frentes de pesquisa apoiadas teórica e metodologicamente numa postura transdisciplinar, que podemos situar as contribuições de Foucault para o estudo do discurso. Para nos aproximar do que Foucault tem a dizer sobre o discurso e tirar disso lições para pesquisa, é necessário estabelecer diálogos também com a tradição linguística, para lançar uma desconstrução produtiva da soberania do significante. Não é a noção de língua como estrutura abstrata o que mais interessa a uma análise do discurso em Foucault, é antes, e acima de tudo, a relação com a historicidade e os efeitos de sentido que a materialidade discursiva pode provocar em nós pesquisadores do discurso.

De tal forma, a produção de conhecimento na área dos estudos em linguagem não pode ficar deslocada do que vem se discutindo em outras áreas. O fator da interdisciplinaridade impõe alguns desafios ao lingüista aplicado. Tal como ocorre em meu objeto de estudos, a construção discursiva da masculinidade em espaço midiático e escolar, é imprescindível levar em conta as transformações em curso na contemporaneidade. Analisar de que modo a mídia produz sentidos sobre o masculino e compreender de que forma essa discursivização nos faz problematizar os modos de subjetivação hoje, não pode privar-se de dar voz aos sujeitos sociais em suas práticas. Aqui o pensamento de perspectiva que Foucault nos deixou funciona intensamente, alerta sobre as junções entre as práticas discursivas e os tipos de saber e as correlações de força que nossas análises podem evidenciar. Na atual agenda de pesquisa em LA (MOITA LOPES, 2006), a questão do sujeito é um dos principais tópicos a partir do qual se busca evidenciar a centralidade da linguagem para inteligibilidade do mundo em que vivemos, ou seja, para que o lingüista aplicado possa mostrar o poder constitutivo do discurso para interpretarmos quem somos ou quem estamos nos tornando na atualidade. Decorre dessa dinâmica a postura com a qual trabalha o pesquisador em nossa área, que aceita o desafio de ter que atravessar outros campos do conhecimento e dialogar com teorias e metodologias outras, além das teorias do signo, do discurso e do texto que compõem o campo amplo das ciências sociais e das humanidades. Seria mais ou menos dizer, dialogar é preciso, já que é evidente problematizar e interpretar nossas questões de pesquisa com base apenas em teorias linguísticas.

A imagem que temos é a do lingüista aplicado vendo a si próprio em um campo transdisciplinar articulador de múltiplos domínios do saber, em seu ateliê de trabalho onde

dispostas estão várias ferramentas, pincéis e tonalidades de toda espécie com as quais é possível esboçar um retrato, mesmo que provisório, do social. A lição daqueles que teorizam o campo de pesquisa é clara: aos que atual no campo aplicado da lingüística é normal dar-se conta de que é preciso “buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto sensu” (CELANI, 1998, p. 131).

Na pesquisa que desenvolvo no PPgEL/UFRN, venho buscando situar o estudo do discurso no âmbito da pesquisa em lingüística a partir de um diagrama complexo, fazendo pontes com a análise do discurso de linha francesa, com a lingüística teórica, com os estudos de gênero e de sexualidade, com os estudos culturais da mídia, com a filosofia, a sociologia e pesquisas diversas no campo da mídia e da escola. Cada vez mais, o pensamento de Foucault me parece uma perspectiva teórica e metodológica apropriada para enxergar todas essas áreas de uma postura historicista crítica. O discurso em Foucault é pensado tendo em vista a problematização sobre quem somos na atualidade, numa busca por descrever os saberes e relações de poder que funcionam nos espaços discursivos em que atuamos e os sentidos que tais práticas discursivas produzem.

A sensação estranha para alguns de estar entrando em domínios outros, própria da postura transdisciplinar da LA, não perde de vista o fio condutor que é a linguagem, entendida ao mesmo tempo como “condição para a construção do mundo social e caminho para encontrar soluções para compreendê-lo” (MOITA LOPES, 1994, p.336). Há outras implicações fundamentais a partir dessas orientações que, de um modo geral, dizem respeito à necessidade de teorizar a linguagem em relação às práticas sociais. Pelo menos duas dessas implicações do estatuto transdisciplinar nos estudos em linguagem merecem um comentário maior, sendo a primeira a redefinição do objeto de pesquisa em LA.

No seu texto já bastante clássico, Signorini (1998) indica que no atual cenário da LA a pesquisa tem se desdobrado tanto a partir da noção genérica e abstrata de língua preconizada pela lingüística teórica, como a partir da idéia de linguagem como prática social, de natureza discursiva. Essa visada é muito importante por indicar a necessidade de pensar as práticas discursivas em contextos específicos “a partir de um conceito múltiplo não unificado, produzido por percursos transdisciplinares de reflexão” (SIGNORINI, 1998, p. 102). Nesse ponto, o que

está em jogo é entender o estudo do discurso para além da noção genérica e abstrata de língua, como estrutura auto-suficiente, primado do significante sobre o significado, o que já nos conduz a tentar situar a teoria do discurso em Foucault no decurso dos estudos lingüísticos.

A própria tendência nos trabalhos desenvolvidos por algumas frentes de pesquisa em lingüística aplicada possibilita encontrar em Foucault um referencial teórico para pensar o discurso e a questão do sujeito. Moita Lopes (1996) já alertava para o fato de que o trabalho do lingüista aplicado dever se estender para outros domínios ou instâncias institucionais, sociais e culturais, abrindo espaço na área para que a investigação primasse pela relação entre as práticas reais de uso da linguagem e as práticas sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Tal postura vem sendo importante para a LA por possibilitar a discussão acadêmica na área da linguagem de tópicos como identidade e modos de subjetivação. Isso permite ao lingüista aplicado avançar para espaços discursivos como a mídia para problematizar que discursos e que sentidos esta ordem de discurso produz e que posições de sujeito estão sendo constituídas. Como havíamos chamado atenção acima, o interessante é dar voz aos sujeitos que vivem as práticas sociais, recurso metodológico que permite refletir a discursividade das práticas midiáticas e confrontá-las com as vozes dos sujeitos, em espaços como a escola ou a própria família.

Desta forma, localizo a contribuição foucaultiana para uma teorização em torno do discurso em LA a partir da própria configuração do nosso campo de pesquisa. Antes de tentar entender o discurso em Foucault, cabe buscar situar o pensamento foucaultiano no desenvolvimento dos estudos em linguagem.

Foucault e os estudos em linguagem

A língua só é criada com vistas ao discurso.
(SAUSSURE. *As palavras sob as palavras*)

Continuar a discussão situando Foucault e o estudo do discurso nos desdobramentos dos estudos lingüísticos dá o efeito de retorno, tendo em vista já termos situado a pesquisa em LA justamente a partir da crítica ao modelo disciplinar de referência, proposto pela tradição da lingüística teórica. Ora, o retorno é justificado, principalmente pela necessidade de situar a partir

da tradição saussuriana uma virada lingüística e pragmática, lugar em que podemos situar Foucault nos estudos em linguagem.

Recuperada de Starobinski (1975), a epígrafe acima é parte de uma nota avulsa escrita por Saussure, na qual surge a idéia de linguagem como uso e o reconhecimento da problemática do discurso. Ao lermos o restante da nota, encontramos Saussure dando como árdua a tarefa de definir o discurso. Segundo ele coloca, por mais que seja evidente a linguagem como uso, não é tão simples definir o que separa o discurso da língua ou o que num dado momento nos permita dizer que a língua entra em ação como discurso.

Não é o próprio deste trabalho vencer essa discussão, mas evidentemente é preciso reconhecer que o posicionamento de Saussure era adequado ao solo epistemológico no qual uma ciência da linguagem pode tornar-se um saber. Tratava-se de um estruturalismo lingüístico no qual a língua pôde ser analisada como sistema, configuração epistêmica que implicou na escolha do discurso como residual, o evitável naquele modelo de cientificidade. Compreender certas rupturas e discontinuidades e localizar o estudo do discurso e as contribuições de Foucault para a pesquisa em LA requer interrogarmos os estudos em linguagem ao nível arqueológico.

Nesse esforço empenhou-se o próprio Foucault (2007a), em *As palavras e as coisas*, e seguir a leitura deste livro é agora imprescindível. Da reflexão desta obra nos importa a questão da linguagem e o modo como Saussure e a lingüística teórica são colocados como precursores de uma teoria moderna do signo lingüístico e da própria problemática em torno da linguagem. O que uma preocupação científica em torno da linguagem realizou é algo imenso para a nossa episteme moderna: possibilitou o advento da nossa ordem de saber e o distanciamento em relação a uma episteme clássica. A problemática da linguagem marcou a transição de uma episteme clássica dada a uma metafísica da representação e do mesmo para uma configuração de saber em que as empirias do ser que vive, trabalha e fala instaura as ciências humanas desejosas por conhecer o ser do homem.

Entender o modo de funcionamento do discurso para Foucault não pode prescindir de entender o próprio ser da linguagem e seus limites. É muito provavelmente esta a reflexão proposta por Ducrot (1981, p. 26) ao lembrar dos limites do pensamento de uma época na qual “os filólogos concordam em definir a língua como a expressão do pensamento”. Transposta essa

época da representação, em que a linguagem não era propriamente uma questão, surge uma ordem de saber na qual o homem foi dado a conhecer justamente pelo sujeito do conhecimento. Para Foucault (2007a), isso marca o solo epistêmico que ainda é o nosso, no qual a linguagem tornou-se objeto para a literatura, a exegese e para os próprios filólogos preocupados em formalizar teórica e metodologicamente a linguagem humana, dando a reconhecer que “a linguagem deve despojar-se de seu conteúdo concreto e só deixar aparecer as formas universais válidas do discurso” (FOUCAULT, 2007a, p.419). Nisso, lembremos das críticas com as quais iniciamos o texto mostrando o campo da pesquisa em LA que, grosso modo, aludem aos limites da lingüística teórica para pensar a complexidade do discurso em relação às práticas sociais.

Um dos pontos fundamentais da tese apresentada em *As palavras e as coisas* é justamente fazer pensar a relação entre o ser da linguagem e a própria finitude do homem. Uma ontologia do ser que fala instaurada pela lingüística foi algo sem dúvida fundamental, mas tornou a relação entre o sujeito e o discurso algo abstrato, determinada numa positividade que fez evidenciar a própria finitude e limite do homem em relação à linguagem. É disso que fala Foucault (2007a) quando diz que a lingüística saussuriana e as outras ciências do homem marcam o fim da metafísica da representação e do infinito, fazendo surgir na modernidade uma ordem de saber na qual a análise não é mais centrada na representação, no jogo do mesmo, indo alojar-se no próprio homem em sua finitude de ser que vive, trabalha e que fala. No caso do estruturalismo lingüístico, esse ser da linguagem fora constituído “nas dobras de uma linguagem, tão mais velha que ele não pode dominar-lhe as significações” (FOUCAULT, 2007a, p.438). O ideal de cientificidade alcançado por uma teoria geral da língua passa por várias rupturas nos estudos em linguagem, o que tem implicações importantes, como já vimos, para o desenvolvimento de uma lingüística aplicada transdisciplinar.

Em todo caso, devemos à busca de um saber sobre o modo de ser do homem o retorno à linguagem, como uma problemática na ordem do saber. É deste ponto que podemos situar a crítica da LA aos modelos de cientificidade e aos estudos disciplinares de referência. É deste ponto também que encontramos em Foucault uma problematização do discurso que pode ser vertida para a pesquisa em LA que tem como objeto de teorizações uma noção de língua como prática social, de natureza discursiva.

A inserção de Foucault na tradição dos estudos em linguagem deve ser feita buscando compreender sua perspectiva teórico e metodológica como algo que redimensiona o modo como podemos teorizar o discurso. O diálogo com a lingüística é ponto primordial de qualquer tentativa de teorização do discurso. Nesse ponto, é explícita a nossa referência ao posicionamento de Araújo (2004, p. 28): “a análise de Saussure é o ponto obrigatório na discussão da relação dos signos com o chamado fator extralingüístico”. Veremos adiante justamente que o discurso em Foucault deve ser pensado na relação com o não-discursivo. Para prosseguirmos o debate, é preciso reforçar que a lingüística, enquanto ciência da linguagem, mesmo tendo evidenciado uma centralidade da linguagem para o social, o fez de forma abstrata e assumiu o risco de considerar que há regras acima do sujeito e das condições históricas e culturais, ocupando-se da *langue* como uma estrutura que funciona com regras internas próprias, em detrimento da *parole*, ou seja, opondo-se à linguagem como ação, como prática discursiva. Nessa visada, a análise da linguagem na perspectiva saussuriana veio ocupar-se somente dos fatos sincrônicos da língua, julgados como sendo atuais, efetivos e convencionalmente constituídos por um corpo social. De tal modo, os fatos diacrônicos, que são históricos e temporais, foram considerados por Saussure como obstáculos epistemológicos para o lingüista.

Esse é o entendimento de Ducrot (1981), para quem as contribuições saussurianas para o estruturalismo lingüístico foram inúmeras, na constituição de um objeto e de um método próprios que tornaram possível uma ciência da linguagem. Devemos reconhecer que por meio de Saussure é que pudemos teorizar a língua como um sistema estruturante do social, a partir de que podemos combinar signos, codificá-los e decodificá-los. Contudo, como o próprio Ducrot (1981) trata de dizer, o estruturalismo saído de Saussure encontrou certo número de dificuldades, sendo a principal, a que diz respeito aos limites do método estruturalista em relação aos problemas de significação, da produção de sentidos. Desta maneira arriscamos dizer que de uma relação do signo com os efeitos de sentido em Saussure, podemos visualizar apenas a primazia do significante em relação ao significado.

Por isso é preciso ver para além da própria virada lingüística, como sugere também Araújo (2004), pois vamos localizar Foucault mais de perto numa outra visada, a pragmática. Tradicionalmente, reconhece-se no chamado Wittgenstein II esse impulso inicial para tratar da

linguagem como prática social, como jogos de linguagem, como língua em uso, a partir dos sujeitos que assumem uma posição e produzem sentidos no mundo. Araújo (2004), em sua obra *Do signo ao discurso*, indica que é preciso pensar esta visada pragmática no interior dos estudos sobre a linguagem, e entender os seus desdobramentos tanto para a lingüística como para a filosofia da linguagem.

Sem os signos, sem a simbolização, sem os atos de fala, teríamos que viver a “brutalidade” natural das coisas, suportá-la, responder mecanicamente a seus estímulos. Livres da noção de que a linguagem apenas traduz os pensamentos, sabemos que sem a linguagem não há pensamento. Livres de uma suposta mente interna, pessoal e intransferível, temos a linguagem pública, compartilhada, o comportamento exteriorizado. Livres das amarras da lógica, temos os diversos usos lingüísticos. Livres de uma competência geradora das e somente daquelas frases consideradas como fruto da língua, portanto, gramaticais, abre-se o campo das múltiplas e variadas formas lingüísticas, adequadas ao uso, à interpretação, aos modelos aplicáveis à situação (ARAÚJO, 2004, p.199).

O importante de tudo isso, segundo essa autora é entender que faltaria algo ao próprio pragmatismo lingüístico: a dimensão discursiva, própria aos enunciados discursivos, tal como elabora Foucault (2007b), em sua *Arqueologia do saber*. Diante disso, o primeiro ponto para se analisar o discurso numa perspectiva foucaultiana é reconhecer o nível extralingüístico de funcionamento dos os enunciados discursivos.

Portanto, reconhecer ao nível arqueológico os deslocamentos que assumiram os estudos em linguagem até a dinâmica transdisciplinar assumida por algumas frentes de pesquisa em lingüística aplicada é fundamental para compreender outra primazia: a do significado em relação ao significante trazida pelo estudo do discurso.

A problemática do discurso em Foucault

A questão do discurso em Foucault encontra-se por ele discutida principalmente em obras como *As palavras e as coisas*, *A arqueologia do saber*, *A ordem do discurso* e *A vontade de saber*, primeiro volume da história da sexualidade. Apesar disso, analisar discursos a partir do referencial foucaultiano exige estender a essas obras as problemáticas do sujeito e da construção social de verdades que perfaz todo o pensamento foucaultiano. Tal visada permite situar a problemática dos discursos tanto nos estudos arqueológicos, quando o pensador francês criticou a

produção discursiva de saberes em torno do homem na episteme moderna, como dá a perspectiva de compreender as práticas discursivas a partir dos estudos genealógicos do poder e da ética. É este referencial teórico e metodológico, disposto em um eixo saber-poder-ética, aquilo que torna seminal o pensamento de Foucault para ajudar a refletir sobre os modos de subjetivação e pensar a construção social das identidades.

Em termos teóricos e metodológicos, os ganhos são muitos e a contribuição de Foucault para a pesquisa em linguística aplicada via teorização do discurso impacta consideravelmente para criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que o fato discursivo seja importante. Pensando, então, na pesquisa em LA, estender a questão do discurso como fio condutor por toda a perspectiva teórica e metodológica foucaultiana é um convite bastante sedutor para dessencializar as noções de linguagem e sujeito com que operam qualquer pesquisa na área das ciências sociais e humanas.

A relação entre linguagem e práticas sociais pode ser melhor compreendida pelo lingüista aplicado se este mobilizar – a partir do referencial de Foucault, conceitos como os de discurso, enunciado, prática discursiva, formação discursiva, interdiscurso, acontecimento discursivo e arquivo. Mas, esses conceitos que aparecem mais nitidamente nos primeiros livros de Foucault sem dúvida podem se ampliados por meio das reflexões sobre o poder, o biopoder, a normalização do corpo e da sexualidade e, evidentemente, o modo como o pensador francês pensa o modo como o sujeito pode vir a se constituir enquanto sujeito de si mesmo, pelas práticas de si. A discussão sobre o discurso em Foucault toma por necessária a relação do lingüístico com o não-discursivo, o que implica nessa visada como um todo sobre a obra do autor. Se nas primeiras obras o discursivo foi a dimensão mais explorada, a partir de textos como a *Ordem do discurso*, vemos Foucault (1999) falar nas práticas não-discursivas, ou seja, institucionais e políticas que pesam sobre a materialidade discursiva e o modo como ordens de discurso como a midiática e a escolar atuam sobre o sujeito.

O discurso como prática e acontecimento em Foucault

Ao situar no início do texto o campo da pesquisa em LA, tive o cuidado para apresentar os construtos teóricos e metodológicos (MOITA LOPES, 2006, CELANI, 1998, SIGNORINI, 1998) a partir dos quais o discurso pode ser tomado como objeto de teorizações no campo aplicado dos estudos em linguagem. A partir deste ponto, busco sintetizar, com base numa recente pesquisa bibliográfica, o modo como podemos estudar o discurso a partir das trilhas deixadas pelo pensamento de Foucault.

Nesse sentido, o primeiro ponto a ser lembrado – o percurso feito até agora intencionava mostrar isso, é o de que a noção de discurso em Foucault situa-se exatamente nos limites deixados pela tradição lingüística, iniciada com a virada lingüística. É preciso enfatizar bastante, como o próprio Foucault (2007b) faz na sua arqueologia do saber e compreender o nível das discursividades problematizado por ele, abordagem que é retomada por vários analistas do discurso no Brasil e em outras partes do mundo.

Ao localizarmos Foucault na trajetória dos estudos em linguagem, percebemos que suas contribuições para se pensar a linguagem implica exatamente interrogar a lingüística e seu modelo de cientificidade. Foucault (2007b, 1999) deixa claro em relação ao discurso que a sua complexidade não se reduz a um sistema de códigos, sua materialidade não se esgota ao nível do significante em relação estreita com o significado. Em relação ao fato discursivo, Foucault (2007b) propõe compreender os acontecimentos discursivos que possuem o poder constitutivo de produzir sentidos e relações em nossa sociedade. Trata-se, como aponta a leitura de Gregolin (2006, p.88) do fato de o analista de discursos “tomar um campo imenso de possibilidades, constituído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (falados e escritos) em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um”. O nível das coisas ditas, em sua própria realidade de coisas ditas que nem a língua e nem o sentido esgotam, deve ser descrito e analisado a partir de um arquivo de uma dada época.

Na área da filosofia da linguagem e da análise do discurso, é possível encontrar bons comentários à teoria do discurso em Foucault. Entre os quais destacamos os livros de Araújo (2004) e Gregolin (2006), que procuram entender o lugar de Foucault nos estudos do discurso a partir do modo como o pensador francês representa uma nova perspectiva para compreender a relação sígnica e percebemos diferentemente a relação entre a língua, a história e o sujeito. A

partir do que comentas as duas autoras, não se trata de buscar nos discursos que nos cercam os sentidos escondidos em algum lugar, revelar num passe de mágica o sentido oculto pela materialidade discursiva. É exatamente este o convite a reflexão de que nos faz Foucault (2007b) em *A arqueologia do saber*, quando indica que não é o próprio da descrição e análise dos discursos simplesmente escavar efeitos de sentido. Antes, e mais do que isso, é preciso buscar inteligibilidades sobre que tipos de saber estão sendo afirmados ou contestados, ou que relações de poder estão sendo deslocadas ou sustentadas por tais discursos. É o poder constitutivo do discurso o que está em jogo interpretar pelo analista do discurso quando esse se interessa pela análise ao nível dos enunciados discursivos.

Foucault não deixa explícito em nenhum momento que sua intenção foi a de fazer análise de discursos. Porém sabemos que muitas tendências em análise discursiva se desdobram a partir de suas contribuições, como é o caso da perspectiva francesa de análise do discurso iniciada na França no início dos anos 60 com Pêcheux e que tem no pensamento de Foucault enormes contribuições. Do ponto de vista assumido neste trabalho, as tendências em análise discursiva são diálogos possíveis na pesquisa na área da lingüística aplicada. Para não perder o objetivo proposto, vou me deter em apresentar do referencial teórico de Foucault as noções ou debates que entendo como sendo mais produtivos para a pesquisa que desenvolvo no meu grupo de estudos, o GEDUERN e no PPgEL da UFRN como dito anteriormente. Tentarei fazer isso sempre na perspectiva da pesquisa em LA de natureza transdisciplinar em que a relação entre a linguagem e o social é o princípio motor da construção e compreensão das questões de nossas pesquisas. Torno mais uma vez explícita a minha comunhão com o posicionamento de Araújo (2004), autora que resgata uma importante consequência da noção de discurso em Foucault para os estudos em linguagem:

A de que falar não é apenas combinar signos numa sintaxe, nem relacionar palavras e coisas, nem um modo de comportamento reproduzido em atos de fala; falar é mais que reproduzir enunciados em situação, comunicar. Foucault introduz uma dimensão em que falar é criar uma situação, é investir a fala como prática entre outras práticas (ARAÚJO, 2004, p. 217).

Chegamos ao ponto exato no qual se pode fazer a referência de que Foucault entende o discurso enquanto prática, situada além da análise formal da língua e das idéias tradicionais de

autor, obra, origem, evolução e história, sujeito empírico e psicologizante. Não é recorrendo a uma individualidade ou a uma genialidade origem do dizer que encontraremos o nível da discursividade – domínio próprio dos enunciados, domínio do efetivamente dito, em sua dispersão de acontecimento. Analisar discursos numa perspectiva foucaultiana é encontrar maneiras de interpretar os enunciados como acontecimentos que possuem uma dimensão de exterioridade e raridade, descontinuidade e atravessamento histórico: é perceber o lingüístico em relação com o não-discursivo, ou seja, com o social, o cultural e o institucional. Como definiu Foucault (2007b), em sua arqueologia dos saberes, os discursos são práticas que obedecem a regras históricas determinadas no tempo e no espaço, regras que definem numa dada época e para uma determinada área social, cultural ou institucional as condições de exercício da função enunciativa. O discurso, portanto, é algo que reinventa a relação sígnica e o que faz é mais do que representar ou designar, pois o que fazem os enunciados discursivos é efetivamente produzir os objetos de que enunciam.

Para entender o discurso é preciso pensar a relação entre língua e o não-discursivo, o fator extralingüístico, e problematizar os enunciados em sua especificidade espaço-temporal e em sua materialidade específica. Para o analista do discurso, importa saber como um determinado enunciado tenha surgido, em sua singularidade de repetição ou diferença, e nenhum outro em seu lugar (FOUCAULT, 2007b). É preciso apreender os enunciados discursivos a partir dos sistemas de dispersão de uma época, quais objetos são produzidos pelas relações de saber e poder de cada momento histórico. O campo dos acontecimentos discursivos, cuja unidade é o enunciado, deve ser descrito e analisado no modo como forma os objetos discursivos em uma dada formação discursiva.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria” ou “domínio de objetividade” (FOUCAULT, 2007b, p.43).

É possível compreender agora o modo como Foucault define o discurso ora como um conjunto de enunciados em uma mesma formação discursiva ora como uma prática que obedece a regras anônimas e historicamente específicas.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, [...] é, de parte, histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicações do tempo (FOUCAULT, 2007b, p.132-133).

Ponto importante da discussão diz respeito à intrincada relação entre a problemática do discurso e o tema do sujeito em Foucault. Não podemos pensar em práticas discursivas que irrompem como acontecimentos em suas materialidades específicas se não for para problematizar que posições de sujeito ela define, produz e desconstrói. Sabemos que o tema do sujeito perfaz toda a obra de Foucault, de modo que uma definição mais específica só pode ser dada tendo em vista o percurso da pesquisa. De todo modo, a relação entre discurso e sujeito deve ser posta em debate a partir do eixo saber-poder-ética, os três pilares do pensamento foucaultiano. É possível entender, seja qual for o acontecimento discursivo materializado nos diferentes suportes, que em hipótese alguma podemos confundir o sujeito, a subjetividade em Foucault com a idéia de indivíduo empírico, sujeito psicológico e intencional. O sujeito em Foucault é sempre uma construção discursiva na e pela linguagem, uma posição social e cultural historicamente construída tendo em vista as práticas discursivas em que circulamos na contemporaneidade.

A materialidade discursiva

A materialidade discursiva aparece como aquilo que permite ao lingüista aplicado poder analisar discursos. Como indicado, apresento de forma sintética uma possibilidade de análise do acontecimento discursivo midiático que é a tematização do masculino como ocorre em uma das várias publicações destinadas ao público masculino, a revista *Men's Health*. Podemos perceber facilmente que as capas das revistas se fundem em elementos verbais e não verbais, a partir do

qual podemos aventar o modo como um dispositivo midiático busca produzir efeitos de sentido em torno da masculinidade.

Em termos foucaultianos, poderíamos dizer que é a própria masculinidade que está sendo produzida discursivamente, no modo como os enunciados organizam um saber ou como poderíamos dizer, engendram uma pedagogização do corpo e da sexualidade. Não há nada escondido: é o evento discursivo que produz uma relação normatizada do sujeito com sua sexualidade que deve ser explorada, trabalhada, instrumentalizada a partir de uma disciplina e da docilidade do corpo. Afinal, viver melhor é fácil, como afirma a discursividade materializada na capa da revista.



Men's Health edição 36, de abril de 2009

Paquera na academia: 72 idéias de sedução e estilo. Yesss!

Construa o corpo que ela curte. Chegue lá em 6 passos!

Sexo sem pressa: domine o tesão, reforce o prazer.

O jeito fácil de viver mais! Os antioxidantes nota 10, o menu do coração de aço.

Bote nos eixos: seus hormônios, seu pescoço, seu divórcio, seu café-da-manhã.

A dieta do abdome: ganhe um tanque comendo melhor.

4 armas para derrubar o chefe.

O homem é tematizado, urdida de sentidos está a sua masculinidade que aparece como inseparável da sexualidade heteronormativizada, de um corpo exuberante, signo de uma virilidade à contemporânea, com todos os truques e artimanhas de beleza que antes só significavam no mundo feminino, de lá não passavam. A semi-nudez dos modelos passeia pelo suporte analisado como se fosse a verdade a ser conhecida, desejada e alcançada. Os enunciados destacados ao lado funcionam como índices que chamam o leitor para o exercício pedagógico do corpo e da sexualidade, elos inseparáveis da nova virilidade em jogo. É este poder constitutivo do discurso que interessa para muitas frentes de pesquisa em LA, a análise ao nível da discursividade extrapola o nível das estruturas linguísticas, dos textos, percorre uma vontade de

verdade que é preciso problematizar, refletir sobre, pois produzem efeitos de sentidos que formalizam práticas sociais cotidianas.

É preciso interrogar as práticas midiáticas para compreender que sentidos sobre quem somos na vida social estão sendo maquinados. Que dimensões do sujeito contemporâneo estão sendo tematizadas na mídia e quais estão sendo silenciadas? Por trás desse sexo tagarela convidado incessantemente a falar e desse corpo nota 10, o físico que ela curte, está a verdade mesma sobre o homem e sua masculinidade?



Men's Health edição 38, junho 2009

O guia de corrida perfeito para perder peso sem se matar.

Edição especial vida a dois: 173 truques para ter mais sexo e menos chatices.

Entre em forma sem sair de casa.

Comida para ficar sarado: músculos em tempo recorde!

Aproveite o melhor da padaria, do seu chefe, do seu carro.

Cara MH Dinho Ouro Preto: "Rock combina com vida saudável!"

Cure dores, deprê e estresse com música!

Estilo: as 10 regras do visual nota 10.

A mídia fabula expectativas, tentam repadronizar certos mitos que rondam nossa cultura e cristalizar outros. Entre o dispositivo midiático e sua vontade de verdade, está o sujeito, convidado a assumir certas posições, correr riscos e desafios para não ficar à margem da imagem que a mídia fabrica. O que os enunciados convidam a pensar é no próprio sujeito social e suas práticas, sua experiência subjetiva. Será que para este sujeito, faz sentido viver uma vida cheia de scripts, uma vida a dois em que uma voz cheia de saber e poder vem dizer os truques para uma vida com mais prazer e menos aborrecimento? É preciso estar em forma, tirar o melhor proveito de tudo, maximizar as oportunidades. Quanto às incertezas e dúvidas de ter ou não chances de assumir tal estética dada pela mídia, não importa, podemos curar facilmente nossas angústias com música!

Considerações

A noção de discurso em Foucault é um espaço para que possamos questionar, como sujeitos reflexivos, as várias ordens de discurso em que circulamos e a partir das quais podemos assumir uma posição, um lugar de sujeito, seja para afirmar ou contestar os tipos de saber e as relações de poder que seus discursos produzem.

Categorias analíticas como as de discurso, enunciado, formação discursiva e arquivo, juntamente com as de sujeito, saber e poder que atravessam toda a obra de Foucault e oferecem um arcabouço muito sedutor para problematizar nas diversas ordens de discurso os tipos de saber e as relações de poder que são produzidos e que a nós diz respeito. Assim, difícil não lembrar o modo como Foucault deixa claro que a produção discursiva é “controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 1999, p.08-09).

Mesmo traçando apenas as linhas gerais que poderiam fundamentar uma proposta teórica e metodológica para estudar práticas discursivas a partir de Foucault, ainda vale tocar num ponto fundamental. O argumento foi desenvolvido tendo em vista o campo da pesquisa em LA, e assim, podemos também concluir que acima de tudo, pensar o discurso a partir do referencial de Foucault é estar promovendo diálogos, sobrevoando outras teorias e metodologias que não apenas as dos estudos lingüísticos.

Tais diálogos podem reforçar a constatação de que é preciso evidenciar a centralidade da linguagem para problematizar e interpretar práticas sociais. No momento mesmo em que estamos nos constituindo enquanto sujeitos num mundo de mudanças e redescições identitárias, o desafio que se coloca ao lingüista aplicado é justamente interrogar as várias ordens de discurso, no intuito de poder refletir sobre quem somos na vida social a partir das práticas discursivas em que atuamos e produzimos sentido no mundo.

Gostaria de concluir remetendo uma vez mais ao pensamento de Foucault, em um texto seu que nos faz pensar a relação entre discurso e subjetividade. Ou melhor, que nos faz pensar o modo como a linguagem atravessa nossas sociabilidades, nossos modos de nos constituirmos

enquanto sujeitos em um mundo repleto de coisas ditas, saturado de textos e imagens, de narrativas midiáticas que dizem quem somos. Para que as nossas pesquisas possam fazer sentido no mundo, ou mesmo para as nossas vidas: “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 1995, p.239).

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas/SP: Mercado das letras, 1998.

DUCROT, Oswald. **Estruturalismo e lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1981.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins fontes, 2007a.

_____. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007b.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul e DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA.**, vol. 10, n. 2, 1994. p.329-338.

_____. Contextos institucionais em Lingüística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 5, p..3-14, 1996.

_____. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado (introdução). In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma lingüística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

REVISTA **Men's Health**. Abril 2009.

REVISTA **Men's Health**. Junho 2009.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda (orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas/SP: Mercado das letras, 1998.

STAROBINSKI, Jean. Les mots sous les mots – Les anagrammes de Ferdinand de Saussure. Tradução brasileira de Carlos Vogt. In: **Os pensadores**, vol. 49. São Paulo: Abril cultural, 1975.

A INTERCALAÇÃO DE GÊNEROS NA ENTREVISTA PINGUE-PONGUE

Nívea Rohling da Silva¹

RESUMO: Objetivamos apresentar análise de algumas regularidades do gênero *entrevista pingue-pongue*, tendo como enfoque a intercalação de gêneros. A fundamentação teórico-metodológica insere-se na teoria de gêneros do discurso e da análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin (ADD). Os resultados de análise apontaram para a presença da intercalação do gênero entrevista face a face, que funciona como uma “encenação” da interação face a face que se “aporta” na entrevista. Além desse caso de intercalação, observamos que, em algumas entrevistas, mais precisamente nas que constituem seção de revista (páginas vermelhas da *ISTOÉ* e páginas amarelas da *Veja*), ocorre a inserção de gêneros da esfera da propaganda. Nesses casos, não se trata exatamente de uma intercalação de gênero, mas de uma “invasão” da esfera da propaganda no espaço da entrevista.

PALAVRAS-CHAVE: Entrevista pingue-pongue; Intercalação de gêneros; Gêneros do discurso; Bakhtin; Teoria de gêneros.

ABSTRACT: *We aim at presenting an analysis of some regularities of the genre ping-pong interview: genres intercalation. The theoretical-methodological basis stems from the theory of speech genres and the dialogical analysis of speech by Bakhtin Circle (DDA). The results of analysis showed the presence of intercalation of the genre face to face interview which acts as a "staging" of face to face interaction that "inserts itself" into the interview. Furthermore, we observed that in some interviews, more exactly in the ones that constitute magazine sections (the red pages of IstoÉ and the yellow pages of Veja), it is possible to notice the intercalation of genres from the propaganda sphere. In such cases, it is not exactly an intercalation of genres, but an "invasion" of the propaganda sphere into the space of the interview.*

KEYWORDS: *Ping-pong interview; Genre intercalation; Verb-visual language; Speech genres; Bakhtin; Theory of speech genres.*

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar uma análise de aspectos da dimensão linguageira do gênero *entrevista pingue-pongue*, do jornalismo de revista, tendo como enfoque a *intercalação de gêneros* no gênero pesquisado.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Bolsista CAPES. E-mail: niveajoi@yahoo.com.br.

Para tanto, inicialmente, delinearemos o quadro teórico em que nos inserimos, a teoria de gêneros do discurso do Círculo de Bakhtin, apresentando conceitos centrais para a consecução do objetivo proposto, em especial, os de enunciado e de gêneros do discurso enunciado. Em seguida, faremos a descrição dos dados de pesquisa, precedida de breve exposição e justificativa do percurso metodológico escolhido para a análise dos dados. Finalmente, apresentaremos algumas das regularidades encontradas no processo de análise dos dados.

A opção pelo uso do termo *entrevista pingue-pongue*, ou seja, da nomeação do gênero objeto de pesquisa como *entrevista pingue-pongue* ocorre em função da polissemia do termo *entrevista*, que pode indicar uma variedade de gêneros nomeados como tal (entrevista de emprego, entrevista médica, entrevista face a face etc.); além disso, esse é o termo mais recorrente na esfera de trabalho do jornalismo e, sobretudo, no jornalismo de revista, para identificar as entrevistas que apresentam textualmente a sequência de perguntas e respostas resultado da reenunciação da entrevista face a face.

1. A unidade concreta da comunicação discursiva: o enunciado

A relevância do conceito de enunciado² na teoria do Círculo é notória, tendo em vista a própria afirmação de Bakhtin a respeito da importância do enunciado nas interações sociais: “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (BAKHTIN, 2003c, p. 283). Segundo Bakhtin (1926, p. 9), “[...] o enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação”. Para o autor, o enunciado é a expressão e o produto da interação de três participantes, a saber: o falante (autor), o interlocutor (leitor, contemplador, espectador, ouvinte) e o tópico (herói, tema, o quê ou quem da fala) (BAKHTIN, 1926).

Com relação aos elementos constitutivos, o enunciado compõe-se de três elementos intrinsecamente ligados: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo

² De acordo com o tradutor do livro *Estética da criação verbal*, Paulo Bezerra, com relação ao enunciado, Bakhtin utiliza um só termo – *viskázivanie* – para designar tanto enunciação (emissão do discurso) quanto o enunciado (discurso já pronunciado).

temático, definido pelas atividades humanas, relaciona-se às escolhas do objeto do discurso feitas pelo falante para compor seu discurso. Tais escolhas são realizadas na interlocução; o objeto pode também surgir de outros enunciados em forma de reação-resposta ativa. A construção composicional, por sua vez, está relacionada à organização discursiva e à relação entre os interlocutores, propiciando a noção de acabamento do enunciado. Segundo Bakhtin (2003d), uma determinada construção composicional permite que o falante tenha a percepção de conjunto do discurso e até faz com que ele antecipe o fim desse.

No tocante ao estilo, Bakhtin (2003d) enfatiza que todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante na linguagem, mas ressalta que nem todos os gêneros possibilitam a expressão do estilo individualizado; alguns gêneros têm como característica principal a padronização e eliminação de marcas individuais, como, por exemplo, gêneros da esfera administrativa, militar e acadêmica. Em resumo, de acordo com Bakhtin (2003d, p. 262), o estilo se caracteriza pela “seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua [...]”.

Ainda no que tange à caracterização do enunciado, podem-se citar algumas peculiaridades desse como unidade da comunicação discursiva, a saber: a possibilidade de ser delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso; o fato de ter contato com a realidade (situação extraverbal); a expressividade e a conclusibilidade (BAKHTIN, 2003c). A alternância dos sujeitos do discurso, que termina com a transmissão da palavra ao outro, caracteriza-se por fixar “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003c, p. 175). Compreende-se, nesse sentido, que essa alternância dos falantes no discurso se relaciona às fronteiras do enunciado, em outras palavras, a “fala” do outro serve de limite para o enunciado.

Na interação verbal, os sujeitos se intercalam na enunciação, produzindo enunciados que requerem reações-resposta ativas, nessa troca, evidencia-se o seu caráter dialógico. A alternância dos sujeitos do discurso (limite do enunciado) constitui-se em um dos primeiros critérios que emprestam ao enunciado o *status* de unidade real da comunicação discursiva e que o caracterizam como um elo na cadeia de muitos outros enunciados, produzindo uma teia de significações. “É esse limite que ‘emoldura’ o enunciado e cria para ele a massa firme” (BAKHTIN, 2003c, p. 279).

Já a situação extraverbal do enunciado, segundo Bakhtin (1926), compreende três fatores: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e 3) sua avaliação comum dessa situação. O aspecto da expressividade, igualmente, é considerado uma característica inerente ao enunciado dada a não existência de enunciado neutro, sendo assim, a expressividade está ligada à posição axiológica do autor frente ao objeto do seu discurso e ao auditório da interlocução. A conclusibilidade, por sua vez, confere ao enunciado o caráter de acabamento; ela parte, primeiramente, da possibilidade responsiva do interlocutor. Esse fechamento, que faz com que o enunciado seja compreendido e passível de resposta, não se apresenta gramaticalmente, mas sim através de interações reais entre os sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003c).

Na explanação sobre a conclusibilidade, Bakhtin afirma que ela é

[...] uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreve) *tudo* o quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante (BAKHTIN, 2003c, p. 280, grifo do autor).

Tal noção de conclusibilidade, nos termos bakhtinianos, é facilmente verificada em uma conversa cotidiana em que o falante percebe o fim do enunciado do interlocutor antes mesmo da conclusão e, muitas vezes, antecipa sua resposta. Sob essa ótica, o primeiro critério da conclusibilidade é “a possibilidade de *responder a ele* [o enunciado], em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2003c, p. 208, grifo do autor). O autor aponta, como exemplos de posição responsiva, situações como: cumprir uma ordem, o discurso científico com o qual se pode concordar ou não (inteiramente ou em parte) e os questionamentos feitos no cotidiano, tais como, “Que horas são?” (BAKHTIN, 2003c).

As características do enunciado, já aqui mencionadas, estão relacionadas à noção de “não-acabamento”. Aliás, essa noção está presente no pensamento bakhtiniano não somente no que se refere ao enunciado, mas, também, no que tange à própria construção da subjetividade do sujeito, pois, este é, para Bakhtin, inacabado. O não-acabamento do enunciado se mostra na dificuldade em delimitar seu início e seu fim, uma vez que, segundo Bakhtin, “Não pode haver enunciado

isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e sucedem. Nenhum enunciado pode ser primeiro ou último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2003a, p. 371).

Assim, o conceito bakhtiniano de enunciado mostra-se complexo, podendo somente ser compreendido no plano do discurso e não no plano da língua (sistema abstrato de formas). Até aqui expusemos o conceito de enunciado, que se constitui em um elemento importante para apreensão da noção de gêneros do discurso que será o tema da seção seguinte.

2. Os tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros do discurso

A partir do conceito de enunciado pode-se chegar à noção de gêneros do discurso postulada por Bakhtin. O conceito de gênero é apresentado em muitos textos do Círculo e a sua terminologia oscila entre formas de discurso social, formas de um todo e tipos de interação verbal (RODRIGUES, 2005). Entretanto, no texto intitulado *Os gêneros do discurso*, onde a questão dos gêneros é detalhada, Bakhtin opta pelo termo ‘gêneros do discurso’, termo este que acabou sendo também o nome mais utilizado nas pesquisas em Linguística Aplicada que seguem tal enfoque³. No referido texto, Bakhtin (2003d) define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, através de enunciados individuais, que se movimentam em direção a uma regularidade, surge o gênero, e essa relativa estabilização acontece através de seu uso em interações concretas.

Uma vez definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros carregam em si um caráter flexível e plástico. Nessa definição, a palavra relativamente é fundamental; é ela que denota a flexibilidade do gênero, a qual está diretamente ligada às interações sociais. Se as relações humanas são complexas, as mudanças, ininterruptas, e os gêneros constituem-se a partir das atividades humanas, conseqüentemente, eles irão refletir as mudanças histórico-sociais. Uma

³ Em Rojo (2005), no texto intitulado: “Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas”, há uma discussão sobre a diferença teórico-metodológica envolvida no uso das terminologias: teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria dos gêneros de texto ou textuais. Para a autora, ambas as leituras estão ancoradas em diferentes leituras bakhtinianas, mas a distinção está no fato de que a primeira centra seu estudo nas situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos, e, a segunda, na descrição da materialidade do texto.

vez que as interações humanas estão em constante constituição, os gêneros possuem, então, a mesma característica de “não-acabamento” do enunciado.

Ainda sobre a conceituação de gêneros, de acordo com Rodrigues, Bakhtin concebe os gêneros como “tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável” (RODRIGUES, 2005, p. 164). Assim, segundo Rodrigues (2005), é necessário olhar os gêneros a partir de sua historicidade, já que não são unidades convencionais, mas sim, tipos históricos de enunciados, possuindo a mesma natureza do enunciado (natureza social, discursiva e dialógica).

De acordo com Bakhtin (2003d), a diversidade dos gêneros é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades das atividades humanas e cada esfera comporta um repertório de gêneros do discurso que vai se diferenciando e se ampliando à medida que a própria esfera se desenvolve e torna-se mais complexa. Ao estabelecer a noção de gênero, o autor apresenta uma “classificação” dos gêneros como: primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles ligados às esferas cotidianas de interação, podendo, muitas vezes, transformar-se e assumir estatuto de gênero secundário, tendo em vista a dinamicidade e plasticidade inerente aos gêneros. Já os gêneros secundários, segundo Bakhtin, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) [...]” (BAKHTIN, 2003c, p. 263) e, por sua vez, demandam uma complexidade maior, sendo exemplos, o romance, os gêneros científicos, jornalísticos, entre outros.

Já com relação ao surgimento de novos gêneros, pode-se dizer que esse processo se dá a partir das demandas sociais, pois um gênero surge ou desaparece em função das condições sócio-discursivas. Nessa mesma perspectiva, Geraldi (2006) propõe que a emergência de novos gêneros está associada às atividades sociais, e que, quanto mais complexa é uma sociedade, mais complexos e em maior número são os gêneros nela construídos.

Na contemporaneidade, tem-se observado o surgimento e o desaparecimento de diversos gêneros; Rodrigues (2005) cita, como exemplo de gêneros que desapareceram de circulação social, as conversas de salão e o romance-folhetim. Já outros gêneros surgem de uma espécie de

transmutação, como, por exemplo, gêneros encontrados no suporte digital: o *blog*⁴, que lembra o diário, o *e-mail*, que possui características da carta, todavia, os novos gêneros não substituem os já estabelecidos: o telefonema não substituiu a conversa, o artigo assinado não excluiu o editorial (RODRIGUES, 2005). Não se trata de uma relação de substituição, e sim, do aparecimento de gêneros a partir das novas necessidades de interlocução, o que ocorre através das mudanças sócio-históricas, repercutindo nas relações de subjetividade e alteridade dos sujeitos.

A origem dos gêneros, bem como seu processo de mudança, também é discutida por Todorov (1980)⁵ no escopo do literário, porém essa reflexão também é válida para o presente estudo, uma vez que está em consonância com a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso. Na perspectiva de Todorov (1980, p. 46), “Um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos [...]”. Ainda dentro do escopo literário, mas no que se refere a uma teoria geral dos gêneros, o autor pontua que ao se pensar em temporalidade não há nada “anterior aos gêneros”, pois nunca houve literatura sem gênero. Ele propõe que tanto os gêneros literários, quanto os que não estão dentro deste limite, ou seja, os gêneros das demais esferas sócio-discursivas, têm por origem o discurso humano, e que sua constituição se dá a partir de práticas sociais. A mola propulsora do aparecimento ou desaparecimento de um gênero são as necessidades comunicativas intrínsecas às práticas de interação social. Somente as necessidades discursivas, surgidas nas interações humanas, propiciam o surgimento e modalizam os modos sociais de dizer, a saber, os gêneros do discurso.

Em resumo, os gêneros norteiam as interações sociais e, ao mesmo tempo, são por elas norteados; apresentam flexibilidade para as organizações dos enunciados; servem como baliza para o dizer social; trazem, intrinsecamente, todo um universo axiológico. Os sujeitos se enunciam por meio dos enunciados construídos dentro de um determinado gênero e, por meio do enunciado e do seu gênero, expressam suas concepções de mundo, suas crenças, seus valores, revelando, não raras vezes, a voz do outro que compõe seu discurso, e formando, desse modo, uma cadeia ininterrupta de sentidos. Dessa maneira, compreende-se a posição central que os gêneros ocupam na arquitetura do pensamento bakhtiniano.

⁴ *Blog* pode ser traduzido por diário na rede. Sobre esse assunto ver: Komesu (2005).

⁵ É importante ressaltar que Tzvetan Todorov foi um leitor de Bakhtin, embasando-se nesse autor para elaborar sua construção teórica sobre os gêneros do discurso. Contudo, nesse texto, Todorov não faz alusão à teoria bakhtiniana.

3. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa insere-se nos estudos analíticos de gêneros e de discurso⁶. Tomamos como base teórica a concepção bakhtiniana de linguagem; e como fundamento metodológico a *ordem metodológica* de cunho sócio-histórico proposta por Bakhtin [Volochínov] (2004) para o estudo da linguagem.

Além disso, também optamos pela proposta metodológica de estudo de gêneros do discurso de Rodrigues (2001), cujas idéias estão ancoradas em Bakhtin. Seguindo a proposta da autora, partimos da análise da *dimensão social do gênero para posteriormente analisarmos sua dimensão verbal [dimensão linguageira]*. Essa proposta aponta para a necessidade de estudar, de antemão, os aspectos sócio-discursivos do gênero, ou seja, o auditório social, as condições de produção, a esfera social em que circula⁷, para, só então, proceder à análise de suas (relativas) regularidades linguageiras (no nosso caso, no verbo-visual), correlacionadas com as regularidades da situação social de interação. Entretanto, é importante salientar que esse procedimento de análise (a ordem de análise das dimensões do gênero, que em dados momentos são analisadas e apresentadas separadamente) justifica-se apenas por questões metodológicas, tendo em vista que as duas dimensões são indissociáveis na concretização do enunciado e, portanto, também no gênero e em sua análise. Segundo Rodrigues (2001, p. 248), “[...] tem-se uma relação inextricável entre as dimensões social e verbal [linguageira] do enunciado, que formam a sua unidade, e do enunciado singular e o seu gênero”.

Os dados da pesquisa constituem-se de todas as *entrevistas pingue-pongues*, 52 (cinquenta e duas) entrevistas, publicadas em três revistas semanais de informação, de circulação nacional: *CartaCapital*, *ISTOÉ* e *Veja*⁸, publicadas no período de 04 de outubro de 2006 a 08 de novembro de 2006, período de cobertura do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil.

⁶ Optamos por apresentar os aspectos teóricos pertinentes aos objetivos do artigo nas seções de apresentação dos resultados de análise.

⁷ Como este artigo apresenta uma parte da totalidade da pesquisa realizada, as questões mais ligadas à dimensão social do gênero não serão discutidas aqui, embora o que apresentamos sobre a dimensão linguageira do gênero esteja assentado nos resultados de análise dos aspectos da dimensão social.

⁸ As revistas são referenciadas pelo nome tal como esse aparece em suas capas: *CartaCapital*, sem espaço entre as palavras; *ISTOÉ*, todo em letra maiúscula e sem espaço entre as palavras; e *Veja*, com a letra inicial maiúscula.

Para este artigo, apresentaremos especificamente algumas regularidades da dimensão textual do gênero pesquisado, conforme mencionado na introdução deste artigo.

4. A organização textual do gênero entrevista pingue-pongue⁹

A organização textual, como o nome já explicita, diz respeito aos elementos textuais que compõem o gênero *entrevista pingue-pongue*, como título, subtítulo, introdução, sequência de perguntas e de respostas, “olho”, fotografia, etc. Nesta seção, abordaremos esse conjunto de elementos, bem como sua sequência de apresentação na organização da dimensão textual do gênero (materialidade do gênero).

Durante a análise dos dados percebemos manifestações diferenciadas do gênero nas revistas pesquisadas (no que se refere ao seu lugar na revista e seu papel no todo da revista). Em virtude disso, fizemos o seguinte agrupamento das entrevistas:

1. *Entrevistas pingue-pongues nucleares*: publicadas nas páginas vermelhas e nas seções principais da revista *ISTOÉ*; nas páginas amarelas e seções principais da revista *Veja*; e em qualquer seção na *CartaCapital*; e 2. *Entrevistas pingue-pongues satélites*¹⁰: publicadas em seções diversas, como, por exemplo, nas seções destinadas a colunismo social (*Holofote (Veja)* e *Gente (Veja)*), nas seções dedicadas a discutir “acontecimentos” políticos da semana (*Brasil Confidencial (ISTOÉ)* e nas seções que discutem comportamento, profissão, saúde etc. (seção *GUIA Veja (Veja)*), onde a entrevista cumpre a tarefa de “completar” e/ou “reafirmar” outros enunciados, como reportagens.

O critério para esse agrupamento das entrevistas, como já mencionado, foi estabelecido a partir da percepção de que, nas variadas manifestações do gênero nas edições pesquisadas, algumas entrevistas se encontram em uma posição de “independência” em relação aos demais gêneros e ocupam, nesses casos, uma página ou até mesmo uma seção da revista, o que nos levou a nomear esse conjunto de entrevistas como *entrevista nuclear*. Já em outros casos, o gênero se encontra em posição de “subordinação” a outros gêneros em uma mesma página da

⁹ A noção de organização textual está relacionada à composição do gênero de Bakhtin. Porém a composição do gênero nos termos bakhtinianos é mais ampla que a noção de organização (ou composição) textual, uma vez que inclui os aspectos da dimensão social, como a composição dos participantes da interação. Usamos o termo organização textual por estarmos apresentando apenas uma faceta, a textual, da noção de composição do gênero.

¹⁰ As entrevistas pingue-pongues satélites não são publicadas pela revista *CartaCapital*.

revista e, conseqüentemente, em uma mesma seção; a esse conjunto, atribuímos o nome de *entrevista satélite*.

Além disso, após analisar os elementos constitutivos do gênero e sua organização na materialidade do enunciado, agrupamos as entrevistas em duas tabelas, de acordo com suas similaridades: a tabela 1 apresenta a organização textual da entrevista nuclear nas diferentes revistas e a tabela 2 apresenta a organização textual da entrevista satélite (*ISTOÉ* e *Veja*).

<i>CartaCapital</i>	<i>ISTOÉ</i>	<i>Veja</i>
Nome da seção (variável)	Nome da seção (no caso: <i>Entrevista</i>) e nome do entrevistado (na mesma linha)	Nome da seção (no caso: <i>Entrevista</i>) e nome do entrevistado (na mesma linha)
Título	Título	Título
Subtítulo e foto do entrevistado	Subtítulo e foto do entrevistado	Subtítulo e foto do entrevistado
Nome do jornalista	Nome do jornalista	Nome do jornalista
Introdução	Introdução	Introdução
Sequência de perguntas e respostas: as perguntas, primeiramente, introduzidas com o nome da revista e, depois, somente pelas iniciais da revista; e respostas (introduzidas com o nome do entrevistado). Há intercalação de “olho” e fotografias. A entrevista é apresentada em colunas. Não há inserção de gêneros da esfera da propaganda.	Sequência de perguntas e respostas: perguntas (introduzidas com o nome da revista) e respostas (introduzidas com o nome do entrevistado). Há intercalação de “olho” e fotografias. A entrevista se apresenta em colunas. As bordas das páginas são impressas na cor vermelha em um fundo branco. Há inserção de gêneros da esfera da propaganda, que ocupam um espaço de destaque dentro da entrevista.	Sequência de perguntas e respostas: perguntas (introduzidas com o nome da revista) e respostas (introduzidas através do nome do entrevistado). Há intercalação de “olho” e fotografias. A entrevista apresenta-se em colunas. A entrevista é publicada em folha de cor amarela. Há inserção de gêneros da esfera da propaganda, que ocupam um espaço de destaque dentro da entrevista.

Tabela 1 - Organização textual da entrevista pingue-pongue nuclear.

Os dados apresentados na tabela 1 revelam que a entrevista nuclear apresenta uma relativa estabilidade em sua organização textual, a qual não se altera significativamente de uma edição para outra, ou de revista para revista. Entretanto, podem ocorrer algumas alterações com relação à diagramação, ou seja, elementos como a fotografia do entrevistado, o título, o subtítulo, dentre outros, podem receber diagramações diferenciadas, mas a presença desses elementos, bem como sua “sequência” no texto, sofre pouca variação. Portanto, há uma relativa estabilidade na organização textual do gênero, que obedece à seguinte sequência textual:

a) *Inserção do nome da seção e do nome do entrevistado* - o nome da seção em que está inserida a entrevista aparece na parte superior da página e, na mesma linha, há a inserção do nome do entrevistado;

- b) *Inserção do título* - o título está interligado ao conteúdo semântico-objetual da entrevista; em algumas situações, ele constitui-se em um “olho”; algo que foi dito pelo entrevistado e que está inserido na entrevista;
- c) *Inserção do nome do jornalista* - aparece com menos destaque; essa “assinatura” do jornalista sinaliza a autoria;
- d) *Inserção de introdução* – a introdução contextualiza o entrevistado, destacando seu papel social, suas realizações e o assunto/tema sobre o qual ele se pronuncia;
- e) *Inserção de sequência de perguntas e respostas* - introduzidas, respectivamente, pelo nome da revista e pelo nome do entrevistado. Há, nessa sequência, a intercalação de “olhos” e fotografia(s) do entrevistado.

Já a entrevista satélite apresenta a seguinte organização textual:

<i>Elementos da organização textual das entrevistas pingue-pongue satélites</i>
Título
Introdução (reduzida)
Pergunta e resposta (introduzidas com o nome da revista e do entrevistado)
Foto do entrevistado (ao final da entrevista ou nas margens laterais)
Frase de fechamento

Tabela 2 - Organização textual da entrevista pingue-pongue satélite.

A tabela 2, diferentemente do que aconteceu com a tabela 1, não foi subdividida por revistas pelo fato de que nas publicações das revistas *ISTOÉ* e *Veja* a organização apresenta a mesma sequência de elementos. A organização textual da entrevista satélite também se caracteriza fundamentalmente pela “estrutura” pergunta-resposta, porém não contempla todos os elementos observados na entrevista nuclear. Isso ocorre em virtude do espaço reduzido que aquela ocupa na revista, que, conseqüentemente, constitui-se em um índice valorativo. Essa organização textual compreende a seguinte sequência de elementos:

- a) *Inserção do título da entrevista* - constitui-se de um “olho”;
- b) *Inserção de introdução* - a introdução apresenta o entrevistado e o “teor” da entrevista; também faz menção ao nome do jornalista, que é, na maioria das vezes, identificado como “repórter”;

- c) *Inserção de sequência de perguntas e respostas* - em alguns casos, as perguntas e respostas são introduzidas, respectivamente, pelo nome da revista e pelo nome do entrevistado; contudo, em outras situações, inexistente a inserção do nome da revista e do nome do entrevistado;
- d) *Inserção de foto do entrevistado* - a fotografia do entrevistado geralmente se situa na lateral direita do texto ou na parte inferior da entrevista;
- e) *Inserção de uma frase de “fechamento”*.

Ainda, na organização textual (Cf. tabela 1) do gênero *entrevista pingue-pongue*, constatamos a intercalação de gêneros e também a presença de outros materiais semióticos além do verbal, que nomeamos como material semiótico pictórico (cores, diagramação das letras, fotografia etc.). Tendo em vista a importância desses dois elementos (a intercalação de gêneros e a questão verbo-visual) na constituição do nosso objeto de estudo, apresentaremos, nas seções seguintes, a análise dos referidos elementos.

5. A intercalação de gêneros na entrevista pingue-pongue

De acordo com Rodrigues (2001, p. 256), “Um dos traços relativos à heterogeneidade dos gêneros diz respeito à característica de combinação, de intercalação (implantação) de gêneros, que pode ser vista tanto no seu processo histórico de formação quanto no seu funcionamento discursivo”. A intercalação promove a dialogização entre os gêneros e revela o caráter de plasticidade dos gêneros, como afirma Rodrigues (2001, p. 247): “As diferentes formas de incorporação dos outros enunciados, os gêneros intercalados apontam para a elasticidade e plasticidade dos gêneros, para a própria essência da sua forma, ou seja, a relativa estabilidade da sua parte verbal”.

Com relação à intercalação de gêneros na *entrevista pingue-pongue*, a princípio, poderíamos dizer que ela inexistente, em virtude da relativa “estabilidade” que o gênero apresenta em sua organização textual; todavia, ainda assim, uma análise atenta aponta para a intercalação do gênero entrevista face a face.

A entrevista face a face (modalidade oral), por seu turno, corresponde à interação entre jornalista e entrevistado, o que equivale a dizer que se trata de um evento interativo único, um enunciado irrepitível, conforme propõe Bakhtin (2003), com suas finalidades discursivas, numa dada situação de interação, o que aponta para características de um gênero. A partir de

gravações ou anotações da entrevista face a face, esse enunciado é reenunciado como discurso citado em outra situação social de interação, com outros interlocutores (o leitor da revista, por exemplo), caracterizando um novo gênero, a entrevista pingue-pongue, que é publicada na revista ou no jornal (modalidade escrita). Além disso, a entrevista face a face constitui-se em um gênero potencializador de outros gêneros e enunciados, como a *entrevista pingue-pongue* e o discurso citado do entrevistado em outros gêneros, como na reportagem ou na notícia¹¹.

Essa intercalação ocorre em todas as *entrevistas pingue-pongues*, porém, de maneira implícita; é como se fosse uma “encenação” da interação face a face que se “aporta” no gênero. Ela perpassa aspectos relacionados ao auditório social do gênero, à concepção de autoria e à sequência de perguntas e respostas. A intercalação pode ser percebida durante a leitura da entrevista pelo leitor previsto, uma vez que temos a impressão de que os interlocutores do gênero são jornalista e entrevistado (interlocutores da entrevista face a face), e não autor da entrevista pingue-pongue e leitor. A mesma “impressão” é projetada na concepção de autoria¹², pois temos a “falsa” noção de que ela se situa entre jornalista e entrevistado, quando, na verdade, trata-se de um trabalho de co-autoria entre jornalista e editoria. E, finalmente, a intercalação genérica pode ser apreendida na materialização da sequência de perguntas e respostas, que é uma reenunciação, via discurso citado, da interação face a face, pois, ao apresentar a sequência de perguntas e respostas no “corpo” da entrevista, o autor está, de certa maneira, “simulando” a entrevista face a face.

Mais que um caso de intercalação de gêneros, podemos dizer que existe uma relação de constitutividade genérica entre esses dois gêneros, que se inicia com a entrevista face a face, até chegar à *entrevista pingue-pongue*; em outras palavras, a entrevista publicada (pingue-pongue) se “origina”, “nasce” da interação face a face entre jornalista e entrevistado; sem a

¹¹ A interação discursiva entre jornalista e entrevistado, que ocorre no momento da entrevista face a face, tanto pode ser reenunciada como *entrevista pingue-pongue* (objeto deste estudo), enunciado publicado em que há a sequência de pergunta e resposta; como pode ser reenunciada em forma de *discurso citado (reportado)* do entrevistado que é inserido em outro gênero (por exemplo, notícia, reportagem, etc.). No caso de inserção do discurso citado do entrevistado em outro gênero, esse discurso passa a fazer parte de outra situação de interação discursiva, com objetivos discursivo-axiológicos diferenciados dos da entrevista pingue-pongue.

¹² A definição de autoria no gênero *entrevista pingue-pongue* mostrou-se uma tarefa demasiadamente complexa, pois o fato de existir uma assinatura, no início ou no final da entrevista, não garante o conhecimento da “real” autoria. Esse tema extrapola os objetivos deste texto; uma análise mais aprofundada dessa questão pode ser encontrada em: Silva, N. R. da. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

situação de interação discursiva que ocorre na entrevista face a face, não há *entrevista pingue-pongue*. Essa posição analítica pode ser justificada na comparação entre os gêneros *entrevista pingue-pongue* e artigo assinado, uma vez que este último mantém uma relação de “independência” face a outros gêneros, o que equivale a dizer que o artigo assinado não necessita de outro gênero para “existir”, pois, apesar de estabelecer relações dialógicas com enunciados de outros gêneros, ele (o artigo) não surge de uma “dependência constitutiva”, como é o caso da *entrevista pingue-pongue*.

Além desse caso de intercalação, observamos que em algumas entrevistas, mais precisamente nas que constituem seção de revista (páginas vermelhas da *ISTOÉ* e páginas amarelas da *Veja*), ocorre a inserção de gêneros da esfera da propaganda¹³. Nesses casos, não se trata exatamente de uma intercalação de gênero, mas de uma “invasão” da esfera da propaganda no espaço da entrevista, em função do *status* agregado à entrevista, que se constitui como uma seção regular da revista: em outras palavras, em virtude do destaque que a seção de entrevista possui na edição da revista. A esfera da propaganda prevê a expectativa do leitor, que sabe, de antemão, que vai encontrar a cada semana uma entrevista “ampla” e, sendo esse um “lugar” privilegiado na edição da revista, tem curiosidade em saber quem é o entrevistado e o que ele tem a dizer; podemos dizer que há certo respeito e curiosidade, por parte do leitor, para com a seção de entrevista. Como essa entrevista recebe maior atenção tanto por parte do leitor, quanto por parte da própria revista, haja vista os valores comerciais desse espaço¹⁴, a empresa jornalística insere propaganda “dentro” da entrevista, “obrigando” o leitor a lê-la, ou, pelo menos, a “passar os olhos” nela. Nessa inserção da propaganda, observamos que há uma demarcação clara de que se trata de outro enunciado, com outro projeto discursivo, de outro gênero, que não altera as características e o funcionamento discursivo da entrevista. Podemos dizer que os gêneros da esfera propaganda “invadem” a entrevista, autorizados pela “editoria” da revista (via contrato

¹³ Neste artigo optamos por não fazer a diferenciação entre propaganda e publicidade, uma vez que consideramos, tal como Sant’Anna (2001), que a publicidade, embora mais ligada à circulação de mercadorias e serviços, assim como a propaganda (propagação de teorias, princípios, ideologias), está impregnada de valores ideológicos que buscam produzir concepções de mundo.

¹⁴ Através de consulta ao *site* da revista *Veja*, constatamos que uma propaganda inserida na *entrevista pingue-pongue*, em página dupla, chega a custar o equivalente a R\$ 291.500,00 e a de uma página inteira tem o valor de R\$145.800,00.

Disponível em:

http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/anunciar/precos_esp_nac2007.shtml. Acesso em 09 de jun. 2007.

comercial), o que se caracteriza em uma espécie de gênero “parasitário” que se aproveita deste espaço privilegiado e, conseqüentemente, do leitor previsto e do *status* do entrevistado para se enunciar. Os enunciados (propagandas) desse gênero quebram a seqüência textual (Cf. tabela 1) da *entrevista pingue-pongue*; eles não fazem parte dela, apenas se “intrometem” no espaço da entrevista. Eles “irrompem” de dentro da entrevista e recebem muita visibilidade, ocupando, normalmente, páginas duplas; há casos, principalmente na revista *Veja*, de inserção de mais de uma propaganda.

