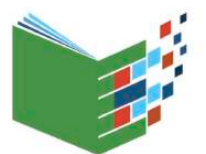


Edição Especial · v.8 n.14 (2011)

by Bruno Portella · www.brunoportella.com



LETRA MAGNA



Portal de Periódicos

Edição Especial

v.8 n.14 (2011)

SUMÁRIO

Psicolinguística cognitiva: Alguns aspectos das atividades de leitura em língua estrangeira

Vitor Hugo Chaves Costa

Análise diacrônica dos pronomes pessoais e pronomes de tratamento na língua portuguesa

Inti Anny Queiroz

As projeções estilístico-composicionais do gênero jornalístico *Carta ao Leitor*

Inglyde Jeane da Silva • Jociane da Silva Luciano • Maria da Guia de Araújo

Com que linguagem eu vou?

Ana Kelly Borba da Silva Brustolin

A construção do *ethos* em salas de bate-papos

Rodrigo Santos da Hora

Gêneros intercalados e dialogismo: Análise de fotografias reenunciadas em notícias impressas

Rodrigo Acosta Pereira

Letrar ou alfabetizar?

Cristiane Magalhães Bissaco • Jacilene Blaya Cornejo José • Edilaine Regina Salessi

As interfaces nas estratégias de construção de tópico

Equeni Sobrinha Rios Passos • Fernanda Figueira Fonseca

Um acre sabor na poética de bandeira

Izaura da Silva Cabral

A alfabetização em sala de aula: O olhar da psicolinguística

Rita Signor • Silvana Agostinho • Miriam Maia • Morgana Carina Lenzi

Norma padrão e não-padrão no português do Brasil: Na oralidade

Rosimeire Firão Levado • Anielle Aparecida Gomes Gonçalves

A negação no português falado da Matinha, BA: Um estudo sociolinguístico

Jan Carlos Dias de Santana • Priscila Brasileiro Silva do Nascimento

Propagandas direcionadas ao público masculino: Objeto do discurso e construção de imagens

Gianka Salustiano Bezerril

A política do silêncio na prática pedagógico-discursiva

Anna Carolina de Siqueira Ferreira

Entrevista com José Gaston Hilgert

Artarxerxes Modesto

PSICOLINGUÍSTICA COGNITIVA: ALGUNS ASPECTOS DAS ATIVIDADES DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vitor Hugo Chaves Costa (URCAMP/SG)¹

RESUMO: Ensinar leitura em língua estrangeira tem sido um grande desafio para muitos professores que atuam no contexto escolar. Alguns deles reclamam que seus alunos não conseguem compreender textos. No presente artigo, temos o objetivo de discutir sobre alguns aspectos psicolinguísticos que devem ser considerados na preparação de atividades de leitura, ou seja: a) a leitura envolve a memória humana; b) o processo de leitura depende de vários conhecimentos; e c) o leitor constrói uma representação mental do texto. Para explicarmos como tais aspectos estão envolvidos na leitura, apresentamos uma atividade baseada no texto “Brazil army to take up ‘peacekeeping’ in Rio slums”, veiculado no site da BBC.

PALAVRAS-CHAVE: cognição, ensino, leitura e língua estrangeira.

ABSTRACT: *Teaching reading in foreign languages has been a great challenge to many school teachers. Some of them complain that their students don't understand texts. In this article, we aim at discussing about some psycholinguistic aspects that have to be considered in preparing reading activities, that is: a) reading involves human memory; b) reading process depends on different kinds of knowledge; and c) The reader constructs a mental representation of the text. In order to explain how these aspects are involved in reading, we show an activity based on the text “Brazil army to take up ‘peacekeeping’ in Rio slums” from BBC.*

KEY WORDS: *cognition, teaching, reading and foreign language.*

1 Introdução

Nos últimos anos, vários estudos, dentro da psicolinguística cognitiva, têm sido realizados, tratando de questões como a relação entre a memória e a compreensão de linguagem, a formação de representações mentais de textos e o uso dos conhecimentos prévios, dentre outras (KINTISCH, 1998; GAONAC'H e LARIGAUDERIE, 2000; KLEIMAN, 2002; SCLIAR-CABRAL, 2003; KOCH, 2006; KELLOGG, 2007; MARIN e LEGROS, 2008). Neste artigo, pretendemos discutir sobre tais questões, tendo enfoque o ensino de leitura em língua estrangeira

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da Universidade da Região da Campanha (URCAMP), de São Gabriel-RS.

no contexto escolar. Na primeira parte, abordamos os seguintes aspectos: a) a leitura envolve a memória humana; b) a leitura depende de vários conhecimentos da mente humana; e c) o leitor cria uma representação mental do texto. Na segunda parte, apresentamos um exemplo de atividade que poderá ser aplicada numa aula de língua inglesa no ensino médio, baseando-se nos pressupostos teóricos da psicolinguística cognitiva.

2 A leitura envolve a memória humana

Durante a leitura, ocorrem diversos processos cognitivos que envolvem a memória humana, como a percepção dos sinais gráficos, o acesso aos significados das palavras e a construção de uma representação mental do texto (CORDIER e GAONAC'H, 2006; MARIN e LEGROS, 2008; DEHAENE, 2009).

As principais modalidades de memória presentes na compreensão de linguagem são: a memória sensorial, a memória de trabalho e a memória de longa duração. A memória sensorial, especialmente a visual, é indispensável na manutenção dos sinais gráficos decodificados na mente do leitor. Kellogg (2007, p. 95) ressalta que: *“sua função é permitir que um estímulo seja percebido, reconhecido e ingressado na memória de curto prazo. Com isso, ela possibilita que várias informações, já estruturadas na memória de longa duração, sejam ativadas e disponibilizadas na memória de trabalho.*

A *memória de trabalho* é um sistema que tem como função manter ativas temporariamente algumas representações mentais relevantes no desempenho de uma determinada tarefa (KELLOG, 2007, p.118). Para Gaonac'h e Larigauderie (2000), a memória de trabalho exerce as seguintes funções na compreensão de linguagem: a) a análise perceptual das informações de entrada; b) o estabelecimento de coerência local e coerência global; c) a recuperação de informações apropriadas da memória de longo prazo; e d) a coordenação das informações provenientes da análise perceptual e da memória de longo prazo.

A memória de longa duração armazena uma grande quantidade de informações durante um longo espaço de tempo (BADDELEY, 1998), sendo que suas principais modalidades envolvidas na leitura são a memória semântica, a memória lexical e a memória de eventos.

A memória semântica contém armazenadas as informações referentes ao significado das palavras e aos conhecimentos utilizados na compreensão de linguagem, ou seja, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento de gêneros textuais (SCLIAR-CABRAL, 1991, KOCH, 2006; KLEIMAN, 2002).

A memória lexical, por sua vez, refere-se ao léxico mental, sendo a parte da memória de longo prazo que representa mentalmente todas as palavras de uma língua.

A memória de eventos concerne à codificação, ao armazenamento e à recuperação de eventos e episódios que a pessoa que recorda vivenciou, em um determinado tempo e lugar.

3 O processo de leitura depende de vários conhecimentos

O processo de leitura depende do uso dos conhecimentos linguístico, enciclopédico e de gêneros textuais. O conhecimento linguístico nos permite compreender e produzir linguagem em nossas línguas materna e estrangeira, abarcando informações de ordem fonológica, morfológica, lexical, sintática, semântica e pragmática.

A importância do conhecimento linguístico está, sobretudo, no fato de ele ser o elemento indispensável no tratamento descendente. Conforme Gaonac'h (1991, p.164), o leitor pode encontrar dados linguísticos não familiares, nos níveis sintático, lexical, ortográfico e fonético, que podem dificultar o tratamento descendente. Desse modo, a interação entre as informações do texto e as informações da mente do leitor fica comprometida.

O conhecimento linguístico, mais especificamente, o conhecimento lexical auxilia os leitores com conhecimento intermediário de leitura em L2 a inferir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto (ROTT e WILLIAMS, 2003). Por outro lado, os leitores com menor conhecimento lexical apresentam dificuldade para inferir o sentido das palavras desconhecidas do texto.

O conhecimento enciclopédico é aquele que adquirimos a partir de nosso convívio em determinado contexto cultural. Na teoria dos esquemas, este tipo de conhecimento refere-se aos esquemas formais ou culturais, que como a própria denominação indica, concernem aos nossos conhecimentos culturais.

Em relação à leitura, os esquemas culturais interagem com as informações veiculadas no texto e auxiliam na compreensão. Para que haja uma compreensão mais precisa, os esquemas de conteúdo do texto e do leitor precisam apresentar certo grau de similaridade. Caso não haja essa compatibilidade, os indivíduos provavelmente terão dificuldades para compreender o texto, perceber alguns aspectos culturais e recordar algumas informações. Aerborsold e Field (1997, p. 29) afirmam que essas diferenças culturais, dos esquemas de conteúdo, constituem um dos fatores que mais influencia diretamente na leitura em língua estrangeira.

Bensoussan (1998) salienta, em seu estudo sobre os efeitos dos esquemas na compreensão de leitura em EFL, que a falta de esquema de conteúdo apropriado interfere de maneira negativa na compreensão do sentido do texto. A autora ainda destaca que, embora os leitores tenham conhecimento do vocabulário da língua alvo e consultem dicionários, durante a atividade de leitura, são os esquemas que determinam a compreensão textual.

Na mesma perspectiva, Carrel (1997, p. 18) relata uma investigação em que foram utilizados dois textos descritivos, ambos escritos em língua inglesa, sobre casamentos. Um dos textos era a descrição de um casamento norte-americano, e o outro era a descrição de um casamento indiano. Os informantes da pesquisa, norte-americanos, os quais tinham como língua materna o inglês; e indianos, os quais tinham o inglês como segunda língua, leram os dois textos e descreveram as duas situações. Como resultado, os pesquisadores concluíram que os leitores compreendem melhor os textos sobre suas culturas e apresentam dificuldades para compreenderem os textos relacionados a outras culturas.

O conhecimento enciclopédico é adquirido informalmente ou formalmente. Em relação ao adquirido informalmente, Kleiman (2002, p. 22) afirma:

Trata-se, por exemplo, do tipo de conhecimento que temos sobre o que está envolvido em ir ao médico, comer num restaurante, tirar um documento, assistir a uma aula; podemos descrevê-lo como conhecimento estruturado (porque está ordenado), parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações) sobre um assunto, evento ou situação típicos.

O conhecimento enciclopédico adquirido formalmente, por sua vez, é denominado conhecimento de domínio específico (LESLIE e RECHT, 1988; DENHIÈRE e BAUDET, 1992;

MCNAMARA, 2001). Esse tipo de conhecimento concerne ao conhecimento sobre uma determinada área, como a química, a linguística, a física e outras. Os leitores com conhecimento de domínio específico compreenderiam e recuperariam melhor as informações do texto. Este tipo de conhecimento compensa a falta de fatores, como baixo QI, baixa habilidade verbal e baixa habilidade de leitura (KINTISCH, 1998).

O conhecimento de gêneros textuais concerne ao repertório de gêneros que o leitor tem estruturado em sua mente. Bakhtin (2003, p. 262) define os gêneros como tipos relativamente estáveis de enunciados: *“evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros do discurso”*. O conhecimento de gêneros textuais é adquirido através das interações em diferentes esferas sociais.

4 O leitor cria uma representação mental do texto

Kintisch (1998) postula a existência de três níveis de representação no modelo de construção e integração: a forma superficial, o texto-base e o modelo de situação. A forma superficial é baseada em informações lexicais e sintáticas do texto. Ela tem pouca duração na memória, no entanto, é importante para que os outros conhecimentos sejam acionados. Os leitores com conhecimento linguístico em língua estrangeira tendem a estacionar neste nível de representação, pois a grande maioria deles preocupa-se em compreender os aspectos linguísticos dos textos.

O texto-base contém as informações que são diretamente expressas no texto, priorizando os aspectos semânticos e tendo uma duração maior que a forma superficial. A partir dele, o leitor pode julgar as declarações contidas no texto, responder questões sobre ele, recuperar informações e elaborar resumos. Nesse sentido, podemos afirmar que, na maioria das vezes, atividades de compreensão textual avaliam a formação do texto-base.

O modelo de situação é construído com base nas inferências realizadas pelo leitor. Ele integra as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento prévio, geralmente

reorganizando-os e reestruturando-os mais de acordo com o conhecimento prévio do leitor do que com o texto (MCNAMARA, 2001).

5 A atividade de leitura

Para demonstrar as ligações entre teoria e prática na leitura, utilizamos como exemplo uma atividade baseada no texto “*Brazil army to take up peacekeeping in Rio slums*”, extraído do portal da BBC World Service (www.bbc.co.uk). Antes de iniciarmos nossa discussão, esclarecemos que temos em mente que esta atividade de leitura está sendo aplicada em uma turma de ensino médio. Com isso, os alunos já apresentam conhecimentos básicos em língua inglesa, o que possibilita que eles consigam compreender melhor o texto.

Esta atividade foi delineada, tendo como pontos fundamentais a escolha do tema, a sequência da apresentação dos elementos textuais e os exercícios de compreensão textual. No que se refere à escolha do tema, selecionamos um texto que aborda um assunto bastante discutido atualmente pela mídia nacional. Em termos cognitivos, isto significa que as memórias de longa duração dos alunos estão repletas de informações acerca deste tema, o que pode facilitar a compreensão textual. De outra forma, estamos nos referindo ao conhecimento prévio que é um fator determinante no processo de leitura (KLEIMAN, 2002; KOCH, 2006). Neste ponto, cabe ressaltar que este tipo de conhecimento pode compensar a falta de conhecimento linguístico em língua estrangeira e, em algumas vezes, facilitar a sua aquisição.

Sobre a sequência da apresentação dos elementos textuais, afirmamos que, primeiramente, apresentamos a figura, porque, a partir dela, já começam a ser acionados os principais esquemas mentais que serão indispensáveis no processo inferencial. Logo após, serão apresentados o título e o subtítulo, que, da mesma forma, são relevantes para realizar as inferências e acionar esquemas mentais. Em seguida, o texto é explorado, buscando relacionar algumas informações nele expressas com algumas já levantadas nas etapas anteriores.

Em relação aos exercícios de compreensão, este é o momento da fixação de alguns aspectos linguísticos, importantes no processo de leitura (vocabulário, conectores, referentes, etc.) e da verificação da representação mental dos textos.

Esclarecidas estas questões, partimos para a atividade de leitura propriamente dita.

1º etapa: apresentação da figura.



Fonte: <http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-11920645>

Algumas das perguntas que podem ser feitas para acionar os esquemas mentais são:

- a) O que você está vendo nesta imagem?
- b) O que ela tem de ver com nossa realidade?
- c) Você conhece algum fato atual que possa ser relacionado a esta figura?

Durante esta etapa, o professor poderá anotar, no quadro, algumas das informações mencionadas pelos alunos. Além disso, é interessante que ele sugira aos seus alunos anotá-las no caderno. Neste momento, as informações dos esquemas estruturados na memória de longa duração começam a ficar disponíveis na memória de trabalho.

2ª etapa: apresentação do título.

“Brazil army to take up 'peacekeeping' in Rio slums”

Como exemplos de questionamentos que poderão ser feitos aos alunos no acionamento de esquemas, temos:

- a) Quais são as palavras que vocês conhecem neste título?
- b) Estas palavras remetem a algum fato da atualidade?
- c) Vocês conseguem estabelecer uma relação entre o título e a figura apresentada anteriormente?

Nesta etapa, estão sendo acionados os conhecimentos lexicais e os esquemas mentais dos alunos. Eles podem inferir os significados de itens lexicais a partir de informações já levantadas na etapa anterior. Nesse sentido, um aluno que não sabe o que significa “slums”, por exemplo, pode inferir que se refere à ideia de “favelas”.

3ª etapa: apresentação do subtítulo

“Soldiers have been on patrol in the Alemao and Penha neighbourhoods”

Como sugestões de perguntas, temos:

- a) Quais palavras você conhece e sabe o significado neste subtítulo?
- b) Você consegue estabelecer alguma relação entre a imagem o título e o subtítulo?

Assim como nas etapas anteriores, os esquemas mentais estão sendo acionados, deixando várias informações acessíveis na memória de trabalho. Quando solicitamos que os alunos façam uma relação entre as etapas anteriores, já estamos possibilitando que eles criem as primeiras representações mentais, indispensáveis durante a leitura do texto propriamente dito.

4ª etapa: apresentação do texto.

The army in Brazil is to take on peacekeeping duties in the poor areas of Rio de Janeiro, which saw a week-long stand-off between security forces and drug dealers last month.

Soldiers will patrol the Alemão and Penha districts to ensure hundreds of drug traffickers who had made the areas their stronghold would not return.

Security forces arrested more than 100 people during their sweep of the area.

It will be the army's first peacekeeping mission within Brazil.

Defence Minister Nelson Jobim said the army would be able to draw on its years of experience heading the United Nation's peacekeeping mission in Haiti.

Brazilian President Luiz Inácio Lula da Silva has approved the army's continued presence, which was requested by the governor of Rio state, Sérgio Cabral.

He had earlier praised the joint police and military operation and promised it would only be the start of a campaign to rid Rio of drugs gangs.

The Alemão and Penha districts have been a stronghold of drugs traffickers and virtual no-go area for police for decades.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-11920645>

Nesta etapa, os professores pedem que os alunos realizem a leitura do texto, tentando relacionar com o que foi mencionado nas etapas anteriores. Neste momento, acreditamos que os alunos estão com os esquemas mentais necessários para a compreensão textual acionados. Os professores podem sugerir que seus alunos leiam o texto mais de uma vez, fazendo uma leitura superficial e outra mais detalhada. Assim, o aluno poderá criar uma representação mental do texto mais consistente, ou seja, a elaboração de um modelo de situação.

5ª etapa: exercícios de compreensão textual.

Como exercícios de compreensão textual, elaboramos os seguintes:

a) Qual o gênero do texto? Justifique

Objetivo: Proporcionar que os alunos fiquem conscientes da prática social e discursiva desenvolvida numa notícia. Neste ponto, estamos tratando, mais diretamente, dos conhecimentos de gênero estruturados nas mentes dos alunos.

b) Do que trata o texto? Identifique palavras-chave que justifiquem sua resposta.

Objetivo: Fazer com que o aluno ative sua representação mental do texto e utilize os conhecimentos em língua inglesa na sua memória lexical.

c) Leia as questões e marque (C), quando concordar, e (D), quando discordar. Corrija as asserções incorretas.

() As forças de segurança prenderam mais de 100 pessoas durante a vasculha nas áreas do Complexo do Alemão e da Penha.

() O presidente Luiz Inácio Lula da Silva aprovou a presença da forças armadas, que foi criticada por Sérgio Cabral, governador do Rio de Janeiro.

() Esta será a primeira missão de pacificação das Forças Armadas no Brasil.

() As favelas do Alemão e da Penha foram uma fortaleza para os traficantes.

Objetivo: Possibilitar que os alunos façam uma compreensão textual mais aprofundada, verificando se algumas informações foram expressas no texto. Em relação aos aspectos cognitivos, nesta atividade, o aluno pode verificar se a sua representação mental do texto, criada durante a leitura, contém informações corretas ou incorretas. Por exemplo, se ele concordar com uma informação que é incorreta, ele provavelmente criou uma representação mental errada. No momento da correção, ele pode reconstruir, de forma correta, tal representação.

d) Leia a seguinte frase e escreva o que você entendeu: *“The army in Brazil is to take on peacekeeping duties in the poor areas of Rio de Janeiro, which saw a week-long stand-off between security forces and drug dealers last month”*

Objetivo: Conscientizar aos alunos de que a compreensão textual não é apenas um “processo de tradução palavra por palavra”, isto é, ela é alcançada quando se consegue compreender as ideias que são expressas no texto. Em outras palavras, o conhecimento de mundo é determinante no processo de compreensão textual. Acreditamos que, nesta atividade, muitos alunos poderão inferir o significado de palavras que eles não conhecem, a partir do uso de seus conhecimentos de mundo.

6 Considerações Finais

A partir do que foi discutido, no presente artigo, concluímos que as atividades de leitura em língua estrangeira no contexto escolar devem ser baseadas nos pressupostos teóricos da psicolinguística cognitiva. Em outras palavras, os professores devem ter conhecimentos desta importante área de estudo, para desenvolver as atividades de compreensão textual. Assim, os alunos poderão compreender melhor os textos, ampliar seus conhecimentos linguístico, enciclopédico e de gêneros textuais e, acima de tudo, ter gosto pela leitura.

Apesar de termos apresentamos aspectos importantes da leitura na perspectiva da psicolinguística cognitiva, ainda ficaram questões que não pudemos discutir com maior profundidade ou não foram abordados por razões de ordem prática. Dentre essas questões, podemos salientar assuntos que podem ser investigados em pesquisas futuras: a) as influencias da coesão e da coerência textuais; b) o uso de protocolos verbais durante a compreensão textual; e c) o conhecimento de domínio específico.

Enfim, cada vez mais, os professores precisam estar atualizados sobre as descobertas acerca das relações entre leitura e cognição, visando aplicá-las na elaboração das atividades de leitura.

7 Referências bibliográficas

- AEBERSOLD, J.A; FIELD, M. L. *From reader to reading teaching*. New York: Cambridge University Press, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BADDELEY, A. *Human Memory: Theory and Practice*. USA: Allyn and Bacon, 1998.
- BBC News. *Brazil army to take up peacekeeping in Rio Slums*. Londres, 5 de dezembro de 2010. Disponível em: < <http://www.bbc.co.uk/news/world-latin-america-11920645>>. Acesso em: 5 de dez. 2010, 14:30.
- BENSOUSSAN, M. Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, v.21. n.3, 1998.
- CARRELL, P. L. *Culture et contexte dans la lecture en langue étrangère: rôle des schémas de contenu et des schémas formels*. Paris: Armand Colin, 1997.
- CORDIER, F; GAONAC'H, D. *Aprendizagem e memória*. São Paulo: Loyola, 2006.

- DEHAENE, S. *Reading in the brain: the science and evolution of a human invention*. New York: Viking Penguin, 2009.
- DENHIÈRE, G. & BAUDET, S. *Lecture compréhension de texte et science cognitive*, Paris: PUF, 1992.
- GAONACH, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, 1991.
- GAONACH, D. ; LARIGAUDERIE, P. *Mémoire et fonctionnement cognitive*. Paris: Armand Colin, 2000.
- KELLOGG, R. T.. *Fundamentals of Cognitive Psychology*. Los Angeles: SAGE, 2007.
- KINTISCH, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge, 1998.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002 .
- KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LESLIE, L; RECHT, D.R. Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Education Psychology*, v.80, n.1, 1988.
- MCNAMARA, D. Reading both high coherence and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 55, n.1, 2001.
- MARIN, B; LEGROS, D. *Psycholinguistique cognitive: lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Broek, 2008.
- ROTT, S; WILLIAMS, J. Making form meaning connection while reading: a qualitative analysis of word processing. *Reading in a foreign language*, v.15, n.1, 2003.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

ANÁLISE DIACRÔNICA DOS PRONOMES PESSOAIS E PRONOMES DE TRATAMENTO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Inti Anny Queiroz (USP)¹

RESUMO : Neste artigo buscaremos estudar a evolução e os processos de uso dos pronomes de tratamento e dos pronomes pessoais na língua portuguesa, no Brasil e em tempos anteriores ao descobrimento em Portugal, desde o século XV até o século XX. A partir da análise um extenso corpus de cartas, textos, documentos oficiais. O estudo buscará apresentar dados e análises desde o português arcaico de Portugal até o português brasileiro em uso atualmente. Rastrear os possíveis desencadeadores dessa mudança, como por exemplo a tendência de preenchimento do sujeito no português, que tirou os pronomes de primeira e segunda pessoa de uma ocorrência somente em casos de evidênciação do nome e tornou-se obrigatório nas sentenças.

PALAVRAS-CHAVE: Pronomes, língua portuguesa, diacronia

ABSTRACT: *In this article we will seek to study the evolution and process of treatment use of pronouns and personal pronouns in Portuguese in Brazil and in times before the discovery in Portugal since the fifteenth century to the twentieth century. From the analysis of an extensive corpus of letters, texts, official documents, the study will seek to provide data and analysis from the archaic Portuguese of Portugal to the Brazilian Portuguese in use today. Trace the possible triggers of this change, such as the tendency to fill the subject in the Portuguese, who took the pronouns of the first and second occurrence of a person only in cases of disclosure of the name and became mandatory in sentencing.*

KEY-WORDS: *Pronouns, portuguese, diachrony*

Introdução

Para desenvolvermos uma análise dos pronomes pessoais e dos pronomes de tratamento na língua portuguesa no Brasil e em Portugal buscaremos abordar diversos pontos que poderão nos trazer informações e dados para nossa argumentação sob o ponto de vista diacrônico e levando em conta a mutabilidade da língua e também alguns aspectos diatópicos dessa distribuição linguística.

A partir de um extenso corpus de textos e dados coletados destes, onde informações quantitativas e qualitativas evidenciaram algumas de nossas observações, poderemos demonstrar ainda que superficialmente, o uso das formas pronominais indicadas.

¹ Mestranda do curso de Filologia da língua portuguesa, do departamento de letras clássicas e vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

A relevância do presente estudo deve-se prioritariamente pela análise histórica não apenas de dados lingüísticos, mas de fatos sociais e políticos e deve colaborar para estudos futuros, onde as atuais mudanças lingüísticas perceptíveis nos escritos da era digital, levantarão outras questões de suma importância para a observação da língua portuguesa.

Para observar a diacronia dos pronomes na língua portuguesa desde o século XV trataremos inicialmente da análise da variação entre *você* e *tu* no sistema pronominal, mas principalmente das origens dos pronomes de tratamentos usados em tempos mais remotos, para tentar entender o porquê do uso atual dos pronomes de segunda pessoa, bem como o uso de pronomes de tratamento.

Num segundo momento discutiremos sincronicamente as diferenças nos usos dos pronomes estudados na língua escrita e na língua falada, lembrando Preti (1994, p. 26-30) para quem dentre os fatores que influenciam a fala de determinada pessoa temos idade, sexo, raça, posição social, profissão, grau de escolaridade, local em que reside; também existem fatores relacionados ao momento da enunciação: ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os actantes da discurso. A somatória desses fatores torna a língua falada ainda mais diversificada do que a escrita e proporciona ao nosso estudo a observação ainda mais clara dessa mutabilidade da língua viva .

Ainda sobre a variação *tu* / *você* verificaremos o estudo de Cunha & Cintra (1985, 286) que diz que "no português do Brasil o uso do *tu* restringe-se ao extremo Sul e alguns pontos do norte do país, ainda não suficientemente delimitados. Em quase todo território brasileiro, foi este substituído por *você* como forma de intimidade. *Você* também se emprega fora do campo da intimidade, como tratamento para igual ou de superior para inferior".

Histórico da língua portuguesa

O uso dos pronomes é relevante para o estudo não apenas da linguagem em si, mas para a observação das relações sociais diacrônicas a partir de documentos históricos e textos de diversas épocas e procedências. As mudanças lingüísticas da língua portuguesas ocorridas nos últimos

cinco séculos deverá nos mostrar alguns fatores relevantes para a história de nossa língua, seja sobre o português brasileiro atual, seja sobre os primórdios da língua ainda em Portugal. Por este motivo optamos para um estudo diacrônico que abrangesse desde a língua em seu estágio materno pré colonização, ainda que os dados sejam poucos, ao longo de sua trajetória, até o português brasileiro observado no século XX. Porém para iniciarmos esse estudo é essencial conhecermos a história da língua portuguesa e alguns aspectos sociais dessa história.

O português analisado neste estudo remete-se tanto ao português de Portugal dos tempos imediatamente anteriores à colonização, quanto ao português do Brasil. Desde os primórdios da língua portuguesa, quando esta ainda era chamada de Galego Português até o português falado em toda a comunidade lusófona, a variação dos pronomes pessoais foi notadamente um dos fatores de grande percepção dessas variações discursivas. Seja por fatores culturais, seja por fatores sociais ou até mesmo puramente sintáticos evolutivos.

Em relação a história do português brasileiro é importante salientar alguns fatores históricos (LEITE, 2005):

- O português brasileiro foi formado num panorama de multilinguismo. Além do português oriundo de Portugal, tínhamos aqui cerca de 1500 línguas indígenas no início da colonização.
- Em 1532, Martim Afonso de Souza trouxe centenas de portugueses para o povoamento da região sudeste, porém este povoamento não teve tanto sucesso quanto os ocorridos nas regiões mais ao norte do país na mesma ocasião.
- O português inicialmente implantado em terras brasileiras era o português quinhentista.
- No final século XVI a média de nativos de língua portuguesa no Brasil era de 30% da população.
- Entre os séculos XVI ao XVIII a língua chamada de ‘Geral’ predominava como língua falada, porém na escrita era oficial o uso do português.

- O índice de letramento (alfabetização) era relativo apenas a uma pequena porção da população. Por isso a difusão do português aconteceu nos primeiros séculos de forma oral.
- No século XV a escrita padrão utilizada era a do clero. A nobreza/ elite ainda não era letrada.

Não observamos neste estudo dados relativos ao período mais recente do uso da língua portuguesa que nos remete a novos hábitos gerados a partir da era digital, porém é relevante destacarmos a importância deste novo período para eventuais estudos futuros sobre os pronomes pessoais e de tratamento.

Pronomes pessoais e pronomes de tratamento

O uso de pronomes pessoais vem aliado na história da língua portuguesa ao uso dos pronomes de tratamento. Não apenas a observação dos pronomes, mas também a observação da língua em uso, a relação destes pronomes com verbos flexionados e pronomes em posição não apenas de sujeito das orações, como no caso dos clíticos em objeto direto, poderão indicar as mudanças linguísticas nesta observação diacrônica.

O estudo de Mattos e Silva (2001:37) descreve os verbos latinos do português como:

"eminentemente flexional, orientado para o sujeito da frase, já que os morfemas número-pessoais marcavam a pessoa e o número do sujeito, tal como hoje, apesar das simplificações ... Era também orientado para a expressão da significação interna das categorias verbais de aspecto, tempo e modo. No português de então e de agora, a expressão aspectual não é morfologicamente marcada".