Os anunciantes que pagam por esse espaço publicitário são empresas dos mais variados setores da economia e de grande abrangência, vinculados aos seguintes ramos: automobilístico - Chevrolet, Mitsubishi Motors, Peugeot, Toyota; indústria farmacêutica - Eurofarma; do mercado digital - Provedor Terra; instituições financeiras - Caixa Econômica Federal, Banco Real; setor de telefonia celular - Claro, dentre outros.

Como cada gênero se assenta sobre um diferente cronotopo, nessa situação, tem-se um cronotopo dentro de outro cronotopo, tendo em vista que os gêneros da esfera da propaganda “quebram”, ou melhor, “interrompem” a interação discursiva que se estabelece na leitura da *entrevista pingue-pongue*, para que se opere outra interação discursiva, dessa vez, a leitura das propagandas, que aponta para outra situação de interação (anúncio de um produto para um possível consumidor). Esse processo de inserção de gêneros na entrevista funciona como uma estratégia da empresa jornalística e, por conseguinte, da empresa anunciante, para “obrigar” o leitor a “interagir” com enunciados dessa área, objetivando estabelecer uma influência sobre o leitor-consumidor em relação ao “produto” anunciado.

Considerações finais

Procuramos, neste trabalho, apresentar algumas regularidades observadas na análise da dimensão linguageira do gênero *entrevista pingue-pongue*, do jornalismo de revista, tendo como enfoque na *intercalação genérica* na entrevista.

Com esse intuito, mostramos a existência/presença de intercalação da entrevista face a face no gênero pesquisado, tendo em vista que os temas, o auditório social, a concepção de autoria sinalizam para a “presença” da interação face a face, que é reenunciada em forma de

entrevista pingue-pongue (enunciado publicado). Contudo não se trata de uma presença “tácita”, ao contrário, é como se fosse uma “encenação”, demonstrando uma relação de constutividade genérica¹⁵ entre esses dois gêneros (entrevista face a face e entrevista pingue-pongue). Além disso, há a inserção, ou melhor, a “invasão” de gêneros da propaganda na entrevista pingue-pongue, o que consideramos um gênero “parasitário”, que impõe sua presença no fluxo da interação discursiva entre leitor e enunciado (entrevista pingue-pongue). Evidenciamos, ainda, que o gênero entrevista pingue-pongue se materializa através de dois materiais semióticos: o verbal e o pictórico. O elemento pictórico que se sobressaiu na análise dos dados foi a fotografia, tendo em vista que esta se faz presente em todos os enunciados do gênero que compuseram os dados de pesquisa. Mostramos também que esse caráter multimodal do gênero amplia os sentidos discursivo-axiológicos materializados nos enunciados e constitui uma área fértil para novas pesquisas.

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOSCHINOV, V. N.. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, Beth. *A construção do sentido*: exemplo fotográfico persuasivo. Líbero, São Paulo, v. 06, n. 11, p. 44-49, 2004.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo*: cronotopo e dialogismo. Tese de doutorado. LAEL. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.
- RIBEIRO, João Ubaldo. Não aguento a cara deles. São Paulo: Três Editorial, n. 1930, 18 out. 2006.
- SANT'ANNA, A. *Propaganda*: teoria-técnica-prática. 7 ed. São Paulo: Pioneira, 2001.
- SILVA, N. R. da. *O gênero entrevista pingue-pongue*: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.
- VANNUCHI, Camilo. *A entrevista pingue-pongue no jornalismo de revista*. Entrevista concedida via e-mail em 12 set. 2006.
- _____. *Condições de produção de uma revista semanal*. Entrevista concedida via e-mail em 02 de fev. 2007a.
- _____. *Processo de produção da entrevista pingue-pongue*. Entrevista concedida via e-mail em 03 de maio. 2007b.

¹⁵ “Capturar” o processo axiológico-discursivo de reenunciação da entrevista face a face, discutindo a relação de dependência constitutiva entre esta e a *entrevista pingue-pongue*, é um dos objetivos de pesquisa de doutoramento (SILVA, N. R.) em andamento no projeto intitulado: *Estudo dos gêneros do discurso jornalísticos: análises na perspectiva bakhtiniana da linguagem*.

ANÁLISE DE ELEMENTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS NO GÊNERO DISCURSIVO DRAMATIZAÇÃO

Neilton Farias Lins¹
Universidade Federal de Alagoas

RESUMO: Este estudo pretende analisar os elementos verbais e não-verbais no gênero discursivo dramatização. Tal estudo baseia-se nas teorias propostas por SANTOS (2004), KERBRAT-ORECCHIONI (2006, p. 39), KNAPP & HALL (1999), KREPS (1995), RECTOR & TRINTA (1999). Os quais partilham a idéia de que os elementos verbais e não-verbais não podem ser dissociados na interpretação interativa.

Palavras-Chave: Gêneros discursivos, interação, elementos verbais e não-verbais.

ABSTRACT: *This study pretends to analyze the verbal and no-verbal elements in the gender discursive dramatization. Such a study is based on the theories proposed by SANTOS (2004), KERBRAT-ORECCHIONI (2006, p. 39), KNAPP (1999), KREPS (1995), RECTOR & THIRTY (1999). Which share the notion that the verbal and no-verbal elements cannot be dissociated in the interactive interpretation.*

Key-Words: *Discursive genders, interaction, verbal and no-verbal elements.*

1. Considerações Iniciais

Há algumas coisas na vida que aprendemos a não abrir mãos desde cedo, como, por exemplo: amor de pai e mãe, boa alimentação e em horários adequados, carinho, amizades, brincadeiras, etc. Coisas dessa natureza vão definir que tipo de pessoas seremos na vida a fora. Esses indivíduos possuem poderes capazes de definir nossas personalidades e nossas atuações futuras. Somando a esses elementos mencionados há um que considerado muito importante que é a conversação. Marcuschi (1997, p.14) diz que a conversação *é o gênero básico da interação humana*, além disso, ele diz ainda que *é algo a qual estamos expostos e nunca abdicaremos por toda vida*. Segundo Lins (2008, p.03).

O homem age e interage socialmente com o outro através da língua, para expressar para alguém que o ama, para dizer que o odeia, para fazer uma receita de bolo, uma lista de compra, discursar em uma formatura, congresso, seminário,

¹ Mestrando - Universidade Federal de Alagoas

palestra, comício político. Enfim, é através da língua que o homem se comunica com o seu interlocutor.

Logo, o ato da comunicação é algo inerente aos seres humanos, os homens em sua essência precisam construir relações entre si, assim, há de convir que nenhuma relação humana é tão significativa quanto esse elemento, logo, é possível afirmar que o ato comunicativo é um dos maiores bens que o homem pode desfrutar, essa capacidade de se comunicar o diferencia dos outros seres. Nessa perspectiva, podemos concluir que não há vida sem comunicação, dela o homem depende, nessa perspectiva está amplamente vinculada a uma outra palavra, a interação.

Ocorre interação quando a ação de uma pessoa desencadeia uma reação a um outro (humano ou não). Seria uma *ação* de um objeto físico sobre outro, ou seja, em se tratando de comunicação seria ação que acontece entre dois interlocutores diferentes em uma situação comunicativa, em que uma se predispõe a cooperar com o outro na conversação.

Para que haja comunicação e interação, é necessário que leve-se em conta alguns outros fatores que não são palavras escritas ou faladas, mas que fazem coerentes os discursos. São sinais que nosso corpo comunicam aos nossos pares interacionais. Os não-verbais. Oliveira (2007, apud Kerbrat-Orecchioni 2006, p.53) diz:

Ao se falar de diálogo, não basta somente a presença de duas pessoas, falando alternadamente e engajadas no processo de conversacional, ratificados também pelo comportamento não-verbal, mas a validação de seus enunciados devem ser *mutuamente determinados*, ou seja, a conversação se caracteriza por ser um texto que se tece no coletivo, “no qual todos os fios devem de certo modo se enlaçar...”

Parte de nossa comunicação se dá através de elementos constitutivos de nossa língua, não apenas os verbais como também os elementos complementares de nossa língua, os não-verbais, assim interagimos com nosso corpo, dessa forma como bem salientou Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 39), que se *excluirmos da análise das conversações todos os elementos não-verbais, seremos em alguns casos incapazes de explicar a coerência do diálogo, na medida em que nele, por vezes, intervêm sucessivamente atos verbais e não-verbais* e ainda

baseado no que diz Santos (2004) não há elementos verbais e não-verbais de forma isoladas, mas fazem parte de um todo do sistema linguístico, esses só acontecem em um

continuum. ...componentes de um plano total e co-expressivo de um único complexo *ideacional*, *constituindo o significado do enunciado...*

É praticamente impossível estudar os elementos verbais e não-verbais e sem ter que não se situar em um determinado gênero discursivo, visto que, baseado em Bakhtin (1995) que defende que em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos, Marcuschi (2003) vem nos informar que os gêneros aparecem na perspectiva da *fala* e da *escrita* dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual.

Nessa concepção fora feita uma pesquisa da influência dos elementos não-verbais no gênero do discurso dramatização (doravante G.D.D.) e uma análise discursiva conversacional desse gênero. Antes porém, é conveniente apresentarmos um rápido conceituação de Gênero do Discurso e do gênero dramatização.

2. Gênero do Discurso

A palavra “gênero” sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela literatura com acepção designadamente literária. Segundo Todorov (1978), essa palavra tem sido usada desde Platão, cujo objetivo era distinguir o lírico, em que apenas o autor falava; o épico, em que o autor e personagem falam; o dramático ,em que apenas a personagem falava. Brandão (2001, apud Santos, 2004) dizia que *o estudo de gêneros foi uma constante temática, interessa aos antigos... tanto na retórica quanto às pesquisas em, semiótica literária e teorias linguísticas.*

Vejamos algumas considerações teóricas sobre gêneros do discurso por teórico tais como: Bakhtin (1995), Rojo (2000), Marcuschi (2003), Shneuwly & Dolz (1997).

2.1. Consideração Teórica de Bakhtin

Antes de tecermos qualquer comentário sobre Gêneros discursivos (G.D.), Bakhtin (1995) define a enunciação como um produto da relação social e completa que qualquer enunciado fará parte de um gênero. Defende que em todas as esferas da atividade humana, a utilização da língua realiza-se em formas de enunciado (orais e escritos), concretos e únicos. Esse autor agrupa os

gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc; em um ângulo mais direto, esses gêneros são os mais comuns no dia-a-dia do falante e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), referem-se a outras esferas de interação social, mais bem desenvolvidas.

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin (1995. p.248) vê os GD como: coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e o uso da língua nessas atividades, ou seja, as concepções das práticas discursivas.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua .

2.2. Considerações Teóricas – Rojo (2000)

Rojo (2000) acentua que a definição de um *gênero discursivo está relacionado a uma esfera da comunicação*. Segundo essa autora, *o falante estaria impossibilitado de criar, modificar, alterar um gênero*. Apóia em Bakhtin (1997), o qual defende que *não pode haver conceitos preestabelecidos, ou modelos precisos e que não necessitem de acabamento*, tendo em vista que mesmo fixa a inclusão de um determinado gênero em um domínio discursivo sucinto, esse será sempre inconcluso.

Isso se deve ao fato de alguns fatores dificultarem sua conceituação, como, por exemplo, o gênero textual carta pessoal em sua essência é visto como um gênero discursivo, cujas características estruturais e funcionais diferem, se fizermos inclusão desse mesmo gênero carta pessoal no gênero discursivo romance. O gênero romance forçará a perda das características inerentes ao gênero carta pessoal, tendo em vista que gênero romance terá supremacia sobre carta pessoal, isso implica a mudança do sentido do gênero discursivo carta pessoal. Essa negociação de sentido será construída pelo leitor.

2.3. Considerações Teóricas – Marcuschi (2003)

Quando trata de gênero discursivo, Marcuschi (2000) opta pela expressão Gêneros Textuais, uma vez que se trata de aspectos que são constituídos da natureza empírica, sejam inseparáveis ou extrínsecos da língua. Tal denominação também é justificada por se tratar de algo realizado numa situação discursiva, entretanto se a opção for a de gênero discursivo, refere-se à situação realizada no campo do discurso, isto é, a uma situação discursiva, como o contexto alude o seu aspecto sócio-comunicativo. Esse teórico (op.cit., 29-30) assinala a designação de gêneros comunicativos.

Marcuschi (2000) defende que o ensino que focalize o aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto que os alunos obtêm capacidade de se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

2.4. Considerações Teóricas – Dolz & Schneuwly

Schneuwly (1994.b) vê os gêneros discursivos como *instrumentos* para o ensino da linguagem, os quais atribuem capacidades aos usuários da língua para agirem e interagirem em diversas situações comunicativas, pelas circunstâncias de pertencerem à situação que gerou a linguagem. Seguindo essa linha de pensamento, o autor enfatiza que o *instrumento* pode ser característico elo entre o homem e a ação, visto que, ao tornar-se próprio pelo sujeito da ação, torna-se útil, permitindo alteração no esquema da sua utilização e alteração, logo, não apenas age no meio em que vive o indivíduo, mas no próprio indivíduo.

Com base nas teorias de Bakhtin (1953/1979/1997), Shneuwly & Dolz (1997) acentuam que a escola sempre trabalhou com gêneros do discurso, visto que *são transpostos para sala de aula com a finalidade de servirem como suporte para atividades e práticas para construção de conceitos lingüísticos*. Dessa forma, Shneuwly & Dolz (1997, p.5) os definem como gêneros escolares, *“são autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver avaliar progressivamente e sinteticamente a capacidade de escrita dos alunos*.

3. Os aspectos conversacionais no gênero dramatização

A conversão é uma atividade linguística fundamental. Ela se associa ao fazer habitual de qualquer cidadão, sem levar em conta qual o nível sócio-cultural a que ele pertence, a conversão representa a relação verbal em que dois ou mais indivíduos se alternam, interagindo através da língua sobre objetos propiciados pela vida diária. Marcuschi (1986) fez comentários à conversação, dizendo: “*a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora*”.

As matérias conversacionais são tão abundantes quanto gratuitas, visto que a condição necessária para que haja conversação entre duas ou mais pessoas é que ambas manifestem interativamente desígnio de entrar em contato ou ponderem sobre determinado assunto.

O gênero em estudo vem mostrar esse argumento facilmente, por exemplo, logo no início da dramatização o L1 conversar com Jesus sobre o direito às almas.

L1- ((falar sem olhar para L2))olá Jesus! o que fazes tu aqui?
L2 – ((L2 se vira para as personagens como se as tocasse)) vim buscar e salvar a quem um dia havia perdido.
L1 – pois aqui, só vai encontrar uma prostitutazinha, um casal que só falta se matar, um crente sem compromisso, uma mendiga morta de fome, um jovem drogada, o que quer com eles, em? ((aponta para L2 a fim de o identificar e como se desejar o acusar, mas sem olhar para ele))
L2 – sataná, esses são não precisam de médico ((L2 aponta para a platéia e em seguida aponta para as personagens que a essa altura ainda estão de costas, como se fosse uma forma de demonstrar o(s) elemento(s) a que se refere)).
L1 – belo discurso seu! quer dizer enTÃO:: que tu ((L1aponta para L2)), vai descer do alto? sentar no trono. colocar suas mãos puras e santas nos meus::((L1bate no peito como um forma de demonstração de poder sobre aquelas pessoas)) cachorrinhos sujos, É:::?
L2 – se for preciso sim, porque ainda há santos na minha presença, dispostos a me honrar, me adorar, me servir. agora seus SERvos sataná são todos movidos pelo prazer.
L1 – então vai, usas teus servos em vão, porque o inferno para onde muitos vão ((L1 aponta para a platéia)) é muito pior.

Os elementos conversacionais estão postos nesse fragmento, como por exemplo: perguntas/respostas, passagem de turno, tomada de turno, pausas, prolongamentos de vogais, ênfase em sílaba, elementos gestuais, dentre outros.

4. Gênero Discursivo Dramatização

Antes de pensarmos dramatização, percorramos o conceito de gênero dramático estudado pela retórica e teoria literária e, assim, há necessidade de se fazer um paralelo entre esse gênero literário e o discursivo dramatização. Infante (2001) diz:

Como indica o próprio termo “dramático” (que provém do verbo grego *drao*, “fazer, agir”), a principal característica desse gênero é a ação, que se desenvolve diante do espectador... Personagens ²(*interlocutores*) agem e falam ³(interagem)...

A base desses dois gêneros literário e discursivo é o diálogo, que se estabelece entre os interlocutores numa comunicação viva, face a face, espontânea, e de certa forma livre, visto que são escritos na intenção de serem apresentados oralmente, em que esses gêneros trazem consigo uma forte influência da língua falada ou conversação propriamente dita, de forma que suas transmissões abrangem especificamente o aspecto oral da língua, embora tenham forma escrita e instruções a serem seguidas, mas tais textos transpõem o aspecto escrito, sendo enfático o aspecto oral ou mundo da fala.

Isso se justifica pela interação que há entre os interlocutores na conversação, como, por exemplo: correção de falas, assalto e tomadas de turnos, truncamentos, sobreposição de vozes, passagem de turnos, repetições de frases, estruturas e idéias, uso constante dos marcadores discursivos característicos de conversação espontânea, dentre outros aspectos discursivos que há na correlação entre esses dois gêneros e a conversação espontânea. Assim, defendemos que o gênero dramatização recebe incorporação da língua falada de forma enfática, ou melhor, esse gênero nada mais é do que texto escrito com formato de oralidade.

² Grifo nosso.

³ Grifo nosso.

5. Teoria e Metodologia

As amostras utilizadas para esta análise foram retiradas de uma dramatização de uma peça, gravada em áudio e vídeo, na ocasião de uma feira de conhecimento dos alunos de ensino fundamental e médio de uma escola da rede pública de Alagoas, em Rio Largo. Convém ressaltar que a transcrição dessa peça foi elaborada levando em considerações as convenções de transcrição estabelecidas a partir das propostas de Castilho e Preti (1986), Koch (1995) Marcuschi (2002).

Após assistir várias vezes ao gênero dramatizado(dramatização), é que foi transcrita parte do corpus. Sendo feita a análise sob o ponto de vista prosódico, em especial enfatizando os elementos não-verbais relacionados ao fenômeno investigado neste trabalho.

A abordagem teórica deste trabalho foi embasada nos postulados teóricos de Kerbrat-Orecchioni (2006, p.53), Santos (2004), Bakhtin (1995), Rojo (2000), Marcuschi (2003), Shneuwly & Dolz (1997), Knapp & Hall (1999), Kreps (1995), Rector & Trinta (1999).

6. Apresentação dos resultados

A dramatização se dá em uma sala de aula, que é o cenário da peça em estudo. O Cenário era de pouco iluminação, o que caracterizou a dramatização foi o aspecto do cenário, o qual dava uma sensação funesta nos espectadores. E assim inicia...

Ouvem-se gritos das personagens que entram no cenário acorrentados por L1. L1 arruma L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11 e L12 em um determinado lugar, como se aprisionasse cada naquele lugar, de forma que L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11 e L12 não se movem mais de seus lugares para outro, em seguida entra em cena L2, que toca em cada um que está de certa forma aprisionado pelos poderes de L1, os quais começam a se mover.

Enquanto isso, L1 anda de um lado a outro como quem está vigiando algo precioso e com ares imponência. Quando L2 toca a todos, ele se movem, se posicionam no fundo do cenário e ficam de costas para a platéia. Nesse instante, começam o diálogo entre o L1 e L2.

L1- ((falar sem olhar para L2))olá jesus! o que fazes tu aqui?

L2 – ((L2 se vira para as personagens como se as tocasse)) vim buscar e salvar a quem um dia havia perdido.

A personagem L1 fala com L2 sem olhar para ele como se de seu rosto fulgurasse uma luz que ele não pudesse aguentar. Segundo Rector & Trinta (1999) o gesto usado por L1 é nomeado por esses teóricos como: Gestos adaptadores. Em que esconde o rosto para não ser tocado pelo brilho do rosto de L2.

Já L2 se vira para L3, L4, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11 e L12 como se as tocasse, os estudos desse elemento não-verbal vem demonstrar que o outro o reconhece, indica disponibilidade, significa estreitamento ou distanciamento, é caracterizado como afeto e quando ocorre permite a existência da interação. Os tipos de toque podem ser um afago nas costas, no ombro, nas mãos, no braço, no cabelo ou na cabeça, além do beijo no rosto (cumprimento).

Um outro elemento em destaque na dramatização em análise é a presença do movimento de apontar que segundo Knapp & Hall (1999, p. 203) que esse movimento *podem ajudar a indicar uma pessoa ou um objeto específico que esteja sendo discutido. Os gestos que desenham a forma ou o movimento do referente [...] podem ser usados para ajudar um ouvinte a visualizar traços associados a referentes concreto.*

L1- (**falar sem olhar para L2**)olá jesus! o que fazes tu aqui?

L2 – (**L2 se vira para as personagens como se as tocasse**) vim buscar e salvar a quem um dia havia perdido.

L1 – pois aqui, só vai encontrar uma prostitutazinha, um casal que só falta se matar, um crente sem compromisso, uma mendiga morta de fome, um jovem drogada, o que quer com eles, em? (**aponta para L2 a fim de o identificar e como se desejar o acusar, mas sem olhar para ele**)

L2 – satanáas, esses sãas não precisam de médico ((**L2 aponta para a platéia e em seguida aponta para as personagens que a essa altura ainda estão de costas, como se fosse uma forma de demonstrar o(s) elemento(s) a que se refere**)).

L1 – belo discurso seu! quer dizer enTÃO:: que tu ((**L1 aponta para L2**)), vai descer do alto? sentar no trono. colocar suas mãos puras e santas nos meus::((**L1 bate no peito como um forma de demonstração de poder sobre aquelas pessoas**)) cachorrinhos sujos, É::?

L2 – se for preciso sim, porque ainda há santos na minha presença, dispostos a me honrar, me adorar, me servir. ((**L2 aponta para L1**)) agora seus SERvos satanáas são todos movidos pelo prazer.

L1 – então vai, ((**gesticula com se estivesse expulsando L2**)) usa teus servos em vão, porque o inferno para onde muitos vão ((**L1 aponta para a platéia como se estivesse envolvendo a mesma na peça e as predestinando ao inferno**)) é muito pior.

L1 – vamos brincar?

L1- eu vou brincar/ de te acusar, ((**L1 aponta para L2, mostrando que é ele que será acusado**)) mostrarei o seu pecado de estimação::((**L1 pisa no chão com violência como forma de insulto**)) aqui em cima ou quer dizer que vocês também não tem pecado.

e vocês ((**aponta para platéia**)) querem brincar ou não?

A análise desse gênero mostra um outro elemento não-verbal muito usado, que é muito comum entre os falantes, as famosas tapinhas no braço, nas costas, nos ombros, etc. O que pode ser indicativo de pedido de atenção, carinho, cumprimento, dentre outros, mas no caso dessa interação é na verdade uma forma de agressão que a mãe utilizou a fim de punir a filha.

L5 – L6 – queremos de graça ((**joga L4 no chão**)), você é um lixo ((**apontam para L4 no chão**))

Outro elemento não-verbal muito usado pela sociedade aparece nesse gênero que em algumas situações são indicadores de carinhos, muito comum entre pais e filhos(as) outras vezes surgem com forte desígnio sexual. O movimento de batido de mãos nas pernas indicando colinho, colinho do papai, esse movimento tem uma característica de aproximação e contato.

HECHT et al (1999) classifica esse elemento não-verbal como: Contact codes – proxemics and tactile communication (Códigos de contato – proxêmica e comunicação tátil – tacêsica) . A comunicação tátil – ou tacêsica – está relacionada com o toque e com o contato físico: agarrar, dar tapinhas, abraçar, acariciar, beijar.

L5 – e aê priminha! tá quase no ponto em! vem, vem sentar no colinho do papai.

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - no colinho do papai, no colinho do papai
((personagens fazem sinais pedindo silêncio), chi:::

Embora não tenha acontecido isso não no fragmento citado, mas a intenção de L4 era exatamente essa, que L4 se sentasse no colo de L5. Além desse gesto há um posicionamento de dedo na boca pedindo silêncio, que KNAPP & HALL (1999, p. 192) o chama de gestos independentes da fala, tais gestos são aqueles em que para seu entendimento não há necessariamente a obrigação de que haja palavras para o definir, visto que todos o entendem facilmente.

Já o contato físico ou comunicação tátil que vai acontecer nos seguintes fragmentos.

L4 – e aê cara! **((L4 passa a mão sobre os ombros de L5 como uma forma e conquista e aproximação))** tá afim de um programa? satisfação garantida, já falei essa frase um bucado de vezes, mais nunca era um gato como esse. **((gesticula com as mãos como se tentasse dá vida as suas palavras))** fazer o que né!

L6 – e ai morena! **((L5 e L6 tentam arrastar L4 a força)).**

Outros elementos estão presentes no texto, mas minha intenção não é explorar cada um, apenas fazer um breve levantamento desses dados no gênero do discurso dramatização, tentar demonstrar como os mesmos surgem espontaneamente no gênero em estudo, sua influência e função na língua falada. Além disso, mostrar que tais elementos são essenciais para coesão e coerência do discurso, mesmo sendo de um texto elaborado com a finalidade de ser dramatizado.

7. Considerações finais

Não se concebe mais um estudo linguístico que não leve em consideração os elementos não-verbais como objetos de pesquisa, tais elementos auxiliam na melhor compreensão do que é dito. Além disso, sua leitura poderá fornecer elementos primordiais para o estudo da aquisição da linguagem. Por exemplo, o professor que o tempo todo se posiciona frente ao quadro e no meio da sala poderá trazer ao aluno uma percepção de distanciamento, e o aluno terá certo receio de se aproximar dele, o que dificultará possível aprendizagem do aluno. Já o professor que costumeiramente passeia na sala e que toca no aluno, terá maior aproximação ao aluno, o que poderá favorecer melhor interação com a turma e melhor aprendizado.

Os elementos verbais e a não-verbais “devem ser tratadas como uma unidade total e inseparável”, conforme alerta Knapp (apud Kreps, 1995, p. 53). e/ou em um *continuum* como nos diz Santos (2004) A comunicação verbal faz nossas tarefas acontecerem enquanto que a comunicação não-verbal nos oferece o suporte emocional e social.

Que este artigo possa contribuir para despertar maior atenção para os elementos não-verbais, além disso, desenvolver a sensibilidade para que as mensagens verbais e não-verbais sejam interpretadas de forma associada. A Análise da Conversação, disciplina em que está calcado este trabalho, oferece ao analista possibilidade de interpretação. O que vai tornar o estudo dos elementos não-verbais interpretativo.

8. Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Michail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.
- BRANDÃO, Helena Nagamine (org). Gêneros do discurso na escola, 2 ed. São Paulo, Cortez. 2001.
- CASTILHO, Ataliba Texeira de. A língua falada no Ensino de Português. São Paulo. Contexto, 1998.
- DOLZ e SCHENEUWLY, B. Genres et progressio em expression orale et écrite : elements de réflexion à pros d'une experince romande. Enjeux . Tradução de Roxane Rojo, (1996)
- DOLZ e SCHENEUWLY, B.Os Gêneros escolares- das prática de linguagem aos objetos de ensino.Tradução de G.S. Cordeiro. Revista Brasileira de Educação, 11 maio/agosto. 1997.
- HALL, E. T. A dimensão oculta. [Trad. de Sônia Coutinho). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.
- INFANTE, Ulisses, Curso de Literaturas de Língua Portuguesa, São Paulo, Scipione, 2001.
- KNNAPP, Mark L. & HALL, Judith A. Comunicação não verbal na interação humana. [Trad. Mary Amazonas Leite de Barros]. São Paulo : JSN, 1999.
- KREPS, G. L. 1995. La Comunicación en las Organizaciones. Wilmington Delaware, USA: Addison - Wesley Iberoamericana, 2ª ed.
- KOCH, I.G.V. (1987) Argumentação e Linguagem. São Paulo,Cortez Editora. 1987.
- KOCH, I.G.V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1993. KOCH, I.G.V. e Travaglia, L.C. A Coerência Textual. São Paulo. Editora Contexto. 1990.
- LINS, Neilton Farias. Uma Análise do Gênero do Discurso/Dramatização. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna. Ano 04 n.09-2º. Semestre de 2007. [www.letramagna.com.br].
- MARCUSCHI, L.A. Da fala para a escrita: atividade de retextualização- 4ª ed – São Paulo, Cortez, 2003.
- Oliveira. Cristiano Lessa de, O dêitico gestual como processo no discurso interativo de sala de aula / Dissertação(mestrado em Letras e Linguística: Linguística) Universidade Federal de

Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística. Maceió, 2007.

RAMOS, Jania M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo Martins Fontes. 1997.

ROJO, R.H.R. A prática de linguagem em sala de aula: Praticando os PCN's, São Paulo. EDUC. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SANTOS, M.F.O. Gêneros Textuais: Na Educação de Jovens e Adultos em Maceió, Maceió – AL, FAPEAL, 2004

SANTOS, M.F.O. Professor-Aluno, As Relações de Poder, Curitiba, PR HD Livros, 1999.

SANTOS, M.F.O. A Interação em Sala de Aula. Recife – PE, Editora Bagaço, 2004

TODOROV, T. Os gêneros do discurso. São Paulo, Martins Fontes, 1980.

9. Anexos

9.1. Transcrição O Jardim do Inimigo

((ouvem-se gritos das personagens que entram no cenário acorrentados pelo L1. L1 arruma cada personagem em um determinado lugar, em seguida entra em cena a personagem L2, que toca em cada personagem que está de certa forma aprisionados pelos poderes do de L1.))

((Telespectador falando ao telefone, captado o som na gravação))

L1- ((falar sem olhar para L2))olá Jesus! o que fazes tu aqui?

L2 – ((L2 se vira para as personagens como se as tocasse)) vim buscar e salvar a quem um dia havia perdido.

L1 – pois aqui, só vai encontrar uma prostitutazinha, um casal que só falta se matar, um crente sem compromisso, uma mendiga morta de fome, um jovem drogada, o que quer com eles, em? ((aponta para L2 a fim de o identificar e como se desejar o acusar, mas sem olhar para ele))

L2 – sataná, esses sãs não precisam de médico ((L2 aponta para a platéia e em seguida aponta para as personagens que a essa altura ainda estão de costas, como se fosse uma forma de demonstrar o(s) elemento(s) a que se refere)).

L1 – belo discurso seu! quer dizer emTÃO::: que tu ((L1aponta para L2)), vai descer do alto? sentar no trono. colocar suas mãos puras e santas nos meus::((L1bate no peito como um forma de demonstração de poder sobre aquelas pessoas)) cachorrinhos sujos, É:::?

L2 – se for preciso sim, porque ainda há santos na minha presença, dispostos a me honrar, me adorar, me servir. ((L2 aponta para L1)) agora seus SERVos sataná são todos movidos pelo prazer.

L1 – então vai, ((gesticula com se estivesse expulsando L2)) usa teus servos em vão, porque o inferno para onde muitos vão ((L1 aponta para a platéia como se estivesse envolvendo a mesma na peça e as predestinando ao inferno)) é muito pior.

L1 – vamos brincar?

L1- eu vou brincar/ de te acusar, ((L1 aponta para L2, mostrando que é ele que será acusado))
mostrarei o seu pecado de estimação::((L1 pisa no chão com violência como forma de insulto))
aqui em cima ou quer dizer que vocês também não tem pecado.

L1 – e vocês ((aponta para platéia)) querem brincar ou não?

L1 – vamos crianças brinque:::m!

L – lalalalalalalala.

L3 – maria eduarda, vanha aqui agora ((bate nas costas L4, e dar-lhe empurrões e novamente
tapas nas costas)) já te falei que não quero você na rua, se pega o boato você vai ficar igualzinho
a seu irmão prostituta.

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - prostituta, prostituta, prostituta.

L5 – e aê priminha! tá quase no ponto em! vem, vem sentar no colinho do papai.

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - no colinho do papai, no colinho do papai ((personagens fazem
sinais pedindo silêncio), chi:::

L4 – e aê cara! ((L4 passa a mão sobre os ombros de L5 como uma forma e conquista e
aproximação)) tá afim de um programa? satisfação garantida, já falei essa frase um bucado de
vezes, mais nunca era um gato como esse. ((gesticula com as mãos como se tentasse dá vida as
suas palavras)) fazer o que né!

L6 – e ai morena! ((L5 e L6 tentam arrastar L4 a força)).

((...))

L4 – o que vocês querem?

L5 – L6 – queremos de graça ((joga L4 no chão)), você é um lixo ((apontam para L4 no chão))

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - ((todos apontam para ela))lixo, lixo:::

((L4 levanta))

L4 – e daí sou um lixo mesmo, olha meu corpo, tenho apenas 15 anos, tenho a vida inteira pela
frente. o que imPORta, que satanáas me deu dinheiro enquanto estiver viva.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - lalalalalalalala.

L6 – viram só, todos estão comentando.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - a sua filha é uma drogada, drogada, drogada.

L7 – odeio vizinho, sou drogada mesmo, ninguém tem nada a ver com a minha vida não,
entenderam bem, ninguém tem nada a ver com a minha vida.

L8 [cala boca e entra].

L8 – que vergonha! você estudou nas melhores escolas e agora todos os vizinhos estão te chamando de chamando de drogada.

L8 – e o nome da nossa família e a nossa reputação?

L7 – você nunca ligou pra mim e por causa dessa maldita reputação. ((dá um tapa no rosto de L8)).

L8 – você não é mais minha filha, você morreu pra mim, você vai pra rua.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - rua, rua, rua.

L9 – você viram só? a filha da dona ana foi expulsa de casa

L10 – é:: essa drogada tem que morrer mesmo.

L11 – tem que morrer queimada.

L12 – esfaqueada.

L9, L10, L11, L12 – e::nforcada.

L7 – nasci pra rua mesmo, quero ser free, questão de bom senso, maconha? liberdade, cocaína? não preciso de parede! nirvana? para que um teto se eu posso voar.

((Narradora entra no cenário faz narração e sai))

((L12 senta como se estivesse a procura de algo))

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - ai que comida noje::nta!

L10 – oh! coisinha tá fazendo o que aqui na minha porta, em?

((...))

L10 – e é meu amor? tem comida pra você aqui não.

L10 – não quero você remexendo no meu lixo, tá entendendo, não você comendo da mesma comida que eu como.

L10 – sai daqui agora, sai ((empurra a cabeça de L12)).

L12 – vocês viram só, é sempre assim. ninguém nunca tem nada pra mim comer.e vocês ai na platéia. é como eu imaginava ninguém nunca tem

L12 – cê tem um marido, quando ele chega em casa olha pra você como a cara de doido, diz que você não sabe fazer um frango direito. carne moída com pão é comida pra cachorro.eu não aguentava mais((..)) não importa a comida seja estragada, importante pra mim é saciar minha fome.

PERSPECTIVAS ATUAIS SOBRE GÊNEROS DO DISCURSO NO CAMPO DA LINGUÍSTICA

Rodrigo Acosta Pereira¹
Rosângela Hammes Rodrigues²

RESUMO: Frente às diversas perspectivas de estudos acerca dos gêneros do discurso em Linguística no Brasil e no exterior, esta pesquisa objetiva apresentar um mapeamento dos principais percursos teórico-metodológicos que viabilizam as investigações sobre gêneros do discurso/textuais. Apresentamos as principais categorias, e os conceitos centrais que consubstanciam cada corrente, buscando um direcionamento e uma contextualização de objetivos e de métodos de pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Teorias de gêneros do discurso/textuais/ Linguística/ Pesquisa

ABSTRACT: *This paper aims at presenting a mapping about the main theoretical and methodological perspectives of discourse genre studies in Linguistics from Brazil and abroad. We introduce the central concepts, categories and methodological paths that are constructed in each approach by searching for a direction and a contextualization of research objectives and methods.*

KEY-WORDS: *Discourse Genre Studies; Linguistics; Research;*

Introdução

Diferentes discussões e pesquisas têm surgido no Brasil e no exterior no campo dos estudos dos Gêneros do Discurso (BAZERMAN, 2007; BONINI, 2005; CHARAUDEAU, 2004; 2006; FURLANETTO, 2005; MOTTA-ROTH, 2005; 2006; PRIOR, 2007; RODRIGUES, 2001; 2005; ROJO, 2007; SIGNORINI, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; SWALES, 1990; 2007), procurando compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros na sociedade e seu papel de orientar, regular e, ao mesmo tempo, de possibilitar e significar as diversas situações de interação.

¹ Doutorando em Linguística da UFSC. Bolsista CNPq.

² Prof.^a Dr.^a orientadora do trabalho. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC.

Percebe-se que no Brasil as pesquisas sobre gêneros do discurso/textuais³ intensificaram-se após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Os PCN apresentam os gêneros do discurso como objetos das práticas de ensino e de aprendizagem de escuta, leitura e produção textual e os textos como unidades dessas práticas.

Segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p. 8-9), é notável a ascensão de pesquisas que envolvem os gêneros do discurso/textuais no Brasil e no exterior⁴ no campo da Linguística Aplicada (LA), por exemplo, posto que

Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998), quanto no estrangeiro (BHATIA, 1997, HYLAND, 2002), é notável o número de campos científicos e profissionais interessados nesse tema. Pode-se dizer hoje, que estão inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, jornalistas, cientistas cognitivistas [...]. O gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da Linguística. [...] Ao tomar o conceito de gênero como categoria do discurso, a LA amplia o horizonte de explicações para a linguagem.

³Rojó (2005) estabelece uma distinção entre pesquisas voltadas ao estudo dos gêneros do discurso e àquelas direcionadas à pesquisa sobre gêneros textuais. De acordo com a autora, “[...] teoria dos gêneros do discurso – centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos – na descrição da materialidade textual.” (ROJO, 2005, p. 185).

⁴Prior (2007, p. 277-283) pontua que em pesquisas norte-americanas e australianas contemporâneas em LA com base nos gêneros do discurso/textuais “genre analysts have been moving from a focus on genres as isolated phenomena to a recognition of how specific types of texts are formed within, infused by, and constitutive of *system of genres*. Genres have been described in terms of *chains* (SWALES, 2004; FAIRCLOUGH, 2004); *colonies* (BHATIA, 2002); *repertoires* (DEVITT, 2004); *sets and systems* (BAZERMAN, 2004; DEVITT, 1991) and *ecologies* (SPINUZZI, 2004). [...] Besides, situated genre analyses in specific sites (BAZERMAN, 1999; BERKENKOTTER, 2001, PRIOR, 1998) have also highlighted ways that literate activity involves multimodal *chains* of genres (e.g. from planning talk to a written text that is then reviewed orally and in writing. [...] *Mediate Multimodal Genre Systems* where the mix of media and modes appear not only in specific texts, but also in their use (e.g. a text may be written to be read), in chains of texts that make up the whole system (e.g. where a sequence of oral and embodied genres of discussions inquiry, response, and presentation may mix with written and visual genres – or more to the point, where a set of differently configured multimedia genres are linked together in locally situated ways), and in the consciousness of people as well as in artifacts and actions. [...] *Mediate Multimodal Genre Systems* can be understood by considering the genre system as fundamentally constituted in the varied activities and artifacts involved in trajectories of mediated activities in the whole ensemble of production, reception, representation, distribution, activity and socialization.”

Dessa forma, tornou-se fundamental o reconhecimento e a compreensão da constituição e do funcionamento dos gêneros do discurso, das ações do professor frente ao novo objeto de ensino/aprendizagem e das práticas de planejamento e elaboração didática dos gêneros na escola, ocasionando, como dito, um crescente desenvolvimento de pesquisas em LA sobre os gêneros do discurso/textuais.

Nessa perspectiva, projetos e pesquisas atuais em LA têm se direcionado à (a) análise descritivo-interpretativa de gêneros do discurso em esferas sociais específicas; (b) análise dos discursos que se entrecruzam nas situações de interação mediadas por gêneros; (c) formação do professor frente às novas perspectivas teóricas, metodológicas e aplicadas que perpassam e subsidiam sua ação docente e (d) reorientação das práticas de ensino/aprendizagem na perspectiva dos gêneros do discurso.

As pesquisas em LA no campo da análise descritiva e interpretativa dos gêneros do discurso - que são o foco deste artigo, como veremos a seguir - têm enfatizado seu papel social, interativo, discursivo e ideológico nas diversas práticas sociais, seja sob o ponto de vista dos gêneros como normatizadores dessas práticas, à medida que relativamente estabilizam as interações que a elas se conjugam, seja sob o ângulo lingüístico-textual, buscando investigar a organização textual e os parâmetros de textualização desses gêneros.

Com base nessas discussões, neste artigo, objetivamos apresentar as perspectivas de estudo dos gêneros do discurso/textuais em pesquisas no campo da LA, tomando como unidade de fundamento os autores precursores e/ou de base e as opções teóricas e metodológicas que norteiam essas pesquisas. A partir dessas unidades de fundamento, essas pesquisas foram agrupadas por afinidades, quer no campo teórico, quer no campo metodológico,

Na seção a seguir, apresentaremos os fundamentos gerais de cada abordagem quanto a: (a) precursores e pesquisadores atuais; (b) linhas teóricas e (c) categorias metodológicas de análise.

Perspectivas teórico-metodológicas de estudo dos gêneros do discurso/textuais

Inter-relacionamos-nos por meio da linguagem em diferentes situações de interação, constituindo-nos, constituindo o outro, nossas interações sociais e a linguagem.

Dessa forma, como mencionado na introdução, pesquisas contemporâneas em LA têm enfatizado a relação entre sociedade e linguagem a partir dos gêneros do discurso, apresentando discussões teóricas, metodológicas e aplicadas seja sobre teoria e análise enunciativo-discursiva de gêneros do discurso/textuais, seja sobre práticas de letramento, ensino/aprendizagem de língua materna, estrangeira e formação de professores (BONINI, 2005; CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2004; 2005; KLEIMAN, 2006; MARCUSCHI, 2002; 2005; MEURER, 2005; MOTTA-ROTH, 2005; 2006; RODRIGUES, 2001; 2004; 2005; ROJO, 2005; SIGNORINI, 2006). Dentre as diversas pesquisas desenvolvidas na área dos gêneros do discurso, diferentes abordagens teórico-metodológicas destacam-se, que, após análise, agrupamos e nomeamos como: *sociossemiótica*, *socioretórica*, *interacionista-sociodiscursiva*, *semiodiscursiva*, *sociocognitivista* e a *dialógica*.

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 & HASAN, 1989; HALLIDAY 1978; 1994; THOMPSON, 1996) e sua relação com a interpretação, a descrição e a explicação da construção discursivo-ideológica do gênero, com base na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 1992; 1995; WODAK, 2001).

Procura compreender a linguagem como prática social e como sistema metafuncional de significações que medeia as relações intersubjetivas, cria e recria representações da realidade social, assim como constrói e reconstrói textos organizados a partir de padrões de uso da linguagem em contextos situacionais (imediatos) e amplos (culturais). A abordagem *sociossemiótica* objetiva, em adição, revisitar e discutir a sistematização de inter-relações entre discurso e contexto, visando desconstruir os significados associados às ações sociais e às metafunções (HALLIDAY, 1994) que as realizam. As metafunções⁵ definem-se a partir das variáveis do contexto da situação: (a) campo (b) relação; e (c) modo, que são realizadas, respectivamente, por meio das metafunções ideacional, interpessoal e textual.

⁵ “A linguagem é multifuncional porque realiza três tipos de significados simultaneamente. Halliday (1994) chama esses significados de metafunções da linguagem. São eles: significados ideacionais, significados interpessoais e significados textuais. Isto quer dizer que a linguagem nos permite fazer três coisas simultaneamente: a) representar realidade [...]; (b) estabelecer relações [...] e c) organizar o texto de determinada maneira [...]”. (MEURER, 2005, p. 96-97).

A metafunção ideacional expressa o conteúdo do texto a partir das representações experienciais dos sujeitos por meio do discurso; é o conteúdo da experiência, que se materializa na forma de textos por meio do processo de transitividade (escolhas léxico-gramaticais que funcionam por meio da articulação entre participantes, processos e circunstâncias). A metafunção interpessoal expressa as relações sociais das quais os participantes participam em determinada interação. Essa metafunção possibilita tais sujeitos “representar ações sobre os outros dentro da realidade social e desencadear novas ações” (MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2005, p. 15). A metafunção textual, por sua vez, expressa a estrutura e a formatação textuais, capacitando participantes a expressarem experiências e relações intersubjetivas em seus textos de forma coesa e coerente.

Quanto ao estudo sistemático acerca da discursividade que constitui e se constitui nos gêneros, a abordagem sociossemiótica revisita categorizações epistemológicas da Análise Crítica do Discurso (ACD), que, segundo Meurer (2005, p. 81), “é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise do discurso”. A ACD procura investigar o papel do discurso na produção, na manutenção e na mudança de relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 1989; 1995). Meurer (2005, p. 94-95) explica que a ACD postula que cada evento discursivo seja analisado por três ângulos: prática textual, prática discursiva e prática social, buscando, respectivamente, sua descrição, interpretação e explicação.

Em síntese, estudar os gêneros do discurso a partir da abordagem sociossemiótica é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social⁶, enfatizando a linguagem como prática social de significação que (a) estrutura experiências diárias; (b) (re)constrói relações interpessoais e (c) se manifesta na forma de textos sócio-situados.

⁶ Segundo Giddens (1984, p. 14), “estrutura refere-se às propriedades de estruturação que permitem a ‘delimitação’ de tempo-espaco em sistemas sociais, às propriedades que possibilitam a existência de práticas sociais discernivelmente semelhantes por dimensões variáveis de tempo e de espaco e lhes emprestam uma forma sistêmica. Estrutura é uma ‘ordem virtual’ de relações transformadoras, isto é, os sistemas sociais como práticas sociais reproduzidas, não têm estruturas, mas antes exibem propriedades estruturais, e que a estrutura só existe como presença espaco-temporal [...]”. Giddens (1984; 2002) afirma que as estruturas sociais são constituídas e existem como resultado do uso de que as pessoas fazem de regras e recursos. Com base em Giddens (1984), podemos entender que regras são as normas, as convenções e os significados através dos quais as pessoas se orientam ao compreender ou desempenhar ações sociais. Os recursos são as posses e as capacidades que as pessoas têm e que lhes permitem exercer controle sobre o meio ambiente e sobre os outros indivíduos.

A perspectiva *sociorretórica* (SWALES, 1990; 2007; BAZERMAN 2005; 2006; 2007; FREEDMAN, 1994; MILLER 1984) objetiva analisar os gêneros textuais, 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.

Swales (1990; 2007), que objetiva uma análise formal e discursiva dos gêneros textuais, têm voltado suas pesquisas a contextos acadêmicos e profissionais de uso da linguagem, posto que, para o autor (1990), “o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos lingüísticos [...]. Sintaxe, discurso e retórica [...] devem ser integrados à abordagem” (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110). A partir disso, Swales (1990) afirma que os gêneros textuais possuem valores sociais e culturais à medida que estão de acordo com as necessidades sociais dos variados grupos sociais. Para Swales (1990; 2007), as características que constituem a comunidade discursiva⁷ são: (a) objetivos públicos em comum; (b) mecanismos de comunicação entre participantes da comunidade discursiva; (c) contínua troca de informações; (d) desenvolvimento de conjuntos de gêneros; e (e) léxico que cada comunidade discursiva desenvolve e utiliza.

Dessa forma, “a comunidade discursiva possui princípios e práticas que têm uma base lingüística, retórica, metodológica e ética” (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117). A proposta de análise sociorretórica 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).

⁷ “A noção de comunidade discursiva é empregada em relação ao ensino de produção de texto como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social. Dentro dessa visão, com a qual Swales (1990) se afina, o discurso mostra o conhecimento do grupo. As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar a forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade”. (HEMAIS & BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 115).

A abordagem *interacionista-sociodiscursiva* (ISD) (SCHNEUWLY e DOLZ 2004; BRONCKART 1997; 1999), por sua vez, 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.

Essa abordagem objetiva integrar parâmetros psicossociais e lingüístico-discursivos, com vistas a examinar “as relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem” (CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 37) e buscar compreender: (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 compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades sociais da linguagem” (MACHADO, 2005, p. 249) e “como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero” (MACHADO, 2005, p. 251). Para tanto o ISD⁸ apresenta uma distinção entre atividades e ações sob um ponto de vista sócio-histórico, postulando que: (a) as diversas atividades sociais são os determinantes do funcionamento psíquico das ações; (b) as atividades sociais são apoiadas às atividades de linguagem; (c) as diferentes atividades pressupõem instrumentos e ferramentas distintas; e (d) as atividades são reguladas por formas semióticas. Em síntese, para o ISD, “determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os gêneros de textos” (MACHADO, 2005, p. 250).

⁸ “No Interacionismo Sócio-discursivo (ISD) tal como é proposto por Bronckart parte-se, primeiramente, do exame das relações que as ações de linguagem mantêm com os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, a seguir das capacidades que as ações colocam em funcionamento e, sobretudo, das condições de construção dessas capacidades [...]. O ISD propõe que primeiro se faça a análise das ações semiotizadas (ações da linguagem) na sua relação com o mundo social e com a intertextualidade. A seguir, a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que aí desempenham os elementos da língua [...]”. (CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2005, p. 37).

Sob o escopo da perspectiva *semiodiscursiva*⁹ (CHARAUDEAU, 2004; 2006; MAINGUENEAU, 2001; 2004), vinculada à Análise do Discurso, 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, a vertente semiodiscursiva busca 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.

Furlanetto (2005, p. 260-261), ao revisitar aspectos conceituais e metodológicos acerca dos estudos dos gêneros do discurso sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) de Maingueneau¹⁰ (1987; 1991) afirma que, em princípio, pesquisas semiodiscursivas baseadas na AD, de modo geral, objetivam apreender o funcionamento dos discursos em seu próprio processo de discursivização, entendendo que

O discurso aparece para Maingueneau (1991) como um objeto de investigação associado às condições de produção de enunciados, e estas condições estão vinculadas a “[...] um dispositivo local, uma instituição que regula uma atividade suscetível de mobilizar forças através de sua enunciação. Os textos, por sua vez, aparecem como enunciados obedecendo a certas condições de organização, uma vez que são formulados em contexto institucional que estabelece balizas para a sua enunciação (são vinculados, pois a gêneros do discurso); eles refletem, de algum modo, as características históricas da sociedade onde circulam: valores, convicções, crenças e conflitos (FURLANETTO, 2005, p. 260-261)

⁹ 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 [...]”.

¹⁰ De acordo com Furlanetto (2005, P. 261), “Maingueneau observa, inicialmente, que não é objetivo teórico da AD enumerar empiricamente tipos de discurso, ou elaborar tipologias, mas admite a operacionalidade de trabalhar com hipóteses, e os grandes ‘tipos’ aparecem então como ‘sítios de onde é possível recompor a paisagem no interior da qual se formam os objetos’ (1991, p. 17). Assim, por exemplo, não interessaria em si mesmo um sermão ou um panfleto, mas a possibilidade que eles abrem de definir, em certo espaço, uma identidade enunciativa que pode ser historicamente circunscrita. Este espaço definido como *arquivo* pode associar diversos gêneros”.

Maingueneau (1997, p. 180) afirma que o estudo dos gêneros de discurso não representa um fim para a AD. “Ela se interessa por eles essencialmente para acender ao dispositivo complexo que os arquivos implicam”.

Dessa forma, o conceito de arquivo apresenta-se central no estudo semiodiscursivo dos gêneros do discurso sob o escopo da AD. Em síntese, a abordagem semiodiscursiva dos gêneros do discurso objetiva relacionar discursivização, ideologia e subjetividade na dimensão das interações e perceber como discursos entram em confluência e se entrecruzam nos diversos espaços interacionais socioideológicos mediados por gêneros.

A respeito da abordagem *sociocognitiva*¹¹, da *Linguística Textual* (KOCH, 2005; 2006a; 2006b; KOCH & CUNHA-LIMA, 2004; MARCUSCHI, 2007a; 2007b), os gêneros textuais são inter-relacionados a competências sociais e cognitivas de comunicação, que são produzidas, compreendidas e regularizadas por sujeitos nas diversas práticas sociais. Relacionam-se cognição, linguagem e práticas interacionais para a investigação das diferentes ações sociais mediadas pela linguagem e materializadas textualmente na forma de gêneros do discurso/textuais.

Para Koch (2006b), as competências sociocomunicativas (sociais e cognitivas) que os sujeitos possuem e os fazem diferenciar determinados gêneros está relacionado com o conhecimento de como a linguagem planeja, elabora e desempenha estratégias de construção e interpretação dos textos que se produzem, circulam e se recebem nas situações de interação. Segundo a autora, essas competências estariam, em adição, contribuindo para o reconhecimento da materialidade lingüístico-textual dos gêneros, permitindo aos sujeitos o reconhecimento das seqüências textuais ¹²predominantes em cada macroestruturação lingüístico-textual dos gêneros. Para a autora,

¹¹ “A agenda investigativa proposta pelo sociocognitivismo, podemos dizer que a principal questão a ser enfrentada não é a de como traçar as relações entre aspectos cognitivos e os aspectos sociais que concorrem para a constituição do fenômeno lingüístico, como se estes fossem aspectos que meramente se adicionam ou se conjugam na análise da linguagem humana, como se procurar compreendê-los separadamente fosse desejável e mesmo possível. A questão não é perguntar como a interação pode influenciar os processos cognitivos, como se as duas fossem elementos estanques. A pergunta é, ao contrário, (entendendo-se a interação como parte essencial da cognição): Como a cognição se constitui na interação?” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 256).

¹² Ver discussão de Bonini (2005).

A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam seqüências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelexção de textos. (KOCH, 2006b, p. 53).

Assim, o sociocognitivismo busca investigar a cognição de forma situada, isto é, estudar as relações de confluência entre o cognitivo e o social. Sob esse contexto, analisar os gêneros é perceber como “os objetivos das ações comunicativas são dinâmicos e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 284). Essa perspectiva, portanto, revisita conceitos como ação/prática social, papéis sociais, processos de negociação de sentidos, competências sociocognitivas de aquisição e processamento lingüístico, posto que “os rituais, os gêneros e as formas verbais disponíveis não são em nada neutros quanto a contextos sociais e históricos” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 285), assim como as demais variantes sociais e psíquicas das interações mediadas por essas instâncias. Koch & Cunha-Lima (2004, p. 285-289) comentam a esse respeito que,

Ver a linguagem como ação conjunta não é, então, suficiente: é preciso passar a abordá-la como ação social. Relações sociais complexas (cultural e historicamente situadas) autorizam ou desautorizam os falantes a produzirem certos sentidos. Relações sociais distribuem desigualmente o poder para estabelecer qual a interpretação do dito entre as instâncias ou pessoas que participam de uma dada interação [...]. Ao observar o que as pessoas fazem com as palavras é possível perceber que a interpretação de textos (ou sentenças) não é uma atividade que acontece dentro da mente do falante, mas uma atividade conjunta que emerge na interação e pressupõe e implica negociações em todas as suas fases [...]. A língua só pode ser apropriadamente compreendida quando vista em funcionamento e na interação.

Em suma, a abordagem sociocognitiva busca revisitar caminhos delineados por perspectivas sócio-históricas e cognitivistas, procurando compreender as concepções de linguagem e cognição e suas relações de interdependência¹³ a partir da análise das práticas sociais.

Objetiva investigar como “as atividades cognitivas não estão separadas das interações com o meio, nem, obviamente, da vida social” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 271.).

A abordagem *dialógica* (BAKHTIN, 1926; 1989; 1993; 1998; 2003; 2006), por sua vez, 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 ideológica e dialogicamente nas diversas situações sociais de interação.

Em relação com as outras vertentes de análise do discurso (Anglosaxã¹⁴ e Francesa¹⁵), a perspectiva dialógica segue orientações epistemológicas da Análise Dialógica do Discurso, a qual 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.

¹³ “A separação entre externo e interno presente nas ciências cognitivas clássicas é questionada também em outros de seus aspectos, principalmente na separação entre fenômenos mentais e sociais. [...]” (KOCH & CUNHA-LIMA, 2004, p. 278).

¹⁴ Pressupostos teórico-metodológicos com base em Fairclough (1989; 1992; 1995).

¹⁵ Aspectos teóricos e metodológicos sob o escopo de Foucault, 2000; Orlandi, 2007; Pêcheux, 1988.

Bakhtin (2003) afirma que todas as esferas da atividade humana estão efetivamente relacionadas com o uso da linguagem. As realizações lingüístico-discursivas 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.

Para o autor, “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). Para Bakhtin (2003), as 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.

Nessa interação, os enunciados 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. [...] A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente¹⁶ o tipo, a estrutura, os objetivos e a

¹⁶ O conceito de ideologia em Bakhtin (2006), como reflexos e interpretações da construção da realidade social e natural que tem lugar na consciência do homem e é constituído dialogicamente por material sócio (MIOTELLO, 2007), difere dos conceitos de ideologia propostos por Althusser (1970) e por Ricouer (1977) nas pesquisas em Linguística, Comunicação Social e Sociologia. Para Althusser (1970), “a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência. [...] A ideologia tem existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou práticas e, com isso, a ideologia interpela indivíduos como sujeitos” (BRANDÃO, 1997, p. 22-23). Em Ricouer (1977), “ideologia tem como função de mediadora na interação social e na coesão do grupo [...], é dinâmica e motivadora, [à medida que] impulsiona a práxis social. O novo põe em perigo as bases estabelecidas pela ideologia [...]. A ideologia opera, assim, como um estreitamento das possibilidades de interpretação dos acontecimentos” (BRANDÃO, 1997, p. 24-25). Em síntese, a ideologia para Bakhtin (2006) é dialógica; semiotizada e perpassa todas as situações de interação social, posto que “tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. [...] Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (p. 33-34).

composição social do grupo. As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social [...]. (BAKHTIN, 2006, p. 130).

Em síntese, cabe ressaltar, portanto, que a abordagem sociodialógica está em confluência com as demais perspectivas atuais de pesquisas de gêneros do discurso em Linguística Aplicada (sociosemiótica, socioretórica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva e sociocognitiva), colaborando para a compreensão da relação dialogizante entre sociedade e linguagem e para o papel dos gêneros do discurso nessa inter-relação.

Considerações Finais

É evidente, no espaço atual de pesquisas em Linguística e linguística Aplicada, a ascensão de investigações acerca dos gêneros do discurso/textuais sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Neste artigo, objetivamos apresentar um possível mapeamento das principais correntes de pesquisa acerca de gêneros no Brasil e nos principais centros de pesquisa no exterior. Sabemos que, desse possível mapeamento, podem surgir limitações e reducionismos, seja sob o âmbito de categorizar correntes que possam ser híbridas e inter-construídas por outras perspectivas, seja sob o âmbito da nomeação dessas perspectivas, cujas denominações (classificações) possam não atender a todos os objetivos de investigação. De fato, sabemos que este mapeamento não é uma classificação rígida, mas aberto e sujeito a discussões, questionamentos e reconstruções.

Em outras palavras, sabemos que estamos lidando com campos de pesquisa que são heterogêneos e fluidos, assim como seu próprio objeto de estudo – os gêneros do discurso/discursivos/textuais. Em síntese, buscamos identificar e localizar ao leitor os diversos caminhos que pesquisas relacionadas a gêneros do discurso/discursivos/textuais podem conduzir, procurando não apenas delinear aspectos teóricos e metodológicos, mas, em adição, apresentar seus objetivos e as múltiplas questões epistemológicas envolvidas em cada corrente.

Assim, o trabalho não apenas colabora para a consolidação de estudos que enfatizem os gêneros como objeto de investigação, como contribui para se repensar e ressignificar certas

teorias e práticas relacionadas ao estudo da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Trad. De J.J. Moura Ramos. Lisboa: Presença - Martins Fontes, 1974 [1970].

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

_____. (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.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à Análise do Discurso.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- 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.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- FREEDMAN, A. (Org.) **Learning and Teaching Genre.** Portsmouth: Boynton, Cook Publishers, 1994.
- FURLANETTO, M.M. **Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau.** In: In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros – Teorias, Métodos e Debates.* São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

- GIDDENS, A. **A Constituição da Sociedade**. Cambridge: Polity Press, 1984.
- _____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.
- 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.
- HEIMAS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. **A Proposta Sócio-retórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais**. In: In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.
- 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.
- KOCH, I. G. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. **A Inter-Ação pela Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2006a.
- _____. **A Coerência Textual**. 16ª ed. São Paulo. Contexto, 2006b.
- _____. & CUNHA-LIMA, M. L.. **Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo**. In: Mussalim, F. & Bentes, A. C. **Introdução à Linguística – Fundamentos Epistemológicos**. V. 3. São Paulo: Cortez, 2004.
- 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.

- _____. **Fenômenos da Linguagem**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007a.
- _____. **Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2007b.
- MAINGUENEAU, D. **L'analyse Du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris : Hachette, 1991.
- _____. **Os termos-chaves da análise do discurso**. Lisboa: Gradiva, 1997.
- _____. **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/UFMG, 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.
- MIOTELLO, V. **Ideologia**. In: BRAIT, B. **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- 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.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (Trad. Eni Orlandi et. al.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.

RICOUER, P. **Interpretação e Ideologias**. Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

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.

REFLEXOS PEDAGÓGICOS DA SIMPLIFICAÇÃO DO GERÚNDIO EM ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geisa Borges da Costa¹

RESUMO: Este trabalho, de natureza empírica e de cunho predominantemente descritivo, verificou o fenômeno lingüístico da simplificação da partícula *ndo >* no do gerúndio na fala de estudantes da quarta série do ensino fundamental de duas escolas situadas na cidade de Catu-Ba, uma pública e outra particular. O estudo fez ainda um cotejo entre os usos dos estudantes, em diferentes situações de fala, e o que prevê a norma-padrão; além disso, buscou, com base nos princípios da sociolingüística laboviana, verificar a influência de fatores diastráticos para a simplificação do gerúndio. Os resultados indicaram, basicamente, a ocorrência majoritária da forma não-padrão do gerúndio nos dois grupos de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: lingüística; sociolingüística; gerúndio; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: *This work, of empirical nature and predominantly descriptive matrix, verified the linguistic phenomenon of the simplification of the particle *ndo >* in the one of the gerund in it speaks of students of the fourth series of the basic education of two situated schools in the city of Catu-Ba, a public and another particular one. The study cotejo still made one enters the uses of the students, in different situations of it speaks, and what it foresees the norm-standard; moreover, it searched, on the basis of the principles of the laboviana sociolingüística, to verify the influence of diastráticos factors for the simplification of the gerund. The results had indicated, basically, the majoritária occurrence of the form not-standard of the gerund in the two groups of students.*

KEY-WORD: *linguistics; sociolingüística; gerund; education of Portuguese language.*

Introdução

A relação intrínseca entre língua e sociedade parece ser consensual, já que é através dela que a comunicação entre os membros de uma comunidade se efetiva, tornando-se um sistema eficiente de interação social, que realiza inúmeras possibilidades comunicativas. A

¹ Mestranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

comunicação é elemento básico para a vida humana em sociedade, e esta se dá, fundamentalmente, pela linguagem. Entendida, assim, a linguagem seria um fenômeno de natureza social e como tal não poderia ser estudado fora do âmbito em que se insere.

Ora, se não se pode considerar a língua fora do contexto social, na medida em que sua função seria não apenas transmitir informações, como também estabelecer e manter contatos sociais entre os falantes, não se pode também deixar de lado o fato de que ela vai acompanhar e refletir os padrões de comportamento e valores sociais. Assim é que, no contexto das relações sociais, há sempre uma ordenação valorativa das variedades lingüísticas em uso, que reflete a hierarquia dos grupos sociais (ALKMIN, 2006, p. 39).

As sociedades de tradição ocidental oferecem um caso particular de variedade prestigiada: a variedade padrão, por ser esta “coincidente” com as variedades faladas pelas classes mais altas, sendo difundida, principalmente, pelas gramáticas normativas, tidas pelos indivíduos como as grandes detentoras do saber lingüístico. Desse modo, ainda vigora na sociedade uma concepção tradicional de língua abstrata e homogênea, que busca sempre a “pureza” da língua, idealizando uma correção lingüística que estaria refletida nos compêndios gramaticais e nos dicionários, desvalorizando todas as outras manifestações lingüísticas que são consideradas como uma deficiência lingüística, e, o que é pior, desconsiderando também as pessoas que fazem uso delas.

Uma sociedade e uma cultura multifacetadas e plurais só podem abrigar uma língua multifacetada e plural. Dessa forma, nossa luta tem que ser pelo reconhecimento, admissão e valorização da diversidade e da pluralidade em todas as esferas da vida social (BAGNO, 2002, p.39). Desse modo, se se concebe a língua como reflexo (pelo menos até certo ponto) da sociedade, é natural que, concretizando-se numa sociedade estratificada e desigual, os fenômenos lingüísticos também atendam à diversidade sócio-cultural e econômica de seus falantes.

Nesse sentido é que o trabalho que ora se apresenta tenta mostrar que, mesmo na escola tradicional, onde há intensa cobrança e exigência da norma-padrão, a língua falada tende a se simplificar, independente dos mecanismos que a regulam, demonstrando, assim, que, nem mesmo

a força dos órgãos institucionais ou dos “comandos paragramaticais”, para usar as palavras de Bagno (2002), são capazes de frear a variação e que a gramática normativa não consegue regulamentar determinados aspectos da linguagem falada, apesar de ainda ter uma grande força para os professores e para a escola. Nesses termos, o trabalho pretendeu:

- levantar e quantificar as ocorrências de formas verbais no gerúndio utilizadas por estudantes da quarta série de duas escolas, uma pública e uma privada;
- fazer um cotejo entre o uso dos estudantes e o que prevê a norma-padrão;
- verificar os níveis de ocorrência da simplificação do gerúndio em diferentes situações de fala;
- verificar a influência de fatores diastráticos para a ocorrência da forma não-padrão do gerúndio.

As hipóteses que nortearam este trabalho foram:

1. os estudantes da escola privada usariam mais a forma padrão que os da escola pública;
2. em uma situação específica – o jogo da memória – a simplificação atingiria índices bem maiores que nas outras situações.

2 Os estudos da sociolinguística

Insurgindo-se contra a teoria de que a língua seria um sistema homogêneo e abstrato, em 1964, em um congresso organizado por William Bright, na Universidade da Califórnia em Los Angeles, surge a Sociolinguística. Para Bright, ela deveria relacionar as variações observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social da sociedade. Sendo assim, o objeto de estudo da sociolinguística seria a diversidade linguística, concebendo a

língua não como algo fixo, mas como um organismo vivo que se desenvolve e se transforma ao longo do tempo, influenciada pela ação das relações sociais e evoluindo junto com a sociedade.

Entretanto, a Sociolinguística só vai atingir seu apogeu com os estudos de William Labov sobre o inglês falado na comunidade da ilha de Martha Vineyard, no litoral de Massachusetts, em que o autor aponta o papel decisivo dos fatores sociais para a explicação da variação linguística observada. Labov relaciona fatores extra-linguísticos como idade, sexo, origem étnica ao comportamento linguístico dos falantes da ilha, analisando a frequência e distribuição da variável linguística na pronúncia dos ditongos /ay/ e /aw/.

Assim, “os propósitos de descrever a heterogeneidade linguística e de encontrar um modelo capaz de dar conta das influências dos fatores sociais da língua só passaram a ter êxito com Labov” (MONTEIRO, 2000, p. 57). Inclusive, para ele, o próprio termo sociolinguística era redundante, pois Labov não concebia que se fizesse estudo linguístico sem se levarem em conta os fenômenos sociais; ou seja: todo enfoque linguístico teria que ser necessariamente social.

Opondo-se ao modelo estruturalista de abstração da língua, a sociolinguística vai reconhecer a heterogeneidade ou variação linguística como condição própria e essencial ao sistema linguístico, defendendo que seria a ausência de variação o fenômeno irregular ao sistema. Além disso, essas estruturas variantes seriam regulares e passíveis de sistematização, surgindo assim a teoria da variação ou sociolinguística variacionista, que tem como principal objeto de estudo a fala dos indivíduos de uma dada comunidade linguística, através da análise quantitativa dos dados linguísticos de cada falante.

2.1 Considerações em torno do conceito de norma

Esta seção pretende fazer algumas observações baseadas no que dizem alguns autores acerca da idéia de norma, distinção esta que será importante para o entendimento do estudo em questão, já que, conforme Lucchesi (2004), o conceito de norma tem desempenhado um papel importante no desenvolvimento da teoria linguística voltada para os padrões habituais e coletivos de comportamento linguístico.

O uso comum das formas lingüísticas é que distingue os diversos grupos sociais. Esse uso comum caracteriza o que se chama de a norma lingüística de determinado grupo (cf. FARACO, 2002, p. 38). Ora, se essa norma é quem distingue e identifica os grupos da sociedade, os indivíduos vêem-se como pertencentes a determinados grupos através não só da utilização de determinadas formas lingüísticas como também os valores sócio-culturais que estão acoplados a estas formas.

Ora, esses grupos não vivem isolados da sociedade como um todo, assim o intercâmbio social faz com que essas inúmeras normas entrem em contato umas com as outras, o que gera múltiplas influências e eventualmente mudanças lingüísticas. Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a nossa, haverá também várias normas lingüísticas.

Para Cunha (1968, p. 38), todo nosso comportamento social está regulado por normas a que devemos obedecer, se quisermos ser corretos, acontecendo o mesmo com a linguagem, com a diferença de que, em geral, as suas normas são mais complexas e mais coercitivas. O autor cita Jespersen (1947, p.178), que define o “lingüisticamente correto” como aquilo que é exigido pela comunidade lingüística a que se pertence. Para ele, “falar correto significa o falar que a comunidade espera, e erro em linguagem equivale a desvios desta norma, sem relação alguma com o valor interno das palavras ou formas. Apesar disso, o autor reconhece que, independentemente disso, “existe uma valorização da linguagem na qual seu valor se mede com referência a um ideal lingüístico, o qual considera-se como norma padrão” (CUNHA, 1968, p. 38).

Desse modo, o termo *norma* é polissêmico, comportando alguns conceitos que são relevantes para se entender e discutir o problema do trabalho pedagógico com a língua portuguesa na escola pública brasileira, sobretudo nas séries iniciais, uma vez que é nesse momento que educandos oriundos de classes populares, entram em contato com a variedade padrão da língua portuguesa. Assim, à luz dos principais estudiosos da questão, tentaremos explicitar aqui o que se tem entendido por norma lingüística, com o objetivo de dar uma visão panorâmica sobre o assunto.

Castilho (2002, p. 29) denomina um conceito amplo e um conceito estrito de norma. Esse conceito mais estrito é que seria de maior interesse para o ensino por entender-se como os usos e as atitudes de uma classe social de prestígio, distinguindo-se como norma objetiva, norma subjetiva e norma prescritiva, esta última encarada e difundida pela escola como sendo a representação única e exata da língua.

A norma normativo-prescritiva ou norma-padrão nasce no seio da filosofia grega, buscando um sentimento de unidade através da descrição e correção lingüística fundamentada na língua literária dos clássicos gregos, desenvolvendo-se assim “um esforço pedagógico para fixar a língua em um certo estado de pureza” (MATTOS E SILVA, 2001, p. 14).

Essa norma normativo-prescritiva passa a ser codificada nas gramáticas pedagógicas, qualificando-se automaticamente de erro tudo aquilo que não segue esse modelo, desconsiderando-se todos os outros usos lingüísticos em favor apenas da norma-padrão, preconizada pelas mesmas como a única certa e, portanto, aceitável.

Essa concepção de norma lingüística trabalha com abstrações como se a língua “ fosse um corpo estável, homogêneo, um produto acabado, pronto para o consumo, uma caixa de ferramentas já testadas e aprovadas, que devem ser usadas para se obter determinado resultado e devolvidas para a caixa no mesmo estado em que a encontramos” (BAGNO 2002, p. 25). Daí, a distância entre a norma normativo-prescritiva, que trabalha com um ideal lingüístico codificado nas gramáticas normativas tradicionais, e o uso real dos recursos lingüísticos observados nas inúmeras variedades do português do Brasil. Desse modo, a variação, a mudança lingüística e tudo aquilo que foge do padrão são vistos como desvio, como erro e não como língua, atribuindo-se, portanto, à língua um caráter homogêneo e abstrato.

Os progressos dos estudos lingüísticos vieram mostrar a falsidade e radicalismo em que a gramática normativa sustentava a correção da língua, adotando uma análise lingüística exclusivamente descritiva e não normativa, opondo-se decisivamente aos “guardiões do idioma”. Entretanto, os professores de português, tradicionalmente, têm sido os mais veementes defensores da “correção lingüística”, contribuindo em muitos aspectos para essa redução do idioma à norma-

padrão, esquecendo-se de que nem eles próprios, em muitos casos, são falantes da norma-padrão como tem mostrado vários pesquisadores ao longo dos anos. Assim é que Cunha (1984, p. 43) questiona:

como poderiam pois ensinar o funcionamento de um mecanismo que eles mesmos não manejam com habilidade? E argumenta que essa situação deriva de preconceitos falazes, de não distinguirem eles, com a necessária nitidez, o caráter abstrato da língua como sistema da forma concreta que ela reveste na fala, a estrutura lingüística do ato lingüístico, de condicionarem a seleção de meios expressivos a duvidosos conceitos de certo e errado, de puro e impuro.

Uma nova proposta para o conceito de norma foi introduzida pelo lingüista romeno Eugênio Coseriu, que entendia a norma como parte intermediária entre a *langue* e a *parole*, apresentando uma ruptura que representava uma crítica à bipartição saussureana. Para Coseriu (1979, p. 49), nas estruturas que compõem a língua é importante distinguir entre o que é simplesmente normal ou comum (norma) e o que é oposicional ou funcional (sistema). Nesse sentido, se por um lado a norma é mais ampla que o sistema por conter um número maior de traços, num outro sentido seria mais restrita, pois representa uma seleção dentro das possibilidades de realização admitidas pelo sistema, sendo que essa seleção apresenta variações externas (sociais ou regionais) e internas (combinatórias e distributivas). Assim sendo, a norma de uma língua representaria seu equilíbrio externo entre as várias realizações permitidas pelo sistema e seu equilíbrio interno entre as variantes combinatórias e distribucionais. Para este autor, uma língua funcional é um sistema de oposições funcionais e realizações normais, ou seja, sistema e norma. Assim, o sistema seria as possibilidades que indicam os caminhos abertos e fechados de um falar compreensível na comunidade, enquanto a norma seria um sistema de realizações obrigatórias consagradas social e culturalmente, correspondendo não ao que se pode dizer, mas ao que já se diz em determinada comunidade de fala. Visto desse modo, o sistema corresponderia às formas ideais de realização de uma língua, enquanto a norma seria os modelos realizados.

Portanto, na concepção de Coseriu, a norma refere-se ao como se diz e não ao como se deve dizer, contrariando o conceito da norma prescritiva. Desse modo, Coseriu desenvolveu uma teoria de norma social em oposição à tradicional norma prescritiva, propondo a tríade sistema/norma/fala, entendendo-a como uma parte intermediária entre a *langue* e a *parole*. Para ele, enquanto a *langue* e a *parole* representam, respectivamente, as oposições funcionais do sistema lingüístico e a realização concreta e individual das possibilidades oferecida pela língua, a norma seria justamente uma realização coletiva, que determina as realizações lingüísticas numa dada comunidade.

2.2 Padrão lingüístico ideal e real

Segundo Rodrigues (2002, p.13), os padrões ideais definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações, ao passo que os padrões reais derivam da observação sobre a maneira como as pessoas *realmente se comportam em dadas situações*. Nesse sentido é que a língua também pode ser descrita em termos de padrões lingüísticos ideais e reais, obtendo-se como padrão de comportamento real as análises espontâneas da fala de um indivíduo ou de alguns membros da comunidade, e padrão de comportamento ideal aquilo que estes mesmos membros consideram como a melhor expressão da língua, ainda que não a utilizem.

O próprio Labov, para resolver o problema da delimitação dos limites da comunidade de fala, trabalhou com o ideal lingüístico da comunidade, definindo assim a comunidade de fala pela unidade dos julgamentos e da avaliação do comportamento lingüístico que os falantes fazem da língua, ou seja, uma comunidade de fala se definiria então pelos mesmos ideais lingüísticos dos falantes. Assim, a idéia de perceber que o outro está falando “errado” é um índice de que fazem parte da mesma comunidade de fala e se alguém foge desse ideal lingüístico é avaliado negativamente. Para Labov, numa cidade como Nova York, os falantes mais velhos não pertencem à mesma comunidade dos mais jovens, pois não seguem as mesmas normas relativas ao uso da língua, distinguindo-se quanto às regras e atitudes face ao uso do idioma.

Na nossa sociedade ocidental, o padrão lingüístico tido como ideal é aquele veiculado pelas gramáticas normativas e pelos órgãos que regulam a variação da língua, julgando todas as demais variantes como desvio lingüisticamente inaceitável . Esse padrão ideal, que se fundamenta no tradicionalismo gramatical, em torno do qual se orienta toda uma sociedade, defendido também pelos órgãos educacionais, governamentais e até mesmo culturais, tem difundido e mantido um modelo lingüístico autoritário e excludente para a maioria da população de baixa renda, que por motivos sócio-econômicos não dominam esse saber lingüístico prestigiado socialmente e que além do preconceito social, cultural e moral ainda sofrem também do preconceito lingüístico.

Numa sociedade estratificada como a nossa, o padrão ideal, eleito pela própria comunidade, tende a ser o dialeto das classes de maior prestígio social e para muitos, aprender a língua significa aprender esse dialeto, desconsiderando, portanto, todas as outras formas *reais* de fala.

Desse modo, quando ouvimos comentários de que os brasileiros ou os alunos não sabem falar o português direito ou que a língua portuguesa está se deteriorando ou até mesmo empobrecendo, o que realmente ocorre é que esses indivíduos podem não ter o domínio desse padrão tido como ideal, utilizando uma variante estigmatizada, que é vista como uma deturpação da primeira, usada por aqueles que “não sabem a língua”.

Dessa forma é que, afirma Cunha (1984, p. 24)

se algumas verdades que rolam há dezenas de anos pelos campos da ciência fossem incorporadas a nossas gramáticas expositivas, evitariam que continuassem a misturar, sem distinção, o geral com o particular, o presente com o passado, o morto com o vivo e a legitimar apenas formas e construções de autores de outras épocas que não pensavam como nós e, por conseqüência, como nós não podiam falar nem escrever.

2.3 A variação lingüística

Toda língua é composta por um conjunto de variantes, seja ela utilizada por uma comunidade isolada ou por milhares de falantes, ou seja, a linguagem nunca é concretizada de uma mesma forma por todos os indivíduos ou até por um mesmo indivíduo. Bright (1963, *apud* MONTEIRO, 2000, p. 28) afirma que a tarefa da sociolingüística é mostrar a variação sistemática da estrutura lingüística em consonância com a estrutura social. Assim sendo, essas variações não são aleatórias. Estas dimensões se encontrariam condicionadas aos fatores sociais com os quais a diversidade lingüística se encontra relacionada. Esses fatores extralingüísticos que condicionam a maneira de falar do indivíduo são de três espécies, segundo a sociolingüística francesa, de acordo com Pretti (1997, p.40): geográficas ou diatópicas, fundamentadas na oposição da linguagem urbana e rural; sócio-cultural ou diastráticas, influenciadas por fatores ligados ao falante (idade, sexo, raça, profissão, posição social, grau de escolaridade, classe econômica) ou à situação de comunicação (influência de ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes), contextuais ou diafásicas (níveis de fala formal ou coloquial).

Assim sendo, não existe variação livre, já que os falantes vão assumir um comportamento lingüístico influenciados, principalmente, pelos fatores sociais. Ora, levando-se em conta que através das variantes os falantes possuem diversas possibilidades de transmitir a mesma mensagem, com o mesmo valor de verdade dentro de uma comunidade lingüística, essa escolha se não é determinada pelo contexto lingüístico, sofre influência direta de fatores externos ou extra-lingüísticos. Dessa forma é que Labov não concebia um estudo lingüístico que não se preocupasse em estudar a língua relacionando-a com os fatores de ordem sócio-cultural. Assim, esses fatores sociais são preponderantes para o estudo da variação, já que são eles que quase sempre determinam o comportamento lingüístico dos falantes.

Porém, há fatos na língua que não estão sujeitos à variação. São estruturas invariantes que se definem como categóricas, já que o falante não pode violá-las. Conforme Monteiro (2000, p. 58), do mesmo modo que existem, em maior número, as regras variáveis, ou seja, as formas distintas e aplicáveis num mesmo contexto para se transmitir um mesmo conteúdo informativo, existem também as regras categóricas ou invariantes, as quais o falante não pode

infringir, pois isso poderia prejudicar ou mesmo inviabilizar a comunicação entre os indivíduos. Por exemplo, o uso da marca do plural em sintagmas verbais no português popular do Brasil admite algumas variações possíveis, como nesta oração: “os meninos falam”, “os menino fala”, “os meninos fala”. A depender das características sócio-culturais dos falantes, eles vão utilizar uma ou outra variante, já que as três são perfeitamente funcionais dentro do sistema lingüístico do português brasileiro. Isso é o que caracteriza uma regra como variável; um outro exemplo também seria o rotacismo em algumas palavras como “brusa”, “praca”, “grobo”, que define bem através da escolha dessa variante o perfil sócio-econômico do falante que acaba sendo estigmatizado tanto quanto a variante utilizada por ele. Assim é que podemos reafirmar que não existe variação livre, pois a escolha do falante será determinada muito mais por fatores extra-lingüísticos. Já as regra categóricas, como foi dito acima, são aquelas que traduzem o que não é possível na língua, independente do grau de instrução do falante, sob pena de infringir a funcionalidade do sistema lingüístico. Assim, no português brasileiro, por exemplo, não se utilizam frases com o artigo posposto ao nome, como em “fala meninos os”, pois essa alteração provocaria uma construção agramatical. Desse modo, essa construção não é aceitável no sistema lingüístico do português brasileiro.

Assim, as escolhas feitas pelos falantes nos usos das variantes lingüísticas correspondem à diversidade dos grupos sociais, ou seja, a variabilidade social é refletida através da heterogeneidade lingüística, atribuindo-se também valores sociais às variantes. Dessa forma, geralmente uma variante vai ter prestígio social se utilizada por falantes de um grupo social considerado superior; fazendo o percurso contrário, vai ser estigmatizada quando associada a falantes de classe considerada inferior, os quais vão querer imitar a variante prestigiada a fim de também buscar um prestígio social. Sobre isso, Monteiro (2000, p. 64) exemplifica historicamente a propagação do /s/ implosivo ou “chiente” que passou a existir no dialeto carioca a partir de 1808, quando a corte portuguesa fixou residência no Rio de Janeiro. Os portugueses pronunciavam assim o /s/ e sua pronúncia se transformou numa espécie de símbolo de nobreza, que foi imitado pela população local. Para o autor, a variedade lingüística própria da classe dominante se impõe como marca de prestígio e determina a atitude dos falantes dos grupos dominados face à sua própria variedade, o que para Labov gera inúmeros sentimentos de

culpabilidade ou de inferioridade lingüística que levam muitos falantes a se envergonharem dos seus próprios dialetos.

É pertinente refletir que é dessa mesma forma preconceituosa que a escola tem trabalhado com a variedade padrão nas aulas de língua portuguesa, tentando e conseguindo inculcar no aluno que essa é a única variedade (sim, porque existem inúmeras outras, a variedade padrão é só mais uma nesse emaranhado de variantes) aceitável e correta, transmitindo, ou melhor, impondo uma visão segregadora e ,até mesmo, maniqueísta de língua. Não é raro ouvirmos expressões do tipo: “não sei falar português”, “inglês é mais fácil que português” que demonstram a visão distorcida que o falante ou o aluno tem da sua língua, visão esta reforçada e mantida pelos compêndios gramaticais tão caros aos professores e às instituições escolares.

Dessa maneira é que dentre tantos preconceitos expostos pela nossa sociedade de classes, um dos mais violentos é o que se instaura nos usos da linguagem. Se o falante mora na zona rural ou no subúrbio, se tem baixa ou nenhuma escolaridade e se sua maneira de falar é diferente das pessoas que estão no topo da pirâmide social, ele é ainda mais discriminado socialmente e as variantes empregadas por estes indivíduos dos estratos mais baixos da população chegam a um alto grau de estigmatização, já que a valoração lingüística pressupõe a valoração social.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho, de natureza empírica, embasado em princípios e técnicas da sociolingüística laboviana – já que verifica a produção oral dos falantes, considerando além dos fatores lingüísticos, as influências de fatores sócio-culturais a que a linguagem humana está submetida – analisa dados relativos à simplificação da forma de gerúndio. O *corpus* de língua falada foi constituído com um grupo de oito estudantes do último ciclo do ensino fundamental I, de ambos os gêneros (masculino e feminino assim distribuídos:

- Grupo a: quatro estudantes (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino) da rede pública de ensino;
- Grupo b: quatro estudantes (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino) da rede privada de ensino;

Para a operacionalização de tal modelo, a prática utilizada foi a da entrevista sociolingüística, na qual são coletadas narrativas de experiência pessoal, pois, conforme Tarallo (2001, p. 21), o objetivo de se fazerem as entrevistas sociolingüísticas é o de coletar a língua em uso, o vernáculo, com o mínimo de tensão que a presença do documentador possa causar, sem alterar tanto a naturalidade da situação de coleta de dados. Outro fator ainda que justifica o uso desse método, segundo Tarallo, é que ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma.

Para a coleta dos dados foram utilizadas três estratégias: a primeira foi constituída mediante a gravação de cerca de quatro horas de entrevistas com oito estudantes da quarta série do ensino fundamental I de duas escolas situadas em áreas urbanas, sendo que uma pertence à rede pública de ensino e outra à rede privada. A segunda foi constituída mediante a aplicação de um jogo denominado “jogo da memória”, em que esses mesmos estudantes, através da observação de algumas figuras, deveriam falar algumas ações praticadas pelos personagens expostos por meio dos desenhos e repeti-los depois. Evidentemente, essas ações contemplavam o fenômeno lingüístico em questão sem que os mesmos percebessem. A terceira estratégia contemplou uma leitura de textos narrativos, onde se encontravam algumas palavras no gerúndio, a fim de verificar se a fala espontânea dos alunos refletir-se-ia também na leitura. Desse modo, foi possível observar a utilização do fato lingüístico não só através das conversas informais como também por meio de uma fala mais dirigida.

4 Análise dos dados

Conforme já foi dito, o *corpus* em estudo constitui-se de duas amostras de língua falada (amostra I e amostra II). A primeira coletada através de gravações de conversas informais com os estudantes e a segunda coletada através de um jogo, mediante o qual se pretendia

observar se o fato de uma fala mais refletida e menos casual interferiria na escolha da variante utilizada. De acordo com os dados, pode-se afirmar que o fenômeno lingüístico da simplificação do gerúndio ocorre majoritariamente em todo o *corpus*, independente da proveniência dos alunos, se de escola particular ou de escola pública.

A escolha desse fenômeno para a análise se deu porque, conforme observado, a simplificação do gerúndio é sistemática e praticamente categórica para os falantes nas situações informais, independente de classe social, constituindo um fato geral no português do Brasil tanto nas normas de falantes das classes populares quanto nas normas de falantes das classes consideradas cultas.

A seguir, apresentar-se-ão os resultados mediante o estudo do *corpus*.

DADOS DA ENTREVISTA

Tabela I - Simplificação nos alunos de escola pública

Sexo	Informantes	Variantes	
		-ndo	-no
Feminino	1	0	30
	2	0	35
	Total	0	65
	%	0	100%
Masculino	3	0	10
	4	0	11
	Total	0	21
	%	0	100%

Tabela II – Simplificação nos alunos de escola particular

Sexo	Informantes	Variantes	
		-ndo	-no

Feminino	1	4	37
	2	0	18
	Total	4	55
	%	6,78	93,22
Masculino	3	2	18
	4	1	16
	Total	3	34
	%	8,2	91,8

Como se pôde observar, o gerúndio em sua forma simplificada tem um índice de ocorrência quase categórico na amostra; além disso, nota-se que os alunos da escola particular ainda conservam, num índice bem baixo – cerca de 8% dos casos – , o gerúndio em sua forma padrão, o que pode indicar que talvez isso só ocorra em virtude de um maior policiamento da escola em que estudam frente aos usos dos alunos. Entretanto, ressalte-se, ao que parece o gerúndio em sua forma padrão já não faz parte do vernáculo dos estudantes, independentemente de sua classe social, como apontam os números gerais fornecidos pela tabela abaixo:

Tabela III: taxa total de simplificação do gerúndio

Representação das ocorrências	- ndo	-no
n.º	7	182
%	3, 7	96,2 9

Apenas por uma questão de curiosidade, fizemos uma análise das ocorrências levando em consideração o gênero dos estudantes. Supúnhamos inicialmente que esse fator não seria relevante, até porque vários estudos sociolinguísticos acerca dos mais diversos fenômenos do português brasileiro destacam a quase nula influência do fator gênero. É o que podemos ver na tabela abaixo:

Tabela IV: Taxas gerais de simplificação do gerúndio – fator gênero

Sexo	Escolas	Variantes	
		-ndo	-no
Feminino	E1 + E2	4/130	126/130
	Total %	3, 08	96, 92
Masculino	E1 + E2	3/59	56/59
	Total %	5, 08	94, 92

As tabelas abaixo evidenciam a ocorrência do fenômeno em estudo num registro diferente do das entrevistas sociolinguísticas. Para a coleta dos dados apresentados a seguir, elaboramos um jogo em que os estudantes olhavam vinte figuras que mostravam atividades humanas e, sem olhar, teriam que lembrar do máximo de figuras. Essa foi uma forma de descontraí-los ainda mais e, com isso, registrar novas ocorrências do gerúndio. A hipótese que levantamos foi a de que, devido à situação de descontração, os alunos, especialmente os da escola particular, abandonariam a forma padrão do gerúndio. Vejamos os dados abaixo:

DADOS DO JOGO

Tabela V– Simplificação nos alunos de escola particular

Sexo	Informantes	Variantes	
		-ndo	-no
Feminino	1	11	6
	2	16	6
	Total	27	12
	%	69, 24	30, 76
Masculino	3	9	9
	4	16	4

	Total	25	13
	%	65, 79	34, 21

Tabela VI – Simplificação nos alunos de escola pública

Sexo	Informantes	Variantes	
		[-ndo]	[-no]
Feminino	1	0	17
	2	0	20
	Total	0	37
	%	0	100%
Masculino	3	0	22
	4	0	19
	Total	0	41
	%	0	100%

Como evidenciam as tabelas acima, no uso dos estudantes da escola pública não há variação, pois todas as formas utilizadas são não-padrão. Entretanto, o contrário ocorre entre os alunos da outra escola: a forma padrão do gerúndio é majoritária. O resultado, de fato, nos surpreendeu. Mas, talvez, uma explicação esteja no fato de que, durante o jogo, os estudantes tinham que falar os verbos no gerúndio isoladamente ou em pequenas frases, tornando, com isso, saliente o material fonético que constitui a forma em questão.

Ainda com vistas a registrar a simplificação do gerúndio em outro registro de oralidade, solicitamos aos estudantes que fizessem a leitura de um texto narrativo em que alguns verbos – oito, precisamente – estavam no gerúndio. O objetivo era verificar como, durante a leitura, os estudantes pronunciariam os verbos em questão. De todos os estudantes, dois, um da rede pública e outro da rede particular, pronunciaram dois verbos que estavam no gerúndio em sua forma não-padrão, o que reforça a idéia de que a forma padrão do gerúndio já não faz parte do vernáculo dos estudantes, ainda que o número de ocorrências do fato neste tipo de registro tenha sido pequeno.

4 Considerações finais

Antes de se apresentarem considerações relativas aos resultados desta pesquisa, é preciso destacar o caráter restrito deste trabalho, que se baseou num *corpus* reduzido, o que dificulta o desenvolvimento de considerações mais consistentes e precisas sobre os fatos em estudo. Todavia, apesar de tais limitações, este não se trata de um trabalho cujos resultados são apriorísticos ou sem comprovação empírica.

A presente investigação seguiu as diretrizes necessárias para um projeto de pesquisa e, portanto, é fundamentada em princípios teóricos consistentes, relativos à Sociolinguística Variacionista. A análise dos dados foi feita, mesmo com um *corpus* pequeno, de modo criterioso, sempre com a preocupação com o rigor científico e metodológico, o que garante a veracidade do que é descrito ao longo do trabalho.

Assim sendo, a análise do comportamento linguístico dos alunos da escola pública e particular em foco, em relação à variável linguística apagamento do “d” no gerúndio, permitiu-nos constatar que ao que parece este fenômeno não apresenta caráter estigmatizante, já que mesmo os alunos oriundos da classe média, estudantes de uma escola tradicional de Catu fizeram quase que categoricamente o apagamento da variante “d” no gerúndio.

Dessa forma, pode-se dizer, conforme demonstraram os dados do *corpus* analisado, que, no que tange ao apagamento do “d” no gerúndio, o uso dos informantes catuenses apresenta-se como uma regra variável, ou seja, embora a ausência do “d” constitua o uso majoritário, a forma padrão ainda existe, embora empregada em menor número pelos falantes do PB, o que demonstra a variabilidade do fenômeno.

A análise do *corpus* permitiu constatar que a ocorrência da forma padrão na fala dos estudantes de escola particular é pequena. Tal ocorrência sugere, de algum modo, a influência da

escola, embora claramente essa influência não seja suficiente para fazer os estudantes empregarem a forma padrão na maioria dos seus usos quando estão em situação de informalidade, o que pode ser indício de que a forma não padrão já faz parte do vernáculo do aluno, mesmo daquele aluno oriundo de classes sócio-culturalmente favorecidas. Além disso, o fenômeno linguístico em questão, geralmente, não é objeto de programação escolar e a ausência de estigmatização desse traço linguístico faz com que a forma padrão não seja tão cobrada pela escola e pela sociedade.

Conforme Cunha (1968, p.25) toda questão da língua brasileira, ainda hoje, se resume na luta contra as regras inflexíveis dos puristas, dos gramáticos retrógrados, sempre contrários a inovações e defensores de um desarticulado sistema idiomático, simples mosaico de formas e construções colhidas em épocas diversas do passado literário.

É verdade que, apesar de todo terrorismo purista que ainda reina nas instituições de ensino, uma boa parte dos professores mais jovens, ou que se atualiza, já têm consciência da seriedade e importância das pesquisas e discussões da linguística acerca desse ensino normativo e excludente tal qual o conhecemos em que os ditos mestres baseiam-se apenas nos compêndios gramaticais desconsiderando tudo aquilo que não seja regido pelos mesmos, inclusive as variantes que os próprios professores utilizam em sua fala.

Desse modo, faz-se indispensável reconhecer e compreender as diversas formas da língua falada, para que se possa ter uma idéia mais concreta e verdadeira sobre o idioma e suas diversidades, pois só assim, conhecendo e aceitando a realidade linguística da comunidade ou dos alunos, é que se pode entender a língua como algo dinâmico e mutável e não continuar a debilitar o ensino de língua portuguesa com aquilo que só o transforma em um monstro assustador e irreal.

REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tania Maria. Sociolingüística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina(Orgs.). **Introdução à lingüística I: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003, p.21-48.
- BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002 .
- CASTILHO, Ataliba de. Variação dialetal e ensino institucionalizado da língua portuguesa. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Lingüística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002, p.27-35.
- COSERIU, Eugenio. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística**. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mario Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- CUNHA, Celso. **Uma política do idioma**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- CUNHA, Celso. **Língua portuguesa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística histórica**. São Paulo: Ática, 1991.
- LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.
- LUCCHESI, Dante. Norma lingüística e realidade social. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Parábola, 2002, p.63-90.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto; Salvador: EdUFBA, 1996.
- MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Rio de Janeiro: vozes, 2000.
- PRETTI, Dino. **Os níveis de fala**. São Paulo: Edusp, 1997.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna . Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, Marcos(Org.).**Linguística da norma**.São Paulo: Loyola, 2002, p.11-23.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 2001.

ANÁLISE DO DISCURSO E ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: DESDOBRAMENTOS E INTERSECÇÕES

Iran Ferreira de Melo¹

RESUMO: Os estudos lingüísticos contemporâneos de orientação discursiva têm dado relevo à investigação de fatores de ordem sociocultural e política na relação que estes mantêm com a língua. Essas pesquisas são de caráter crítico e delineadas por sub-áreas da Lingüística preocupadas em dialogar suas teses com teorias de outros campos como as Ciências Sociais, a Psicologia Social, a Psicanálise, a História e a Filosofia. Na esteira desse tipo de pesquisa encontram-se algumas linhas teóricas denominadas *análises de discurso*, que oferecem atenção aos processos de produção e interpretação lingüística caracterizados por tensões sociais e contemplam a dimensão da mudança social através do discurso. Buscamos, aqui, apresentar pontos de relevância para distinguirmos duas grandes correntes que se apresentam com o rótulo de tais linhas teóricas: a Análise do Discurso, linha produzida na França, e a Análise Crítica do Discurso, vertente anglo-saxã. Para tanto, relacionamos a obra *Discurso e Mudança Social*, trabalho onde Norman Fairclough – um dos mais difundidos expoentes da ACD – apresenta as bases de sua teoria do discurso, com importantes questões concernentes ao quadro epistemológico da análise do discurso de linha francesa, cujas principais referências são Michel Pêcheux, Dominique Maingueneau e, no Brasil, Eni Orlandi.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Lingüística. Intersecção.

ABSTRACT: *The linguistic contemporary studies of discursive direction have been giving relief to the investigation of factors of order sociocultural and political in the relation that these maintain with the language. These inquiries are of character critical and when Linguistics was outlined by sub-areas of preoccupied in his theories talked to theories of other fields like the Social sciences, the Social Psychology, the Psychoanalysis, the History and the Philosophy. Along with this type of inquiry there are some theoretical lines called Discourse Analyses, which offer attention to the processes of production and linguistic interpretation characterized by social tensions and contemplate the dimension of the social change through the discourse. We look, here, to present points of relevance to distinguish two great currents that show up with the label of such theoretical lines: the Discourse Analysis, line produced in France, and the Discourse Critical Analysis, slope Saxon-English. For so much, we make a list of the work Discourse and Social Change, work where Norman Fairclough – one of the most spread exponents of the ACD – presents the bases of his theory of the speech, with important questions concerning the picture of the knowledge of the discourse analysis of French line, which principal references Michel Pêcheux, Dominique Maingueneau and, in Brazil, Eni Orlandi.*

KEY-WORDS: Discourse. Linguistics. Intersection.

¹ Iran Ferreira de Melo (iranmelo@usp.br) é doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo.

Introdução

Neste artigo interessa-nos saber, acerca das interfaces entre a Análise do Discurso Francesa (doravante AD) e a Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), quais são os pontos de conflito e similitudes entre elas. Identificamos alguns deles, notadamente a concepção de discurso e a de sujeito/ator social e, em função de nosso recorte, vamos apontar algumas questões fundamentais e passíveis de comparação entre os dois campos.

Dividimos nossa discussão em dois blocos. No primeiro momento objetivamos mapear, de modo introdutório, as duas vertentes, expondo um pouco de suas histórias seus principais fundamentos epistemológicos e alguns nomes de seus pesquisadores mais representativos. Logo após, traçaremos um breve olhar sobre questões que demandam possíveis problematizações a ambas correntes.

1. Primeira reflexão: mas, afinal, o que é discurso?

A expressão *análise de discurso* tem suscitado uma série de equívocos em função da diversidade de significados atribuídos ao termo *discurso*. Tem sido comum uma variedade de campos da Lingüística que utilizam a expressão para identificar seu objeto de análise.

Na década de 60, o estudo da língua por ela mesma, até então vigente, começa a se desestabilizar a partir de novas propostas teóricas. Surge a preocupação com o funcionamento da linguagem em uso, introduzem-se componentes pragmáticos e a dimensão social começa a fazer parte do estudo da língua com o objetivo de combater a perspectiva estruturalista que vigorava. Esse limiar dá lugar ao surgimento de diferentes práticas sob o rótulo de análise de discurso.

Desse modo, antes de qualquer tipo de abordagem sobre o que venha a ser tal rotulação, é importante se pensar no que se pode conceber como discurso.

Existem várias concepções do que seja discurso nos estudos lingüísticos, da mais concreta a mais abstrata, sendo a toda concepção de discurso subjacente uma outra de língua e de sujeito. Vejamos algumas:

a) Em perspectivas estruturalistas a noção de discurso é a de conglomerado de palavras ou sentenças; o sujeito do discurso é um reproduzidor de um sistema lingüístico e um decodificador de uma mensagem e a língua é uma estrutura invariável. Nesse caso, discurso se confunde com texto;

b) Para Pêcheux (1990), o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais. O sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade;

c) Fairclough (2001) entende discurso como uma prática social reprodutora e transformadora de realidades sociais e o sujeito da linguagem, a partir de uma perspectiva psicossocial, tanto propenso ao moldamento ideológico e lingüístico quanto agindo como transformador de suas próprias práticas discursivas, contestando e reestruturando a dominação e as formações ideológicas socialmente empreendidas em seus discursos; ora ele se conforma às formações discursivas/sociais que o compõem, ora resiste a elas, ressignificando-as, reconfigurando-as. Desse modo, a língua é uma atividade dialética que molda a sociedade e é moldada por ela;

d) Segundo Maingueneau (2005, p.15) discurso é “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Para esse autor, o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e todo enunciado de um discurso se constitui na relação polêmica com outro. O sujeito é um espaço cindido por discursos e a língua um processo semântico e histórico.

Embora não haja consenso entre os vários lingüistas sobre o significado do termo *discurso* (essa pequena amostra acima é representativa), há em comum entre todas as correntes que analisam o discurso (obviamente excetuando-se as perspectivas estruturalistas) o ideário de análise não focalizada no funcionamento lingüístico, e sim na relação que o sujeito e esse funcionamento estabelecem reciprocamente. Ou seja, o objeto de estudo de qualquer análise do discurso não se trata tão somente da língua, mas o que há por meio dela: relações de poder, institucionalização de identidades sociais, processos de inconsciência ideológica, enfim, diversas manifestações humanas.

Visto um pouco as principais divergências entre os conceitos de alguns nomes das ditas análises de discurso, um percurso histórico sobre estas nos situaria melhor acerca do que esses conceitos representam em seu interior da AD e da ACD.

2. Uma breve incursão sobre na história da AD

Em 1950, Harris escreve *Discourse Analysis*, texto que aponta para uma análise transfrástica da língua, rompendo com o modelo estruturalista vigente. Nesse mesmo período, Roman Jakobson (com a Teoria da Comunicação) e, principalmente, Émile Benveniste (apresentando a Teoria da Enunciação) introduziam novos paradigmas à concepção de análise da língua, o primeiro percebendo os fatores de condição da produção lingüística, no que concerne à comunicação e o segundo investigando a natureza constitutiva da linguagem através do processo enunciativo.

Especialmente a Teoria da Enunciação de Benveniste redimensionou o olhar dado à língua. Para esse teórico, a linguagem só ganha possibilidade na enunciação e nesta o sujeito deixa rastros discursivos; noção que foi produtiva para o limiar do que, em 1969, com a publicação de *Análise Automática do Discurso* de Michel Pêcheux, vem a se denominar de Análise do Discurso (AD).

A AD consiste numa corrente desenvolvida majoritariamente na França e que trata a língua em seu processo histórico, atende a uma perspectiva não-imanentista e não-formal da linguagem e privilegia as condições de produção e recepção textual, bem como os efeitos de sentido.

O lexicólogo Jean Dubois e o filósofo Michel Pêcheux foram os primeiros grandes nomes da AD e vislumbravam a possibilidade dela desenvolver investigações sobre as relações de poder que se estabeleciam politicamente no cenário social da época.

Tributário a Althusser e influenciado pelos projetos da revolução francesa de maio de 1968, Michel Pêcheux passa a desenvolver trabalhos analíticos sobre a relação entre os partidos envolvidos em tal revolução. Essa foi uma forma que o filósofo encontrou para fazer de sua prática acadêmica uma contribuição significativa sobre a ideologia na reprodução social.

Importava à AD a investigação do modo como os indivíduos interagiam pela linguagem e a descrição das funções que formas lingüísticas realizavam em práticas discursivas específicas; normalmente institucionais e ligadas ao Estado. Essa vertente dos estudos discursivos enfocava a linguagem em seu uso concreto, como prática social, e contemplava a produção de sentido do discurso como resultante do processo de interação social.

O grande objetivo da AD era detectar os diferentes processos de reprodução social do poder hegemônico através da linguagem – a princípio muito ligado a políticas partidárias – e que a fez direcionar suas bases epistemológicas para um foco central – a idéia de que o sujeito não é dono de seu discurso, mas assujeitado por ele – constituído por meio de três pilares epistemológicos:

- o aparelhamento social, estipulado pelo materialismo althusseriano;
- a intervenção do inconsciente, teorizado pela Psicanálise lacaniana;
- a convenção social lingüística extrínseca ao sujeito, postulada pelo Estruturalismo de Saussure.

Tentaremos, a seguir, mapear, introdutoriamente, esse quadro de influências.

2.1. A AD e a Sociologia - o materialismo de Louis Althusser

Althusser (2001) postulou uma teoria sobre a ideologia com base marxista, ele pretendia entender como os indivíduos atuavam em suas práticas sociais a partir da premissa marxista de que a base de qualquer relação social é conflituosa e manipulada por interesses ideológicos.

Althusser alargou a idéia do materialismo nos moldes marxistas, não o compreendendo apenas por meio da instância econômica. Ele ampliou a noção do materialismo, apresentando a idéia de conflito social a partir do parâmetro da ideologia materializada em diversas instituições e práticas sociais e afirmou que “o mecanismo pelo qual a ideologia leva o agente social a reconhecer o seu lugar é o mecanismo da sujeição social (...) é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se assujeita a um sujeito absoluto” (ALTHUSSER, 2001, p.08). Esse tipo de ideologia é calcado na noção de aparelhamento ideológico, ou seja, a reprodução ideológica é construída no seio dos meios de produção da vida social, os quais se denominam de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). São exemplos de esferas do AIE, a

igreja, o sindicato, a família, entre outras instâncias de valor simbólico e institucional que delegam significado em nossas vidas. Para Althusser as ideologias dessas instituições nos aparelham e somos invariavelmente resultados delas.

A relação de Althusser com a AD está na idéia de que a linguagem consiste, também, numa materialidade da ideologia e que nela podemos identificar traços ideológicos do sujeito.

2.2. A AD e a Psicanálise – o inconsciente de Jacques Lacan

Com a concepção de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente, Jaques Lacan trouxe à AD grandes contribuições.

Sua idéia de formação do sujeito como resultado do inconsciente que se institui no discurso do outro, ou seja, o inconsciente como o lugar do desconhecido, foi o que definiu a representação do indivíduo para a AD. Desse modo, o sujeito não é substancializado, porque somente se constitui na relação com o outro.

De acordo com a teoria lacaniana, existe o outro da linguagem que possui uma posição dominante sobre o sujeito, isto é, o sujeito é atravessado e estruturado pela linguagem alheia e não possui autonomia sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas apenas ocupa um lugar social dentro de um processo histórico de onde enuncia, isto é, seu lugar histórico lhe permite algumas inserções sociais e produções discursivas e não outras.

A AD entende, assim, a produção textual como o resultado de um trabalho ideológico e não consciente.

2.3. A AD e os estudos lingüísticos – o Estruturalismo de Ferdinand Saussure

De acordo com o estruturalismo saussuriano, a língua não é compreendida na sua relação com o mundo, mas como um sistema fechado sobre si, que deve ser apreendido. Ele define as estruturas das línguas em função da relação que elas estabelecem entre si, imanentemente. Há, para Saussure, a preeminência da estrutura sobre a própria estrutura em forma de relações binárias de sentido: “A” apenas significa algo porque “B” não o significa. Essa sobreposição da estrutura foi, também, uma forma de assujeitar o sujeito na AD por meio do sistema lingüístico.

Foi, a partir dessa lógica estruturalista de Saussure, que se consolidou a perspectiva da AD em assumir alguns discursos como provenientes de determinados universos discursivos e outros não.

3. Fases da AD

Durante sua história a AD dividiu-se em três fases, são os momentos explicitados abaixo de modo sumarizado.

3.1. AD 01 – Período das máquinas discursivas

Caracterizada pelo esforço de teorização de uma máquina estrutural-discursiva automática. A proposta inicial da AD corresponde à análise do discurso de 1969 com o lançamento da obra inaugural *Análise Automática do Discurso* de Michel Pêcheux, cujo intuito era, apoiado no método que Harris havia postulado em sua obra *Discourse Analysis*, a apresentação de algoritmos para uma análise automática de discursos. Nessa fase os discursos analisados eram todos autoritários e políticos teórico-doutrinários.

A denominada AD 01 entendeu, basicamente, cada processo discursivo como uma “máquina discursiva”, ou seja, de caráter não polêmico e estabilizado; por exemplo, quem era comunista não poderia, nunca, falar como conservador e vice-versa.

3.2. AD 02 – O apogeu das formações discursivas

A tomada de posição que nega a origem enunciativa de um sujeito intencional é o fulcro da segunda fase da AD, denominada de AD 02 e que se inicia em 1975 com a publicação de *Les Vérités de la Palice*, também de Pêcheux: uma revisão de alguns conceitos apresentados na primeira fase e a introdução de fundamentos como a noção de Formação Discursiva de Foucault (doravante FD), isto é, aquilo que determina o que pode/deve ser dito a partir de um dado lugar social que o sujeito ocupa.

A FD é marcada por regras de controle social e é sempre construída por outras FDs, o que já anuncia a noção de heterogeneidade do discurso (conceito exaustivo da terceira fase), que passa a conceber a função interdiscursiva como cerne do funcionamento da linguagem.

Na AD 02, cabia ao analista descrever a dispersão que era uma FD e estabelecer as regras de formação dela. Essa fase consistiu num amadurecimento teórico no interior da AD em relação à AD 01.

3.3. AD 03 – O primado do interdiscurso

Num outro momento dos estudos da AD, essa fase passa-se a pensar que um discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e que a linguagem é, fundamentalmente, heterogênea, o que evoca as noções de dialogismo propagadas por Bakhtin.

Emerge, então, a importância da noção de interdiscurso, que passa a ser visto como o objeto de investigação de qualquer análise do discurso, principalmente a partir dos trabalhos de Jacqueline Authier-Révuz sobre heterogeneidade discursiva, os quais inauguram a AD 03.

Authier-Révuz abriu o rol de discussões acerca dessa perspectiva, enfraquecendo a noção eminente de FD e criando terreno à teoria da *heterogeneidade mostrada* e da *heterogeneidade constitutiva* do discurso.

Dentro das bases teóricas do dialogismo evidenciado por Bakhtin na primeira metade do século XX, para quem a língua é constituída, substancialmente, pela interação verbal, eis que surge a afirmação de que o discurso possuía dois níveis de heterogeneidade: um que podemos localizar na superfície do texto através de citações, intertextos marcados, etc., o que Authier-Révuz (1990) denominou de Heterogeneidade mostrada, sendo, portanto, de ordem textual, do domínio da textura do discurso; o outro aquele que não podemos recuperar na superfície do texto, podendo ser localizável por meio da memória discursiva, ou seja, o reconhecimento de que dada formação social e ideológica caracteriza alguns termos, expressões e predicções inseridas no texto, a esse tipo de heterogeneidade a autora intitulou de Heterogeneidade constitutiva e a entendeu como aquela basilar e fundante de toda prática discursiva.

4. Continuando a história – a ACD

Mais uma vez, com o lançamento de um trabalho teórico, agora dos britânicos Fowler, Hodge & Kress, em 1979, chamado *Language and Control*, nasce uma outra vertente preocupada com o trabalho do discurso como prática social, mas com bases e conceitos extremamente diferenciados dos desenvolvidos pela AD, era a chamada Análise Crítica do Discurso (ACD), que se denomina assim porque tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando aos analistas um relevante estatuto de interventor social por meio de seu trabalho de análise.

A ACD é um estudo de oposição às estruturas e às estratégias do discurso das elites. Seus analistas são, normalmente, militantes sociais, intelectuais orgânicos que formulam propostas para exercerem ações de contrapoder e contra-ideologia a situações de opressão.

Ela tem-se apresentado como um instrumental teórico para a análise das práticas discursivas que constroem as várias ordens sociais vigentes e como uma forma de investigação das formações discursivas que engendram as relações de poder, as representações e identidades sociais e os sistemas de conhecimento e crença, ou seja, “os analistas críticos do discurso pretendem mostrar o modo como as práticas lingüístico-discursivas estão imbricadas com as estruturas sociopolíticas mais abrangentes de poder e dominação” (KRESS, 1990, p.85),

O princípio norteador da ACD sustenta-se na noção de que o discurso constitui e é constituído por práticas sociais, sobre as quais se podem revelar processos de manutenção e abuso de poder, por isso é função do analista crítico do discurso difundir a importância da linguagem na produção, na manutenção e na mudança das relações sociais de poder e aumentar a consciência de que a linguagem contribui para a dominação de uma pessoa sobre a outra, tendo em vista tal consciência como o primeiro passo para a emancipação.

As bases epistemológicas da ACD são:

- os estudos anglo-saxões sobre discurso na década de 70 – Lingüística Crítica – principalmente a Lingüística Sistêmico-funcional de Halliday;
- as teorias neomarxistas, especialmente as de Gramsci;
- os estudos da Escola de Frankfurt.

Trataremos brevemente sobre esses quadros a seguir.

4.1. Lingüística crítica – Lingüística Sistêmico-funcional de Michel Halliday

A ACD surgiu a partir da filiação a uma corrente da Lingüística que, hoje, denominamos de Lingüística Crítica

De acordo com Rajagopalan (2002), a Lingüística Crítica nasceu na década de 1970 e trata-se da convicção de que teorizar a respeito da linguagem não é, como se crê, em larga escala, se empenhar em um metadiscorso acerca do objeto, mas tem como ponto de partida a tese de que teorizar a linguagem é uma forma de intervir nela e na estrutura social que a norteia.

Um nome emblemático da Lingüística Crítica é o de Michel Halliday por seu empreendimento no que se convencionou chamar de Análise Funcional da Sentença, perspectiva analítica muito utilizada pela ACD, a qual postula compreender a escolha semântico-pragmática dos constituintes de um enunciado, avaliando seus estatutos de objetos ou agentes em uma prática discursiva de representação social.

A grande contribuição da Lingüística Crítica hallidayana para a ACD foi a análise multifuncional da sentença, o que é uma forma de se investigar a sentença de modo a contemplar as três funções sociais da linguagem preconizadas por Halliday (1970, 1985) e presentes em qualquer enunciado: a função ideacional, isto é, a representação social possível de se atribuir aos objetos do discurso durante sua produção; a função interpessoal, as ações sociais que se efetivam no momento da produção discursiva; e função textual, ou seja, a forma como se estrutura o texto indica determinadas ideologias e intenções de quem o produz.

4.2. Gramsci e a escola de Frankfurt

As contribuições de Antônio Gramsci e dos integrantes de Frankfurt, talvez constituam a mola mestra para a concepção sociológica de boa parte do que se produziu na ACD, visto que esta propõe um diálogo entre as ciências humanas e tenta sintetizar teorias lingüísticas com as teorias das Ciências Sociais.

Influências como a de Habermas, Bourdieu, Adorno e Gramsci permitiram sustentação aos fundamentos do que os analistas críticos do discurso concebem como mudança discursiva e prática discursiva.

A noção de hegemonia gramsciana relaciona-se com a idéia de instabilidade de poder que está atrelada ao discurso e ao sujeito; Bourdieu e sua contribuição sobre violência simbólica e Habermas com seus pensamentos sobre colonização na sociedade contemporânea constituem pano de fundo para a ACD pensar nos discursos pós-modernos da mídia e da sociedade de consumo.

4.3. Alguns nomes paradigmáticos da ACD

Determinados nomes são destaques no quadro epistêmico das teorias da ACD. Teun Van Dijk, Gunter Kress e Norman Fairclough são alguns expoentes que se intitulam vinculados a esse campo.

4.3.1. Van Dijk

As práticas sociais concretizadas pela linguagem, naturalizadas e legitimadas socialmente tem interesse para a ACD e especialmente aos estudos de Teun van Dijk, teórico, que se destacou por sua vertente sócio-cognitiva nos estudos discursivos.

Para esse autor, é necessário reconhecer quais práticas discursivas institucionalizam a sociedade e quais cognições sociais permeiam tais práticas.

De acordo com Van Dijk (1997), “embora as ideologias sejam evidentemente, sociais e políticas e estejam relacionadas com grupos e estruturas sociais (...), possuem também uma dimensão cognitiva crucial. Em termos intuitivos incorporam objetos mentais, tais como idéias, pensamentos, crenças, apreciações e valores.”. Dentre todo seu pensamento sobre o discurso, pode-se destacar uma teoria que ele formulou, a fim de entender o funcionamento da cognição social, a noção de *acesso discursivo*, que significa de que forma é dada a chance do indivíduo se inserir socialmente num discurso de domínio prestigiado.

Van Dijk pensou esse percurso de acesso para quem é excluído socialmente, ou seja, ele se preocupou em detectar como quem não participava de circuitos de poder tinha acesso a esses circuitos através da linguagem. Então analisou muitos domínios discursivos, desde o jornalístico até o jurídico e estipulou dois tipos de inserção, o acesso ao domínio discursivo através de voz reportada, e o acesso ao discurso propriamente dito, por meio da construção predicativa.

Por exemplo, é possível perceber como um grupo social desprestigiado adentra no domínio discursivo do jornal através desses dois mecanismos: no primeiro, como os jornalistas usam o discurso de tal grupo – quando o reporta e entrevista - e no segundo, como o texto criado no jornal constrói a imagem desse grupo através de predicções, ou seja, como esse grupo é comentado. Na primeira situação o acesso é direto na segunda indireto. As duas são formas de manipulação discursiva.

Para Van Dijk, a partir do modo como determinado grupo tem acesso a dados discursos pressupõe-se como se constrói sua representação social.

4.3.2. Gunter Kress

A gramática funcional de Halliday forneceu o conceito e a metodologia que permite o tratamento de algumas das questões colocadas no âmbito da semiótica social, especialmente no que tange à articulação entre forma e função. Herdeiro da escola de Halliday, Gunter Kress fundou a perspectiva semiótica da ACD.

Kress tem se destacado por sua atuação nos trabalhos sobre as teorias multimodais, concepção acerca idéia de que o discurso se constrói não só com base nos significados atrelados às palavras, mas também naqueles ligados à imagem. Por exemplo, um gesto ou um formato de um texto escrito, seja qual for, diz muito de sua construção discursiva, à medida que for possível reconhecer a imagem e relacioná-la com o seu contexto de uso.

4.3.3. Norman Fairclough

Uma das vertentes mais atuantes desenvolvidas na ACD está no postulado do lingüista britânico Norman Fairclough, em seu método de análise do discurso intitulado *Análise do*

Discurso Textualmente Orientada – ADTO – (FAIRCLOUGH, 2001), método enquadrado no que o autor concebe como *Teoria Social do Discurso*, pois para ele, a ACD é uma forma de analisar as relações entre o discurso e outros elementos da prática social.

Com a ADTO, Fairclough entende qualquer evento discursivo como simultaneamente um *texto*, uma *prática discursiva* e uma *prática social*. Nessas três esferas calca-se a perspectiva tridimensional do discurso concebida pelo autor e entendida, respectivamente, como a dimensão da análise lingüística, da análise do processo interacional e da análise de circunstâncias organizacionais e institucionais da sociedade.

Fairclough considera como base de sua teoria a natureza dialética social do discurso, ou seja, que, por um lado, o discurso constitui a realidade social e, por outro, ele constituído por ela.

Para Fairclough, o mundo é formado pela atribuição de sentido que os atores sociais lhe impõem, por isso ele acredita que a perspectiva adotada pela AD seja incompleta, pois não dá conta da “face” de resistência do discurso, da natureza de mudança social que as práticas discursivas carregam, mas apenas atestam seu caráter de aparelhamento, reprodução e assujeitamento, daí a não consideração de Fairclough e de todos analistas críticos às influências da Psicanálise, do Estruturalismo, e da teoria marxista estrita.

5. Construções de “discurso” para a AD e a ACD

Os trabalhos teóricos na AD e na ACD buscam responder a um determinado conjunto de pressupostos que autorizam a construção e a operacionalização do discurso como objeto de análise. Pêcheux e Fairclough, como teóricos fundamentais das duas perspectivas em questão, partem de lugares diferentes e isso acarreta ênfases e prioridades distintas. Vejamos para onde Norman Fairclough aponta, propondo um deslocamento em relação ao trabalho dos analistas de discurso franceses.

Fairclough não pretende fazer análise do discurso como procedimento epistemológico sobre a língua, mas como instrumento político contra a injustiça social. Os pesquisadores são também julgados por ele de acordo com sua parcialidade em relação ao objeto analisado. Fairclough assume que a neutralidade, diante das estruturas sociais, numa pesquisa, torna o pesquisador cúmplice de tais estruturas. Para ele, o discurso deve ser visto como um modo de

ação, como uma prática que altera o mundo e altera os outros indivíduos no mundo, desse modo os analistas da ACD devem formular pesquisas que exerçam ações de contrapoder e contra-ideologia, práticas de resistência à opressão social.

O mundo é constituído pela atribuição de sentido que os atores sociais lhe impõem. Sem a interação subjetiva, a intenção dos sujeitos e a atribuição de sentido aos objetos não existem condições para explicar o processo de produção do discurso e dos sentidos. Aqui, chegamos a um ponto crucial, de natureza epistemológica, das duas correntes.

Quando a AD surge, ela procura, sobretudo, combater uma tendência interpretativista/conteudista nas ciências sociais que lida com o texto como se ele fosse uma superfície transparente, onde, naturalmente, os indivíduos mergulham para buscar os sentidos. No entanto, a proposta de Fairclough é caracterizada por um esforço de síntese de múltiplas contribuições teóricas - mesmo aquelas que se contrapõem -, cujo resultado deve auxiliar a pesquisa científica social a estudar os processos de mudança social.

O que é fundamental na AD, e ignorado na ACD, é a complexidade na concepção da estrutura da língua, ou da materialidade lingüística, pois nos fornece uma idéia de que a língua se trata de uma estrutura opaca, atravessada pelos eventos sócio-históricos. Mesmo assim, para Fairclough a análise discursiva da escola francesa é tratada em termos semânticos muito estreitos.

Essa crítica se explica em parte pelo exaustivo desse autor sobre a superfície discursiva apoiada em questões de textualidade, que se invalidam completamente dentro da perspectiva da AD, para a qual o que interessa não está na superfície do discurso, pois ela, apenas, contém os elementos que fornecem ao analista o acesso ao objeto discursivo. O que está em jogo é a explicitação dos mecanismos de produção de sentidos a partir do funcionamento discursivo.

A AD enfatiza a reprodução da ideologia no discurso – como os sujeitos são posicionados dentro de FDs e como a dominação ideológica é assegurada através da linguagem – em detrimento da transformação social a partir do discurso – como o sujeito pode contestar e reestruturar a dominação e as FDs mediante a prática discursiva.

O discurso como objeto construído pela AD deve ser encarado como um processo que se dá sobre a língua, e o acontecimento lingüístico como um investimento ideológico do sujeito que se inscreve e se dispersa no discurso, enunciando e sendo enunciado, a partir do que já foi dito e colocando a possibilidade, sobre o mesmo, de outros dizeres.

Segundo Orlandi (2002), a AD vai articular o lingüístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social. Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Há, entre os diferentes modos de produção social, um modo de produção social específico que é o simbólico. Há, pois, práticas simbólicas significando (produzindo) o real. A materialidade do simbólico assim concebido é o discurso.

Temos, por um lado, os teóricos mais representativos da AD afetados pela atmosfera intelectual do período estruturalista anterior e posterior a maio de 68 na França (período de ascensão e queda do paradigma estruturalista), e, por outro, na ACD, teóricos que estão procurando equacionar os problemas sem resposta de múltiplas tradições intelectuais, em um esforço de síntese crítica, voltada para os problemas sociais mais urgentes. Ao mesmo tempo em que não podemos tomar como compatíveis, em sua totalidade, os empreendimentos de Pêcheux e Fairclough, existem pontos nos quais eles se encontram, apesar do contexto no qual se inserem.

Dentre muitos conceitos comuns, aquele que se caracteriza como um dos mais importantes e que nos permitiria a aproximação é o de interdiscursividade. Existe um consenso sobre ele no que diz respeito à sua primazia, na forma como constitui a discursividade. No entanto, sua aplicação, apesar de idêntica na forma lingüística, é transportada, na ACD, das considerações de Pêcheux - onde a interdiscursividade é um todo complexo de formações discursivas que emergem do conjunto de formações ideológicas - para a aplicação da noção de ordem do discurso - onde não se aceita a ideologia em Althusser como cimento social, mas o conceito de hegemonia enquanto luta que abre a possibilidade de articulação e rearticulação das ordens do discurso.

6. “Sujeito” ou “ator social” na AD e na ACD

Na relação entre a AD e a ACD, eis aqui um verdadeiro campo de batalha pela definição do sujeito/ator: por um lado a intencionalidade que pauta nossas práticas discursivas, em uma relação dialética entre estrutura e agência humana; por outro, a nossa constituição enquanto sujeitos, um efeito de uma posição social representada no discurso.

As grandes reivindicações recíprocas nos dois campos acerca dos estatutos do indivíduo (se sujeito ou se ator) consistem na maior divergência entre a AD e a ACD. Para a ACD, o

processo de interpelação ideológica, tal como é descrito na AD, é muito rígido e faz com que o sujeito desapareça, ao estilo estruturalista. Para Fairclough, o agente-sujeito é uma posição intermediária, situada entre a determinação estrutural e a agência consciente. Ao mesmo tempo em que sofre uma determinação inconsciente, ele trabalha sobre as estruturas, a fim de modificá-las conscientemente. É como se a estrutura estivesse em constante risco material em função de práticas cotidianas de agentes conscientes.

Já para a AD o sujeito é sempre dependente, condicionado por fatores extrínsecos a ele e é, exatamente, por essa dependência que a AD se posiciona como um campo investigativo da sociedade, pois busca investigar os processos de reprodução de poder a que são submetidos os indivíduos.

Apesar da distância que assume, Fairclough ainda está dialogando com a possibilidade de interpelação inconsciente dos sujeitos do discurso. Mas o sujeito do desejo e do inconsciente laciano, transportado e transformado na AD, não está presente. Outros elementos, no entanto, estão: a força de persuasão, dominação, hegemonia e a ideologia, deslocadas dos empreendimentos de Althusser, mas encontradas nos trabalhos de Gramsci.

Além disso, para tratar da luta política no interior do discurso, Pêcheux e Fairclough parecem concordar em suas críticas a Foucault.

Tanto Fairclough quanto Pêcheux defendem, pois, uma análise ideológica do discurso, embora tenham trilhado caminhos diferentes na história do marxismo. É também pelo antimarxismo de Foucault que as duas vozes levantam-se, em conjunturas bem diferentes, sobre o mesmo ponto: exige-se o engajamento de Foucault, porque se admite o valor de seus trabalhos na luta política. Ambos identificam em Foucault um relativismo e, por conseguinte, a falta de uma tomada de posição explícita na luta política.

Os processos de assujeitamento ou agenciamento do indivíduo passa por todos esses princípios norteadores que significam poder e discurso na agenda da ACD e da AD e são esses processos que as distinguem essencialmente.

7. Considerações finais

Apesar da incompatibilidade entre as duas práticas em análise de discurso, existem alguns pontos onde Fairclough retoma Pêcheux e se esforça em sintetizar o pensamento marxista, são esses que se refletem nas propostas de engajamento da análise de discurso nos dois domínios: Pêcheux defendia uma tomada de posição pelo marxismo-leninismo e Fairclough se coloca entre os neomarxistas que procuram dar conta das transformações do capitalismo face à globalização.

Um projeto comum entre a AD e a ACD pode existir e pretender produzir interfaces e desdobramentos que não apenas sobre as práticas discursivas, mas também acerca das práticas e estruturas sociopolíticas que apóiam as práticas discursivas.

As duas correntes não estão eximidas de possibilidades de intersecções, haja vista que sua tradição histórica em afirmarem-se abertamente políticas e, portanto, potencialmente polêmicas, sendo seus papéis analisar e revelar a função do discurso na (re)produção da dominação social.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos do Estado*. 8 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001

AUTHIER-RÉVUZ, J. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Trad. C. M. Cruz e J. W. Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n° 19: 25-41, 1990

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 7 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. (Leituras Filosóficas).

HALLIDAY, M. A. K. Language Structure and Language Function In: LYONS, J. *New Horizons Linguistics*. London: Pinguin Books. p. 140 – 165, 1970.

_____. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985

KRESS, G. *Critical Discourse Analysis*. In: W. G. (org.). *Annual Review of Applied Linguistics* 11. p. 84-99, 1990.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

ORLANDI, E. *A análise de discurso e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil*. Caderno de Estudos Lingüísticos (42), Campinas: Jan./Jun. PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*, Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp. pp 61 – 161, 1990.

RAJAGOPALAN, K. *Linguagem e cognição do ponto de vista da Linguística Crítica*. Veredas. Revista de Estudos Lingüísticos. V 06, nº 01, jan/jun. Juiz de Fora: UFJF. P. 91-104, 2002.

VAN DIJK, T. Semântica do discurso. In: PEDRO, E. R. (Org.) *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

A INTERTEXTUALIDADE BAKHTINIANA EM AI DE TI, COPACABANA!

José Fernando Cursino

RESUMO: Este trabalho trata da análise da crônica de Rubem Braga “Ai de ti, Copacabana”, escrita em 1956 e publicada em 1962 num livro homônimo que reuni a coletânea de suas obras mais importantes. Por conseguinte, o nosso propósito, é demonstrar os efeitos de sentido extraídos e manifestados ao longo do texto quando este matém um profundo diálogo com diversas passagens bíblicas para justificar a insatisfação do autor pelas transformações que o bairro carioca sofria naquele momento histórico. Nosso objetivo, portanto, pretende demonstrar que os procedimentos dos recursos estilísticos confirmam a natureza intrínseca do intertexto e a linguagem discursiva singular utilizada serve para afirmar a degradação dos valores tradicionais corrompidos pelos novos costumes e lançar sobre Copacabana os mais terríveis vaticínios. A metodologia empregada em nossa análise fundamenta-se nos estudos de Mikhail Bakhtin sobre o dialogismo e a intertextualidade que permitem identificar em um determinado texto à presença de diferentes vozes e a incorporação de discursos recorrentes.

PALAVRAS-CHAVE: Crônica; Dialogismo discursivo; Intertextualidade.