Essa alteração de indicação morfológica para uma indicação sintática acabou por criar uma seara de reanálises tanto na posição do sujeito (para o nosso estudo, a variação Tu/ Você) quanto nos objetos (diretos, no caso deste estudo). A observação do uso dos pronomes no nível

sintático pode indicar inclusive algumas mudanças ocorridas por causa de novos usos da língua em termos discursivos e de construção de sentidos a partir de hábitos lingüísticos de cada época.

Outra questão relevante para a realização dos pronomes na língua portuguesa é a herança linguística do latim no português. A heteroglossia do português, vista a partir da influência do latim encontrada nos pronomes do português, bem como as formas de variação fonológicas, fonéticas e morfológicas podem indicar alguns fatores relevantes para nosso estudo.

De acordo como estudo de Gartner (2002) “A língua portuguesa, língua de flexão saída do latim por meio de um processo evolutivo que reduziu de muito os elementos sintéticos no sistema nominal e pronominal, mas deixou intatos bastantes elementos sintéticos de sistema verbal (...)”.

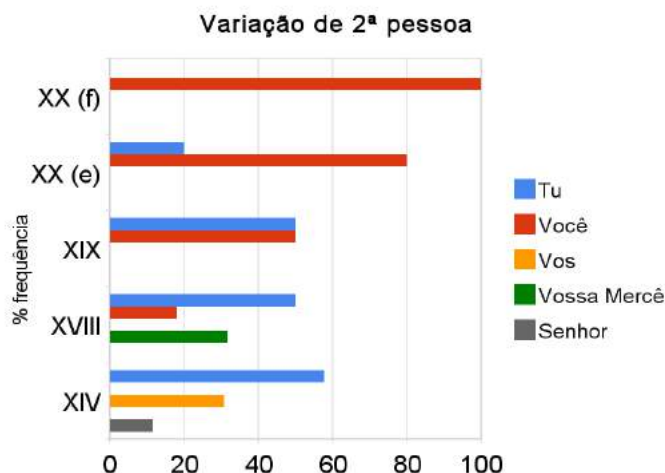
A tabela abaixo retirada de Mattos e Silva (idem) exemplifica ainda melhor as ocorrências de pronomes pessoais com as alomorfias recorrentes no período do português arcaico:

Referência	Distribuição	Gênero	Número	
			Singular	Plural
+ E (1ª pessoa)	1	-	eu	nós*
	2	-	me ~ mi m' mh'	nos
	3	-	(PREP) min comigo ~ migo	(PREP) nós conosco ~ nosco
+ R (2ª pessoa)	1	-	tu	vós
	2	-	te ~ ti t' ch'	vos
	3	-	(PREP) ti contigo ~ tigo	(PREP) vós convosco ~ vosco
-E-R (3ª pessoa)	1	masc. fem.	ele ~ el ela (h)omem omē, ome	eles elas
	2	masc. fem.	o ~ u lo no a ~ la na lhe ~ lhi se ~ si s' xi' x'	os ~ us los nos as ~ las nas lhes ~ lhis
	3	masc. fem.	(PREP) ele ~ el ela (PREP) si consigo	eles elas

A língua portuguesa desde de seus primeiros tempos, com o Galego Português, foi claramente influenciada pelo latim chamado de latim vulgar, nome recebido pelas origens mais populares dos povos que habitavam a Península Ibérica no período das invasões bárbaras. Iniciaremos nosso estudo a partir da análise de algumas evidências pronominais latinas, encontradas em Mattos e Silva (2006).

Na análise dos dados do século XIV é possível perceber que para tratamentos mais informais, o pronome 'tu' era utilizado para a segunda pessoa do singular, enquanto que o pronome 'vos' era utilizado para a segunda pessoa do plural. Para o tratamento mais formal, tanto para a segunda pessoa do singular quanto do plural era utilizada a forma 'vós'.

No que tange aos pronomes pessoais pudemos observar, ao contrário do que poderíamos imaginar, que a evolução constatada no gráfico abaixo e na tabela nos indicam que a forma *você* não é posterior a *Vossa Mercê*, pois ambas ocorreram conjuntamente no séc. XVIII, encontrando-se a forma *você* em um tratamento de igual para igual.



Sabendo que em Portugal a forma *você* é um pronome de tratamento mais respeitoso comparado a *tu*, pudemos inferir que ambas advêm da forma *vos*, mas que sendo a forma *você* a definitiva em Portugal, enquanto no Brasil, a escolha de um tratamento diferenciado parece recorrer ao expediente encontrado no Português Arcaico - *senhor* que não foi objeto de levantamento nos demais séculos – enquanto que *você* e *tu* concorrem desde pelo menos o séc. XVIII com total domínio da forma “*você*” na atualidade do PB.

De acordo com estudos da professora Célia Lopes (2003) da UFRJ a relação de uso dos pronomes mais usados e menos usados, nos séculos XVII e XIX seriam essas:

Século XVII

Século XIX

1º Vos

1º Tu

2º Vossa Merce	2º Você / Cê
3º Tu	3º Vossa Mercê
4º você	4º vos

Ainda sobre o estudo de Celia Lopes, pode-se dizer que “As formas nominais de tratamento sofrem um processo de nominalização já nos fins do século XIV. (...) Vossa mercê que aparece como forma de tratamento ao rei por volta de 1460, deixa de ser por volta de 1490. (...) A marcação cronológica desse processo de gramaticalização das formas pronominais é o que mais interessa no estabelecimento das correlações. (...) A forma “vos” como tratamento cortês universal e único, apto para ser utilizado em qualquer circunstância, mesmo em alocuções dirigidas ao Rei, só esteve presente em Portugal até os princípios do século XV. (...) No século XVIII, vós , empregado para um único interlocutor – fala de pessoas velhas e provincianas – cai em desuso. Para o lugar de vós, apresentou-se o você.”

De acordo de acordo com Leite (2005) o uso dos pronomes de tratamento podem ser divididos da seguinte maneira: Até o século XV “Vossa Mercê” era usado para o tratamento real; no século XVI, o pronome ‘vós’ era usado para o tratamento formal, enquanto que o pronome ‘tu’ era usado para o tratamento mais informal; no século XVIII, o tratamento de ‘Vossa Mercê’ era já usado como tratamento geral, independente de hierarquias; atualmente o pronome ‘você’ ou suas variações ainda mais atuais como “cê” ou mesmo “vc” são aplicadas para tratamentos informais.

A ocorrência dos pronomes tu e você, utilizados junto ao verbo fazer, teve variação considerável ao longo dos séculos. O estudo de Gilvan Muller de Oliveira, a partir de estudos realizados no sul do Brasil pelo projeto ALERS (Projeto atlas lingüístico e Etnográfico da Região Sul), baseado em corpus entre os séculos XVII e XIX e com algumas considerações também sobre o século XX demonstram alguns pontos de interesse ao nosso estudo pelo ponto de vista

geográfico. A relevância desse estudo para a atual pesquisa é devida ao fato de que o pronome “tu” é notadamente muito usado na região sul do Brasil até os dias atuais, o que já não ocorre em outras regiões do país com a mesma frequência.

- O pronome *você* ocupa praticamente todo o estado do Paraná, exceto um minúsculo trecho do extremo sudoeste (...)
- O pronome + verbo “tu fizeste”; por outro lado, apresenta uma área compacta no litoral de Santa Catarina, onde estão os falantes chamados de “Licala”: linguajar catarinense de ascendência luso-açoriana (...).
- O “tu fez”, finalmente ocupa restante do Rio Grande do Sul, incluindo o que seria a área açoriana do século XVIII neste estado, além do oeste de Santa Catarina e o já citado estreito paranaense.

No estudo realizado por Oliveira (2001) podemos destacar que:

“não seria possível uma situação tão regular se não se tratasse de uma variedade trazida por quem ocupou o território. Muito menos provável seria a hipótese contrária, a de que a aquisição de uma forma como ‘tu’ ou *você* tenha se propagado por meios sociolinguísticos outros, em período posterior. Porque propagar-se ia exatamente nestes limites, e não em outros, se depois do século XVIII e já por meados do século XIX, os caminhos e ligações econômicas criaram outras formas de movimento sobre o território que não aquele do período do tropeirismo e outras estruturas de centro”. (Oliveira, 2001: 418)

Outro ponto interessante destacado no estudo de Oliveira (2001) é o fato de que no mapa estudado por ele:

“não existe contato entre a área de uso de ‘*você fez*’ e a área do ‘*tu fizeste*’: entre elas há sempre uma área de ‘*tu fez*’, como se fosse um ‘estado-tampão’, o que nos faz pensar em uma possível estrutura de transição, (...) O ‘*tu fez*’ que secciona a área do ‘*você fez*’ no norte do Rio Grande do Sul em três pedaços, isolando o ‘*você*’ nas missões, seria um fenômeno historicamente mais tardio: o ‘*tu*’ foi levado para essas

regiões, inclusive para o oeste de Santa Catarina, nos últimos anos do século XIX e já no século XX pelos imigrantes alemães e italianos que se deslocaram (...) O ‘tu’ teria então se expandido e ocupado essa região, antes também uma região do você, como tem avançado em algumas regiões no Mato Grosso, em áreas de colonização sulista relativamente compactas. Frisamos esses aspectos porque muitos lingüistas brasileiros procedem como se o Brasil tivesse optado pelo ‘você’; enquanto que Portugal teria optado pelo ‘tu’, enquanto que esse estudo parece apontar para o fato de que o ‘tu se expandiu sobre uma área antes ocupada por ‘você’ e que isso tem ocorrido de novo em algumas regiões do Centro-Oeste do Brasil.” (Oliveira, 2001:419)

Conclusão

É notório através dos resultados obtidos em nosso estudo que a grande variação sofrida pelo uso dos pronomes pessoais e de tratamento ao longo dos anos, tanto no Português de Portugal, do mais arcaico ao mais moderno, quanto no Português Brasileiro, desde o Português da colônia Brasil quanto do Brasil contemporâneo de fato aconteceram. A mudança lingüística foi perceptível não apenas pelos fatos lingüísticos, mas também pelos apontamentos históricos proporcionou uma observação ainda que não detalhada do uso desses pronomes nos cinco séculos observados.

De acordo com o panorama lingüístico traçado aqui nesta pesquisa foi possível aferir as mudanças lingüísticas dos pronomes e com isso prever que estas mudanças continuarão ocorrendo. O uso de novas tecnologias de comunicação datados da era digital deverão consolidar novas formas de tratamento atuais, assim como aconteceu ao longo dos séculos anteriores ainda que não tivéssemos utilizado dados mais recentes nesse estudo. Fica evidente que para estudo futuros que deverão incluir as novas formas de uso dos pronomes na era digital poderão apresentar uma maior diversidade e complexidade das que encontramos nos textos dos cinco séculos observados.

As novas formas de comunicação escrita da era digital nos permite perceber claramente a mudança do pronome *você* para formas ainda menos formais como “vc” e cê” ainda que este período não faça parte de nosso estudo. Por outro lado formas mais tradicionais como o “tu” deverão ocorrer cada vez mais em regiões específicas do país que tradicionalmente usam esta forma como observamos que acontece até os tempos atuais nas regiões sul do Brasil. Pronomes de tratamento usados em ocasiões mais formais em que é necessário o uso do pronome de tratamento ainda utilizados atualmente, como pro exemplo o pronome *senhor*, poderão sofrer mudanças futuras por conta da era digital e sua informalidade, porém deixaremos para um futuro estudo esta questão.

Referências bibliográficas

ASSIS, Machado. Epistolário. IN: *Obra Completa*, organizada por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro, Editora José Aguilar Ltda., vol. III, 1962. (Corpus século XIX)

BRANCO, Camilo Castelo. Epistolário. IN: *Obra Seleta*. Organização, seleção, introdução e notas de Jacinto do Prado Coelho. Rio de Janeiro, Editora José Aguilar Ltda., Vol. I, 1960. (Corpus século. XIX)

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley - *Nova Gramática do Português Contemporâneo* - São Paulo, Nova Fronteira, 1985

GARTNER, ERBERHARD. Tentativa de explicação diacrônica de alguns fenômenos morfossintáticos do português brasileiro. IN: ALKIMIN, Tania Maria (Org.). *Para a história do português brasileiro: novos estudos*. São Paulo: Humanitas, v.III, 2002.

LEITE, Marli Quadros. Variação lingüística: dialetos, registros e norma lingüística. IN: SILVA, Luis Antonio. (Org.). *A língua que falamos: português história, variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005

LOPES, Celia. A Indeterminação no português arcaico e a pronominalização de nominais: mudança encaixada. IN: *V Encontro internacional de estudos medievais da ABREM*, Salvador, Anais do V Encontro internacional de estudos medievais., 2003

MATTOS E SILVA, Rosa Virginia. *O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo:Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. Matrizes da Língua Portuguesa no Brasil meridional:1680-1830. IN: MATTOS E SILVA, Rosa Virginia (Org.). *Para a história do português brasileiro: primeiros estudos*, v.II, tII, 2001

PARANHOS, José Maria. *Cartas ao amigo ausente*, Edição organizada e prefaciada por José Honório Rodrigues. Rio de Janeiro, Instituto Rio Branco, Ministério das Relações Exteriores, 1953. (Corpus sec. XIX)

PRETI, Dino - *Sociolinguística Os níveis da fala* - 6ª ed. São Paulo, Edusp 1994

PRETI, Dino (Org). *Análise de textos orais*. 6. Ed. São Paulo: Humanitas. 2003. (C

SILVA, L. A. . Tratamentos familiares e referencialização dos papéis sociais. In: Dino Preti. (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. 1 ed. São Paulo: Humanitas, 2003

SILVA, L. A. (Org.) ; *A língua que falamos*. Português: história, variação e discurso. 1. ed. São Paulo: Globo, 2005

TARALLO, Fernando. (Org.). *Corpus diacrônico do português*. São Paulo: FFLCH-USP, 8 vols. (1993) (Corpus sec. XVI – XVIII)

AS PROJEÇÕES ESTILÍSTICO-COMPOSICIONAIS DO GÊNERO JORNALÍSTICO *CARTA AO LEITOR*¹

Inglyde Jeane da Silva²
Jociane da Silva Luciano³
Maria da Guia de Araújo⁴

RESUMO: Este artigo, desenvolvido sob a perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas atuais em Análise Dialógica de Discurso, objetiva apresentar considerações teórico-metodológicas sobre as inter-relações entre discurso, enunciado e gênero do discurso, bem como investigar como o dialogismo se materializa no gênero *carta ao leitor*. Para tanto, selecionamos dez (10) exemplares do referido gênero, retirados da revista *Veja* impressa, durante os meses de setembro a dezembro de 2010 e janeiro a abril de 2011. Compreendemos a partir dos resultados obtidos que o objeto de discurso e as diversas projeções estilístico-composicionais materializam-se no gênero *carta ao leitor* para assim significarem e direcionarem efeitos de sentidos nas diferentes situações de interação. Acreditamos na relevância do trabalho, à medida que não apenas contribui para a consolidação de pesquisas bakhtinianas na Linguística Aplicada e na Linguística, como também, corrobora a importância da compreensão das práticas discursivas que perpassam nossas interações cotidianas.

PALAVRAS-CHAVE: gênero *carta ao leitor*; revista *Veja*; análise bakhtiniana.

ABSTRACT: *This paper developed by Bakhtin's Circle dialogical perspective of language studies aims at presenting the stylistic and compositional projections of the letter to the readers discourse genre. To do so, we selected about ten (10) examples of this journalistic discourse genre from Veja magazine during the period of December, 2000 to April, 2011. The paper is relevant because not only contributes to the development of studies concerning journalistic discourse genres as well as the collaborates to the consolidation of a dialogical discourse analysis in the Applied linguistic scientific field.*

KEY-WORDS: *letter to the readers discourse genre; Veja magazine; Bakhtin's dialogical analysis.*

¹ Trabalho integrado aos projetos desenvolvidos pelo GEID - Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Discurso, e orientado pelo Prof. Rodrigo Acosta Pereira. Professor de Linguística/Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do CERES/Curso de Letras/UFRN. Pesquisador integrante das bases de pesquisa *Práticas Linguísticas Diferenciadas* (UFRN/CERES/DCSH), *Letramento e Etnografia* (UFRN/DL/PPgEL) e *Os Gêneros do Discurso: Práticas Pedagógicas e Análise de Gêneros* (UFSC/PGLg). Atualmente integrante do NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC.

² Graduanda do curso de Letras da UFRN/CERES/Currais Novos e bolsista PROEX.

³ Graduanda do curso de Letras da UFRN/CERES/Currais Novos e bolsista PROGRAD.

⁴ Graduanda do curso de Letras da UFRN/CERES/Currais Novos e bolsista PROEX.

1 Introdução

Interagimos na vida social por meio de enunciados, que nas mais diversas esferas e práticas interacionais relativamente se estabilizam na forma de gêneros do discurso. Os gêneros, além de regularizarem nossas práticas interativas, também as significam. Sob essa perspectiva, pesquisas atuais no campo da Linguística Aplicada e da Linguística, buscam compreender o papel dos gêneros do discurso na mediação, na significação e na relativa estabilização de nossas práticas sociais (ACOSTA-PEREIRA, 2008; ACOSTA-PEREIRA & RODRIGUES, 2010; BRAIT, 2005; 2006; MIOTELLO, 2007; RODRIGUES, 2001; 2005; ROJO, 2005; SILVA, 2009). A presente pesquisa baseia-se nas postulações do escritos de Bakhtin e o Círculo⁵ (BAKHTIN, 1998; 2000; 2003; 2006) e nas pesquisas atuais em Análise Dialógica do Discurso, e procura compreender, sob essa perspectiva, a dimensão verbo-visual do gênero *carta ao leitor* a partir de sua relação com a situação social de interação e a esfera social de atividade.

O nosso estudo tem como objetivo, portanto, retomar os estudos bakhtinianos sobre gêneros do discurso, texto-enunciado e, dialogismo e entender a dimensão verbo-visual do gênero *carta ao leitor* na esfera do jornalismo de revista impresso. O artigo se organiza da seguinte maneira: primeiramente, a introdução, que apresenta os estudos prévios na área, o referencial teórico, bem como os objetivos da pesquisa. Na segunda seção, desenvolvemos o referencial teórico, buscando compreender o texto-enunciado, os gêneros do discurso, as esferas de atividades e por fim o dialogismo. A terceira seção, explica a metodologia de análise e a quarta seção, os resultados da investigação. Por último, propomos as nossas considerações finais.

2. O texto-enunciado

O uso efetivo da língua se dá na forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, que são proferidos por uma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado na perspectiva dos escritos do Círculo e à luz da Análise Dialógica do Discurso é compreendido

⁵ *Círculo de Bakhtin* é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov, Medvedev. Bakhtin faleceu em 1975, Voloshinov, na década de 1920 e Medvedev, provavelmente, na de 1940.

como “a unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003, p.293). O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma, quaisquer que sejam o volume, o conteúdo e a composição, os enunciados sempre possuem como unidade da comunicação verbal, características que lhe são comuns, e acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas. Além disso, um enunciado nunca se repete, pois é um evento único, ele pode até ser citado, mas nunca será o mesmo já que cada falante o enuncia em um contexto social-cultural e ideológico diferente.

Bakhtin (2003) apresenta três características do enunciado, que fazem com que este seja um enunciado e não uma oração. Estas dizem respeito à *alternância dos sujeitos do discurso*, em que cada enunciado, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados; à *expressividade*, na qual o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados. O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro, a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua sistema; e à *conclusividade*, que representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado, o interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi* conclusivo do falante, essa percepção se dá a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido; a intencionalidade do falante e as formas dos gêneros do discurso.

O tratamento exaustivo do tema do enunciado varia profundamente conforme as esferas da comunicação verbal. Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado, recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor.

Em qualquer enunciado, capta-se, compreende-se, sente-se o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor que determina o todo do enunciado, sua amplitude, suas fronteiras. O intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto de sentido, para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vinculada à situação concreta da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados. É por isso que os parceiros diretamente implicados em

uma comunicação, conhecedores da e dos enunciados anteriores, captam o querer-dizer do interlocutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo do enunciado em processo de desenvolvimento.

O quer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso, essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de gênero determinado. Por conseguinte, é de fundamental importância compreender que os enunciados são inseparáveis de sua situação de interação, ou seja, as significações comunicativas não são fixas ou impermeáveis, mas são essencialmente sociais. “Significação e interação funcionam conjuntamente” (ACOSTA-PEREIRA, 2008, p. 11).

A esse respeito Bakhtin afirma que,

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). (BAKHTIN 2003, p. 319)

Rodrigues (2005) traz em seu texto os dois polos de compreensão do texto em Bakhtin (2003), para compreendermos melhor a discussão do Círculo sobre o texto-enunciado. Para Rodrigues (2005), há de um lado, os elementos repetíveis e reproduzíveis do texto (a língua como sistema de signo, o texto como unidade coerente de signos); e de outro, o texto na sua qualidade de enunciado (que embora inerente ao texto só se manifesta na situação social e em relação com outros textos numa relação dialógica, em dada esfera).

Segundo Bakhtin (2003), os aspectos que determinam um texto como sendo um enunciado é o seu projeto discursivo (o autor e seu querer dizer); e a realização desse projeto (a produção do enunciado vinculada às condições/coerções da situação de interação e a sua relação com os outros enunciados; o dado da situação social de interação, da língua, do gênero).

3. Os gêneros do discurso e as esferas de atividades

Como já dito na seção anterior, segundo Bakhtin (2003), a utilização da língua realiza-se na forma de enunciados (orais e escritos e, podemos acrescentar, de outra semiose) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dessa ou daquela esfera de atividade humana. Para ele, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo por meio do conteúdo temático, estilo, que envolve a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e por sua construção composicional. Além disso, Bakhtin concebe que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados denominados de gêneros do discurso. Esses enunciados vão diferenciando-se, ampliando-se e variando à medida que a própria esfera desenvolve-se e fica mais complexa. Nesse sentido, os gêneros do discurso apresentam uma extrema heterogeneidade, uma vez que, são fluídos, plásticos e dinâmicos.

Perante tamanha heterogeneidade, Bakhtin (2003) investiga os gêneros denominados de primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários são os que estão engendrados por ideologias do cotidiano, enquanto que os gêneros secundários estão atravessados por ideologias sistematizadas. Sendo assim, os gêneros primários constituem-se na comunicação discursiva imediata estando mais voltados para a oralidade (mas não restritos a ela), enquanto que os gêneros secundários aparecem nas condições da comunicação cultural mais complexa, organizada e geralmente escrita (mas não restrito a ela). Para Bakhtin, “os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc., - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 2003, p. 281)

Bakhtin (2003), a esse respeito, esclarece que as esferas sociais podem ser entendidas como, por assim dizer, um princípio organizador dos gêneros do discurso, à medida que tais esferas produzem enunciados com seus temas e estilos específicos que, por conseguinte, lhe são próprios. Rodrigues (2005) nos explica que,

Cada esfera social, com sua função sócio-ideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação

verbal, determinados gêneros discursivos, que lhes são específicos.
(RODRIGUES, 2005, p.164)

Nesse sentido podemos compreender que cada campo pressupõe práticas de interações que se constroem mediadas por gêneros específicos. Sendo assim, podemos entender que há uma grande variedade de gêneros na sociedade, distintos entre si, criados pelos diferentes tipos de intercâmbio comunicativo social, como, por exemplo, na esfera do trabalho, na esfera íntima, na esfera literária e na esfera jornalística. Desse modo são as esferas que organizam e agrupam os gêneros que são específicos de cada uma. Em relação à esfera do jornalismo, campo de produção e circulação do nosso objeto de estudo, o gênero *carta ao leitor*, Acosta-Pereira (2008) pontua que,

A esfera social do jornalismo impresso é absorvida por valores instituídos de ideologias que regulam, estabilizam e legalizam diversas situações sociais mediadas por esses gêneros. O campo social do jornalismo impresso, portanto, carrega consigo índices sociais de valor que não apenas influenciam na relativa estabilização dos enunciados que se tipificam nessa esfera, como legalizam e regularizam as demais formas de adaptação dos enunciados [...] (ACOSTA PEREIRA, 2008, p. 73).

É a partir desses pressupostos teóricos, que consideramos pertinente a compreensão dos gêneros do discurso, entendidos por Bakhtin, como tipos relativamente estáveis de enunciados, bem como das esferas de atividade humana como princípio organizador dos gêneros, na medida em que proporciona informações pertinentes para o entendimento da análise do gênero *carta ao leitor*.

4. Relações dialógicas

Ao tecermos nossos fios dialógicos, implica-nos estar engendrados na linguagem sob sua natureza sócio-histórica e ideológica, ou seja, estarmos a todo instante imersos no fenômeno social da interação verbal. De acordo com Bakhtin (2003, p. 123) “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” Essa concepção de linguagem vista como interação

verbal, Bakhtin (2003) denomina de caráter dialógico, pois, para ele, qualquer expressão é socialmente organizada, como também direcionada ao outro,

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (2003, p. 294-295)

Dessa forma, para Bakhtin (2003, p.300), “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”, mas, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2003, p. 297), ou seja, esses ecos e ressonâncias configuram, para a teoria bakhtiniana, a ideia de que não existe discurso neutro nem fala individual, por mais monológicos que sejam, não deixam de ser uma resposta àquilo que já foi dito (os já-ditos), e sempre são dirigidos a alguém, demandam respostas.

Cada enunciado em sua situação concreta funciona como uma resposta aos enunciados precedentes, essa resposta “os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta.” (BAKHTIN, 2003, p. 297). A partir dessas situações enunciativas, ocorrem as relações dialógicas, relações essas que se materializam na interação com o outro e na alternância dos sujeitos do discurso. Nesse sentido, o outro desempenha um papel fundamental no nosso discurso, e é participante ativo da comunicação discursiva, pois “desde o início o falante aguarda a resposta deste, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.” (BAKHTIN, id., p. 301)

Outra questão para a compreensão de como se concretizam as relações dialógicas é entender que, de acordo com Bakhtin (2008, p. 210), as relações lógicas são alheias a essas relações, mas para que essas se tornem relações em sua essência dialógica, devem materializar-

se, ou seja, devem passar do campo abstrato de existência para tornar-se discurso e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa,

Nesse sentido, todo enunciado tem uma espécie de autor, que no próprio enunciado escutamos como o seu criador. Podemos não saber absolutamente nada sobre o autor real, como ele existe fora do enunciado. As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como trabalho hereditário de várias gerações, etc., e apesar de tudo, sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personificada toda enunciação à qual reage. (BAKHTIN, 2008, p.210)

Em concordância com Bakhtin (2008, p. 210-211), as relações dialógicas são possíveis não apenas entre discursos integrais, mas elas são possíveis em qualquer parte significativa do enunciado, até mesmo a uma palavra isolada, representando esta o enunciado do outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Essas relações também “são possíveis entre os estilos da linguagem, os dialetos sociais, etc., outra possibilidade de relações dialógicas é consolidada na própria enunciação como um todo com partes isoladas desse todo e com uma palavra isolada nele.” (BAKHTIN, 2008, p. 211)

As relações dialógicas das “palavras do outro na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais⁶,” (BAKHTIN, 2008, p. 223). Desse modo, essas tomam um sentido divergente, “passam a variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se em discurso orientado para diversos fins, a dialogação interna pode intensificar-se ou atenuar-se [...]” (BAKHTIN, 2008, p. 228), ou seja, em função de seu caráter bivocal, o autor constrói suas intenções por meio do plano discursivo do outro, desse modo, as metas do autor são estilizadas nesse discurso. Não há uma tensão entre o autor e suas intenções na voz do outro, já que esse autor reveste de significação o discurso do outro com base nos fins que deseja alcançar e nisso se constitui a dialogização interna.

Portanto, é a partir dessas relações dialógicas que os gêneros são construídos, pois estes atendem tanto a dimensão verbal, quanto à social (extraverbal), e dessa forma os enunciados se

⁶ Sobre o *discurso bivocal*, Acosta-pereira (2008, p.39) pontua que: “Bakhtin apresenta aspectos sobre autoria e discursividade bivocalizada. O discurso bivocal é introduzido pelo autor sob o ângulo da comunicação dialógica, isto é, sob o plano do discurso, especificando que o discurso bivocal orienta-se para o objeto do discurso como também para o discurso do outro.”

constroem nessa ligação de alternância entre os falantes, da posição valorativa para por fim materializar-se na composicionalidade típica de cada gênero, e assim, “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. (BAKHTIN, 2003, p. 301)

5. Metodologia

Para Bakhtin (1995, p.123) “qualquer enunciação por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta”. Porém, essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta, a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução, pois, graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.

As unidades reais da cadeia verbal são as enunciações, mas, para estudar as formas dessas unidades, convém não separá-las do seu curso histórico. Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal. O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior, as dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório.

O estudo acerca do gênero *carta ao leitor* baseia-se no método sociológico da linguagem do Círculo de Bakhtin. As considerações metodológicas de análise da linguagem postuladas por Bakhtin (1995, p.126-127) seguem os passos a seguir:

- a) estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações;
- b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos;
- c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual.

Sob esse panorama sociológico, Rodrigues (2001) apresenta a proposta de análise dos gêneros do discurso a partir de suas dimensões social e verbal, contudo no presente estudo, investigaremos apenas a dimensão verbo-visual da *carta ao leitor*. Quanto à análise desta dimensão do gênero, Rodrigues (2001) pontua que estudemos seu conteúdo temático; seu estilo e suas projeções dialógico-estilístico-composicionais; sua arquitetônica e composicionalidade; dentre outros aspectos enunciativo-discursivos do gênero.

Assim, a metodologia bakhtiniana busca compreender as regularidades enunciativo-discursivas que engedram e se engendram na constituição e no funcionamento do gênero do discurso, objetivando entender a relativa estabilização linguístico-enunciativa desse gênero, e procurando reafirmar que “estas regularidades são devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica” (ROJO, 2005, p. 199).