ABSTRACT: *This work is about the analysis of a chronicle of Rubem Braga “Ai de ti, Copacabana”, written in 1956 and published in 1962 in the homonymous book which is a collection of his more important works. Therefore, we aim to demonstrate the effects of sense extracted and manifested along the text when it keeps a deep dialogue with several biblical passages to justify the discontent of the author because of the changes the area of Copacabana was passing through at that historical moment. Consequently, our goal is to show that the stylistic resources procedures confirm the intrinsic nature of the intertext and that the singular discursive language is used to affirm the degradation of the traditional values corrupted by the new habits and spread over Copacabana the most terrifying predictions. The methodology used in our analysis is based in the studies of Mikhail Bakhtin about dialogism and intertextuality that allow us to identify, in a given text, the presence of different voices and the incorporation of recurring discourses.*

KEY WORDS: *Chronicle; Discursive dialogism; Intertextuality.*

1. Introdução

O dialogismo é um tema presente nas diversas correntes que têm como preocupação a linguagem. Em linhas gerais, podemos defini-lo como o princípio básico sobre o qual todo discurso está organizado. Uma de suas configurações é o conceito de intertextualidade respectivo

à incorporação de um texto em outro com a finalidade de produzir um efeito de sentido determinado.

Seguindo uma abordagem Bakhtiniana, procuramos de maneira prática, evidenciar alguns de seus conceitos constitutivos. Tendo em vista este propósito, selecionamos para objeto de nosso exame a crônica de Rubem Braga *Ai de ti, Copacabana!* por considerar dois pontos determinantes no texto.

O primeiro diz respeito à organização formal, que enquadra, sistematicamente, a obra de Braga no modelo Bakhtiniano de intertexto ao compreender os três processos estabelecidos pelo teórico russo, a saber: a estilização, a citação e a alusão. Além de fornecer meios que permitem trabalhar ao mesmo tempo, sua relação com a exterioridade e a sua interatividade com certas passagens bíblicas.

O segundo motivo, concerne ao fato da crônica, que até pouco tempo, ser um gênero preterido pelos professores de Língua Portuguesa e/ou de Literatura, constar da nova Proposta Curricular Para o Estado de São Paulo no caderno de linguagens, códigos e suas tecnologias da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

Nossa análise tem como base principal às explicações de Bakhtin (1929/1992) sobre a linguagem, e no estudo organizado por Barros e Fiorin (1994) acerca do dialogismo segundo os postulados defendidos pelo referido autor russo.

2. Desenvolvimento teórico

Conceitos como os de intertexto, de interdiscurso, que trabalham a incorporação a um texto qualquer do discurso de outrem e dos fatores externos a sua produção, são utilizados por acadêmicos preocupados em evidenciar os fatores históricos e ideológicos intrínsecos do texto discursivo, seja literário ou político. Roncari (1994) destaca o aspecto atual da obra de Bakhtin, que ao usar o termo “dialogia”, descreve a vida do mundo e das trocas simbólicas em que nada é inteiramente superado e esgotado, pois um símbolo pode ser revestido com novos significados.

Para Barros (1994) o teórico russo antecipa muito das principais orientações da linguística moderna, em especial, no que se refere à enunciação, matéria privilegiada de suas reflexões. O

texto hoje é considerado como objeto de significação, um “tecido” estruturado e organizado, e objeto da comunicação cujo sentido depende do contexto sócio-histórico.

Em relação ao dialogismo discursivo, este se desdobra em dois aspectos. O primeiro diz respeito à interação verbal entre sujeito e enunciatário do texto, que difere da relação subjetivista eu – tu de Benveniste.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas (...) da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo. (Bakhtin 1929/1992, p 123).

O segundo aspecto se refere à intertextualidade, isto é, “o diálogo entre os muitos textos da cultura, que se instala no interior de cada texto e o define”. (Barros, 1994, p 4). Como exemplo de texto em que se realiza a intersecção de muitos diálogos, temos a fala poética de Cabral “Tecendo a Manhã”. Verifica-se, como entende Bakhtin, a intertextualidade ‘interna’ das vozes que falam e polemizam no texto, recriando e reproduzindo o diálogo com outros textos.

Em Brait (1994), para Bakhtin, o discurso, em linhas gerais, nasce de uma situação pragmática, cuja análise depende, sobremaneira do contexto extraverbal. Assim o enunciado concreto compreende duas partes: a concebida e realizada em palavras – “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”(Bakhtin, 1929/1992 p. 95)- e a presumida, na qual se conjugam fatores como: a entoação, a relação de palavras de acordo com um contexto de vida, o falante, o tópico e o ouvinte como elementos constitutivos do discurso.

Abordaremos neste momento, com mais detalhes, a intertextualidade e a interdiscursividade numa abordagem Bakhtiniana, porque principalmente a primeira orientação, servirá de modelo para o exame da crônica de Rubem Braga “Ai de Ti, Copacabana” o intuito principal deste trabalho.

De acordo com Fiorin (1994) tanto a intertextualidade como a interdiscursividade são fenômenos que correspondem a presença de duas vozes no mesmo texto discursivo ou textual, porém apresentam diferenças entre si: “ a intertextualidade é a incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (Fiorin,1994,p.30). Isso requer três processos: a estilização, que se configura na reprodução do conjunto de procedimentos do discurso de outrem; a alusão, que consiste na reprodução de construções

sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, mas todas relacionadas entre si; e a citação, que pode confirmar ou alterar o sentido do texto citado por meio de elementos em comum. Nota-se que os três processos permitem manter uma relação polêmica ou contratual com o texto citado ou reproduzido.

A interdiscursividade, por sua vez, é o processo em que se incorporam percursos temáticos e os figurativos, temas e/ou figuras de outro. Ela ocorre em dois momentos: a citação quando um discurso repete “idéias”, isto é, percursos temáticos e ou figurativos de outro; e alusão, quando se incorporam temas e/ou figuras de um discurso que serve de contexto para compreensão do que foi incorporado. (Fiorin 1994 pp. 32, 34). Como exemplo do segundo caso, pode se considerar o texto “SAMPA” de Caetano Veloso, no qual o mito de narciso serve de contexto para se entender os versos: “Quando te encarei frente á frente, não vi o meu rosto”.

Fiorin (1994) observa que, a interdiscursividade não implica a intertextualidade, pois esta não é necessária para a constituição de um texto, e que pelo motivo do texto ser uma produção individual, cria-se à ilusão da liberdade discursiva. “Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como em geral ele o pretende, de algum retorno às coisas mesmas, (...), mas de um trabalho sobre outros discursos.” Maingueneau (apud Fiorin, 1994, p. 35)

Nesse sentido, Lopes (apud: Fiorin, 1994, p. 35) afirma que “o discurso é uma trapaça: ele simula ser meu para dissimular que é do outro.” O discurso, enfim, discursa outros discursos. Por essa razão, ele é um produto social, considerado como um lugar de trocas enunciativas, no qual a história pode inscrever-se, quando convertido simultaneamente, num espaço de relações conflituais ou contratuais.

Concluídas as ponderações teóricas, e observando como princípio às orientações até aqui expostas, nos limitaremos ao exame do texto de Rubem Braga, Ai de ti, Copacabana!

3. Crônica: Breves considerações

Para iniciar o exame de Ai de ti, Copacabana! seguindo as orientações teóricas apresentadas no capítulo 1 deste trabalho, julgamos necessário tecer uma breve consideração sobre o que é a “crônica”. Sá (1987) coaduna a idéia de que a crônica possui como princípio

básico registrar o circunstancial, por meio de um narrador-repórter, o qual relata um fato aos muitos leitores que formam um público determinado.

Sendo a crônica uma soma de jornalismo e literatura (daí a imagem do Narrador-repórter), dirige-se a uma classe que tem preferência pelo jornal em que ela é publicada (só depois é que irá integrar uma coletânea, geralmente organizada pelo próprio cronista), o que significa uma espécie de censura, ou, pelo menos, de limitação: a ideologia do veículo correspondente ao interesse dos seus consumidores, direcionado pelos proprietários do periódico e/ou pelos editores-chefes da redação. Sá (1987, pp. 7,8)

Outro aspecto pertinente nas observações de Sá (1987) é a diferenciação entre o contista e o cronista. Segundo Sá (1987), aquele se coloca na pele de um narrador que é um personagem ficcional, ao passo que, “quem narra uma crônica é o seu *autor* mesmo, e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se nós, leitores, estivéssemos diante de uma reportagem”.(Sá, 1987,p.9). Cabe observar, que para Maingueneau (1996) como vimos no capítulo 1, o autor é o responsável pela enunciação, enquanto o escritor, desempenha o papel de produtor do enunciado.

4. Análise da crônica

Antes de apresentarmos os aspectos por nós observados, julgamos necessário contextualizar o momento sócio-histórico que motivou o Rubem Braga a produzir a obra objeto deste trabalho.

Em 1956, com a garantia de posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek, está afastado o obstáculo ao entendimento com as multinacionais incluindo a participação do Estado e dos grupos políticos e econômicos brasileiros.

O programa de Metas do governo, encabeçadas pelo lema “cinquenta anos em cinco”, pretende acelerar o desenvolvimento industrial e, conjuntamente com a criação de indústrias de base, abre concessões para a instalação de indústrias estrangeiras.

Acelera-se o êxodo rural, as principais cidades do país começam a receber uma população excedente. Começa a transformação da paisagem urbana pelo desmatamento e construção civil.

Copacabana, antes um bairro considerado da elite, sofre com a especulação imobiliária, que atende a nova clientela; a burguesia industriaria e urbana da capital do país.Precipita-se a ocupação desordenada do espaço. Muitos dos seus antigos e mais importantes prédios são

demolidos para dar lugar aos modernos edifícios de condomínio e aos centros comerciais. Ocorre dessa forma, uma profunda mudança não só ao que se refere ao espaço físico, mas também a diversificação de aspectos humanos e de classes sociais. Nesse momento, entre a busca pela ascensão material em detrimento dos antigos valores morais e culturais, que Rubem Braga tece um ponto em comum entre Copacabana e as cidades de Sodoma e Gomorra, descritas na Bíblia, destruídas por “Javé”, tomadas como símbolo da corrupção e da injustiça em várias passagens (IS, 1-10; JR 49,18; MT 11, 23, etc.) (Bíblia Sagrada, 1990).

A partir desse pressuposto, Rubem Braga recupera a metáfora de Sodoma e Gomorra para construir um texto polifônico, no qual diversas vozes se intercalam para a produção de sentidos. Entenda-se nesse ponto, a metáfora literária conforme relata Nascimento (A Linguagem Metafórica de Cora Coralina. Trabalho de Graduação Interdisciplinar. Mogi das Cruzes. UBC, 2002) na primeira parte desta monografia. Entretanto, o primeiro ponto a se ressaltar, diz respeito à passagem do Novo Testamento que serve de paradigma para sua elaboração. Do mesmo modo que em Lucas (v. 41- 1990), Jesus junto à descida do Monte das Oliveiras, chora sobre Jerusalém, pois a cidade se tornou o centro da exploração e da opressão do povo, Rubem Braga passa da categoria de escritor para a categoria de autor, e assume o *ethos* de profeta como é postulado por Maingueneau (1996), para censurar energeticamente sua época. Como consequência, instaura-se no interior do texto um enredamento de diálogos que interage com determinados fatos bíblicos, elencados a seguir.

Em um primeiro momento, visto Copacabana ser um bairro litorâneo, notamos que a relação com o dilúvio transcorre ao longo do texto, como se verifica nos parágrafos: 3, 4, 6, 13, 14, 16, (vide anexo). Porém, selecionamos a título de exemplo, a passagem do quarto parágrafo, em que Rubem Braga vaticina o fim de Copacabana pela fúria das águas e o versículo 6 do capítulo 7 do Gênesis (Dilúvio, cap. 6-9).

“4. Sem Leme, quem te governará? Foste iníqua perante o oceano, e o oceano mandará sobre ti a multidão de suas ondas”. (Copacabana)

“... Noé tinha seiscentos anos quando se arrebentaram as fontes do oceano e se abriram as comportas do céu...”. (Dilúvio).

Tanto no Dilúvio, quanto na crônica de Rubem Braga, existe uma identificação do aniquilamento por meio da água, que representa não apenas a vida, mas, em ambos os casos, a

morte. Assim, ao observarmos os dois trechos selecionados para nossas indagações, atentamos para a profunda relação contratual estabelecida entre os dois textos.

Sob esse aspecto, Ai de ti, Copacabana! acompanha o mesmo teor divinático das passagens bíblicas, ou seja, o futuro se lê pelo passado, em uma retomada constante dos mitos anteriores. Dessa forma, o caráter da crônica é evidenciar o final trágico do bairro carioca, do qual restará apenas ruínas. Esta disposição se confirma no diálogo mantido entre o parágrafo 6 de Ai de ti, Copacabana! e Jericó (JS cap. 6v.5), como nos mostram os trechos abaixo.

“...todo o povo lançará o grito de guerra: as muralhas da cidade virão abaixo...” Jericó (JS cap. 6 v. 5).

“... e o setentrião lançará as ondas sobre ti (...) até morder a aba dos teus morros, e todas as muralhas ruirão”. Copacabana (6).

Em nossa análise, verificamos também, outra passagem que faz alusão a Jericó (Bíblia Sagrada, 1990). O parágrafo é o seguinte:

5. Grandes são teus edifícios de cimento, e eles se postam diante do mar qual alta muralha desafiando o mar; mas eles se abaterão.

Para finalizar a relação de Ai de ti, Copacabana! com os fatos bíblicos, encontramos no parágrafo 8, uma referência a passagem do Novo Testamento quando Jesus expulsa os vendilhões do templo (Marcos cap. 11-v. 15 a 19). As passagens são as seguintes:

“...Jesus entrou no templo e começou a expulsar os que comprovam no templo...”

“8- Então quem especulará sobre o metro quadrado do teu terreno?” (Copacabana)

Outro aspecto percebido em nossa análise, pelo fato do Brasil ser um país onde convivem e se inter-relacionam várias religiões e crenças, é que o diálogo com a Bíblia sofre um deslocamento, e o sincretismo religioso se faz ouvir na crônica, para revelar a hipocrisia dos moradores do bairro, conforme nos descreve o parágrafo a seguir.

“15- Por que rezais em vossos templos, fariseus de Copacabana, e levai flores para Iemanjá no meio da noite? Acaso eu não conheço a multidão de vossos pecados?”

Além das referências religiosas, encontramos no texto, a interatividade com outros valores. O parágrafo 11, por exemplo, faz menção ao sonho de consumo dos jovens burgueses da época, a lambreta, símbolo de *status* e de conquista amorosa:

“... e teus mancebos fazem das lambretas instrumentos de concupiscência”.

Rubem Braga, ainda descreve sua visão da degradação generalizada do bairro em outras passagens, como podemos observar no parágrafo 20 quando profetiza:

“A rapina de teus mercadores e a libação de teus perdidos; e a ostentação da hetaira do posto cinco, em cujos diamantes se coagularam as lágrimas de mil meninas miseráveis – tudo passará”.

De acordo com Lima & Barroso (1957), libação era o ato pelo qual começavam os sacrifícios e outras cerimônias pagãs e que consistia em encher uma taça de vinho ou outro licor e depois de o provar derramá-lo todo ou parte de alguma divindade. Hetaira, diz respeito a mulher dissoluta e cortesã na antiga Grécia e por extensão, prostituta elegante e distinta

Já o parágrafo 2, “Ai de ti Copacabana, porque a ti chamaram Princesinha do mar...” é uma referência à canção “Copacabana”, uma das músicas símbolo do bairro, composta por João de Barro e Alberto Ribeiro (1946) cujos primeiros versos são estes:

Existem praias tão lindas cheias de luz
Nenhuma tem o encanto que tu possuis
Tuas areias/teu céu tão lindo/ tuas sereias
Sempre sorrindo, sempre sorrindo
Copacabana, princesinha do mar...

Constata-se, desse modo -ao tomarmos contato com a letra, que exalta os atrativos do bairro -que o segundo parágrafo de Ai de ti, Copacabana!, estabelece a oposição entre a sua visão ufanista e a denúncia de sua decadência, segundo Rubem Braga. Copacabana linda, pura, com sereias e encantadora como era vista até aquela data, é uma mentira. A verdadeira está personificada no último parágrafo da obra, em que é descrita não como uma “princesinha”, e sim como uma “prostituta”, que vendeu seus atrativos e vive na luxúria. Sua canção agora, não é lírica, mas “pecaminosa”. O respectivo parágrafo é o seguinte:

22.- “pinta-te qual mulher pública e coloca todas as tuas jóias e aviva o verniz de tuas unhas e canta a tua última canção pecaminosa (...) estremece seu corpo fino (...) porque sobre ele vai a minha fúria (...) canta a tua última canção, Copacabana!”.

Finalmente, nessa rede de diálogos que o texto oferece, verifica-se a ocorrência da intertextualidade conforme os três processos apontados por Fiorin (1994) expostos no item 1-2 do

capítulo I, a estilização, a citação e a alusão, que de modo geral, constituem seu arcabouço formal.

O primeiro processo, a estilização, consiste na reprodução do estilo de outrem. Neste caso, repete o modelo dos textos bíblicos. A primeira referência formal que possibilita constatar a estilização, refere-se ao fato dos parágrafos numerados para dar a idéia de se tratarem de versículos:

1. Ai de ti, Copacabana! porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia, e tu não viste, porém minha voz te abalará até as entranhas.

2. Ai de ti, Copacabana!...

Outras referências formais verificadas em nossa análise, dizem respeito à incidência de verbos no futuro do indicativo, que atribui às frases propriedades proféticas: “ela habitará”, “os siris comerão”, “agravarei”, etc. Encontramos também, a utilização de elementos da sintaxe dos textos sagrados, como ocorre no parágrafo 17:

“E tu, Oscar, filho de Ornstein, ouve a minha ordem...”.

Além do uso do léxico por meio do emprego de palavras como: “pecaminosa”, “mercadores”, “templos”, “fariseus”...etc. Por último, o uso da segunda pessoa: “pinta-te...” “por que rezais...”.

Todos os recursos estilísticos são assim trabalhados em Ai de ti, Copacabana!, de maneira a transmitir para o leitor o mesmo tom profético e admoestatório da linguagem bíblica das passagens com as quais o texto dialoga.

O segundo processo é a citação, que pode alterar ou confirmar os componentes do texto citado.

9- Ai daqueles que dormem em leitos de pau marfim nas câmaras refrigeradas, e desprezaram o vento e o ar do senhor, e não obedecem a lei do verão. (Copacabana)

Nessa passagem de Ai de ti, Copacabana! Rubem Braga cita elementos da fala de Amós (cap. 6, v. 4 a 6):

“Deitam-se em camas de marfim; esparramam-se em cima de sofás, comendo dos cordeiros do rebanho e novilhos cevados, em estábulos (...) Acabou-se a festa dos boas-vidas”.

Pode-se notar que o parágrafo 9 do texto de Rubem Braga cita elementos do texto de Amós (cap. 6,4-6), confirmando o sentido que este declara, o mundo à parte dos privilegiados que não reconhecem os humildes e não obedecem a lei de Deus.

Por fim, o terceiro processo é a alusão, no qual “não se citam as palavras (todas ou quase todas), mas se reproduzem construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras.” Fiorin (1994, p. 31)

“Ai de ti, Copacabana, porque eu já fiz o sinal bem claro de que é chegada a véspera de teu dia...”. (Ai de ti, Copacabana).

“Ai de ti, Corazim! Ai de ti, Betsaida! Porque, se em Tiro e Sidônia tivessem sido realizados os milagres que foram feitos no meio de vós, há muito tempo elas teriam feito penitência, vestindo-se de cilício e cobrindo-se de cinzas”. (Matheus cap. 11-20)

Nos versículos acima a alusão é percebida, porque, os dois textos se iniciam com a oração imperativa “Ai de ti” seguida da conjunção “porque”, introduzindo os motivos da advertência, e que as cidades sofrerão algum tipo de castigo divino. São reproduzidas as mesmas construções sintáticas em que todas são figurativizações do mesmo tema.

Procuramos neste estudo, conforme as especificações, mostrar a Intertextualidade seguindo os princípios Bakhtinianos, mas convém salientar que as possibilidades de leitura não se esgotam na nossa análise, pois o leitor, como acontece em qualquer tipo de texto, interage como co-autor na atribuição de sentidos. Esta incompletude, recoloca o texto de Rubem Braga no processo criativo, reproduzindo uma verdade inserida em um contexto sócio-histórico, que se repete ao longo dos tempos. Nesse sentido, reside sua atualidade, ao trabalhar com valores atemporais numa relação de contrato e de conflito, permitindo o jogo dinâmico entre o simbólico, o histórico e o ideológico.

REFERÊNCIAS

- BAIER, W, STEIN, Frederico. **Dicionário Enciclopédico da Bíblia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS, Diana L., FIORIN, José L. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade em torno de Bakhtin**. 1ª ed. São Paulo: Edusp, 1994.

BÍBLIA SAGRADA. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulus, 1990.

BRAGA, Rubem. “**AI DE TI, COPACABANA!**”. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1962.

LIMA, Hildebrando de, BARROSO, Gustavo. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** 9ª ed. São Paulo: S/A, São Paulo, 1957.

RODRIGUES, Marly. **A Década de 50, Populismo e Metas Desenvolvimentistas do Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

SÁ, Jorge de. **A Crônica.** 3ª ed. São Paulo: Ática, 1987.

LINGUAGEM POÉTICA E MULTIMODALIDADE: UM ESTUDO DO POEMA *ROSA PARA GERTRUDE*, DE AUGUSTO DE CAMPOS¹

Lucélio Dantas de Aquino²
Francisco Roberto da Silva Santos³

RESUMO: A partir de um estudo interdisciplinar, analisamos o poema concreto *Rosa para Gertrude*, de Augusto de Campos, mesclando teorias literárias que fomentem os estudos de poemas/poesias e teorias linguísticas que estão em voga nos estudos acerca dos gêneros textuais. Sendo assim, utilizamos as teorias literárias abordando o conceito de desautomatização da linguagem promovido pela discussão dos formalistas russos e dos estruturalistas tchecos e, na seqüência, fizemos uso dos estudos da sobre o *design visual*, de Kress e van Leeuwen (2006), ou melhor, a teoria da multimodalidade discursiva, percebendo como a relação palavra e imagem se justapõe nos poemas concretos para construir seu sentido global. A partir de nossas análises, comprovamos que o poema é detentor de uma linguagem que foge ao cotidiano, causando a primeira vista um estranhamento no leitor, mas que é alicerçado pela forma e disposição que o sentido se materializa no poema, além de contar com outros recursos como a forma circular dos anéis cor de rosa ao fundo do texto e formatação das letras que suscitam o desabrochar da rosa, representando a entrega da mesma à poetisa Gertrude Stein, também, “deslineariza” a leitura do poema fazendo com que o leitor percorra outros caminhos, nesse caso, a leitura é circular. Portanto, acreditamos que não seria possível se fazer uma leitura desse poema se deixássemos de lado os demais recursos que compõem o todo, bem como os elementos extra-linguísticos e composicionais presentes no texto.

PALAVRAS CHAVE: Desautomatização da linguagem, multimodalidade discursiva, poema concreto.

ABSTRACT: *In this interdisciplinary study, we analyze the concrete poetry Rosa para Gertrude, by Augusto de Campos, mixing literary theories that foment the studies about poems/poetries and linguistic theories that are in season in the researches about textual genres. Thus, we have used the literary theories which approach the concept of desautomatization of language promoted by the discussion of the Russian formalists and Czech structuralists and, later, we have used the studies about visual design, by Kress & van Leeuwen (2006), or in a better meaning, the theory of discursive multimodality, noticing how word and image go together in the concrete poetries in order to construct its global meaning. From our analyzes, we have confirmed that the poem have a language that differs from the daily language, causing, at first glance, a estrangement to the reader, but which is based by the form and disposition that the meaning materializes in the poem. Besides, the text also figures on other resources*

¹ Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, resultado da disciplina Tópicos em Estudo do Texto e do Discurso, ministrada pelo Prof. Dr. Andrey Pereira de Oliveira.

² Mestrando em Letras do PPGL/UERN e bolsista CAPES.

³ Mestrando em Letras do PPGL/UERN.

such as the circular form of the pink roses at the background of the poem and the shape of the letters which suscitates the unclasping of the rose, representing the offering of the rose to the poet Gertrude Stein. The composition of the poem also makes the reading to be not linear, but circular, what obligates the reader to go through other ways. Thus, we believe that doing a linear reading of this poem would not be possible if we omit the other resources that compose the whole, as well as the extra-linguistic and composicional elements of the text.

KEYWORDS: *Desautomatization of the language, discursive multimodality, concrete poetry.*

Palavras iniciais

*Um lingüista surdo à função poética da linguagem
e um especialista em literatura indiferente aos problemas lingüísticos
e ignorante dos métodos lingüísticos são, um do outro,
flagrantes anacronismos.
(Roman Jakobson)*

O presente estudo visa, a partir de um estudo interdisciplinar, analisar o poema concreto *Rosa para Gertrude*, de Augusto de Campos, mesclando teorias literárias que fomentem os estudos de poemas/poesias e teorias lingüísticas que estão em voga nos estudos acerca dos gêneros textuais, uma vez que consideramos a poesia⁴ enquanto gênero, conceito que exploraremos posteriormente.

Sendo assim, utilizaremos as teorias literárias para abordar o conceito de desautomatização da linguagem fomentado pela discussão dos formalistas russos e dos estruturalistas tchecos e, na seqüência, faremos uso dos estudos sobre o *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006), ou melhor, a teoria da multimodalidade discursiva, percebendo como a relação palavra e imagem se justapõe nos poemas concretos para construir seu sentido global.

Para tanto, faz-se necessário que discutamos as teorias bases antes de procedermos às análises do poema supracitado.

⁴ Utilizamos os termos poema e poesia para tratarmos do mesmo gênero, haja vista que não se tem uma diferenciação clara a respeito de definição destes gêneros.

1. A linguagem na poesia: do estruturalismo tcheco ao formalismo russo

A poesia literária vem, há muito tempo, sendo tomada como um tipo de texto utilizado para expressar sentimentos – visão romântica da poesia – e como forma figurada de explorar caminhos não possíveis num plano real da linguagem. Porém, os estudos sobre como a linguagem é concebida atualmente, ou seja, para além do plano da comunicação, sugerem que, se aplicamos esse conceito à poesia e sendo essa forma de materialização da linguagem um instrumento que vai além do revelar posições e sentimentos, então a poesia denota um caráter inovador, uma vez que ela se utiliza de recursos que inquietam pela sua complexidade, tanto podendo ser por este lado complexo da linguagem interno ao signo quanto pela imagem que criamos em razão de sua disposição no fazer poético.

Em se tratando da linguagem poética, Mukařovský (1978, p. 153-154) afirma que esta “é uma das criações lingüísticas *funcionais* que se distingue das demais pelo fato de que não utiliza os meios lingüísticos para finalidades comunicativas, mas para uma autofinalidade estética”⁵. Sendo assim, mesmo compreendendo que a linguagem poética não é, por obrigação, comunicativa, “a ciência estrutural literária não estuda apenas a linguagem poética, mas ainda a sua relação com a linguagem comunicativa como totalidade e com os seus aspectos funcionais regulares” (MUKAŘOVSKÝ, *idem*, p.154).

Com base nessas afirmações, vemos que a linguagem na poesia se constitui em uma correlação entre duas manifestações da linguagem: *a linguagem enquanto manifesto estético* e *a linguagem enquanto manifesto de comunicação*. Isto é, a imbricação dessas duas formas de revelar a linguagem é que gera esse conceito de poeticidade anteriormente apresentado nas palavras de Mukařovský e que a faz significar funcionalmente na poesia por meio de aspectos singulares.

Como vimos, a poesia é uma manifestação da linguagem e esta não é opticamente apreendida pelos formalistas como uma manifestação da comunicação cotidiana, mas como algo capaz de causar estranhamento no leitor pela capacidade polissêmica que comporta.

⁵ Grifos do autor.

Nas palavras de Chklovski (1976, p. 40) “a poesia é uma maneira particular de pensar, a saber, um pensamento por imagens; esta maneira traz certa economia de energias mentais, uma ‘sensação de leveza relativa’, e o sentimento estético não passa de um reflexo desta economia”. Pensando por este viés, notamos que a poesia é uma forma de representação, ou melhor, de representar por imagem⁶ uma linguagem em sua forma desautomatizada, uma vez que a linguagem poética só adquire função estética pela oposição ao automatismo da linguagem cotidiana.

Corroborando com o pensamento de Chklovski, fazemos uso das palavras de Mukařovský (1997, p. 178) quando ele afirma que “o que é válido para a língua na poesia não o é para a língua real”. Essas palavras vão ao encontro da discussão antes estabelecida, na qual é por meio de uma desautomatização da linguagem que a poesia adquire função estética, pois a mesma perde o caráter cotidiano e cria imagens que vão significar linguisticamente na poesia.

Portanto, a linguagem empregada em textos poéticos é reveladora de um caráter estético a partir do momento em que relegamos do cotidiano aquilo que todos detêm sobre determinado signo e empregamos a este uma nova roupagem, configurando ao mesmo, através de uma percepção não convencional, uma imagem diferente da do real.

Como forma de prosseguir em nossa tentativa de analisar um poema concreto pela visão desautomatizadora da linguagem e da multimodalidade discursiva, cabe-nos agora fazer uma breve exploração da função poética, na visão jakobsoniana, do gênero poesia concreta – objeto de nosso estudo –, e da multimodalidade para, enfim, procedermos às nossas análises.

2. Função poética, poesia concreta e multimodalidade discursiva

Jakobson (1991) em seu texto *Linguística e poética* apresenta, antes de discutir com mais propriedade a função poética, os fatores linguísticos que determinam as funções da linguagem, dentre as quais está a função anteriormente citada.

⁶ Adotamos aqui o conceito de **imagem** fornecido pelo dicionário eletrônico de literatura *E-dicionário de termos literários* que conceitua imagem como uma “representação mental de uma realidade sensível que funciona como um recurso linguístico em textos literários, quando se faz a associação inconsciente ou indirecta de dois mundos ou realidades separadas no tempo e no espaço”.

Dessa forma, Jakobson vai nos dizer que a função poética está atrelada ao fator lingüístico da *mensagem*, pois, segundo este teórico, “essa função não pode ser estudada de maneira proveitosa desvinculada dos problemas gerais da linguagem” (1991, p. 128). Isso se dá pela presença constante dessa função nas práticas em que envolvem a linguagem e, sendo a poesia uma manifestação desta, conseqüentemente sua presença é indispensável na sua composição, embora o referido autor afirme que não devemos vincular a função poética somente a poesias. Em parte, concordamos com ele, mas acreditamos que esta seja uma função peculiar a este tipo de texto, independentemente da forma como ele se apresente, quer pela lírica métrica tradicional, quer pela manifestação concretista do poema visual.

Logo, faz-se necessário definir o poema visual, pois esta variação do gênero traz em suas subjacências uma “idéia de arte como *techné*, como atividade produtora” (BOSI, 1994, p. 532), isto é, produção de linguagem por meio de técnicas.

Na poesia concreta, portanto, uma característica que é subjacente aos processos que a compõem é segundo Bosi, “o da substituição da estrutura frásica, peculiar ao verso, por estruturas nominais; estas, por sua vez, relacionam-se espacialmente, tanto na direção horizontal como na vertical” (1994, p. 533). Sendo assim, estes textos quebram com a idéia de métrica, podendo ocupar os espaços da página de forma não-linear.

Intrigante, porém oportuna, é a observação de Bosi sobre a base na qual se pauta a fundação do concretismo, conforme citamos:

O argumento de fundo é o mesmo e tem a chancela do mal-amado historicismo: o tempo que vivemos são outros, tempos de técnica e de comunicação maciça, tempos em que outra é a percepção da realidade [...]; logo, tempos em que já não faria sentido o uso da unidade versolinear nem o da frase. (1994, p. 537)

Essa posição de Bosi só vem ressaltar mais uma realidade vigente, pois com a aceleração da vida humana a leitura de poesias pode ter se desgastado pela complexidade e estrutura linearizada. Sendo assim, a linguagem concretizada em imagens atrairia a atenção do leitor e despertaria neste o interesse pela leitura de poesias como a de Augusto de Campos, que não falam somente pela palavra, mas pelas imagens criadas por meio delas.

O poeta Augusto de Campos⁷ faz parte do conjunto dos brasileiros adeptos ao movimento concretista, contrariando a estética dos anos 40 em que se valorizava o convencionalismo da forma literária. Este autor participou da organização da Primeira Exposição Nacional de Arte Concreta (Artes Plásticas e Poesia), no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Com isso, vemos a sua importância para o *status* atual da poesia concreta no Brasil, configurando como um autor não somente de belas palavras, mas de construções visuais poetizadas.

Visando corroborar com a teoria dos poemas concretos, nos quais o visual também é representativo da linguagem poética, apresentamos o conceito de multimodalidade postulado por Kress e van Leeuwen (2006, p. 17), para quem a “linguagem e comunicação visual expressam significados pertencentes a uma dada cultura e isso resulta em um considerável grau de congruência entre elas, mas cada uma tem suas possibilidades e limitações”. Isso implica dizer que mesmo nem só a linguagem dá conta de toda a significação e nem só a imagem visual é capaz de tal generalização significativa; o que é proposto por estes estudiosos é que a linguagem e a imagem devem caminhar lado a lado para comporem os sentidos de um dado texto.

Complementando essa discussão com o pensamento de Dionísio (2005), que afirma ser todo gênero textual um texto multimodal, compreendemos então a poesia, especificamente a concreta, como um gênero multimodal, pois reúne em sua composição mais de um modo semiótico. E, ainda, segundo afirma essa estudiosa, “os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Como exemplo da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos” (DIONÍSIO, 2005, p. 191).

Por serem espaços que permitem a maleabilidade na produção, tal ação requer que a leitura também seja repensada e resignificada, haja vista a necessidade de darmos conta de uma leitura não-linear como propõe Kress e van Leeuwen (2006) ao tratar dos trajetos de leitura. Segundo eles as leituras podem ser lineares e não-lineares. Nesta última categoria, a leitura pode ocorrer por trajetos circulares, diagonais, espirais, dentre outras.

Desse modo, numa leitura não-linear em que, por exemplo, o trajeto de leitura for *circular*, “pode-se lê-lo de dentro para fora, em círculos concêntricos, a partir de uma mensagem

⁷ As informações sobre o autor foram coletadas da página da internet *releituras*, projeto desenvolvido por Nogueira Jr.

central que forma o coração, digamos, do universo cultural” (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006, p. 219). Como mencionado, tal leitura irá requerer um esforço cognitivo maior do leitor para a compreensão do que ali se encontra expresso.

Desta forma, fechamos a nossa discussão teórica ancorados pelo princípio da desautomatização da linguagem como forma de categorizar esteticamente a linguagem poética e por noções outras como a multimodalidade discursiva como procedimento de análise de textos, posto que todo texto envolva dois ou mais modos semióticos em sua composição.

3. Desenhando com palavras

A produção dos poemas concretos aparece-nos, numa análise mais preliminar, como um jogo de palavras, no qual Augusto de Campos brinca com as letras, escrevendo de uma maneira que elas transmitam a mensagem desejada não apenas pelo seu significado, mas também pela imagem que elas compõem.

Essa forma diferente de trabalhar com a linguagem corresponde ao processo de desautomatização, uma vez que se desconecta da visão romântica de poesia como uma representação alegórica do sentir do autor. Mesmo que tratando de um sentimento amoroso na composição da poesia concreta, a linguagem, tal como sendo empregada, causa um estranhamento no leitor e isso a configura como uma forma de manifestação diversa da língua cotidiana.

A desautomatização da linguagem, conforme nosso estudo dirá mais adiante, também se apresenta pela forma de empregar movimento à palavra, causando nas mesmas um efeito inesperado de imagens que encerram sentidos na poesia concreta, além, é claro, de se constituírem como multimodais.

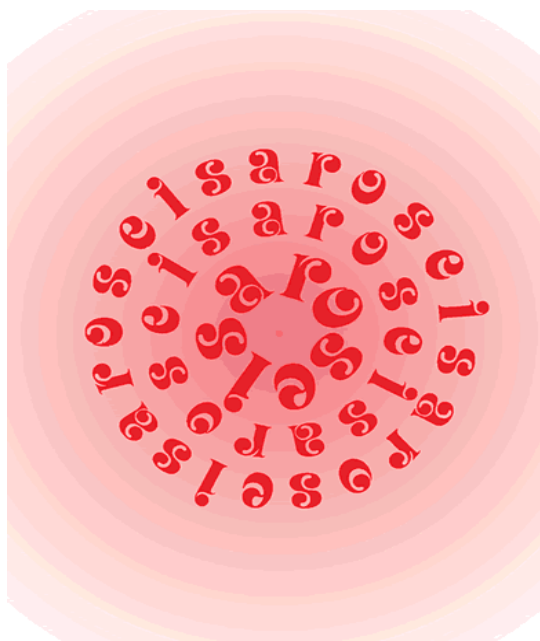
É importante ressaltar aqui que apesar de buscarmos analisar o texto pela perspectiva do formalismo, ou seja, privilegiando os aspectos formais (lingüísticos e composicionais) do poema de Augusto de Campos, não ignoraremos os elementos extra-literários, ou seja, aqueles que extrapolam os limites do texto e atingem o contexto em que ele foi escrito.

Por tratarmos, também, de multimodalidade discursiva, vale dizer que quando temos como objeto um texto qualquer, considerando-o desde a sua composição até a forma como é lido,

devemos sempre levar em conta os recursos multimodais empregados, conscientemente ou não, por seu produtor para exprimir significação, mesmo que os sentidos só possam ser percebidos ideologicamente.

Passemos, portanto, à análise do poema intitulado *Rosa para Gertrude*.

Poema – Rosa para Gertrude



Fonte: <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>

Conforme Kirchof (2007), em sua análise, este poema “trata-se de um intertexto dos famosos versos de Gertrude Stein, *A rose is a rose, is a rose, is a rose*, que inspiraram alguns semioticistas a procurarem pelo valor estético da iteração”. É interessante essa elucidação com base em Kirchof para nos situar no contexto de produção do poema, porém o que nos interessa está voltado para o fato da desautomatização da linguagem que ocorre no texto, haja vista que trata da *rosa* citada no título, pois as palavras que compõem o texto escrito em inglês são as seguintes: *is a rose*. Esta sentença é um recorte dos versos de Stein, ou seja, o eu-lírico do texto de Augusto de Campos constitui o seu poema com base num trecho, fazendo-o significar de

forma poética pela desautomatização da linguagem cotidiana em parceira com o visual, garantindo, assim, o *status* de arte.

Embora compreendamos que a leitura desautomatizada do escrito acontece na seqüência *is a rose*, podemos também desenvolver outra leitura, que acontece pela seguinte organização; *a rose is*. Esta representando a visão que o poeta tem da escritora Stein, de que *Uma rosa é Gertrude Stein*; e aquela aponta para o fato de significar o concreto, ou seja, afirma que o que se vê ali em forma de imagem é realmente uma rosa: *É uma rosa*.

Outra leitura possibilitada pela distribuição circular do texto escrito é *A rose is a rose* (sendo que aqui temos que repetir, em nossa leitura, o trecho *a rose*). E repetindo ainda duas vezes mais o trecho *is a rose* aproximamo-nos do famoso verso de Stein. Dessa forma, vemos que, no poema de Campos, temos a reprodução do sentido de ênfase dada ao objeto rosa – e conseqüentemente ao significado de romantismo que o acompanha – que a repetição do vocábulo transmite. Porém, poderíamos, pelo caráter circular da leitura, que é peculiar ao poema concreto de Campos, ir ainda mais além e continuar repetindo o mesmo verso infinitamente, reforçando assim ainda mais a idéia de ênfase ao objeto rosa: “*A rose is a rose, is a rose, is a rose, is a rose, is a rose...*”

Sob a perspectiva puramente visual, observamos que no centro do poema existe um ponto mais forte. Este seria o botão da rosa onde se prendem as pétalas, formadas pelas letras que compõem os versos *is a rose*. Esta expressão, que vai aos giros compondo o restante do texto, transmite a imagem de uma rosa se abrindo, ou seja, realizando um movimento de dentro para fora.

O mesmo efeito criado pela leitura também se dá de fora para dentro, isto porque, o círculo composto pela tripla repetição da sentença gera uma espécie de pétalas menores pela distância que mantém do botão central. O mesmo ocorre com a segunda seqüência repetitiva de *is a rose*. Porém, a expressão do centro, próxima ao botão, dá impressão de pétalas maiores. Por conseqüência, o desabrochar da rosa se torna mais visível. Algo que colabora para o efeito de abertura é a multicoloração ao fundo do texto, pois de acordo com a suavização que a cor rosa vai aparecendo proporciona a visualização do texto em proporção de cores, vindo mais forte do centro para as bordas.

Nesse ínterim, uma leitura, hoje, não pode prescindir das diversas possibilidades de constituição textual, por isso é necessário dar conta dos outros modos de leitura para melhor interpretarmos e abstrairmos as significações de um texto seja este verbal ou imagético. Nesse sentido, a organização em círculo da poesia *Rosa para Gertrude* também requer um trajeto de leitura circular, pois a mensagem do poema virá de dentro para fora e vice-versa.

A concepção de trajeto de leitura circular contribui com a análise apresentada antes com base na desautomatização da linguagem, por isso, complementamos a nossa análise por meio da multimodalidade discursiva, pois só assim conseguiremos visualizar essa significação anteriormente exposta pela relação estabelecida entre a expressão *is a rose* e a imagem que sua utilização constrói – a imagem de uma rosa. Confirmamos isso pelo fato de que se tivéssemos esse poema escrito de forma linear, ele não apresentaria a mesma significância. Vejamos:

Rosa para Gertrude

Is a rose

Is a rose is a rose

Is a rose is a rose is a rose

Nessa disposição a poesia não apresenta o mesmo sentido da anterior que está concretizada pela disposição em círculo, nem muito menos se faz atrativa aos olhos do leitor, embora permaneça opticamente pequena. Nesses termos, a desautomatização da linguagem também se dá pela disposição da linearidade da palavra e, é por esta “deslinearização” que o poema ganha o visual que corrobora numa relação de complementaridade com o seu sentido global.

Além dos modos verbal e visual, o poema se utiliza de outros recursos em sua composição: as cores e o formato da letra; estes, por sua vez, são usados no texto com propósito de estabelecer uma relação com o que se deseja concretizar, no caso o objeto *rosa*, figurativamente representado pela nossa percepção visual, que além de associar o róseo a este objeto, sente o movimento da imagem pela gradação dos diversos tons de róseo que vão clareando a medida que se projetam para fora do centro, como já mencionamos. Ao que nos parece, o autor utiliza essa projeção para, realmente, efetivar a entrega da rosa a Gertrude.

As letras também parecem ter movimento pela sua formatação arredondada, pois até mesmo a letra “i” que tem formato longilíneo apresenta um aspecto maleável pela fonte (tipografia) escolhida na formatação. Esse efeito, que também é multimodal, aparece como forma de complementar o movimento do desabrochar.

O formato arredondado da fonte escolhida, somado à suavidade que transmite seu traço, também remetem ao leitor, por meio de uma relação metafórica estabelecida pelo leitor a partir de suas experiências físicas, a forma de uma pétala. Isso só contribuirá para a impressão de “aparência com uma rosa” causada pela composição visual do texto.

Outro recurso utilizado pelo poeta é o formato circular que as variações em gradiente da cor rosa formam ao fundo do texto, pois esse formato dialoga com a disposição das palavras que obedecem ao contorno dos círculos. A gradação da cor rosa gera um efeito de diluição, dissolução, lembrando, metaforicamente, um doce perfume dispersando-se no ar. Isso adiciona à imagem da rosa produzida pela composição, o elemento olfativo, como se o leitor pudesse perceber a essência que a rosa exala.

Além disso, esse fundo cria, podemos dizer, um clima magnetizante, lembrando um *hypno disc* [Figura 1], instrumento utilizado na arte da hipnose. Dessa forma, é como se o eu-lírico tentasse produzir um efeito hipnótico sobre o leitor, forçando-o a ingressar na atmosfera romântica do poema, como se entrasse em um transe.

Figura 1 – Hypno-disc.



Fonte: www.istockphoto.com

Esse sentido também é corroborado pelo texto verbal. A repetição dos versos “*A rose is a rose is a rose is a rose...*” pode ser recebida pelo leitor como um mantra que tentasse controlar sua mente e seduzi-lo. Nesse sentido, o leitor fica enfeitiçado com o encantamento lançado pelo poema (através de seus elementos verbais e também não-verbais), do mesmo modo como uma mulher apaixonada se sente ao receber uma rosa.

Concretizando em palavras finais

Acreditamos que, ao fim de nossa análise, conseguimos alcançar o objetivo deste trabalho: mostrar, através da linguagem poética e da multimodalidade, que o poema concreto constrói seus sentidos a partir de uma relação estabelecida entre o verbal e o visual.

Comprovamos, portanto, que o texto analisado, *Rosa para Gertrude*, de Augusto de Campos, é detentor de uma linguagem que foge ao cotidiano, causando, à primeira vista, um estranhamento no leitor, o qual é alicerçado pela forma e disposição com que o sentido se materializa no poema, além de contar também com outros recursos, como a forma circular dos anéis róseos ao fundo do texto e a formatação das letras que suscitam o desabrochar da rosa,

representando a entrega da mesma à poetisa Stein, uma vez que este propósito fora previamente anunciado no título do poema.

Por fim, acreditamos que não seria possível se fazer uma leitura linear desse poema, garantindo a mesma significação que a sua forma concreta. Nesse sentido, a leitura circular é fundamental para que consigamos interpretar e construir os sentidos possíveis, além, é claro, dos demais recursos que compõem o texto, tais como os elementos extra-lingüísticos e composicionais como cores e formatação.

Referências

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.

CAMPOS, Augusto de. **Rosa para Gertrude**. Disponível em: Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>>. Acesso em: 20 de agosto de 2008.

CEIA, Carlos. “Imagem”. *E-Dicionário de Termos Literários*, coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<http://www2.fcsh.unl.pt/edtl/verbetes/I/imagem.htm>>. Acesso em: 21 de agosto de 2008.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio. (org). EIKHENBAUM, Boris. *et al* . **Teoria da literatura: Formalistas russos**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. A.; DIONÍSIO, Ângela Paiva. (orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 177-196.

Hypno-disc. Disponível em: <http://www.istockphoto.com/file_closeup/concepts-and-ideas/communication/5087848-classic-hypno-disc.php?id=5087848> Acesso em: 18 de junho de 2009.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Trad. Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

MUKAŘOVSKÝ, Jan. **Escritos sobre estética e semiótica da arte**. Lisboa: Editorra Estampa, 1997.

_____. O estruturalismo na estética e na ciência literária .In: TOLEDO, Dionísio (org). **Círculo lingüístico de Praga: estruturalismo e semiologia**.. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

KIRCHOF, Edgar Roberto. **Intermedialidade na poesia de Augusto de Campos: do impresso ao eletrônico**. Disponível em: Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/enc2007/anais/43/626.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2008.

KRESS, Gunther; van LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 2006.

NOGUEIRA JR, Arnaldo. **Ferida**. Disponível em: Disponível em: <http://www.releituras.com/adecampos_menu.asp>. Acesso em: 22 de agosto de 2008.

“MERDA!”: REBELIÃO NO MUNDO COSTURADO

Wellingson Valente dos Reis¹
Widnerley Santos Vargas Munhoz²
Josebel Akel Fares³

RESUMO: O presente artigo foi elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso “Meninas Transgressoras: o Universo Infantil em Maria Lúcia Medeiros”, apresentado para a obtenção do grau de licenciatura em Letras. O estudo trata das transgressões e rebeliões de uma menina de cabelo encaracolado, personagem principal do conto “Chuvas e Trovoadas”, que foge do mundo “chato” dos adultos, representado pela aula de costura, para entrar no seu mundo da infância, um mundo feliz e sem responsabilidades. A pesquisa, de cunho bibliográfico, tem embasamento em teóricos da atualidade que tratam dos temas relacionados à infância, devaneio, mitologia e a escola. A pesquisa volta-se para as considerações destes temas no conto da autora Maria Lúcia Medeiros, fazendo uma análise da construção desse mundo sonhado pela personagem. A presente pesquisa é fruto de uma Iniciação Científica financiada pela PROPESP/UEPA e ligada ao Grupo de Pesquisa CUMA – Grupo de pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas, na linha de Poéticas.

Palavras-chave: Infância – Maria Lúcia Medeiros – Transgressão

ABSTRACT: *The present article was elaborated from the work of course conclusion “Meninas Transgressoras: o Universo Infantil em Maria Lúcia Medeiros”, presented for the attainment of the degree in Letters. The study deals with transgressions and rebellions of a curly-haired girl, main personage of the story “Chuvas e Trovoadas”, that runs away from the “flat” world of the adults, represented for the sewing lesson, to enter in its world of infancy, a happy world and without responsibilities. The research, of bibliographical, has basement in theoreticians of the present time who deal with the subjects related to infancy, dreams, mythology and the school. The search is back to the considerations of these subjects in the story of the author Maria Lúcia Medeiros, making an analysis of the construction of this world dreamed for the personage. The present research is fruit of a Scientific Initiation financed by on PROPESP/UEPA and to the Group of Research CUMA – Group of research Amazonian Cultures and Memories, in the line of Poetical.*

Keywords: *Childhood – Maria Lúcia Medeiros – Transgression.*

I

Maria Lúcia Medeiros, autora do conto Chuvas e Trovoadas, do livro Zeus ou a Menina e os Óculos, objeto deste estudo, é senhora de uma poética de profundas prospecções-introspecções

¹ Aluno do programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Análise Literária – UEPA – Graduado em Letras – UEPA e professor de Literatura.

² Graduado em Letras – Língua Portuguesa – UEPA e professor de Literatura.

³ Doutora em Comunicação e Semiótica, professora da Universidade do Estado do Pará - UEPA. Orientadora do presente trabalho.

emotivas, rica em detalhes e cuidados com as palavras, as formas e os enredos. A escritora cria e recria obsessões, perplexidades, tempos e espaços do homem moderno. Em suas narrativas nada é casual: um quarto de hora, óculos, gritos, sussurros, chuvas, trovoadas, agulhas, lápis, ruídos, enfim, os mínimos detalhes são suficientes para a autora sugerir, deixando o sentido quase sempre latente.

Segundo a biografia da autora, estudada por Fares (2002), ela rompe o ineditismo em 1985, com a publicação do conto *Corpo Inteiro* na coletânea “Ritos de Passagem de nossa infância e adolescência”. Publicou “Zeus ou A Menina e os Óculos” (1ª edição, Belém: Cejup, 1988; 2ª Belém: Maria Lúcia Medeiros, 1994), “Velas, Por quem?” (Belém: Cejup, 1990), “Quarto de Hora” (Belém: Cejup, 1994), “Horizonte Silencioso” (São Paulo: Boitempo, 2000), “Antologia de Contos” (Belém: Amazônia, 2003), “Céu caótico” (Belém: Secult, 2005). Não ficção: O lugar da errância (artigo publicado em *Amazônia e a crise da modernização*/ Maria Ângela D’ Incao e Isolda M. da Silveira (org), Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1994); O nativo de câncer: travessias de uma poética amazônica (artigo - *Revista Asas da Palavra*, Unama: Junho, 1995/ n.2) O lugar de ficção (memórias de leitura. Belém: Secult/IOE, 2004); *Dom Quixote veio de trem* (memórias - *Revista Asas da Palavra/Edição Comemorativa do IV Centenário de Dom Quixote de La Mancha*. Belém: Unama, 2005/ V.9, n. 20), entre outros esparsos.

A obra de Maria Lúcia Medeiros tem sido objeto de ensaios, comentários e outros escritos: “A quem interessar possa” - Benedito Nunes (prefácio da 1ª edição de “Zeus...”); “Transformar Pedras em Palavras” (apresentação da 2ª edição do “Zeus...”) e ABC de Maria Lúcia Medeiros - José Arthur Bogéa; “Zeus ou A Menina e os Óculos: As Sutilezas da Resistência”- Amarilis Tupiassu; “Um livro é seus mistérios” - Maria Elisa Guimarães (apresentação do *Velas, Por quem?*), *A ficção de Maria Lúcia Medeiros*, (estudos sobre a obra da escritora, organizado por Amarilis Tupiassu. Belém: Secult/IOE, 2002). Além dos referidos, há outros, principalmente sobre o primeiro livro publicado, leitura recomendada ao concurso vestibular da UFPA, 1995/6, contudo permanecem inéditos ou com edições circulando apenas entre os cursinhos pré-universitários. Destes, cita-se *Zeus ou A Menina e os Óculos: A Infância Revisitada* dos professores Josse Fares e Paulo Nunes.

Fares (2002) ainda anota os dois trabalhos visuais de que são matérias os contos de Maria Lúcia: *A Escritura Veloz* - direção Mariano Klautau Filho (vídeo - produção independente - 1994), composto de comentários e imagens recortadas dos três livros, com a participação dos atores Valéria Andrade, Mariane Rodrigues, Alberto Silva, Fábio Pina, lançado durante a Feira de Frankfurt daquele ano, onde a escritora fez palestra. *Chuvvas e Trovoadas* - direção Flávia Alfinito (curta-metragem - produção independente - 1995), baseado no conto homônimo, com a narração de José Mayer e a participação das atrizes Patrícia França, Suzana Faine, Andréia Rezende, Andreia Paiva e Francis, circulou no circuito de cinema paraense em prévia de sessões regulares - e recebeu o prêmio de Melhor Fotografia no Festival de Gramado (1995).

A escritora, professora de Literatura e responsável pela inserção da disciplina Literatura Infantil no currículo curso de Letras da UFPA (retirada posteriormente), a convite de universidades locais, nacionais e instituições estrangeiras, proferiu palestras sobre sua obra, sobre a Literatura de Expressão Amazônica, principalmente, o poeta Ruy Barata, objeto de seus estudos. Responsável pela implantação de vários projetos de leitura, é co-autora do livro didático *Do Texto ao Texto: Leitura, Gramática e Criação*, ao lado de Josse Fares, José Ildone, Josebel Fares, Nilza Melo e Silva e Paulo Nunes (5^a série / SEDUC / 1994).

Maria Lúcia Medeiros nasceu em 15 de fevereiro de 1942, em Bragança, município do Pará:

Eu nasci em Bragança, uma cidade simples do interior, com um trem de ferro e um rio na frente. Tive, portanto, uma infância bem brasileira: quintal, primos, frutas, tios, igreja, cinema Olympia. Em Belém já cheguei quase adolescente e meus fantasmas viviam sob as mangueiras, nas ruas largas, na arquitetura imponente de uma cidade de 250 mil habitantes que era Belém dos anos 50. Quando descobri os livros, descobri um outro jeito de viver. Personagens, situações, lugares ajudavam meu aprendizado do mundo. Ler para mim sempre foi uma salvação. Agora, escrever, acho que sempre escrevi. Lembro que muito menina eu me recolhia e escrevia, escrevia para mim. (MEDEIROS *In A ESCRITURA VELOZ*⁴, 1994)

⁴ Trabalho visual com direção de Mariano Klautau Filho (produção independente) e participação dos atores: Valéria Andrade, Mariane Rodrigues, Alberto Silva e Fábio Pina. O vídeo traz comentários da própria autora sobre sua obra, além de imagens recortadas dos três livros até então publicados (“Zeus ou a menina e os óculos”, “Velas. Por quem?” e “Quarto de hora”).

A escritora, a quem os amigos tratavam por Lucinha, uma pessoa movida pelo amor à palavra e, principalmente, à vida foi acometida de uma enfermidade degenerativa, faleceu em 08 de setembro de 2005, aos 63 anos.

II

Ser o outro, o excluído, o estranho, faz parte, muitas vezes, do cotidiano da mulher e da criança. Ambas as classes assemelham-se por serem “minorias” na literatura e na sociedade. Por vários motivos sócio-político-culturais a mulher foi, e às vezes ainda é, excluída do mercado de trabalho e da vida intelectual. Por outro lado, a criança passou longo tempo sendo vista como uma projeção do adulto, sem receber atenção e cuidados específicos.

Em “Chuvas e trovoadas”, Maria Lúcia Medeiros, de maneira sutil, evidencia múltiplos temas que se relacionam com essas duas minorias. A menina protagonista representa ao mesmo tempo a mulher e a criança e nos permite analisar, concomitantemente, a rebeldia feminina e infantil diante de *um mundo arrumado, costurado, cerzido, consertado*.

Encontramos no conto quatro meninas, *todas banhadas, cheirando a lavanda francesa*, aprendendo costura manual. *Protegidas do mundo, abrigadas na imensa sala as meninas costuravam*. A professora ensinava muito mais do que a arte de costurar: ensinava as meninas a se comportarem como mulheres, tratando-as como tais, esquecendo que na verdade eram meninas.

As meninas deveriam ser “preparadas” para exercer atividades domésticas, cumprir com obrigações de mães e esposas que consistia na dedicação aos filhos e submissão aos maridos, entre outras atividades da “rainha do lar”,

E a professora sonhava. Sonhava e as transformava em futuras jovens senhoras, “mãos de fada”, orgulho dos maridos, da família. Proibido falar em mundo perdido. Vislumbrando-o inteiro naquelas meninas tão meninas, tão delicadas, louças, gentis.
(MEDEIROS, 1988, p. 77)

Com o advento da burguesia e o surgimento de uma nova concepção de infância, o objetivo dos pais passou a ser preparar os filhos para a vida, uma vida de adulto, que exige, principalmente da mulher, que ela seja prendada, organizada e submissa.

Os pais não se contentavam mais em pôr filhos no mundo, em estabelecer apenas alguns deles, desinteressando-se dos outros. A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos uma preparação para a vida. (ARIÈS, 1981, p. 170)

Ser bem prendada, saber cuidar do “seu homem” e da sua casa eram pontos necessários para conseguir um “bom” casamento. Condenadas a serem apenas mães e esposas, ou prostitutas, a única chance de sucesso pessoal era agarrar “o melhor partido”.

Dessa forma, o papel feminino na sociedade foi baseado no pensamento de que a mulher deve ser obediente, reclusa, sem iniciativa própria, confinada ao âmbito doméstico, sem acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Esse pensamento descabido tem se arrastado através dos séculos.

Capitu, personagem criada por Machado de Assis em “Dom Casmurro⁵”, não conseguiu aprender latim porque recusavam ensiná-la, já que não era coisa de meninas. Não tendo outra saída, ela resolveu aprender fazer renda com dona Glória, sendo essa uma atividade destinada às mulheres. A romancista inglesa Virginia Woolf⁶ se queixava porque não lhe permitiam estudar grego clássico, pois era privilégio apenas dos homens, garantindo-lhes assim o monopólio da leitura dos clássicos.

No século XVII, na França, algumas mulheres começaram a

estudar e ler, a discutir filosofia e arte em seus salões e até mesmo, pasmem!, a escrever – como fizeram tantas maravilhosas autoras de contos de fadas, muitas vezes depois apropriados em antologias masculinas, ou como fizeram Madame de Stael, Madame Lafayette, Madame de Sevigné e tantas outras, elas não apenas foram ridicularizadas (como nas comédias de Molière), mas também eram abertamente criticadas por

⁵ Romance publicado, a primeira vez, em 1899.

⁶ Virginia Woolf foi uma das mais importantes escritoras inglesas. Nasceu em 25 de Janeiro de 1882 e faleceu em 28 de Março de 1941, após cometer suicídio. A obra desta escritora é sempre classificada como sendo das mais inovadoras e estimulantes. Reconhecida em vida, apoiada pelo seu marido, igualmente escritor, Leonard Woolf, Virginia produziu nove romances, duas biografias, sete volumes de ensaios, vinte e seis cadernos de diários e um sem número de cartas.

iluministas considerados progressistas e revolucionários, pais do pensamento democrático. Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, considerava as mulheres com pretensões letradas uma ameaça àquilo que definia como o domínio “natural” dos homens. Criticando os salões, chamando-os de “prisões” em que os homens se sujeitavam às regras das mulheres, Rousseau caricaturou as mulheres que estudavam, chegando ao ponto de dizer em sua “Carta a D’Alembert” (1759) que quando a dona da casa quer aparecer em público “seu lar parece um corpo sem vida que logo se corrompe”. Em seu livro “Emílio” (1762), rejeitou com veemência a possibilidade de que as mulheres usassem a linguagem em público para defender seus pontos de vista, acusando-as de usurpar a autoridade, e querer exercer o controle por meio da fala, em vez de empregar o que chamava de sua “linguagem natural” dos deveres familiares. E completava, afirmando que os trabalhos de agulha é que são verdadeiramente naturais para a mulher: “A costura, o bordado, as rendas, isso tudo vem por si mesmo. Fazer tapeçaria pode não ser tão do gosto de uma jovem, porque o mobiliário é tão distante de suas pessoas...” (mas é o natural para a mulher). (MACHADO, 2001, p. 33)

III

Em “Chuvas e trovoadas”, temos a impressão de que as mães e a professora das meninas corroboram esse pensamento preconceituoso e excludente em relação à mulher. *Falavam de um mundo arrumado, costurado, cerzido, consertado*, sem espaço para a liberdade. Nesse *mundo comportado* o destino das meninas já estava selado: futuras senhoras, *orgulho dos maridos, da família*, sem liberdade de escolher o que fariam ou seriam, pois uma mulher deveria apenas estar preparada para ser uma mãe, esposa e dona de casa exemplar.

As aulas de costura e a ordem que ali imperava deixavam *feliz a professora, felizes as mães de filhas tão gentis*, sem se preocuparem se as meninas estavam felizes também. De certa forma, isso nos mostra como a sociedade muitas vezes não respeita as crianças, que vivem em seu mundo de devaneios, ao contrário, tenta a todo custo introduzir na criança a cultura do adulto, pois pensa que futuramente essa será a sua cultura.

O tempo da infância é visto e pensado por uma ótica já amadurecida e sem reservas virtuais. Assim a criança insere-se num quadro mais amplo e mais complexo, o que torna impossível dissociá-lo de valores que na verdade, são os do adulto cobrados a si próprio. (BASSALO, 1990, p. 16)

Mas em meio às aulas de costura, os ouvidos das meninas *abriam-se para o ruído das ruas*, seus olhos brincalhões e vagabundos não resistiam a *tentação das janelas abertas*. Sem dúvida um convite para a liberdade, para o prazer, longe das regras, padrões e exigências da professora.

Penoso era olhar a um canto o piano sempre fechado, negro, lustros. Doloroso era ficar tão longe do quintal que se adivinhava lá pro fim do corredor comprido, tábuas corridas enceradas, passadeiras colorida, de tão poucos passantes. (MEDEIROS, 1988, p. 76)

Era *doloroso* para as meninas *ficar tão longe do quintal*, pois dentro da casa estava “o mundo dos adultos”, das convenções, enquanto lá fora estava “todo o mundo”. Para uma criança, o “paraíso” são os fundos dos quintais (quanto mais misteriosos, mais cheios de árvores, de cantos “escondidos” e de trastes velhos, melhor). Quem nunca fez “travessuras” ou vivenciou perigosas aventuras nos quintais? Brincar entre os matos, percorrer trilhas secretas, ouvir os sons da natureza, tentar pegar animais ou insetos, fazer esconderijos com restos de construção, tudo isso são momentos em que as crianças exercem sua imaginação e criatividade. Paulo Freire, em um escrito sobre a criança e seus mundos, fala do menino de quintal que ele foi no Recife.

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que me achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims – no corpo das arvores, na casca dos

frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada, o amarelo-esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. (FREIRE, 1995, p. 12-14)

Infelizmente *a menina de cabelos encaracolados* não podia se perder em aventuras, correndo pelo quintal. Ao invés disso, ficava presa por linhas de costura, ocupada com *bainhas e babados, alinhavos, arremates, franzidos e cerzidos*.

Mesmo estando em um ambiente repressor, a personagem principal realizava pequenos atos de transgressão. *Arrastava a cadeira e pedia desculpas, mas repetia o gesto todos os dias de aula. O ruído era dela, feito por ela*. Esse arrastar da cadeira era *sempre acompanhado pelos olhares meio reprovadores das outras costureirinhas*. Além disso, o pé da *menina de cabelos encaracolados* era o único que *saía do sapato e escorregava pra debaixo da mesa*. Enfim, a menina era a *ovelha meio desgarrada*. Não se sentia à vontade naquele *mundo arrumado, costurado, cerzido, consertado*, ela queria viver livremente, sem convencionalismo de menina bem comportada.

A liberdade tão almejada foi alcançada em um dia *quando desabou a chuva*, mais precisamente, em uma *tarde que virou noite, de repente*. A figura da noite, tão propícia aos devaneios e sonhos, representa aqui o marco para a libertação, pois durante a noite “*todos os gatos são pardos*”, todos são iguais, e “*todos que se escondem saem*”. “*A noite convém à purificação do intelecto*”. (CHEVALIER, 2000, p. 640)

Em um momento de radicalização a menina de *cabelos encaracolados* resolve, literalmente, jogar tudo para o ar, e se desfazer daquela “armadura” que a prendia e a impedia de ser feliz.

Mas a menina já estava de pé, braços abertos num longo espreguiçamento e, ligeira, atirou caixas e agulhas e linhas e dedal pra cima, pro alto, bem pro alto, esparramando pela sala dezenas de alfinetes e pedacinhos de renda que se foram alojar, num vôo doido, por cima das meninas costureiras. (MEDEIROS, 1988, p. 78)

Antes de ir embora, a garota ainda disse uma última palavra: *Merda!* Ao pronunciar essa palavra, (de baixo calão, diga-se de passagem) a menina estava verbalizando sua revolta, sua rebelião, contra aquele *mundo arrumado, costurado, cerzido, consertado*. Além de ser uma forma de descarregar toda pressão que estava sentindo naquele lugar.