Entendendo que a presente investigação, baseia-se também, nas atuais pesquisas em Análise Dialógica do Discurso, vale ressaltar que esta busca compreender a “indissolúvel relação entre língua, linguagem e sujeitos” historicamente situados (BRAIT, 2006, p.10). Ainda segundo Brait, a 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 linguística’, 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. (2006, p. 13-14)

Outra questão importante é o fato de que uma análise de gênero sob a perspectiva da ADD não apresenta categorias pré-estabelecidas; o tratamento investigativo sobre gêneros sob o escopo da ADD requer do pesquisador um caminho exaustivo de “idas e vindas” acerca do *corpus*, haja vista seu caráter heterogêneo, polifônico, pluriestilístico, interdiscursivo e dialógico. (ACOSTA-PEREIRA, 2008)

O *corpus* da presente investigação é constituído de 10 exemplares do gênero *carta ao Leitor*, publicados na revista *Veja* impressa, entre os meses de setembro de 2010 a abril de 2011, a partir do qual se pretende compreender a funcionalidade e composicionalidade desse gênero. Escolhemos a revista *Veja* por esta ser uma revista de circulação nacional, que possui uma grande representatividade jornalística em relação às demais e apresenta ainda um número de circulação extremamente superior. Outro ponto determinante para a escolha é o fato de esta apresentar uma tiragem semanal, o que nos possibilita um maior número de exemplares em um curto período de tempo.

Ainda, acerca de dados específicos sobre a circulação da revista, retomamos as explicações de Bakhtin (2003, p. 302) acerca da concepção de destinatário:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (2003, p. 302).

Sob esse contexto, o público-leitor dessa revista (ROHLING DA SILVA, 2009) é formado por pessoas na faixa etária entre 24 e 40 anos, a maioria residente na região Sudeste do país, pertencentes às classes sociais A e B, o que remete que possuem um nível social e escolar elevados (a maioria com ensino superior). Segue abaixo para facilitar a compreensão acerca das análises, a tabela contendo todos os dados sobre as cartas que serão analisadas:

Título da Carta	Página	Edição	Ano da revista e número	Data de publicação
No encaço dos terroristas (CL01)	15	2211	Ano 44; nº 14	6 de abr. 2011
Um dragão como herança (CL02)	12	2204	Ano 44; nº 7	16 de fev.2011
Sobre a cabeça de	13	2182	Ano 43; nº 37	15 de set. 2010

Lula (CL03)				
Hora de unir o Brasil (CL04)	14	2190	Ano 43; n° 45	10 de nov. 2010
Os sinais de alerta (CL05)	16	2193	Ano 43; n° 48	1 de dez. 2010
A opressão em nome do bem (CL06)	13	2205	Ano 44; n° 8	23 de fev. 2011
Falta indignação (CL07)	14	2183	Ano 43; n° 38	22 de set. 2010
Às estrelas e além... (CL08)	15	2204	Ano 44; n° 7	16 de fev. 2011
Sócios, mas para o bem do país (CL09)	13	2199	Ano 44; n° 2	12 de jan. 2011
Da proibição ao abuso (CL10)	13	2202	Ano 44; n° 5	2 de fev. 2011

Tabela 01: O universo dos dados da pesquisa.

Com base nessas considerações teórico-metodológicas, objetivamos analisar na seção seguinte o conteúdo temático, as relações dialógicas e as projeções-estilístico-composicionais, presentes no gênero em estudo, considerando os recursos da língua utilizados e recortados axiologicamente.

6. Análises e Resultados

O objeto geral dessa seção é apresentar a análise das regularidades estilístico-composicionais da dimensão verbo-visual do gênero *carta ao leitor* do jornalismo de revista impresso, sob a perspectiva do dialogismo. A análise tem o foco em dois pontos principais: o objeto do discurso e as suas projeções estilístico-composicionais. Para tanto, revisitamos conceitos, categorias e fundamentações dos escritos do Círculo de Bakhtin e das investigações atuais no campo da Análise Dialógica de Discurso para entender a discursividade do gênero, sua constituição e seu funcionamento.

Nesta seção, portanto, inicialmente, retomamos a situação social de interação da *carta ao leitor* por meio de discussões que se orientam para seu horizonte temático, assim como para as relações dialógicas que orientam seu(s) sentidos(s). Por fim, apresentamos as projeções

estilístico-composicionais (verbais/linguageiras) do gênero, a partir da identificação das regularidades relativamente estáveis deste na esfera social do jornalismo impresso.

6.1 O objeto de discurso do gênero *carta ao leitor* da revista *Veja*

Podemos afirmar que o horizonte temático (o tema) do enunciado refere-se ao seu objeto de discurso e determinados sentidos (a partir de relações entre outros enunciados) que nesse enunciado se materializam. Com isso, para Bakhtin (2003), os gêneros apresentam-se engendrados em horizontes temáticos específicos que se definem a partir das inter-relações entre objeto e projeto discursivos, orientações e posicionamentos de sentidos e posições dos interlocutores.

Em relação às *cartas ao leitor* da revista *Veja*, o horizonte temático destas caracteriza-se por enunciar acontecimentos do momento histórico atual, sobre o plano sócio-político-econômico. A contemporaneidade midiática identifica o acontecimento e o reênuncia para a construção discursiva.

Sob essa perspectiva, as *Cartas ao leitor* discursivizam objetos que dizem respeito aos horizontes abaixo:

(1) Terrorismo

Ex. 1: Em março de 2003, VEJA revelou que o chefe da organização Al Qaeda, Osama bin Laden, o terrorista mais procurado do mundo, entrara clandestinamente no Brasil em 1995. (CL01).

(2) Economia

Ex. 2: A ganância, como sempre, foi ainda maior em 2010, ano eleitoral, quando as despesas do governo federal cresceram 15% acima da inflação, chegando a 700 bilhões de reais. (CL02)

(3) Saúde

Ex. 3: A ANVISA já tirou analgésicos das prateleiras das farmácias e agora quer restringir a propaganda de biscoitos e refrigerantes. (CL06)

(4) Personalidades/Pessoas famosas

Ex. 4: Saldanha é atualmente o brasileiro mais poderoso em Hollywood e um dos mais celebrados criadores do cinema de animação com uso intensivo de potentes computadores. No começo dos anos 90, quando decidiu que seu destino seria trabalhar com computação gráfica, Saldanha, vindo de uma família de finanças limitadas, mal tinha 20 anos. (CL08)

(5) Política

Ex. 5: A publicação da reportagem a vinte dias do primeiro turno das eleições fará brotar acusações de que o objetivo é prejudicar a candidata oficial, Dilma Rousseff. (CL03)

Ex. 6: Os estados em vermelho são aqueles cuja população votou majoritariamente em Dilma Rousseff; os coloridos em azul são os que deram mais votos a José Serra. A petista ganhou do tucano na proporção de 56% a 44%. (CL04)

Ex. 7: Uma reportagem desta edição de VEJA mostra que a indicação dos ministros econômicos pela presidente eleita Dilma Rousseff obedece a uma lógica de duas vertentes. A primeira é que Dilma não quer ministro de proteção estelar nem fiadores de estabilidade. (CL05)

Ex. 8: O mais provável é que, não fosse sua ex-chefe Dilma Rousseff a candidata petista, o escândalo protagonizado por Erenice seria mais uma vez metabolizado pelo governo Lula, enterrado sob eufemismo. (CL07)

Ex. 9: Sócios só na vitória? O aliado PMDB abriu os trabalhos na aurora do governo da petista Dilma Rousseff exigindo mais cargos com orçamento bilionário para seus integrantes, e usando como arma de convencimento o boicote a uma votação de interesse nacional no congresso, a que define o valor do salário mínimo. (CL09)

Ex. 10: O eixo principal da Assembleia Constituinte de 1988 visava a varrer da Carta o que então se chamava de “entulho autoritário”, dispositivos que permitiram ao regime militar funcionar ostentando uma fachada da legalidade. Foram para o triturador da história a eleição indireta para presidente, governadores e prefeitos de capitais, o cerceamento da imprensa nos períodos eleitorais e os constrangimentos à organização sindical. (CL10)

A partir do levantamento dos horizontes temáticos que as cartas selecionadas apresentam, observa-se que há uma variação de temas, contudo estas possuem um direcionamento temático voltado principalmente para a “política”, tema mais recorrente nas análises. Isso se dá porque, como especificamos mais acima, o público leitor da revista é composto por pessoas de classes sociais elevadas e escolarizadas, assim, as questões sociais que dizem respeito à política afetam essas classes e dizem respeito aos seus interesses, com isso a revista busca atender os interesses específicos dos seus leitores.

6.2 Atravessamentos dialógicos entre horizontes temáticos

As ressonâncias temáticas (ACOSTA-PEREIRA, 2008) caracterizam-se pelos cruzamentos ou atravessamentos de temas que se engendram no discurso do gênero. A

heterogeneidade é constitutiva do horizonte temático, à medida que os cruzamentos de temas são, em adição, estratégias de construção das informações, legitimando-as, regularizando-as e valorando-as na materialidade do gênero. Ou seja, os entrecruzamentos temáticos exercem um papel legalizador, apresentam-se como discursos regularizadores das informações, à medida que consubstanciam o tema tratado (apresentando outras informações ou dados coerentes ao assunto em questão).

Como exemplo de *cartas ao leitor* que possuem entrecruzamentos de temáticas, sendo construídas por temas enquanto discursos regularizadores (ACOSTA-PEREIRA, 2008), podemos destacar:

(a) A carta *Um dragão como herança* (CL02), apesar de ter como tema central a ‘economia’, pode-se verificar um atravessamento de tema relativo à ‘política’, pois a todo o momento o autor-criador remete os dados financeiros e econômicos ao governo de Lula e da atual presidente Dilma Rousseff. Como no exemplo:

Ex. 1: A presidente Dilma Rousseff foi beneficiada eleitoralmente pelo clima de festa na economia, mas pode alegar que já estava fora do governo quando as decisões mais irresponsáveis foram tomadas.

(b) A carta *Sobre a cabeça de Lula* (CL03) como o próprio título nos diz fala sobre ‘política’, mas apresenta suas informações com o cruzamento temático relativo à ‘ética’, valor moral este que os políticos do nosso país não estão se utilizando. Vejamos o exemplo:

Ex. 2: Fossem os tempos que correm menos relativos em termos éticos, isso bastaria para deixar clara a inadequação do arranjo familiar montado no ministério mais próximo de Lula e mais poderoso da hierarquia administrativa do país.

(c) A carta *A opressão em nome do bem* (CL06) categorizada como pertencente à temática da ‘saúde’, apresenta ressonâncias do tema ‘cidadania’, na qual a decisão da ANVISA de tirar os analgésicos dentre outras coisas das prateleiras das farmácias e supermercados, atinge o poder do cidadão de decidir sobre suas próprias vontades. Vejamos o exemplo:

Ex. 3: A ANVISA já tirou analgésicos das prateleiras das farmácias e agora quer restringir a propaganda de biscoitos e refrigerantes. São ações que traem a visão de estado tutor que infantiliza os cidadãos, desmoraliza os médicos responsáveis e cerceia livre-iniciativa.

(d) A carta *Da proibição ao abuso* (CL10) também apresenta cruzamento de tema relativo à ‘economia’, tema este que se inter-relaciona com a política. O objetivo do autor-criador é tratar da política, porém ele se utiliza de falhas na economia decorrente do mau comportamento dos políticos, para sustentar e valorar sua palavra. Vejamos:

Ex. 4: Ao se aposentar aos 65 anos, um trabalhador brasileiro embolsa apenas 60 centavos de cada real com que ele contribuiu para a Previdência. Jorge Viana, o petista ex-governador do acre, um dos casos relatados pelos repórteres da revista, aposentou-se aos 48 anos, embolsando 28 reais para cada real com que contribuiu.

Dessa forma, apreender o horizonte temático e as diferentes inter-relações dialógicas que se constroem na instância do gênero, é compreender a primeira visada (projeto discursivo) das diversas que se conjugam à constituição e ao funcionamento da *carta ao leitor*. Outra questão que se observa é que os entrecruzamentos (ressonâncias, cruzamentos ou atravessamentos) temáticos estão intimamente relacionados com os efeitos de credibilidade ou efeitos de verdade que o discurso da carta objetiva alcançar, como Acosta-Pereira (2008) também verifica no gênero *notícia*. A busca por autenticidade, legitimidade e veracidade apresentam-se como objetivos centrais das cartas. Com isso, as ressonâncias temáticas que resultam dos diversos cruzamentos de temas que se engendram nesse gênero, são procedimentos ou estratégias de construção desses efeitos.

6.3 As relações dialógicas nas *cartas ao leitor*

O horizonte temático do gênero está orientado para e pelos sentidos que se entrecruzam – os outros enunciados; os enunciados do outro – o que se relaciona ao engendramento das relações dialógicas no seu funcionamento discursivo. No que remete às relações dialógicas com o discurso do outro, o gênero em estudo será analisado mediante os seguintes passos: a) o discurso direto, indireto e bivocal; b) relações entre estilos de linguagem; c) sentido de valores ou discursos em confronto; e (d) a antecipação da reação-resposta do outro.

6.3.1 Discurso direto

Para Bakhtin (2006) o discurso direto é uma forma de polifonia, sendo simultaneamente “um discurso sobre um discurso, uma enunciação sobre uma enunciação” (2006, p. 147).

Vejam os:

Ex. 1: O Brasil não é Inglaterra, mas, para um país que, como disse Dilma no discurso de posse, “*se vê na possibilidade real de se tornar uma nação desenvolvida*”, a coabitação inglesa tem algo a ser observado. (CL09).

Ex. 2: “*Os novos integrantes da equipe econômica ecoaram as diretrizes da presidente. Vamos ter de fazer mais e melhor com menos*”, disse Mirian Belchior, a futura ministra do planejamento. (CL05).

6.3.2 Discurso indireto

Para Bakhtin (1995), o discurso indireto ao ser enquadrado no discurso do autor-criador adquire determinado relevo, sendo, portanto, revalorado.

Ex. 3: De acordo com a Polícia Federal, *não é improvável que extremistas islâmicos possam protagonizar atentados durante a realização de tais eventos no Brasil*. (CL01).

Ex. 4: Um empresário do setor aéreo contou *como conseguiu contratos de 84 milhões de reais nos Correios mediante a intervenção direta de Erenice Guerra, a cuja presença ele foi levado pelo filho*. (CL03).

6.3.3 Discurso Bivocal

O discurso bivocal surge inevitavelmente sobre as condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra. Para Bakhtin (2008), as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. Vejamos o excerto:

Ex. 5: Empresários que desfrutaram da confiança de Israel e Erenice contam que a ministra participa de reuniões com clientes do filho e se compromete a abrir portas. (CL03).

6.3.4 Relações entre estilos de linguagem

As relações dialógicas entre estilos de linguagem dizem respeito à busca pela formalidade ou pela informalidade, variações linguísticas e à pessoalização. Nas cartas analisadas, observamos que a maioria delas traz uma linguagem formal, até mesmo porque os interlocutores da instituição são pessoas que têm um nível escolar elevado. A informalidade se dá apenas em

alguns casos, onde o autor-criador utiliza-se de dialetos sociais ou variações linguísticas. Como nos exemplos:

Ex. 6: É ultrajante. *Onde passa um boi passa a boiada.* (CL10).

Ex. 7: Exatamente como aquele abordado em 2006, na lembrança dos “aloprados” do PT. Quatro anos mais tarde, ninguém foi preso. (CL07).

No que diz respeito à pessoalização, o próprio nome do gênero nos remete que o ‘autor’, a própria voz da revista, se reporte ao seu interlocutor com formas mais pessoais, tratando-o com as pessoas do discurso (você, o senhor, o caro leitor) e, como podemos observar nas cartas, não é isso que acontece. É evidente que o discurso em questão pretende atingir o seu público leitor, contudo, a pronominalização ou outras construções que busquem tornar o autor íntimo de seu leitor não estão presentes no gênero.

6.3.5 Valores ou discursos em confronto

Nesse caso, o autor traz para dentro de seu texto dois ou mais discursos que estão em confronto, e conseqüentemente dialogando entre si. O confronto entre valores ou discursos pode se dar entre o discurso pessoal e coletivo ou entre o discurso público e privado, como vemos no exemplo abaixo:

Ex. 8: Uma reportagem especial desta edição trata da decisão da Agencia Nacional da Vigilância Sanitária (ANVISA), ainda não oficializada, de banir do mercado brasileiro a venda de remédios para emagrecer que atuam no sistema nervoso central. *A alegação é que os riscos de complicações cardíacas superem os benefícios proporcionados por esses medicamentos.* No entanto, o que os profissionais ouvidos por VEJA afirmam é que a ANVISA está confundindo efeitos colaterais, que todos os remédios têm, com contra indicações específicas para cada grupo de pacientes. (CL06).

6.3.6 Antecipação da reação-resposta do outro

São perguntas pelas quais o autor-criador busca antecipar a reação-resposta do interlocutor, questionando-o e já, por sua vez, respondendo-o por meio de seus argumentos. As

questões não apenas enfatizam a posição de autoria frente ao que discute, como também, procuram convencer o interlocutor acerca dos fatos que expõe. São exemplos:

Ex. 9: *Mas quais seriam as opções? Não publicar? Só publicar depois das eleições?* Essas não são opções válidas no mundo do jornalismo responsável, a atividade dedicada à busca da verdade e sua revelação em benefício do país. (CL03).

Ex. 10: *É correto dar a um ex-primeiro-mandatário compensação em dinheiro para o resto da vida?* Na teoria e quando se tem como certo que, depois de ocuparem o mais alto posto da hierarquia política, os ex-presidentes vão se retirar das elites eleitorais e partidárias, buscando maneiras mais alternativas de servirem ao país, a resposta só pode ser “sim”. Mas a melhor resposta seria “não” quando se sabe que, desde a redemocratização, só Fernando Henrique Cardoso não postulou mais cargos na política depois de deixar o planalto. (CL10).

6.4 Projeções estilístico-composicionais

Antes de darmos início às análises, discorreremos um pouco sobre o que venha a ser estilo. Para Bakhtin (2003, p.283) “o estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”. O enunciado oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação discursiva é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve, em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, os mais propícios são os gêneros literários.

Cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função seja ela científica, técnica, religiosa, oficial, cotidiana, somada às condições específicas de cada uma das esferas da comunicação, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal.

Com base em todas essas considerações Brait (2005, p. 83) confirma a ideia de que o estilo, longe de se esgotar na autenticidade de um indivíduo, inscreve-se na língua e nos seus usos

historicamente situados. Sob essa perspectiva, em nosso estudo sobre o gênero *carta ao leitor*, da revista *Veja*, encontramos as seguintes regularidades estilístico-composicionais:

6.4.1 Autorreferenciação institucional

São recursos lexicais utilizados para produzir uma referência direta à revista *VEJA*, valorando sempre a opinião desta em relação aos enunciados produzidos. São exemplos:

Ex. 1: O repórter Leonardo Coutinho, de 34 anos, onze deles em *VEJA*, decidiu esmiuçar a notícia. (CL01).

Ex. 2: Uma reportagem desta edição de *VEJA* revela que Israel Guerra, filho de Erenice Guerra, braço direito de Dilma Rousseff enquanto ela foi a incontestável ministra-chefe da Casa Civil [...]. (CL03).

Ex. 3: Erenice Guerra seguiu o roteiro previsto. Jurou inocência apesar de todas as provas materiais em contrário, afirmou que era vítima de uma conspiração e, obedecendo a cartilha da impunidade, atacou o mensageiro, a revista *VEJA*, cujos profissionais ela caluniou por escrito em um papel timbrado da presidência da República. (CL07).

6.4.2 Modalização

Segundo Rodrigues (2007, p. 1742), os indicadores modais apresentam-se materializados nas relações dialógicas entre os enunciados do autor e os da reação-resposta do leitor. Em adição a esse estudo, Acosta-Pereira (2008, p.145) coloca que os indicadores ou marcadores modais são recursos léxico-fraseológicos que sinalizam recortes valorativos de possibilidade, probabilidade, capacidade, sugestão, conclusão, proibição, dever, conselho, dúvida, necessidade, direcionando a contrapalavra do interlocutor. São exemplos:

Ex. 4: De acordo com a Polícia Federal, não é improvável que extremistas islâmicos possam protagonizar atentados durante a realização de tais eventos no Brasil.

Ex. 5: Melhores conhecedores da alma humana vão dizer, não sem razão: Volte daqui a dois anos e eles estarão tentando devorar uns aos outros. Pode ser. (CL05).

Ex. 6: Sua vida é uma prova de que outros brasileiros podem muito bem ser os primeiros em profissões do futuro que estão agora no mesmo patamar da computação gráfica vinte anos atrás. (CL08).

6.4.3 Retomada/Reenuniação de gêneros outros publicados na revista

Por meio de recursos lexicais, o autor-criador retoma matérias anteriores, em especial reportagens, seja com o intuito de esclarecimento de alguma questão ou simplesmente, fazer uma propaganda de alguma seção da revista, ou, ainda, se defender de ataques feitos às reportagens anteriores. Essa relação dialógica com outros enunciados faz com que o autor vá construindo seu objeto de discurso, ancorado no enunciado de outrem e também na posição responsivo-ativa a esses enunciados.

Ex. 7: Uma reportagem desta edição de VEJA mostra que a festa acabou, e a conta amarga acaba de chegar na forma de bombas inflacionárias de efeito retardado. (CL02).

Ex. 8: A publicação da reportagem a vinte dias do primeiro turno das eleições fará brotar acusações de que o objetivo é prejudicar a candidata oficial, Dilma Rousseff. (CL03).

Ex. 9: Uma reportagem especial desta edição trata da decisão da Agencia Nacional da Vigilância Sanitária (ANVISA), ainda não oficializada, de banir do mercado brasileiro a venda de remédios para emagrecer que atuam no sistema nervoso central. (CL06).

6.4.4 Marcadores avaliativos

Para Acosta-Pereira (2008, p. 140), marcadores avaliativos, sob a perspectiva bakhtiniana, são expressões que direcionam axiologicamente a posição do autor-criador diante dos enunciados que produz, essa direção/orientação é relativa ao horizonte temático e perpassa o projeto discursivo. Essas expressões são adjetivações, adverbializações ou outros recursos fraseológicos utilizados para demonstrar a avaliação do autor frente ao tema seguindo as orientações intencionais do gênero. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Ex. 10: Uma reportagem desta edição de VEJA mostra que a festa acabou, e a conta amarga acaba de chegar na forma de bombas inflacionárias de efeito retardado. (CL02).

Ex. 11: Sua ambição parecia tão quixotesca quanto almejar ser um astronauta da NASA. (CL08).

Ex. 12: A esses 44 milhões de eleitores insatisfeitos, a presidente eleita Dilma Rousseff, em pronunciamentos e entrevistas, vem transmitindo mensagens alvissareiras. (CL04).

6.4.5 Movimentos de assimilação do leitor

São determinados recursos da língua, que buscam construir uma orientação ou referência direta ao leitor. Geralmente são verbalizações, substantivações ou pronominalizações diretamente relativas ao interlocutor-leitor. (ACOSTA-PEREIRA 2008, p. 137).

Ex. 13: É de se perguntar se teria sido saída caso não estivéssemos a duas semanas da eleição presidencial. (CL07).

Com base em tudo que foi exposto, concluímos com essas análises que cada gênero do discurso apresenta particularidades típicas, não apenas referentes à situação de interação da qual o gênero significa, como também, ao seu horizonte temático e ao seu estilo. O gênero *carta ao leitor* é um enunciado típico da esfera do jornalismo impresso, que se apresenta essencialmente valorativo, dialógico e saturado de posições, projeções e recortes de fatos do cotidiano.

7. Considerações finais

Concomitante às transformações sociais, estão os gêneros e, portanto, sua plasticidade e dinamicidade fazem com que variem conforme as circunstâncias (BAKHTIN, 2003). Em vista disso, as esferas sociais estão intimamente ligadas à questão dos gêneros e, por isso, o gênero *Carta ao Leitor* foi apresentado e analisado com base na esfera social a qual pertence, a jornalística.

Em relação aos resultados da pesquisa, podemos compreender que nas *cartas ao leitor* publicadas na revista *Veja* impressa, o autor-criador enuncia diferentes eventos, discursivizando sobre fatos sociais do cotidiano do país (plano público), ou no plano social das relações interpessoais (plano pessoal/privado). Além disso, observamos que, neste gênero, há a presença de marcas de discurso direto, indireto e bivocal, projetados e recortados ideológico e axiologicamente no discurso do autor.

As projeções estilístico-composicionais da *Carta ao leitor*, por sua vez, se entrecruzam na materialidade do gênero por meio da autorreferenciação institucional, da modalização, da retomada-reenuniação de gêneros publicados na revista, marcadores avaliativos, e do movimento de assimilação do leitor. Compreendemos que essas marcas relativamente regulares da composicionalidade linguístico textual não apenas significam o gênero, como também o regulariza e o legitima em sua esfera e em seu veículo de produção e circulação.

Assim, a presente investigação nos possibilitou a compreensão dos gêneros do discurso como enunciados que relativamente estabilizam e normatizam nossas práticas interacionais e

nossas relações interpessoais, e ainda como a *carta ao leitor* é construída, para assim então, produzir os efeitos de sentidos desejados.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **O Gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração**. Dissertação de Mestrado. PGLg. UFSC. Florianópolis, 2008.

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 7. Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **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.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-chave**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2005.

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

_____. **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.

_____. **A teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin no horizonte dos estudos da Linguística**. Anais do IV Siget. Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

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.

ROHLING DA SILVA, N. **O Gênero entrevista pingue-pongue: reenunciação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2009.

COM QUE LINGUAGEM EU VOU?

WITH LANGUAGE THAT I GO?

Ana Kelly Borba da Silva BRUSTOLIN¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo proporcionar uma reflexão acerca do papel do professor de língua portuguesa na sala de aula. Hoje em dia, a realidade da sala de aula, como se sabe, nem sempre é uma “maravilha”, principalmente, quando se está diante de algumas turmas cuja realidade é, em geral, cruel e dura. Há vários fatores que contribuem para essa situação real no ensino: crianças convivendo com tiroteios, brigas, falta de condições financeiras e outros, diante de um mundo no qual o consumismo e a “aparência” sobressaem-se (sem contar na carência, muitas vezes, de infraestrutura de muitas escolas). Pretende-se, trazer nesta discussão, questões como: (i) que língua é ensinada nas salas de aula e que língua ensinar? e (ii) que estratégias podem ser adotadas de modo a valorizar a diversidade lingüística trazida pelos alunos? Para tanto, a exposição estará pautada, em especial, nas idéias de Antunes (2007; 2009), Bortoni-Ricardo (2006), Görski; Coelho (2006), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de LP, estratégias de ensino, papel do professor.

ABSTRACT: *This article aims to provide a reflection on the role of the teacher of portuguese in the classroom. Today, the reality of the classroom, as we know, is not always a "wonderful", especially when it is facing some classes whose reality is, in general, cruel and harsh. There are several factors that contribute to this situation in education: children living with shootings, fights, lack of financial and other conditions, before a world in which consumerism and "appearance" is out (not counting the grace often of infrastructure in many schools). It is intended to bring this discussion, issues such as: (i) that language is taught in classrooms and to teach language? and (ii) what strategies can be adopted to enhance the linguistic diversity brought by students. For this, the exhibition will be based in particular on the ideas of Antunes (2007, 2009), Bortoni-Ricardo (2006), Görski; Coelho (2006), and others.*

KEYWORDS: *teaching of LP, the teaching strategies, role of teacher.*

1. Introdução

Com que linguagem eu vou? É o que muitas pessoas se perguntam quando precisam se monitorar no atual mercado de trabalho. Assim como quando escolhemos uma roupa, uma jóia, devemos também escolher uma “norma” para nos comunicarmos com outras pessoas nas diversas situações que aparecerem no cotidiano.

¹ Licenciada em Letras – Língua e Literatura Portuguesas (UFSC/2005) e Mestre em Sociolingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2009). Atualmente, professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tutora EAD/UFSC e revisora de texto.
Endereço eletrônico: anakellyborba@gmail.com.

Ao debater diversas questões com meus alunos do ensino médio e técnico percebi a preocupação deles com a norma culta da língua e a relação da língua portuguesa com o mercado de trabalho constituído. Assim, decidi realizar uma breve reflexão e escrever sobre este assunto a partir dos itens a seguir: (i) discussão sobre as várias normas usadas nas diversas situações cotidianas, (ii) os novos desafios a serem enfrentados na sala de aula e outros. Entretanto, resolvi focar a abordagem, principalmente, com base na seguinte pergunta: Qual a importância da norma culta² no mercado de trabalho atualmente?

2. Breves reflexões

Com certeza, toda forma de linguagem se faz essencial na vida em sociedade, todavia nas salas de aula é fundamental pensarmos a linguagem como mediadora no processo de interação entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Penso ser crucial uma rápida explanação a partir daí.

Durante o período escolar da educação básica é muito importante que os professores trabalhem com as várias normas na sala de aula, tanto na oralidade quanto na escrita. É imprescindível que se elimine qualquer tipo de preconceito em relação à fala dos discentes e que se faça uma reflexão em torno dessas diferenças que realmente existem e se fazem marcantes na sala de aula. Contudo, além de trabalhar a variação lingüística nas aulas de português é importante, igualmente, que o professor apresente a norma culta aos alunos, para que estes passem a conhecê-la, praticá-la e, por fim, dominá-la. Afinal, é na escola que os alunos têm o contato mais direto com esta norma desde cedo.

Porém, infelizmente, na sala de aula, muitas vezes, persistem atividades didáticas desvinculadas do uso real da língua e governadas pelas idéias de “certo” e de “errado”. Entretanto, trabalhar com ensino de Língua Portuguesa vai muito além dessa noção de “certo” e “errado...” A maneira como se ensina “português” nas escolas é, muitas vezes, ineficaz, porque a

² Em uma alusão ao termo tratado por Faraco, de agora em diante utilizarei este termo norma culta para referir-me à norma lingüística praticada, em certas situações (aquelas que envolvem determinado grau de formalidade), pelos grupos sociais que estão mais diretamente ligados à cultura escrita, especialmente por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (FARACO, C. A., In: BAGNO, M., 2002)

“Gramática da Língua Portuguesa” é posta totalmente afastada do sistema em uso da língua, sendo ensinada separadamente. Temos ciência, no entanto, de que a língua é uma atividade social, por meio da qual costumamos veicular informações e externar nossas emoções, caracterizando-se por ser:

um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. Uma gramática que assim entenda a língua (como é o caso da gramática funcional) procura os pontos de contacto entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social” (CASTILHO, 2000, p. 11)

Nas sociedades estratificadas como a nossa, como já nos mostrou Faraco (2002), há diversas normas, como a norma lingüística dos pescadores, a norma das comunidades rurais, a norma dos moradores do morro, a norma dos grupos juvenis urbanos, a norma da classe média, entre outras. Afirimo que a língua é um sistema heterogêneo e variável e se afirmo é porque concebo a existência de diferentes normas (ou usos). Norma, então, diz respeito à língua em funcionamento nas mais variadas situações comunicativas. Em um bar com os amigos, por exemplo, usa-se um estilo mais coloquial: “Me dá uma cerveja”, já em uma palestra valemo-nos, de modo geral, de um estilo mais formal: “Apresentar-se-á neste trabalho”, ou menos formal ainda, “Este trabalho consiste em...”.

De acordo com Scherre (2005, p. 43), em nome da *boa língua* pratica-se a injustiça social, muitas vezes humilhando o ser humano por meio da não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos. Conforme Monteiro (2000, p. 65) um dos preconceitos mais fortes numa sociedade de classes é o que se instaura nos usos da linguagem. Assim sendo, cabe ao docente discutir com seus alunos sobre as diversas variedades, fazendo-os ouvir e compreender as diversas variedades lingüísticas da sua língua materna, abandonando, assim, os preconceitos lingüísticos manifestados em sala de aula. O educador precisa assumir a sua posição e mediar este *choque*, viabilizando, ao mesmo tempo, o contato com a escrita, de modo a possibilitar o domínio dos discentes com esta em diversas ocasiões, ampliando não apenas a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas a utilização dessas ferramentas para uma efetiva participação no contexto social.

Mais do que ensinar de forma rígida a gramática normativa, confunde-se gramática normativa com língua. Esquece-se que uma gramática normativa é normalmente a codificação de uma norma-padrão escrita com base em textos de escritores consagrados, acompanhada do registro de alguns aspectos lingüísticos das variedades de prestígio – as

variedades associadas à fala da elite urbana dominante; que gozam de aceitação social. A língua real – sistema transmitido de geração em geração em circunstâncias naturais – é de riqueza e de complexidade ímpares, que ainda não se deixou descrever nem explicar, na sua totalidade, pelos lingüistas mais brilhantes. E esta mesma língua se rende à mente das crianças na mais tenra idade, que a dominam de forma invejável, sem qualquer ensino formal. (SCHERRE, 2005, p. 42-43)

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), ao chegar à escola, a criança, o jovem, ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, porém precisam aumentar a gama de seus recursos comunicativos para serem capazes de atender às convenções sociais, que determinam o uso lingüístico adequado a cada gênero textual, tarefa comunicativa e a cada tipo de interação. “Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas”. (BORTONI-RICARDO, p.75).

Desse modo, dependendo do domínio social que está em vigor, o usuário da língua valer-se-á de um grau de variação maior ou menor, já que

os falantes alternam estilos monitorados, que exigem muita atenção e planejamento, e estilos não-monitorados, realizados com um mínimo de atenção à forma da língua. Nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento muito cerimonioso. De modo geral, os fatores que nos levam a monitorar o estilo são: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 62-63)

Geraldi (1984), ancorado nos estudos das concepções de linguagem de Bakhtin e seu círculo, propõe o ensino da língua baseado em uma concepção sócio-interacionista da linguagem, ou seja, ela é um lugar de constituição de relações sociais, assim, a linguagem é social.

Tomando a linguagem como forma de interação verbal, Geraldi (1984) vê a sala de aula como lugar dessa interação verbal, um lugar de diálogo e troca de saberes. Assim, discurso e texto passam a ser os objetos de ensino e o objetivo passa a ser o de conhecimento dos mecanismos da língua e não mais o domínio de uma metalinguagem de análise. No plano da linguagem, o ensino dos vários gêneros textuais que circulam entre nós socialmente não apenas aumenta a competência lingüística e discursiva dos discentes, como igualmente mostra-lhes que fazendo uso da linguagem eles podem participar ativamente da vida social, como verdadeiros cidadãos.

A sala de aula é um ambiente propício para depararmos-nos com uma grande variação no uso da língua, tanto na relação entre colegas quanto na relação de poder entre professor e aluno. É notável que tanto discentes quanto docentes desempenhem papéis sociais díspares, estes se valem, normalmente, de um monitoramento maior na sua linguagem em relação àqueles no evento de sala de aula. Podemos encontrar maior ou menor grau de monitoramento dentre eventos mediados pela língua escrita e oral; dentre eventos de sala de aula e eventos de corredores, dentre eventos de reuniões pedagógicas e eventos de conversas na sala dos professores, e assim por diante. Logo, a variação está relacionada aos diversos papéis praticados por cada um dos participantes na vivência em sociedade.

Essa vivência em sociedade atualmente exige cada vez mais do profissional e por isso é muito importante que os profissionais, em geral, dominem as diversas normas e, dentre elas, a norma de maior prestígio social: a norma culta. A valorização da norma culta está cada vez mais presente nos dias de hoje³. Os profissionais de todas as áreas buscam um aperfeiçoamento da língua para as situações mais formais, tanto na escrita quanto na fala.

A disciplina “Redação Oficial”, por exemplo, ganha muito espaço no cenário contemporâneo em várias faculdades, como: administração, secretariado, biblioteconomia, e outras, além de ganhar espaço também nas empresas que visam capacitar seus funcionários e investem em especializações e qualificações destes no que diz respeito a este domínio específico de produção de texto pertencente à língua portuguesa – compreende-se que dominar a língua é saber que ferramenta utilizar em cada situação, seja ela formal ou informal, de escrita ou de fala.

O revisor de texto, igualmente, vem se firmando no mercado de trabalho. E quem de nós não quer ver o nosso texto bem revisado? Esta profissão vem ganhando destaque e *status*, tendo até mesmo já sido aberto o cargo específico de “revisor de textos” em alguns concursos públicos.

O que constato como professora de língua é que muitos alunos não dominam a norma culta da língua, mesmo quando se encontram no estágio final do ensino médio. Como explicar que não aprenderam esta norma específica ao longo dos anos de educação básica? Falha dos professores, da educação como um todo (do sistema?), do entorno de letramento e outros... Muitas são as explicações possíveis. Entretanto, nós, professores de língua, em especial, temos

³ Este fato é evidente e o porquê disso precisaria ser investigado pelos pesquisadores.

essa obrigação de levar o conhecimento das diversas normas aos alunos, bem como o da norma culta a fim de que possam dominá-las em todas as situações. Mas como obter êxito?

Uma alternativa boa talvez seja manter uma postura mais formal durante determinadas explicações em sala de aula, ou trabalhar com gêneros orais e escritos que contenham essa norma (e outras também), pois uma vez que queremos que os alunos se apropriem dessa norma específica, devemos “colocá-la em prática” para que eles convivam com essa situação. Essa postura não significa que o docente tenha que ser autoritário diante de seus alunos, mas sim, um profissional que utiliza as várias normas nas várias situações e, em situação formal de dada explicação em sala de aula, sabe mostrar o seu domínio com a utilização dessa ferramenta: a norma culta.

3. Considerações finais

Haverá muito o que mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua (...). mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro. ILARI (1992, p. 45)

Deste modo, finalizo com o seguinte questionamento: qual o papel da disciplina de Língua Portuguesa?

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio “(...) o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação.” (2006, p. 27)

Uma situação de contexto de sala de aula e uma vivência escolar devem garantir condições de desenvolvimento da competência lingüística dos discentes, bem como, servir como um ambiente privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística deles. Esse fato se constitui na habilidade de manipular textos escritos diversos e adequar-se, igualmente, ao registro oral nas situações sociais de interação.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português; encontro & interação**. São Paulo, Parábola, 2003.

- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo, Parábola, 2007.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística.** São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da norma.** São Paulo: Loyola, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico.** São Paulo: edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, STELLA Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, STELLA Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolingüística e educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 2^a. ed. São Paulo, Unicamp, 2004. v. 1. 122 p.
- Brasil. **LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LEI nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em 13 novembro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- 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, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais - língua portuguesa: ensino de primeira à quarta série.** Brasília : MEC/SEF, 1997. 144p.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Para O Ensino Médio.** Ciências Humanas e suas tecnologias. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** Campinas: Mercado Aberto, 1997.

- BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. (resumo) Ensino Médio ou Médio Ensino? Meio de divulgação: <http://www.ufrgs.br/ppgletras/celsul/index.htm>. In: **VIII Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul – CELSUL**. Inst.promotora/financiadora: UFRGS. Porto Alegre, out. 2008.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2000.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Língua Portuguesa. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação, 1998.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (org.). **Lingüística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 2^a ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GORSKI, Edair Maria. & COELHO, Izete Lehmkuhl. (orgs.). **Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- ILARI, Rodolfo. **Lingüística românica**. São Paulo: Ática, 1992. p. 45.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 8^a ed., 2001.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino do português: a língua que se fala X a língua que se ensina**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB. Mercado de Letras, 1996.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação lingüística, mídia e preconceito**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** Boletim da ABRALIN. V. 25. Fortaleza, 2000, p. 211-218.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM SALAS DE BATE PAPOS¹

Rodrigo Santos da Hora²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compreender a construção da auto-imagem pelo sujeito no gênero *chat*. Para tal, foi elaborada uma pesquisa de campo, cujos questionários respondidos tornaram-se o *corpus* para nossa análise. Como teoria, utilizamos duas correntes da Linguística: a Análise do Discurso e o *Ethos* Discursivo com os seus respectivos autores, bem como outros autores transversais ao tema que nos serviram de apoio.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso – Sujeito – *Chat*

ABSTRACT: *This paper aims at comprehending the construction of the self-image by a subject in the chat genre. For such paper, it was created a field research, which the answered questionnaires became the corpus for our analysis. As theory, we used two areas of the linguistics: Discourse Analysis and the Discursive Ethos with the respective authors, as well as others writers to the theme that gave us a support.*

KEY-WORDS: *Discourse – Subject – Chat*

Introdução

Em tempos pós-modernos surgem novas formas de comunicação e expressão. Surgem novos gêneros textuais e digitais. Surgem novos sujeitos. A nova era da informação mudou, radicalmente, o comportamento do homem. E, é apoiado nesse viés

¹ Este trabalho é parte de uma monografia de conclusão de curso de Especialização concluída em 2009.

² Pós-graduando em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui Especialização em Gêneros Textuais e Interação e Graduação em Letras (Português – Inglês) pelo Centro Universitário Plínio Leite (UNIPLI). Professor de Língua Inglesa. Revisor da Revista Litteris. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1104072390863406> E-mail: rodhora@hotmail.com

que o presente ensaio está alicerçado. Entramos, com este trabalho, no mundo da imaginação, da imagem. Imagem essa criada por um indivíduo com a única finalidade de transmitir um falso “eu”. A questão do *Ethos* foi estudada por diferentes óticas para que pudéssemos chegar a um resultado tão esperado: Por que criar um sujeito mascarado? Por que criar uma imagem remendada de retalhos? Para a concretização deste trabalho, uma pesquisa de campo foi realizada por meio de um questionário, onde a questão principal foi analisar a imagem que o indivíduo constrói nos gêneros digitais, mais especificamente nos *chats*.

Análise Quantitativa dos Questionários Respondidos:

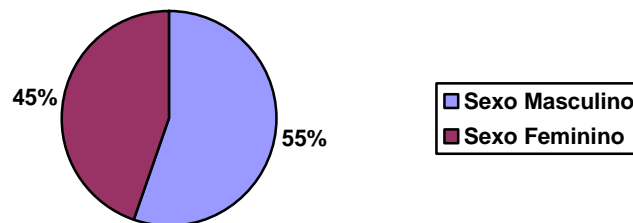
O questionário foi composto por algumas informações de identificação, tais como: sexo, idade, escolaridade e estado onde reside. Vale ressaltar que não foi de nosso interesse saber o nome da pessoa que participou da pesquisa. Além dessas informações fizemos mais 10 perguntas, a saber:

- 1 – Você freqüenta salas de bate-papo? Sim ou não?
- 2 – Com que freqüência?
- 3 – Qual é o site de sua preferência? Uol, Bol, Yahoo, Terra, Globo.com, outros.
- 4 – Você mente ou já mentiu? Sim ou não?
- 5 – Sobre o que você mente ou já mentiu?
- 6 – Quantas vezes?
- 7 – Por que você mente ou já mentiu?
- 8 – Qual é o *nick* (apelido) que você costuma usar?
- 9 – Por que este é o que você mais usa?

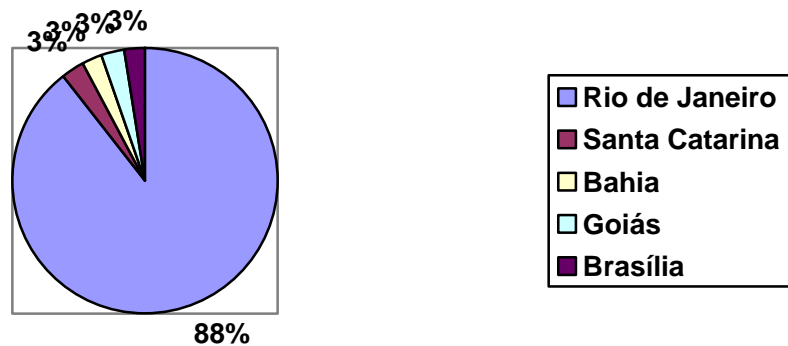
10 – Quais os temas que você mais gosta?

Encontros, Cidades, Idades, Namoro, Religião, Descasados, Sexo (heterossexual, gays, lésbicas e afins), Vídeos e imagens eróticas (heterossexual, gays, lésbicas e afins), Outros vídeos e imagens, Esportes e games, Arte (cinema, música, poesia, dança, teatro), Moda, Temas variados.

Foram respondidos 38 questionários, divididos entre sexo masculino e feminino. Vejamos o gráfico abaixo.

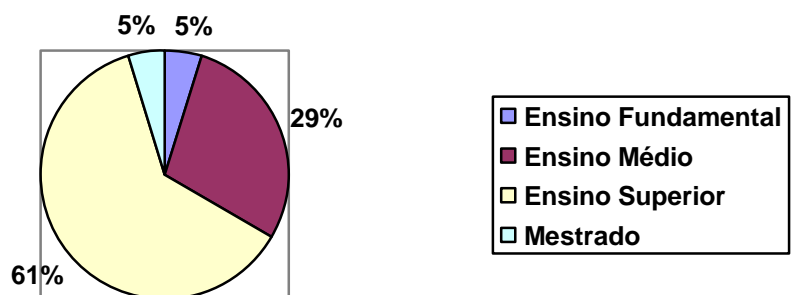


A pesquisa foi realizada com participantes de 5 estados brasileiros: Bahia, Brasília, Goiás, Rio de Janeiro e Santa Catarina.

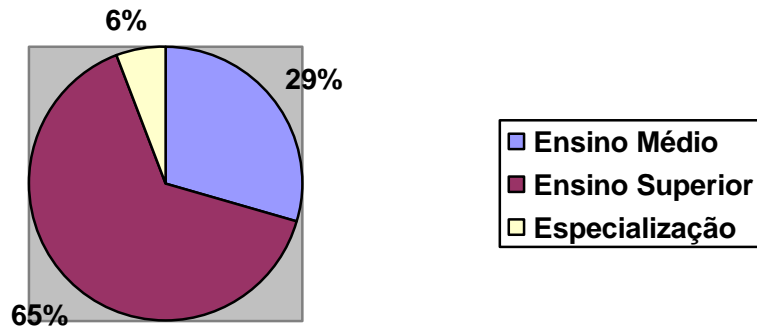


A idade dos participantes varia. A faixa etária dos homens está entre 14 e 34 anos, e das mulheres entre 16 e 52.

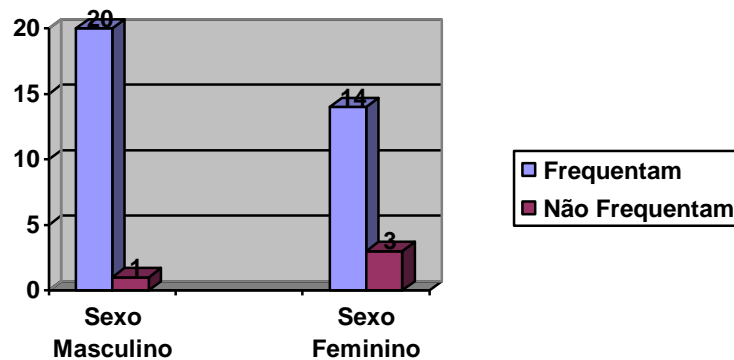
Dos participantes masculinos temos 4 níveis de escolaridade: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e Mestrado.



Já os femininos são 3 níveis: Ensino Médio, Ensino Superior e Especialização.

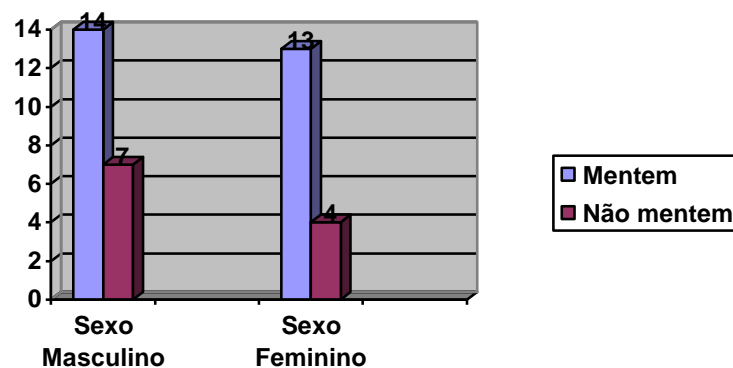


Quanto aos frequentadores das salas de bate-papo, nós temos:

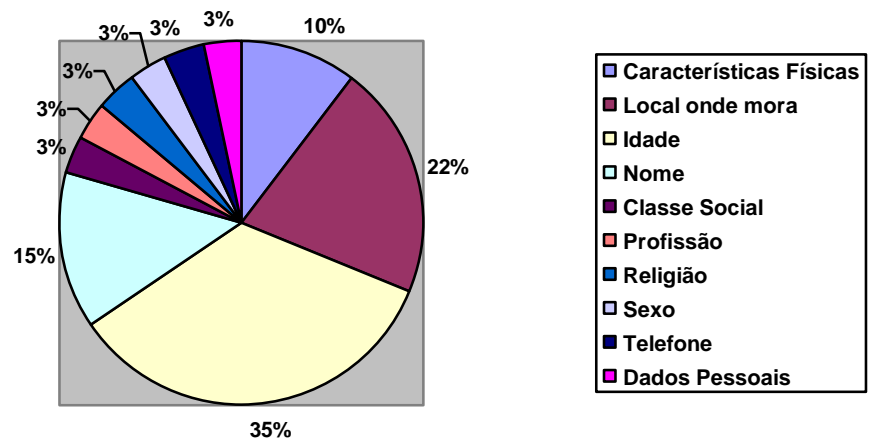


A frequência dos participantes é bem variada. Há pessoas que frequentam todos os dias, 2 ou 3 vezes por semana, apenas nos fins de semana, ou raramente, como responderam a pergunta. Recebemos uma resposta um tanto peculiar. A resposta é a seguinte: “Agora que to namorando, quase nunca, mas antes era frenético”.

No início do questionário perguntamos aos entrevistados se eles mentem ao conversarem nas salas de bate-papo. O resultado não foi diferente do esperado. Os homens venceram nesse requisito. Mas, isso não quer dizer que as mulheres não mentem, pois segundo o resultado elas ficaram tecnicamente empatadas com os homens, ficando atrás por apenas 1 ponto de diferença.



As mentiras nos chats são inúmeras. As pessoas mentem, principalmente, em relação às informações pessoais, como nome, idade, local onde mora. É o que podemos constatar no gráfico abaixo. Porém, as mentiras não param por aí. Os homens, por exemplo, mentem com relação ao tamanho do pênis, a quantidade de mulheres que eles “pegam”, e assim por diante.



Por que mentem? Essa é a pergunta mais relevante da pesquisa. São inúmeros os motivos. Vejamos a lista:

As pessoas mentem:

- 1 – Para ocultar informações pessoais
- 2 – Para dispensar alguém
- 3 – Para saber como é se passar por outra pessoa
- 4 – Para se exhibir ou se gabar de algo
- 5 – Para brincar, despistar ou por puro divertimento
- 6 – Por imaturidade
- 7 – Porque ninguém gosta de conversar com pessoas mais velhas

8 – Para a outra pessoa ter mais interesse

A explicação mais evidente que temos dos psicólogos é que ao mentir em uma conversa, principalmente nos *chats*, uma vez que não vemos a outra pessoa, o indivíduo tende a construir uma nova imagem de si, um outro eu, juntando as peças de um quebra-cabeça “falsificado”.

Nicks ou apelidos. Esses revelam um pouco da identidade construída em uma sala de bate-papo. São eles: florzinha, borboleta, professora, Laracroft, Shiva, Varoa de Deus, Junior, Andrezinho, Icarai_nit, Nit@26anos, dentre outros. Os usuários também utilizam sinais de pontuação, bem como nomes de músicas.

Para a análise dessa pesquisa permeamos, consideravelmente, por duas vertentes da lingüística: a Análise do Discurso e o *Ethos* Discursivo, respectivamente.

A fim de esclarecer a noção do termo *ethos*, expomos abaixo duas definições de autores diferentes. Barthes (1970) define o *ethos* como:

“os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão: é o seu jeito [...]. O orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo” (p:315).

Auchlin (2001) escreveu que:

“a noção de *ethos* é uma noção com interesse essencialmente prático, e não um conceito teórico claro (...). Em nossa pratica ordinária da fala, o *ethos* responde a questões empíricas efetivas, que têm como particularidade serem mais ou menos co-extensivas ao nosso próprio ser, relativas a uma zona íntima e pouco

explorada de nossa relação com a linguagem, onde nossa identificação é tal que se acionam estratégias de proteção” (p:93).

Imagem. *Ethos*. Imaginário. Uma imagem é construída mediante informações obtidas pelas experiências anteriores, e só é possível elaborar tais imagens porque essas informações envolvidas em nossas mentes são sempre perceptíveis.

Começo o parágrafo com a seguinte citação: “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”, afirma Ruth Amossy (2005:9). Para isso, o locutor não precisa fazer um relatório sobre si, descrevendo seus defeitos e qualidades, ou mesmo, fazer um auto-retrato. Amossy acrescenta:

“Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si” (2005:9).

É exatamente esse o objetivo desse trabalho; analisar, compreender, saber por que nós, seres humanos, criamos uma imagem, mesmo não sendo propositadamente, nas salas de bate-papo virtuais.

Amossy (2005) aborda, ainda em seu livro, uma outra questão fundamental na construção do *ethos*: a forma com que falamos, abordamos ou pronunciamos o nosso discurso, pois dessa forma também induzimos o receptor a nos enxergar de outra maneira. Segundo algumas correntes da Análise do Discurso e da Pragmática a Retórica é, hoje, compreendida como a arte de persuadir. Um ótimo exemplo para ilustrar essa teoria é o comício

eleitoral, onde os políticos utilizam as palavras “bonitas” como relação de sedução. Não é nenhum segredo que grande parte dos políticos fazem cursos de Retórica, cursos de como falar bem em publico. Enfim, o resultado do *ethos* é causar uma agradável impressão pela forma como o discurso é elaborado, a dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança.

Pode-se dizer que a face também é a imagem do eu. Para Goffman (1973), a face é

“delineada segundo certos atributos sociais aprovados e, apesar disso, partilháveis, uma vez que podemos, por exemplo, causar uma boa imagem de nossa profissão ou de nossa fé quando causamos uma boa imagem de nós mesmos” (p: 9).

Contrapondo a noção Goffmaniana de face, Kerbrat-Orecchioni redefine tal noção como “o conjunto das imagens valorizantes que, durante a interação, tentamos construir de nós mesmos e impor aos outros” (1989:156).

Nos *chats*, a construção do *ethos* começa pelo *nickname*, ou apelido. A Análise do Discurso reconhece que não há discurso sem sujeito e que o sujeito é protagonista “do” discurso e ao mesmo tempo é protagonista “no” discurso; é um sujeito múltiplo, pois atravessa e é atravessado por vários discursos. Assim, definiríamos o *nick*; um sujeito que, a cada *log in*³ incorpora uma identidade oposta à anterior.

³ *Log in* – É o processo que fazemos ao entrar em uma sala de bate-papo ou nas contas de *e-mails*, digitando o nosso endereço e senhas.

Em um ensaio publicado⁴, Fiorin dialoga entre a multiplicação dos *ethe* e a questão da heteronímia. Essa comparação feita pelo autor levou-nos a refletir sobre um outro viés. A palavra heteronímia é construída com elementos de origem grega. Assim temos: *héteros* (= diferente) + *ônoma* (= nome) + *ia*, sufixo formador de substantivos. O autor de vários nomes recorre a essa ferramenta para levar a autores diversos, com biografia própria, estilo peculiar, personalidade diferente, enfim, com uma arte poética distinta.

O heterônimo é diferenciado do pseudônimo que é constituído pelos elementos gregos *pséudos* (= falso) e *ônoma* (= nome) e que é um nome que esconde a personalidade do autor. Enquanto a heteronímia é a criação de autores fictícios, a pseudonímia é a ocultação, sob outro nome, da autoria de uma obra literária ou de qualquer outra natureza. Se Fernando Pessoa usou aproximadamente 72 nomes⁵ entre heterônimos, semi-heterônimos e pseudônimos, imagine o que um frequentador assíduo de *chats* conectado à rede mundial de computadores pode criar em um curto lapso de tempo. O *nickname* se enquadra, ao nosso ver, tanto na heteronímia quanto na pseudonímia.

Entretanto, como toda boa regra tem uma exceção, essa não será diferente. Há pessoas sim que, ao entrarem em salas de bate-papo, usam o próprio nome para a identificação, não usando um nome falso. Como prova, temos os questionários respondidos no

⁴ Ensaio “ A multiplicação dos *ethe*: a questão da heteronímia” publicado no livro *Ethos Discursivo*, organizado pelas autoras Ana Raquel Motta e Luciana Salgado. São Paulo: Contexto, 2008.

⁵ Para o conhecimento dos diferentes heterônimos pessoais, ver Lopes (1990) e (1993).

anexo deste. Mas, não há nada que impeça essa mesma pessoa que usa o seu nome a encarnar algum personagem abstrato, para nós, porém concreto para esse usuário. O mesmo Rodrigo pode ter 72 personalidades ou até mais. Essas máscaras podem variar com enorme rapidez, o que dá uma volatilidade às identidades sociais.

Como mencionado anteriormente, o *nick* é a porta de entrada na construção do *ethos*. O apelido diz o que queremos e o que procuramos. Esses nomes merecem um estudo a parte, pois levam consigo um enorme valor discursivo. Os *nicknames* estão ligados:

- À personalidades ou personagens famosos: Marilyn Monroe, Renato Russo, Mickey, Scooby Doo, etc.
- À nomes do dia-a-dia: João, Maria, Marcos, Paula, etc.
- À mitologia: Helena de Tróia, Deus grego, Minotauro, etc.
- À religião: Evangélico (a), Varoa de Deus, Soldado de Cristo, etc.
- Ao sexo: Bom de cama, fudedor, trepador, putinha devassa, etc.

Além desses nomes, existem outros com efeito de homofonia⁶. Por exemplo: Gostosa D+, Gato100Gata, Hta, entre outros.

Ao elaborar uma lista com os apelidos mais freqüentes nos *chats*, Marcuschi (2005) enumera alguns nomes, segundo ele, vazios de significação, tais como: Eu/M, Eu/H e HH.

⁶ Homofonia – Diz-se de, ou vocábulo que tem o mesmo som de outro com grafia e sentido diferente.

Não conformados com essa classificação, perguntamos a mais de cem pessoas se elas identificariam esses nomes como vazios de significação. O resultado foi unânime. Todos discordaram do autor. Não satisfeitos com as respostas, entramos em algumas salas de bate-papo com os nomes Eu/M e Eu/H. Mais uma vez a nossa teoria foi atestada. Ora, se colocamos o *nick* como Eu/H e a outra pessoa nos reconhece como um garoto ou homem, então, não cabe dizer que o referido nome é vazio de significação, uma vez que é perfeitamente possível igualá-lo à Vera ou Tereza, por exemplo, nomes inerentes à mulher.

Em nossa pesquisa, recebemos *nicks* como florzinha, borboleta, professora, moreninho, bebezinho. Até então são nomes, teoricamente, normais que os usuários apenas se identificam. Usar o próprio nome como *nick* é mais comum do que se pode imaginar. É o caso de alguns participantes da pesquisa. Outro tipo de *nick* muito freqüente nos *chats* é a junção do nome + idade + lugar onde mora, ou apenas a idade + lugar onde mora, ou simplesmente o lugar. Por exemplo: Leandro24aRJ, Nit@26anos, Icaraí_Nit, Bonsucesso, Carioca da Ilha. Esse tipo de *nick* é, segundo os usuários, um facilitador para que a outra pessoa saiba de imediato o nome, idade, ou o lugar de onde a pessoa está “teclando”. Tudo para agilizar a comunicação. No caso dos *gays*, além do nome ou lugar onde moram, eles colocam como parte constitutiva do *nick* a posição sexual (ativo ou passivo). Por exemplo: Jacarepaguá-Ativo, Carl29Ilha-Pass.

Em dois questionários respondidos, duas das respostas foram um tanto surpresas. Uma menina de 24 anos disse que usa “*Lara Croft*” (personagem vivida por Angelina Jolie) como *nick*

porque, na opinião dela, a atriz é muito gostosa. A outra resposta foi de um rapaz, também de 24 anos. O nome que ele usa é “Cú Assassino”. Ao indagarmos o porquê do nome, ele respondeu: “Por que Assassino? Nem queira saber!!!”.

Ambos os casos nos levam ao caminho do imaginário, do simbólico, da interpretação. E é nesse ínterim que entra a Análise do Discurso que teoriza a interpretação, que coloca a interpretação em questão. Orlandi (2002) afirma:

“A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido” (p: 26).

Então, compreender é saber como esse objeto simbólico (*nick*) produz sentidos. É saber como essas interpretações funcionam.