Depois do ato de rebeldia a menina abriu a porta, símbolo de “passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido” (CHEVALIER, 2000, p. 734), e partiu para a rua, em busca de um imenso cenário de novidades a ser desbravado.

Ao mergulhar *na chuva grossa que banhava ruas e calçadas*, a personagem usufruiu sua liberdade total, abandona o modelo de mulher perfeita e deixa para trás as regras e exigências da professora. A menina foi banhar-se na água da chuva, que é “fonte de vida, meio de purificação” (CHEVALIER, 2000, p. 15), a fim de fertilizar o espírito e lavar sua alma, que estava repleta de “sujeiras” e “impurezas” do mundo adulto.

A rebelião da menina foi muito mal vista pela professora que é uma figura repressora e deve ter se sentido afrontada com a transgressão da garota. *Logo depois tocou o telefone e a conversa não foi escutada por ninguém*. Qual seria o conteúdo desta conversa? Não se sabe. Porém sabe-se que esta menina se libertou das amarras dos adultos, principalmente da professora, e que não se submeteu ao modelo de mulher submissa e reclusa, confinada ao âmbito doméstico.

A menina de *cabelos encaracolados* se tornou Zeus, simbolizado pela “trovoada” destacada no título do conto, pois passou a ter o comando supremo de seus atos. A personagem passou a aproveitar, como ela sempre quis, a sua infância, dentro do seu mundo mágico, criado por ela e para ela. E junto dela estavam os livros de literatura, que são feitos para o prazer de todos.

Contam, por fim, que a menina, filha de um professor de filosofia, passa as tardes devorando livros de aventura, contos de fada, lendas e mitos, sonhando com terras distantes. E que (já ia me esquecendo) anda apaixonada por um tal de Robinson Crusoe. (MEDEIROS, 1988, p. 79)

A leitura, como sabemos, é uma viagem. Ler é viajar pelo “eu” interior, conhecer lugares desconhecidos, mundos imaginários, seres fantásticos. É ver cores e paisagens, degustar

sabores exóticos, sentir cheiros indefiníveis, ouvir sons maravilhosos. Essa viagem tende a ser muito mais maravilhosa e marcante, quando feita pela criança. Dizemos isso porque a infância é, por excelência, a fase da descoberta, do lúdico, da diversão, da imaginação.

Referências

A ESCRITURA VELOZ. Direção de Mariano Klautau Filho. Belém: Produção Independente, 1994. Fita de vídeo, VHS, son., color.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BASSALO, Célia. **Três significações na poesia de Paulo Plínio de Abreu**. 116 folhas. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2000.

FARES, Josebel Akel. Imagens da passagem refletidas no espelho. In: TUPIASSÚ, Amarílis. (Org.) **A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras**. Belém: Secult/Ioe, 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEDEIROS, Maria Lúcia. **Zeus ou a menina e os óculos**. 1. ed. São Paulo: Roswitha Kempf, 1988.

TUPIASSÚ, Amarílis. (Org.) **A ficção de Maria Lúcia Medeiros: leituras**. Belém: Secult/Ioe, 2002.

O OBJETO DIRETO ANAFÓRICO: UMA ANÁLISE NA LÍNGUA FALADA POPULAR DE JOVENS SOTEROPOLITANOS

Jeferson da Silva Alves*

RESUMO: Neste artigo, analisaremos o uso do objeto direto anafórico na língua falada popular de jovens (de 15 a 24 anos) da cidade de Salvador, capital da Bahia na região Nordeste do país, manifestas em três variantes; uma considerada padrão: **1.** Clítico Acusativo (Com certeza, eh, é o tipo da coisa assim que meu pai e minha mãe me dá muita confiança, eu tenho muito medo de decepcionar eles, espero não decepcioná-los) e duas consideradas não-padrão; **2.** Pronome Lexical (Lá teve um problema gravíssimo o ano passado contra esse professor de física, eh, teve um, um aluno que agrediu **ele**) e **3.** Objeto Nulo (E tem uma prima minha que eu Ø adoro mesmo), usando-se para isso, o corpus do Programa de Estudos do Português Popular de Salvador (PEPP). Para tanto, tomando-se como referência para a análise a Teoria da Variação Laboviana, faz-se o levantamento dos contextos lingüísticos em que ocorre a variação, relacionando-os às variáveis extralingüísticas (chamadas de variáveis independentes (sociais) em nossa pesquisa): nível de escolaridade e gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Objeto direto anafórico; Variação Lingüística e Extralingüística; Língua Falada.

ABSTRACT: *In this article, we will analyze the use of the anaphoric direct object in the language spoken popular of young people (of 15 to 24 years) of the city of Salvador, capital of Bay in the Northeastern region of the country, manifest in three variants; one considered pattern: 1, Accusative Pronoun (Com certeza, eh, é o tipo da coisa assim que meu pai e minha mãe me dá muita confiança, eu tenho muito medo de decepcionar eles, espero não decepcioná-los) and two considered not-pattern; 2, Pronoun Lexical (Lá teve um problema gravíssimo o ano passado contra esse professor de física, eh, teve um, um aluno que agrediu **ele**) and 3. Null object (E tem uma prima minha que eu Ø adoro mesmo), being used for that, corpus of the Training program of the Popular Portuguese of Salvador (PEPP). For as much, taking itself as reference for the analysis the Theory from the Laboviana Variation, is done the rise of the linguistic contexts in which it happens the variation, relating-the to the extra linguistics variables (called of independent variables (social) in our investigation): level of schooling and sort.*

KEY WORDS: *Anaphoric direct object; Linguistic variation and Extra linguistic; Spoken Language.*

1. Introdução

* PUC-MG/PREPES. Contato: jefersonsalves@gmail.com.

Ademais do Sintagma Nominal pleno (que será excluído de nossas reflexões), diferentemente do que está prescrito nas Gramáticas Normativas¹ (GN), o Português Brasileiro (PB) apresenta variação para a retomada anafórica de terceira pessoa exibindo três variantes: uma considerada padrão – uso do pronome clítico acusativo – e duas consideradas não padrão – uso do pronome pessoal reto ou pronome lexical e uso do objeto nulo – como representam os exemplos (a), (b), (c) e (d):

1. Pronome pessoal representado pelas formas: *o* (sua variante feminina e suas variantes de plural) e suas variantes: *lo* (sua variante feminina e suas variantes de plural) e *no* (sua variante feminina e suas variantes de plural) – Clítico Acusativo (CA):

(a) Com certeza, eh, é o tipo da coisa assim que **meu pai e minha mãe** me dá muita confiança, eu tenho muito medo de decepcionar eles, espero não decepcioná-**los** (Ssa02Mm l. 503-4).

Referente: meu pai e minha mãe.

2. Pronome pessoal representado pelas formas: *ele* (sua variante feminina e suas variantes de plural) – Pronome Lexical (PL):

(b) Lá teve um problema gravíssimo o ano passado contra **esse professor de física**, eh, teve um, um aluno que agrediu **ele** (Ssa02Mm l. 409-10).

Referente: esse professor de física.

3. Elipse de um objeto de terceira pessoa em série anafórica – Objeto Nulo (ON):

(c) E tem **uma prima minha** que eu \emptyset adoro mesmo (Ssa02Mm l. 409-10).

¹ Foram consultadas 16 gramáticas para confecção do presente trabalho: André (1997); Bechara (1999); Cegalla (2002); Cipro Neto; Infante (1998); Cunha; Cintra (1985; 2001a; 2001b); Nicola (1997); Infante (2001); Faraco; Moura (1999; 2002); Mattos; Megale (1990); Rocha Lima (2001); Sacconi (1994). Torres (1959); Tufano (1997).

Referente: uma prima minha.

4. Sintagma nominal cujo núcleo não é um pronome de terceira pessoa – SN Pleno:

(d) Aí eu peguei **num alicate** de uma colega minha, que ela estava fazendo a unha, aí peguei **o alicate** (Ssa02Mm l. 115-6).

Referente: um alicate.

2. Metodologia de análise

Para a investigação lingüística desta pesquisa, adotamos a metodologia Sociolingüística Laboviana.² Nosso objetivo é analisar quantitativamente as variáveis independentes (Sociais): **i.** Gênero do falante: Masculino e Feminino e **ii.** Escolaridade do falante: Primária (1 a 4 anos de estudos) e Média (5 a 11 anos de escolarização) envolvidas no uso da variável dependente: retomada do objeto anafórico de terceira pessoa com suas realizações: **1.** Clítico Acusativo; **2.** Pronome Lexical e **3.** Objeto Nulo na língua falada de jovens (de 15 a 24 anos) soteropolitanos. Nosso *corpus* foi constituído de parte dos inquéritos do Projeto de Estudos do Português Popular de Salvador, PEPP (Escolaridade Primária e Média) amostras constituídas na década de 1990.

É de suma importância salientar que na análise do *corpus*, PEPP, os informantes selecionados obedecem a uma faixa etária: Faixa 1 (F1), com informantes entre 15 e 24 anos. No grupo, há informantes dos gêneros distribuídos igualmente. Ademais da faixa etária e do gênero, o aspecto que os distingue refere-se ao nível de escolaridade.

A partir da seleção do *corpus*, levantamos as ocorrências em que se utilizou a variável dependente da retomada do objeto direto anafórico de terceira pessoa. Após essa etapa, submetemos os dados ao pacote de programas de regras variáveis *Goldvarb*³ que levantou os

² Cf. Weinreich; Labov; Herzog (1968; 2006); Labov (1975; 1981) Sankoff (1988a). O pressuposto básico dessa teoria associa à estrutura lingüística a noção de heterogeneidade ordenada: a concepção de língua é inerentemente variável e a suposta variação livre é vista como passível de descrição sistemática, em função de restrições lingüísticas e não-lingüísticas (variáveis sociais, por exemplo).

³ Cf. Sankoff (1988b); Pintzuk (1988); Guy (1998) Guy; Zilles (2006); Naro (2003); Scherre; Naro (2003).

dados quantitativos para a análise relacionando-os as formas variantes aos contextos lingüísticos e sociais envolvidos.

Os doze inquéritos do tipo diálogo entre o informante e o documentador (DID) analisados na presente investigação lingüística, foram tomados em número de seis de escolaridade primária e em seis de escolaridade média.

A amostra do *corpus* está constituída de conversas em situações semi-informais, em que se deixa o informante falar à vontade sobre um tema (educação, infância, profissão, vida social, etc.), e o entrevistador só intervém quando julga necessário, para estimular o entrevistado a falar por meio de perguntas curtas ou mudanças de assunto.

Os informantes entrevistados, por sua vez, estão compostos de seis homens e seis mulheres, o que favorece o equilíbrio entre os gêneros, distribuídos em três homens e três mulheres para cada escolaridade. Atribui-se de suma importância a esses informantes, o fato de preencherem os requisitos de serem nascidos na cidade objeto de estudo, ou seja, serem naturais de Salvador, nela ter residido desde os cinco anos de idade; terem passado nessa cidade três quartas partes de sua vida e serem filhos de falantes nativos de língua portuguesa, preferencialmente nascidos na cidade em exame.

3. Análise dos dados

Em nossa análise, iniciaremos dando um panorama do levantamento quantitativo das ocorrências encontradas no *corpus* levando em consideração as variantes: Clítico Acusativo, Pronome Lexical e Objeto Nulo⁴.

Clítico Acusativo	Pronome Lexical	Objeto Nulo
Aplicativo/Total/%	Aplicativo/Total/%	Aplicativo/Total/%
2/344/1%	84/344/24%	259/344/75%

Tabela 1: Distribuição das variantes encontradas na língua falada dos jovens em Salvador.

Na tabela 1 acima, percebemos que o uso do Clítico Acusativo que é considerado padrão da língua como registra a tradição gramatical tem seu uso quase nulo e restrito somente há alguns contextos como em (1) abaixo:

⁴ Segue em ordem alfabética outras pesquisas sobre ODA consultadas para confecção do presente trabalho: Araújo (2005); Bagno (2001; 2003; 2004); Baltor (2008); Calles (2006); Câmara Junior (1975); Figueiredo (2005); Freitag (2005); Lima (2008); Luz (2008); Machado (2006); Menuzzi (1999); Rocha (2000).

(1) **02:** Com certeza, eh, é o tipo da coisa assim que meu pai e minha mãe me dá muita confiança, eu tenho muito medo de decepcionar eles, espero não decepcioná-**los** (Ssa02Mm l. 503-4).

Percebemos, no exemplo citado acima, que o contexto que influenciou no uso do Clítico Acusativo (CA) foi o contexto de verbo no infinitivo. Contexto muito parecido foi encontrado no exemplo (2) abaixo, porém, o clítico utilizado foi o *lhe* (chamado de dativo) com valor acusativo:

(2) **04:** “Se ele te ofereceu alguma coisa, você sabe que é um viciado, não queira que vai **lhe** prejudicar (Ssa04Hm l. 587-8).

No uso do Pronome Lexical, encontramos 24% das ocorrências e seu uso também é bastante restrito, pois, dos 84 dados analisados todos os objetos foram [+ animados], portanto, o que licencia tal uso é o fator *animacidade* como exemplifica (3) e (4):

(3) **04:** Eu não tive ligação com fogos, tinha muitos fogos, soltava **eles** pra lá, mas eu não gosto muito não (Ssa04Hm l. 753-4).

(4) **DOC:** E reclamou?

05: Só com ela na frente de todo mundo, mandou **ela** ir embora, perdeu a prova (Ssa05Mp l. 296-7).

Por fim, nota-se que o uso do Objeto Nulo faz parte da realidade linguística de Salvador com 259 das ocorrências ou 75% com demonstram os exemplos (5) e (6):

(5) **DOC:** Êta, e ninguém entrou pra separar?

05: Ninguém tirou só o professor que chamou a, a direção pra reclamar, aí tirou, aí \emptyset separaram (Ssa05Mp l. 328-330).

(6) **18:** O Bahia está bem graças a Deus, está em primeiro lugar e tomara que ele consiga subir pra primeira divisão né, ele subindo pra primeira divisão é melhor que a gente vai prestigiar Ø mais, ele vai ganhar muito mais dinheiro e os baianos que são Bahia muito felizes, entrar o ano dois mil tocando de fogo pra cima (Ssa18Hp l. 350-3).

Nas seções 3.1 e 3.2 que seguem, analisaremos o fator gênero do falante e escolaridade do falante respectivamente para verificar se os fatores sociais influenciam na escolha das variantes envolvidas em questão.

3.1. Gênero do falante

A opção pelo termo gênero ao invés de sexo em nossa pesquisa se justifica, pois, o segundo se refere somente às diferenças fisiológicas entre homens e mulheres ao passo que o primeiro é mais abrangente e “traz conotações culturais que demonstram as diferenças sociais entre homens e mulheres, assim como as relações de poder entre os grupos, revelando a identidade de cada ‘sexo’” (Cf. CARDOSO; 2007, 846).

A tabela 2, a seguir, demonstra um equilíbrio entre o gênero masculino e feminino, já que aquele utilizou a variável dependente 168 vezes ou 49% e este 176 vezes ou 51%.

Gênero	Masculino	Feminino	Total
	Aplicativo/%	Aplicativo/%	Aplicativo/%
Clítico Acusativo	1/0.6%	1/1.1%	2/1%
Pronome Lexical	35/20.8%	49/26.7%	84/24%
Objeto Nulo	132/78.6%	127/72.2%	259/75%
Total	168/49%	176/51%	344/100%

Tabela 2: Distribuição das variantes segundo o sexo do falante.

Analisando as variantes separadamente, percebemos mais uma vez um equilíbrio entre os gêneros. O uso do Clítico Acusativo é quase zero tanto com os falantes do sexo masculino quanto com os do sexo feminino com 1 ocorrência no masculino (0.6%) e 1 no feminino (1.1%), revelando que as formas prescritas nas GN não estão tão presentes no vernáculo de Salvador e restrita a alguns contextos específicos como no exemplo (1) na seção 3 acima.

O Pronome Lexical (que é o mais estigmatizado pela tradição gramatical) foi expresso em pouco mais de 20% das ocorrências pelos dois gêneros, com diferença de quase seis pontos percentuais: mulher (26.7%) e homem (20.8%). Nestas estruturas, tais usos se restringem há alguns poucos contextos específicos como em (3) e (4) na seção 3 supracitada.

O uso do Objeto Nulo, portanto, é o preferencial na língua falada em Salvador, independente do gênero do falante com diferença de pouco mais de seis pontos percentuais: homens (78.6%) e mulheres (72.2%). Em outras palavras, o gênero do falante não está influenciando para a variação de tal fenômeno lingüístico.

3.2. Escolaridade do falante

A tabela 3, a seguir, já revela uma pequena diferença em relação aos usos das variantes revelando que a escolaridade média se esquia mais da variante mais estigmatizada (uso do Pronome Lexical) do que a primária.

Escolaridade	Primária	Média	Total
	Aplicativo/%	Aplicativo/%	Aplicativo/%
Clítico Acusativo	-	2/2%	2/1%
Pronome Lexical	58/32%	25/15%	84/24%
Objeto Nulo	123/68%	136/83%	259/75%
Total	181/52%	163/48%	344/100%

Tabela 3: Distribuição das variantes segundo a escolaridade do falante.

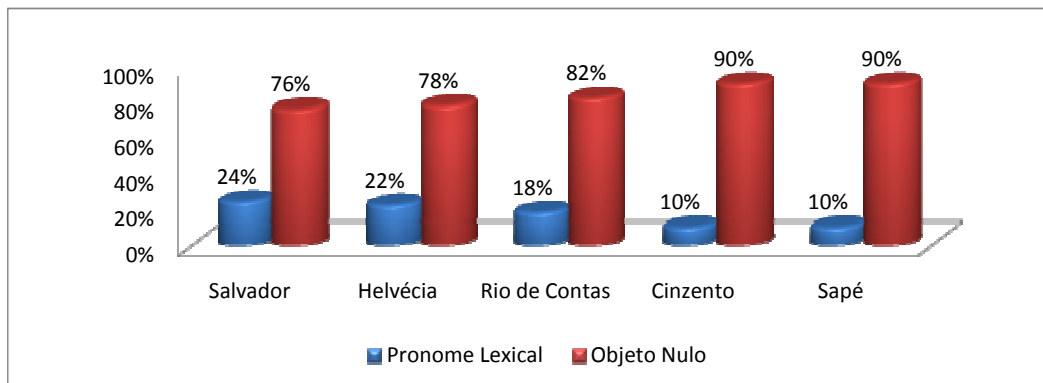
Como configura a tabela 3, o uso do clítico acusativo que é prescrito pela tradição gramatical só aparece na escolaridade média e com um percentual de somente 2% das ocorrências. O uso do pronome lexical que é o mais estigmatizado encontra respaldo com maior ocorrência entre os falantes de escolaridade primária com um percentual de 32%. A escolaridade média no uso do objeto nulo é a que mais faz uso desta forma que está substituindo (ou já substituiu) a forma considerada a padrão com 83% das ocorrências. Em outras palavras, a escolaridade está atuando como fator condicionante para a variação na língua falada em Salvador no que se refere à retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa.

4. Objeto direto anafórico no estado da Bahia

Em 2002, surgiu a pesquisa em Zonas Rurais da Bahia com a dissertação de mestrado,⁵ concluída em 2004, de Maria Cristina Vieira de Figueiredo Silva, vinculada ao Projeto Vertentes do Português Rural do estado da Bahia (VERTENTES) coordenado pelo professor Dr. Dante Lucchesi no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O projeto tem como objetivo principal observar a realidade atual dos falares rurais do Estado da Bahia buscando lançar luzes sobre os processos que constituem a história sociolingüística desses falares, particularmente os processos derivados do contato da língua portuguesa com as línguas indígenas e africanas, que marcam a formação da realidade lingüística brasileira.

Nesta dimensão, incluem-se as diferenças lingüísticas no que se refere à retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa observadas entre regiões distintas da Bahia, onde se fala a mesma língua, a saber: **1.** Salvador; **2.** Quatro comunidades rurais Afro-descendentes, a saber: **i.** Helvécia; **ii.** Rio de Contas; **iii.** Cinzento e **iv.** Sapé – os dados aqui foram extraídos de outra pesquisa (FIGUEIREDO; 2005). Sabemos que a variação diatópica ou regional pode ocorrer de país para país (Brasil, Portugal, Angola, por exemplo), de região para região (região sul, com os falares gaúcho, catarinense, por exemplo, e região nordeste, com os falares baiano, pernambucano, etc.), dentro de uma mesma região (Salvador e comunidades rurais Afro-descendentes da Bahia, por exemplo).

⁵ A dissertação foi defendida em 2004, contudo, não tive acesso: **O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro.** Com orientação do Prof^o Dr. Dante Lucchesi.



Gr

Gráfico 1: Variação diatópica (regional) na Bahia.

Como delinea o gráfico acima, a retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa se manifesta em maior parte pelo objeto nulo, revelando que comunidades mais isoladas como Cinzento e Sapé utilizam-no em 90% de suas ocorrências ao passo que as outras duas: Helvécia e Rio de Contas que têm contato com outros dialetos (Cf. FIGUEIREDO; 2005, p. 7) tal uso se mostra muito próximo ao dialeto urbano dos jovens soteropolitanos: Salvador com 76%, Helvécia 78% e Rio de Contas 82%. Portanto, seguindo as reflexões de Figueiredo (2005, p. 7) e nossos dados, a estratégia com o clítico acusativo é utilizada somente por falantes escolarizados e o pronome lexical também faz mais parte de dialetos + *urbanos* mesmo indo de encontro ao que prescreve a tradição gramatical.

5. Conclusões

Ao fim de nossas análises, percebemos, a partir do uso global, que a forma mais presente na língua falada dos jovens de Salvador para a retomada anafórica de objeto direto de terceira pessoa é o objeto nulo com 75% das ocorrências. Percebemos, contudo, que as variáveis independentes influenciam no uso do objeto direto anafórico a depender da variável social como veremos a seguir:

1. Gênero do falante: notamos que o gênero do falante não está condicionado para a variação, pois ambos ficaram bem próximos nos usos de suas frequências: Homem – Clítico

Acusativo (0,6%); Pronome Lexical (20.8%) e Objeto Nulo (78.6%) e Mulher – Clítico Acusativo (1.1%); Pronome Lexical (26.7%) e Objeto Nulo (72.2%).

2. Escolaridade do falante: o fator escolarização se revelou como influenciador para a variação da retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa, revelando que os falantes com mais escolarização tende a usar mais a estratégia de Objeto Nulo com 83% das ocorrências, resultado muito próximo a duas comunidades afro-rurais: Cinzento (90%) e Sapé (90%).

Com o fim dessas análises, concluímos, portanto, que as formas mais estigmatizadas fazem mais parte do dialeto urbano de Salvador do que nas comunidades afro-rurais e que em Salvador o que condiciona para a escolha de uma variante ou de outra é a escolaridade.

Referências

- ANDRÉ, Hildebrando A. de. *Gramática ilustrada*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 1997.
- ARAÚJO, Rerisson Cavalcante. O objeto direto anafórico em textos da web. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: Língua e poder na sociedade brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Dramática da língua portuguesa: Tradição gramatical, mídia e exclusão social*. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BALTOR, Cristiane da Silva. Objeto direto anafórico: uma análise das variáveis sociais. In: *Anais do Congresso Nacional Abralin em Cena Piauí*. Teresina: UFPI, 2008.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Ver. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna 1999.
- CALLES, Diva Cleide. Considerações sobre estratégias alternativas ao clítico de terceira pessoa na representação do acusativo anafórico. In: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*. Ano 03, nº 4. 1º Semestre de 2006.
- CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattosi. *Dispersos*. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

CARDOSO, Daisy Barbara Borges. A influência do fator gênero no estudo da mudança lingüística. In: *Anais do V Congresso Internacional da ABRALIN*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Nacional, 2002.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: terceira edição revista*. Nova apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo: 2. ed.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Língua e Sociedade: variação e conservação lingüística. In: *Nova gramática do português contemporâneo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FARACO & MOURA. *Gramática*. 19. ed. [S.l.] : Ática, 2002.

FARACO & MOURA. *Língua e Literatura: 2º grau*. volume único. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FIGUEIREDO, Maria Cristina Vieira. O objeto direto anafórico no dialeto rural afro-brasileiro do estado da Bahia. In: *Revista Inventário*. 5. ed., jul/2005.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Faixa etária e frequência de uso na gramaticalização de *acho* (que) e *parece* (que) marcadores de dúvida na fala de Florianópolis. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2004.

GUY, Gregory R. Varbrul; análise avançada. In: NEUSA, Matte (Org.). *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras. 1998. p. 27-49. Tradução de Ana Maria Stahl Zilles.

GUY, Gregory R; ZILLES, Ana Maria Stahl. *Sociolingüística quantitativa: Instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

INFANTE, Ulisses. *Curso de gramática: aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione, 2001.

KATO, Mary A. Português brasileiro falado: Aquisição em contexto de mudança lingüística. In: DUARTE, Inês; LEIRIA, I (orgs.) *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Vol. II: Lisboa, p. 211-237.

LABOV, William. What can be learned about change in progress from synchronic descriptions? In: SANKOFF, D. & CEDERGREN, H. (eds.) *Variation Omnibus*. Canada, Linguistic Research, Inc. p.177-99. 1981.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. 3. ed. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1975.

LIMA, Siumara Aparecida de. *Relações anafóricas em textos produzidos em situação escolar no ensino médio*. 2008. 112. f. 204. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – UFPR, Curitiba.

LUZ, Cláudia Norete Novais. A representação do clítico acusativo anafórico: “olha ele” nas novelas da rede globo. In: *Anais do Congresso Nacional Abralin em Cena Piauí*. Teresina: UFPI, 2008.

MACHADO, Patrícia. Brasil, meu Brasil brasileiro. In: *Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna*. Ano 03, nº 4. 1º Semestre de 2006.

MATTOS, Geraldo; MEGALE, Lafayette. *Português: 2º grau*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1990.

MENUZZI, Sergio. *Aquisição da anáfora pronominal no português do Brasil*. Porto Alegre: PUCRS, (Projeto de Pesquisa), 1999.

NARO, Anthony J. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 15-25.

NICOLA, José. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

PINTZUK, Susan. *VARBRUL programs*. Inédito, 1988.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 41. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2001.

ROCHA, Marco. Relações anafóricas no português falado: uma abordagem baseada em corpus. In: *DELTA*, 2000, vol.16, no.2, p.229-261.

SACCONI, Luiz Antonio. *Nossa gramática: teoria e prática*. 18. ed. reform. e atual. São Paulo: Atual, 1994.

SANKOFF, David. Sociolinguistics and syntactic variation. In: Newmeyer, Frederick J. (Ed.) *Linguistics: the Cambridge survey*. Volume IV (Language: the socio-cultural context). New York, Cambridge University Press. p.141-60. 1988a.

SANKOFF, David. Variable rules. In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIR, K. J. (Ed.). *Sociolinguistics – An international handbook of the science of language and society*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1988b. p. 984-998.

SCHERRE, Maria Marta Pereira; NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Org.). *Introdução à sociolinguística – o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto. 2003. p. 147-177.

TORRES, Artur de Almeida. *Moderna gramática da língua portuguesa*. 8ª ed. rev. E ampli. Editora Fundo de Cultura S.A. Rio de Janeiro. 1959.

TUFANO, D. *Estudos de língua portuguesa: gramática*. São Paulo: Moderna, 1997.

WEINREICH, U; LABOV, W. & HERZOG, M. I. *Empirical Foundations for a Theory of Language Change. Directions for Historical Linguistics: A Symposium*. Austin: University of Texas Press. p.97-195. 1968.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William & HERZOG, Marvin I. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O PERFIL FEMININO RETRATADO NAS CANÇÕES DE ALCIONE

Elaine Feitosa de Carvalho

Resumo: Concentra-se neste ensaio características do perfil das figuras femininas presentes nas letras da cantora maranhense Alcione, perfilando-as em dois eixos bipolares: A submissão e a subversão de suas personalidades feminísticas nas relações amorosas retratadas em suas canções.

Palavra-chave: Perfil feminino; Submissão; Subversão; Alcione.

Abstract: Focus in this test characteristics of the profile of female figures found in letters of Maranhao singer Alcione, profile them in two bipolar: The submission and subversion of their personalities in the feminist love relationships portrayed in his songs.

Keyword: female profile; Submission; subversion; Alcione.

Introdução

É notória a posição central que as mulheres cada vez mais têm conseguido alcançar dentro da sociedade através de suas lutas. Embates estes que tiveram o sabor amargo das pioneiras e conquistas que hoje representam o grito de liberdade das mesmas, como o direito ao sufrágio sem restrições adquirido em 1932. Entretanto deixando de lado esse caráter de lutas e conquistas, este presente trabalho tem como objetivo principal revelar a fragilidade e ao mesmo tempo a força que emerge dentro da personalidade feminina nas canções amorosas de Alcione.

Reportando-nos ao tempo da criação com Eva, a primeira mulher da humanidade, o papel feminino desenrolou-se de forma secundária, sempre à sombra da figura masculina. Mas por intermédio de uma atitude que ainda hoje permeia o cenário feminino Eva foi curiosa, desobediente, transgressora na sua atitude de comer o fruto proibido recaindo sobre ela e sua descendência a dor e o sofrimento, o castigo ora prometido pelo Criador.

Na mitologia não acontece diferente, Pandora também sucumbiu a um desejo irrepreensível da curiosidade e abriu a caixa que traria todos os males à humanidade. Na Literatura, Madame Bovary rompe com o estigma de mulher casada, fiel, e se rende a um desejo interior de traição, sucumbindo a sua própria sentença: a morte.

Como se pode notar, a reputação feminina não goza de episódios benéficos, sempre esse papel feminino quando transgressor recebia em troca punição que recaía sobre ela mesma quando não muito na sua descendência.

E como forma de reverter tais acontecimentos que mancharam a história das mulheres ao logo dos séculos uma outra personagem feminina surge: Maria, mãe de Jesus, possuidora de características extremamente divergentes de suas precedentes: era virgem, pura, imaculada, obediente, virtuosa, que renunciou sua própria vida para levar através de sua gravidez salvação à humanidade, oposta às atitudes de Eva e Pandora e Madame Bovary que foram egoístas e subversivas em suas atitudes causando a “perdição” aos humanos e sobre si mesmas.

Logo, Maria é a grande agente de ruptura de modelos femininos subversivos a um novo conceito de mulher inserido e perpetuado até hoje no meio social e inclusive nos contos de fadas, como seres delicados, inocentes, subservientes. Nesse sentido, as canções de Alcione transitam entre esses dois paradigmas de mulheres ora virtuosas, subservientes, ora transgressoras, inconseqüentes.

Desenvolvimento

As relações amorosas cantadas por Alcione, são marcadas por um tipo de amor louco, dependente, perpretado por infidelidade conjugal e discussões verbais. E a figura feminina dessas canções tem atitudes passivas em relação ao parceiro, mas também revela do que são capazes de fazer se infelizes com a situação.

Exemplo disso é a composição “A loba”, em que a personagem feminina em 1º plano mostra suas qualidades enquanto parceira denominando-se de doce, polida, fiel, capaz de renunciar-se em prol de uma paixão correspondida, mas que, à medida que

seu parceiro revela-se não merecedor desses sentimentos ela mostra seu lado interior camuflado de uma mulher que também pode ser transgressora, infiel, forte frente a uma decepção amorosa.

Nesta canção, os elementos de mulher obediente, servil, são quebrados por uma “Loba raivosa” que não admite ser traída. Ou seja, a figura feminina estabelece condições, uma troca recíproca não só de sentimentos mas também, de comportamentos sociais que não cabe somente a mulher como também ao homem”Mas olha não pise na bola, se pular a cerca eu detono comigo não rola...”.

Uma outra composição que transmite uma relação bifacial é em “Perdeu, perdeu”, na qual a figura feminina se mostra bastante complacente diante da atitude cruel do companheiro descrito da seguinte forma: “Você mandou outra vez que juntasse meus panos e fosse, me dispensou sem me dar um aviso sequer e nenhuma razão...”. Como percebe-se esse jogo amoroso faz uma relação onde a figura masculina é extremamente bruta sem mensurar as possíveis consequências e a mulher como já era de costume pois a música fala “outra vez”, recolhe-se a atender aos absurdos do companheiro.

Entretanto, essa atitude outrora complacente na verdade, tornou-se um sentimento de vingança, de dar o troco por tudo que passou: “Até que enfim, lembrou de mim, me procurou, eu esperei por tanto tempo esse momento que agora nem aí estou”.

Posto isso, as canções revelaram momentos subservientes e momentos subversivos das personagens femininas, contudo, existem exemplos de outras canções de Alcione em que a mulher submete-se totalmente as vontades do homem numa relação de dependência sentimental do parceiro subjugando-se aos desejos e vontades do mesmo.

Na canção “Meu vício é você”, a personagem feminina compara o amado a elementos que geram inconscientemente dependência parcial ou total dos seres:” Meu vício é você, meu cigarro é você, eu te bebo eu te fumo...”. Nesta estrofe a figura da mulher reconhece a subserviência que tem em relação ao parceiro, ela anula-se para

viver numa jogatina amorosa que no fim não corresponde ao ideário dela: "de cartas marcadas essa droga de sonho não vai dar em nada..."

È um vício amoroso que a corrói, destrói por dentro do seu íntimo mas que a voz feminina não conseguiu viver sem. Ela admite sua inoperância no relacionamento assume o erro mas a dependência químio-amorosa é maior.

Na música "Ou ela ou eu", o próprio trocadilho do título revela o conflito em que a personagem se encontra, numa relação em que ela é a terceira pessoa, a amante desse "homem", sendo assim, o personagem masculino gera infidelidade entre as duas mulheres que possui.

E é justamente esse conflito produz insatisfação por parte da amante e ela mesma entre seus devaneios deseja por um ponto final nessa história, mas ligada a um sentimento amoroso dependente não chega a declarar o ultimato por medo da resposta e que ele possa dar, e a da falta que ela possa sentir, ou seja, ela receia ser rejeitada em detrimento da legítima esposa e ela não pergunta por que é como se ela já soubesse a resposta que a aguardava. "Ou ela ou eu quantas vezes pensei ensaiei pra dizer, mas na hora H... só não faço por medo da falta que você vai fazer."

Logo, todas as posturas subversivas acima retratadas nas canções sofrem um abrupto processo de ruptura devido agora se comportarem como crianças indefesas e principalmente carentes de afeto e atenção.

Conclusão

Como podemos notar, o perfil feminino nas canções da cantora maranhense transita em entre o conflito de ser obediente, servil e complacente diante das adversidades amorosas e concomitantemente dura, incisiva, decididas nas relações.

Logo, conclui-se que essas mulheres apresentadas nestas composições não diferem do próprio processo histórico-discursivo que as mesmas sofreram ao longo

da história da humanidade, pois a dubiedade, a transgressão, o poder de modificar através do discurso é característica inerente da mulher.

Ao homem cabe o poder fálico, a destruição de sua própria raça através das guerras e à mulher cabe o poder de gerar vidas e promover a salvação terrestre como no caso de Maria.

Não obstante, as mulheres que se assemelham a Eva e Pandora também têm papel importante, pois devido serem justamente esses estereótipos de transgressoras e desobedientes que as figuras femininas da Modernidade podem gozar de direitos outrora concedidos somente aos homens, como também o poder questionador de não aceitar ser apenas uma sombra, mas de poder transformar sua própria realidade.

Referências bibliográficas

LARA, Andréia de A. **Representação de mulher nos comerciais de automóveis: Garota é apenas equipamento opcional.** Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de comunicação. Universidade de Brasília, 2007.

ORLANDI, Eni P. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez editora, 2002.

PEREIRA, Aracy E. **(Re) Invenção dos contos de fadas. Um estudo sobre o fenômeno da exclusão.** http://www.geocities.com/gt_ad/aracyernestpereira.doc. Acesso em 13 de maio de 2009, as 11:30 min.

SOUSA, Maria Ester Vieira. **O novo velho discurso da/na aula de leitura.** In: BRITO, Célia Maria C. e TEIXEIRA, Elizabeth Reis. (Org.). *Aquisição e ensino-aprendizagem do Português*. 20. ed. Belém: Edufpa, 2002.

http://letras.terra.com.br/alcione/44030/acessado_no_dia_12/05/09.as 13:53 min.

O DESENHO ANIMADO NA ERA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Carla Figueredo Molina¹

Rosália Maria Netto Prados²

RESUMO: Propõe-se estudar, à luz da Semiótica Greimasiana, sob a atmosfera cultural contemporânea, a informação e os sentidos dos discursos manifestados no desenho animado veiculado na televisão. O desenho pode ser visto como um texto, em que se pressupõe um processo de enunciação que pode ser analisado, segundo a metodologia semiótica, para uma discussão sobre a educação e a cultura. Para o desenvolvimento desta pesquisa, o *corpus* constitui-se do desenho animado Castelvânia do desenho *Cyberchase a corrida do espaço*, desenho animado do mercado cultural infantil, apresentado pela TV Cultura brasileira, de segunda à sexta, às 14h30min.

Palavras Chave: Educação; Linguagem Televisiva; Tecnologias; Semiótica.

ABSTRACT: *This research intends to study, according to Greimasiana's Semiotic, on the cultural contemporary atmosphere, the information and the meaning of the speeches used on television cartoon. The cartoon can be seen as a text, in which it presumes an enunciation process that could be analyzable, by the semiotic methodology, for a discussion about education and the culture. For this research development, the corpus consists of the Castelvânia in Cyberchase- the race of the space cartoon, an infantile cartoon, shown by the Brazilian TV Cultura, from Monday to Friday at 2:30.*

Keywords: Education; language and communication; Technology; Semiotics.

Introdução

A comunicação, por mais simples que seja, necessita de um modelo comunicativo que combine alguns elementos como emissores, receptores, e num outro nível discursivo, os enunciadores e enunciatários.

¹ Mestre em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação pela Universidade Braz Cubas

² Pós-doutora em Ciências da Comunicação, pela Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo; doutora em Semiótica e Linguística Geral, pela Universidade de São Paulo; especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua, pela Universidade de Mogi das Cruzes

Para isso, devem ser considerados o espaço público, o tempo e os meios de comunicação nesse processo de interação que nos guia para a tomada de decisões e escolhas na vida em sociedade.

Ao se analisar o discurso, no que se refere aos conceitos de informação e comunicação, pautamo-nos em alguns autores consagrados que nos ajudam a entender acerca de informação e de comunicação como Morin e Maffesoli, e se a televisão, em particular o desenho animado, tem uma influência na vida de nossas crianças. Quanto à metodologia, baseamo-nos na semiótica greimasiana para analisar o discurso do desenho animado Cyberchase, veiculado na televisão, do mercado cultural infantil, exibido pela TV Cultura de São Paulo.

O conhecimento mediado pela informação e pela comunicação

O conhecimento humano necessita de uma relação com o outro que pode ser favorecido talvez pela projeção, pela identificação com o outro, por exemplo, quando nos simpatizamos com algum personagem de algum desenho, filme ou até um romance que vemos ou lemos.

Assim, a comunicação ocorre em diferentes situações concretas acionando informações variadas e envolvendo indivíduos diferentes. Ela é multidimensional, complexa, feita de destinadores e destinatários, ou seja, enunciadore e enunciatários.

Para Maffesoli (2008, p.21-22) a comunicação é um processo de relação de um indivíduo com o outro, uma vez que nos remete ao contato social, a informação e ao utilitário por meio da linguagem.

A informação é vista como um conjunto de dados adquiridos que nos guia à comunicação. Vista desta forma, o homem comunica-se por meios dos sistemas de signos e processos discursivos que estão a todo o momento se atualizando, processo conhecido em Semiótica como semiose, nesse sentido toda palavra é polissêmica.

A comunicação e a informação estão interligadas, uma não existe sem a outra, e ambas nos remetem a um processo discursivo de produção de significação, ou seja, relação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão.

Para Hjelmslev (2006), o objetivo é reconhecer não apenas o sistema lingüístico em seu esquema e uso, mas também o homem e a sociedade humana presentes na linguagem e por meio dela atingir o domínio do saber humano em sua totalidade.

A Televisão como processo dinâmico na aprendizagem

Na contemporaneidade há uma competição injusta entre o professor, a televisão, o computador e a própria vida moderna. Muitas vezes, o professor tem apenas o livro didático e o giz para trabalhar, interpretado como meio pouco atrativo, se comparado ao computador e a televisão, veículos de informação e comunicação mais dinâmicos e chamativos aos olhos das crianças.

A televisão é um dos meios de comunicação, informação e entretenimento que faz parte da rotina das crianças, dos jovens e familiares na sua construção de visão de mundo, pelas diferentes linguagens verbais, não-verbais e ou sincréticas.

Vista deste ângulo, esse meio deve ser incorporado à sala de aula para que professores e alunos sejam conhecedores desses discursos, pois a televisão tem o poder manipular os valores da sociedade.

A televisão, hoje, é fenômeno básico da civilização, dos meios de comunicação de massa, portanto, necessário estudá-la em suas manifestações. Porém, ela não exerce um papel determinante na formação do sujeito como veículo de informação e comunicação, mas pode influenciar no processo educacional pelos seus conteúdos.

O contexto social que, dentre outras questões, apresenta-se com a violência juvenil, a desintegração familiar, a miséria e ou a falta de perspectivas de algumas classes sociais, também influenciam na constituição do sujeito, pois segundo a semiótica o “mundo é semioticamente construído pela cultura na qual estamos inseridos.

Ao analisarmos, então, essa tecnologia emergente, com o intuito de auxiliar na compreensão e leitura desse meio, que na modernidade é tão importante para ajudar o professor em sala de aula.

As crianças são expostas diariamente às linguagens audiovisuais como novas formas de expressão e comunicação, porém continuam recebendo a mesma educação verbal e reprodutora na escola.

A escola, muitas vezes, desconhece ou não aproveita dessas novas linguagens que Pacheco conceitua de escola paralela, representadas pela televisão, pois a criança ao chegar a escola já está familiarizada aos diversos discursos apresentados a elas pelos meios midiáticos.

Nesse mundo, a criança materializa os seus desejos, compartilha da natureza, da vida animal e liberta-se da realidade. Entretanto, isso não quer dizer que ela confunda o fantástico com o real, é apenas um receptor passivo.

Por exemplo, o telespectador só assiste ao que lhe interessa, no caso das crianças, os desenhos, e assim, Maffesoli (2008, p. 23) afirma “mais do que ver a gente quer se ver na tevê”, haja vista que em qualquer forma de comunicação e de informação existe a possibilidade de criação de um símbolo coletivo.

Esse totem é realizado por lembranças de família, pelo desejo de criação de um grupo a partir de um elemento comum, a identificação. Assim a televisão estabelece, por meio do discurso dos sonhos, uma comunidade espiritual, um grupo virtual de afinidades.

O gosto atual intenso, pelas imagens pode levar a estabelecer o laço entre comunicação, informação e imaginário... o imaginário é a partilha com os outros de um pedacinho do mundo ... as tribos de cada cultura, partilhando pequenas emoções e imagens, organizam um discurso dentro do grande mosaico mundial. (MAFFESOLI, 2008, p. 26)

A televisão é um processo dinâmico. Hoje, ela atende a uma parte lúdica de entretenimento. As crianças gostam de assistir aos desenhos, filmes e até novelas, porém a mídia não desempenha um papel central, nem mesmo de um único papel na vida cotidiana das crianças.

O contexto, situações históricas e percursos individuais podem influenciá-las, todavia temos que ter consciência e saber explicar-lhes como se posicionar em relação ao que assistem e separar a realidade da ficção, ficando estas cientes de que tal identificação se dá no imaginário.

O discurso do mercado cultural sob o olhar da semiótica

A narrativa dos discursos humanos está presente em todas as sociedades, sustentadas pela linguagem articulada escrita ou oral, pela imagem, fixa ou móvel, entre outras.

O ser humano é um ser de linguagem, ou seja, um ser de discurso. Discurso como o ato de fala e o homem fala com seus olhares, expressões, comportamentos, além de conversar com as tecnologias presentes no universo comunicacional. Não importa o tratamento da informação, linguagens verbais, não-verbais ou sincréticas, a significação só existe em discurso.

Esse discurso é interpretado como a unidade de plano de conteúdo, em que se considera o nível do percurso gerativo de sentido, “modelo que simula a produção e a interpretação do significado, do conteúdo” (FIORIN, 2008, p.44) em que as sequências narrativas são protegidas por elementos concretos, na superficialidade do discurso, ou estrutura discursiva.

Compreender a narrativa do desenho animado não é apenas seguir o esvaziamento da história e, sim reconhecer nela estágios, projetar os encadeamentos, horizontais do fio narrativo sobre um eixo implicitamente vertical. Pois, ler, escutar e assistir ao desenho animado não é somente passar de uma palavra à outra, é também passar de um nível a outro.

Conforme Prados (2006), é em sociedade que a criança constrói o seu universo simbólico (códigos verbais, falados e não verbais, pelas imagens e cores) para se comunicar, e assim, compartilham experiências de acordo com as situações de comunicação.

De acordo com Hjelmslev (2003), o discurso é produzido por meio da linguagem que nada mais é que um sistema semiótico. Uma de suas principais características é sua heterogeneidade, visto que todo discurso admite uma pluralidade de interpretações heterogêneas.

Nesse sentido, a língua é um conjunto ou sistemas de signos combinatórios, representação adequada de algo do mundo natural. A língua é uma semiótica-objeto em que os falantes se apropriam e usam seu modo, para comunicação.

O desenho animado da TV Cultura de São Paulo tem como discurso principal a aprendizagem e o entretenimento.

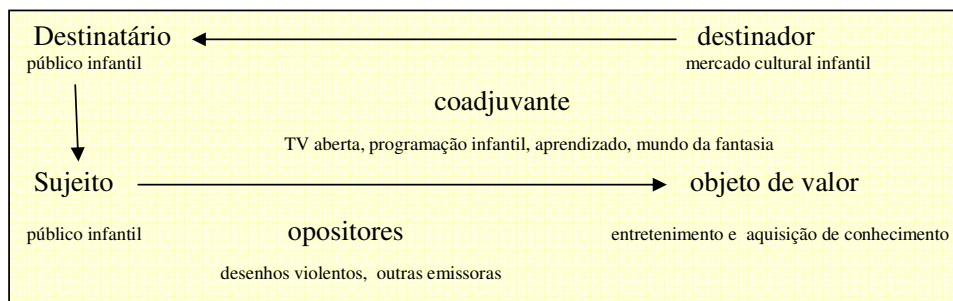


Figura 1: Percurso narrativo do mercado cultural infantil

O modelo acima descreve, por meio da narrativa, os actantes do discurso. O conceito de actante, emprestado da sintaxe estrutural da frase transforma-se em semiótica do discurso.

Marca os diferentes protagonistas que participam do processo narrativo. Este pode ser considerado em diferentes níveis, tanto no nível da superfície, lugar determinado pelos diferentes papéis no desenvolvimento da história narrada quanto em nível profundo expresso pela dicotomia sujeito/objeto, destinador/destinatário no ato enunciativo.

Sob o sistema semiótico, vemos que uma comunidade sócio-lingüístico-cultural integrada à experiência, caracteriza o grupo, definindo sua cultura, sua ideologia em mudanças, em maior ou menor velocidade, reelaborando seus valores, suas estruturas, suas regras, sua percepção dos fatos da natureza e da vida social e criam-se novos objetos, materiais ou não, num incessante reconstruir de sua visão do mundo.

Cada época vivenciada pela humanidade tem visão peculiar de cada grupo inserido, porém não se configura como uma ruptura de épocas anteriores, ao contrário, essa continuidade no tempo permite ao grupo reconhecer-se sempre como o mesmo, no qual se reiteram os processos de informação e os processos de comunicação entre os indivíduos do grupo.

Análise do discurso manifestado no episódio Castelvânia sob a perspectiva semiótica

No desenho animado Cyberchase, as cenas desenvolvidas no decorrer do percurso acontecem em dois locais: casa de Inês e Castelvânia. O primeiro local descrito como *casa de*

Inês é uma casa do subúrbio nos Estados Unidos, aonde *Inês*, *Jackie* e *Matheus* se preparam para a Festa de Ação de Graças.

Já o segundo, é *Castelvânia*, cidade repleta de castelos em que as três crianças são teletransportadas por um portal aberto pela Placa Mãe e enviadas para encontrar o Hacker e salvar o universo.

Desta forma, apresentam-se os percursos actanciais do destinador e do sujeito no discurso, por meio da manipulação:

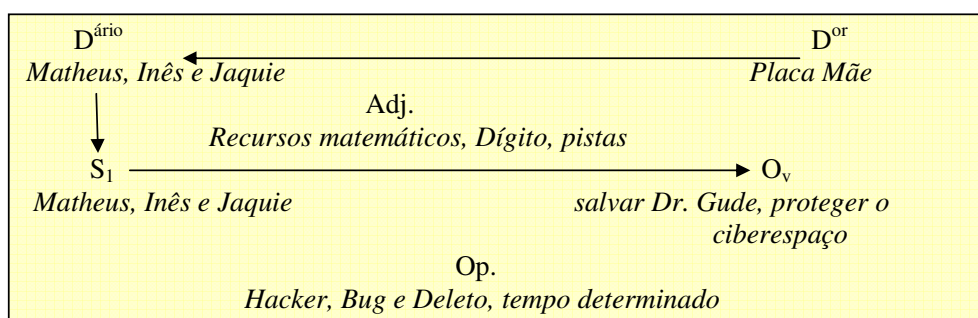


Figura 2 : Percurso narrativo do sujeito

O destinador-manipulador, *Placa Mãe*, exerce por meio da manipulação a modalidade virtualizante do *dever-fazer-querer*, pela competência do *querer* e instaura um Sujeito *Matheus, Inês e Jaquie* que é atualizado no modo do *dever-fazer*, exercido pela performance de *salvar o ciberespaço*, mas também há aqueles que se opõem no percurso do Sujeito, caracterizados pelos oponentes *tempo determinado, Bug e Deleto* (adjuvantes do Hacker) e o próprio *Hacker* (anti-herói). Em contrapartida, surgem os adjuvantes *recursos matemáticos, Dígito* e as *pistas* (pela pesquisa).

No episódio analisado os heróis da narrativa, em um primeiro momento, não conseguem seu objeto de valor (Hacker), obtendo uma narrativa de fracasso. Assim, é necessário que ocorra, na estrutura funcional da narrativa, a construção de uma situação inicial, marcada por um acontecimento perturbador, falta de algo, *paz no universo* e por um agravamento, *pesquisa errônea e não encontrar o Hacker*, evidenciado a seguir:

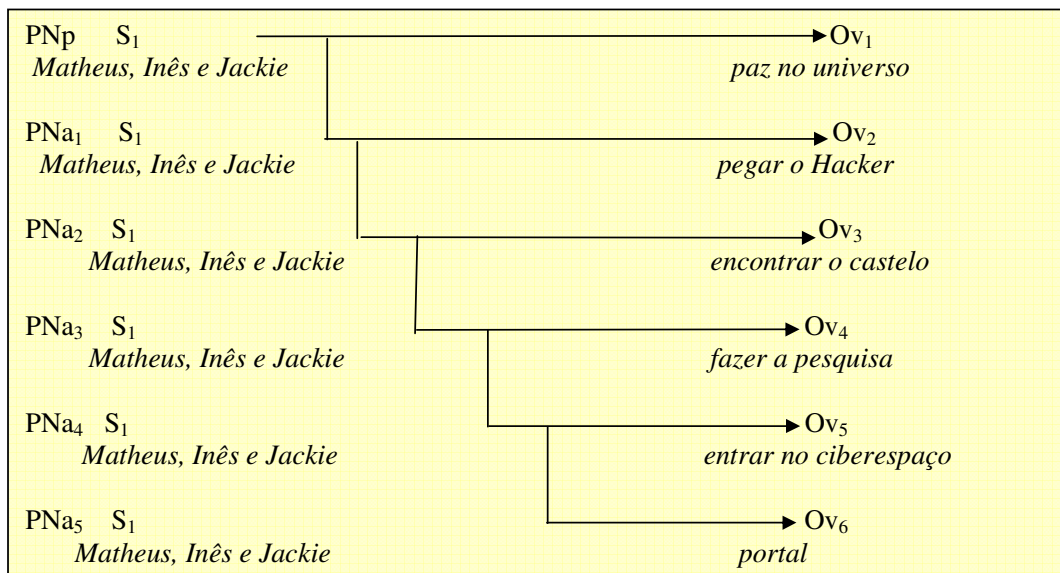


Figura 3: Programa narrativo 1

A narrativa pode ser vista como mal sucedida apesar de as crianças terem sido impossibilitadas de chegar ao seu objetivo, interpretada pela pesquisa errônea como o mal planejamento na coleta dos dados pesquisados.

Nesta fase desaparece a temporalização e permanece apenas a armação lógica dos enunciados, da ordem “paradigmática prioritária à sintagmática” (Bertrand 2003, p.278). Neste sentido, temos uma narrativa aos olhos da semiótica como dois enunciados regidos e transformados por um ou mais enunciados do *fazer*.

Temos, então, o seguinte esquema narrativo:

EN₁: Estado inicial

$$S_1 \cup O$$

EN₂: Enunciado de transformação

$$F \rightarrow [(S_1 \cup O) \rightarrow (S_1 \cup O_v)]$$

EN₃: Enunciado final

$$(S_1 \cup O_v)$$

Como evidenciado acima, o enunciado de transformação S_1 inicia a ação em disjunção com o Objeto de Valor, e continuam em disjunção, pois a princípio as crianças não conseguem encontrar o vilão e *proteger o ciberespaço*. Desta forma, temos uma narrativa fracasso, uma vez que não há transformação, ou seja, o sujeito mantém-se em disjunção com o Objeto de Valor.

Já no segundo momento, temos uma narrativa de vitória, uma vez que os atores adquirem seu Objeto de Valor *chegar ao Hacker*. Segue o esquema:

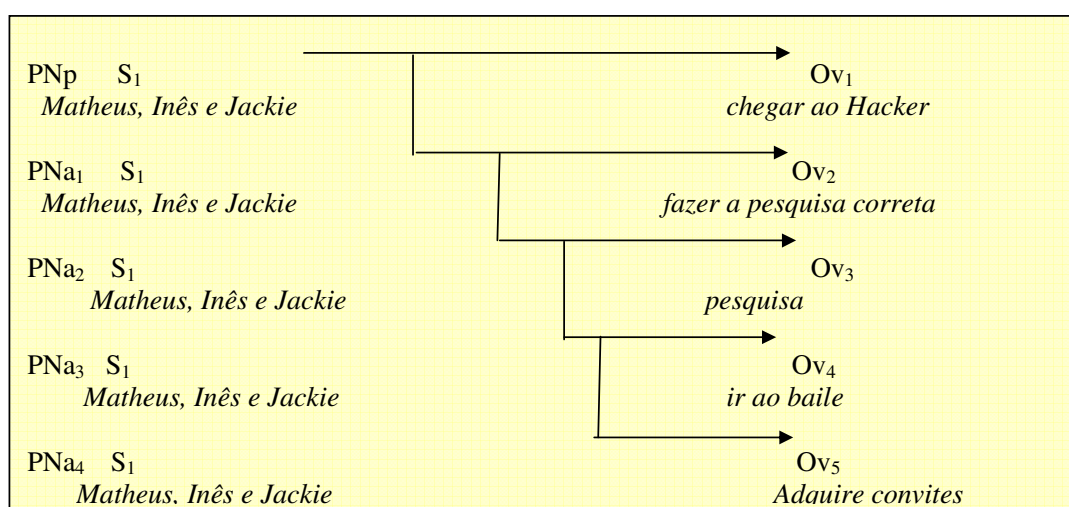


Figura 4: Programa narrativo 2

Sendo assim, no programa principal S_1 alcança seu Objeto de Valor que é *chegar ao Hacker*, por meio de provas decisivas para adquirir performance. S_1 , pelos programas auxiliares Pna_1 , Pna_2 , Pna_3 e Pna_4 , realiza as provas qualificantes para conseguir a competência de Sujeito da ação:

Segue o seguinte esquema:

EN₁: Estado inicial

$S_1 \cup O$

EN₂: Enunciado de transformação

$F \rightarrow [(S_1 \cup O) \rightarrow (S_1 \cap O)]$

EN₃: Enunciado final

$(S_1 \cap O)$

Verifica-se que o enunciado inicial S_1 , no início do programa encontra-se em disjunção e, após o enunciado de transformação chega ao enunciado final em conjunção com o Objeto de Valor, uma vez que *chegou ao Hacker* e adquiriu competência para o seu desempenho final *a vitória*.

Da mesma forma, caracterizam-se os percursos actanciais do anti-destinador e do anti-sujeito no discurso, por meio da sedução. Temos as seguintes relações actanciais:

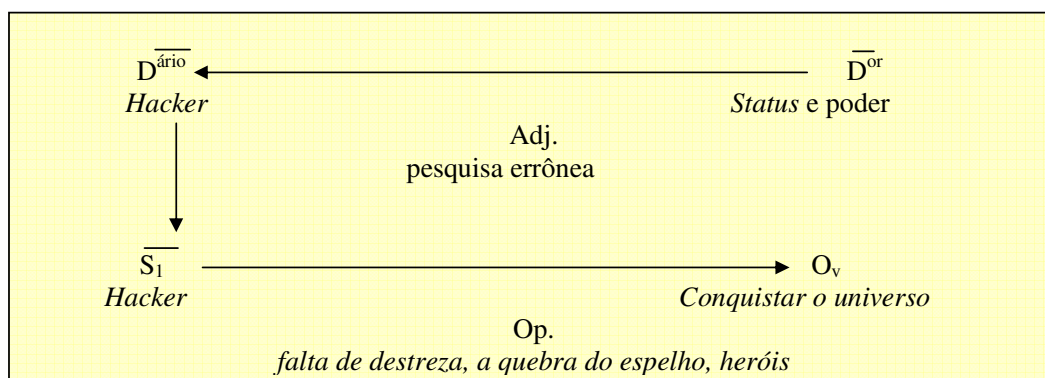


Figura 5: Percurso narrativo do anti-sujeito

O percurso da manipulação está presente também no anti-herói da ação narrativa, que mantém uma relação actancial do destinador manipulador *Status e poder*, na ordem do *querer* que instaura a competência virtualizante do *querer-ser* no anti-sujeito (S_1) *Hacker*.

Neste programa narrativo, o anti-sujeito (S_1) tem como adjuvante *a pesquisa errônea* e como oponente *a falta de destreza de Bug e Deleto, a quebra do espelho e os próprios heróis*.

Esse anti-sujeito é atualizado no modo do *poder-fazer-criar* e *poder-fazer-querer* e, assim no percurso da ação tem-se a aquisição da competência, por meio de provas qualificantes, conforme os programas narrativos analisados.

Neste sentido, temos um novo programa narrativo principal que depende da execução dos programas narrativos auxiliares como *capturar o Dr. Gude e aprisioná-lo*, *os cuidados de Bug e Deleto*, *o espelho como refletor*, *a lua da meia noite*, *a troca dos cérebros* e, finalmente, *conquistar o universo*:

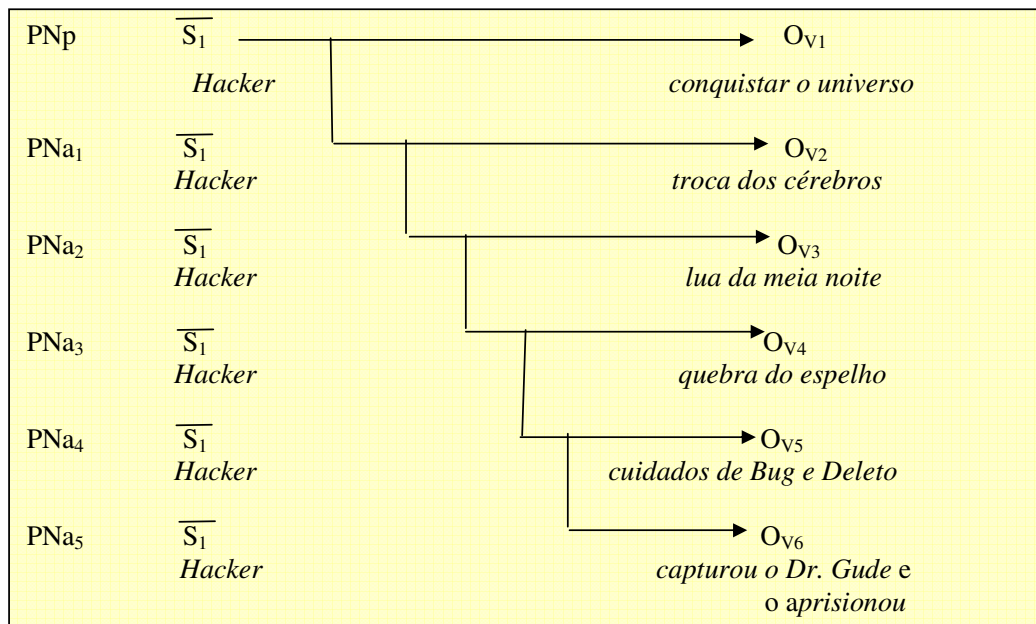


Figura 6: Programa narrativo do anti-sujeito

Apesar de o Hacker capturar o Dr. Gude e cumprir o programa narrativo positivamente, ele não consegue atingir o objetivo. A sanção torna-se negativa, ou seja, S_1 está em disjunção ao Objeto de Valor, mesmo realizando as provas qualificantes não consegue a performance, e desta forma, há um enunciado final como narrativa de fracasso.

Neste programa narrativo, o clímax da narrativa é marcado pela intensificação *quebra do espelho e a possível troca dos cérebros do Dr. Gude com a do Megabyte*, enunciado de estado, visto como produto de transformação, entrelaçando a narratividade para um *desfecho*, a situação final *o salvamento do Dr. Gude e, conseqüentemente, a placa mãe salva*.

Evidencia-se o esquema narrativo:

EN₁: Estado inicial

$$S_1 \cap O$$

EN₂: Enunciado de transformação

$$F \rightarrow [(S_1 \cap O) \rightarrow (S_1 \cup O_v)]$$

EN₃: Enunciado final

$(S_1 \cup O_v)$

Temos, assim, uma narrativa de fracasso. Pois o desempenho de S1 não foi positivo e encontra-se em disjunção com Objeto de Valor, mesmo realizando as provas qualificantes não desempenhou sua ação conforme a manipulação e não alcançou a sanção positiva.

No nível profundo do discurso, ou semântica profunda, considerada a primeira etapa, ou etapa fundamental, do percurso gerativo do sentido, há a assunção dos valores, lugar este onde é gerada a significação e representada, espacialmente, pelo quadrado semiótico de Greimas.

No *corpus* Castelvânia, os dois furtivos *Bem e Mal* são dois actantes a procura de um Objeto de Valor e ambos só se concretizam no plano de expressão e conteúdo, pois um não existe sem o outro e um só se define em oposição ao outro, o que pode ser aplicado pelo quadrado semiótico de Greimas e Courtés (1979).

Segundo Bertrand (2003), passamos de um estado ideal, anterior a qualquer oposição de valor - os três personagens estão planejando o dia de Ação de Graças, e o universo ciberespacial está em harmonia – para um pacto entre o bem e o mal, pela mediação de um conflito.

A oposição entre os contrários instala um universo mítico, ou seja, cada um no seu mundo determinado. A convivência dos subcontrários instala um universo figurativizado pela presença do não-mal (Dr. Gude) e do mal (Hacker).

A narratividade, então, apresenta-se como um universo perfeito, paraíso e de repente vê-se ameaçado pelo mal, ou seja, o paraíso perdido, destruição do ciberespaço.