Para poder entender um pouco melhor o motivo da escolha desse rapaz pelo *nick*, fomos além na pesquisa e descobrimos que ele é gay com posição sexual passiva. Com base nessas informações chegamos a duas hipóteses: 1 – ele faz um bom uso do seu objeto de prazer, e deixa qualquer um morto, sexualmente falando. 2 – ele é portador do vírus do HIV, e ao transar contamina o seu parceiro, caso esse esteja sem preservativo. Mais uma vez, pudemos perceber o forte valor discursivo, estilístico e semântico que o *nick* carrega em suas bases.

O *ethos* está sempre presente como realidade problemática de todo discurso humano. Contraindo tudo o que vimos até agora,

Maingueneau (1993) diz que o *ethos* não é dito explicitamente, e sim mostrado:

“O que o orador pretender ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real”, (apreendido) independentemente de seu desempenho oratório: é portanto o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui” (p: 138).

E, o que está em jogo são as mentiras, as milhares de mentiras que são trocadas nos *room-chats*⁷, pois só através dessas mentiras é que imagens são construídas. E não importa idade, escolaridade ou classe social porque todos mentem. Foi esse o resultado mostrado pela pesquisa. Todavia, não é preciso fazer pesquisa para saber se as pessoas mentem ou não. É fácil constatá-las no dia-a-dia.

A mentira mais intrigante é aquela contada pelo locutor ao interlocutor para que o último tenha mais interesse em sua pessoa. A questão é: por que mentir? Será que mentindo eu estou sendo honesto e justo comigo mesmo? Por que eu não posso declarar o que eu realmente sou ou tenho? No caso dos maníacos ou estrepadores esse é um comportamento mais do que normal ou comum.

Na visão aristotélica, a noção de *ethos* está ligada, indissolavelmente, ao *logos* e ao *pathos*. O primeiro compreende as virtudes diretamente relacionadas à noção de honestidade. A

⁷ Entre outras designações, as salas de bate-papo são ainda conhecidas como: *chatrooms*, *chats*, bate-papo virtual, bate-papo *on-line*, bate-papo digital.

segunda diz respeito aos hábitos, costumes e caráter, e consiste em se expremir de maneira apropriada. Segundo Aristóteles, é a conjunção desses dois que permite convencer pelo discurso. Certamente, é pelo último que o sujeito mentiroso constrói a sua imagem.

No desenvolvimento da pesquisa, tivemos algumas oportunidades em participar de conversas em salas de bate-papo. Ao entrar, nos identificamos, imediatamente, como pesquisadores, e a maioria dos internautas contribui, consideravelmente, com a nossa pesquisa. O mais surpreendente é a quantidade e o nível das mentiras contadas, não pelas mulheres, e sim pelos homens. Dentre as mentiras mais frequentes dos homens estão: o tamanho de pênis, a quantidade de meninas que eles já “ficaram”, a virgindade, idade, e assim por diante. O caso da virgindade é muito interessante, pois temos aí um duplo sentido: 1 – os meninos dizem não serem virgens para não passar uma imagem de inexperiência, imaturidade, ou de bobão, como eles responderam. 2 – Há outros rapazes que, interessados por alguma menina, dizem ser virgens para conquistar a confiança e credibilidade da preza, uma vez que eles apelam para o lado sentimental, proferindo aos quatro cantos da terra que só pretendem perder a virgindade com a menina certa, com o grande amor de suas vidas. E, assim fazem. E, de certo, várias moças ingênuas acreditam e caem no “conto do vigário”.

O que podemos constatar com as visitas nos *chats*, com a pesquisa, e com as conversas com os colegas é que o homem tende a mentir porque ele não quer ser ridicularizado, inferiorizado, diminuído em sua própria comunidade masculina, ou seria melhor dizer machista? O homem sempre teve a preocupação de passar

uma imagem de virilidade, poderoso, forte, “pegador”. Não que seja impossível encontrar um homem viril, poderoso, forte, e “pegador”. Não devemos sufocar esse imaginário, até porque, conforme Laplatine e Trindade (2003) como processo criador:

“o imaginário reconstrói ou transforma o real. Não se trata, contudo, da modificação da realidade, que consiste no fato físico em si mesmo, como a trajetória natural dos astros, mas trata-se do real que constitui a representação, ou seja, a tradução mental dessa realidade exterior” (p:27).

Mais uma vez nos indagamos: Por que mentir? As respostas são impressionantes, e as mesmas, sempre: “mentimos porque queremos passar uma boa imagem, uma boa impressão”. Mas, como passar uma boa imagem, uma boa impressão se os fundamentos são baseados em falsas informações?

Mainqueneau retoma Aristóteles e nos lembra que o *ethos* remete ao caráter e que este está ligado a enunciação. Assim:

“Persuade-se pelo caráter (*ethos*) quando o discurso é de tal natureza que torna o orador digno de fé, porque as pessoas honestas nos inspiram confiança maior e mais imediata. [...] Mas é necessário que esta confiança seja o efeito do discurso, não de um juízo prévio sobre o caráter do orador”⁸.

Enfim, sentimos em dizer com um grande pesar que, são com essas pessoas honestas, essas que nos inspiram confiança, que “teclamos” nos *chatrooms*, alimentando, dessa vez, o nosso imaginário, falso, é claro.

⁸ Retórica de Aristóteles II, 1356 a.

Considerações Finais

O presente estudo teve como proposta analisar a imagem, o *ethos* construído nas salas de bate-papo. Porém, não podemos dizer, em hipótese alguma, que os sentidos sobre o *ethos* se fecham, ou que estão esgotados, pois foi nesse embate de idéias que construímos vários, múltiplos sentidos sobre tal assunto.

A idéia de incompletude é uma das condições para que haja o funcionamento da linguagem, pois conforme repetem os analistas de discursos, não haveria mais nada a dizer se a língua não tivesse a característica da incompletude, da falha. É na incompletude da língua e dos sentidos que o sujeito encontra espaços para significar e re-significar as suas imagens e idéias, numa espiral infinita.

Mas, o fato de permitir essa abertura não quer dizer que os sentidos sempre serão outros, ou que eles não possam ser administrados. É justamente pela incompletude, pela abertura que os sentidos se movem nos “limites tensos” da paráfrase e da polissemia, estando sujeitos “à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização”, conforme Orlandi.

Em suma, essa imagem irreal, imaginária não é a negação do real, mas apóia-se no real para transfigurá-lo e deslocá-lo, criando novas relações no aparente real. Para terminar, retomo a citação de Barthes (1970):

“ São os traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importando sua sinceridade) para causar boa impressão. [...] O orador enuncia uma informação e, ao mesmo tempo, ele diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (p:93).

Pouco importando a sua sinceridade. Os internautas, realmente, fazem jus as palavras de Barthes.

Referências

AMOSSY, Ruth. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

AUHLIN, Antoine. *Ethos et expérience Du discours: quelques remarques*. In: M. WAUTHION, Simon (éds). *Politesse ET idéologie. Rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelle*. Louvain: Peeters, 2001.

BARTHES, Roland. *L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire*. In: *Communications*, n. 16, 1970.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Paris: Minuit, 1973.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Théorie des faces et analyse conversationnelle. Le Frais parler d'Erving Goffman*. Paris: Minuit, 1989.

LAPLANTINE, François & TRINDADE, Liana. *O que é Imaginário*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

LOPES, Teresa Rita. *Pessoa por conhecer*. Lisboa: Estampa, 1990. 2 v.

_____. *Pessoa inédito*. Lisboa: Horizonte, 1993.

MAINGUENEAU, Dominique. *Le Contexte de l'oeuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société*. Paris: Dunod, 1993.

MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. São Paulo: Pontes, 2002.

PESSOA, Fernando. *Obra em Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

GÊNEROS INTERCALADOS E DIALOGISMO: ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS REENUNCIADAS EM NOTÍCIAS IMPRESSAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo¹

RESUMO: O estudo objetiva apresentar uma análise do enunciado fotografia intercalado ao gênero notícia do jornalismo de jornal impresso. A análise segue os pressupostos teórico-metodológicos dos escritos do Círculo de Bakhtin, assim como dos seus interlocutores contemporâneos no campo da Análise Dialógica de Discurso. Para tanto, selecionamos 140 exemplares do gênero notícia com enunciados de fotografias intercalados, retirados de cinco (5) jornais de circulação nacional. Os resultados demonstram as diferentes relações dialógicas entre enunciados, a composicionalidade de gêneros intercalados e as projeções de valor que esses enunciados significam no gênero jornalístico notícia de jornal.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros intercalados; fotografia; notícia impressa; Círculo de Bakhtin

ABSTRACT: *The study aims at presenting a brief analysis of photography like an utterance interlaced in the news report discourse genre. The analysis follows Bakhtin's Circle theoretical fundamentals as well as his contemporary interlocutors from the Dialogical Discourse Analysis. To do so, we selected about 140 instances of news report discourse genre which have photos interlaced in their compositionality. The findings demonstrate that the photos project different appraisal and dialogical dimensions.*

KEY-WORDS: *Photography; news report discourse genre; Bakhtin's Circle.*

Introdução

Para Bakhtin (1998; 20003; 2006), a linguagem não pode ser compreendida sem que se considere sua natureza social e ideológica. Segundo o autor, toda forma lingüística se adapta a uma forma de interação; a natureza da enunciação é de ordem social. Além disso, Bakhtin (2006) explica que a linguagem é um fenômeno ideológico por natureza, posto que os

¹ Trabalho integrado aos projetos desenvolvidos pelo GEID - Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Discurso da UFRN. Professor de Linguística/Língua Portuguesa do Departamento de Ciências Sociais e Humanas do CERES/Curso de Letras/UFRN. Pesquisador integrante das bases de pesquisa *Práticas Linguísticas Diferenciadas* (UFRN/CERES/DCSH), *Letramento e Etnografia* (UFRN/DL/PPgEL) e *Os Gêneros do Discurso: Práticas Pedagógicas e Análise de Gêneros* (UFSC/PGLg). Atualmente integrante do NELA – Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada da UFSC.

signos são produtos da interação verbal entre indivíduos socialmente organizados, existindo não apenas como parte da realidade desses indivíduos, mas, em adição, refletindo e refratando uma outra.

É nesse panorama social e ideológico que Bakhtin (2003) apresenta suas considerações acerca do enunciado. O autor afirma que enunciados são unidades reais de comunicação discursiva e que o discurso só se realiza/ se concretiza na forma de enunciados. Cada enunciado é único, concreto e irrepetível, nasce nas interações sociais e se constitui sempre como resposta a outros enunciados, num intercâmbio sociodiscursivo ininterrupto. A fotografia, nessa perspectiva, é concebida como uma unidade de comunicação, como uma unidade de sentido, necessariamente contextualizada. Isso significa que a fotografia se constitui não apenas por seus elementos semióticos internos (cor, enquadramento de luz, disposição dos elementos, foco, entre outros), mas, em adição, por condições extraverbais da situação social da qual se constitui e funciona.

Em *Discurso na Vida e Discurso na Arte – sobre a Poética Sociológica*, Voloshinov (1981) afirma que o enunciado é constituído por três fatores: (a) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (b) a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e (c) a avaliação comum dessa situação. Com isso, compreende-se que o enunciado e as condições sociais de sua enunciação constituem o processo de interação verbal, ou seja, o verbal (ou outro material semiótico) e o não-verbal (a dimensão social) que integram a situação. Com isso, compreendemos que a fotografia como enunciado se configura tanto por seus elementos semióticos internos quanto pelas particularidades de sua enunciação. A situação de enunciação e suas condições sociais se integram ao enunciado, constituindo-o. A esse respeito Voloshinov (1981, p. 190) afirma que

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. [...]

Dessa forma, consideramos, nesta pesquisa, as fotografias enquanto enunciados, à medida que (a) são determinadas por seus horizontes temporal, espacial, temático e axiológico; (b) se constroem a partir da posição valorativa de seu autor; (c) são tecidas por diversas relações

dialógicas e (d) intercaladas às notícias, apresentam *dixi* conclusivo. A partir dessas considerações teóricas, apresentamos algumas regularidades enunciativo-discursivas da fotografia na notícia.

2 Visadas dialógico-valorativas das fotografias

Por visadas dialógico-valorativas das fotografias, entendemos determinados projetos/objetivos discursivos que o autor da imagem fotográfica procura alcançar, intercalando-a na notícia. Além disso, as visadas dialógico-valorativas das imagens fotográficas seguem parâmetros constitutivos semelhantes das visadas dos enunciados verbais (Cf. ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2011a; 2011b). Podemos compreender, em síntese, que ambas se complementam na construção do gênero notícia. Após a análise do *corpus*, constatamos que as visadas dialógico-valorativas que as imagens fotográficas visam a alcançar são as seguintes:

(a) *Fotografias para localização espacial e para identificação de participantes*: são fotografias que procuram apresentar o local do acontecimento, assim como os participantes envolvidos. O foco está ou nas especificações do espaço em que se passa o relato da notícia ou no(s) participante(s) que é(são) agente(s) central(is) das informações noticiadas. Vejamos a fotografia abaixo retirada da notícia OESP03², cujo foco é a identificação do participante como vítima central da enchente. Outro exemplo é a fotografia da notícia OESP02, cujo foco é o espaço no qual o acontecimento ocorreu.

² OESP significa um exemplar do gênero notícia retirado do jornal *O Estado de S. Paulo*. O número 3 significa o número do exemplar. O *corpus* consta de 140 notícias, retirados dos jornais *O Correio do Povo* (CP), *Diário Catarinense* (DC), *Zero Hora* (ZH) e *Folha de SP* (FSP). O estudo completo sobre o gênero notícia impressa consta em Acosta-Pereira (2008).



Imagem 1 - Notícia OESP02



Imagem 2 - Notícia OESP03

(b) *Fotografias de detalhamento ou de especificação:* são aquelas que procuram detalhar aspectos sobre o acontecimento, isto é, que objetivam selecionar questões específicas dentre as diversas que se entrecruzam em uma determinada notícia. Vejamos a fotografia CP51, cujo foco é a especificação de uma das informações contida na notícia – o detalhamento sobre as 30 toneladas de cesta básica reunida pela LBV em Porto Alegre (RS) no dia 19/12/2007.



Imagem 3 - *Notícia CP51*

(c) *Fotografias de exemplificação*: são aquelas que funcionam como exemplos de questões discutidas ao longo de uma determinada notícia. Vejamos a fotografia da notícia DC31, cujo objetivo é exemplificar, dentre os diversos grupos de funcionários da prefeitura de Joinville (SC), os funcionários que estavam trabalhando na remoção da lama nas calçadas e ruas da cidade depois da chuva do dia 12/12/2007.



Imagem 4 - *Fotografia intercalada na notícia DC31*

(d) *Fotografias com Efeitos de Generalização*: são aquelas que não focalizam um determinado sujeito participante do acontecimento relatado, mas apresentam diversos sujeitos envolvidos sem especificação ou detalhamento. Vejamos a fotografia da notícia DC06 que retrata a fila de 1,5 mil pessoas em busca de atendimento médico, no Hospital Universitário, no dia 12/12/2007.

Editor: Gerardo de Cesaro > (48)3216-3533. Coordenador de Produção: Regis Mallmann > (48)3216-3530

Saúde Pacientes enfrentam madrugada de pé para garantir consulta de retorno

Fila de 1,5 mil pessoas no HU

Uma fila de 200 metros com pelo menos 1,5 mil pessoas à espera de atendimento desde a madrugada. Foi assim que Hospital Universitário (HU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis, amanheceu ontem.

Como fazem a cada três meses, pacientes de todas as regiões do Estado chegaram o mais cedo possível ao HU para garantir a marcação de consultas de retorno.

Durante a manhã, duas mulheres grávidas que estavam na fila foram atendidas às pressas, após passarem mal. Esperando desde as 4h, o aposentado Valter da Silva, de Brusque, no Vale do Itajaí, tentava remarcar uma consulta para a mulher.

– Isto é uma pouca vergonha. E o pior que é sempre assim.

A reclamação geral dos pacientes era a falta de organização, já que não houve distribuição de senhas. O temor era aguardar horas na fila e não conseguir marcar a consulta.

– Esta bagunça só acontece porque a direção do hospital quer. Eles precisam se organizar para não deixar os idosos esperando em filas que simplesmente não andam – afirmou a dona de casa Marilza Peres que, desde as 6h30min, tentava marcar retorno para a mãe, de 72 anos.

Depois de quatro horas de espera, a pensionista Alda Almeida, 81 anos, moradora da Praia do Santinho, na Capital, confiou a árdua tarefa de marcar consulta com um cardiologista para outra pessoa da fila.

Pessoas de todas as regiões do Estado chegaram cedo ao hospital para não correr o risco de ficar sem atendimento



Maternidade terá que contratar

Joinville os médicos pediram providências ao Ministério Público (MP-SC). Em novembro, a promotora visitou duas

A justificativa para o número de médicos – 60% a mais em relação ao atual quadro de 24 no Florianópolis

A Justiça vai definir em um

Imagem 5 - Notícia DC06

(e) *Fotografias redundantes*: são fotografias em que a imagem é tida como inferior ou repetitiva ao texto verbal, haja vista sua função coadjuvante na construção da notícia. Este é o caso da fotografia publicada junto à notícia DC15, que retrata o grupo de veteranas normalistas do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis (SC) que se encontram 40 anos depois da sua formatura. A fotografia apresenta-se redundante, à medida que apenas reitera as informações relatadas na notícia.



Imagem 6 - Fotografia que se intercala na notícia DC15.

A disposição das fotografias, por sua vez, é outro aspecto relacionado às visadas valorativas. A disposição pode estar caracterizada como:

(a) *Fotografias dispostas por Atribuição*: são fotografias que se dispõem uma do lado da outra ou uma abaixo da outra. Ambas se relacionam na construção de sentido na notícia, mas são relativamente independentes e noticiam tópicos diferentes de um mesmo assunto. É o caso das fotografias nas notícias DC40 e DC41, que estão intercaladas a notícias de mesmo assunto, mas retratam tópicos diferentes: uma retrata os obstáculos que atrasam as obras da Catedral de Florianópolis-SC e a outra retrata os custos dessa obra.



Imagem 7 - Notícia DC40/41

(b) *Fotografias dispostas por progressão*: são imagens fotográficas que seguem uma determinada ordem para serem compreendidas. Essa ordem pode estar relacionada a parâmetros cronológicos, de causa-consequência entre outros. É o exemplo das fotografias intercaladas nas notícias DC30/31. As fotografias seguem uma ordem cronológica para construir sentido, ambas representam presente X passado; em outras palavras, uma das fotografias retrata o presente – a reunião das normalistas – e outra retrata o passado – o dia da formatura.

moram seis pessoas.

— Nunca pensei que passaria uma época de Natal tão ruim. A tristeza é grande. Não tenho mais nada — disse ele.

A residência de Araújo foi uma das oito destruídas na cidade com o desabamento de encostas, por causa da enxurrada de terça-feira. Os três filhos do auxiliar de máquinas estavam em casa na hora do desmoronamento, mas ninguém ficou ferido.

No Bairro Conde Vila Verde, alguns barracos foram abandonados, sob risco de desmoronamento. Outros já estavam destruídos. Mas o catador Paulo Rosa Jacob e a mulher Solange do Rocio Pinheiro não saíram com as três filhas da frente de casa, condenada pela Defesa Civil.

— O barro lá do morro desceu empurrando a parede. A gente dormiu fora, mas voltamos bem cedo e empacotamos tudo. Nem sei o que esperar — disse ele.

Sem lugar para colocar a mudan-

reparar os prejuízos

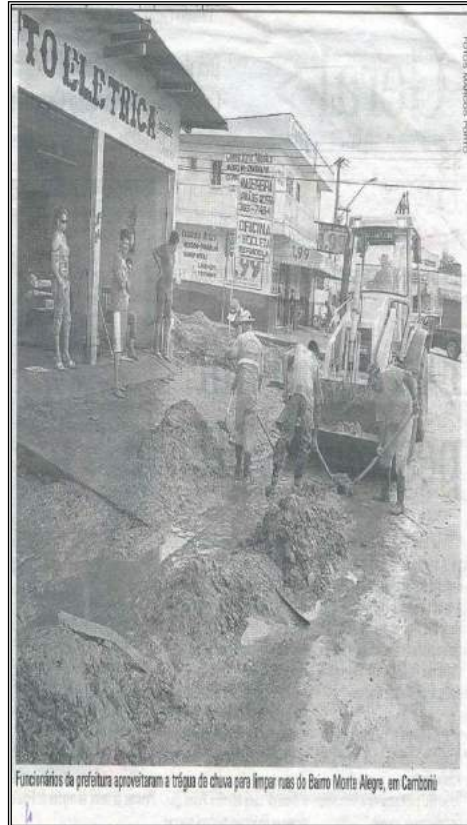
Em Balcário Camboriú, a maior movimentação era para limpeza, remoção de móveis e de lixo. Os cerca de 500 desalojados já haviam voltado para casa até a manhã de ontem. Os bairros dos Estados, dos Municípios e das Nações foram os que mais sofreram com a inundação.

Nas avenidas centrais, lojas térreas foram as mais prejudicadas. Obras de saneamento que eram realizadas há alguns meses na Avenida do Estado terão de ser refeitas. Na orla da Praia Central, centenas de funcionários públicos e voluntários trabalharam o dia todo para aplainar buracos na faixa de areia, remover o lixo e recompor o calçamento.

De acordo com a Defesa Civil e a secretaria de Obras, serão necessários 30 dias para concluir os reparos. Os municípios preparam relatórios para enviar ao governo do Estado e adquirir verbas emergenciais.



Alcides teve a casa destruída por um deslizamento de terra, em Camboriú



Funcionários de prefeitura aproveitaram a trégua de chuva para limpar ruas do Bairro Monte Alegre, em Camboriú

Imagens 9/10 - *Notícia DC30*

Fotografia intercalada na notícia DC31

(c) *Fotografias dispostas por complementarização*: são fotografias que são dependentes uma das outras para a construção de sentido. É o caso das fotografias da notícia DC20: uma fotografia depende da outra para a construção de sentido de seu uso na notícia. Uma fotografia é do Altemir José da Igreja e outra de Flávio Júnior Biassi, patrão e funcionário que disputam o prêmio da Mega-sena na justiça.

| 30 |

DIÁRIO CATARINENSE > SEXTA-FEIRA | 14 | DEZEMBRO | 2007

Geral >
geral@diario.com.br

Rio do Sul e Centro da Capital
ganham câmeras de vigilância
Páginas 34 e 36

Hemosc tent
de sangue p

Editor: Geraldo de Cesaro > (48)3216-3533. Coordenador de



Altamir José da Igreja sustenta ser o autor da polêmica aposta premiada

Flávio Júnior Biassi diz que deu os números e o dinheiro para o ex-patrão

Loterias Tribunal de Justiça autorizou R\$ 4,1 milhões para Altamir Igreja, que já havia sacado mais de R\$ 2,5 milhões logo após a extração do prêmio

Imagem 11 - *Fotografia intercalada na notícia DC20*

(d) *Fotografias dispostas por Alternância*: são imagens fotográficas que independem uma da outra para a construção de sentido. É o caso das fotografias que intercalam a notícia OESP02.



Imagem 12 - Notícia OESP02

O que observamos ao longo das especificações sobre as visadas dialógico-discursivas das imagens e sobre os processos de disposição é que as fotografias, em geral, têm relativamente características comuns, mesmo apresentando projetos discursivos distintos e disposições diferentes (como detalhado acima). Percebemos que as fotografias, portanto, procuram (a) identificar os espaços e os participantes dos acontecimentos relatados; (b) localizar o leitor das informações contidas na notícia, retomando-as e/ou reforçando-as; (c) projetar ao leitor um panorama visual dos relatos; (d) aproximar o leitor do acontecimento e (e) detalhar, explicar e exemplificar determinadas questões da notícia publicada e (f) persuadir o leitor das informações relatadas. Dessa forma, as fotografias funcionam, em adição aos recursos lingüísticos, como estratégias de persuasão e marcas ideológicas específicas, orientando interpretações, sentidos e recortando as informações valorativamente.

3 As relações dialógicas entre fotografias

Assim como as relações dialógicas entre enunciados das notícias (Cf. ACOSTA-PEREIRA, 2008; 2011a; 2011b), as fotografias engendram e se engendram em relações dialógicas. Observamos as seguintes relações:

(a) *Relações dialógicas entre fotografias na mesma notícia*: são fotografias que dialogam na mesma notícia. É o caso das fotografias que se intercalam na notícia DC20.



Imagem 13 - *Fotografias que se intercalam na notícia DC20.*

(b) *Relações dialógicas entre fotografias de mesma temática na mesma página do jornal*: são fotografias em diferentes notícias, mas que dialogam pela mesma temática³. É o caso das fotografias que dialogam nas notícias DC30 e DC31.

³ Nesta pesquisa não se apresentam considerações pontuais sobre o horizonte temático das notícias, posto que as imagens fotográficas seguem as mesmas temáticas das notícias (Cf. ACOSTA-PEREIRA, 2008) nas quais se intercalam.

moram seis pessoas.

– Nunca pensei que passaria uma época de Natal tão ruim. A tristeza é grande. Não tenho mais nada – disse ele.

A residência de Araújo foi uma das oito destruídas na cidade com o desabamento de encostas, por causa da enxurrada de terça-feira. Os três filhos do auxiliar de máquinas estavam em casa na hora do desmoronamento, mas ninguém ficou ferido.

No Bairro Conde Vila Verde, alguns barracos foram abandonados, sob risco de desmoronamento. Outros já estavam destruídos. Mas o catador Paulo Rosa Jacob e a mulher Solange do Rocio Pinheiro não saíram com as três filhas da frente de casa, condenada pela Defesa Civil.

– O barro lá do morro desceu empurrando a parede. A gente dormiu fora, mas voltamos bem cedo e empacotamos tudo. Nem sei o que esperar – disse ele.

Sem lugar para colocar a mudan-

reparar os prejuízos


Em Balcário Camboriú, a maior movimentação era para limpeza, remoção de móveis e de lixo. Os cerca de 500 desalojados já haviam voltado para casa até a manhã de ontem. Os bairros dos Estados, dos Municípios e das Nações foram os que mais sofreram com a inundação.

Nas avenidas centrais, lojas térreas foram as mais prejudicadas. Obras de saneamento que eram realizadas há alguns meses na Avenida do Estado terão de ser refeitas. Na orla da Praia Central, centenas de funcionários públicos e voluntários trabalharam o dia todo para aplainar buracos na faixa de areia, remover o lixo e recompor o calçadão.

De acordo com a Defesa Civil e a secretaria de Obras, serão necessários 30 dias para concluir os reparos. Os municípios preparam relatórios para enviar ao governo do Estado e adquirir verbas emergenciais.



Alcides teve a casa destruída por um deslizamento de terra, em Camboriú



Funcionários de prefeitura aproveitaram a trégua de chuva para limpar ruas do Bairro Monte Alegre, em Camboriú

Imagens 14/15

Fotografia intercalada na notícia DC30 Fotografia intercalada na notícia DC31

(c) *Relações dialógicas entre fotografias de diferentes temáticas na mesma página:* são fotografias que se intercalam nas notícias de diferentes temáticas, mas que por sua disposição, dialogam uma com a outra na mesma página. É o caso, dentre diversos, das fotografias que intercalam as notícias DC42 e DC43, por exemplo.



Imagens 16/17 - Notícia DC42



Notícia DC43

(d) *Relações dialógicas entre fotografias em diferentes seções do jornal:* são fotografias que dialogam em diferentes seções do jornal, por exemplo, as fotografias que se intercalam na notícia em determinada seção (Policial, Geral, Turismo, etc) e a fotografia que aparece na chamada de capa ou na contracapa do mesmo jornal. É o caso da fotografia da notícia CP38, que dialoga com a fotografia na chamada de capa do mesmo jornal.



Imagem 18 - *Notícia CP38*

Após a breve apresentação sobre as relações dialógicas entre enunciados de fotografias, vejamos considerações sobre a valoração e as projeções estilístico-composicionais do enunciado fotográfico.

4 Movimentos⁴ valorativos das fotografias

Por movimentos⁵ valorativos das fotografias, entendemos os efeitos de sentido que as diferentes posições dos participantes (as pessoas fotografadas) das fotografias podem provocar. Alguns desses movimentos nas fotografias do *corpus* analisado são:

(a) *Movimento valorativo de distanciamento*: quando o participante está posicionado de lado ou seu rosto não está diretamente direcionado de frente para o leitor. Com o olhar desfocado para o leitor, a fotografia produz uma idéia de participante com desinteresse ou desatenção para o acontecimento que a notícia retrata. A posição do participante não provoca efeitos de credibilidade ou avaliação frente aos fatos relatados. O efeito é negativo. É o caso das fotografias que intercalam a notícias DC07 e DC18, por exemplo.

⁴ Rodrigues (2001) apresenta estudo sobre os movimentos dialógicos no artigo assinado. Aqui se utilizam seus conceitos, mas com aplicação no discurso verbo-visual das notícias.

⁵ Kress e van Leeuwen (1996) apresentam discussões sobre a posição dos participantes das imagens sob a ótica da metafunção interpessoal. Aqui buscamos apresentar uma análise à luz da valoração, conceito bakhtiniano.

DIÁRIO CATARINENSE > QUINTA-FEIRA | 20 | 06/2008



Odália Melo, presidente da associação de moradores de Frei Damião, tem chave e já abriu o posto por conta própria

Saúde Apesar de prontos e equipados para funcionar, dois postos de Palhoça permanecem fechados para a população

Duas mil pessoas sem atendimento médico

MARILIA PRADO Palhoça

Mesmo morando quase em frente ao posto de saúde do Bairro Jardim Eldorado, em Palhoça, e usando muletas para se locomover, Maria Aparecida Schütz, 44 anos, vai de ônibus ao Centro da cidade para conseguir atendimento médico.

A unidade, construída no antigo prédio do posto policial, foi inaugurada em abril e já tem nove meses. O que falta são profissionais para atender as cerca de 1,2 mil famílias que moram no local.

Há dois anos Maria Aparecida, que era cozinheira e agora não pode mais trabalhar, foi atingida no joelho por uma bola perdida e precisa de fisioterapia e consultas com ortopedista.

É dinheiro moço que está aí. Se o posto foi feito para a população,

não é para ficar fechado — reclamam a dona de casa.

Na comunidade Frei Damião, o prédio, pronto desde abril de 2006, só é usado para reuniões de atendimento. Odália Gonçalves de Melo, presidente da associação de moradores da comunidade, tem uma chave e já abriu o posto sem autorização da prefeitura para que um número de serviços odontológicos fosse feito.

— Não adianta abrir o posto só às vezes. O ideal é que funcione sempre para o povo ser atendido. E usar o dia hojeira é ruim, tem muito posto e é longe — disse a líder comunitária.

Secretário promete abertura para janeiro

O secretário de Saúde de Palhoça, Ari Leonel Filho, confirmou que o posto no Jardim Eldorado está equipado, mas disse que falta um aparelho odontológico e a adequação da rede de esgoto. A previsão, segundo ele, é de que o posto comece a funcionar até 20 de janeiro de 2008.

Sobre a unidade da comunidade Frei Damião, Ari Leonel disse que há resistência de muitos servidores em trabalhar no local por causa da visibilidade. A abertura também é prometida para o final de janeiro.

— Vamos deslocar as equipes do Programa Saúde da Família (PSF) de Bejarau para uma para o Frei Damião e uma para o Jardim Eldorado.

Sobre o posto do Bairro São Sebastião, que também está fechado, o secretário justificou que o prédio está na fase final de reforma, e pode ser inaugurado até fevereiro.

Até lá, o posto do Bairro Bejarau (o único da região que está aberto) precisa atender as 1,2 mil famílias do Jardim Eldorado as 1,1 mil da Frei Damião e as quase mil do próprio bairro. Cada um dos três médicos faz cerca de 350 atendimentos por mês.

Imagens 21/22 - Notícia DC12

32 | Geral > DIÁRIO CATARINENSE > QUINTA-FEIRA | 20 | 2008



A acadêmica de Economia Monise Langoni acumula 16 anos de estudos, mesmo tendo apenas 21 anos de vida

Qualidade de vida Estado é o segundo em desenvolvimento na faixa etária

Jovens vivem melhor em SC

KARINA SOBEL

Santa Catarina é a segunda colocada no Índice de Desenvolvimento Juvenil (IDJ) 2007. O estudo, divulgado ontem, é baseado no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da Organização das Nações Unidas (ONU).

A pesquisa mede a qualidade de vida de pessoas entre 15 e 24 anos. O Distrito Federal lidera o ranking nacional. São Paulo está na terceira colocação, seguido do Rio Grande do Sul. De acordo com o IDJ, as regiões Sul e Sudeste apresentaram os melhores resultados.

Em Santa Catarina, o analfabetismo juvenil dá sinais de que pode desaparecer, com uma taxa que não chega a 1% dos pouco mais de 1 milhão de jovens do Estado, 18% da população catarinense. A maior concentração de analfabetos está na região Nordeste, com 2/3 dos jovens.

A universitária Monise Langoni é um exemplo do bom desempenho das mulheres na pesquisa (confira mais informações no quadro ao lado). Aos 21 anos, ela já acumula 16 anos de estudos. Hoje, cursa Economia na Universidade Federal de Santa Catarina e trabalha no Departamento de Literatura. Monise faz parte dos 80% de jovens brasileiros que estudam, trabalha ou faz as duas coisas.

Quase 62% dos catarinenses entre 15 e 24 anos trabalham

Segundo o relatório 61,9% dos jovens catarinenses exercem atividade remunerada. O número é superior à média da região Sul (57,9%), ficando o Estado em destaque em relação ao Rio Grande do Sul e Paraná.

O IDJ foi elaborado pelo sociólogo João Jacobo Waiselstein, em parceria com o Instituto Sangari, do Ministério da Ciência e Tecnologia e da Rede de Informação Tecnológica Latino Americana (RITA).

www.globo.com.br

Notícia DC21

(c) *Movimento valorativo de apagamento*: quando em uma imagem fotográfica são apresentados diversos participantes, mas apenas um ou alguns deles são focados na fotografia. Em outras palavras, é “apagada” a participação dos demais e apenas focada a atuação de um ou alguns participantes. É o caso da fotografia que intercala a notícia DC11. Entre vários participantes da corrida da longevidade de Florianópolis no dia 16/12/2007, apenas um participante é focado na fotografia em detrimento aos demais.

DIÁRIO CATARINENSE > SEGUNDA-FEIRA | 17 DEZEMBRO | 2007 Geral > | 23

Moeda Verde Sessões serão amanhã e quarta-feira em três horários diferentes

Mais seis vão depor na CPI

A CPI da Moeda Verde, na Câmara da Capital, encerra o ano com mais seis depoimentos, entre eles, o do procurador do município, Jaime de Souza, e dos secretários municipais Sebastião David Machado (Urbanismo e Serviços Públicos), Mário Roberto Cavallazzi (Turismo) e Carlos Roberto de Rolt (ex-secretário da Receita).

A sessão será amanhã e quarta-feira, sempre às 9h, 14h e 16h. Também foram convocados Edelberth Adam (ex-servidor da Flotam) e Adir Cardoso Gentil (empresário, ex-vereador e ex-senador). De acordo com o presidente da CPI, Jaime Tonello, outros depoimentos serão marcados para 2008.

Mais de 50 pessoas devem ser ouvidas pelo vereador. A CPI foi prorrogada até abril do próximo ano, quando deve ser concluído o relatório do vereador Deglêber Goulart (PMDB), líder do governo Diório Berger (PMDB) na Câmara.

O presidente da Comissão não descarta a possibilidade de produzir um relatório paralelo ao do peemedebista, criticado por faltar a algumas sessões. Goulart disse que as audiências foram justificadas e avisa que não pretende abrir mão da relatoria.

A CPI deve decidir se chama os ex-veredores Juares Silveira (sem partido) e Marcílio Ávila (PSB) e o empresário Carlos Amassilha. Os três encaminharam ofício oferecendo colaboração à CPI, mas as convocações ainda não estão confirmadas.

A Comissão foi formada em maio, depois que a Justiça Federal encaminhou à Câmara relatório apontando suspeitas de envolvimento de servidores do Legislativo e do Executivo com irregularidades verificadas durante a Operação Moeda Verde, da Polícia Federal (PF). Encerrado em outubro, o inquérito, que está no Tribunal Regional Federal, resultou em 36 indiciamentos, entre eles, o do prefeito da Capital.

O diretor do circuito, Lauter Nogueira, disse que é a maior corrida de rua amadora da Capital. Ele explicou que, em cada cidade, que sede, pelo menos 200 participantes fazem avaliação de percentual de gordura. A intenção é elaborar um mapeamento das condições de saúde da população.

Os dados também servirão para os participantes que vão ser orientados sobre a situação física e maneiras de melhorar o desempenho. Na etapa de 2008, cada pessoa examinada poderá repetir a avaliação e descobrir como foi a evolução.

Ontem, 472 inscritos na corrida largaram às 9h15min, na Avenida Beira-Mar, no Centro de Florianópolis. Eles percorreram seis quilômetros e todos receberam medalhas de participação. A prova de caminhada, que teve percurso de 3,2 quilômetros, começou 15 minutos antes. Foram 30 categorias divididas por idade.

Yan Gabriel Szilagy estava lá. O bebê tem oito meses foi levado pelos pais, Danilo Szilagy, 25 anos, e Fernanda Szilagy, 24 anos. O casal disse que é bom para o filho se acostumar, desde pequeno, a cuidar da saúde para crescer com hábitos saudáveis.

Iniciativa Mil pessoas em caminhada
Por uma vida longa e saudável

Pelo menos mil pessoas participaram ontem da etapa de Florianópolis do Circuito de Corrida e Caminhada da Longevidade.

O objetivo do evento é incentivar a prática de exercícios, melhorar a saúde e a qualidade de vida das pessoas.

O diretor do circuito, Lauter Nogueira, disse que é a maior cor-

Imagem 23 - Notícia DC11

(d) *Movimento valorativo de generalização:* quando a imagem apresenta diversos participantes sem focar nenhum. Todos são colocados sobre o mesmo plano, seja de distanciamento ou engajamento, dependendo da posição que são projetados na fotografia. É o caso das fotografias nas notícias CP43 e CP03.

DRT homenageia os servidores

Discursos emocionados marcaram a homenagem da Delegacia Regional do Trabalho (DRT/RS) aos seus funcionários mais antigos, ocorrida ontem no auditório do órgão. Foram agraciados servidores com 20, 25, 30 e 35 anos de serviço. A DRT possui hoje um quadro funcional com 317 servidores ativos no Rio Grande do Sul, dos quais 108 têm 20 anos de trabalho, 13 têm 25 anos, 11 têm 30 anos e quatro estão há 35 anos no órgão. O prêmio foi instituído nacionalmente pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) com a Portaria 422/2007. Entre os agraciados está Helena Beatriz Maidana de Andrade, auditora fiscal do trabalho de Viamão. "Adoro o que faço e isso é um incentivo para continuar o meu trabalho", disse.

O delegado Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul, Heron de Oliveira, afirmou que o prêmio é um reconhecimento aos servidores e um momento de confraternização. "Eles têm um papel importante como protetores do direito dos trabalhadores. Os auditores fiscais são pessoas anônimas que trabalham para proteger o direito da população. Temos auditores que têm, inclusive, assento na Organização Internacional do Trabalho."

Foram agraciados com prêmio os mais antigos, entre 20 e 35 anos de serviço

Mobilização cobrava envio de projeto à Assembleia para repor perdas salariais

Vigília de servidores da Justiça

Servidores do Judiciário montaram na sexta-feira um acampamento na praça em frente à sede do Tribunal de Justiça do Estado, em Porto Alegre, onde passaram o dia em vigília. A intenção era pressionar o presidente do TJ, Marco Antônio Barbosa Leal, a enviar para a Assembleia Legislativa projeto de lei que conceda reposição de perdas salariais dos servidores.

O coordenador geral do Sindicato/RS, Valter Assis Macedo, afirmou que a defasagem é referente aos últimos quatro anos e já acumulou 50,59%. "Em reunião com o presidente do TJ, em 23 de julho, ele nos prometeu que até o final do ano encaminharia o projeto e até agora nada", afirmou Macedo. A vigília terminou com ato à tarde, dando fim a uma agenda de atividades do sindicato, que visitou comarcas e fóruns no Interior, colocando faixas que exigiam reposição salarial e informando os 7,5 mil servidores ativos do Judiciário sobre a situação.

O presidente do TJ passou a sexta-feira viajando pelo Interior para inspecionar juizados e varas que vão ser inaugurados. Ele não quis se manifestar sobre o assunto, mas disse que os servidores têm direito de se manifestar publicamente.

4 Projeções estilístico-composicionais da fotografia

As fotografias, enquanto enunciados, possuem diversas regularidades verbos-visuais quanto a sua construção/ constituição estilística e composicional. Ressaltamos, contudo, que, nesta pesquisa, objetivamos apenas apresentar breves discussões sobre esse assunto, à medida que o objetivo geral da dissertação não é a análise descritivo-interpretativa das imagens, mas apenas do seu papel nas notícias.

As projeções estilístico-composicionais das fotografias nas notícias podem estar relacionadas com:

(a) *Cor*: a fotografia colorida possui efeitos valorativos diferentes daquelas em preto e branco, isto é, imagens fotográficas em cores apresentam uma aceitabilidade por parte do leitor do fato ocorrido maior que quando apresentadas bicoloridas⁶.

(b) *Ambientalização*: quanto mais a imagem estiver contextualizada, ou seja, quanto mais elementos da situação fotografada a imagem apresentar, melhor será a localização e compreensão do leitor em relação à notícia apresentada.

(c) *Foco e desfoco*: esse recurso valorativo estará de acordo com o projeto discursivo do autor em enfatizar um determinado elemento em detrimento a outro. Em outras palavras, algumas fotos focalizam um determinado espaço ou participante enquanto outras não.

Essa projeção pode estar relacionada com a anterior – ambientalização – à medida que quanto mais focada a foto estiver sob um determinado elemento, menor será a apresentação de elementos contextualizadores outros sobre esse ambiente.

(d) *Enquadramento e dimensionamento da luz*: para Brait (2004, p. 47), “o enquadramento, o dimensionamento da luz e outros recursos da linguagem fotográfica funcionam discursivamente [...], assinalam escolhas de um sujeito”. Dessa forma, podemos entender que, não só o enquadramento da luz, assim como as demais projeções acima explicitadas, constroem determinados efeitos de sentido.

⁶ Observações discutidas por Kress e van Leeuwen (1996).

(e) *Profundidade*: está relacionada com a ausência ou presença de perspectiva⁷.

(f) *Disposição dialógico-valorativa dos elementos* – a disposição dos elementos e participantes na imagem fotográfica segue orientações e recortes valorativos, assim como projetam no leitor diferentes efeitos de sentido.

(g) *Efeitos de projeção*: estão relacionados com as diferentes ações que a imagem fotográfica pode receber ao ir para o jornal e intercalar-se às notícias. Os efeitos de projeção estão de acordo com o como o autor organiza elementos e participantes na fotografia para atrair leitores: efeitos de cores, definições de foco, entre outras ações de *design* fotográfico.

(h) *Legenda*: a legenda complementa a fotografia, (i) descrevendo-a; (ii) explicando-a; (iii) atendendo às curiosidades dos leitores; (iv) apresentando posições sobre o acontecimento e (v) esclarecendo dúvidas que as imagens podem suscitar.

Sobre as projeções estilístico-composicionais, ressaltamos que estas são recortadas por índices axiológicos e posições ideológicas, seja do autor/fotógrafo, seja da própria instituição jornalística da qual as fotos irão pertencer.

As fotografias são enunciados, portanto, unidades de comunicação que se constituem nas diversas interações, sofrendo, portanto, recortes, entrecruzamentos e projeções de ideologias e valorações diversas, determinadas pelos participantes dessas interações.

5 Estratégias de construção verbo-visual das fotografias

A imagem fotográfica, assim como o texto verbal das notícias, também é construída por determinadas estratégias de configuração, e disposição dos elementos que as constituem. As imagens fotográficas analisadas nas notícias que fazem parte do *corpus* desta pesquisa são construídas por estratégias de:

(a) *Repetição ou desdobramento*: na imagem fotográfica se dá por reprodução de imagens redundantes ou semelhantes. Pode haver a justaposição de elementos, assim como a sucessão de

⁷ Kress e van Leeuwen (1996) apresentam diversas considerações teórico-metodológicas a respeito.

diferentes ícones que se relacionam na imagem. Essa estratégia nas notícias projeta um efeito de validação ou reiteração, à medida que o próprio desdobramento das imagens orienta o leitor a determinadas conclusões e não a outras. Além disso, a repetição das imagens reitera a posição valorativa do autor, seu projeto discursivo e antecipa a atitude responsiva do leitor, orientando-a para determinado sentido. Este é o caso das fotografias que se intercalam nas notícias OESP02, por exemplo.



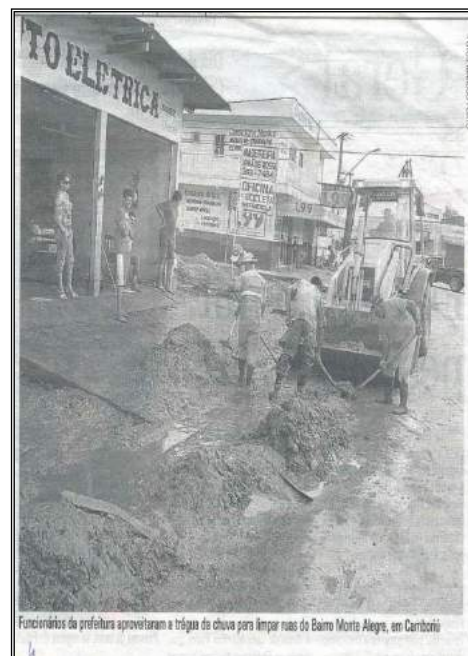
Imagem 26 - Notícia OESP02

(b) *Progressão*: essa estratégia se constrói através da sucessão de imagens fotográficas por meio de gradação: imagens que projetam uma idéia de progressão temporal (presente-passado-futuro), progressão dimensional (grande-pequeno), entre outros processos de gradação produzidos por determinados efeitos de diagramação. É o caso das fotografias em DC15.



Imagem 27 - Fotografias que se intercalam na notícia DC15.

(c) *Oposição*: quando imagens fotográficas são justapostas e projetam imagens em contraste, como, por exemplo, imagens de algo pronto e algo em realização; imagens de algo limpo e algo sujo; imagens de algo inteiro e algo destruído; imagens do antes e do depois, entre outros efeitos adversativos. É o caso das fotografias que se intercalam na notícia DC30 e DC31.



(d) *Duplo sentido*: quando imagens fotográficas apresentam imagens de objetos ou pessoas que aparecem como idênticas, mas, no texto verbal, são apresentadas como diferentes. É o caso da fotografia CP16, que tem a legenda – “mães ficam com crianças nas ruas do centro”. Da análise depreendemos que, não são todas as mães como a legenda apresenta (por meio de um efeito de generalização), mas mães guaranis. É só por meio da leitura da notícia na íntegra que o leitor consegue identificar essa interpretação.

Guaranis em condições precárias

Crianças circulam na zona Sul, arriscando-se entre veículos para pedir dinheiro ou vender artesanato

A presença de mulheres indígenas com crianças nas ruas do Centro de Porto Alegre tem se revelado mais um problema social da cidade. À espera de esmolas ou oferecendo artesanato, elas passam o dia sentadas no chão em condições precárias de higiene e saúde. Embora o hábito seja freqüente há anos, o cenário provoca revolta na população, pois o quadro se agravou desde o começo deste mês – sendo visto como um descaso das autoridades em relação aos índios.

Também na zona Sul, há cerca de dois meses, crianças indígenas circulam entre veículos, pedindo dinheiro ou vendendo artesanato nas sinalceiras da Wenceslau Escobar com Barbedo e Otto Niemeyer. Muitos moradores temem pela segurança dos pequenos, que surgem no meio dos carros, correndo o risco de provocar acidentes.

As mulheres indígenas da área central da cidade são vistas em diversas esquinas, geralmente rodeadas por crianças pequenas que, desprotegidas, se misturam com as milhares de pessoas que circulam pelas ruas diariamente. A Rua dos Andradas, entre a Borges de Medeiros e a General Câmara, e a rua 7 de Setembro são alguns dos locais preferidos das índias guaranis.

A realidade do povo guarani no Centro de Porto Alegre é bem diferente das tribos de índios caingangues. Organizados em bancas de artesanato na Praça da Alfândega, os caingangues comercializam seus produtos e dispõem um cuidado especial às crianças.

Cacique da Tribo Caingangue da Lomba do Pinheiro, Felipe da Silva, chamado em sua língua de Rêtong, disse que a situação em que as mulheres guaranis encontram-se na área central preocupa a tribo. “Ficamos tristes, pois o ideal é que elas passassem o dia nas aldeias, ou então de forma organizada aqui nas ruas”, comentou o cacique Felipe da Silva.

A maioria das mães indígenas vistas no Centro da Capital provém de aldeias do Cantagalo e da Lomba do Pinheiro, onde vivem cerca de 50 famílias. A coordenadora do Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, antropóloga Ana Elisa Freitas, explicou que um estudo antropológico comprova que os índios guaranis têm forte identificação com os arredores da Praça da Alfândega.

“O território é identificado como uma Tava - aldeia de antepassados, um local sagrado para eles”, explicou a antropóloga.



Mães ficam com crianças nas ruas do Centro

Imagem 30 - *Notícia CP16*

(e) *Elipse*: é quando na imagem fotográfica há certas supressões de elementos, pressupondo que o leitor vá inferir o restante. Este é o caso das fotografias que se intercalam nas notícias CP51e CP27. Em ambas, o leitor tem apenas a apresentação de alguns dados que a notícia relata; ora só se tem participantes em lugares indefinidos, ora só participantes sem disposição de ambientes. O leitor, ao ler a parte verbal da notícia, infere o restante.

Mil famílias recebem cestas básicas da LBV

Mil famílias das ilhas dos Marinheiros e Pavão e das vilas Farrapos, Navegantes e Bom Jesus receberam cestas básicas da Legião da Boa Vontade (LBV), ontem pela manhã, na Capital. A esquina das avenidas São Paulo e São Pedro foi fechada para a entrega das doações. Houve shows de artistas tradicionalistas que participaram da campanha de arrecadação dos alimentos.

Segundo a gerente administrativa da LBV/RS, Ana Paula Alves Campos, as 30 toneladas de alimentos distribuídas às famílias são uma recompensa pelo esforço delas ao longo do ano. "O Natal da LBV é permanente, pois promovemos fraternidade o ano inteiro." As famílias selecionadas são cadastradas no Centro Comunitário da LBV e participaram dos três projetos da entidade: Ronda de Caridade, Ser Mulher e Criança Futuro no Presente.



EDUARDO SEIDL

Entidade fez a distribuição de 30 toneladas de alimentos

Imagem 31 - Notícia CP51

Servidores da Segurança protestam

Funcionários do Estado se reuniram em frente ao Piratini e reivindicam definição de matriz salarial

Servidores da Brigada Militar, Polícia Civil, Instituto Geral de Perícias (IGP), Superintendência dos Serviços Penitenciários (Susepe) e outras entidades do setor protestaram ontem em frente ao Palácio Piratini na Capital. Os funcionários estaduais instalaram, na Praça da Matriz, cadeiras com fotos de deputados estaduais. A situação ficou difícil por volta das 15h30min, quando houve um princípio de tumulto. Os servidores tentaram ingressar no Palácio e houve resistência. Os manifestantes, no entanto, permaneceram no saguão do prédio até que uma audiência entre os líderes do movimento e a governadora do Estado, Yeda Crusius, fosse marcada.

Segundo o presidente do Ugeirm-Sindicato, Isaac Ortiz, após um ano de governo, Yeda não teria participado de nenhuma reunião com representantes de entidades do setor. "Esse movimento significa a revolta de todos



PAULO LUNES

Manifestantes ficaram no saguão do Palácio até que audiência fosse marcada

os policiais civis e agentes penitenciários. Não agüentamos mais o descaso da governadora com a categoria", afirmou. Ele ressaltou que as

principais reivindicações referem-se à aposentadoria dos servidores, à definição de uma matriz salarial e à nomeação de profissionais aprovados por concurso.

A presidente do Sindiperícias, Cláudia Bacelar, cobrou mais ação do governo. "Yeda havia prometido desarmar o projeto para a aposentadoria diferenciada da categoria, mas ainda não obtivemos resposta", alegou. O presidente da Amapergs, Flávio Berneiras, disse que as três categorias realizaram uma manifestação, no mês passado, sem obter avanços. O chefe de Polícia, delegado Pedro Rodrigues, que participava de solenidade na Secretaria Estadual da Segurança, ressaltou que o governo pretende atender às demandas dos policiais. Após o tumulto, uma comissão com representantes das entidades foi recebida pela chefe-de-gabinete da Casa Civil. No rápido encontro, uma audiência foi marcada com Yeda para o dia 17 de janeiro.

Imagem 32 - Notícia CP27

Ao final dessa subseção, torna-se relevante retomar que, nessa pesquisa, não houve um trabalho extensivo de análise de imagens (o que se sugere como um trabalho futuro – pesquisar as imagens sob a perspectiva do Círculo de Bakhtin).

O que se buscou, de fato, foi apresentar a função/ o propósito da fotografia intercalada no gênero notícia, discutindo apenas sobre seu enquadramento valorativo e dialógico como parte constitutiva do gênero analisado.

Considerações finais

Como observado e discutido nas seções anteriores, podemos afirmar que o advento das imagens no jornalismo impresso se deu determinado por diferentes aspectos históricos. Dentre eles, destacam-se o desenvolvimento da informatização nas mídias, favorecendo a oferta da informação em tempo reduzindo e em espaços ilimitados; o aparelhamento técnico das empresas jornalísticas, facilitando a utilização de cores no processo de impressão; e as diversas transformações socioculturais das últimas décadas, redefinindo hábitos e costumes do público leitor e de suas práticas sociais.

O uso de fotografias com objetivos de explicitar, explicar ou detalhar os dados da notícia, da reportagem e da entrevista entre outros gêneros recebeu o nome de fotojornalismo. Assim como os diversos textos que envolvem o leitor na recuperação ou reconstrução de fatos, as fotografias, em adição, recuperam acontecimentos e ações. Beltrão (1992) apresenta uma visão da imagem como potencialização do relato contido na notícia. Com a imagem somada às palavras, os leitores potencializam sua compreensão dos fatos, recuperando participantes, espaços e ações representadas na fotografia e diretamente ligadas ao acontecimento. Outro aspecto que o autor retoma em suas discussões é que, assim como qualquer trabalho em jornalismo, a construção do relato em fotografia é realizada com base em critérios editoriais de escolha.

A esse respeito, podemos entender que ao saber o assunto que irá cobrir, o fotógrafo posiciona-se, escolhe o ângulo e define a cena, a partir do enquadramento (valorativo) que

pretende apresentar, isto é, o recorte que a imagem irá sofrer estará de acordo com os efeitos de sentido pretendidos pelo seu produtor e orientado pelo recorte (axiológico) que se pretende dar à notícia. A partir desse processo, o trabalho de edição de imagens é orientado pelos efeitos pretendidos/objetivados. Assim, segundo Moraes (1998), o fotógrafo elimina elementos presentes na cena até atingir efeitos de sentido desejados. Foi sob essa perspectiva que nosso trabalho assim se desenvolveu.

A partir dessas discussões acerca do papel do fotojornalismo na mídia impressa, apresentamos considerações sobre a intercalação do gênero fotografia nas notícias analisadas. Retomamos que não objetivamos apresentar uma análise semiótico-discursiva⁸ dos diferentes constituintes que compõem as fotografias, posto que o objetivo dessa seção é apenas discutir o papel das fotografias como gêneros que se intercalam na construção estilístico-composicional da notícia. Dessa forma, buscamos apresentar considerações sobre a imagem como enunciado, objetivando entender (a) as diversas visadas (objetivos, projetos) dialógico-valorativas que as imagens procuram reforçar/ ressaltar/ significar em seu enquadramento nas notícias; (b) as relações dialógicas que se estabelecem entre as fotografias e (c) as projeções estilístico-composicionais que se engendram na construção enunciativa das imagens fotográficas.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valoração. Florianópolis, 2008. 229 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **O gênero jornalístico notícia impressa**: dialogismo, avaliatividade e estilo. Revista de Letras (PPGL/UFTPR), 2011a. (Prelo).

_____. **A reenunção e as relações dialógicas no gênero jornalístico notícia**: visadas, projeções e discursividade. Revista Gatilho (PPGL/ UFJF. Online), 2011b. (Prelo).

⁸ Ver, por exemplo, os estudos de Kress & van Leeuwen (1996) sobre a análise sociosemiótica de imagens.

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

_____. **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.

BELTRÃO, L. **Iniciação à Filosofia do Jornalismo**. Coleção Clássicos do Jornalismo Brasileiro, V. 05. São Paulo: Editora da USP, 1992.

BRAIT, B. **A Construção do sentido: exemplo fotográfico persuasivo**. *Líbero*: São Paulo, v. 06, n. 11, p. 44-49, 2004.

KRESS, G. & van LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. London: Routledge, 1996.

MORAES, A. **Infografia & o design da notícia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Design. PUCRJ, 1998.

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.

VOLOSHINOV, V. N. *Le discours dans la vie e le discours das la poésie. Contribution à une poétique sociologique*. Tradução do russo por Georges Philippenko. In.: TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique - suivi de écrits du cercle de Bakhtine**. Paris: Éditions du Seuil, 1981. p. 181-215.

LETRAR OU ALFABETIZAR?

BISSACO, Cristiane Magalhães¹
JOSÉ, Jacilene Blaya Cornejo²
SALESSI, Edilaine Regina³

RESUMO: Os termos letramento e alfabetização vêm sendo tratados há alguns anos, entretanto a discussão parece inesgotável, já que as práticas concretas da sala de aula ainda precisam, em sua maioria, ser mudadas. Desse modo, pretendemos, por meio deste artigo, apresentar os conceitos letrar e alfabetizar permeados pelas teorias de aquisição da linguagem no decorrer da história, possibilitando, assim, mudanças na sala de aula das séries iniciais. Destacamos que a Teoria Linguística fundamenta tais discussões, principalmente por que a língua é o veículo da comunicação humana e da aprendizagem de todos os outros conhecimentos.

PALAVRAS- CHAVE: letramento, alfabetização, aquisição de linguagem.

ABSTRACT: *The terms lettering and literacy have been dealt with for some years, but the discussion seems inexhaustible, as classroom concrete practices still need, in most cases, to be changed. We intend, with this article, to present the concepts alphabetize and literate based on language acquisition theories throughout history, thus enabling changes in the initial series. We highlight that such discussions are based on Linguistic Theory, mainly because the language is the vehicle of human communication and the way one can have knowledge.*

KEYWORDS: *literacy, language acquisition.*

¹ A autora é Doutora em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-SJRP, especializanda em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba, graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais e graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba.

² A autora é graduada em Letras Português/Inglês e Pedagogia pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba, sendo especializanda em Alfabetização e Letramento pela mesma Instituição de Ensino.

³ A autora é graduada em Pedagogia pela FAI - Faculdades Adamantinenses Integradas e especializanda em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba.

1. Introdução

Este artigo apresenta um histórico das teorias sobre a aquisição da linguagem, diferenciando as questões referentes ao letramento e o processo de alfabetização da língua portuguesa, bem como mostrando as capacidades necessárias para a alfabetização e as possibilidades na sala de aula de alfabetização. A Linguística nos dá o suporte teórico para discutir a aquisição da linguagem, entendendo que o estudo da aquisição da linguagem visa a explicar de que modo o ser humano parte de um estado no qual não possui qualquer forma de expressão verbal e sem a necessidade de aprendizagem formal incorpora a língua de sua comunidade nos primeiros anos de vida, adquirindo um modo de expressão e de interação social dela dependente.