Segue quadrado semiótico dos personagens:

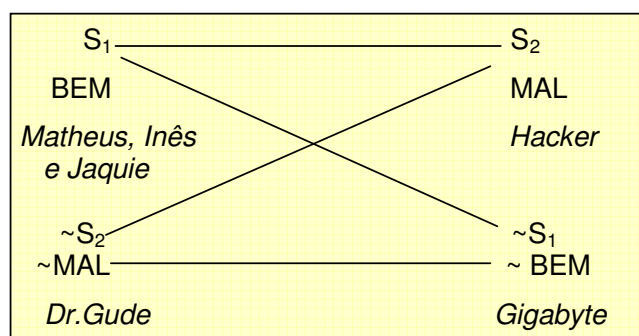


Figura 7: Quadrado Semiótico baseado em Greimas (1989, p.81)

Segundo proposta de Pais, temos o octógono semiótico, que é enriquecido pela inserção de ciclos, entre os termos complexos evidenciados acima. O modelo seguinte baseia-se na

formalização da semântica profunda, criado por Pais (2006) sobre a Identidade x Alteridade que vai ao encontro dos nossos propósitos, uma vez que oficializa a axiologia em busca da verdade, e isso só acontece em oposição ao outro:

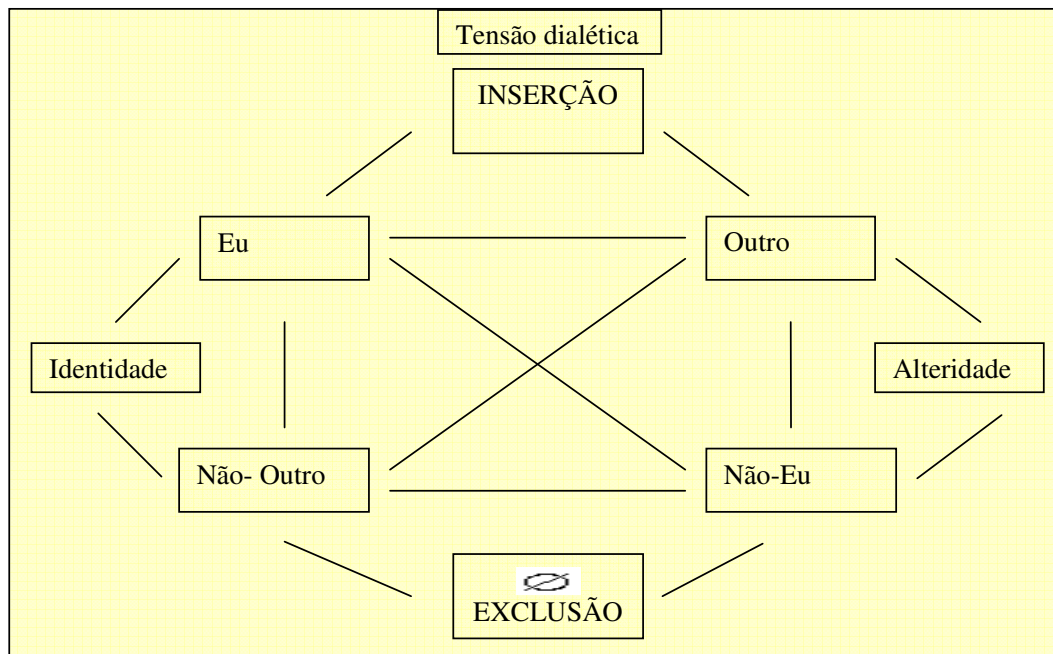


Figura 8: Octógono Semiótico (In PAIS, 2006, p. 05)

Assim, traduzimos o octógono de Pais para o *corpus* estudado como:

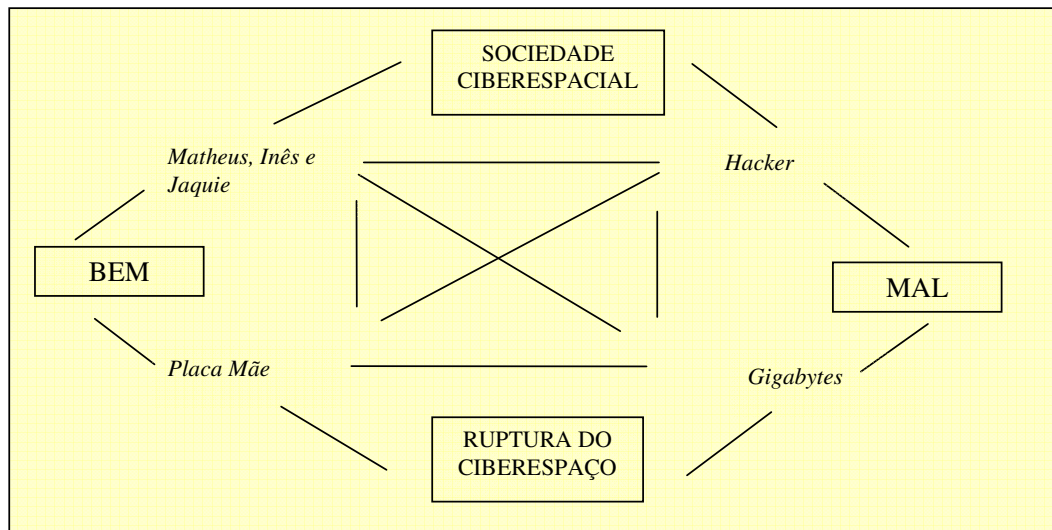


Figura 9: Sistema de valores subjacentes na narrativa de Castelvânia

O enunciado demonstra que *Matheus, Inês e Jaquie* podem trazer ao “mundo” uma situação estável, apresentada no octógono pelas tensões dialéticas, considerando-se os contrários *Matheus, Inês e Jaquie X Hacker* e apresentado como *sociedade ciberespacial*.

Bertrand (2003) classifica o universo visual, como uma descrição do ato de semiótica, passagem da visão natural, simultaneamente modelada pela leitura de mundo, facilitando o reconhecimento das formas figurativas numa imagem, ou seja, em signos-objetos.

Ver não é apenas identificar objetos do mundo, é simultaneamente apreender relações entre tais objetos, para construir significações. E assim as percepções fazem sentido na medida em que os objetos percebidos se inserem em cadeias inferenciais que os solidarizam... .
(BERTRAND, 2003, p.159)

Considerações finais

Nosso propósito foi conceituar comunicação e informação, pois um está em relação diretamente ao outro, uma vez que a informação é o conjunto de dados adquiridos pelo

interlocutor e a comunicação é essa interação que depende dos meios em que está inserida, estimulando a decodificação das mensagens que nos remetem ao contato social.

Estudamos a televisão e a sua influência no aprendizado de da criança. Percebemos, no decorrer do percurso, que a televisão não é definitiva para a sua formação como sujeito, que o meio em que ela vive sim, é um fator determinante.

Nosso papel, como formadores, é trazer esse novo recurso tecnológico para a educação, pois a criança fica horas em frente de um aparelho audiovisual, substituindo brincadeiras pueris pela tela iluminada onde desfilam heróis que vencem monstros e impedem catástrofes, ou seja, ao mundo misterioso da ação e da fantasia, sendo então encarregada da precoce escolarização.

À luz da Semiótica, vemos uma comunidade sócio-lingüístico-cultural que por meio da linguagem vem sendo aplicada em diferentes meios de comunicação. Pelos desenhos animados a criança constrói teoricamente relações com os personagens, para construir significações, criam-se novos objetos, materiais ou não, num incessante reconstruir de sua visão do mundo.

Mostramos como os discursos dos sujeitos envolvidos nesse processo estão em constante mediação e negociação, pela televisão e pelo desenho. Isso se dá no e através do discurso, este sendo entendido como capacidade social humana de estruturar sentidos e conhecimentos construídos socialmente pela linguagem ao ponto de evidenciar valores subjacentes pelas modalidades do *poder*, do *saber* e do *querer*.

A própria semiótica explica que é impossível que um discurso atue sozinho sem uma contextualização e formação com outros discursos, sobretudo do enunciatário.

O discurso tem por finalidade uma estrutura de *poder* e se utiliza da semiose para a formação de um novo discurso, por isso foram evidenciados análises semióticas do desenho animado selecionado, por meios das estruturas narrativas e profunda do discurso manifestado com o objetivo de desenvolver uma reflexão sobre o tema de maneira dialética – teoria e prática.

Verificamos pelos octógonos semióticos a grande complexidade na visão de mundo sobre a cultura e a educação e ao mesmo tempo em suas constituições. Observamos pela semiótica que o sujeito é manipulado pelo destinador, por meio dos programas narrativos que o instaura nas várias modalidades e que, por fim o objeto de valor proposto se torne comum. Nesse sentido, o sancionamento do percurso da ação do sujeito nem sempre está no sentido pragmático, mas no simbólico, sob o anseio pelo objeto de valor.

Referências bibliográficas

BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica literária*. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Edna Maria F. S. Nascimento et. al. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

ELISH, Dan; BLOMM, George Arthur; JACOBS Larry. *Castelvânia In: Cyberchase - a corrida do espaço*. 2007. Desenho animado. Nelvana International Limited e Educational Broadcasting Corporation. Log On editora multimídia, EUA, 2001, São Paulo: Exibição cultura marcas, 2007. DVD (66 min), color.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do discurso*. 14 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS, A.J. *Del Sentido II: Ensayos Semióticos*. Version española Esther Diamante. Editorial Gredos. Madrid. 1989.

GREIMAS. A. J. & COURTES, J. *Dicionário de Semiótica*. Trad. Alceu Dias Lima et. al. São Paulo: Cultrix, 1979.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Tradução de J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MAFFESOLI, Michel. A comunicação sem fim: teoria pós-moderna da comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da Silva *A Genealogia do Virtual: Comunicação, Cultura e Tecnologias do Imaginário*. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina, 2008.

PAIS, Cidmar Teodoro. *Considerações sobre a semiótica das culturas: uma ciência da interpretação: identidade, inserção cultural, transcódificações transculturais*. Cadernos do CNFL, Série X, Número 11, 2006, p. 1-13.

PRADOS, Rosália Maria Netto. *Das linguagens do universo de discurso da propaganda político-eleitoral: considerações teóricas à luz da semiótica*. In: PRADOS, Rosália Maria Netto. *O discurso publicitário e a construção da imagem dos sujeitos nos discursos político-eleitorais: um estudo à luz da Sociosemiótica*. Relatório de pesquisa de Pós-doutoramento apresentado ao Departamento de Relações Públicas Propaganda e Turismo da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/SP, Universidade de São Paulo, 2006.

Anexo:

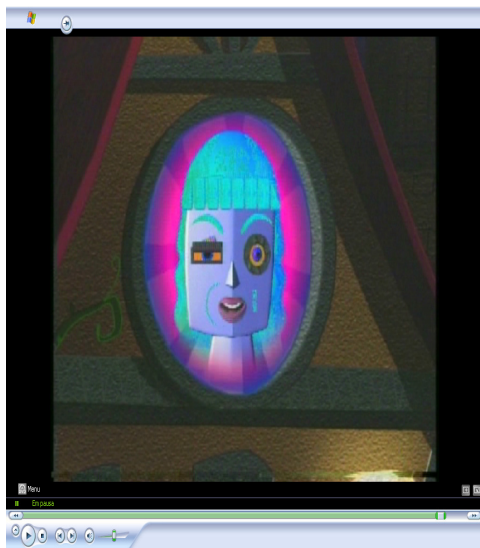


Imagem 1: Placa Mãe



Imagem 2: Matheus

Sinopse: Episódio Castelvânia: As crianças, Inês, Jackie e Matheus estão se preparando para a Festa de Ação de Graças quando de repente são chamadas pela Placa Mãe. O Dr. Gude é capturado por Hacker e levado a Castelvânia, uma versão cyber-espacial da Transilvânia. O objetivo de Hacker é transferir a capacidade cerebral do Dr. Gude para seu robô recém-construído, cujo nome é Megabyte. Recrutados pela Placa Mãe, as crianças e seu amigo Dígitto chegam a Castelvânia pelo portal, já sabendo que Hacker levou o Dr. Gude para um castelo. Mas qual castelo? Existem centenas e centenas deles. Porém, na cidade é o dia festa da Colheita Lual, e um dos obstáculos é achar o castelo do Hacker antes da meia-noite, e evitar a transferência cerebral do Dr. Gude. Para encontrar o Dr. Gude, a turminha tem que conhecer a arte de recolher dados de forma correta, organizá-los e colocar em gráficos os resultados que, às vezes, se revelam surpreendentes.

ASPECTOS FORMAIS E SEMÂNTICOS DAS SENTENÇAS RELATIVAS DO PB

Salete Valer¹

RESUMO: As sentenças relativas do PB se apresentam de duas formas: sentenças com núcleo nominal explícito e sentenças sem núcleo nominal explícito (também chamadas de relativas livres). Objetivamos, aqui, mostrar os aspectos formais e semânticos mais relevantes que caracterizam e distinguem esses dois tipos de construção sintática.

PALAVRAS CHAVE: sentenças relativas, aspectos formais, aspectos semânticos.

ABSTRACT: *The relative sentences of the PB present of two forms: sentences with explicit nominal nucleus and sentences without explicit nominal nucleus (also called free relative). Here, we aim at show the formal and semantic aspects more relevant than they characterize and they distinguish these two types of syntactic construction.*

KEYWORDS: *relative sentences, formal aspects, semantic aspects.*

As sentenças relativas do PB se caracterizam como sentenças com núcleo nominal e sentenças relativas livres. Nosso objetivo aqui visa a apresentar, de forma superficial, com base em Valer (2008), Marchesan (2008), Grosu & Landman (2002), De Vries (2002), Van Riemsdijk (2000), Bianchi (1999, 2000), Sells (1985, 1986), entre outros, os aspectos formais e semânticos mais relevantes que caracterizam e distinguem esses dois tipos de construção sintática. Dessa forma, na seção 1, apresentaremos a definição de uma sentença relativa. Na seção 2, apontaremos os principais aspectos formais e, em 3, os principais aspectos semânticos de cada tipo de relativa comparando-as entre si. A seção 4 será dedicada às considerações gerais.

1. Definição de sentença relativa

¹ (Doutoranda-UFSC)

Uma sentença relativa (1), tal como uma sentença completiva (2) é uma sentença encaixada:

- (1) Eu encontrei o livro [que tu querias comprar].
- (2) O João disse [que encontrou o livro].

A sentença completiva [*que encontrou o livro*] está encaixada no verbo *dizer*, enquanto que a sentença relativa [*que tu querias comprar*] está encaixada no núcleo nominal *livro*.

As sentenças acima mostram que uma sentença relativa difere de uma sentença completiva por apresentar um constituinte que é compartilhado tanto pela sentença matriz quanto pela sentença encaixada. Em (1), o nome *livro* é objeto direto do verbo *comprar* na sentença matriz e ao mesmo tempo é objeto direto de *querias comprar* na sentença encaixada.

Vejamos o exemplo em (3):

- (3) a. A Maria tem uma amiga [que *ec* é muito divertida].
- b. A Maria tem uma amiga [que *ela* é muito divertida].

Dizemos que as sentenças encaixadas em (3) são sentenças relativas, tendo em vista que elas referem ao nome que imediatamente as antecede. A retomada desse nome pode ocorrer por meio de uma categoria vazia (*ec*) (3a) ou do pronome pessoal *ele*, chamado de resumptivo (3b). Dizemos também que o nome *amiga*, que antecede as sentenças relativas em (3), é o constituinte relativizado. Este nome é compartilhado pela sentença matriz e pela relativa e é chamado de núcleo nominal, porque é em torno dele que se constrói a relativização. Assim, sentença como em (3) são tradicionalmente chamadas de relativas com núcleo nominal (relativa NN).

Observemos as sentenças em (4):

- (4) a. O João me contou o medo [que ele sentiu *ec*].
- b. O João tem medo [que a Maria o deixe].

Das sentenças em (4), apenas a sentença encaixada [*que ele sentiu ec*] em (4a) deve ser reconhecida como uma relativa, tendo em vista que o nome *medo* é o núcleo nominal retomado pela categoria vazia na função de objeto do verbo *sentir*. Esse tipo de relativa é tradicionalmente analisado como um adjunto nominal, ou seja, a sentença encaixada é um adjunto do nome *medo*. Por outro lado, a sentença encaixada [*que a Maria o deixe*] em (4b), apesar de ser antecedida pelo mesmo nome *medo*, não deve ser considerada uma relativa. Essa diferença de análise deve-se primeiramente pelo fato de não existir nesta sentença uma categoria vazia que retome o núcleo nominal; em segundo lugar, [*que a Maria o deixe*] não é um adjunto do NP, mas um complemento do nome *medo*.

Quando uma relativa está encaixada em um núcleo nominal explícito, como em (5) ela é denominada de relativa com núcleo nominal; quando está encaixada em um núcleo nominal não explícito, como em (6), ela é denominada de relativa livre:

- (5) Eu encontrei a *pessoa* [*que a Maria beijou*].
- (6) Eu encontrei [*quem a Maria beijou*].

Em uma relativa NN, o núcleo nominal explícito, pode ser retomado na sentença relativa por uma categoria vazia (7a) ou por um pronome pessoal que é comumente chamado de constituinte resumptivo (7b):

- (7) a. Eu encontrei a *pessoa* [*que a Maria beijou ec*].
- b. Eu encontrei a *pessoa* [*que a Maria beijou ele*].

Nas relativas livres, o núcleo nominal não está explícito. Por isso, quem é retomado pela categoria vazia é o pronome relativo *quem*. Observe que o pronome relativo só pode ser retomado por uma categoria vazia como mostra a agramaticalidade da sentença em (8b).

- (8) a. Eu encontrei [*quem João beijou ec*].
- b. Eu encontrei [*quem João beijou *ela*].

Outra característica das relativas livres (cf. seção 2) é que o pronome relativo que as encabeça sempre incorpora o que seria o núcleo nominal de uma relativa com núcleo. Dessa forma, os pronomes relativos que não apresentem essa capacidade de incorporação não podem iniciar uma relativa livre:

- (9) a. Eu vou encontrar [*quem* eu estou procurando].
b. Eu vou encontrar *a pessoa* [*que* estou procurando].
- (10) a. *Eu vi [*que* você acha bonito].
b. Eu vi *o menino* [*que* você acha bonito].
c. Eu vi *o presente* [*que* você ganhou].

O pronome relativo *quem* pode iniciar uma relativa livre porque ele incorpora o núcleo nominal *pessoa*. Da mesma forma ocorre com o pronome relativo *onde* que incorpora o núcleo nominal *o lugar (em) que; como = (d)a maneira que; quando = (n)o momento que; quanto = a quantia que e o que = a coisa que*. Já os pronomes relativos que não apresentam essa capacidade de incorporação, como é o caso do *que* (cf. (10)) que pode ter tanto um antecedente [+animado] quanto um [-animado], não podem iniciar uma relativa livre. Além do *que*, os pronomes relativos *qual* e o *cujos* não conseguem encabeçar efetivamente uma relativa livre, mas podem encabeçar uma relativa com núcleo:

- (11) a. *Esta é [com a qual o João sai].
b. Esta é a menina [com a qual o João sai].

Assim, podemos dizer que uma relativa é uma sentença encaixada que apresenta um constituinte que é compartilhado com a sentença matriz. Esse constituinte, chamado de núcleo nominal, é explícito nas relativas com núcleo e implícito (incorporado no pronome relativo) nas relativas livres. Além disso, verificamos que nem todos os pronomes relativos que podem encabeçar uma relativa com núcleo podem encabeçar uma relativa livre. Este é o caso do *que*,

cujo e *qual* que podem encabeçar uma relativa com núcleo, mas não uma relativa livre. Na próxima seção vamos examinar os aspectos formais das sentenças relativas.

2. Aspectos formais das sentenças relativas

São vários aspectos formais que diferenciam uma relativa NN de uma relativa livre. Como primeiro aspecto, podemos apontar a presença de um núcleo nominal nas relativas NN e ausência desse núcleo nas relativas livres:

- (12) a. Eu encontrei a *pessoa* [com quem tu querias conversar *ec*].
b. Eu me encontrei [com quem tu querias conversar *ec*].

Na sentença matriz de (12) há um núcleo nominal explícito: *pessoa*. Esse núcleo é retomado na sentença encaixada por um pronome *Wh*, que, posteriormente, se alça para SpecCP para a relativização deixando naquela posição uma categoria vazia. Já em (12b), o núcleo nominal não está explícito, embora essa sentença tenha a mesma interpretação da sentença em (12a).

Marchesan (2008) analisa as relativas livres e aponta que algumas análises (cf. MEDEIROS JÚNIOR, 2005) atribuem a falta do núcleo nominal (e de todo o DP) ao fato de ele estar incorporado no pronome relativo. Assim, o pronome relativo *quem* incorpora o núcleo nominal *pessoa*; *o que* incorpora o núcleo nominal *coisa*; *onde* incorpora o núcleo nominal *lugar*; *quando* incorpora o núcleo nominal *momento*; *quanto* incorpora o núcleo nominal *quantia* e *como* incorpora o núcleo nominal *modo*. O fato de um pronome relativo poder incorporar um núcleo nominal, de acordo com Bresnan & Grimshaw (1978) e Caponigro (2002), faz com que a relativa livre tenha a distribuição de um DP.

O segundo aspecto que distingue essas relativas é o tipo de elemento relativo que se encontra na periferia esquerda. As relativas NN, de acordo com Valer (2008), podem ser introduzidas pelos seguintes elementos:

- (13) a. Tu te lembrás daquela *época* [quando nós jogávamos futebol], aquele dia, tu deste aquela canelada no cara”, e aí vem aquele papo. (SCFLP02MAPRI 512) ².
b. [...], talvez pelo *modo* [como a Adriana morreu]. (SCFLP11FAGIN385)
c. Mas, geralmente, quem pega serviço na própria *capital* [onde mora], casa na redondeza, tranqüilo. (SCFLP04MAPRI282)
d. Encontrei o *ônibus* [que levava a gente no colégio].
e. Encontrei a caneta [com a qual eu escrevi a mensagem].
f. Encontrei a *moça* [cuja mãe viajou].
g. Carros muito pesados com cargas muito pesadas... trafeguem... acima quer dizer acima do peso [para o que ela (a rodovia) foi construída]. (D2 SSA) ³.
h. Encontrei a *moça* [com quem você falou na semana passada].
i. Maria descobriu o *valor* [por quanto Pedro comprou o livro].

Entre os itens acima, *quem*, *o que* e *quanto* sofrem algumas restrições de ocorrência, como os exemplos agramaticais abaixo mostram:

- (14) a. Encontrei a *moça* [**quem* você viu na semana passada].
b. Eu vou comer a *comida* [**o que* você cozinhar].
c. Maria descobriu o *valor* [**quanto* Pedro pagou pelo livro].

Em (14) os itens *quem*, *o que* e *quanto* estão adjacentes ao núcleo nominal e as sentenças são agramaticais. Mas, se esta adjacência é rompida pela presença de uma preposição, como vemos em (13g-i) acima, a sentença é gramatical.

Ao observarmos os itens lexicais que introduzem as relativas acima, é relevante ressaltar, como já foi brevemente explanado na seção 1, que todos os itens lexicais acima podem introduzir relativas NN, mas nem são adequados para introduzir relativas livres como mostra (15a, c). Em (15c), a presença do constituinte *o qual* introduzindo uma relativa livre torna a sentença

² Exemplos dos dados de pesquisa extraídos do *corpus* do VARSUL.

³ Exemplo de *o que* de Kato *et alii* (2008) retirado do *corpus* do projeto NURC.

agramatical. Isso ocorre porque o constituinte *qual* tal como *que* e o *cujo*, por suas características específicas, não conseguem incorporar o núcleo nominal ao qual estão adjacentes.

- (15) a. Eu comprei [o que / *que tu querias comprar *ec*].
b. Eu comprei o livro [que tu querias comprar *ec*].
c. Eu comprei [* o qual tu querias comprar].

Terceiro aspecto formal de distinção entre relativas NN e relativas livres é o fato de as Relativas NN, mas não as relativas livres, poderem ter na posição argumental relativizada um resumptivo:

- (16) *Eu comprei [o que tu querias comprar *ele*].
(17) Eu comprei o livro [que tu querias comprar *ele*].
(18) *Esta é a pessoa [de quem a Maria gosta dela].

Por ser uma relativa livre, a sentença, entre colchetes, em (16) não permite a presença de um resumptivo. Isso não é observado na sentença em (17) por conter uma relativa com núcleo nominal explícito. Porém, mesmo contendo uma relativa com NN a sentença em (18) não aceita a inserção de pronome resumptivo. Uma explicação para isso é a de que a relativa com NN não aceita que a posição relativizada seja preenchida com resumptivo e na periferia esquerda haja um item lexical do tipo *quem*, entre outros.

O quarto aspecto formal⁴ que distingue as relativas em questão é sua função sintática. Pela análise tradicional (Chomsky, 1977), a relativa com núcleo nominal é vista com um adjunto do nome (= núcleo nominal):

- (19) Eu conheço o menino [[de quem]_i você falou *ec*]_i.

⁴ Não mostraremos aqui as diferentes teorias referentes às funções sintáticas, para maior compreensão ver Valer (2008) e Marchesan (2008).

Em (19) a relativa com núcleo, entre colchetes, funciona como adjunto adnominal do nome *menino*. Nessa sentença, o pronome relativo é gerado no domínio de IP e, ao se mover para SpecCP, deixa uma variável na posição relativizada. Observe que, em (19), o núcleo nominal *o menino* é o constituinte relativizado e essa relativização ocorre através do SpecCP.

Já no modelo de alçamento de Kayne (1994), a sentença relativa é analisada como um CP complemento do determinante:

(20) Eu conheço [_{DP} O [_{CP} [_{PP} [_{NP} menino]_k de quem *ec_k*]_i você falou *ec_i*]].

Em (20), o item *Wh* é gerado, no domínio do IP, como um determinante que seleciona o núcleo nominal e ambos são movidos para a periferia esquerda.

Ao contrário do que ocorre com a relativa com núcleo, uma relativa livre, nunca pode ser um adjunto de um núcleo nominal tendo em vista que esse núcleo não está explícito (esta incorporado no item *Wh* que a introduz). Por conta desse fato, a relativa livre pode desempenhar as funções sintáticas de argumento, adjunto do VP ou predicativo:

(21) a. Eu encontrei [[_{DP} *quem*] conversou contigo ontem]].

b. Ter receio de [_{DP} *quem* bebe] é normal.

(22) a. João comprou uma casa [_{PP} de [_{DP} *quem*] ele mais gosta].

b. Ele vendeu o carro [_{PP} por [_{DP} *quanto*] você sugeriu].

(23) a. Ela chegou [_{PP} *quando*] a Maria saiu].

b. João comprou a casa [[_{PP} *onde*] a Maria morava].

c. Ele foi à festa [[_{PP} *como*] eu pedi].

(24) a. A Suzanita é [_{DP} [_{DP} *quem*] [_{DP} *ec*] quer casar].

b. O que ele estuda é [_{DP} [_{DP} *o que*] eu quero estudar [_{DP} *ec*]].

Em (21a), a relativa livre, [*quem conversou contigo ontem*] é complemento do verbo *encontrar* e, em (21b), a sentença [*quem bebe*] é complemento da preposição funcional *de* e todo o PP é complemento do nome *receio*. Em (22), as relativas [*quem ele mais gosta*] e [*quanto você sugeriu*] são argumentos das preposições lexicais *de* e *por*, respectivamente, e todo PP lexical é adjunto de VP. Em (23), as relativas livres, neste contexto, compreendidas como um PP são elas próprias adjunto do VP. Por fim, as relativas livres livre, entre colchetes em (19), apresentam a função sintática de predicativo.

Assinalamos os requerimentos de compatibilidade do pronome relativo como o último aspecto formal de distinção entre relativas.

Como apontamos acima, quando o item *Wh* na periferia esquerda da relativa incorpora o núcleo nominal, a relativa assume a distribuição de um DP e, nessa condição, deve obedecer aos requerimentos de compatibilidade categorias do núcleo da sentença matriz (20), diferentemente do *Wh* das relativas NN (21):

(20) a. Eu conheço [DP [DP *quem* você falou [PP **ec**]].

b. *Eu conheço [DP [PP *com quem* você falou [PP **ec**]].

(21) Eu conheço a pessoa [PP *com quem* você falou [PP **ec**]].

Em (20a), o verbo *conhecer* seleciona um DP como complemento e o item relativo que introduz a relativa livre é da categoria DP. (20b) é agramatical, pois o item *Wh com quem* obedece aos requerimentos do verbo *falar* da sentença encaixada e não obedece aos requerimentos do verbo *conhecer* da sentença matriz, que seleciona um DP como seu complemento. Em (21), o *Wh* é gerado como complemento da preposição *com* e todo o PP obedece aos requerimentos do verbo *falar* da sentença encaixada; posteriormente, move-se para a periferia esquerda da relativa. Como os requerimentos do verbo *conhecer* da sentença matriz são atendidos pelo núcleo nominal *pessoa*, não cabe mais ao *Wh* obedecer aos requerimentos desse núcleo.

2 Os aspectos semânticos das sentenças relativas

Nesta seção vamos observar como as relativas livres se distinguem das relativas com núcleo nominal no que diz respeito ao aspecto semântico.

As relativas livres (22) semanticamente distintas das relativas NN (23) é a forma como o item *Wh* é interpretado em relação à sentença matriz:

- (22) Eu vou comer [o que o garçom trouxe].
- (23) a. Eu tenho uma vizinha [que faz doce pra vender].
b. Eu tenho uma vizinha, [que faz (ela) doce para vender].
c. Eu trouxe comigo os três livros [que havia sobre a mesma].

Relativas livres, como em (22), apresentam uma semântica de maximização. Van Riemsdijk (2000), Grosu & Landman (2002) e De Vries (2002) afirmam que as relativas livres podem ter uma interpretação definida ou universal:

- (24) a. I ate what the waiter put on my plate.
a'. I ate *the thing* that the waiter put on my plate.
- b. I will eat whatever the waiter will put on my plate.
b'. I will eat *anything/everything* the waiter put on my plate.

(24a) apresenta uma leitura definida, como observamos pela paráfrase em (24a'). Já (24b) temos uma leitura universal. A sentença de (24b) pode ter duas leituras: a) com o quantificador *anything* teremos a paráfrase [*eu irei comer qualquer coisa de um conjunto de itens que o garçom colocar no meu prato*] - leitura chamada de *free choice any*; b) com o *everything* teremos a paráfrase [*eu*

irei comer todos os itens (de comida) que o garçom colocar no meu prato]. Não podemos deixar de mencionar que (24a) também pode ter uma leitura universal (VAN RIEMSDIJK, 2000):

(25) I will eat what happens to be on the menu.

Pelo fato de as relativas livres apresentarem uma leitura definida e/ou universal, Jacobson (1995 *apud* VAN RIEMSDIJK, 2000), assim como Grosu e Landman (1998) formularam uma unificação dessas duas leituras através da noção de entidade plural máxima (*maximal plural entity*). Portanto, as relativas livres apresentam uma semântica de maximização cuja interpretação pode ser definida ou universal. De acordo com Jacobson, uma relativa livre denota um conjunto de entidades plurais. Com a inserção do *Wh* esse conjunto de entidades plurais se transforma em um conjunto unitário que contém somente os indivíduos plurais máximos. Ou seja, o *Wh* denota uma função que é aplicada a um conjunto de indivíduos e retorna como um conjunto único que contém um individual plural máximo (uma entidade atômica simples) – isso dá conta da leitura definida ou universal.

As sentenças relativas NN, de acordo com (Grosu, (2002) e Grosu & Landman (1998), com base em Milsark (1974), Carlson (1977), Sells (1985; 1986), Heim (1987), Srivastav (1991), Postal (1994) e Bianchi (1999), têm três tipos semânticos: restritivas e apositivas e maximizadas). As restritivas e as apositivas têm a interpretação semântica fora do CP, enquanto que as maximizadas têm a interpretação dentro do CP, mais especificamente, na posição relativizada.

Nas relativas NN, a diferença entre restritivas e apositivas está na forma com que o determinante externo e núcleo nominal se combinam para se relacionar com o *Wh*. Para Grosu (2002, p. 146), nas apositivas, a relativa forma um constituinte com todo o DP, enquanto que nas restritivas a relativa forma um constituinte apenas com o núcleo nominal. Assim, uma sentença relativa como (26) pode ter uma interpretação restritiva (26a) ou uma interpretação apositiva como (26b):

- (26) Eu tenho uma vizinha [que faz doce para vender].
- a. Eu tenho *UMA* vizinha [que faz doce para vender].
 - b. Eu tenho *UMA VIZINHA* [que (ela) faz doce para vender].

Na leitura restritiva de (26a) a relativa forma um constituinte com o núcleo nominal *vizinha*. Esse núcleo nominal *vizinha* designa um conjunto (conjunto das vizinhas) que é interseccionado com o conjunto designado pela relativa (conjunto daqueles que fazem doce para vender). O resultado dessa interseção é o valor semântico do determinante: apenas “um” indivíduo que é *minha vizinha* – há outras vizinhas, mas somente uma delas faz doce para vender. Aqui, tanto o material interno quanto o externo são fundamentais para a interpretação da relativa.

Na leitura apositiva, (26b), *eu tenho somente uma vizinha, que a propósito, ela faz doce para vender*. Aqui a relativa especifica o significado do DP *uma vizinha*, ao contrário da leitura restritiva de (26a) em que a relativa restringe o significado no núcleo nominal. Nas apositivas há o conjunto designado pelo DP (conjunto das vizinhas=uma vizinha) e nele está contido o conjunto designado pela relativa (conjunto daqueles que fazem doce para vender).

As relativas apositivas funcionam muito mais como modificadores de todo o DP, por isso, nessa estrutura, o material externo (determinante mais núcleo nominal) é mais importante do que o material interno (relativa).

De acordo com De Vries (2002), além da interseção de conjuntos, a semântica das relativas pode ser observada através das relações de acarretamento:

- (27) a. Eu tenho *uma vizinha*, que ela faz doce pra vender. ↓
b. Eu tenho uma vizinha.
- (28) a. Eu tenho *uma vizinha* que faz doce pra vender. ↙
b. Eu tenho uma vizinha. (*uma* = numeral)

Nas apositivas, mas não nas restritivas há uma leitura de acarretamento: em (27b), a exclusão da relativa acarreta ou garante o conteúdo da matriz da sentença em (27a); isso ocorre porque a relativa contida nas apositivas funciona como um aposto. Já em (28b), a ausência da relativa não acarreta ou garante o conteúdo da matriz da sentença em (28a). A impossibilidade do acarretamento nas restritivas decorre do fato de que o conteúdo presente na relativa forma um constituinte único com núcleo nominal da sentença matriz.

De acordo com Sell (1985, p. 02), em se tratando da característica do nominal das relativas NN, as apositivas combinam com nominais [+referenciais], mesmo que os mesmos sejam indefinidos (29), enquanto que restritivas combinam com quantificadores como em (30):

- (29) a. Eu não vi *Tropa de elite*, que está passando no cinema.
b. *Eu não vi *Tropa de elite* que está passando no cinema.
- (30) a. João tem viajado para *cada estado* (*,) que pertence ao Brasil.
b. Maria não tem comido *nenhum peixe* (*,) que tenha vindo do Rio.

No entanto, as sentenças abaixo mostram que nominais indefinidos (não-quantificados) (31) e nominais quantificados (32), que se encontram sob escopo de quantificadores, também podem ser acessíveis às apositivas, mesmo sendo [-referenciais]:

- (31) Cada produtor de uva de Caxias do Sul possui *um trator a diesel*, que ele usa quando faz a colheita.
- (32) Um tutor registrará *cada aluno*, que é então responsável por levar seu documento ao escritório do chefe pontualmente.

Em (31), o nominal *um trator a diesel*, antecedente do *Wh* não é um nominal referencial, pois está sob escopo de um operador mais alto, mesmo assim, é aceitável com relativas apositivas. Para sentenças como as de (31), Sells (1985, p. 3), com base nos estudos de Haik, Heim e Kamp, propõe uma análise não-quantificacional para nominais indefinidos (bem como definidos) mostrando que indefinidos se comportam como nomes em alguns aspectos e, por isso, podem aparecer sob escopo de operadores quantificacionais.

De acordo com Sells (1985/1986), nas restritivas, a relação entre o núcleo nominal e o *Wh* é caracterizada por uma vinculação sintática. Para sentenças em que a relação entre nominal e *Wh* não pode ser de vinculação nem de co-referencialidade, como em (31) e (32), o autor propõe uma relação de interpretação dita *cospecification*:

Cospecification has different truth-conditions from the bound interpretation, [...] and we have also seen that cospecification cannot be subsumed under coreference. Binding is syntactically-licensed anaphora, cospecification is anaphora licensed in discourse, and coreference is not really anaphora at all (SELL 1985 p. 30)⁵

Dessa forma, sentenças apositivas⁶ como em (33) podem se estruturar com uma variedade de relações entre o DP e operador relativo:

- (33) a. João, *que* trabalha na empresa, é meu primo.
a' João é meu primo. *Ele* trabalha na empresa.
b. João tem três ovelhas, *que* Maria alimenta (elas).
b' João tem *três ovelhas*. Maria *as* alimenta.
c. Um tutor registrará cada aluno, *que* é então responsável por levar seu documento ao escritório do chefe pontualmente.
c'. Um tutor registrará *cada aluno*. *Ele* é então responsável por levar seu documento ao escritório do chefe pontualmente.

Em (33a), o *Wh que* é co-referente do DP *João*; em (33b) o *Wh* é uma anáfora do tipo anáfora-E (Evans) em que cada variável individual presente no operador relativo retoma um referente do DP *três ovelhas* [*Para cada ovelha que João tem é o caso que Maria alimenta ela*]. Se o DP estruturado com um quantificador universal estiver sob escopo de um quantificador como em (33c), o *Wh* será também uma anáfora-E (Evans) que Sells denominou de *cospecification* em que

⁵ A *cospecification* tem condições de verdade diferente da interpretação de vinculação,[...] e vimos também que a *cospecification* não pode ser compreendida dentro da co-referência. A vinculação é uma anáfora licenciada sintaticamente; a *cospecification* é uma anáfora licenciada no discurso; e a correferência, na verdade, não é uma anáfora. (SELL 1985 p.30).

⁶ (i) *John, who/*that* works for the Cia, is my cousin.
(ii) John owns *three sheep, which/*that* Mary feeds.
(iii) A tutor will register *each student, who/*that* is then responsible for getting his paper to the Dean's office on time.

O grupo de sentenças acima mostra que no PB a relativização nas apositivas pode ocorrer com o item lexical *que* ou com o *qual*, enquanto que no inglês essas construções relativizam necessariamente com o elemento *Wh*.

[*tem um tutor y tal que para todo x aluno, y registrará x & x leva documentos de x para o chefe pontualmente*]. De acordo com Pires de Oliveira (conversa pessoal) nessa anáfora-E, a segunda ocorrência da variável *x* não está vinculada ao quantificador *cada* e não pode ser uma anáfora comum, porque o sintagma antecedente é quantificado.

As sentenças acima mostram que tanto nominais quantificados quanto não-quantificados sob escopo de um quantificador podem ser acessíveis a uma relativa afirmativa, o que a torna semelhante a uma sentença independente como em (33 a'-c').

Com base nessas evidências, Sells propõe que nas afirmativas o DP seja um “antecedente” do *Wh* e sua indexação ocorre no discurso. Como o *Wh* não é c-comandado pelo DP, esse *Wh* é caracterizado como uma anáfora e não uma variável. Por outro lado, nas restritivas a relação entre o núcleo nominal e o *Wh* corresponde a uma vinculação sintática, pois o *Wh* além de ter o mesmo índice do núcleo nominal é c-comandado por esse constituinte.

Uma relativa NN tem semântica de maximização quando, em termos gerais, a relativa contém um contexto de inserção do *there*. Na língua inglesa, a relativização, nesse contexto, ocorre com o *that* ou o operador vazio, mas não com o operador relativo *which*:

- (34) a. *I took with me the three books [that/∅/ *which there were on the table].*
a'. Eu trouxe comigo *os três livros* [que/*os quais *havia* em cima da mesa].

Em (34), a relativa, entre colchetes, contém um verbo existencial impessoal e a lacuna da relativização está em uma posição que é aberta ao efeito de definitude⁷. Como os contextos existenciais selecionam argumentos indefinidos, o *which*, por ser mais definido, não pode ser gerado nessa posição.

De acordo com Grosu & Landman (1998, p. 136), essas estruturas *degree* só podem ocorrer com determinantes universais, com definidos e partitivos:

⁷ Grosu & Landman assumem a teoria de Milsark (1974) em relação ao conceito de “efeito de definitude” e apontam as seguintes propriedades dessa derivação:

- (i) “*The there-insertion context*” contém uma operação que tem de dar lugar a uma variável na posição que está aberta ao efeito de definitude.
(ii) Relativização com relativos *which* age de forma abstrata sobre a variável na posição relativizada. Essas duas operações precisam vincular a mesma variável, o que significa que a operação mais alta, a abstração, é vácuca, isto é, o relativo *which* não vincula uma variável.

(35) a. *I took with me every book/any books/the books/ the three books/ three of the books that there was/were on the table.*

a'. Eu trouxe comigo todos/ quaisquer livros/ os livros/ os três livros/ três dos livros que havia em cima da mesa.

b. * *I took with me three books/few books/ many books/ some books/most books/ no books that there were on the table.*

b'. * Eu trouxe comigo três livros/ alguns livros/muitos livros/ poucos livros/ nenhum livro que havia em cima da mesa.

A relativa NN maximizada é interpretada como um conjunto de gradação e o ponto crucial para essa interpretação semântica é a expressão de gradação nula *d many books* que está acessível dentro da relativa. O núcleo nominal *books* já está interpretado semanticamente na posição mais baixa dentro da sentença relativa. Esse fato deve ser entendido como “o conjunto de todas as gradações⁸ (d) tal que existe uma soma (quantidade) de *d muitos livros* em cima da mesa” (GROSU & LANDMAN, 1998, p. 128, tradução nossa). Esse núcleo nominal assume um papel de classe ou tipo (a classe dos livros) dentro da relativa.

4. Considerações gerais

Neste artigo definimos uma sentença relativa como uma sentença encaixada, porém, diferenciamos-la de uma completiva pela característica específica do elemento relativizado, que, presente na sentença matriz, pode ser retomado na sentença encaixada, por uma categoria vazia ou por um constituinte.

⁸ Além da operação de maximalização de quantidade, a expressão *d many* pode referir também a uma operação de maximalização de substância (i) ou de eventos como em (ii):

(i) Vamos demorar o resto de nossas vidas para bebermos o *champagne* *o qual/que eles derramaram naquela manhã].

(ii) Toda hora *a qual/ que a campainha tocava eu abria a porta.

Mostramos também os principais aspectos formais que distinguem uma relativa NN de uma relativa livre, entre os quais, está a presença de um núcleo nominal explícito nas relativas NN e a ausência deste nas relativas livres; o tipo do item lexical que introduz a relativa encaixada, a presença de um resumptivo nas relativas NN, mas não nas relativas livres; as diferentes funções sintáticas da encaixada e os requerimentos que o *Wh* atende quando está na periferia esquerda da relativa.

Além dos aspectos formais acima, o aspecto semântico mais relevante que distingue as relativas refere à interpretação do *Wh* e sua relação com a sentença matriz. Assim, nas relativas livres, o item *Wh* é interpretado em specCP e tem uma semântica de maximização. Nas relativas NN restritivas, o *Wh* restringe o sentido do núcleo nominal da sentença matriz; nas relativas NN apositivas, o *Wh* especifica todo o DP presente na sentença matriz e nas relativas NN maximizadas a interpretação do *Wh* é a expressão de gradação nula *d many [NP]* acessível dentro da relativa (na posição relativizada), que denota um conjunto de gradação máxima do núcleo nominal.

Referências

- AREAS, E. K. Nunes. *Aspectos estruturais da relativização em português: uma análise baseada no modelo raising*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UFRJ, Rio de Janeiro. 2002
- BIANCHI, V. *Consequences of antisymmetry: headed relative clauses*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999.
- _____. *Headed relative clauses in generative syntax – Part I*: Glot International Vol. 6, No. 7, September 2002a p. 197-204.
- _____. *Headed relative clauses in generative syntax – Part II*: Glot International Vol. 6, No. 8, October. 2002b. P.197-204.
- BORSLEY, R. D. *Relative clauses and Theory of Phrase structure*. Linguistic Inquiry. V. 28. N.4. 1997. p.629-647.
- BRESNAN, J. & GRIMSHAW, J. *The syntax of free relatives in English*. Linguistic Inquiry, Massachusetts, v. 3, n. 9, p. 331-391, verão 1978.
- BROWNING, M. *Null Operator Constructions*. PhD dissertation, MIT. 1987

- CAPONIGRO, Ivano. Free relatives as DPs with a silent D and a CP complement. In: SAMIIAN, Vida (ed.). *Proceedings of the Western Conference on Linguistics 2000 (WECOL 2000)*. Fresno, CA: California State University, 2002. p. 140-150. Disponível em <http://ling.ucsd.edu/~ivano/Papers/WECOL00_Paper.pdf>. Acesso em: 04 março 2007.
- CHOMSKY, N. On Wh-movement. In: CULICOVER, P.W.; WASOW, T. & AKMAJIAN, A. (eds) *Formal Syntax*. 1977. p. 71–132. New York: Academic Press.
- DE VRIES, M. *The Syntax of Relativization*. Netherlands: LOT, 2002.
- GROU, A.. *Strange relatives at the interface of two millennia*. Glot International Vol. 6, N. 6. Junho 2002, p.145-167.
- _____. & LANDMAN F. *Strange Relatives of the third kind*. Natural Language Semantics 6. 1998. p.125-170.
- KAYNE, R. S. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1994
- MARCHESAN, A.C. *As relativas livres em português brasileiro e os requerimentos de compatibilidade*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UFSC, Florianópolis. 2008.
- MEDEIROS JUNIOR(a), P. *Sobre sintagmas-Qu e relativas livres no português*. 2005. 107 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.
- PROJETO VARSUL (*Variação Lingüística Urbana na Região Sul do Brasil*). www.cce.ufsc.br/~varsul/estrutura.htm. Acesso em 06.05.2007
- SELLS, P. *Restrictive e Non-restrictive modification*. Report#CSLI-85-28. Stanford:Stanford University. 1985.
- _____. *Coreference and bound anaphora: a restatement of the facts*. Proceedings of the 16th Conference of the Northeast Linguistic Society [NELS 16], 434-46. McGill University. 1986.
- VALER,S. *As sentenças relativas com núcleo nominal nos dados de fala (projeto Varsul) de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – UFSC, Florianópolis. 2008.
- VAN RIEMSDIJK, H. Free relatives. *SynCom (Syntax Companion, an (electronic) encyclopedia of syntactic case studies) case 44*. LingComp Foundation: August, 2000. p. 1-53.

RECURSOS DE PERSUASÃO EM SLOGANS DE ESCOLAS DE IDIOMAS

Raquel Tiemi Masuda Mareco

Resumo: O grande número de escolas de idiomas gera concorrência e faz com que elas busquem a inovação, lançando promoções e investindo em *marketing*, chamando a atenção para os *slogans* publicitários, sempre criativos e surpreendentes. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de persuasão utilizadas em *Slogans* das seis maiores franquias em escolas de idiomas, localizadas no município de Presidente Prudente – SP. As análises foram embasadas nas teorias da Análise do Discurso de linha francesa.

Palavras-chave: análise do discurso; publicidade.

Abstract: *The great number of language schools leads competition and makes them innovate, launching promotions and investing in marketing, calling the attention to publicity slogans, which are always creative and surprising. Thus, this article aims to analyze the strategies of persuasion used in slogans of the six biggest franchises in language schools, located the city of Presidente Prudente - SP. The analysis was based on theories of the French stream of discourse analysis.*

Keywords: *discourse analysis; publicity.*

Introdução

A língua estrangeira moderna é oferecida como disciplina curricular em muitas das escolas públicas do estado de São Paulo e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), essa disciplina tem como objetivo desenvolver a habilidade de leitura, enfatizando pouco, ou quase nada a pronúncia e a compreensão oral.

Para conseguir um bom emprego ou para fazer um intercâmbio no exterior é necessário que o candidato tenha o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e, devido à maior facilidade de comunicação com diversas partes do mundo e à vasta literatura, a língua inglesa é a mais procurada por aqueles que têm interesse em aprender uma nova língua.

Segundo a Associação Brasileira de Franchising (ABF), há mais de 35 franquias de escolas de idiomas no Brasil e o número de investimentos nesse tipo de negócio aumenta a cada dia, devido ao aumento de empresas multinacionais e de oportunidades de intercâmbios culturais.

Consequentemente, a concorrência entre essas escolas faz com que elas estejam sempre inovando, fazendo promoções e, principalmente, investindo em *Marketing*, com o propósito de venderem seus cursos.

As estratégias de *marketing* são as mais variadas, mas todas, visivelmente preocupadas em criar bons *slogans*, para que sejam reconhecidos e repetidos por um grande número de pessoas, pois “quanto mais são repetidos os *slogans*, maior será a probabilidade deles se tornarem autônomos em relação às pessoas, como se fossem verdades absolutas”. (LIMA, 2003).

Frente a essa realidade, este estudo foi realizado com o intuito de analisar os *Slogans* publicitários das seis maiores franquias de escolas de idiomas, situadas em Presidente Prudente – SP, a fim de constatar quais as estratégias utilizadas para persuadir o leitor.

1. Análise do discurso e ideologia

Segundo Maingueneau (2008, p. 43), o termo análise do discurso (AD) surgiu em um “artigo de Harris (1952), que a entendia como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas”.

A AD francesa é um campo da linguística que estuda aspectos ideológicos presentes nos textos. Essa perspectiva surgiu na França na década de 60. Segundo Maingueneau (2008, p. 202), “esse conjunto de pesquisas foi consagrado em 1969 com a publicação do número 13 da revista *langages*, intitulado “A análise do discurso” e com o livro *Análise automática do discurso* de Pêcheux (1938-1983)”.

Pêcheux propôs em seus estudos um quadro epistemológico que inclui o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, o qual é atravessado pela psicanálise e sua teoria da subjetividade.

Orlandi (2003) também afirma que a AD estabeleceu-se entre três campos do conhecimento: a) a linguística, que entende que a língua tem sua própria materialidade; b) a psicanálise, que entende que o sujeito tem várias faces; c) o marxismo, que tem sua materialidade na história.

Mussalim (2001) explica que a AD passou por três fases:

- a) a primeira explora a “análise de discursos mais ‘estabilizados’, no sentido de serem pouco polêmicos, por permitirem uma menor carga de polissemia” (p. 117);
- b) na segunda fase, “o conceito de formação discursiva¹ (FD) é o dispositivo que desencadeia o processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso” (p. 119);
- c) na terceira fase, “os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso” (p. 120).

Segundo Mussalim (2001, p. 110), “o estudo do discurso para a AD inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito”.

Apesar de ter sido objeto de definição para diferentes autores, segundo Aron (1968 apud Maingueneau, 2008, p. 267), há um consenso em definir a ideologia como “um sistema global de interpretação do mundo social”. Para Althusser (apud Maingueneau, 2008), “a ideologia representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas”.

2. Linguagem, argumentação e persuasão

Ao nos comunicarmos, utilizamos a linguagem para tentar convencer o outro das nossas convicções, e não apenas para trocar informações, nos termos de Ducrot:

“A linguagem é um jogo de argumentação enredado em si mesmo; não falamos sobre o mundo, falamos para construir um mundo e a partir dele tentar convencer nosso interlocutor da nossa verdade, verdade criada pelas e nas nossas interlocuções”. (DUCROT, 1979 apud MUSSALIM, 2001, p.28).

Segundo Bonini (2005, p. 220), argumentação é a “construção de um discurso por um falante que visa modificar a visão do outro sobre determinado objeto”. Para Koch (1996, p. 19), o ato de argumentar, é “orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões”.

Já o ato de persuadir “procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor, por meio de argumentos plausíveis e verossímeis [...]”. (KOCH, 1996 p. 19) Com essas afirmações de Koch,

¹ Formação Discursiva é “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1969 apud MUSSALIN, 2001, p. 119).

pode-se concluir que o argumento é um mediador para o ato de persuadir. “Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada idéia. É aquele irônico conselho que está embutido na própria etimologia da palavra: per + suadere = aconselhar”. (CITELLI, 2002, p. 16).

As linguagens verbal e não-verbal são utilizadas por publicitários na tentativa de persuadir os consumidores, visto que, quanto maior for o poder de persuasão, certamente maior será a lucratividade. Citelli:

O conceito de persuasão já foi associado a mentira, engodo, manipulação, falsidade. Hoje, tende-se a vê-lo como um procedimento que resulta de exercícios da linguagem, cujo objetivo é formar atitudes, comportamentos, idéias. Desse modo, desde que garantido o princípio democrático da circulação social do discurso, persuadir passa a ser uma instância legítima de convencimento, de afirmação de valores e de construção de consensos. (2007, p. 01).

A AD defende a inexistência de um discurso neutro, todo discurso contém uma ideologia. “A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém uma ideologia – a da sua própria objetividade”. (KOCH, 1996, p.19). Além de não haver discurso neutro, nem todo discurso é sincero e transparente, podendo o locutor atuar, blefar, ironizar, como afirma Koch:

Nem sempre a comunicação se dá de maneira transparente, com a única intenção de informar. A alusão, a ironia, o ‘blefe’ ocorrem com frequência, devendo, pois, ser explicitados em termos de atos de fala derivados e considerados como aspectos constitutivos do uso normal da linguagem. (KOCH, 1996, p. 27).

3. Slogan publicitário

Para Charaudeau (1992), os modos de organização discursiva predominantes no discurso publicitário são o enunciativo e o descritivo, podendo, em alguns casos, aparecerem também o argumentativo e o narrativo.

A publicidade e a propaganda fazem parte do discurso publicitário, porém, neste trabalho trataremos apenas da publicidade, mais especificamente, o *slogan* publicitário, objeto de nosso estudo.

O *slogan*, segundo Maingueneau (2002) é uma “fórmula curta, destinada a ser repetida por um número ilimitado de locutores, que joga também com rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais [...]”

Os *slogans* têm por objetivo “fixar na memória dos consumidores potenciais a associação entre uma marca e um argumento persuasivo [...]” (MAINGUENEAU, 2002, p. 171).

Para Lima (2003), “*Slogans* e palavras de ordem precisam ser acessíveis, inquestionáveis e populares”, desse modo, são capazes de proporcionar a decodificação e causar identificação por uma dada formação discursiva.

Nos tempos do “reclame”, o *slogan* era “difundido em rádios [...] Atualmente, o *slogan* é frequentemente lido em uma revista ou ouvido na televisão, inseparável de imagens e de histórias, apreendido juntamente com um fluxo de outros signos”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 171).

Diante da afirmação acima, pode-se observar que o *slogan* evolui e aprimora-se, adaptando-se às novas condições e meios de produção.

A publicidade moderna procura não tanto transformar o *slogan* numa fórmula autônoma, “mas apreendê-lo como um dos constituintes de um discurso com múltiplas dimensões”. (MAINGUENEAU, 2002, p. 172).

4. Análise

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo o momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (ORLANDI, 1999, apud NAVARRO, 2006, p. 70).

Segundo Navarro (2006, p. 70), “a interpretação [...] aproxima-se da prática histórica, na qual o estabelecimento das fontes é efetuado por um gesto de interpretação, que consiste em separar, reunir e transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira”.

Os *slogans* a serem analisados estão contextualizados no momento histórico atual, no qual o alto índice de desemprego exige que o indivíduo se atualize e esteja capacitado para desenvolver funções diversas, pois, a competitividade está muito presente nas relações humanas.

Slogan 1

“É mais que inglês. É cultura”

O enunciado apresenta uma afirmação enfática de que oferece algo além do ensino de língua, o ensino da cultura do país. Diante da concorrência que há entre as inúmeras escolas de idiomas, essa tenta persuadir o leitor pelo diferencial de oferecer algo a mais.

Os cursos de idiomas (e também alunos e pais), em geral, têm grande preocupação com a ambientização e a contextualização, isto é, ao adentrar na escola, o aluno deve sentir-se como em outro país, assim, terá maior facilidade em aprender o idioma e a cultura do país.

Portanto, pode-se concluir que, no enunciado 1, utilizou-se como estratégia de persuasão o oferecimento de um diferencial a mais, aproveitando para fazer uma analogia ao nome da escola.

Slogan 2

“Aprender é bem legal”

Apesar de ter também alunos adultos, essa escola é conhecida na cidade por agradar a crianças e adolescentes, cujo principal objetivo é o entretenimento. Porém, quem financia o curso são os pais, cujo interesse é que o filho aprenda uma língua.

Diante desses interesses, esse enunciado consegue persuadir os pais e os filhos, oferecendo aprendizagem de um modo divertido.

A estratégia de persuasão nesse enunciado foi atender o desejo dos alunos e dos pais.

Slogan 3

“A escolha de quem é apaixonado pelo sucesso”

Quem é que não gosta de sucesso? O sucesso é almejado por todos e, esse enunciado apela para o sentimento em relação a ele. Poderia ter sido usado, em vez de é apaixonado, o verbo gostar ou querer, mas o enunciado foi mais enfático, buscando um verbo que representasse mais intensidade.

Trata-se de um silogismo, forma de raciocínio que passa por três fases: premissa maior: os bem sucedidos escolhem essa escola; premissa menor: você é (ou deseja ser) bem sucedido; e conclusão: você deve escolher essa escola.²

O pronome *quem* exclui, nesse enunciado, todos que não escolhem essa escola de idiomas, há uma mensagem implícita: se você é apaixonado pelo sucesso, essa deve ser sua escolha. Se você não escolhe essa escola é porque não quer ter sucesso.

Nesse enunciado, a estratégia utilizada é a de exclusão. Cita-se algo de bom que é restrito apenas a aquela escola, na tentativa de persuadir o leitor a não ficar de fora do sucesso.

Slogan 4

“Você faz. Você vence”

Esse “você”, apesar de apresentado no singular, não representa um único indivíduo leitor, mas todos os que decidirem escolher essa escola³. Porém, não representa um indivíduo, nem todos os indivíduos, utilizando uma estratégia de exclusão, que traz um raciocínio implícito: Se você faz cursos nessa escola, você vence. Esse raciocínio, segundo Citelli (2002, p. 17), “é um dirigismo das ideias; a argumentação é realizada com tal grau de fechamento que não resta ao receptor qualquer dúvida quanto à verdade do emissor”.

Slogan 5

“Você faz o seu Caminho”

O enunciado visa, implicitamente, passar a ideia de que “seu caminho começa aqui” e a escolha é sua com relação ao seu futuro.

A estratégia de persuasão nesse caso é a de liberdade de escolha, é a não tentativa em persuadir. Dando essa liberdade, a escola deseja demonstrar que não precisa persuadir, que os

² Embasada em análises de Citelli (2002).

³ Embasada em análises de Maingueneau (2002).

resultados falam por si só. Segundo Citelli (2002, p.5), “uma atitude antipersuasiva objetiva fixar uma imagem de respeitabilidade / credibilidade junto aos leitores”.

Utiliza-se do raciocínio dialético, no qual mais de uma conclusão é possível. Porém, o modo como o folheto foi elaborado aponta para uma conclusão mais aceitável: há vários caminhos possíveis, mas há destaque para uma conclusão. Nesse caso o enunciado “já contém a verdade final desejada pelo emissor”. (CITELLI, 2002, p. 22)

Slogan 6

“Você aprende e nunca mais esquece”

Essa escola ficou conhecida por utilizar a abordagem audiolingual, ou seja, abordagem baseada no behaviorismo – estímulo e resposta – e na repetição. Hoje a abordagem continua sendo baseada nos mesmos conceitos, porém já foi modernizada e adaptada aos novos tempos.

Aproveitando essa fama sobre o método de repetição, o folheto de propaganda dessa escola enfatiza a aprendizagem, ou memorização definitiva, que nunca mais se esquece.

Na aprendizagem de língua estrangeira, o que não se usa se esquece, e o que mais se deseja durante esse processo de aprendizagem é que não se esqueça o que já foi ensinado, por consequência, não perca o que já foi investido no curso. Diante desse desejo dos clientes, essa escola oferece uma aprendizagem definitiva, utilizando a estratégia de atender ao desejo do cliente.

4.1. Marcas linguísticas

Tabela 1: Marcas linguísticas utilizadas nos *slogans* analisados.

<i>Slogan</i>	Impessoal	Uso de dêiticos	Uso de adjetivo	Uso de intensificador	Uso de verbo no presente	Uso de advérbio
1	✓	----	----	----	✓	----
2	✓	----	✓	✓	✓	----
3	✓	----	----	----	✓	----
4	----	✓	----	----	✓	----
5	----	✓	----	----	✓	----
6	----	✓	----	----	✓	✓

Fonte: a autora.

Conforme se observa na tabela 1, 50% dos *slogans* analisados utilizaram enunciados impessoais, ou fizeram uso de não pessoa e 50%, utilizaram dêitico (você). Somente no *slogan* 6 utilizou-se um advérbio (nunca mais).

Apenas no *slogan* 2 foram utilizados adjetivo (legal) e intensificador (bem) para qualificar o método de ensino e aprendizagem. A falta de adjetivos nesses *slogans* ocorre devido à intenção do *slogan* de levantar as qualidades do produto sutilmente, como foi utilizado no *slogan* 2.

Todos os *slogans* analisados têm em comum o uso de verbos no presente do indicativo, sendo, o verbo ser, utilizado em 50% dos enunciados (*slogans* 1, 2 e 3). Segundo Koch (1996), esse tempo verbal pertence ao tempo zero (momento em que algo acontece: agora) do “mundo comentado”.

As duas palavras mais utilizadas nos seis enunciados analisados foram: *você* e *é*, separadamente, ou seja, os enunciados que apresentaram o dêitico *você* não apresentaram o verbo ser conjugado (*é*), e os que apresentaram *é* não *você*. Portanto, não houve a construção *você é*, já que essa construção dá qualidades a todos os leitores e esse não é o objetivo desse gênero textual.

Para Neves (2000, p. 463), o dêitico *você*, além de indicar a segunda pessoa do discurso, pode ter referência genérica, representando cada um dos indivíduos que lê um dado enunciado.

5. Considerações finais

As escolas de idiomas, cujos *slogans* foram analisados, atendem a uma clientela variada, que vai de crianças de 2 anos à adultos. Porém, cada escola tem um público-alvo, uma faixa etária ou um objetivo de aprendizagem preferencialmente atendido.

Podemos perceber, por meio das análises, que as escolas não utilizaram as mesmas estratégias de persuasão, pois, cada uma procurou atingir seu público-alvo e, cada público-alvo tem suas preferências, desejos e objetivos, pontos esses que são extremamente explorados pelos publicitários para a escolha dos recursos persuasivos de um *slogan*.

Observamos, também, que em todos os *slogans* há um desejo implícito de a escola em questão seja comparada com as demais, sempre demonstrando superioridade, oferecendo o que as outras não oferecem ou oferecendo o mesmo de forma diferenciada, mais efetiva.

Referências Bibliográficas

ABF (Associação Brasileira de Franchising). *Franquias de escolas de idiomas*. Disponível em: <<http://www.portaldofranchising.com.br>> Acesso em: 22 mar, 2009.

Aristóteles. *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BONINI, Adair. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire Du sens e de l’expression*. Paris: Hachette, 1992.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 2002.

----- . *Linguagem e Persuasão*. São Paulo: Ática, 2007.

FÁVERO, Eleonor L. *Coesão e coerência textuais*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

----- . *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LIMA, Raymundo. *O poder hipnótico do slogan*. Revista Espaço Acadêmico, nº 29, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.

MEC *Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

MOEHLECKE, Juraci Benta. *As constituições polifônicas do sentido na publicidade institucional: uma abordagem enunciativo-discursiva*. 2002. 121 f. Dissertação. (Mestrado em linguística aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. *Introdução à lingüística. Domínios e fronteiras*. Vol.2 São Paulo: Cortez, 2001.

NAVARRO, Pedro (org). *Estudos do Texto e do Discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. São Paulo: Unesp, 2000.

ORLANDI Eni P. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes. 2003

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: Uma crítica à Afirmação do Óbvio*. 2 ed. Campinas: Unicampi, 1995.

AS MARCAS DA SUBJETIVIDADE: O EU E OS OUTROS NO DISCURSO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Mary Neiva Surdi da Luz¹

RESUMO: Este trabalho discute as marcas de subjetividade em discursos de professores de língua portuguesa com a finalidade de perceber as relações que se estabelecem entre o eu e o outro. O ponto de partida são os conceitos de subjetividade e sujeito para se compreender como o *eu* insere o outro ao falar sobre a sua prática. São apresentadas a noção de subjetividade a partir da Linguística da Enunciação, nas idéias de Benveniste (1989) e as noções de sujeito em Pêcheux (1995) e Orlandi (1988 e 2005), pela Análise de discurso de escola francesa. Esse caminho ajuda a compreender a relação subjetividade/sujeito/discurso. Para constituição do *corpus* para análise foram selecionadas sequências discursivas extraídas de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores de língua portuguesa que atuam na rede pública de ensino em municípios que compõem a Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia Chapecó/SC. Essas sequências são marcadas linguisticamente pelo emprego de pronomes que funcionam como marcas de subjetividade e inscrevem os sujeitos e os outros no discurso. Esse exercício de escuta permitiu-nos ver como o sujeito-professor de língua portuguesa é constituído por vários outros. No seu dizer encontram abrigo e dão-lhe força as vozes que vêm dos outros. São outros que compartilham da mesma designação: são professores de língua portuguesa e se manifestam em formas linguísticas: *eu, você, a gente, nós, ele* e por meio delas dão subjetividade ao discurso. Marcam o homem na língua.

Palavras-chave: subjetividade; professor de língua portuguesa, Análise de discurso.

ABSTRACT: *This paper discusses the marks of subjectivity in speeches of teachers of Portuguese Language with the purpose to notice the relations that are established between the Myself and the Others. The starting point is the concepts of subjectivity and the person in action to be able to understand how the Myself insert the Other to the speech on practical basis. There are presented the notion of subjectivity from the Linguistics of the articulation, in the ideas of Benveniste (1989) and slight knowledge of the Others in Pêcheux (1995) and Orlandi (1988 and 2005), with the Analysis of discourse from a French school. This way helps to comprehend the subject relation about subjectivity/person/speech. For constitution of the corpus for an analysis, it was extracted discursive sequences of a few interviews half-structuralized realized with teachers of Portuguese language, who school in cities that compose the*

¹Professora da Universidade Comunitária Regional de Chapecó e Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Santa Maria.

Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia - Chapecó/SC. These sequences are marked linguistically by the use of pronouns that function as subjectivity marks and inscribe the Myself and the Others in the speech. This exercise of listening allowed us to see how the Myself-teacher of Portuguese language is constituted by several Others. In it Is to say they find shelter and they give to it to force the voices that come of the others. They are others that share the same assignment: they are teachers of Portuguese language and they reveal themselves in linguistic forms like: I, you, people, we, he and by their means, they give subjectivity to the speech. They mark the man in the language.