2. Teorias de aquisição de linguagem

No decorrer da história, as teorias vão se sobrepondo, trazendo explicações melhores para determinados conceitos. Aqui, discutimos a questão da aquisição de língua materna, entendendo que esta foi discutida por muito tempo por uma vertente empirista, o que será descartado neste artigo, já que entendemos o processo de aquisição de linguagem dentro da perspectiva racionalista, ou seja, discutiremos a seguir duas correntes teóricas de base racionalista: o inatismo e o construtivismo, este último subdividido em cognitivismo e interacionismo.

Desse modo, a Teoria Lingüística, de orientação racionalista, parte do pressuposto da Gramática Universal (GU), quer dizer, de um estado inicial de organização da linguagem que todo ser humano possui definido biologicamente (CHOMSKY, 1997). Isto é, a Gramática Universal é entendida como as gramáticas (línguas) identificadas (em um conjunto de gramáticas possíveis) a partir de uma subclasse de expressões delas originadas, o que nos remete ao inatismo chomskiano.

Nos anos 60-70, foram traduzidos para o inglês os trabalhos de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, ao mesmo tempo em que a proposta de Chomsky era absorvida na Europa pela escola Piagetiana (SINCLAIR, 1976). Piaget (1976) enfatiza a ação da criança sobre o meio físico, da qual decorre a construção do conhecimento fundamental para o desenvolvimento da criança – esquemas sensório-motores. Assim, a teoria de Piaget, chamada de

construtivista, passou a ser tomada como referência para a caracterização do desenvolvimento cognitivo da criança.

Após o construtivismo, a teoria sociointeracionista ocupa seu lugar, tendo como principal representante Vygotsky, destacando o papel da interação social por meio da língua no desenvolvimento da criança e na aquisição da linguagem. O sociointeracionismo associa-se, de acordo com Vygotsky (1962/1987), à linguagem como fio condutor das relações sociais e do desenvolvimento humano. A criança, de posse da língua como instrumento, desenvolve o que é chamado de "pensamento verbal", ou seja, a linguagem que advém da atividade mental que é derivada do processo consciente de tomadas de decisões. Vygotsky enfatiza que esse "pensamento verbal", em contraposição à fala, não é inato e sim determinado sócio-historicamente. Assim, ao estabelecer distinção entre pensamento verbal e fala, Vygotsky atribui um caráter sócio-histórico ao primeiro e biológico a esta última.

O que se pode concluir com base nessas linhas teóricas desde Chomsky até Vygotsky é que a criança nasce com uma predisposição para aprender uma determinada língua (competence) e vai se aperfeiçoando na sua relação com o outro (performance).

3. Letrar ou alfabetizar?

A alfabetização e o letramento caminham juntos, lado a lado, como as duas faces de uma mesma moeda, ou seja, são divergentes, porém ambas se complementam. Diante das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança e também do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: alfabetização (sistema convencional da escrita) e letramento (práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura). Cabe ressaltar que ambos não são processos independentes, mas interdependentes, ou seja, a alfabetização desenvolve-se através do letramento, isto é, por meio de práticas sociais de leitura e de escrita; o letramento, por sua vez, só se pode desenvolver através da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, de modo dependente da alfabetização.

Segundo Soares (2003, p. 38, 39), “*letramento* é o resultado da ação de ‘letrar-se (...)’”; “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é não só aquele que sabe ler e escrever,

mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita (...)”. Enfim, ressalta Soares (2003, p. 44), “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”. Por consequência, a autora revela que “letramento é muito mais que alfabetização”, ou seja, a alfabetização é um processo formal, enquanto o letramento é uma prática social.

Nos dias atuais, em que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas; é preciso letrar-se. O conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que não mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar, como constata Magda Soares em seus diversos escritos. Em vista disso, alfabetização e letramento são processos que envolvem níveis e/ou graus ascendentes, de acordo com as exigências do mundo atual e das práticas sociais as quais se está inserido. Ambas, portanto, são contínuas, para toda a vida. Contudo, Tfouni (2002, p.15) afirma a esse respeito que: “(...) a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante”.

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento e/ou prosseguimento da alfabetização. Segundo Tfouni (2002, p.20), “enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Em outras palavras, letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: sabe ler e interpretar jornais, revistas, livros, bula de um remédio, tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, escreve cartas, bilhetes, telegramas, sabe redigir um ofício, um requerimento, “navegar” na internet etc.. São exemplos das práticas sociais de letramento mais comuns e cotidianas de leitura e escrita presentes no mundo contemporâneo.

Magda Soares (2003, p.58), falando sobre a questão, relata que “é preciso que haja, pois, condições para o letramento: escolarização real e efetiva da população e disponibilidade de material de leitura”, uma vez que aspirar um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever (ser alfabetizado) é letrar-se.

Pode-se dizer que o processo de letramento se inicia bem antes de seu processo de alfabetização ou vice-versa. Alguns exemplos, segundo Soares (2003, p. 47), nos explica melhor esse contexto:

“Um adulto poder ser *analfabeto e letrado*: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita”. “Uma criança pode não ser *alfabetizada*, mas ser *letrada*”: convive com livros, conta e finge escrever uma história etc.. “Uma pessoa pode ser *alfabetizada* e não ser *letrada*: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita”.

Portanto, é importante salientar que o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que não há apenas *um* método para a aprendizagem inicial da língua escrita. Há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de indivíduos e/ou de cada indivíduo exigirem formas diferenciadas de ação pedagógica.

Contudo, tomando os dois extremos como ênfases à aprendizagem da língua escrita, Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos freqüentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (2003, p. 90).

A partir dessa compreensão, assim como a autora, é preciso que reconheçamos o mérito teórico e conceitual de ambos os termos e de que, na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

4. Capacidades necessárias para a alfabetização

Dentro do contexto escolar, a alfabetização tornou-se motivo de preocupação para muitos professores que procuram evitar as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito da alfabetização, a compreensão dos aspectos que envolvem a fala é primordial para a aquisição da leitura e escrita.

Outro saber que necessita de atenção no início do processo de alfabetização é a percepção da organização espacial da página, isto é, a criança deverá notar que as letras seguem a ordem da esquerda para a direita na linha, e que a disposição expressiva das linhas é de cima para baixo em uma página.

Caberá ao professor ser o agente provocador da aquisição desses saberes, proporcionando condições e ambiente necessários para o desabrochar dos conhecimentos essenciais ao favorecimento da alfabetização.

Seguem, abaixo, os conhecimentos necessários e sugestões apresentados por Lemle (2004) com o intuito de instigar o aluno a alcançar de forma consciente capacidades que irão ajudá-lo na alfabetização.

1. Trabalhar com escudos de times de futebol, bandeiras, sinais de trânsito, gestos diversificados, amuletos, entre outros, auxiliam a construção da ideia de símbolo.
2. Desenhar pequenas formas como círculos, cruces, quadrados, curvas, espirais, sem exagerar, auxiliam na discriminação das formas das letras.
3. A discriminação dos sons da fala pode ser trabalhada e explorada através de listas de palavras que rimem, repetições de sílabas através de canções e quadrinhas.
4. Já a consciência da unidade “palavra” pode ser explorada por meio da aquisição de palavras novas, plantas, animais, frutas, partes do corpo, entre outras; contar quantas palavras há em uma expressão e localizar a mesma palavra em duas posições diferentes são sugestões que auxiliam na conscientização da unidade da palavra.

5. Finalizando, a organização da página escrita pode ser trabalhada por meio do ato de brincar de ler e criar seus próprios textos.

Ao abordar a alfabetização, é primordial salientar que “o primeiro problema da alfabetização está em a criança compreender que existe uma relação de simbolização entre as letras e os sons da fala”. Os segmentos gráficos representam “segmentos de sons”, conforme Lemle (2004) provoca.

Quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é um símbolo de som e que cada som é representado por uma letra, caberá a ele lembrar - se qual o desenho da letra que corresponde ao fonema que deseja transcrever, ocorrendo, então, o que Lemle (2004) define como “**estalo**” que nada mais é que um avanço repentino e sucessivo no aprendizado do aluno.

4.1. As relações entre sons e letras

Os vínculos existentes entre sons e letras são complexos e giram em torno de quatro relações, a saber:

a) Relação um por um, em que cada letra corresponde a um único som.

Trata-se de uma correspondência biunívoca, havendo, como afirma Lemle (2004), “o *casamento monogâmico*” entre consoante e vogal. É a mais simples das relações e realiza-se em poucos casos.

As consoantes *p,b,t,d,f,v* e a vogal *a* representam, onde quer que estejam, sempre o mesmo fonema. Com elas, a criança iniciará processo de aquisição da leitura e escrita, passando, posteriormente, para a inclusão das letras pertencentes à segunda relação (que trataremos a seguir) posicionadas apenas no início das palavras, evitando a terminação final onde apresenta o som de [u] como em *lua*, *lata*, *vala* e evitando *sol*, *mel* e *sal*.

b) Relação um por mais de um, determinadas a partir da posição.

Nessa relação, uma letra representa diferentes sons, segundo a posição que ocupa na palavra.

O alfabetizando deverá observar e perceber que as letras *s,m,n*, *l,c,qu,g,gu,i,e,u,o,r,rr* ao e *am* possuem sons diversificados de acordo com a sua posição na palavra, como é o caso de sala (som de [s] início de palavra); casa (som de [z] intervocálico); resto (diante de consoante surda ou em final de palavra, apresenta som de [s]); e rasgo (som de [z] diante de consoante sonora).

Os sons de [e] ou [E] não-final, como em dedo e pedra, e [i] em final de palavra como padre, morte; [o] não-final, como bolo, cova, e finalizando essa relação o som [u] no final de palavra: bolo, amigo.

As falhas que ocorrem na leitura e escrita são decorrentes, segundo Lemle (2004), da não transposição da primeira fase para a segunda, “*passo crucial na construção do conhecimento a respeito do nosso sistema de escrita*”.

c) Relação de concorrência, em que há mais de uma letra para um mesmo som na mesma posição.

Trata-se das relações que vêm sendo comentadas; a mais complexa, em que duas letras podem representar o mesmo som e estar na mesma posição.

Essa etapa acompanhará o aluno durante a sua vida inteira. É o caso dos fonemas que, de acordo com o contexto ao qual está inserido, apresentará letras diferentes ou semelhantes ao seu fonema, como é o caso dos fones [z], [s], [z], [u] e “zero”.

Caberá ao aluno conformar-se a memorizar a escolha certa da letra, individualmente para cada palavra.

d) Relações morfológicas representadas por fonemas idênticos em contextos idênticos, em que a estrutura da palavra em seu contexto formal deverá ser levada em conta.

Nesse relacionamento entre letra e som, é primordial aplicar a palavra em um contexto, pois nele o aluno encontrará o significado real da palavra, facilitando assim a sua ortografia. Será de suma importância o emprego do dicionário para a grafia adequada das palavras, em caso de dúvidas.

Dentro dessa relação, enquadram-se os afixos *eza*, *ês*, *ez*, *iz*, *cão*, *al*, *ice*, *agem*, *izar*, *nça*, *ncia*, *des*, *dis*, *extra*.

Após as reflexões realizadas nesse documento sobre as relações existentes entre a leitura e a formação das palavras, é importante salientar que a nossa língua organiza o pensamento. Porém, com o passar do tempo, uma completa a outra, renovando-se mutuamente. Com a leitura e a escrita isso não ocorre, tornando-se necessária uma compreensão efetiva e consciente de todo o processo da alfabetização por parte do educando.

Não basta compreender, é necessário interpretar, criticar, verbalizar a respeito das relações existentes, para que a criança possa, com êxito, transpor sucessivamente cada uma das fases, construindo, com isso, seu conhecimento sobre o sistema da escrita.

Finalizando, é importante ressaltar que primeiro a criança desenvolverá a leitura para, posteriormente, desenvolver a escrita e, portanto, uma vez que a leitura envolve sons, a escrita está intimamente relacionada a ela e ao meio cultural ao qual se desenvolve.

5. Possibilidades na sala de alfabetização: alfabetizar letrando

O entendimento de que a alfabetização não está unicamente relacionada à apropriação de um código, mas que também se relaciona a uma representação linguística, nos faz pensar sobre as questões relacionadas ao processo de letramento, em uma dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado, levando em conta o aprendiz como um sujeito participante do processo e não como uma caixa vazia em que conhecimentos são depositados.

Tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita – o código – é poder participar de práticas sociais letradas, que formam parte de uma cultura grafocêntrica. Desse modo, enquanto a alfabetização se encarrega da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição da linguagem de uma sociedade (TFOUNI, 2002, p. 20).

O domínio da leitura e da escrita permite ao sujeito interpretar, divertir-se, organizar, confrontar, inferir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar, garantindo à sua memória uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 2003). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas também a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de comunicação, possíveis, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural.

Nessa esteira, fica entendido como papel do professor, conforme apontado por Soares (2003, p. 58), não apenas o de ensinar a ler e a escrever, mas, também, de levar os indivíduos a fazer uso da leitura e da escrita, levando-os a se envolver em práticas sociais de leitura e de escrita.

Koch (2004, apud Koch & Elias, 2006, p. 102) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência

que possibilita a produção e a compreensão de diferentes gêneros textuais, ou seja, a produção de sentido dada por meio do conhecimento prévio que temos para inferir significado na leitura. Isso pode, de certa maneira, ser ensinado na escola. A competência metagenérica está implícita no ponto de vista de Bakhtin (1929/1988, p.301), segundo a qual:

(...) Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível.

Lessa (2003), ao discutir a visão de linguagem bakhtiniana, afirma que a visão de linguagem como prática social tem sua origem na aceitação de que os sentidos são negociados e construídos dentro de um momento sócio-histórico determinado. Nesse momento, é preciso considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade. A autora se apoia em Bakhtin (1929/1988), acerca dos interlocutores e o contexto de produção. Bakhtin (1929/1988), ao definir a linguagem como prática social, define algumas características, a saber:

1. O caráter histórico e dialógico da linguagem;
2. A enunciação como um todo e não de elementos isolados;
3. O sentido da palavra determinado por seu contexto;
4. O caráter evolutivo e transformador da linguagem a partir da interação verbal dos locutores;
5. O desenvolvimento de uma postura dialética entre necessidade, liberdade e responsabilidade linguística;
6. A visão da língua como uma realidade concreta;
7. A visão das leis da evolução linguística como leis sociológicas, não divorciadas das atividades dos falantes;
8. A estrutura da enunciação como uma estrutura puramente social, uma vez que só se torna efetiva entre falantes.

Cabe destacar que não adianta conhecer o código se não se entende o texto. Nesse sentido, Schnewly et al (2004) apontam que é uma das tarefas da escola ensinar a ler e escrever, já que são habilidades indispensáveis aos cidadãos para o exercício de seus direitos e deveres. É

possível, então, com o ensino a partir de gêneros, beneficiar o processo de ensino-aprendizagem de escrita/leitura, porque leva o aluno a compreender a linguagem na forma concreta e não como uma linguagem inventada como muitos livros didáticos oferecem.

6. Considerações finais

É sabido, perante os aspectos levantados no decorrer deste estudo teórico, que a escrita e a leitura são práticas sociais que se fundamentam e/ou decorrem de duas concepções distintas, porém interdependentes: alfabetização e letramento.

Não se pode negar, no entanto, a importância das práticas sócio-culturais da leitura e da escrita na sociedade atual, uma vez que um indivíduo letrado é capaz de interagir com o mundo, partilhar ideias, organizar e liderar um grupo, auxiliar na tomada de decisões, enfim, de tornar-se capaz de criar, modificar e transformar seus planos em uma ação benéfica para o seu próprio ego e também para aqueles que estão a sua volta.

Para finalizar, é importante salientar que os diversos conceitos de letramento e alfabetização são múltiplos, conflitantes, porém de uma relevância do ato de aprender, de viver e de se relacionar com o mundo numa só sintonia, como se pudéssemos, numa só frase, representar o significado de ambos os conceitos, condição diferenciada para atingir diferentes objetivos, qualquer que seja o lugar.

Contudo, a breve análise dos conceitos aqui apresentados visa, no campo educacional, a aproximar a alfabetização e o letramento, uma vez que a junção de ambos possa proporcionar alternativas para que nossa população torne-se uma sociedade leitora, com uma nova perspectiva de vida e um novo conhecimento de mundo, já que "Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que pode ser" (SOARES, 2003).

7. Referencias bibliográficas

- BAKHTIN, M. (1929/1988) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 6ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, pp.67-136.
- CHOMSKY, N. New Horizons in the Study of Language. *D.E.L.T.A.*, **13**. Edição Especial: Chomsky no Brasil, 1997, pp. 1-20.

- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender – os sentidos do texto*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 16ª Ed. São Paulo: Ática, 2004.
- LESSA, A.B.C.T. (2003) Transformação: Uma Experiência de Ensino. In: CELANI, M.A.A. (org.) *Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 79-89.
- PIAGET, J. Piaget's Theory. In: B. Inhelder & H.H. Chipman (eds.) *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology*. New York: Springer-Verlag, 1976.
- SCHNEWLY, B. et al. Gêneros Orais e escritos na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SINCLAIR, J. M. Developmental Psycholinguistics. In: B. Inhelder & H.H. Chipman *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology*. New York: Springer-Verlag, 1976.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- VIGOTSKII, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1962/1987.

AS INTERFACES NAS ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DE TÓPICO¹

Equeni Sobrinha Rios Passos
Fernanda Figueira Fonseca²

RESUMO: Alterações na representação do sujeito pronominal, inversão livre do sujeito, construções de tópicos, diversos são os estudos acerca das diferentes mudanças por que passa o português brasileiro. A pesquisa propõe investigar e identificar as construções de tópicos na fala dos informantes e analisar as ocorrências de tópicos encontradas e classificá-las a partir dos traços sintáticos que os definem. A pesquisa tomará como aporte teórico, os estudos realizados por Pontes (1987) e Araújo (2006). Para tanto, realizou-se uma investigação das estruturas de tópico e sujeito, considerando, na análise, os fatores lingüísticos e extralingüísticos. A análise feita evidenciou que a incidência das estruturas de tópicos em todos os informantes, independente dos fatores citados acima, e corrobora para a hipótese levantada nessa pesquisa. A hipótese levantada foi confirmada consubstanciando a tendência dessas ocorrências no português do Brasil.

Palavras-chave: Construções de tópico. Função. Constituintes. Língua falada.

ABSTRACT: Alterations on representation of the subject pronominal, inversion free of the subject, buildings of topics, diverse are the studies the hedge from the different what pass the Brazilian Portuguese. The search has how propose explore and identify the constructions of topics on the speak from the informants in the study and the conditioned internal and external of the language that favoring this realization. The research will take as it arrives in port theoretical the studies the Pontes (1987) and Araújo (2006, 2009). The done analysis evidenced that incidence of the structures of topics in all the informer independent of the cited factors above, corroborating for the hypothesis raised in this research. As which type of accomplishment of bigger recurrence was not inferred, the hypothesis was confirmed, confirming the tendency of that occurrences into the Portuguese of the Brazil.

Key-words: Constructions of topic. Function. Constituent. Said language.

Introdução

Estudos diacrônicos, como o de Pontes (1987) e Araújo (2006), mostram que as construções de tópicos não são um fenômeno novo, pois ocorrem desde séculos passados e são determinantes para as mudanças produzidas nas comunidades, as quais de forma gradativa

¹ Esse artigo é parte do Trabalho de conclusão do curso de Letras apresentado a Uneb – Universidade do Estado da Bahia.

² Especialistas em Literatura e Linguística pela Universidade Federal da Bahia.

caracterizam o percurso do comportamento da língua empregada pelos seus falantes no decorrer do tempo.

Uma análise mais profunda das gramáticas da língua portuguesa brasileira deixa visível que as sentenças lingüísticas canônicas, aqui consideradas como a ordem não marcada, seguem uma estrutura que corresponde à seqüência, sujeito, verbo e objeto. No entanto, o falante em seu processo de interação lingüística, para atender a uma necessidade pragmática de comunicação cotidiana realiza construções sintáticas que se distanciam dessa ordem básica, a exemplo das construções com deslocamento à esquerda, que em nenhum momento, foram devidamente incorporadas ao estudo da estrutura do português pelas gramáticas normativas, apesar de comprovado que não são raras as sentenças identificadas e retiradas do uso coloquial que se distanciam das estruturas normatizadas pelas gramáticas, a exemplo das construções com deslocamento à esquerda que são analisadas pelos estudos lingüísticos e descritas como estruturas cujas organizações apontam para ocorrências que recebem o rótulo de construções topicalizadas.

A pesquisa tem como objetivo geral, investigar e comparar as construções de tópicos na fala dos informantes em estudo e os condicionadores lingüísticos e extralingüísticos que favorecem e codificam sua realização, para então classificá-las a partir dos traços sintáticos que as definem.

Focalizando as construções de tópicos, pretende-se responder ao seguinte problema: por meio da realização lingüística oral dos informantes, é possível afirmar que o português brasileiro falado na região em estudo tende a tornar-se uma língua com proeminência de tópico?

A hipótese levantada parte do princípio de que a estas realizações se presentificam na fala dessas comunidades em estudo, mesmo estas sendo desprestigiadas e até marginalizadas pela gramática tradicional.

Os dados colhidos foram, a princípio, analisados estatisticamente de acordo a abordagem variacionista, para logo em seguida serem analisados segundo a perspectiva funcionalista.

Tendo em vista o posicionamento gramatical e a falta de consenso entre os gramáticos tradicionais em relação às construções dessas sentenças, busca-se demonstrar que as construções de tópico não podem ser tratadas como erro, mas, como possíveis características da língua que

não devem ser desconsideradas, porém, aceitas como uma necessidade lingüística do falante no processo comunicativo, pois interpretar o que está codificado em um discurso no sentido mais amplo, não depende apenas do que é sintaticamente proferido, mas também do contexto interativo dos falantes.

2 A estrutura da informação e a estrutura gramatical

A língua dispõe de mecanismo de expressão que permitem ao falante expressar o mesmo conteúdo de diversas formas, conforme distintas organizações discursivas. Enunciados com o mesmo conteúdo semântico podem ser expressos por diferentes combinações sintáticas dos termos sujeito, verbo e objeto, como ilustrados nas sentenças que se sequeem:

- 1) Paulo comprou o livro.
- 2) O livro foi comprado por Paulo.
- 3) Foi Paulo quem comprou o livro.
- 4) Foi o livro que Paulo comprou.
- 5) O livro, Paulo comprou.

Ou seja, as sentenças possuem o mesmo conteúdo pragmático proposicional e relatam o acontecido, entretanto, se diferenciam pela forma de organização dos constituintes no texto. Observa-se que a sentença (1) diz algo sobre Paulo, ao passo que a (2) fala do livro, assim tem-se, *Paulo* e *livro* como tema em (1) e (2) respectivamente, o que implica contextos discursivos diferentes. Nas construções (3) e (4), o tema desaparece, pois não há asserções nem sobre Paulo, nem sobre o livro. As frases (3) e (4) vêm em oposição a (1) e (2), pois a informação de que “o livro foi comprado” ou “Paulo comprou algo” já é pressuposta, ou seja, uma informação que é compartilhada pelos falantes – informação velha. Já em (5), tem-se um objeto direto deslocado.

A análise demonstra que por meio da sintaxe é possível inferir que as línguas possuem recursos que codificam a noção do velho e do novo no contexto discursivo. As construções realizadas pelo falante demonstram aquilo que este considera proeminente no contexto da situação e, a partir dessa consideração, ele elabora sua construção oracional. Assim, o

estudo sobre o tópico não pode ser direcionado apenas à sintaxe ou ao discurso, pois as estruturas sintática e informacional encontram-se atreladas por diversas formas.

A noção de tópico, na estrutura da informação, é concebida como a forma pela qual são distribuídos os elementos lingüísticos e sua reflexão no conhecimento comum entre os interlocutores - o dado e o novo. Este estatuto informacional serve, portanto, como critério para distinguir essas informações no discurso.

2.2 O tópico na perspectiva tradicional

Para o estudo da Gramática Tradicional brasileira, existem determinados critérios, como o semântico e o sintático, os quais permitem estabelecer e definir a função sintática do sujeito que se caracteriza pela relação necessária de concordância com o verbo. As análises feitas, normalmente, se restringem ao registro formal da língua; contudo, na oralidade, existem determinadas construções que não seguem as estruturas pré-determinadas pela normatividade da gramática, muito menos, são confundidas com estas.

Diante de construções que possuem sintagmas nominais deslocados à esquerda, a Gramática Tradicional se refere como figuras de sintaxe, que podem ser classificadas como *anacoluto* e *objeto pleonástico*, que na explicação de Bechara (1992) é a quebra da estrutura sintática lógica da oração para evidenciar a ideia que se considera relevante.

2.3 O tópico na perspectiva funcional

O estatuto informacional apresenta duas funções pragmáticas: a de tópico e a de foco, ambas são estratégias de que o português se serve para evidenciar determinados elementos do texto. A primeira está ligada ao assunto em discussão dado o contexto da informação e a segunda, aos constituintes tidos como mais importantes ou eminentes da comunicação em função do que sabe o falante em relação à informação pragmática. Essas funções discursivas encontram-se inseridas nas categorias internas do discurso. Vejamos

6) *Maria* beijou Rafael.

Quando o falante passa essa informação ao ouvinte, este tem conhecimento de quem é *a Maria*, porém quem *ela* beijou pode ser ou não conhecido do ouvinte. Quem *Maria* beijou é, portanto, uma informação não pressuposta entre falante-ouvinte. Assim, a estrutura da informação pode ser definida como: pressuposição, a informação que o falante entende ser

partilhada pelo ouvinte; e a asserção, a informação que aquele pretende partilhar com o ouvinte. O foco relaciona-se à informação não pressuposta entre eles, e o tópico, à pressuposição, à informação do conhecimento comum entre os falantes. A noção de tópico, é concebida como a forma que se distribuem os elementos linguísticos e sua reflexão no conhecimento comum entre os interlocutores – o dado e o novo. Este estatuto informacional serve, portanto, como critério para distinguir essas informações no discurso.

Lambrecht (2001) e Zubizarreta (1998), estudam o tópico a partir dos conceitos pragmático-semânticos, já que este refere-se ao conhecimento pressuposto, comum entre falantes no ato da comunicação, no entanto, para eles, nem sempre o tópico é precisamente uma informação velha, pois ainda que o referente da expressão referencial que se estabelece como tópico não apareça no contexto discursivo, os falantes são capazes de preencher a sua referência em suas representações mentais. Assim, tanto a informação NOVA quanto a VELHA correspondem a proposições e não podem ser equiparadas aos itens lexicais; desse modo, não se pode segmentar uma informação como se faz com uma sentença, uma vez que a parte normalmente considerada NOVA ou VELHA não pode funcionar sozinha como informação sem que esteja conectada à outra. Além disso, só o contexto pode definir o que pode ser considerado NOVO ou VELHO.

3. As várias propostas: Pontes (1987), Kato (1989) e Galvez (1998)

Do ponto de vista sintático, Pontes (1987) considera que as construções de tópicos possuem um elemento inicial exterior a sentença, seguido de uma pausa e um comentário. Caso não seja verificado o vínculo sintático entre eles, encontra-se uma construção na qual a relação é apenas semântica, impossibilitando estabelecer a co-referência entre esses elementos. Para a autora, no português, qualquer SN (sintagma nominal) pode ser tópico e este pode corresponder a diferentes funções sintáticas na sentença. Observação que pode ser comprovada nos exemplos citados pela autora:

7) *A Joana* não se deve confiar.

8) *A Belina*, o Hélio levou pra oficina.

- 9) *Esse negócio* o prazo acaba.
- 10) *Isso aí* eu tenho dúvida.
- 11) *Qualquer elemento* você pode fazer isso.
- 12) *Essa competência* ela é de natureza mental.

Observa-se nas orações, os deslocamentos da ordem canônica dos constituintes que exercem a função de:

- 7) Objeto indireto - *Joana*; Não se deve confiar na Joana
- 8) Objeto direto - *A Belina*; O Hélio levou a Belina pra oficina.
- 9) Adjunto adnominal- *Esse negócio*; O prazo desse negócio acaba.
- 10) Complemento nominal – *isso aí*; Eu tenho dúvida disso aí.
- 11) Adjunto circunstancial -*Qualquer elemento*; Você pode fazer isso com qualquer elemento.
- 12) Sujeito – *Essa competência*; Essa competência é de natureza mental.

O que pode se verificar nessas construções é que o tópico se realiza independente da função sintática que ocupa na sentença, ou seja, não há restrição quanto ao tipo de elemento da sentença.

3.1 O tópico e o sujeito

Li e Thompson (1976 *apud* Pontes 1987), com base em traços diversos, estabelecem algumas propriedades que diferenciam tópico de sujeito, para. Para eles, esses dois elementos possuem formas distintas: o tópico possui a função de estabelecer referência, enquanto que o sujeito é posto numa perspectiva da ação em relação ao verbo, pois é este que determina o sujeito, já o tópico tem sua seleção independente do verbo. Da mesma forma, são distintos em relação ao papel funcional que eles desempenham, pois o tópico é sempre centro, o que nem sempre acontece com o sujeito. Segundo esses mesmos autores, “o que caracteriza o tópico nas línguas como o chinês é o fato de esse elemento estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir.” (LI e THOMPSON 1976 *apud* PONTES 1987 p.13). Quanto às características apresentadas pelo tópico em chinês e em línguas de tópico, estabelecem que:

- (i) O tópico é sempre definido, pois anuncia o tema do discurso impossibilitando a construção de uma estrutura com um tópico indefinido. O sujeito pode ser indefinido;

- (ii) O tópico não estabelece necessariamente relações seletivas com o verbo, exceto quando ele é idêntico ao sujeito.
- (iii) O verbo determina o sujeito, porém não o tópico;
- (iv) O papel funcional do tópico é constante: ele é o centro da atenção e anuncia o tema do discurso;
- (v) O tópico raras vezes pode apresentar concordância verbal, a não ser nos casos em que o tópico é o próprio sujeito do enunciado;
- (vi) O tópico normalmente ocupa a posição inicial da sentença.

De forma geral, Pontes (1987), entende que “o tópico é dependente do discurso enquanto que o sujeito é dependente da sentença”.