Keywords: *subjectivity; teacher of Portuguese language; Analysis of discourse.*

1 Marcando espaços

Para começar é preciso dizer que falar sobre o ensino de língua portuguesa, sobre a formação e práticas de professores de língua portuguesa, é falar sobre algo que vem me constituindo e construindo minha própria identidade. Depois de dez anos trabalhando no campo da Linguística Aplicada, trabalhando por repetidas vezes, em cursos de formação inicial e de formação continuada, o como trabalhar a língua portuguesa em sala de aula, atrevo-me agora a mudar minha trajetória. E por que faço isso, parece ser uma pergunta que merece ser respondida. Investida pelo poder a mim conferido pela academia, por um bom tempo exerci o papel de quem domina um saber e ocupei o lugar de quem tem o direito de falar. Mas percebo que minhas falas nem sempre encontram eco nos ouvidos dos que me ouvem. Então é preciso mudar os caminhos e rever posições. De dona da palavra, de quem domina o dizer, assumo a posição de ouvinte e me enveredo pelos caminhos da análise de discurso, de escola francesa, para aprender a fazer o exercício da escuta. Percebo que é hora de ouvir o que os professores têm a dizer, para que eu possa compreender quem são esses sujeitos, como eles constituem sua identificação, como se fazem professores e, a partir desse dizer, compreender um pouco sobre a minha própria identidade como formadora e professora de língua portuguesa. Assim parto da idéia exposta em Orlandi (1988) de que se pode falar do outros para falar de si, pode-se falar de si para falar de outros e pode-se falar de si para falar de si. (p. 15)

Para iniciar, neste trabalho discuto as marcas de subjetividade inscritas no falar sobre a prática em sala de aula do sujeito professor de língua portuguesa. Ênfase, sobretudo, o caráter subjetivo dessas marcas, no modo como o sujeito ao enunciar-se conchama o outro no seu dizer.

O trabalho compõe-se de duas partes. Na fundamentação teórica apresento a noção de subjetividade a partir da Linguística da Enunciação, nas idéias de Benveniste (1989) e as noções de sujeito em Pêcheux (1995) e Orlandi (1988 e 2005), pela Análise de discurso de escola francesa. Esse caminho nos ajudará a compreender a relação subjetividade/sujeito/discurso. A parte que segue é dedicada à análise de seqüências discursivas marcadas linguisticamente pelo emprego de pronomes que funcionam como marcas de subjetividade e inscrevem os sujeitos e os outros no discurso.

2 O caráter subjetivo da linguagem e o sujeito da análise do discurso

Uma condição necessária para se discorrer sobre a subjetividade na linguagem é primeiramente compreender o que é subjetividade. Para isso, os dicionários, na função de instrumentos linguísticos, podem guiar a busca por essa compreensão.

Segundo o Dicionário Aurélio (on-line²), subjetividade é relativo a subjetivo que é:

1 Relativo a *sujeito*. 2.Existente no *sujeito*. 3.Individual, pessoal; particular:. 4.Passado unicamente no espírito de uma pessoa. 5.Diz-se do que é válido para um só *sujeito* e que só a ele pertence, pois integra o domínio das atividades psíquicas, sentimentais, emocionais, volitivas, etc. deste *sujeito*. [Cf., nesta acepç., *objeto* (9).] 6.Filos. Que provém de um *sujeito* enquanto agente individual, ou coletivo. [Cf., nesta acepç., *objeto* (10).]

De acordo com o Dicionário de Linguística de Dubois et. al. (2001), chama-se subjetividade a presença do falante em seu discurso. Dessas duas acepções podemos recortar duas palavras que são fundamentais na realização deste artigo: *sujeito* e *discurso*. Partiremos da noção que a subjetividade é marcada pelo sujeito do e no discurso. O sujeito será aqui compreendido não como um sujeito homogêneo, um ser centrado, unificado e dotado de

² Disponível em: < <http://200.225.157.123/dicaureliopos/login.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

razão, de consciência e de ação, tal como se preconizava no Iluminismo.(HALL, 2002). O sujeito será aqui tomado como múltiplo e incompleto, que é interpelado pela ideologia e submetido à linguagem.

O discurso que nos interessa não é aquele que é representado, por exemplo, pela teoria da comunicação em que há a transmissão de informações de um emissor para um receptor. O discurso será aqui visto como o lugar de mediação em que se pode traçar as relações entre língua e ideologia e que é um efeito de sentidos entre locutores, ou seja, o lugar onde o indivíduo se faz sujeito pelas marcas da subjetividade.

Um primeiro caminho que aponta a relação entre sujeito e discurso é traçado por Benveniste. Ele é considerado o pai dos estudos enunciativos ao incorporar a noção de subjetividade nos estudos linguísticos, ou seja, ele abre as portas para a entrada da noção de sujeito nas reflexões sobre as relações entre homem e linguagem, ajudando a começar o resgate do sujeito que fora antes excluído por Saussure dos estudos linguísticos. Temos em Benveniste a idéia de que “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para se propor como sujeito.” (BENVENISTE, 1989: 286).

É a língua que fornece ao falante a estrutura linguística, a estrutura formal que permite o funcionamento da subjetividade. São os pronomes, figuras gramaticais, que carregam as marcas de personalidade no discurso e são eles os responsáveis pela subjetivação da enunciação³.

Nesse processo, emergem os índices de pessoas, eu e tu, que são produtos da enunciação, ou seja, o eu é o indivíduo que profere e deve então ser responsabilizado pelo dizer e um tu, um indivíduo a quem se destina o dizer. Esses indivíduos linguísticos nascem da enunciação e é nela que têm significação. As formas *eu* e *tu* devem ser vistas, nas palavras de Benveniste, como formas linguísticas que indicam a “pessoa”. O eu remete a algo singular que designa o locutor e que só pode ser identificado na instância de discurso em que é proferido.

³ Sobre o papel dos pronomes, nos deteremos na segunda parte deste trabalho.

Deve-se observar que, embora o tu seja indispensável, na relação interlocutiva é o eu quem define o tu. A enunciação vista como ato individual de colocar a língua em funcionamento, de transformá-la em discurso fica, na perspectiva de Benveniste, limitada ao espaço do subjetivo e do individual. “É na instância de discurso na qual eu designa o locutor que este se enuncia como “sujeito”.(p. 288). Ainda, “ cada um fala a partir de si” (p.101).

Mas não nos interessa essa concepção de sujeito. Interessa-nos, para este trabalho, a idéia de Benveniste de que o sujeito ao falar, fala-se, revela-se. Para construir a noção de sujeito é em Pêcheux (1995) e Orlandi (1988, 2005) que encontramos abrigo. A dimensão individual e subjetiva atribuída por Benveniste ao discurso, e por conseguinte ao sujeito produtor desse discurso, é contestada pela Análise de Discurso de linha francesa que vai trabalhar com a concepção de sujeito incompleto e heterogêneo.

De acordo com Orlandi (2005), na Análise do Discurso não vigora a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo, ainda que o sujeito discursivo seja pensado como posição entre outras, “Não é uma forma de subjetividade mais um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz.”(p.49). Um mesmo indivíduo assume diferentes posições em função das diferentes situações discursivas em que estiver inserido. Nesse sentido, o vínculo sujeito, história e ideologia são constitutivos “Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, 1995:161). A formação discursiva é definida como aquilo que, numa formação ideológica, determina o que pode e o que deve ser dito. Assim, as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Em Orlandi (1988) encontramos a afirmação de que a formação discursiva é o lugar de constituição de sentidos e da identificação do sujeito. Nela o sujeito se reconhece na sua relação com os outros sujeitos e consigo mesmo.

Orlandi (1988) também afirma que a noção de sujeito por ela empregada deriva da concepção que vê na linguagem uma forma de interação entre homem e realidade natural e social. Assim, tudo aquilo que se diz não é de domínio do locutor, pois é determinado pelas condições

em que o discurso se produz e também se relaciona como os outros dizeres, postos em outros lugares. “Eu diria: o dizer tem sua história.” (ORLANDI, 1988: 11).

Chamando a atenção para o fato de que as posições eu/tu são reversíveis na linguagem, Orlandi (1988) critica as noções que extremizam as relações eu/tu, supervalorizando o papel do outro, já que para a autora isso deixa de lado a multiplicidade inscrita no próprio sujeito e diz: “[...] o sujeito é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos, porque não se relaciona mecanicamente com a ordem social da qual faz pares, porque representa vários papéis.” (ORLANDI, 1988: 11). Isso nos ajudará a compreender porque o sujeito professor de língua portuguesa ao falar de sua prática não o faz enunciando somente um eu. Ele carrega no seu dizer as marcas constitutivas de sua alteridade e de sua multiplicidade.

3 Os pronomes na língua: quando o eu interpela o outro

Benveniste (1989) afirma que qualquer língua que possui verbo constitui seu modelo de conjugação a partir das categorias de pessoa, denominadas de “pessoas gramaticais”. Há três pessoas: a primeira pessoa, aquela que fala; a segunda pessoa, aquela com quem se fala; e a terceira, a de quem se fala.

Segundo Benveniste,

[...] os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo que chamamos de ‘instâncias do discurso’, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em forma de palavra pelo locutor (BENVENISTE, 1989: 277).

Levando em consideração que, de acordo com Benveniste, podemos denominar de “pessoa” apenas aqueles que são participantes ativos de um ato de enunciação, a noção de pessoalidade só pode ser carregada por *eu* e *tu*, o pronome *ele* não é portador do *status* de “pessoa”.

Para Benveniste (1989), o *nós* corresponde a uma junção do *eu* e do *não-eu*, visto que não se poderia pensar que o *nós* seria um *eu* multiplicado, já que “Cada *eu* tem sua referência própria

e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal.” (p.278). Lembremo-nos também que essa noção de sujeito uno é contestada pela Análise do discurso e não funcionará neste artigo.

Passemos agora a ver quais são as marcas de subjetividade e como o sujeito insere o outro em seu dizer. Para isso, primeiramente são necessárias algumas delimitações sobre como chegamos às sequências discursivas que constituem o *corpus* de análise.

Para constituir nosso *corpus*, colocamos em ação o exercício de escuta e entrevistamos professores de língua portuguesa. Os professores sujeitos deste trabalho são profissionais que atuam em escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em municípios que compõem a Gerência de Educação, Ciência e Tecnologia Chapecó/SC. Para a coleta de dados⁴ foi utilizada a entrevista como ferramenta metodológica. Na entrevista, as perguntas foram feitas oralmente e as respostas gravadas. A entrevista foi formada por um conjunto de questões, enunciadas em forma de pergunta tendo como objetivo ouvir o que o professor tem a dizer sobre o seu fazer em sala de aula. Assim, as sequências discursivas são parte de um discurso, de um dizer sobre a prática que teve como contexto imediato essa situação de entrevista. Deve-se então considerar que os entrevistados estavam em um contexto discursivo em que o sujeito pode acionar suas formações imaginárias que evocam as relações de poder entre os interlocutores no processo discursivo e ter posto em cena o esquecimento número dois que é parcial e semiconscente, em que o sujeito tem ilusão de que controla o seu dizer. “Há uma seleção feita pelo falante, em relação aos processos de produção de uma língua determinada, em que ele vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, excluindo o que seria possível dizer naquela mesma situação.” (ORLANDI, 1988:10). Para chegar à seleção das sequências, tomamos como ponto de partida a localização das regularidades que marcam as formas de referência ao sujeito no processo discursivo. Vejamos então como os sujeitos⁵ deste trabalho, ao falar de sua prática, se enunciam de diferentes formas: *eu, nós, você, ele*:

⁴ Dados coletados para a execução do projeto “Concepções teórico-metodológicas que norteiam o ensino de línguas”, realizada pelo Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Literários, da Unochapecó, SC, no ano de 2006, financiada pelo Balcão de Projetos com recursos da Unochapecó e bolsa de pesquisa do Artigo 170- lei estadual- SC.

⁵ Os sujeitos serão identificados da seguinte forma no final de cada sequência: P significa professor e o número que o segue é para tão somente marcar que se tratam de sujeitos diferentes: 1, 2, 3 etc. Para fins deste trabalho não traçamos um perfil destes sujeitos, uma vez que neste momento nos interessa analisar como as marcas linguísticas marcam a subjetividade no discurso.

(1) [...] *Eu* acho que a leitura é fundamental. A leitura, a preparação dos conteúdos, principalmente literatura, onde *eu* atuo, exige bastante preparação enquanto leitura. Mas *eu* acho muito importante também, ouvir o aluno. Não adianta ficar planejando muito e chegar na aula com tudo “prontinho” para o aluno, não é por aí. *Nós* temos que estar discutindo com as crianças, vendo o que elas esperam da escola e não só aquilo que o professor traz pronto. Não adianta querer trabalhar aquele conteúdo que muitas vezes não é do interesse das crianças. O planejamento é importante porque *você* tem intenções com a *tua* aula, porque não existem elaborações de conceitos espontâneos, eles são sempre com intenção na tua aula. [...] (P 1)

Em (1), para iniciar seu dizer, o sujeito-professor enuncia-se como *eu*. Segundo Benveniste (1989), esse *eu* designa o locutor, aquele que se enuncia como sujeito. Podemos aqui tomar o que Pêcheux (1995) chama de esquecimento número um, segundo o qual o sujeito tem a ilusão de ser a origem do que diz. O esquecimento número 1 “dá conta do fato de que o sujeito falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.” (p. 173). Nas palavras de Authier-Revus (1990), o *eu* tem um papel indispensável na reconstituição da imagem de um sujeito autônomo, anulando o decentramento real.

Podemos observar que na sequência (1) o sujeito emprega o pronome *eu* ao fazer referência a questões bem específicas de sua prática, de seu trabalho, neste caso, com a leitura. Tem regularidade nesta sequência o uso do verbo *achar*, empregado no sentido de *pensar* (Eu penso que a leitura...) que também pode ser entendido como um conjunto de crenças sobre o fazer em sala de aula. Ao dizer “*Eu acho que a leitura é fundamental*” e “*Mas eu acho também muito importante ouvir o aluno*”, os dois empregos do verbo *achar* ajudam a revelar duas crenças desse fazer: a importância da leitura e a importância do ouvir o aluno em sala de aula. Não podemos deixar de observar o emprego da conjunção *mas* na costura do processo discursivo. Tradicionalmente o *mas* é definido como uma conjunção que pode ter dois valores: como adversativa ao introduzir na sequência um argumento contrário ao que foi antes apresentado e como aditiva ao encadear outros argumentos que reforçam a argumentação. Como não tratamos aqui de análise de argumentação e sim de efeitos de sentido do e no discurso, podemos dizer que o emprego do *mas* em (1) revela uma tentativa de controle sobre os sentidos do seu dizer em que temos os dois efeitos: de adversidade e de adição. De adversidade porque o sujeito falante, ao enunciar o que antecede o *mas* percebe que seu dizer pode ser compreendido com um sentido diferente daquilo que o pretendia, porque ao dizer “*A leitura, a preparação dos conteúdos,*

principalmente literatura, onde eu atuo exige bastante preparação enquanto leitura” o sujeito P1 julga que seu interlocutor pode acionar a imagem de que como professor, por ter que “preparar os conteúdos” e que estes exigem “bastante na preparação”, ele seja autoritário ou ditador: aquele que determina tudo o que se faz em sala de aula. Para evitar isso, o emprego de *mas* ajuda a introduzir a idéia de que apesar de ele (professor) ser o responsável pela organização da aula também abre espaço para ouvir o que os alunos têm a sugerir. Assim, o sujeito aciona o esquecimento número 2 que é da ordem da enunciação (ORLANDI, 2005), ele é um esquecimento parcial e semiconsistente em que o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos de seu dizer.

Para dar continuidade ao discurso, o sujeito-professor apresenta-se como *nós*⁶. “Nós temos que estar discutindo com as crianças, vendo o que elas esperam da escola e não só aquilo que o professor traz pronto”, o pronome *nós* marca a chamada do outro na constituição do dizer, ou seja, dos outros professores, e que funcionam como testemunhas que compartilham dos saberes advindos de uma mesma formação discursiva: a de ser professor de língua portuguesa. Ao enunciar *nós*, o professor fala a partir de *eu* que compartilhada do mesmo dizer que os não-eus. Esses outros são regulados por uma mesma formação discursiva, aquela que os autoriza a falar sobre a prática em sala de aula e que determina o pode e deve ser dito, nas palavras de Pêcheux (1995).

Para Eckert-Hoff (2002), o uso do *nós* não reporta apenas ao sujeito-professor que se enuncia. “Ao enunciar *nós* e *você*, o sujeito busca o outro, bem como todos os professores como aliados de seu dizer.” (p.102). Assim, para a autora, o professor pede a concordância, um compartilhamento de responsabilidades.

Ao enunciar “*O planejamento é importante porque você tem intenções com a tua aula*”, o sujeito põe em ação o outro pelo emprego do *você*. Não se trata aqui de outro sujeito, uma segunda pessoa do discurso, trata-se sim de uma referência a ele mesmo, sua alteridade instalada no discurso. Esse outro, para Eckert-Hoff (2002), é um *outro-eu*. E isso reaparece nas seguintes sequências discursivas em que o sujeito-professor enuncia-se pelo *você*:

⁶ Para fins deste trabalho, consideraremos como equivalentes as formas pronominais *nós* e *a gente*. No entanto, parece ser este um bom tema para uma outra análise.

(2) [...] Tem todo um caminho, porque trabalhar de 1ª a 4ª é uma coisa, de 5ª a 8ª é outra e de ensino médio também é outra, são três áreas totalmente diferentes, *você* tem que saber como chegar lá. Às vezes *você* trabalha um conteúdo e vê que não é interessante [...] (P2)

(3) [...] A *gente* entrou na faculdade pensando que ia aprender isso, nós vamos trabalhar isso e vamos fazer aquilo. Na verdade o que as faculdades fazem é dar a teoria e *você* tem que buscar. Mas⁷ *eu* penso que se fosse conciliar a teoria com a prática, talvez isso poderia melhorar a formação do professor. [...] (P2)

(4) [...] Então *eu* vejo que é tudo um processo, um processo de estudos, de conteúdos que *você* precisa ter acesso para se desenvolver, para crescer na vida, mas muitas vezes se vão, se perdem com o tempo pela própria forma como se processa o conhecimento. Porque a vida da gente vai mudando, os conhecimentos vão se transformando.[...] (P1)

(5) [...] *Eu* planejo todo dia para saber o que *eu* vou trabalhar. Mas não é sempre que *você* leva um conteúdo para a sala e os alunos se interessam, às vezes tem que mudar um pouco, ver o que os alunos acham interessante. [...] (P3)

Nessas sequências é possível reconhecer a força subjetiva da forma pronominal *você*⁸ que discursivamente enuncia o *eu*. O sujeito traz o outro no seu dizer porque o outro é sempre constitutivo do *eu*. Assim, o professor revela a heterogeneidade que é constitutiva do sujeito e assim de sua própria identificação.

Podemos observar que em (2) ao dizer “Às vezes *você* trabalha um conteúdo e vê que não é interessante [...]”, linguisticamente poderíamos substituir *você* por *eu* e teríamos uma forma equivalente, refazendo-se somente a concordância : Às vezes *eu* trabalho um conteúdo e vejo que não é interessante, no entanto, isso não funciona no nível do discurso pois devemos considerar que o efeito discursivo de *você* é o de revelar o outro constitutivo do sujeito, um outro que pode funcionar como o interlocutor de si mesmo: o professor fala de si para si e assume para isso a voz de um outro, revelado na segunda pessoa *você*.

Em (3), temos uma sequência em que aparecem simultaneamente: A *gente* entrou na faculdade.. *nós* vamos trabalhar ...e *você* tem que buscar. Mas *eu* penso que... em que o sujeito faz um percurso discursivo em que sai de um *a gente* que parece equivaler a um sujeito genérico (*eu*,

⁷ MAS: tem aparecido como uma regularidade, merecerá mais atenção em outros trabalhos.

⁸ Podemos lembrar de uma questão: a gramática tradicional classifica o pronome *você* como um pronome de tratamento e não como uma pronome pessoal. Segundo Maria Helena de Moura Neves (2003), *Você*, pelo seu uso no português brasileiro, atende as funções básicas dos pronomes pessoais: **função interacional**: representar na sentença os papéis do discurso, função que remete à situação da fala; **função textual**: garantir a continuidade do texto, remetendo a elementos do próprio texto.

você, nós), enuncia-se por *nós* (eu mais os outros), segue com *você* (o outro que sou eu) e termina com *eu* (o sujeito do dizer). Temos em “*Mas eu penso que se fosse conciliar a teoria com a prática, talvez isso poderia melhorar a formação do professor*” a revelação de uma outra crença que povoa o imaginário do professor e que é recorrente nos discursos sobre a formação: a relação entre teoria e prática nos curso de formação.

Temos em (4) “Então eu vejo que é tudo um processo, um processo de estudos, de conteúdos que você precisa ter acesso para se desenvolver” mais um exemplo de como o sujeito transita pelos pronomes eu e você marcando sua heterogeneidade. Ao enunciar “eu vejo”, mostra-se outra crença do professor: a de aprendizado como processo.

Para fechar esse bloco de sequências, observamos que em (5) ao dizer “Eu planejo todo dia para saber o que eu vou trabalhar. Mas não é sempre que você leva um conteúdo para a sala e os alunos se interessam”, há novamente a transição (deslize como chama Eckert-Hoff (2002)) de pronomes: do eu para você, tal como aparecia em (4). O eu novamente é usado para se referir a uma crença do sujeito (aprendizado como processo) e a um ponto particular de um fazer: o planejamento diário do trabalho. É curioso observar que em (5) o sujeito parece querer marcar sua subjetividade pela repetição do eu, deixando atender que esta seria um característica talvez não compartilhada pelos outros professores, já ele não tem como afirmar “nós planejamos todos o dia” e se responsabilizar pela prática do outro. Temos aí um movimento interessante: o sujeito convoca o outro no seu dizer mas parece não querer fazer o mesmo e responsabilizar-se pelo outro.

Além de se enunciar como *eu*, *a gente*, *nós* e *você*, encontramos outra regularidade que marca a fala dos professores. Com um efeito similar ao uso do *você*, temos o uso da terceira pessoa *ele* e do nome *professor*, como formas de falar de si:

(6) [...] Por isso o *professor* tem que saber por onde anda, mas *ele* também tem que conciliar isso com ouvir o aluno, esperar para ver se ele tira o que espera da escola, a partir disso trabalhar um conteúdo específico. [...] (P1)

(7) [...] Talvez trabalhar com o próprio aluno, mas trabalhar também com o *professor*, já que hoje existe muito desestímulo por parte do professor. *A gente* vê no dia-a-dia que muitos dizem “Ah, eu tô cansado!” e com esse desestímulo pouco adianta. [...] (P2)

(8) [...] Todos os *professores* têm que seguir o projeto desenvolvido pela escola. Por exemplo, agora *nós* estamos trabalhando o projeto “Virtudes”. Cada *professor* discute com os alunos e no final tem a feira com os resultados do projeto. Cada professor discute com os alunos e no final tem a feira com os resultados do projeto.

E⁹- E quais são as atividades que você tem desenvolvido com seus alunos sobre este projeto?

P- *Eu* levo alguns textos que têm a ver com os assuntos e eles discutem. [...] (P4)

Podemos perceber que nas sequências acima, o pronome *ele* não representa o terceiro do discurso (sobre o que se fala). É uma outra forma de o sujeito-professor se enunciar e isso é possível porque ao falar do outro, ele e professor, fala de si. Não é demais repetir: se pode falar do outros para falar de si, pode-se falar de si para falar de outros e pode-se falar de si para falar de si. (ORLANDI, 1988, p. 15).

Um bom exemplo que mostra como o *ele* fala do *eu* está nas sequências (1) e (6) que encadeiam o discurso de P1. Temos em (1) “*Mas eu acho muito importante também, ouvir o aluno*” e em (6) “*Por isso o professor tem que saber por onde anda, mas ele também tem que conciliar isso com ouvir o aluno*”, o sujeito-professor enuncia-se como *eu* e como *ele* para falar sobre a importância de ouvir o aluno.

Temos em (7) “*Talvez trabalhar com o próprio aluno, mas trabalhar também com o professor, já que hoje existe muito desestímulo por parte do professor*”, em que o emprego do nome professor parece fazer referência a um terceiro do discurso, mas o encadeamento da sequência nos ajuda a perceber novamente a imagem do *eu*, já que sempre que o sujeito-professor fala, o faz a partir da formação discursiva de ser professor de língua portuguesa, que *inclui eu, você, nós, a gente* e os outros professores. Ao dizer “*A gente vê no dia-a-dia que muitos dizem “Ah, eu tô cansado!” e com esse desestímulo pouco adianta*”, temos um movimento discursivo que chama a atenção. Quando o sujeito diz que “*a gente vê muitos que dizem..*” o efeito de sentido pretendido parecer ser o de que o emprego de muitos faça referência aos outros e não ao eu: São os outros que dizem e não sou eu quem diz. Mas o deslize que revela o *eu* vem no uso do discurso direto livre em que um narrador reproduz textualmente as palavras de um personagem: “*muitos dizem “Ah, eu tô cansado!”*” o professor de língua portuguesa reproduz textualmente as

⁹ E- entrevistador

palavras de outro professor de língua portuguesa. Podemos perguntar: há nessa sequência um narrador e um personagem? Ou seriam essas as posições de um mesmo sujeito que a dá voz a um outro constitutivo para falar de si? Dando voz a um outro professor, o sujeito pode revelar o descontentamento e cansaço do *eu*.

Para finalizar esse quadro de análises, temos em (8) um exemplo do movimento discursivo que mostra como o nome *professores*, atravessado por um *nós*, chega ao *eu*: “*Todos os professores têm que seguir o projeto desenvolvido pela escola. Por exemplo, agora nós estamos trabalhando o projeto “Virtudes. Eu levo alguns textos que têm a ver com os assuntos e eles discutem.* Esse movimento só é possível porque o sujeito-professor subjetiva-se pelo outro. Sua identificação é marcada pela alteridade e pela heterogeneidade.

Coracini (2003) aponta que a identidade permanece sempre incompleta, sempre em processo, em (trans)formação. Toda a identificação só acontece porque encontra alguma resposta no interior do sujeito “é preciso entendê-la não como resultado de uma plenitude ou da completude ilusória de um sujeito indiviso, mas de uma “falta”: falta de inteireza que procuramos preencher sem jamais conseguir, a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros: sei quem sou em relação com o outro que eu não posso ser” (p.243). A autora chama atenção para a hipótese de que o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea e em mudanças, sendo que só é possível capturar momentos de identificação. Assim, podemos dizer, que no desejo de completude o sujeito evoca o outro e assim ocupa vários lugares no seu discurso, e esses lugares marcam as posições-sujeito desse professor.

4 Concluindo

Esse exercício de escuta, que se materializa linguisticamente neste artigo por meio de gestos de interpretação, permitiu-nos ver como o sujeito-professor de língua portuguesa é constituído por vários outros. No seu dizer encontram abrigo e dão-lhe força as vozes que vêm dos outros. São outros que compartilham da mesma designação: são professores de língua

portuguesa e se manifestam em formas linguísticas: *eu, você, a gente, nós, ele* e por meio delas dão subjetividade ao discurso. Marcam o homem na língua.

Nas sequências que analisamos tentamos mostrar que os movimentos discursivos e que a transição de pronomes revelam os caminhos do eu. Assim, numa reescrita nada original, mas útil no momento, podemos dizer que “ todos os caminhos levam ao eu”. O sujeito para falar de sua prática precisa do outro. É pelo outro que ele pode se falar e é com o outro que compartilha do dizer.

5 Referências

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral I*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1989.
- CORACINI, Maria José. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, Maria José (org.). *Identidade e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária. 2003.
- DUBOIS, Jean. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2001.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *O dizer da prática na formação do professor*. Chapecó: Argos, 2002
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2003.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: FUCAMP - Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1995.
- ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2005.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. A incompletude do sujeito e quando o outro somos nós? In: ORLANDI, E. et al. *Sujeito e texto*. Cadernos PUC, São Paulo: Unicamp, 1988, p 6-16.

MARCAS DA SUBJETIVIDADE NO GÊNERO DISCURSIVO DIDÁTICO - CIENTÍFICO

Rosângela Rocio Jarros Rodrigues¹

RESUMO: A Análise do Discurso de linha francesa forma a base teórica desse artigo que busca identificar as marcas da subjetividade na construção de enunciados escritos por alunos de estágio da área de psicologia do trabalho de uma Instituição de Ensino Superior pública. A análise corresponde à identificação das marcas de subjetividade representadas pelo: pronome, tempo verbal, marcadores conversacionais, grau de envolvimento e atenuação. Os resultados indicam que, embora a academia defenda a objetividade e a neutralidade do enunciador na escrita, não é possível apagar completamente as marcas da subjetividade. Concluimos, o enunciador projeta sua subjetividade mesmo no gênero discursivo didático-científico.

Palavras-Chave: Análise do Discurso, Subjetividade, Gênero do Discurso.

ABSTRACT: *This article is based on French Discourse Analysis propositions to identify the marks of subjectivity from a written report produced for a probation course phase in the area of Working Psychology of public university. The analysis correspond the identification of subjectivity marks illustrated at: pronoun, verbal time, discourses marking, envelopment dimension and attenuation. The results indicate, the academic defend the objectivity and the neutrality of enunciator at writing, but is impossible to delete the subjectivity marks. We may conclude, the enunciator project your subjectivity at discursive gender of didactic-scientific.*

Keywords: *Analysis of Discourse; Subjectivity; Discursive Gender.*

1. O Gênero Didático-Científico: o Discurso de Submissão à Objetividade

A vida cotidiana é, sobretudo, a vida com a linguagem, e é por meio dela, que se dá a representação da realidade. O meio social é a vida partilhada por todos os sujeitos submetidos ao mesmo sistema de sinais lingüísticos. Sendo um sistema de sinais, a linguagem tem a qualidade da objetividade. Ao nascer a criança já encontra a linguagem posta como factividade externa e exercendo efeitos coercitivos sobre ela. A linguagem força os sujeitos a entrarem em seus padrões, conforme Berger e Luckmann (1990).

¹ Doutoranda do curso de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e docente da área de Psicologia do Trabalho. e-mail: jarros@uel.br

As condições de produção interferem no funcionamento da língua, tanto os enunciadores quanto os enunciatários lidam com textos situados em contextos sócio-históricos. As condições de produção englobam: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam e a imagem que fazem de si, do outro e do referente.

Assim, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. (BRANDÃO, 2004, p.44)

A linguagem é carregada de dinamicidade e heterogeneidade como é próprio da rede de relações interpessoais que se materializa por meio dela. Na modalidade da língua falada o outro é um ser real, que age junto, portanto, interage por meio da criação de um espaço comum partilhado entre interlocutores. O componente central da língua falada é o envolvimento, a intersubjetividade, o monitoramento do ouvinte e do falante. O planejamento da língua falada é local, por isso são constantes as hesitações e os truncamentos permitindo a retomada do tema para ganhar tempo e planejar o que se vai dizer.

Na língua escrita o interlocutor não é real, é virtual. O contexto comum partilhado é mais amplo, o texto constrói seu próprio contexto. A intersubjetividade existe, mas controlada, reflexiva e está ligada a obtenção de um efeito de sentido. Há um planejamento prévio e é possível reformulações.

A escrita se molda conforme os padrões preestabelecidos pelo grupo institucional que compõe determinado contexto, por exemplo, as normas que o enunciador deve observar para produzir um texto científico e ser aceito pela academia.

Todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso. Essas categorias variam em função do uso que delas se faz e correspondem às necessidades da vida cotidiana. A categoria do discurso científico, didático, indica aquilo que se faz com o enunciado, qual é a sua orientação comunicacional.

(...) o gênero discursivo é um dispositivo de comunicação que só pode aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes. O gênero do relatório de estágio, por exemplo, supõe a existência de empresas e de estudantes que buscam experiência

profissional, de professores para aplicar e avaliar as tarefas escritas e, acima de tudo, de todo um sistema de ensino aberto ao mundo do trabalho. (MAINGUENEAU, 2001, p.61)

O gênero discursivo pertence a uma comunidade discursiva, ou seja, uma coletividade que partilha das normas preestabelecidas. Dizer que o gênero de discurso é um contrato significa afirmar que ele é fundamentalmente cooperativo e regido por normas. As normas compõem o conjunto de direitos e deveres associados ao gênero que podem ser transgredidas pelos usuários e é por meio da transgressão de uma regra, explícita ou implícita, que torna possível descobrir o que está subentendido. “Todo gênero de discurso exige daqueles que dele participam que aceitem um certo número de regras mutuamente conhecidas e as sanções previstas para quem as transgredir”, conforme Maingueneau (2001, p.69)

A submissão a determinado gênero discursivo implica acatar as normas estabelecidas anteriormente pela comunidade discursiva. Para Brait (2002, p.150) “o gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, as práticas discursivas implicam necessariamente coerções”. Coagir é impor o respeito à norma que implica na submissão do sujeito ou a transgressão, no caso, a violação do que está posto como norma. Os aspectos normativos que caracterizam a língua escrita no gênero discursivo científico são: o distanciamento, a impessoalidade e a formalidade.

No texto científico, enunciador e enunciatário não ocupam o mesmo tempo e espaço no momento de desempenhar suas tarefas de elaborar e decodificar a mensagem escrita. O enunciador mostra-se menos preocupado consigo mesmo, ou com qualquer tipo de interação direta com seu enunciatário virtual. Nesse tipo de gênero, a preocupação centra-se na elaboração de um texto consistente e defensável segundo os padrões estabelecidos pela academia. Alguns recursos linguísticos são empregados para obtenção desse efeito de distanciamento que reverbera como impessoal e objetivo.

Isso não quer dizer que, no texto escrito, não haja interação, pois o enunciador tem de levar em conta o enunciatário do texto que redige. Diz respeito à posição que o enunciatário ocupa na formação imaginária do enunciador e as condições de produção que o rodeiam.

Além da preocupação com a estruturação formal do texto, há os sentidos que o enunciador quer produzir. O entendimento do texto escrito não diz respeito apenas ao conteúdo semântico,

mas à percepção das marcas de seu processo de produção, geralmente camufladas nos enunciados. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produtor, considera Fávero et al (1999).

No gênero discursivo científico há tradição de objetividade e imparcialidade, mas nada mais são que efeitos de sentido. O sujeito da enunciação faz uma série de escolhas linguísticas tendo em vista os efeitos de sentido que deseja criar.

Existem recursos que permitem “fingir” essa objetividade, que permitem fabricar a ilusão de distanciamento, pois a enunciação, de todo modo, está lá, *filtrando* por seus valores e fins tudo o que é dito no discurso. O principal procedimento é de produzir o discurso em terceira pessoa, no tempo do “então” e no espaço do “lá”. (...) Finge-se distanciamento da enunciação, que, dessa forma, é “neutralizada” (...) Além de produzir efeito de verdade objetiva (...). (BARROS, 2005, p.55-56)

Os níveis de objetividade *versus* subjetividade decorrem da oposição dos efeitos de sentido de aproximação *versus* distanciamento da linguagem. Quanto mais distante o enunciador se apresentar nos enunciados, sem marcas de envolvimento, o texto será considerado objetivo, neutro e justo, porém são efeitos de sentido.

Objetividade é uma palavra polissêmica, pode significar tanto a *neutralidade* quanto *justeza*, isto é, *adequação* a um referente. Na linguagem, na verdade, não há nem uma nem outra. O que há são efeitos de sentidos produzidos, no primeiro caso, por um apagamento das marcas de enunciação no enunciado e, no segundo, por um controle dos termos mais nitidamente avaliativos. Objetividade linguística não existe, mas, por meio de certos procedimentos, chega-se ao efeito de sentido de objetividade. (FIORIN, 2005, p.99-100)

A produção do discurso em primeira pessoa, cria o efeito de subjetividade, pois traz a narração e a visão dos fatos segundo quem os viveu, impregnados de parcialidade. Subjetividade e parcialidade não são efeitos de sentido ou padrões normativos que o gênero discursivo científico tem como característicos. Para Granger apud Possenti (2002, p.239) “o que caracteriza fundamentalmente o trabalho científico é a progressiva estruturação da linguagem científica, o que significa a progressiva eliminação do vivido – do vivido enquanto representado na linguagem não científica, evidentemente”.

Sempre os sujeitos e a subjetividade estarão constituindo a linguagem, mas faz parte do gênero discursivo científico, do sistema de produção dos seus enunciados, a camuflagem da subjetividade.

Apesar da inevitável presença dos sujeitos, é crucial o trabalho de redução do vivido, da experiência pessoal, do interesse, da ideologia. Quanto mais essas características se reduzem e mais se obtém uma linguagem estruturada, mais próximo se está do enunciado científico (isto é, do estilo do enunciado científico) (...). (POSSENTI, 2002, p. 240)

A ciência é um discurso e como tal é determinado pela história e pelas condições de produção. A ênfase pela objetividade tem suas raízes na formação teórico-metodológico fundamentada nos princípios positivistas que predominaram nas ciências humanas.

Afirmando o caráter ilusório da experiência vivida, as ciências humanas assumem uma ruptura semântica com a linguagem do sentido comum. A objetividade e a neutralidade científicas se colocam como metas para escapar da ordem dos valores e das significações e, conseqüentemente, ingressar no domínio dos fatos. Nessa perspectiva, o olhar do homem sobre si mesmo deve ser frio, objetivo e calculista. (SOUZA, 2000, p.31)

A adoção do paradigma positivista das ciências naturais pelas ciências humanas ilustra a ruptura semântica, o distanciamento na busca das significações. Sabe-se que ao positivismo interessava “o conhecimento objetivo do dado, alheio a qualquer traço de subjetividade” e defendiam a bandeira da neutralidade da ciência, como aponta Triviños (1994). Hoje percebemos o movimento das ciências humanas em questionar os princípios de objetividade e de neutralidade, procurando implicar os sujeitos que praticam a ciência evitando que atuem como meros reprodutores do *status quo* científico.

A reprodução dos princípios científicos se dá especialmente na formação acadêmica dos cientistas.

O que ocorre é que o domínio da linguagem técnica é parte importante do aprendizado do cientista. Um estudante de medicina não fala mais em “derrame”, mas em “acidente vascular-cerebral” ou, simplesmente, em “AVC”, até mesmo como parte de sua estratégia de identificação com a corporação. (...) Do ponto de vista do treinamento do cientista, parece evidente que ele implica num processo de subjetivação que produz como efeito um assujeitamento às regras do discurso de um grupo institucional (...). (POSSENTI, 2002, p.248-249)

Dessa forma, devemos considerar a proposição de Brait (2002, p.148) “não é possível falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades específicas em que eles se constituem e atuam, aí estão implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção”. Assim, ressaltam-se a importância dos fatores (micro e macro) contextuais presentes nas relações sociais onde as enunciações são produzidas.

Cada esfera de atividade composta pelo trabalho diário é uma soma de objetivações linguísticas referentes à ocupação profissional, que constitui um campo semântico que ordena de maneira significativa às rotinas de trabalho. A linguagem, enquanto produto histórico traz representações, significados e valores existentes em um grupo profissional, e como tal, é veículo da ideologia do grupo.

Portanto, o cientista, o profissional, qualquer enunciador está imerso numa rede intersubjetiva de relações, preso a processos ideológicos que influenciam ou até determinam o modo de representar a realidade, com isso, a neutralidade ou a objetividade tornam-se princípios muito distantes de serem alcançados.

2. Subjetividade: Noção de Sujeito e Dialogismo

A subjetividade é a capacidade do enunciador se colocar como sujeito, com o estatuto lingüístico da pessoa, é quem diz: - eu. “É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de *ego*”, conforme Benveniste (1992, p.50).

Na linguagem, as formas linguísticas possibilitam a expressão da subjetividade, porque enquanto formas “vazias”, cada enunciador se apropria delas estabelecendo relações entre um *eu* e um *tu*. A subjetividade na linguagem é clarificada primeiramente pelo emprego dos pronomes pessoais.

Os pronomes pessoais é o primeiro ponto de apoio para o esclarecimento da subjetividade na linguagem. Destes pronomes dependem, por sua vez, outras classes de pronomes, que têm o mesmo estatuto. São os indicadores da *déixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais à volta do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora”; e as suas numerosas correlações: “aquilo, ontem, no ano passado, amanhã” etc. Tem em comum definirem-se somente em relação à instância de

discurso em que são produzidos, isto é, sob a dependência do eu que aí se enuncia. (BENVENISTE, 1992, p.53)

As marcas da subjetividade são identificadas nos enunciados por meio da utilização dos pronomes, dêixis, demonstrativos, advérbios, adjetivos situados dentro de coordenadas espaço-temporal: *eu/tu*, *aqui* e *agora*; ou *ele*, *lá* e *então*. A subjetividade e a intersubjetividade são marcadamente maior no emprego *eu/tu*, a objetividade tem seu efeito atingido pelo uso do *ele*, denominado de não-pessoa.

Porém, segundo Brandão (2004, p.58), “o sujeito de Benveniste é um *eu* que se caracteriza pela homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com um *tu* opondo-se ambos à não-pessoa, *ele*. (...) na relação é o *eu* que tem ascendência sobre o *tu*”. Nessa concepção, na enunciação a subjetividade é caracteristicamente egocêntrica, pois o sujeito é único, central, origem e fonte de sentido.

Há outra perspectiva que considera o sujeito marcado em sua fala pelo tempo e lugar vividos socialmente, portanto sujeito histórico e ideológico. A marcação da subjetividade está no sujeito situado *hic et nunc*. Então, temos o sujeito que “situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo)”, conforme Brandão (2004, p.59).

Dessa maneira a linguagem está assentada na heterogeneidade e na opacidade do sentido produzido, como a subjetividade está relativizada pelo espaço discursivo incorporado também pelo outro como constitutivo do sujeito. Há uma relação dinâmica entre identidade e alteridade, ora há polarização pelo *eu* ora pelo *tu*, permeados pelas condições de produção sócio-históricas presentes no espaço discursivo. Auroux (1998, p.266) postula sobre a prevaência e proeminência do *Outro* sobre o sujeito, pois a linguagem, que “dá forma à gênese do sujeito (o “cenário familiar”) é o meio no qual o indivíduo é mergulhado desde o nascimento. Um meio que o sujeito deverá *subjetivar*, onde ele deverá reencontrar *nele* sua própria história, e que Lacan designa como lugar do Outro”.

Essa perspectiva se fundamenta na teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, que tem o sujeito dividido, clivado, cindido, descentrado, como efeito de linguagem, descreve Brandão (2004).

Essa noção resgata o sujeito dividido (eu, o outro e o inconsciente) por isso heterogêneo, descentrado, pois não é fonte da linguagem, mas nutre-se dessa ilusão. Sujeito como efeito de linguagem que constitui a si próprio no processo de identificação que ocorre na sociedade. ‘Sou o que sou porque o outro diz o que sou’.

O sujeito se constitui como espaço de tensão entre uma subjetividade livre e uma subjetividade assujeitada às coerções das condições de produção, essa é a ambigüidade vivida pelo sujeito. Novamente se repõe o sujeito dividido, descentrado e efeito de linguagem porque submetido às formações discursivas e ideológicas, ora iludido com a centralidade do ser, ora consciente de sua limitação, e inexoravelmente, surpreendido por atos falhos.

Quando alguém, falando diz uma palavra inesperada, algo diferente do que se pensava, pode-se considerar que: a intencionalidade foi superada pela palavra, e quem falou não fica indiferente perante este fato e, que o efeito da palavra, ao dizer mais que o esperado, acabou revelando um desejo desconhecido. “Isso acontece dentro da dimensão do diálogo. E nela, quem escuta determina a quem falou. Se alguém pensava estar dizendo uma coisa e suas palavras manifestaram outra, ficará sabendo o que foi que realmente disse, a partir de como suas palavras lhes são devolvidas”, conforme Cesarotto e Leite (1989, p.48).

Também os textos escritos resultam de diálogos, pois entre o “escritor” (o enunciador) e o “leitor” (enunciatário), se estabelecem relações intersubjetivas. O texto escrito emprega “procedimentos linguísticos e discursivos para construir as relações intersubjetivas e as demais vozes do discurso, sob a forma, sobretudo de um complexo jogo de projeções da categoria de pessoa no discurso”, aponta Fiorin (2005, p.68).

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.160) “o dialogismo é um conceito emprestado do Círculo de Bakhtin e que se refere às relações que todo enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como os enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem”. Portanto, seja na escrita ou na fala outras vozes estão presentes ancorando os enunciados e se rerepresentando num novo tempo e espaço.

O Outro é um lugar, uma função, um código. Segundo Roudinesco e Plon (1998, p.558) o Outro é um termo utilizado por Jacques Lacan para designar “um lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo”. O Outro é constitutivo inerente da história social dos homens e apropriado pelo sujeito por meio dos processos de socialização na vida cotidiana.

Dessa forma, os enunciados, escritos ou falados serão sempre atravessados pelo discurso do Outro. Como aponta Authier-Revuz (1998) “sob nossas palavras ‘outras palavras’ se dizem”, há uma polifonia. O discurso do outro se coloca assim como constitutivo do tecido de todo discurso, um entrelaçamento polifônico, um jogo de vozes cruzadas que se complementam, concorrem entre si, sem deixar de ser contraditória.

Bakhtin (2004, p.41) vê a palavra penetrando em todas as relações dos sujeitos na vida cotidiana e considera que as mesmas “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. O discurso teria duplo direcionamento dialógico: o primeiro voltado para os “outros discursos” que formam o conjunto de fios ideológicos do tecido discursivo, e o segundo, endereçado ao próprio enunciatário como imaginado pelo enunciadador. Portanto, o discurso não é monológico, mas dialógico e polifônico, com várias vozes compondo um determinado texto.

3. Condições de Produção e *Corpus*

A metodologia desse estudo se funda na consideração das “condições de produção do dizer como constitutivas desse próprio dizer: assim, quem fala, para quem se fala, o que se fala, como se fala, em que situação, de que lugar da sociedade etc. são considerados elementos fundamentais do processo de interlocução que estabelece a linguagem”. (Orlandi, 1989, p.24)

O local de realização da pesquisa trata-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada no norte do Paraná. O curso de psicologia na IES em estudo foi implantado em 1972 e reconhecido em 1978. Nestes anos, o curso de Psicologia já passou por quatro mudanças curriculares. Hoje está em vigência o quarto currículo, sendo que, no quinto ano da grade, o aluno

realiza obrigatoriamente o estágio supervisionado na área de psicologia do trabalho (também denominada de psicologia organizacional). A carga horária é de 204h anuais.

O estágio em psicologia do trabalho ocorre predominantemente em empresas privadas. As temáticas de trabalho são: seleção de pessoal, treinamento, avaliação de desempenho no trabalho, clima e cultura organizacionais, saúde do trabalhador e prevenção de acidente de trabalho, programa de aposentadoria, entre outras.

Ao final do ano letivo, o aluno elabora o relatório das atividades de estágio. O relatório é composto pelas seções de: fundamentação teórica, metodologia, resultados, discussão, conclusão, bibliografia e anexos. O aluno deve elaborar seu relatório seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT e redigir o texto em terceira pessoa.

Os relatórios são confeccionados sob a supervisão direta do professor que o orientou. Um exemplar é entregue ao professor para que atribua à nota e, outro exemplar, é entregue para o responsável do campo de estágio, que no caso, é o representante da empresa.

Os enunciadores do *corpus* são alunos do curso que pela primeira vez realizam o estágio na área. Os enunciatários são os representantes do campo de estágio (graduados ou não em psicologia) que ocupam posições de liderança na empresa (diretor, gerente ou encarregado de departamento do pessoal); o professor; demais alunos e professores do curso de psicologia que continuarão o estágio no local relatado.

A análise do *corpus* foi desenvolvida segundo os procedimentos apresentados por Fernandes (2006), que estão na seguinte ordem:

- a) Definição do material de acordo com o quadro tipológico do trabalho e periodicidade;
- b) Verificação do grau de engajamento ou rejeição às marcas de subjetividade nos enunciados;
- c) Classificação dos procedimentos discursivos predominantes segundo a escolha do enunciadador;
- d) Avaliação dos enunciados de maior ocorrência, segundo cada categoria de análise estabelecida, ilustrada com dois ou três exemplos recorrentes, por ser uma quantidade suficiente para a compreensão da mesma.

A seguir, apresentamos a seção de resultados com as análises que apontam as marcas da subjetividade identificadas junto aos enunciados escritos de 21 relatórios de estágio da área de psicologia do trabalho distribuídos no período de 1998 a 2006.

4. As Marcas da Subjetividade em Relatórios de Estágio de Psicologia do Trabalho

É característico da língua falada o envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa. “Há dois tipos de envolvimento: o do falante consigo mesmo ou ego-envolvimento, e o do falante com o ouvinte, relacionado com a dinâmica da interação com outra pessoa. O ego-envolvimento é explicitado pelos pronomes da 1ª pessoa do singular *eu e me*. (...) *Nós, a gente*”, conforme Chafe apud Rodrigues (2001, p.23). Segue um trecho do relatório de estágio retratando o envolvimento do enunciatador consigo próprio:

De acordo com a **nossa** proposta **passamos** a acompanhar a evolução histórica do Projeto Meninos e Meninas de Rua em Situação Especial (...). (A., 1998, p.23)

É o próprio enunciatador que fala de si na primeira pessoa do plural, pois somente ele é o proponente da “proposta” que trata o enunciado. Mostra o ego-envolvimento como se dissesse: “De acordo com a *minha* proposta *passsei* a acompanhar...”, porque esse *nós* é ele próprio. Para obter o efeito de objetividade e distanciamento como apregoa a norma acadêmica, o enunciado seria: “De acordo com a proposta apresentada *passou-se* a acompanhar...”.

No gênero discursivo científico o pronome recomendado para uso é o *ele*, o não-pessoa, encontramos no *corpus* analisado o emprego sim do *ele*, todavia constatou-se a utilização da primeira pessoa do plural o *nós*, demonstrando o movimento discursivo do enunciatador para envolver o enunciatário.

Sendo assim, **podemos** pensar que a terceirização é, essencialmente, um processo de gestão participativa, onde não há espaço para a individualidade, para a centralização das decisões. (...) **Lembremos** as situações que envolvem riscos para a própria vida ou integridade física (...). (J., 1999, p.3 e 11)

Muitas vezes ao **pensarmos** no trabalho do psicólogo dentro de uma organização já **evocamos** a idéia deste profissional à frente do setor de Recursos Humanos da empresa (...). (C., 2000, p. 18)

Devemos considerar que a cultura organizacional foi mudando ao longo dos anos, ou seja, houve uma evolução na maneira de motivar as pessoas a trabalharem. (E. et al, 2000, p.5)

Nos exemplos acima, observa-se uso de verbos na primeira pessoa do plural, tais como: *podemos, lembremos, pensamos, evocamos*. Constituem marcas de subjetividade e intersubjetividade utilizadas pelo enunciador representadas, sobretudo, por verbos na primeira pessoa do singular e do plural.

O sinal que mostra a tentativa de não-envolvimento do enunciador com o enunciatário é o uso da voz passiva utilizando o pronome apassivador *se*, que segundo Rodrigues (2001, p.30) é um procedimento "raro e artificial, muito do gosto técnico-científico", assim se consegue produzir o efeito de distanciamento.

Analisando-se o atendimento oferecido aos outros clientes, **nota-se** que este, em alguns momentos (...). (C. e L., 2001, p.15)

Observou-se uma grande sobrecarga de tarefas para os gerentes que muitas vezes são vistos como máquinas (...). (K. et al, 2000, p. 17)

Tinha-se a intenção de se aprofundar na questão da inserção do PSF, entretanto o grupo mostrou-se bastante agitado ao falar do passado (...), **seguindo-se**, então, o término da sessão. (A. et al, 1999, p.33)

No texto científico escrito, o uso da voz passiva é um recurso linguístico útil para produzir o distanciamento e criar o efeito de neutralidade e objetividade. Efeitos compatíveis com os princípios do paradigma positivista. Contudo, nem sempre isso é obtido e marcas da subjetividade vêm à tona, por outros meios alheios à utilização dos pronomes, mas por enunciados que expressam a opinião do enunciador.

Infelizmente, quanto à aplicação dos pré-testes muitos acontecimentos, como: a reunião de pessoas na última hora, chefes irritados, (...). (M., 1999, p. 25)

Infelizmente, são poucos os profissionais que buscam rever o seu referencial teórico. (E. et al, 2000, p.2)

Longe de se procurar desmerecer a formação desse modelo, (...). (S. et al, 2000, p.1)

O emprego de advérbio favorece a mudança de sentido e nos exemplos dados o enunciador utiliza *infelizmente* que denota o advérbio de modo e a locução adverbial de negação *longe de*. Esses recursos linguísticos expressam a opinião do enunciador acerca do que segue no enunciado, sendo que o terceiro exemplo há um duplo sentido, revela a preocupação em distanciar-se e não comprometer-se, mas ao fazer isso fica presumido que a “formação em tal modelo é desmerecida por outrem”.

Para evitar a exposição de opinião o enunciador utiliza de modalizadores. Os modalizadores de opinião como *parece que*, *diz que*, são utilizados para diminuir ou não haver envolvimento, como consta nos exemplos a seguir. É o recurso do enunciador de se refugiar na voz indistinta da multidão. Ao mesmo tempo em que, o enunciador cria o efeito de sentido de imparcialidade e objetividade, há a preservação de face que é o princípio de defesa da auto-imagem pública. As pressões do grupo discursivo não se restringem às interações, mas nas formas gramaticais, segundo Castilho (1989).

Porém, **parece que** o pedido dos meninos era de um lar, um referencial e não uma casa que restringisse a liberdade desses. (A., 1998, p.39)

Parece haver um descontentamento com a posição do funcionário público, isso pode ocorrer devido à falta de aumentos e atraso nos pagamentos. (E., 1998, p.29)

Diz-se que o comportamento de alguém está sendo reforçado positivamente quando depois de fazer algo ou tomar uma atitude, segue-se uma consequência positiva (...). (F., 2000, p.4)

Utilizando os modalizadores de opinião, o enunciador tem o intuito de não se responsabilizar por aquilo que diz, demonstrando dúvida e incerteza quanto aos seus argumentos. Assim, evitam questionamentos e objeções. Há atenuação das marcas de subjetividade e com isso diminui a força ilocutória do enunciado, principalmente quando o enunciador se expõe de forma direta.

O uso dos procedimentos atenuadores não deixa de ser marcas do envolvimento do enunciador com o enunciatário, porém criam o efeito de sentido de objetividade. A escolha dos

verbos é outro procedimento linguístico útil para atenuar os enunciados, como o uso da forma verbal de futuro pretérito (*perguntaria, poderia*), aponta Rodrigues (2001).

Frente ao RH, este profissional **atuaria** como este agente transformador (...). (R., 2000, p.33).

A carga psíquica do trabalho **estaria** ligada a elementos afetivos e relacionais. (E., 1998, p.1)

Ressalto que a continuidade de tal trabalho **seria** de grande importância, visto que constantemente ocorrem transformações nas relações de trabalho (...). (F., 2004, p.16)

O tempo verbal do futuro do pretérito é empregado para exprimir uma opção ou um fato futuro hipotético (*atuaria*), atenuar uma expressão por respeito, polidez (*seria*), ou expressar uma incerteza a respeito de um fato já ocorrido, em geral, por meio de tempo composto (*estaria ligada*). Percebe-se o movimento do olhar do enunciador para o exterior, num gesto de desprendimento do tempo presente criando o efeito de sentido de distanciamento.

No sentido oposto do distanciamento, outra marca de subjetividade é o envolvimento que o enunciador busca ao lançar perguntas para o enunciatário.

E por que, deve estar se perguntando o leitor, esta prática em psicologia, é como se diz acima, tão criticada ? (M., 1999, p. 1)

Onde encontrar nas relações estabelecidas entre homem e trabalho uma forma de realização pessoal ? (...) Onde buscar então indícios que afastam o homem desse trágico fim ? (J., 2003, p.3)

A promoção realmente deve representar a promessa de crescimento ? (C., 2005, p.16)

No primeiro exemplo acima está explícita a marca do envolvimento do enunciador com o enunciatário virtual: *E por que, deve estar se perguntando o leitor...?*. No segundo e terceiro exemplos, verifica-se a marca de envolvimento marcada pela pontuação, mas de forma indireta, sugerindo até o ego-envolvimento. Também reflete a condição do aluno que está num momento vivido de questionamentos teórico-metodológicos que envolvem a formação acadêmico-profissional.

O uso de marcadores de valores argumentativos aponta objeções ou ressalvas que implicam uma mudança parcial de enfoque. *Mas* constitui o marcador prototípico dessa

modalidade de continuidade tópica, no entanto outros também aparecem (*porém, entretanto*). A mudança de enfoque se desloca do assunto em si para a esfera da subjetividade, pois o enunciador revela o seu ponto de vista divergente caracterizado pelo modo de pensar ou sentir.

Porém, parece que o pedido dos meninos era de um lar, um referencial e não uma casa que restringisse a liberdade desses. (A., 1998, p.39)

Tinha-se a intenção de se aprofundar na questão da inserção do PSF, **entretanto** o grupo mostrou-se bastante agitado (...). (A. et al. 1999, p.33)

Mas o que diz o empregador é que ele não se importa apenas em obter lucros, **mas** também beneficiar este que trabalha juntamente a ele. (D. e H., 2004, p.6)

O uso de conjunções coordenativas adversativas (*porém, entretanto, mas, no entanto*) expressa contraste, compensação, isto é, idéias que se opõem entre si. Assinalam um contraste de expectativas ao que foi posto pelo discurso anterior. Para Fraser (1994) apontam para um componente do significado que resiste ao tratamento de verdade incondicional. Também com o emprego das conjunções adversativas fica evidente o jogo das vozes que constitui o tecido discursivo porque por contraste se instaura o diálogo, com o discurso anterior, numa unidade de idéia.

Os sinais de pontuação e as nominalizações são dois artifícios linguísticos característicos da língua escrita. Os sinais de pontuação assinalam pausas, a entonação e o ritmo conferindo clareza e fluência ao texto. São recursos utilizados pelo enunciador para imprimir no texto escrito às características da língua falada.

No *corpus* analisado, do gênero didático-científico, foram encontrados poucos sinais de interrogação e, os sinais de exclamação foram mais raros ainda. O ponto de interrogação marca o tom de voz que se eleva (ascendente) e o ponto de exclamação expressa estados emotivos ou chamamento.

Como se penetrar, em um tema, se não se conhece sobre ele ? (M., 1999, p.1)

Desse modo, o que faz o psicólogo diante do homem que trabalha ? Que visão de homem e que filosofia de vida sustentam o trabalho do psicólogo ? ((L., 2003, p.8)

E o que ganham os trabalhadores ? Nada ! Estes trocam o seu suor, sua dignidade, pelo salário para que possam colocar comida em suas mesas. (D., 2005, p.28)

Outros funcionários por vezes caçoavam com comentários como: “Que moleza ! ” ou “Que vida boa ! ”. (G. e M., 2003, p.28)

Embora os sinais de pontuação sejam exclusivos da escrita auxiliam o enunciatário a construir, no seu imaginário, um diálogo virtual com o enunciador, identificando as marcas da sua subjetividade.

Os parênteses também são sinais de pontuação e constituem o processo de desativação que têm a função de completar o tópico em andamento sem introduzir um novo, apenas insere uma informação a mais no texto.

A motivação ao autodesenvolvimento e a responsabilidade educacional da gerência, habilitada a prever situações e propor soluções (**liderança estratégica e não burocrática**), serão as peças fundamentais para a efetivação deste novo paradigma. (L. e S., 1998, p.6)

Apesar disso, a escolha dessas práticas implicam em diferenças individuais (**de contexto e limite subjetivo de trabalho**) quanto ao que deve ser evitado, pois a penosidade varia de pessoa para pessoa. (A. et al, 1999, p.8)

Este tipo de trabalho (**questionários**) já foi exaustivamente utilizado pela empresa, sem um retorno para os funcionários, seja através de mudanças ou mesmo de um *feedback* acerca dos resultados. (L. e T., 2003, p. 18)

Os parênteses servem para intercalar termos, palavras ou expressões em um período. É mais um recurso que favorece o empacotamento da informação na unidade de idéia, ou seja, há maior densidade lexical.

Na escrita há mais tempo para o planejamento dos enunciados e artifícios linguísticos para aumentar o tamanho e a complexidade de uma unidade de ideia e um desses recursos são as nominalizações. A nominalização é o processo pelo qual “verbos e adjetivos se transformam em nomes que podem ser sujeito ou objeto de outros verbos ou objetos de preposições. (...) A nominalização permite que uma noção, que é verbal na origem, seja inserida numa unidade de idéia como se fosse um nome”, aponta Rodrigues (2001, p.28-29)

Apresentamos a seguir a **caracterização** das atuais equipes e o **desenvolvimento** do trabalho que realizam. (A., 1998, p.32)

Finalizando a **discussão** comparativa dos dados coletados, observou-se que existe um bom **relacionamento** (...). (S. e L., 1998, p.53)

Podemos dizer que o **comprometimento** organizacional é esse **ajustamento** entre o indivíduo e seu trabalho. (J., 1999, p.11)

Ou seja, a **identidade** é formada pela relação que se tem com o grupo social (...). (A. et al, 1999, p.9)

As nominalizações citadas nos exemplos acima são: *caracterização, desenvolvimento, discussão, relacionamento, comprometimento, ajustamento, identidade*, produzem o efeito de sentido de distanciamento normativo do gênero científico. Também é característica desse gênero o uso do discurso reportado. O discurso reportado cria o efeito de sentido de autoridade e verdade, assim, é construída uma rede de intertextualidade.

Ainda **de acordo com Amorim (1997)** vemos a questão da ambigüidade, ou seja, quando o indivíduo recebe informação inadequada ou insuficiente sobre os limites e conteúdo de suas instruções da empresa a qual não deveria estar seguindo, já que não é funcionário desta. (J., 1999, p.46)

Segundo Chiavenato (1985), quando as pessoas estão satisfeitas no seu trabalho, a empresa consegue mantê-las. (L. e T., 2003, p.3)

De acordo com Malvezzi (1985), os períodos pelos quais a psicologia organizacional já passou (...). Apesar desses diferentes momentos descritos pelo autor, ainda hoje é comum se encontrar profissionais cuja atuação é restrita à seleção e aplicação de testes em larga escala. (J. e L., 2006, p.3-4)

Os enunciadores nos três exemplos utilizam do discurso reportado para representar vozes de autoridade da comunidade discursiva no texto científico. Porém, no terceiro exemplo os enunciadores concordam com o autor citado, mas vão além e acrescentam uma objeção (*apesar*), que dá pistas da intersubjetividade entre os enunciadores e o autor do discurso reportado.

5. Considerações Finais

O estágio é uma experiência pessoal, portanto do mundo subjetivo, que o aluno tenta apagar as características nos enunciados escritos devido às coerções impostas pelo gênero discursivo. Há o jogo conflituoso entre subjetividade e objetividade, envolvimento e

distanciamento frente à própria experiência vivida. As marcas da subjetividade estão presentes nos enunciados escritos, portanto o enunciador necessita de melhor preparo para produzir o efeito de sentido de objetividade.

As condições de produção que permeiam a elaboração do relatório de estágio, determinadas inicialmente pela relação assimétrica existente entre aluno e professor, passando pelas diversas formações discursivas e ideológicas ligadas as abordagens teórico-metodológicas da psicologia, constituem uma rede de fios discursivos que o aluno ainda não consegue lidar muito bem, pois está no meio de um processo de construção do repertório profissional.

6. Referências

- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BENVENISTE, Emile. **O homem na linguagem**. 2. ed. Lisboa: Vega, 1992.
- BERGER, Peter I.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, Dino (org.) **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Ver. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.) **Português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: UNICAMP, 1989.

CESAROTTO, Oscar; LEITE, Márcio Peter de Souza. **O que é psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Primeiros Passos 133)

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERNANDES, Luiz Carlos. A inscrição de subjetividades na tipologia discursiva do cotidiano. **Projeto de pesquisa**. Londrina: UEL/PROPG, 2006.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2. ed., 4. reimpressão, São Paulo: Ática, 2005.

FRASER, Bruce. Uma abordagem sobre marcadores discursivos. **Confluência. Boletim de Departamento de Linguística**. Assis, SP: UNESP, 1994. p.132-160

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala a escrita: atividade de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo**. São Paulo: Cortez, 1989.

POSSENTI, Sírio. Sobre linguagem científica e linguagem comum. In: POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito**. Curitiba, PR: Criar, 2002.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (Org.) **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo: Humanitas – FFCH-USP, 2001.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1994.

ENTRE O DEÔNTO E O EPISTÊMICO: O CARÁTER CAMALEÔNICO DO VERBO MODAL ‘PODER’

Sueli Costa¹

RESUMO: Neste trabalho, eu analiso diferentes possibilidades de uso do verbo *poder*, partindo das propostas teóricas, de cunho funcional, de Sweetser (1990), Coates (1995), Givón (2001) e Traugott; Dasher (2005), para os verbos modais. A pesquisa foi baseada na análise do verbo *poder* em textos orais e escritos, produzidos por jovens estudantes catarinenses. Tal análise busca mostrar que, no corpus analisado, diferentemente do que defendem alguns autores, o auxiliar modal em questão não tem como característica a ambiguidade, uma vez que ela pode ser resolvida com base no contexto em que é utilizado, mas sim a multifuncionalidade.

Palavras-chave: modalidade, ambiguidade, multifuncionalidade

ABSTRACT: *In this work I analyze different possibilities to use poder as a modal verb taking as starting points some functional approaches to modal verbs, such as Sweetser's (1990), Coates' (1995), Givón's (2001) and Traugott; Dasher's (2005). The research was based on the use of poder in oral and written texts produced by young students from Santa Catarina state, Brazil. The analysis intends to show that, considering the analyzed corpus and differently from what some authors defend, poder is not ambiguous, since it is possible to consider the context in which this verb appears. Rather, it is multifunctional.*

Keywords: modality, ambiguity, multifunctionality

Introdução

Quando se trata do estudo do uso dos verbos em uma determinada língua, a questão dos auxiliares modais tem despertado o interesse de muitos pesquisadores de diferentes linhas teóricas. Chamo a atenção, inicialmente, para a questão conceitual que envolve os termos *verbo modal*, *modo verbal* e *modalidade*. O verbo modal (*dever*, *poder*, *ter que*, entre outros), assim como o modo verbal (indicativo, subjuntivo, imperativo), é um dos recursos gramaticais disponíveis para expressar a modalidade em português. A modalidade é uma categoria linguística mais ampla que “codifica a *atitude do falante* em relação à proposição” (GIVÓN, 2001, p. 300). Enquanto o modo é expresso morfologicamente no verbo, a modalidade envolve o contexto

¹ Doutoranda em Linguística (UFSC/CNPq). Agradeço à Profª Drª Edair Maria Görski pelas valiosas contribuições.

semântico-pragmático, já que leva em conta a atitude do falante em relação ao conteúdo daquilo que é enunciado, podendo ser expressa por meio de diferentes mecanismos linguísticos². Considero, pois, que a modalidade se manifesta na interação verbal, para dar conta dos propósitos comunicativos dos interlocutores, não se restringindo, como poderia parecer à primeira vista, à categoria do verbo. Nesse sentido, o contexto é imprescindível no momento de interpretar o quanto de comprometimento há por parte do falante/escrevente em relação ao que é dito/escrito.

Numa perspectiva funcional, alguns estudiosos como Sweetser (1990), Coates (1995), Givón (2001) e Traugott & Dasher (2005) destacam-se na análise da interpretação da modalidade em seus aspectos deôntico/avaliativo – que envolve valores como *desejo, preferência, intenção, obrigação, manipulação, habilidade*; e/ou epistêmico – que envolve valores como *verdade, probabilidade, certeza, crença, evidência* (GIVÓN, 2001, p. 300). É importante salientar que há quem considere *habilidade/capacidade* como uma terceira modalidade³. Por essa razão, na análise dos dados efetuada adiante, a modalidade deôntica será subcategorizada como ‘capacidade/habilidade’ e ‘permissão/obrigação’.

De acordo com alguns autores (Sweetser, por exemplo), os verbos modais são considerados ambíguos, pois ora estão relacionados ao mundo deôntico, ora ao mundo epistêmico. Já outros como Lyons (1977 *apud* Sweetser) e Lakoff (1972 *apud* Sweetser) defendem a ideia de que os verbos são diferentes entre si, exercendo cada um o seu papel e sendo, por isso, tratados como casos de homonímia⁴. Da mesma forma, Lobato (1979 *apud* Vieira) também afirma que os verbos modais têm valores semânticos diferentes e que, portanto,

² Outros recursos linguísticos usados para expressar a modalidade são: verbos de significação plena (ex.: *achar, acreditar, parecer*); advérbios (ex.: *certamente, provavelmente, talvez*); adjetivo predicativo (ex.: *é possível, é preciso, é provável*); categorias gramaticais como tempo verbal (ex.: ‘eu *poderia* fazer X’ – futuro do pretérito). Outros exemplos e maiores esclarecimentos podem ser vistos em Moura Neves (2002).

³ Cabe aqui uma observação quanto à terminologia. Traugott; Dasher (2005) chamam a atenção para o fato de que (i) Bybee (1985) usa o termo ‘modalidade orientada para o agente’ para englobar todos os sentidos de modais que envolvem obrigação, desejo, habilidade, permissão e possibilidade deôntica; (ii) Coates (1983) e Sweetser (1990) utilizam o termo ‘raiz’ (*root*) para contextos de modalidade deôntica, incluindo habilidade; (iii) Palmer (1990 [1979]) e Plank (1984) observam que a modalidade habilidade/capacidade é também conhecida como modalidade ‘dinâmica’ ou modalidade ‘facultativa’. Assim, o que se pode perceber é que alguns autores inserem ‘habilidade’ no âmbito da modalidade deôntica, e outros, como Traugott; Dasher (2005), tratam de três modalidades distintas: *habilidade/capacidade, deôntica e epistêmica*.

⁴ Segundo Sweetser (1990), ao tratarem os modais como caso de homonímia, Lyons e Lakoff revelam acreditar que epistêmico e deôntico não são relacionados sincronicamente, uma vez que o primeiro é tratado como combinação de operadores lógicos, enquanto o segundo como predicados lexicais envolvendo força ou obrigação.

não se pode dizer que sejam ambíguos. Givón e Coates, por sua vez, admitem a existência de uma gradação de significados entre as modalidades deôntica e epistêmica, até mesmo uma sobreposição ou mescla em alguns casos, já que ambos os tipos partilham a modalidade *irrealis* e têm, historicamente, a mesma origem.

Trata-se, afinal, de um caso de homonímia ou de ambiguidade? Ou se trata de um *continuum* de valores que apresenta sobreposições em algumas ocorrências?

Essa foi a questão geral que motivou este artigo. A hipótese que procuro verificar é de que não se trata de homonímia, e que eventuais ambiguidades podem ser resolvidas com base no contexto discursivo, pois o que ocorre é uma situação de expansão polissêmica, com casos de sobreposição de significados, caracterizando a multifuncionalidade do item⁵.

Os dados analisados servirão para mostrar que: (i) não há ambiguidade em relação ao uso do verbo *poder* (deôntico ou epistêmico), podendo haver, sim, uma mescla desses dois valores, constituindo o que Coates (1995) denomina de “fusão” (*merger*); (ii) o contexto é um fator imprescindível para a interpretação adequada do uso desse verbo; (iii) o que existe é um caráter multifuncional – ‘camaleônico’ – do ‘poder’, que faz com que ele seja empregado em contextos diversos, adaptando-se a cada um deles para desempenhar o papel que lhe é atribuído pelo falante/escrevente e interpretado pelo ouvinte/leitor.

A seguir, me detenho um pouco mais na distinção conceitual entre modalidade deôntica e epistêmica e aponto alguns valores que têm sido atribuídos ao modal *poder* em português (seção 1), procedo à análise dos dados (seção 2) e, por fim, teço algumas considerações em relação ao ensino de língua portuguesa (seção 3).

1 Sobre as modalidades deôntica e epistêmica

⁵ Koch (1987) chama a atenção para o fato de que, na língua portuguesa, o verbo *poder* é um dos que apresenta maior número de significados, tanto no âmbito semântico quanto no de força ilocucionária. A autora também observa que, apesar de as gramáticas apresentarem esse verbo como auxiliar, suas características (poder ser empregado como verbo principal e nem sempre admitir voz passiva, por exemplo) podem fazer surgir alguns problemas em torno dessa classificação. No entanto, seguindo a linha dos autores que fundamentam este trabalho, vou considerá-lo como auxiliar modal.

Com o objetivo de aprofundar a discussão em torno do verbo modal *poder*, mais especificamente sobre sua multifuncionalidade, nesta seção são trazidas ideias de alguns autores que buscam definir as modalidades deôntica e epistêmica. Como veremos a seguir, nem sempre é uma tarefa fácil delimitar as fronteiras entre essas modalidades.

Do ponto de vista da lógica, segundo Palmer (1986), os tipos essenciais de modalidade são necessidade e possibilidade. Na perspectiva da linguística, entretanto, são identificados três tipos: o deôntico, o epistêmico e o da habilidade/ capacidade⁶. Nessa linha, TRAUGOTT; DASHER (2005) fazem a distinção apresentada abaixo, considerando os modais do inglês, que pode ser adaptada ao português.

A modalidade deôntica envolve obrigação ou compulsão. Tipicamente tem sua origem em normas morais ou sociais, numa pessoa com autoridade, ou em alguma ‘compulsão interna’. As origens da modalidade deôntica podem ser, portanto, externas ou internas ao sujeito obrigado, autorizado ou aconselhado a fazer algo. É a “linguagem como ação” (PALMER 1986, p. 121 *apud* TRAUGOTT; DASHER, 2005). Exemplos:

(1) Jane *must* go. (I require Jane to go.)

Jane *deve* ir. (Eu ordeno a ela que vá.)

(2) Jane *may* go.

Jane *pode* ir. (Eu permito que ela vá.)

A modalidade epistêmica tem relação com o conhecimento e crença (em oposição ao fato). Sua origem é usualmente o falante, que conclui a partir de evidências se a proposição é verdadeira ou não. Expressões epistêmicas são usadas para expressar o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição. Exemplos:

(3) Jane *must* be tired.

Jane *deve* estar cansada. (‘A evidência me sugere que Jane está cansada, então concluo que Jane está cansada.’ – grau maior de certeza)

(4) Jane *may* be tired.

Jane *pode* estar cansada. (‘Penso que é possível que Jane esteja cansada.’ – grau menor de certeza)

⁶ Conforme já apontado, os tipos deôntico e epistêmico são costumeiramente os mais reconhecidos no âmbito da modalidade, sendo o terceiro tipo ‘habilidade/capacidade’ inserido na modalidade deôntica.

A modalidade habilidade/capacidade constrói-se em termos de ausência ou presença de barreiras⁷ ou restrições. Exemplo:

(5) Jane *can* swim.

Jane *pode* nadar. ('Ela sabe nadar, está apta a nadar; nada a impede de nadar.')

Sweetser (1990), por sua vez, associa as modalidades ao mundo externo e ao mundo interno: caracterizam-se como raiz (*root*) aqueles sentidos que denotam obrigação, permissão ou habilidade, no âmbito do mundo real; e como epistêmicos os que denotam necessidade, possibilidade ou probabilidade, no âmbito da razão. Assim, estariam no “mundo externo” os eventos relacionados ao mundo real (da ação) e no “mundo interno” aqueles ligados à razão. Devido a isso, existem situações nas quais a fronteira entre o deontico e o epistêmico é bastante tênue, podendo gerar, segundo a autora, ambiguidade, como ocorre nos seguintes exemplos, dados por ela:

(6) John *must* be home by ten. (obrigação, permissão = deontico)

João *deve* estar em casa até as 10h.

(7) John *must* be home already. (probabilidade, possibilidade = epistêmico)

João já *deve* estar em casa.

Em (6), percebemos que o modal *must* denota, no mundo deontico, uma obrigação, como se alguém tivesse permissão para ficar fora de casa somente até as dez horas e devesse, obrigatoriamente, chegar até o horário estipulado. Já em (7), apesar de o verbo modal ser o mesmo, ele denota não mais uma obrigação como no primeiro caso, mas uma crença, possibilidade ou probabilidade, tendo relação, portanto, com o mundo epistêmico. Como podemos perceber, essas mesmas interpretações podem ser atribuídas aos dados correspondentes em português.

⁷ A idéia de barreiras é utilizada por Sweetser (1990), a partir da teoria de “force-dynamics” de Talmy (1988), a qual sugere que a modalidade envolve forças intencionais (autoridade) afetando escolhas. Assim, nos modais de obrigação, as escolhas seriam restringidas pela imposição de barreiras; já nos modais de habilidade e permissão, as escolhas seriam ampliadas pela suspensão de barreiras. (TRAUGOTT; DASHER, 2005)

Os principais autores que embasam teoricamente este trabalho – Sweetser (1990), Coates (1995), Givón (2001) e Traugott & Dasher (2005) – concordam que, historicamente, certos verbos plenos expandem seu uso como modais no mundo deôntico e, mais tarde, estendem-se ao mundo epistêmico também, seguindo a trajetória: verbo pleno > auxiliar modal deôntico > auxiliar modal epistêmico⁸.

Esse *continuum* que se verifica na passagem da modalidade deôntica para a epistêmica também se manifesta na distribuição gradiente de valores no âmbito de cada modalidade. Nos termos de Neves (2002), no eixo deôntico/avaliativo, o julgamento se manifesta no “*continuum* que vai do absolutamente *obrigatório* ao *permitido*” (p. 196), com um controle “intrínseco” dos eventos. Já no eixo epistêmico, o julgamento “se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde está o (absolutamente) *certo*, se estende pelos limites e indefinidos graus do *possível*” (p.187); trata-se de um julgamento “extrínseco”.

A modalidade deôntica, com seu caráter de “linguagem como ação” (PALMER, 1986), ancorada no mundo exterior (SWEETSER, 1990), apresenta naturalmente um componente pragmático. Givón, ao redefinir as modalidades epistêmicas tradicionais em termos de seus equivalentes comunicativos⁹, conforme exposto no quadro a seguir, deixa evidente a possibilidade de atribuir interpretação pragmática também ao eixo epistêmico, considerando as metas comunicativas dos participantes de uma *transação comunicativa* – o falante (F) e o ouvinte (O).

Tradição lógica	Equivalente Comunicativo
a. verdade necessária	pressuposição
b. verdade factual	asserção <i>realis</i>
c. verdade possível	asserção <i>irrealis</i>
d. não-verdade	asserção negativa

(GIVÓN, 2001, p. 301)

⁸ Sweetser (1990) acredita que o mundo deôntico se desenvolve primeiro em relação ao epistêmico (inclusive na fala das crianças) porque nós geralmente usamos a língua do mundo exterior para aplicar ao mundo interior. Isso porque a estrutura do nosso mundo interior está, segundo ela, construída metaforicamente de forma paralela ao mundo exterior. Desse modo, nosso processo argumentativo está sujeito a compulsões e obrigações da mesma forma que nossas ações do mundo real.

⁹ Givón redefine as modalidades epistêmicas da lógica (que trata a modalidade como propriedade das proposições apenas), inspirando-se em filósofos como Austin, Searle e Grice.

Assim, quando se trata de tradição lógica, o contraste entre *realis/irrealis* equivale ao contraste entre eventos reais e irrealis (com ou sem valor de verdade). Em contrapartida, quando a definição é feita com base em termos cognitivos e comunicativos, o foco do contraste é modificado. Cognitivamente, passa-se da verdade lógica para questões de certeza subjetiva e, comunicativamente, da semântica orientada para o falante para a pragmática interativa que envolve a negociação social entre falante e ouvinte.

A interpretação comunicativa/pragmática das quatro modalidades busca resgatá-las em termos de estados epistêmicos e objetivos comunicativos tanto do falante quanto do ouvinte. De acordo com Givón, a reformulação ficaria da seguinte maneira:

Pressuposição	Admitida como verdadeira e aceita por todos os envolvidos na situação de comunicação; não é contestada.
Asserção <i>realis</i>	Pode ser contestada, embora seja fortemente asserida pelo falante e possa ser defendida por ele;
Asserção <i>irrealis</i>	Asserida como possível, provável ou incerta (sub-modos epistêmicos) ou necessária, desejada ou indesejada (sub-modos deônticos). Há possibilidade de ser contestada, o que é esperado e/ou até solicitado;
Asserção negativa	Tida como falsa (contradiz crenças explícitas ou assumidas pelos ouvintes).

Portanto, se interpretamos a modalidade nos moldes comunicativos, levamos em consideração a presença do falante e do ouvinte. O primeiro, através de recursos linguísticos pode deixar transparecer na proposição o seu grau de envolvimento com relação ao que é dito. Já, ao segundo, é atribuída a “tarefa” de interpretar o grau de modalidade que a proposição carrega. Então, a modalidade passa a ser interpretada como parte de uma situação interativa entre falante(s) e ouvinte(s), o que também acaba dependendo do grau de capacidade do falante para revelar de maneira clara, através da linguagem, seu nível de envolvimento com o conteúdo da asserção e, no caso do ouvinte, sua capacidade para interpretá-la adequadamente.

De acordo com Coates (1995), a diferença entre raiz e epistêmico não é algo tão simples, pois ultrapassa os limites de distinção entre necessidade/obrigação e possibilidade/missão. Além disso, é importante destacar que existem formas linguísticas, no caso verbos modais, que

servem tanto para expressar modalidade deôntica quanto epistêmica, como ocorre em inglês com *may* e *must*, por exemplo.

Ainda segundo Coates (1995), uma das consequências linguísticas que observamos quando o contraste entre raiz (deôntico) e epistêmico não é muito acentuado é a “fusão” (*merger*) e que, entre outras situações, comumente surge quando a mesma forma linguística expressa tanto um valor de raiz quanto um valor epistêmico. Para ela, nos casos em que existem duas possibilidades de interpretação para o mesmo enunciado, o interlocutor pode processar ambas¹⁰, como acontece frequentemente no discurso formal acadêmico. A ocorrência a seguir é analisada por Coates (1995, p. 62):

(8) [...] or the pollen *may* be taken from the stamens of one rose e transferred to the stigma of another.

[...] ou o pólen *pode* ser tirado dos estames de uma rosa e transferido para o estigma de outra.

No exemplo, há possibilidade de o ouvinte interpretar o enunciado a partir de dois significados que dele emergem: (i) o primeiro, deôntico (‘é possível ao pólen ser retirado’) e (ii) o segundo, epistêmico (‘é possível que o pólen seja tirado’).

Sendo assim, se temos de um lado a distinção que os autores buscam fazer entre a modalidade deôntica, a epistêmica e, algumas vezes, a de habilidade/ capacidade, temos, por outro, a dificuldade de interpretação, principalmente quando um mesmo item – em nosso caso, o verbo modal *poder* – é o responsável por imprimir um leque de valores semântico-pragmáticos no contexto em que ocorre.

De acordo com Koch (1987), tanto no âmbito semântico quanto no de força ilocucionária, o verbo *poder* é um dos que apresenta maior número de significados em língua portuguesa. No primeiro caso, podem ser atribuídos a ele diferentes sentidos: permissão, possibilidade, capacidade, entre outros. Se considerarmos também a força ilocucionária será possível, segundo a autora, identificarmos vários outros significados relacionados a esse verbo: oferecimento, ordem, comando, pergunta, solicitação, entre outros e, ainda, diferentes graus de polidez.

¹⁰ Nesse caso, não se trata de ambiguidade, pois o ouvinte não escolhe somente um dos significados possíveis; ele pode processar simultaneamente o significado raiz e o epistêmico.

Lobato (1976 *apud* Vieira) também salienta que *poder* possui outros valores semânticos além de possibilidade, permissão e capacidade: eventualidade ('Podia ser uma hora da madrugada'), sugestão ('Até que você podia ir sozinha') ou ordem ('Pode ir plantar batata'), somando-se a outros, tais como: de predição, promessa ('Você pode contar com um aumento de ordenado para o próximo mês') ou pedido de informação, pedido de ação ('Você pode limpar o escritório?').

Assim, é possível perceber que não se pode contar com formas fixas de interpretação do verbo *poder*. Deve-se considerar que nele estão embutidas diversas possibilidades de interpretação e que os valores que ele assume dependem dos enunciados nos quais está sendo utilizado. Portanto, o caráter semântico-pragmático da modalidade que é interpretada no contexto discursivo passa a ser de extrema importância para a análise que realize a seguir. Além disso, a facilidade com que o verbo *poder* se adapta às mais variadas situações revelará que, na amostra examinada, a exemplo do que Coates (1995) afirma, quando uma mesma forma linguística expressa tanto a modalidade raiz quanto a epistêmica, é comum surgirem instâncias de fusão (*merger*).

2 Análise dos dados

Os dados que fazem parte desta análise são provenientes de textos orais e escritos produzidos por jovens de Florianópolis com idade de 10, 14 e 17 anos, estudantes da quarta e oitava séries do Ensino Fundamental e do terceiro ano do Ensino Médio, respectivamente. No total, foram seis informantes do sexo masculino e seis do sexo feminino (dois de cada sexo, por faixa etária) que produziram 60 textos (30 orais e 30 escritos). Foram feitas gravações com cada um dos alunos pedindo-lhes (i) que contassem uma história vivida por eles; (ii) que contassem uma história que ouviram de alguém; (iii) que descrevessem um lugar ou pessoa de quem gostassem; (iv) que explicassem como se faz algo; e, por último, (v) que dessem sua opinião a respeito de algum assunto que lhes despertasse interesse. Depois disso, após alguns dias e

obedecendo aos mesmos comandos dados durante as gravações, foi pedido que escrevessem sobre os assuntos a respeito dos quais haviam falado.¹¹

Para esta análise, foram selecionadas 50 (cinquenta) ocorrências do verbo *poder*, escolhidas aleatoriamente: 25 dados de fala e 25 de escrita – apresentadas no quadro em anexo. Essas ocorrências foram categorizadas segundo os seguintes fatores: tipo de modalidade (deôntica, subespecificada como ‘habilidade/capacidade’ e ‘permissão/obrigação’; epistêmica; e deôntica/epistêmica); tipos de texto (narrativo, descritivo, opinativo e procedural); fala/escrita; e animacidade do sujeito. O controle desses fatores permitiu uma descrição mais acurada do funcionamento do modal *poder*, com vistas a verificar, inicialmente, se haveria, no *corpus* em questão, casos de homonímia, de ambiguidade ou de multifuncionalidade do verbo¹².

Além disso, as seguintes questões, derivadas da questão geral apresentada na Introdução deste artigo, orientaram a análise: (i) qual o tipo de modalidade mais frequente? (ii) há relação entre o tipo de modalidade e o tipo textual? (iii) há diferenças significativas em relação à fala e escrita? (iv) quanto à animacidade do sujeito, o que se pode observar em relação aos tipos de modalidade?

A análise mostrou, entre outros resultados, que enquanto em alguns casos o verbo está claramente em contexto deôntico ou epistêmico (exemplos 9 e 10, respectivamente), em outros existe a possibilidade de serem atribuídas duas interpretações, como no exemplo (11):

(9) [10]¹³ Ingenuamente, ele entrou atrás do balcão, calmamente olhando e procurando a peça que precisava achar, mexendo nas peças que não *podia* mexer, isso sem contar que por onde ele entrou no balcão havia uma placa dizendo ‘somente funcionários’. (eM3p)

(10) [3] ... daí eu me segurei na alavanca e daí abri a porta. Daí o meu irmão começou a me segurar. Daí o meu irmão me largou e eu me segurei onde lá o vidro fica, mas daí sorte que o vidro tava abaixado. Se eu soltasse, eu *poderia* me machucar, que eu ia me arrastar no chão. (fM4p)

¹¹Esse procedimento de coleta de dados inspirou-se na metodologia do grupo de pesquisa Discurso & Gramática/UFRJ.

¹² Dado o número relativamente reduzido de dados, a análise, embora mostre alguns resultados frequenciais, é de caráter mais qualitativo.

¹³ O número entre colchetes corresponde ao dado no anexo.

(11) [2] Nosso Brasil está com grande avanço de drogas. As drogas são uma coisa muito ruim; *pode* levar até uma pessoa à morte. (fF4o)

Em (9), temos um contexto deôntico, uma vez que envolve permissão/ proibição. O fato de o sujeito estar em um ambiente de comércio (loja de ferramentas) acarreta regras de convivência entre os indivíduos e, portanto, o que lhes é permitido/proibido fazer naquele ambiente.

Já a situação que aparece em (10) mostra o uso do verbo ‘poder’ (*poderia*) como resultante do que o falante julga ser possível de acontecer, tomando como base sua experiência de mundo. Em outras palavras, ele, a partir de algum conhecimento prévio, foi capaz de inferir que poderia se machucar, caso caísse do carro.

Diferentemente do que ocorre em (9) e (10), em que se tem condições de atribuir uma interpretação deôntica e epistêmica, respectivamente, (11) traz à tona a possibilidade das duas interpretações, de modo simultâneo:

(11’) É possível às drogas levarem uma pessoa à morte.

(11’’) É possível que as drogas levem uma pessoa à morte.

Assim como ocorreu em vários outros dados na amostra analisada, em (11) o ouvinte não selecionaria obrigatoriamente apenas uma das interpretações, mas poderia processar tanto (11’) quanto (11’’), mostrando que poderíamos descartar a idéia de ambiguidade e pensar, então, na sobreposição de funções ou na multifuncionalidade do verbo. Considerando essas três possibilidades de leitura modal, os resultados a seguir ilustram a distribuição dos dados, de acordo com o *tipo de modalidade*:

Tipo de Modalidade	Nº de ocorrências	%
Deôntica: habilidade/capacidade	3	6
permissão/obrigação	11	22
Epistêmica	8	16
Deôntica/epistêmica	28	56
Total	50	100

Tabela 01: Distribuição das ocorrências de *poder* segundo *tipo de modalidade*

Os percentuais da tabela 1 evidenciam que, no *corpus* analisado, houve baixa frequência no uso do verbo modal *poder*, na modalidade epistêmica (16%). O resultado mais surpreendente é o que revela a alta produtividade de ocorrências de fusão (56%), como acontece no dado (11) e também nos exemplos a seguir:

(12) [47] ... tem que ser falado porque tem pessoas que não se conscientizam que ela [a droga] *pode* acabar com sua vida (eF8o)

(12') ... é possível à droga acabar com a vida de alguém... (Ela tem capacidade para acabar com a vida de alguém)

(12'') Dado o perigo que as drogas representam, é possível que isso ela acabe com a vida de alguém.

(13)[50] *Pode-se* concluir que enquanto houver divisão de classes, vai haver injustiça. (eF3o)

(13') É possível às pessoas concluírem que vai haver injustiça.

(13'') É possível que as pessoas concluam que vai haver injustiça.

Uma vez constatada a distribuição dos 50 dados quanto ao tipo de modalidade, analisamos a multifuncionalidade de *poder* considerando os *tipos de texto*. Os percentuais de ocorrência estão distribuídos na tabela que segue:

Tipo de Modalidade	Descrição 20% (10/50) Nº de ocor. %	Procedimento 28% (14/50) Nº de ocor. %	Narrativa 24% (12/50) Nº de ocor. %	Opinião 28% (14/50) Nº de ocor. %
Deontica: habilidade/capacidade	-	1 7,15	2 16,7	-
permissão/obrigação	-	7 50	4 33,3	-
Epistêmica	-	1 7,15	2 16,7	5 35,7
Deontica/epistêmica	10 100	5 35,7	4 33,3	9 64,3
Total	10 100	14 100	12 100	14 100

Tabela 02: Distribuição das ocorrências de *poder* segundo o cruzamento entre *tipo de modalidade* e *tipo de texto*

Como se percebe na tabela 2, o modal *poder* ocorre em todos os tipos textuais. A expectativa era de que seria menos frequente no texto *descritivo* e é isso que se verifica, embora o percentual (20%) não seja tão diferente dos demais. Nesses textos, observou-se o uso do verbo

poder em situações em que eram descritos ambientes que pertenciam ao próprio informante (quarto, jardim da casa etc.), como em

(14) [20] O lugar em que eu me sinto infinitamente bem é a minha cama. Este é o lugar onde eu **posso** descansar. É o lugar onde eu **posso** refletir sobre o que fiz. (eF8d)

(15) [27] Eu gosto da minha casa porque nela tem tudo. Eu **posso** jogar futebol, **posso** fazer os deveres, tomar banho de piscina, jogar vôlei.... (fM4d)

Percebemos que ambos os dados permitem interpretação tanto deôntica quanto epistêmica, uma vez que o emprego do verbo *poder* sugere permissão (é permitido aos emissores de (14) e (15) refletirem, pensarem a respeito do que fizeram, além de descansar) e também possibilidade (diante do contexto propício representado pelo quarto e pela casa, é possível que o emissor reflita sobre suas atitudes e, no caso de (15) jogue futebol, faça os deveres etc.). Portanto, (14) e (15) são exemplos de emprego do verbo *poder* que dão margem à interpretação deôntica/epistêmica.

Por mais ‘neutro’ que esse tipo de texto seja em relação aos demais – uma vez que tendemos a acreditar que ele apenas retrate algo ou alguém –, ele dá margem ao surgimento de dados como os que aparecem a seguir, com um certo cunho narrativo e que, portanto, possibilitam o engajamento do falante/escritor com o que está sendo descrito.

(16) [5] O jardim, né, é a parte que eu mais gosto da minha casa. Quando eu entro, eu **posso** perceber gramas listradinhas... (fF3d)

(17) [6], eu **posso** perceber também flores, roseiras, orquídeas, tem uma árvore enorme que foi cortada há pouco tempo, em cima dessa árvore a mãe colocou algumas bromélias...(fF3d)

(18) [18] [O meu quarto] é o lugar onde eu **posso** ficar sozinha, fazer moinhas tarefas, descansar... (fF8p)

(19) [19] Minha cama é o lugar onde eu **posso** descansar, assistir TV e sonhar. (eM8p)

(20) [20] O meu quarto é o lugar onde eu **posso** refletir sobre o que fiz e descansar. (eF8d)

Como vemos, além do próprio contexto linguístico em que está inserido o verbo, o tipo de texto também é um importante fator a ser considerado quando analisamos os verbos modais. Isso porque a necessidade de se optar por um ou outro tipo de texto traz consigo diferentes possibilidades de interpretação do verbo. Ao mesmo tempo, o fato de sabermos em que tipo de texto foi utilizado o verbo facilitará a atribuição da interpretação mais adequada possível. Por exemplo, se analisássemos fora do contexto em que foi produzida a frase (19) *Minha cama é o lugar onde posso descansar* (eM8d), teríamos algumas possibilidades de interpretação, tais como:

- 1^a) só é permitido que eu descanse em minha cama;
- 2^a) só consigo descansar em minha cama, em nenhum outro lugar em minha casa;
- 3^a) se eu quiser, descanso em minha cama.

No entanto, o texto descritivo onde ocorreu a frase (19) permite-nos concluir que o verbo empregado conota a liberdade de optar pelo descanso na cama, se o falante assim desejar. Desse modo, assim como aconteceu em outros dados, o que parece ocorrer é uma espécie de multiplicidade de opções de interpretação do verbo *poder*, que se resolve a partir do momento em que se tem conhecimento do contexto.

Os tipos de texto em que mais apareceu o verbo *poder* como modal (*relato de procedimento e opinião*) corroboram o fato de que a modalidade reflete o envolvimento do falante em relação ao que é dito, pois tais textos requerem, em princípio, um comprometimento maior do locutor com o que diz/escreve. No caso do relato de procedimentos, a expectativa que seria o contexto preferencial para o *poder* deôntico foi confirmada, pois é característica desse tipo de texto a função conativa centrada no ouvinte/leitor. Muitas vezes é dada ao interlocutor a oportunidade de decisão quanto ao ingrediente que vai utilizar ou, ainda, quanto às opções que pode escolher para dar continuidade ao procedimento, o que acaba gerando dados como

(21) [49] É um quilo de trigo, meia colher de sal, sete colheres de açúcar, duas colheres de margarina, três colheres de fermento, dois ovos . Aí é opcional, tu *pode* colocar um copo de leite ou um copo de água.
(fF3m)

(22) [16] Pegue tudo, bote na panela, deixe esquentar o óleo e quando o recheio tiver bem grosso, começa a grudar na panela, tire, enrole, bote, passe no brigadeiro e **pode** comer. (fF4m)

Em (21), temos um caso de modalidade deôntica envolvendo permissão (modalidade deôntica); mas, e em (22), além da modalidade deôntica temos também a epistêmica, uma vez que, além de existir a permissão para comer o doce, há também a possibilidade de o interlocutor comê-lo (é permitido a ele comer/ é possível que ele coma).

Nos textos *opinativos*, percebeu-se uma tendência ao uso do verbo *poder*, em situações que podem gerar interpretações deônticas (habilidade/capacidade – permissão/obrigação) e epistêmicas, ou apenas epistêmicas. Os dados analisados no *corpus* ilustram o caráter camaleônico de que é provido o modal *poder*, permitindo-lhe que se ajuste a diversas situações comunicativas, tais como

a) advertência/predição/ possibilidade:

(23) [2] Nosso Brasil está com grande avanço de drogas. As drogas são uma coisa muito ruim: *pode* levar até uma pessoa à morte. (fF4o)

(24) [22] Junto à evolução do vídeo game a violência também aumentou. Após alguns crimes, os investigadores concluíram que jogos de video game influenciaram nos crimes. Alguns jogos que influenciavam ou que *podem* vir a influenciar foram proibidos (eM8o)

Nas situações apresentadas, podemos ter uma dupla interpretação deôntica/epistêmica porque, em (23), ‘pode’ tanto revela que as drogas têm capacidade (poder) para levar alguém à morte quanto que o interlocutor sabe que existe a possibilidade de isso acontecer. Do mesmo modo, em (24), o informante mostra que é possível aos jogos influenciarem nos crimes (já que têm essa capacidade) bem como que é possível que eles influenciem nos crimes (há possibilidade de eles influenciarem).

b) conselho/sugestão:

(25) [14] Hoje eu vejo que não é bem assim; as mesmas pessoas que inventam as coisas, inventam querendo melhorar, mas alguns acabam usando isso em guerras, usam essa tecnologia e esse desenvolvimento pra medir forças com países. Também o dinheiro da tecnologia em armas **poderia** ser usado no desenvolvimento de remédios e coisas pra melhorar. (fM3o)

(26) [31] eu não sou religioso, mas tenho minha fé, acho que o homem **pode** mudar e parar de guerrear e aprender que o conhecimento é uma arma forte e inesgotável. (eM3o)

Em (25) temos um caso de interpretação epistêmica do verbo destacado, sugerindo que o falante conclui - e ao mesmo tempo sugere - a partir de certas evidências, que 'o dinheiro e a tecnologia' poderiam ser usados para aquele fim. Já em (26), apesar de a situação ser a mesma que observamos em (25) – conselho/sugestão -, o verbo 'poder' permite que o interpretemos de maneira deontica e, ao mesmo tempo, epistêmica. Isso porque, além de o verbo sugerir que o homem tem capacidade (deontica) para mudar suas atitudes, ele também sugere que há possibilidade de isso acontecer (epistêmica).

A seguir, passei a investigar se havia alguma diferença em relação à fala e à escrita no que diz respeito à ocorrência das três funções modais – deontica (habilidade/capacidade e permissão/obrigação), epistêmica e deontica/epistêmica. Os resultados numéricos encontram-se na tabela 3.

Tipo de Modalidade	Fala		Escrita	
	Nº de ocor.	%	Nº de ocor.	%
Deontica: habilidade/capacidade permissão/obrigação	1	4	2	8
	6	24	5	20
Epistêmica	5	20	3	12
Deontica/epistêmica	13	52	15	60
Total	25	100	25	100

Tabela 03: Distribuição das ocorrências de *poder* segundo o cruzamento entre *tipo de modalidade e fala/escrita*

Os resultados indicam que não houve diferenças significativas entre os textos de fala e de escrita. Houve, antes, um certo equilíbrio na frequência de uso do modal 'poder' em suas interpretações deontica,, epistêmica e deontica/epistêmica. Podemos apenas perceber, ainda,

considerando o número reduzido de ocorrências, um discreto favorecimento da modalidade deôntica/epistêmica em textos escritos e da modalidade epistêmica em textos de fala.

Durante a análise, preocupei-me, também, em observar o sujeito relacionado ao verbo *poder*, quanto à *animacidade*, constatando que a maior frequência de uso desse modal se concentra nos casos em que o sujeito tem traço [+ animado]: 36 dados (72% das ocorrências). Entre as 14 ocorrências com sujeito [-animado], apenas 2 são de modalidade deôntica (permissão/obrigação). Esses resultados condizem, parcialmente, com a observação de Traugott & Dasher (2005) de que o sujeito dos verbos modais é prototipicamente animado, humano e agente; mas que pode também ser não agente e não humano. Enfim, embora encontremos uma distribuição frequencial diferenciada, parece que os modais deônticos e epistêmicos não impõem nenhuma restrição seletional sobre o sujeito.

3 O *poder* e o ensino de língua portuguesa

Diante de tantas possibilidades de estudo dos verbos modais, mais especificamente do verbo *poder*, cabe, aqui, uma pequena reflexão acerca do ensino de língua materna. Antes, porém, reportemo-nos brevemente aos PCNs de Língua Portuguesa. Constatamos que o documento propõe dois planos que devem ser trabalhados articuladamente: a) *uso da língua oral e escrita*, que incorpora práticas de escuta e de leitura e práticas de produção de textos orais e escritos; e b) *reflexão sobre a língua e a linguagem*, que incorpora práticas de análise linguística (BRASIL, 1998).

Conforme pretendi evidenciar ao longo do artigo, a questão do uso dos *modais*, para além do caráter morfossintático atrelado à auxiliabilidade verbal, reveste-se particularmente de importância dada a natureza semântico-pragmática da modalidade, concebida como instância que se manifesta na interação verbal, para dar conta dos propósitos comunicativos dos interlocutores. Assim, os múltiplos matizes de significação que se imbricam nos usos polissêmicos de *poder* e, especialmente, os diferentes valores pragmáticos que vão se alternando em função da dinâmica contextual constituem, certamente, um campo fértil tanto para a prática de análise linguística como para a prática de produção textual, conforme propõem os PCNs.

Uma de minhas preocupações no início deste trabalho foi lembrar a diferença entre modo e modalidade. Em geral, ao estudarem os verbos, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, os alunos não ouvem falar de algo com o nome de ‘modalidade’ e nem sequer se dão conta de que ela está presente a todo momento em que interagem com outras pessoas. Os professores, por sua vez, acabam restringindo o estudo dos verbos ao que consta nos manuais de gramática tradicional, focalizando o nível morfossintático e esquecendo-se, muitas vezes, de abordar o nível semântico-pragmático.

Uma abordagem funcional, em se tratando dos modais – em especial do *poder* – renderia valiosas discussões, se tomarmos como exemplo as várias possibilidades de uso, os vários sentidos e as várias funções que esse verbo pode assumir, dadas as necessidades comunicativas dos usuários da língua.

Além disso, a coleta de dados feita pelos alunos aliada à análise em sala de aula das possíveis interpretações, certamente suscitaria importantes descobertas no campo dos verbos modais e do *poder*. Resultaria daí, um estudo mais amplo e abrangente da categoria dos modais que acabaria por ‘aposentar’ os famosos ‘quadros dos verbos modais e seus significados’, infelizmente ainda apresentados (quando o são!) nos manuais utilizados em muitas escolas.

Considerações Finais

Acredito que este trabalho tenha evidenciado a importância do contexto para uma adequada interpretação da modalidade. No decorrer da análise, a recorrência ao contexto, seja o co-texto, seja o tipo de texto, permitiu reconhecer, com certa segurança, qual interpretação era mais compatível com o uso. Podemos lembrar, aqui, as palavras de Coracini (1991, p.120): “as modalidades constituem verdadeiras estratégias retórico-argumentativas, na medida em que pressupõem uma intencionalidade discursiva, não podendo ser isoladas do ato de fala em que estão inseridas” (*apud* MOURA NEVES, 2002, p. 204).

Nesta pesquisa, particularmente, foi possível contar não somente com o contexto linguístico, mas também com o conhecimento da situação em que os dados foram produzidos.

Sabia-se o que motivou a construção dos textos: o pedido da entrevistadora (no caso, a autora deste artigo) para que os informantes produzissem os textos oralmente e, depois, por meio da escrita.

A análise realizada mostrou o quanto o verbo *poder* é versátil, sendo capaz de se adaptar a vários contextos, originando diferentes possibilidades de compreensão. Isso parece ir de encontro ao que diz Sweetser (1990) quando afirma que os modais são ambíguos. Na verdade, quando se tem recursos para resolver a ambiguidade, ela desaparece. Nesse caso, o contexto, a situação de interação é uma forte aliada de quem vai interpretar o que quer que seja dito/escrito. As possíveis interpretações que surgem do uso do verbo *poder* não chegam a atribuir-lhe caráter ambíguo, pois não prejudicam a compreensão do enunciado; antes, proporcionam ao leitor/ouvinte diferentes ‘caminhos’ para a interpretação e não diferentes interpretações.

Se retomarmos a questão que originou a pesquisa é possível afirmar que, de acordo como que encontramos nos dados, não estamos diante de um caso de homonímia e nem de ambiguidade, uma vez que a resultante da interpretação não levará o leitor/ouvinte a interpretações diferentes. O que ocorre, na verdade, são duas ‘maneiras’ de se chegar à compreensão do enunciado, que terá, ao final das contas, a mesma interpretação, como no enunciado a seguir:

(27) [2] As drogas são uma coisa muito ruim; *pode* levar até uma pessoa à morte. (FF4o)

O verbo em destaque gera dois caminhos para a interpretação: um deôntico e um epistêmico. Assim, teríamos em (i) as drogas têm poder e capacidade para levar uma pessoa à morte e, em (ii), é possível que as drogas levem alguém à morte, se a pessoa não estiver atenta aos perigos que elas representam. Esse tipo de mescla ou fusão caracterizou a maioria dos dados analisados.

Por fim, pode-se dizer que o verbo *poder* apresenta um caráter de inserção ao contexto bastante maleável, pois se adapta a várias situações de uso. Estamos, pois, diante de um verbo ‘camaleônico’, multifuncional, com grande capacidade de adaptação, e não de um caso de homonímia ou ambiguidade.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- COATES, Jennifer. The expression of root and epistemic possibility in English. In.: BYBEE, J.; FLEISCHMAN S. (eds.) *Modality in grammar discourse*. Amsterdam/ Philadelphia: J. Benjamins, 1995, p. 56-66.
- GIVÓN, Talmy. Tense, aspect and modality I.: functional organization. In.: *Syntax – an introduction*. V. 1. Amsterdam /Philadelphia: J. Benjamins, 2001, p. 285 – 335.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- LOBATO, Lúcia M. P. et al. *Análises lingüísticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- NEVES, Maria Helena de Moura. Modalidade. In.: I.V. Koch (org.) *Gramática do português falado*. V.VI. 2 ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 2002.
- PIMPÃO, Tatiana Schwochow. *Variação no presente do modo subjuntivo: uma abordagem discursivo-pragmática*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis, UFSC, 1999.
- SWEETSER, E. E. Modality. In.: *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structures*. Cambridge University Press. 1990, p. 49-75.
- TRAUGOTT, Elizabeth Closs & DASHER, Richard B. The development of modal verbs. In.: *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge U.P., 2005, p. 105-151.
- VIEIRA, Lúcia M. de O. Os modais ‘dever’ e ‘poder’ e o uso de verbos na forma imperativa na construção da argumentação da campanha ‘Amigos da escola’. In: *Letras & Letras*, nº 18(2). Uberlândia, 2002, p. 111-133.

ANEXO

OCORRÊNCIAS DO VERBO PODER

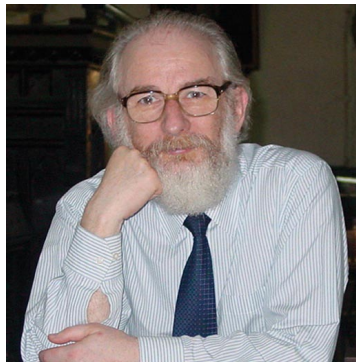
1. Nosso Brasil está com grande avanço de drogas; se todo mundo colaborar, isso tudo **pode** acabar (fF4o)¹⁴

¹⁴Os códigos que se encontram entre parênteses significam:
Modalidade de texto: (f) falado, (e) escrito;
Sexo do informante: (M) masculino, (F) feminino;

2. As drogas são uma coisa muito ruim; **pode** levar até uma pessoa à morte. (fF4o)
3. se eu soltasse, eu **poderia** me machucar... (fM4p)
- 4....pois as pessoas não se conscientizam do que as drogas **podem** representar em sua vida. (eF8o)
5. Quando eu entro, eu **posso** perceber gramas listradinhas... (fF3d)
6. ..., eu **posso** perceber também flores, roseiras. (fF3d)
7. ... aí é opcional, tu **pode** colocar um copo de leite... (fF3m)
8. O barulho do mar, o vento, a clamaria me trazem muita paz, onde **posso** pensar nos meus problemas...(eF3d)
9. ... entrou no depósito onde só **podia** entrar empregados...(fM3p)
10. Mexendo nas peças onde não **podia** mexer. (eM3p)
11. É jogado por duas pessoas. Cada uma tem uma chance de apagar os riscos que só **podem** ser apagados de uma só coluna.(eM3m)
12. ...tecnologia biológica que **poderia** ser usada.. (fM3o)
13. O dinheiro que é usado nessa pesquisa biológica **poderia** ser usado no desenvolvimento de remédios (fM3o)
14. Também o dinheiro da tecnologia em armas **poderia** ser usado nesses mesmos países que estão em guerra. (fM3o)
15. Meu quarto é o melhor lugar onde eu **posso** estudar. (eF4d)
16. ... enrole, passe no granulado e **pode** comer (fF4m)
17. Eu moro com a minha família, as pessoas que eu **posso** confiar... (eM8p)
18. É o lugar onde eu **posso** ficar sozinha. (fF8p)
19. Minha cama é o lugar onde eu **posso** descansar. (eM8p)
20. É o lugar onde eu **posso** refletir. (eF8d)
21. [em minha casa] ... o melhor é que eu **posso** fazer isso quando quiser. (eM8p)
22. ... alguns jogos que influenciavam ou que **podem** vir a influenciar foram proibidos. (eM8o)
23. É impressionante como uma guerra **pode** ser feita. (eM3o)
24. ...quando ele notou que tava num lugar que não **podia**, tava todo mundo olhando pra ele. (fM3p)
25. ... o cômodo de minha casa que mais gosto é o meu quarto por eu **poder** ficar lá (fM8d)
26. ... **poder** ler minhas coisa (fM8d)
27. Eu gosto da minha casa porque nela tem tudo. Eu **posso** jogar futebol... (fM4d)
28. ... **posso** fazer os deveres (fM4d)
29. Se eu soltasse eu **poderia** me machucar que eu ia me arrastar no chão (eM4p)
30. Se tu começa a ler, tu **pode**, tu tem a tendência a continuar a ler. (fF3m)
31. ... acho que o homem **pode** mudar e parar de guerrear. (eM30)

32. ... o outro pegava todo o ar que **podia**. (fM3p)
33. ... as limitações que os clientes tinham na loja, como não **poder** entrar atrás do balcão. (eM3p)
34. **Pode** ser feito assim, no quadro, riscado com giz. (fM3m)
35. Então não **pode** apagar um coluna inteira de cada vez. (fM3m)
36. **Pode** apagar quantos quiser... (fM3m)
37. ...mas não **pode** apagar a tela inteira. (fM3m)
38. Vou ensinar um jogo que **pode** parecer bobo. (eM3m)
39. ... riscos, que só **podem** ser apagados de uma só coluna (eM3m)
40. não se **pode** mexer em duas colunas (eM3m)
41. **Pode-se** apagar todos os riscos. (eM3m)
42. ...outras coisas que usadas de maneira consciente **podem** fazer o bem. (eM3o)
43. ...esse dinheiro gasto em armas **poderia** ser usado para combater a fome. (eM3o)
44. Ele **pode** ver que ela dormia tranquilamente. (eF8r)
45. Eu **posso** dizer que sei fazer um bom bolo de nega maluca. (eF8m)
46. As pessoas não se conscientizam do que as drogas **podem** representar na sua vida. (eF8o)
47. ... tem que ser falado porque tem pessoas que não se conscientizam que ela [a droga] **pode** acabar com sua vida.(fF8o)
48. **Pode-se** caminhar entre as gramíneas... (eF3d)
49. Aí é opcional, tu **pode** colocar um copo de leite, um copo de água... ((fF3m)
50. **Pode-se** concluir que enquanto houver divisão de classes... (eF3o)

DAVID CRYSTAL



David Crystal works from his home in Holyhead, North Wales, as a writer, editor, lecturer, and broadcaster. Patron of the International Association of Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL), he retired from full-time academia, and works as a writer, editor and consultant. Crystal was awarded the OBE (Order of the British Empire) in 1995 and became a Fellow of the British Academy in 2000.

(By Artarxerxes Modesto)

Letra Magna: What is the relationship between language, the internet and society?

David Crystal: Language has no independent life of its own. It exists only in the mouths, ears, hands, eyes, and brains of people. Language changes because people - and thus society - changes. And when a new technology comes along, such as the internet, language adapts immediately to meet the fresh communicative opportunities offered by the new medium. There's nothing novel about this. Earlier technologies did the same thing. The arrival of printing, the telephone, the telegraph, and broadcasting all pulled language in fresh directions. Each evolution was accompanied by the prophets of doom, of course - people who felt that the new technology signalled an impending linguistic disaster - and the internet has been no different.

LM: Is the internet making changes in the structure of languages?

DC: Not very much. If we look at the different levels of language structure, we find that languages post-internet are not very different from languages pre-internet. A few

hundred new words and phrases have arrived, such as *blogging*, *netiquette*, *twittering*, and *social networking*, but a few hundred new lexical items are a drop in the ocean when we think of them in relation to the well over a million words in a language like English. Hardly any novel grammatical constructions have emerged - just the occasional idiosyncratic usage, such as software which presents us with expressions like *one file(s)*. Orthography is the area where we see most structural change, in that several internet situations tolerate variations in spelling, capitalization, and punctuation which would be considered nonstandard in traditional writing - emails which leave out punctuation, for example, or which use it excessively (as when people write such things as *Fantastic!!!!!!*). The abbreviations of text messaging fall into this category, as do emoticons, but hardly any of these have entered the language as a whole. And I've detected no novelty yet in pronunciation, when people use the internet for speech communication.

LM: How would you define Netspeak?

Netspeak is a term I've used when talking informally about computer-mediated communication (CMC) on the internet. These days I find both these terms too restricting, and prefer either *electronically mediated communication* (EMC) or *digitally mediated communication* (DMC). The reason for the extension is to allow the comfortable inclusion of technologies which are not computational in the usual sense, such as mobile phone communication or the rapidly evolving range of devices which talk to you (as in satellite navigation systems) or respond to your voice (as in voice-activated answerphones and washing machines).

LM: What is the main characteristic of Netspeak?

DC: A range of technologically motivated varieties (or styles) which have increased the expressive richness of languages. Each internet situation - email, chatroom interaction, virtual worlds, the Web, text messaging, instant messaging, blogging, the social networking sites such as Facebook and Twitter, and so on - has a different stylistic character. Sentence length varies greatly, for example, and there is considerable variation in the types of sentence structure used, as well as distinctiveness in vocabulary and orthography (eg in the use of abbreviations and emoticons).

LM: What is the relationship between face-to-face conversation and Netspeak?

DC: There is a fundamental difference. Face-to-face conversation allows simultaneous feedback. People listen to each other and look at each other, and the reactions they make influence the way a speaker proceeds. Simultaneous feedback is

not possible in internet situations. While sending an email it is not possible to receive simultaneous feedback for the obvious reason that the recipient is unaware of the existence of the email until it is sent. Even instant messaging is not 'instant' in the opportunity it provides people to react. The nearest we get to simultaneous feedback is in an iChat or Skype video interaction, where people can see their addressee(s), but even here the effects of communicative lag (whereby a message sent to the other person is delayed by the routing technology) means there is often interference in the turn-taking between the participants.

LM: How does Netspeak relate to recent developments in linguistics?

DC: In several ways. First, it is providing linguistics with unprecedented amounts of data. The internet is the largest language corpus there could ever be, and a great deal of the information it contains is time-stamped, opening up exciting possibilities for the study of language change. Second, it is making accessible language varieties and usages which would previously have been difficult to obtain. I live in the UK. A few years ago, if I wanted up-to-date samples of, say, South African English, I would have had to go to South Africa. Now I can call up innumerable sources, spoken and written, online. Third, it is giving a new lease of life to endangered languages. A language spoken by very few people would formerly have had great difficulty achieving a public presence using traditional media (press, radio, etc). Now, assuming the speech community is online, it is relatively easy to present their language and evolve a virtual speech community - and many endangered languages can be seen on the internet now.

LM: Why do you think so many languages are endangered?

DC: It is a combination of three factors, which have come together with great force in recent years. Many communities have come to be under threat as a result of physical disasters, such as tsunamis, famine, and AIDS. We still encounter racial antagonism to minority communities (and thus their languages) in several parts of the world. And the forces of globalisation continue to be extremely strong, making it difficult for small communities to retain their identity (and language is the primary index of identity). It is estimated that a language is dying, somewhere in the world, every two weeks on average, these days.

LM: Is this the result of English becoming a global language?

DC: English has been the language of alternative choice in several parts of the world, such as Australia and North America, and as a result the speakers of many small languages have ceased to use them, seeing English as providing a better chance of

empowerment in their new society. But it isn't just English. English has had nothing to do with the disappearance of indigenous languages in South and Central America, where Spanish and Portuguese have been the alternatives. Nor can English explain the disappearance of languages in many other parts of the world, where such languages as Russian, Chinese, and Arabic have been the dominating factors.

VOLTAR

THOMSON, Rupert. *Divided Kingdom*. 336 p. New York: Vintage Books, 2006.

Priscilla Pellegrino de Oliveira¹

Sétimo romance do escritor britânico Rupert Thomson, *Divided Kingdom* é uma história de ficção científica que se passa no Reino Unido em um futuro próximo. Trata-se de uma distopia política publicada em 2005 que conta com um *website* oficial², contendo biografia do autor, resumo do enredo e até mesmo um mapa do "Reino Dividido", nome dado à reorganização do Estado britânico no livro. Na obra, o que hoje chamamos de Reino Unido foi dividido em quatro unidades administrativas, cujas fronteiras possuem muros de proteção, arames farpados e torres de vigilância – algo parecido com a Alemanha na época da Guerra Fria. O próprio autor, em entrevista³, assume que as raízes desse livro estão na Berlim dos anos 1980, época em que ele viveu na cidade.

Cada quadrante se define não por etnia, ideologia, realidade econômica ou classes sociais, mas por personalidade humana, quais sejam: a sanguínea, a colérica, a melancólica e a fleumática. Essa definição é baseada na teoria medieval dos humores, a qual diz que o corpo humano deve possuir o equilíbrio de quatro líquidos: o sangue, o fleuma, a bílis amarela (cólera) e a bílis negra (melancolia). Quando devidamente balanceados, os humores fazem o corpo e a mente saudáveis. Cada uma dessas regiões é simbolizada por uma cor e só pode conter pessoas possuidoras das características daquele local. Assim, o vermelho representava os otimistas e bem-humorados sanguíneos; o amarelo é a cor dos agressivos coléricos; o verde simboliza a morbidez e a introspecção dos melancólicos; e o azul, a solidariedade e a espiritualidade dos fleumáticos.

A história começa com o protagonista, Matthew Micklewright, ainda criança sendo separado de sua família ao ser levado para uma espécie de internato onde recebe informações sobre os novos sistemas administrativos e sua justificativa: o aumento da criminalidade, da miséria e da ganância. Após esse período, ele é reintegrado à sociedade, porém, em uma outra

¹ Mestranda em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² www.dividedkingdom.co.uk

³ http://www.threemonkeysonline.com/als_page2/_rupert_thomson_interview.html

cidade, com uma nova família e uma nova identidade. Ele passa a se chamar Thomas Parry e é deslocado para o Quadrante Vermelho, pois teria uma personalidade sanguínea. A partir desse momento, ele tem de se adaptar a um novo pai e uma irmã mais velha, por quem sente uma paixão platônica durante muitos anos. Apesar de toda essa mudança imposta, o personagem parece não sentir falta da família original, adequando-se muito bem ao novo ambiente, ao contrário de sua família adotiva, que sofre com a perda da esposa e mãe levada para um outro quadrante.

Ao chegar à idade adulta, Thomas é convidado a trabalhar no Ministério de Saúde e Segurança Social auxiliando nos casos de reorganização. Em troca, ele receberia a imunidade da relocação e sua família seria protegida de quaisquer contratemplos. Desse modo, ele começa a conhecer todo o esquema do sistema dos humores transferindo pessoas de uma região para a outra, além de presenciar a segurança envolvida no processo, de policiamento a campos minados nas fronteiras.

Algum tempo depois, ele recebe a incumbência de participar de uma conferência no Quadrante Azul, o que acha fascinante pelo fato de poder conhecer coisas novas. Ao chegar lá, ele é parado por alguém na rua que o entrega um cartão de um clube noturno, chamado “The Bathysphere”. Ao chegar lá, o protagonista vive uma experiência surreal, como se houvesse mergulhado em seu inconsciente durante um sono memorável: ele entra em um cômodo onde ouve a voz de sua mãe, vê imagens de amigos da infância, da irmã adotiva que tanto gosta e sente emoções há muito tempo adormecidas. Thomas se assusta com tamanha sensação de felicidade que resolve ir embora de repente, perdendo aquele momento fantástico para sempre.

Ao analisar o que presenciou, o personagem chega à conclusão de que somente naquele lugar ele se sentiu ele mesmo, como se houvesse recuperado sua verdadeira identidade. Com isso, Thomas sente uma necessidade de retornar àquele lugar, como se toda a sua vida dependesse da vivência das sensações experimentadas lá. Poucos dias depois, hospedado em um hotel no Quadrante Amarelo, ele se aproveita do tumulto de um ataque terrorista para fugir e retornar ao clube noturno. O protagonista abandona seu trabalho saindo em busca de liberdade e de um reencontro consigo. O fato de ele ter deixado toda sua estabilidade para trás, passando a viver como um fugitivo, nada tem a ver com uma atitude política rebelde contra o sistema vigente, mas sim com a recuperação de sua verdadeira identidade, aquela que perdera na infância.

Desse momento em diante, seguem-se cenas de perseguições e breve convívio com pessoas novas e pessoas de seu passado. O personagem passa por situações inusitadas em diferentes lugares das regiões que visita, conhecendo, inclusive, o que ficou à margem do sistema. Em uma fuga por mar, ele acaba chegando a uma comunidade desligada da sociedade dos humores, mas resolve não ficar ali e continuar sua incessante procura.

No meio dessa jornada, Thomas se depara com um grupo de “Pessoas Brancas”, no qual resolve se infiltrar a fim de continuar sua fuga sem ser percebido. Essas pessoas fazem parte dos excluídos do novo sistema de quadrantes, não por se rebelarem, mas por não se encaixarem em nenhum dos quatro humores estabelecidos após a reorganização. Em suma, as “Pessoas Brancas” são aquelas que foram abandonadas pela nova sociedade. Há um tom de mistério no que diz respeito a essas pessoas, pois elas não falam, vestem-se somente de branco, vivem como bárbaros sem lugar definido e utilizam a expressão corporal para se comunicarem. Por não pertencerem a nenhum quadrante, eles podem ultrapassar as barreiras entre as regiões, passando apenas por uma revista nas torres de vigilância, onde muitas vezes são agredidos e até violentados sexualmente.

E assim o personagem principal vai viajando pelas quatro regiões do Reino Dividido com o único objetivo de retornar ao “The Bathysphere” no Quadrante Azul. Quando, finalmente, está para atingir seu objetivo, ele é pego e sua tentativa é frustrada. Quase no final, Thomas conhece uma mulher, chamada Odell, que diz saber quem ele é, ajudando-o a retornar para o Quadrante Vermelho.

Apesar de o protagonista não conseguir penetrar no mundo surreal daquele cômodo do clube noturno, ele parece ter ficado em paz consigo após sua saga pelo Estado fragmentado do qual faz parte. Podemos considerar tal Estado uma metáfora da identidade também fragmentada do personagem após anos de ausência e perda.

Embora seja uma história que se passa em um futuro próximo, Rupert Thomson afirma não ter escrito um romance futurista e sua intenção não foi falar sobre ciência, mas sim sobre história. Sua idéia foi especular a aplicação de um pensamento antigo na atualidade a partir de uma desconstrução do momento histórico presente, considerado imperfeito e em necessidade de reforma. No entanto, a preocupação do autor não é a de questionar somente as condições político-sociais das quais faz parte, mas sim, e principalmente, a de questionar o que o mundo exterior causa ao interior do ser humano.

INTRODUÇÃO À GRAMATICALIZAÇÃO: PRINCÍPIOS TEÓRICOS E APLICAÇÃO

Marcos Luiz Wiedemer¹; Tatiana Mazza da Silva²;

Referência: GONÇALVES, Sebastião Carlos Leite; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (org.). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 207p. ISBN: 978-85-88456-70x.

Embora, no Brasil, os trabalhos sob o enfoque da gramaticalização, venham sendo implementados desde a década de noventa, não havia ainda um livro que conjugasse, com clareza e objetividade, questões teóricas, estudos de caso e aplicabilidade da gramaticalização ao ensino de língua materna. *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação* é um livro organizado e escrito por pesquisadores das mais renomadas instituições públicas de ensino superior do Brasil, e todos eles possuem algo em comum, ou melhor, uma pessoa em comum. Todos foram formados na área temática em que o livro se insere pela professora-pesquisadora da UFRJ, *Maria Luiza Braga* ou, como eles preferem chamá-la, *Malu*. É a essa pesquisadora-célebre, pioneira nos estudos de gramaticalização no Brasil, que os escritores dedicam a obra, que é de extrema importância, para os estudiosos da gramaticalização, principalmente, para os principiantes no tema.

Respondem pelo todo da obra sete autores/professores, sendo eles: Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP/São José do Rio Preto); Maria Célia Lima-Hernandes (USP/São Paulo); Vânia Cristina Casseb-Galvão (UFG/Goiânia); Angélica Terezinha Carmo Rodrigues (hoje na UFU/Uberlândia); Nilza Barrozo Dias (hoje na UFF/Niterói); Sanderléia Roberta Longhin-Thomazi (UNESP/São José do Rio Preto); Cristina dos Santos Carvalho (UNEB/Jaqueira). Para abrilhantar o livro, o prefácio é assinado pela professora Dra. Maria Marta Pereira Scherre (UnB/Brasília e UFES/Vitória) que, com muito conhecimento, faz uma retomada da vida acadêmica de *Malu* e, ao final, apresenta o resultado de tanta dedicação dessa pesquisadora: o livro que lhe rende homenagem.

¹ Mestre em Linguística pela UFSC. Doutorando em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto. Bolsista CAPES.

² Mestranda em Estudos Linguísticos pela UNESP/São José do Rio Preto. Bolsista FAPESP (08/52009-3).

De maneira geral, os autores concebem a gramaticalização, como um processo de mudança linguística de caráter unidirecional, em que palavras ou construções de emprego em um domínio mais concreto passam a desenvolver, em determinados contextos, funções mais abstratas.

De maneira didática, o livro é organizado em quatro capítulos. Os dois primeiros abordam questões teóricas, tendo como base trabalhos de vários especialistas no assunto, tais como, P. Hopper, E. Traugott, B. Heine, C. Lehmann, M. E. Martelotta, M. L. Braga e muitos outros. O terceiro capítulo apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas ou orientadas pelos autores do livro. O último capítulo, formulado com olhos para além do mundo acadêmico, aborda questões relacionadas ao ensino de língua materna, relacionando teoria e prática.

No primeiro capítulo intitulado *Tratado geral sobre gramaticalização*, abordam-se as tendências em gramaticalização. Para tanto, há um breve histórico da gramaticalização, desde *Antoine Meillet* (1912) até os estudos mais recentes. Além disso, há a apresentação dos principais pressupostos teóricos que compõem o arcabouço da gramaticalização, entre eles, seu princípio condutor, unidirecionalidade, seus mecanismos motivadores, metáfora e metonímia, e a gramaticalização no âmbito da oração. Ao final do capítulo, há um questionamento do estatuto da gramaticalização como teoria, levando em consideração as discussões de diversos teóricos, a saber: Newmeyer (2001), Castilho (2002), Heine (1991), entre outros.

Dando sequência, no segundo capítulo, *Critérios de gramaticalização*, como o próprio título já antecipa, os autores investem em uma incursão pelos parâmetros e critérios que orientam os processos de gramaticalização, buscando oferecer subsídios para o entendimento de fenômenos do nível lexical ao oracional. Pode-se considerar que o capítulo I e o capítulo II compõem os aspectos teóricos da gramaticalização.

Já no terceiro capítulo do livro, *Estudos de caso*, os autores procuram mostrar os pressupostos da gramaticalização a vários fenômenos envolvendo níveis de análise distintos, do léxico à combinação de orações, fundamentados na ideia da multifuncionalidade linguística inerente à língua, em que a relação icônica entre forma/função deve ser relativizada. Aliando este terceiro capítulo ao encaminhamento metodológico apresentado nos capítulos I e II, os autores compõem as seções recorrendo à

farta exemplificação de dados de uso efetivo da língua, mostrando a contribuição que os pressupostos da gramaticalização fornecem aos estudos de mudança.

No último capítulo, *Gramaticalização e ensino*, os autores passam do tratamento teórico-metodológico para o tratamento pedagógico do tema, com a preocupação de fornecer subsídios à formação do acadêmico-pesquisador da área de Letras, visando à aplicação de alguns princípios ao ensino de língua materna³. Para tanto, os autores procuram mostrar alguns caminhos para abordagem de questões relacionadas ao tema em sala de aula, baseados na ideia do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A preocupação central do capítulo é responder ao seguinte questionamento: como lidar com as mudanças linguísticas em sala de aula?

Nas últimas páginas da obra, o leitor encontra a indicação de uma literatura específica sobre gramaticalização para aprofundamento no assunto, além das referências bibliográficas.

Introdução à Gramaticalização: princípios teóricos e aplicação é obra que tem o seu mérito, porque atinge seu objetivo de apresentar os conceitos fundamentais da teoria da gramaticalização, além de apresentar resultados de pesquisas, principalmente no capítulo III, solidamente amparados pelo arcabouço teórico apresentado nos capítulos anteriores. Dessa maneira, contribui para o acesso ao tema por alunos de graduação e de pós-graduação, contribuição que se instância por meio de linguagem clara, com inúmeros exemplos do português brasileiro. Um dos aspectos problemáticos do livro fica por conta do capítulo IV, pois, os autores, ao buscar uma aproximação entre a teoria e a prática de ensino, procuram encaixar em um único capítulo diversos conceitos: gramaticalização; sociolinguística; polissemia; funcionalidade comunicativa; efeitos de sentidos; formação do acadêmico-pesquisador e da prática de ensino de língua portuguesa no ensino médio, que causa o afastamento da preocupação central do capítulo, apresentar meios para o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

³ Maria M. P. Scherre, ao realizar o prefácio da obra, comenta: “língua materna é naturalmente adquirida: eis a minha divergência com a fala dos autores”.