3.2 A perspectiva de Kato (1989)

Em uma pesquisa que analisa o estatuto categorial e funcional do tópico e do sujeito entre o japonês e o português, Kato (1989) estabelece uma comparação entre essas duas línguas no intuito de verificar se elas se encaixam em um mesmo tipo de língua. Nesse estudo, a autora observa que essas duas línguas se posicionam em pólos extremos das demais línguas, como o Inglês e o Francês, uma vez que aquelas permitem a extração de complemento de nomes para a posição de tópico, portanto, assim como no japonês, o português também, licencia alçamentos não oriundos de argumentos do verbo, o que torna esta uma língua orientada para o tópico.

Quanto ao papel funcional, Kato (1989) afirma que o tópico é encarregado de anunciar o tema do discurso enquanto que o sujeito só o faz quando é tópico também.

- 13) A. *A garota* escorregou.
B. **Uma garota* escorregou.
- 14) A: Caiu *uma árvore* nesse quarteirão.
B: Caiu *a árvore* nesse quarteirão.
- 15) A: *As garotas* escorregaram.
B: *As garotas* escorregou.
- 16) A: Escorregaram *as garotas*.
B: Escorregou *as garotas*.

Nas sentenças acima, o movimento realizado pelo SN busca atender os requerimentos temáticos, entretanto, para atender os requerimentos discursivos, ele se move à posição de tópico.

3.3 A perspectiva de Galves (1998)

Realizando pesquisas sobre o português o Brasil, Galves (1998) defende como principal característica sintática desta língua, quando comparada com as demais línguas latinas, o fato de ser ela uma língua de tópico.

As análises realizadas por Galves (1998) registram a presença de diferentes construções que poderiam ser atribuídas a uma simples diferença de uso entre pessoas em situação distintas, entretanto, a autora demonstra que essa diferença nas sentenças está relacionada a uma especificidade estrutural da sintaxe do português. As estruturas de tópico presentes nas frases do português estão associadas à maneira como o falante se refere às coisas, e diz respeito à forma como um determinado acontecimento enunciativo específico se refere a algo. Em um estudo contrastivo do português do Brasil e do português europeu, Galves (1998) apresenta duas construções de tópico no PB que não possuem semelhança com as realizações ocorridas no português de Portugal, são eles:

a) O tópico sujeito: que se caracteriza devido o tópico ocupar a posição esquerda e poder ser representado por um PP locativo ou adjunto sem preposição que se comporta como sujeito da sentença, pois mantém relação de concordância como verbo; nesse tipo, não há concordância verbal entre o verbo e o constituinte pós verbal (DP), o que impede que o argumento externo seja projetado, como na ilustração seguinte:

17) *Esta casa* bate sol.

b) O Tópico com pronome lembrete: neste há possibilidades de dois tipos de construções:

A primeira que ocorre com o deslocamento do sujeito para esquerda o qual é retomado por um pronome lembrete em sua posição pré-verbal e estabelece concordância com o verbo.

18) *Essa competência* é ela é de natureza mental

19) *Esse rapaz* aí que encontrei ele... (GALVES, 1998, p.45)

A segunda construção, como explica Araújo (2006, 2009), o nome ou um locativo é deslocado à esquerda, porém é retomado internamente, também, por um pronome lembrete. Esse caso difere do que acontece com as construções de tópico sujeito, pois não estabelece concordância com o verbo, como ocorre nos exemplos acima. Araújo (2006, 2009) argumenta que, em ambos os casos, há uma conectividade sintática entre o elemento deslocado e o pronome lembrete, uma vez que ambos são co-referenciais e portam os mesmos traços morfológicos.

Partindo dessas particularidades distintas, fica evidenciado que tópico e sujeito se diferenciam em vários aspectos o que torna necessário compreender as funções sintáticas que eles desempenham dentro do contexto que se encontram.

4 Tipologia do tópico: a proposta de Pontes (1987)

Dentro da perspectiva da lingüística funcional, Pontes (1987) estabelece quatro tipos de Construções de tópico, identificando formas distintas dessas construções: o anacoluto, a topicalização, o deslocamento à esquerda e o tópico-sujeito. Dois tipos dessas estruturas de tópico-comentário possuem vínculos sintáticos: o tópico-sujeito e a topicalização, caso não seja possível reconhecer traço de vínculo sintático nessas construções, tem-se uma construção na qual a relação é puramente semântica, o que impossibilita estabelecer qualquer co-referência entre as partes.

1. Anacoluto ou duplo sujeito: esse tipo é conhecido pelos gramáticos tradicionais como anacoluto e não possui vínculo sintático entre o tópico e o comentário. Os elementos da sentença-comentário não são topicalizados, nem há relação argumental do tópico com o verbo.

20) *Jogo de futebol*, eu nunca fui ao estádio.

21) *Música*, eu gosto de samba.

Pontes (1987) associa esses anacolutos à formação de duplo sujeito, indício de língua com proeminência de tópico e emprega o sentido de duplo sujeito para referir-se, de forma indistinta, a todas as estruturas de tópico-comentário.

2. Topicalização: é usualmente chamado de inversão. Nesse tipo, não há retomada do componente inicial na sentença comentário. A sentença é elaborada com inversão da ordem canônica do português brasileiro (PB).

22) *Aquele sapato*, eu não gosto.

23) *Essa cadeira*, ninguém senta.

3. Deslocamento à esquerda: Observa-se a retomada do primeiro elemento na sentença-comentário através dos pronomes “ele” e “eles”, uma vez que há uma categoria vazia no comentário, que é preenchido pelo pronome cópia³.

24) *Os meninos*, eles chegaram atrasados.

25) *O bolo*, as crianças gostaram dele.

Vale ressaltar, na proposta de Pontes (1987), a existência de uma pertinente distinção entre tópico e deslocamento à esquerda. Essa distinção ocorre devido à presença do “pronome cópia” em deslocamento à esquerda e sua ausência nas construções de tópico. Este pronome se caracteriza como um co-referente ao sujeito e, apesar da aparente redundância, contribui para marcar o tópico. A presença do pronome co-referente pode ser explicada devido à distância entre o tópico e o verbo a que se encontra ligado.

4. Construções de tópico-sujeito: esse tipo é denominado de tópico-sujeito porque se caracteriza pela reunião de traços de ambas as categorias. Ocorre um processo de gramaticalização, no qual o tópico é reanalisado como sujeito. A concordância verbal é estabelecida e conserva a ordem canônica da sentença. A relação é puramente semântica, o que impossibilita estabelecer qualquer co-referência entre as partes.

26) *A bicicleta* quebrou o raio.

27) *O livro* rasgou a página.

Entretanto, autores, a exemplo de Pezzati (2007), desfazem essa distinção, pois consideram esse movimento como um princípio da gramática funcional, e não de um constituinte que muda de posição. Assim, o que Pontes (1987) defende como tópico, para Pezzati (2007), equivale apenas à noção desse elemento, uma visão que distancia essa autora de grande parte dos pesquisadores sobre o tema.

³ Para Duarte (1995), ocorrência desse tipo é considerada como duplo sujeito.

4.1 A proposta de Araújo (2006, 2009)

As análises realizadas pela autora partem do princípio de que o tópico se caracteriza como um sintagma nominal definido, identificável, ativo e referencial, uma informação que faz parte do conhecimento dos falantes e que se realiza pela retomada de um constituinte do texto anterior. Dentre as construções identificadas e classificadas por Araújo (2006, 2009), encontram-se:

1. TOD (Topicalização do Objeto Direto): esse tipo de construção possui, como característica, o deslocamento do objeto direto à esquerda sem a retomada clítica no comentário. O sintagma nominal normalmente é acompanhado por um determinante definido.

28) *O livro* a menina comprou

29) *A bola* ele chutou.

Nessas construções, o sintagma nominal com função de objeto direto é deslocado para o início da sentença sem retomada clítica no interior da oração.

2. CLLD (Deslocado à Esquerda Clítica): nessa construção, há a recuperação de um clítico correferencial ao tópico e que possui a mesma função sintática. No objeto direto, a retomada clítica é obrigatória; entretanto, para o objeto indireto ela é opcional.

30) *Esse jornal* eu não *o* faria (ARAÚJO, 2006 p. 115).

31) Ao amigo que prega *os guardanapos grande*, sucedeu-lhes nesse dia uma desgraça. (ARAÚJO, 2006 p. 115)

3. Tópico sujeito: esse tipo de estrutura sintática tem como características o deslocamento à esquerda; um locativo ou adjunto sem a presença da preposição e que se impõe como sujeito, uma vez que mantém relação de concordância com o verbo; não há retomada do sintagma deslocado por pronome lembrete; e o verbo não mantém concordância verbal com seu argumento externo.

32) *A Sarinha* tá nascendo dente. (PONTES, 1987 p. 86)

4. Tópico pendente: este se caracteriza pela relação semântica do sintagma nominal com a frase. Sendo que não há nenhum vínculo sintático, o sintagma nominal pode vir acompanhado de um determinante. Nos exemplos citados abaixo, o sintagma é acompanhado por um elemento ou uma expressão que o introduz, como: *quanto a...*, *em relação a...*, *sobre...*

33) *Em relação aos meus irmãos*, minha mãe sempre foi uma pessoa calma.

34) *De novela* só sei uma coisa: que cada trama é mais boba que outra.

As sentenças apresentadas mostram que a relação sintática entre o tópico e o comentário é mínima, uma vez que não há papel temático entre o tópico e um dos elementos internos da sentença.

5. Tópico pendente com retomada: existe uma relação sintática entre o tópico e o comentário, pois o tópico é retomado por um elemento dentro da oração, que pode ser “um pronome forte ou clítico, uma expressão genérica, uma categoria vazia, um pronome demonstrativo, um numeral, dentre outros” (Araujo 2006, p. 108). Observa-se ainda que este tipo de tópico estabelece relação gramatical de número, gênero e pessoa com o elemento que o retoma dentro do comentário.

35) *A gente, nós* nunca íamos juntos ao cinema.

36) *As crianças*, os pais precisam ser mais firmes com *elas*.

6. Tópico cópia: nesse tipo de tópico, ocorre a retomada interna na oração com uma cópia do elemento topicalizado.

37) *Muita comida*, eu não como *muita comida*.

38) *Vôlei*, Marcio gosta de jogar *vôlei*.

7. Duplo sujeito: ocorre, nessa construção, o deslocamento do sintagma nominal à esquerda da oração e, logo após, esse sintagma pronominal é retomado como sujeito da sentença-comentário.

39) *Os homens, eles* acham que podem tudo. Porque as vez, *o cliente, ele* sempre exige coisa.

40) *Juliana, ela* gosta de comer bastante.

8. Topicalização Selvagem: ocorre o deslocamento de um sintagma PP, sem estar regido por uma preposição que, ao se deslocar para posição de tópico, pode ser suprimida por não carregar conteúdo semântico, como exemplificado:

41) *Fabiana*, eu não confio.

42) *Outro tipo de vestido*, Suzane não gosta.

9. Locativo: essa construção se caracteriza pela topicalização de um locativo e, normalmente, diferente do que acontece com a topicalização selvagem, a preposição acompanha o sintagma nominal deslocado.

43) *No campo*, os agricultores cultivam diversos produtos.

44) *Daquela casa*, o muro é alto.

As propostas acima apresentadas nem sempre correspondem a nomenclaturas dadas por outros autores para classificar essas construções, isto é, características de uma determinada construção são inseridas, por outro autor, em uma outra classificação.

5 Procedimentos metodológicos

Apesar de a pesquisa restringir-se ao recôncavo baiano buscou-se uma explicação das construções realizadas pelos informantes, a fim de se postular as modificações dos parâmetros do português brasileiro e principalmente para verificar se a hipótese inicial da pesquisa tinha ou não procedência. Nesse sentido, estabeleceu-se como objeto de análise um *corpus* constituído a partir da língua falada nessas localidades.

Para a formação do *corpus*, foram entrevistados 16 informantes, inseridos na faixa etária entre 20 a 60 anos. Na escolha dos informantes para a composição do *corpus*, considerou-se como fator a ser observado, ser natural de uma das cidades do recôncavo e acatar as variáveis: nível de escolaridade (escolarizados e não-escolarizado⁴), gêneros (masculino e feminino) e residentes da zona urbana e rural dos municípios do recôncavo. As amostras foram colhidas no espaço urbano e rural das cidades levando em conta as variáveis citadas. Foram realizadas um total de 16 entrevistas, com duração de 40 minutos cada uma.

1) *Lazer*, eu gosto de assisti filme. (S1 – MEU)

2) *...assalto* não tem não. (S3 – FER)

3) *...uma roça de mandioca* é muito difícil eu... eu cultivar, plantar (S8 – MNR)

⁴ Não-escolarizado refere-se àqueles que não concluíram o 1º grau, ensino fundamental.

Durante a realização das entrevistas, consideram-se todas as condições e posições situacionais do entrevistador em relação ao entrevistado, segundo o que é proposto pela teoria sociolinguística de Labov (1972) e Tarallo (1989).

5.1 Aspectos linguísticos observados

A análise das construções de tópico no *corpus* em estudo baseia-se nas pesquisas desenvolvidas por Pontes (1987) e Araújo (2006). Ambas as autoras consideram o tópico como um sintagma nominal lexical ou pronominal que se desloca para a esquerda da sentença com a função de estabelecer um quadro de referência para o que vai ser dito a seguir. partir dessas orientações, a identificação das construções de tópico ocorreu através da identificação do SN deslocado à esquerda e da retomada feita pelo entrevistado da fala do documentador.

4) ...*agora a leitura*, nunca gostei muito não, aí fiquei burra. (S6 – FNU)

5) Então assim... *minha infância*, eu não tenho, eu posso dizer que foi uma infância assim legal, não foi uma infância ruim não. (S1 – MEU)

Em (1), o SN *...agora a leitura* é deslocado para o início da sentença para a realização do tópico. Nos exemplos citados, os elementos destacados e citados pelo documentador são retomados pelo informante, que o coloca no início da sentença acompanhado do respectivo comentário. No exemplo (3), o informante desloca objeto direto para a esquerda a fim de sinalizar que é a partir dele que fará o comentário.

Após o estudo da amostra descrita, foram assinalados os tipos de CTs mais frequentes na modalidade oral dessas localidades e classificados segundo a tipologia apresentada no item 4 deste trabalho.

6 Análises dos dados

Em relação às construções de tópico, na análise dos dados, foram encontradas 342 ocorrências. Os tipos foram distribuídos em conformidade com a tabela (1) abaixo:

Tabela 1: Quantificação dos tipos de tópicos encontrados

	Quantidade	%
Tópico pendente c/ retomada	60	18
Tópico cópia	56	16

Topicalização do objeto	56	16
Tópico pendente	50	15
Duplo sujeito	42	12
Locativo	40	11
Topicalização selvagem	36	11
Tópico sujeito	2	1
Total	342	100

As diferentes realizações identificadas no corpus serão apresentadas a seguir de acordo com a ordem decrescente de realização como foi mostrado na tabela 1.

6.1 Tópico pendente com retomada

Conforme a demonstração acima, esse tipo de construção obteve maior número de realizações, um total de 60. As ilustrações seguintes retratam algumas dessas realizações no *corpus*.

1) *Vereador...ah!eu votei pra um do lá do Bem Fica que ele me fez um grande favor* (S6 – FNU)

2) *prefeito mais*, que eu gostei era *Renato Machado*. (S6 – FNU)

3) *meu lado social*, eu acho que [-] está incluído...incluído no meu ser. (S5 – MNU)

Essas construções são realizadas a partir de alguns requerimentos, como: uma maior relação sintática com o comentário através da retomada de um elemento interno à oração. No exemplo (1), observa-se que a retomada do SN se deu através de um numeral; em 2) por um nome próprio; em 3) tem-se uma encaixada em que ocorre a retomada por um *pro* na posição de sujeito.

6.2 Tópico cópia

As realizações desse tipo computaram 56 e se caracterizam pela retomada interna à oração de uma cópia do constituinte topicalizado, como nos exemplos abaixo:

4) *Isso aí*, você ta falando *isso* por que? (S7 – FNR)

5) ... *coisa triste assim*, eu nem tenho *coisa triste assim*... (S6 – FNU)

Os constituintes topicalizados são retomados à parte interna da oração e estabelecem concordância com o verbo como mostram os exemplos acima.

6.3 TOD – Topicalização do objeto direto

Realizações desse tipo totalizaram 56 ocorrências. Dos exemplos encontrados, enumeram-se:

- 6) *O karate*, hoje eu fui praticamente assim obrigado a parar [-] né... (S1 – MEU)
- 7) ...*meu lado social*.. eu adquiri [-] com...o Dom Esmeraldo. (S5 – MNU)
- 8) Não... *beiju* eu fazia [-]. (S7 – FNR)

Nessas construções o constituinte com função de objeto direto é deslocado à esquerda sem retomada clítica interna à oração. Normalmente, construções como essas, são acompanhadas por um determinante definido e pode ocorrer, também, em contexto de encaixadas.

6.4 Tópico pendente

Foram registradas 50 sentenças de tópico pendente. Essas construções são caracterizadas pela relação semântica do SN com a frase. Porém, não existe relação sintática com a oração. Essas particularidades são observadas nos exemplos a seguir:

- 9) *em relação* a sogro, primeiro eu me deparei com uma... (S5 – MNU)
- 10) *a agricultura* , quem mora na zona rural é um pouco discriminada. (S8 – MNR)

Os sintagmas deslocados nessas sentenças fazem a transição do assunto anteriormente falado ao assunto que será introduzido. Porém, não há conectividade sintática.

6.5 Duplo sujeito

Foram contabilizadas 42 sentenças de duplo sujeito. O que caracteriza essa construção é a retomada pronominal do sintagma topicalizado que ocupa a posição de sujeito interno à oração, conforme pode ser verificado abaixo:

- 11) ...e aí.. quando *Marluce ela* teve a segunda filha. (S1 – MEU)
- 12) *Dom Esmeraldo*, ele se envolve muito com as causas sociais (S5 – MNU)
- 13) *Maria da conceição* era uma moça tamém que *ela* tem 3 filhos onde a água, a chuva de.. (S5 – MNU)

No exemplos o sintagma topicalizado é imediatamente retomado por um pronome que se encontra na oração na posição de sujeito. Sendo que, entre o tópico e o pronome que o retoma pode haver elementos intervenientes.

6.6 Locativo

Construções desse tipo perfizeram um total de 40 realizações. Normalmente essas construções apresentam um SN acompanhado da preposição, que dão idéia ou de localização espacial ou temporal, como se verificou nos exemplos a seguir:

14) *Todas as férias que tinha*, a gente trabalhava. (S2 – FEU)

15) *Em casa*, eu não ajudo absolutamente em nada. (S1 – MEU)

6.7 Topicalização selvagem

Foram identificadas 36 sentenças que se encaixam nesse tipo de construção. O constituinte deslocado à esquerda tem a função de objeto indireto da oração, porém sem a regência da preposição, como é demonstrado a seguir:

16)...*a leitura*, nunca gostei [-] muito não... (S6 – FNU)

17) *tudo isso* ele brincava [-] mas não era .. meninos de... (S6 – FNU)

Observa-se que nessas orações, o objeto indireto encontra-se deslocado da ordem SVO para a posição esquerda da sentença e desacompanhado da preposição.

6.8 Tópico sujeito

De início observa-se que esse tipo de construção foi de menor incidência, perfazendo um total de 2.

18) O fumo quer a semana pra ele toda e a farinha não, a gente arrancou hoje, levou pra casa de farinha, amanhã ta livre, e *o fumo* é a semana toda. (S7 – FNR)

Nessa construção, tópico e sujeito se fundem, pois o tópico incorpora traços dessas duas categorias. Nesse processo de gramaticalização, o tópico é reanalisado como sujeito porque concorda com verbo, colaborando para a manutenção da ordem canônica no Português do Brasil: SVO.

Para Pontes (1987), essas frases que tem o sujeito na ordem direta, posposto ao verbo, concorda com o sujeito, mas não com o tópico. É o que acontece com a as sentenças acima. Em (26), normalmente a sentença seria organizada da seguinte forma: *a semana toda é pro fumo*.

Nessa oração, o constituinte *fumo* teria a função sintática de adjunto adverbial, diferente da forma inversa, como se expressou o falante, *o fumo é a semana toda*, em que *fumo* ocupa posição de sujeito.

Diante das possibilidades de elaboração desses e tipo de sentença, Pontes (1987) não considera a concordância como elemento determinante para identificar o sujeito, já que quando ele está posposto a relação de concordância desaparece.

7 Conclusão dos dados lingüísticos

7.1 Gênero

No que se refere ao gênero, realizou-se um confronto das construções de tópico encontradas em ambos os gêneros. No entanto, os dados da tabela revelam uma diferença insignificante entre feminino que fez 168 realizações e masculino 174.

De acordo com os dados apresentados acima, observa-se um equilíbrio na realização das construções tópicas no que se refere ao fator gênero.

Tabela 2: número de realizações de tópico quanto aos gêneros, masculino e feminino.

	Quantidade	%
Feminino	168	49
Masculino	174	51
Total	342	100

7.2 Localização

Os dados da tabela 3 apresentam o levantamento das realizações para as construções de tópico no que concerne a variável localização.

Tabela3: número de realizações em relação localização, zona urbana e zona rural.

	Quantidade	%
Zona rural	194	57
Zona urbana	148	43
Total=	342	100

Nessa variável pode-se observar que houve maior incidência de construções de tópico na zona urbana (57%), apresentando uma diferença de 14% em relação às construções produzidas na zona rural (43%).

7.3 Escolarização

Os resultados obtidos para a variável escolarização podem ser observados a partir dos dados descritos na tabela 4:

Tabela 4: número de realizações em relação à escolarização

	Escolarizado	
	Quantidade	%
Escolarizado	186	54
Não- escolarizado	156	46
Total=	342	100

Quanto à escolarização, os dados da tabela acima revelam que as pessoas escolarizadas (54%) produzem mais construções de tópicos do que as não-escolarizadas (46%). Uma diferença de 8%.

7.4 Escolaridade x Localização

Tabela 5: Relação entre escolaridade e localização

ESCOLARIZADO				NÃO-ESCOLARIZADO			
Urbana		Rural		Urbana		Rural	
Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%	Quantidade	%
108	31	78	23	84	25	70	21

A análise comparativa dos dados obtidos das variáveis escolaridade e localização, revelam que há uma considerável aproximação no número de tópico na fala de escolarizadas e não escolarizados. Sendo que o número de falantes escolarizados da zona urbana, foi 6% a mais que os não escolarizados.

Em relação à localidade, quanto confrontando esses números é evidente que apesar de contextos bem distintos essas realizações foram frequentes em ambos os contextos o que leva à

inferência de que essas ocorrências na língua não são isoladas a determinados espaços, mas se encontram nos contextos de comunicação dos falantes do português brasileiro, e, como afirma Araújo (2009), essas construções não são alvos da política repressora linguística da escola; daí se justifica a não diferença quantitativa entre as produções de escolarizados e não-escolarizados.

8 Considerações finais

As análises probabilísticas das sentenças, confirmam a hipótese suscitada neste trabalho, a de que as construções de diferentes tipos de tópicos estariam presentes na fala dos informantes em estudo. Entretanto, é importante ressaltar que os resultados dos dados cruzados foram intrigantes e causaram surpresa no que concerne à frequência de tópico nas zonas rural e urbana, pois, a primeira demonstrou uma menor quantidade de realização em relação à segunda, um contraditório à expectativa da análise. Considerando que, devido à escolaridade ser mais acessível à zona urbana, a exigência aos padrões da norma é mais cobrada, ou seja, é de se esperar que ela se distancie desse tipo de construção que não se encaixa aos requerimentos da modalidade padrão. Por sua vez, esperava-se que essas realizações se concretizassem com maior número na zona rural, o que não aconteceu. Levando em conta a diferença entre a zona rural e a zona urbana fica o inquietante questionamento: tem a escola conseguido influenciar o falante com sua modalidade padrão ou tem ela sido influenciada pelo percurso natural da língua?

Estabelecendo um comparativo com os resultados alcançados e a proposta teórica de Pontes (1987), verifica-se que estes não corroboram com a afirmação da autora de que o português brasileiro caminha para uma língua de proeminência de tópico sujeito, contrariamente, os dados mostram ser exíguos essa construção. Contudo, as sentenças encontradas a partir do que apresenta Araújo (2006, 2009) permitem inferir que essas realizações fazem parte de um conjunto de variação da língua portuguesa do Brasil, principalmente em relação às construções de Topicalização de Objeto Direto, que são frequentes nesta variedade do português, mas inexistentes no português europeu.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edivalda Alves. *As construções de tópico do português nos séculos XVIII e XIX : uma abordagem sintático-discursiva*. Tese de doutoramento. Salvador: UFBA, 2006. 293p.

ARAÚJO, Edivalda. *Construções de tópico*. In: LUCCHESI, Dante; RIBEIRO, Ilza (org.). *Português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009. Cap.9

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed, Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GALVES, Charlotte. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. (34). Campinas: Editora da UNICAMP, jan/jun. 1998. p. 19-31.

LAMBRECHT, K. (2001). "A framework for the analysis of cleft constructions". *Linguistics*, v. 39, n. 3, p. 465-512.

KATO, Mary A. Tópico e sujeito: duas categorias na sintaxe? In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (17). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

KATO, Mary; ROBERTS Ian (Orgs). *Português Brasileiro: uma Viagem Diacrônica*. Campinas: ED. Unicamp, 1996.

PONTES, Eunice. *O tópico no português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987

PONTES, Eunice S. L. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986

PEZZATI, Erotilde Goreti. *O funcionalismo em lingüística*. In: MUSSALIM, Fernanda (Org.). *Introdução a lingüística: fundamentos epistemológicos*. 3 ed. São Paulo: CORTEZ, 2007.

ZUBIZARRETA, M. L. *Prosody, Focus and Word Order*. M.I.T. Press. 1998.

UM ACRE SABOR NA POÉTICA DE BANDEIRA

Cabral, Izaura da Silva¹

RESUMO: Apresentamos a análise de duas poesias, pequenos fragmentos da obra do escritor Manuel Bandeira, o objetivo é analisar o símbolo representado pela palavra “acre”. “Desencanto” e “Plenitude” revelam simbologias para a palavra, descrevem sua agonia em versos que são seu sangue, com a constante presença da morte. Isto tudo, através de duas relações dele com a palavra, na primeira ele sente na boca o acre sabor, na segunda ele sente o aroma de vinho acre. Além disso, poderemos observar que as duas poesias estão relacionadas com o seu estado de saúde precário, porém em “Plenitude” revela-se mais esperançoso, trazendo a Mãe natureza, como divino apetite da cura.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Poesia; 2. Literatura brasileira; 3. Manuel Bandeira.

ABSTRACT: We present an analysis of two poems, small fragments of the work of writer Manuel Bandeira, the goal is to analyze the symbol represented by the word "acre". "Desencanto" and "Plenitude", reveal symbologies for Word, describe his agony in verses that are its blood, with the constant presence of death. All this through two relationships it with the word, at first it feels in your mouth acre flavour, in the second he feels the aroma of wine acre. In addition, we may observe that the two poems are connected with her State of health is precarious, but in "Plenitude" reveals itself more hopeful, bringing the mother nature as divine healing appetite.

KEYWORDS: 1. Poetry; 2. Brazilian literature; 3. Manuel Bandeira.

Um dos aspectos que caracteriza a criação poética é a presença das figuras de linguagem no poema, que implicam importantes efeitos semânticos, sonoros e contribuem para a construção de sentido. Assim, as palavras dentro de um poema adquirem significados variados, pois já que elas são símbolos linguísticos, podem mudar, como nos diz Saussurre², “o signo linguístico é, pois uma entidade psíquica de duas faces”, representada pelo significado e pelo significante, e os laços que os unem é arbitrário. Segundo Paz, “a linguagem, tocada pela poesia, cessa imediatamente de ser linguagem. Ou seja: conjunto de

¹ Graduada em Letras – UNISC, Mestre em Letras – Leitura e Cognição – UNISC, Doutoranda em Letras – Estudos de Literatura – UFRGS, Professora de Literatura, Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Instituto Estadual de Educação Ernesto Alves. e-mail: iza-cabral@hotmail.com

² SAUSSURRE, Ferdinand. 1975. *Curso de lingüística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riendlinger. Cultrix: São Paulo, p. 81-82.

signos móveis e significantes³”, assim palavras podem significar muito mais do que seu sentido ditado pelo dicionário, adquirem um sentido amplo e conotativo.

Levando em consideração os aspectos apresentados, quando notamos a presença do vocábulo “acre”, como figura sinestésica, em duas poesias de Manuel Bandeira, podemos dizer que para o poeta, somente este símbolo poderia representar seu sentimento que precisava transformar em palavras. O que ocorre é que como diz Paz, o poeta “não se serve das palavras. É seu servo⁴”. Ou seja, “a palavra do poeta se confunde com ele próprio. Ele é a sua palavra. No momento da criação, aflora à consciência a parte mais secreta de nós mesmos. A criação consiste em trazer à luz certas palavras inseparáveis de nosso ser⁵”. Então “acre” é o símbolo, que para o poeta adquire o significante necessário para representar o momento em vive. Esse momento é de consternação, quando o poeta através de todos os “sentidos humanos” consegue experimentar a vida e sentir o momento difícil.

Para Goldstein⁶, “sinestesia é o recurso que sugere associação de diferentes impressões sensoriais, ou seja, sugestões ligadas aos cinco sentidos: visão, tato, audição, olfato, paladar”. Nós nos ocuparemos das questões que envolvem o elemento sinestésico “acre”, sendo assim, analisaremos a presença dele nas poesias “Desencanto” e “Plenitude” da obra *A cinza das horas* de Manuel Bandeira⁷.

As duas poesias possuem um “acre” sabor⁸, relacionado ao que é ácido, amargo, áspero, acerbo (azedo, duro, árduo), ríspido, violento, desabrido (insolente), que, sobretudo,

³ PAZ, Octavio. 1982. *O arco e a lira*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, p. 135.

⁴ PAZ, Octavio. 1982:58.

⁵ PAZ, Octavio. 1982:55.

⁶ GOLDSTEIN, Norma. 2002. *Versos, sons, ritmos*. Ática: São Paulo, p. 65

⁷ BANDEIRA, Manuel. 1980. *Estrela da vida inteira*: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, p.4, 26-27.

⁸ Acre [do latim acre.] Adj. 2g. 1. De sabor ácido ou amargo; áspero, acerbo: fruta acre, vinho acre. 2. De aroma forte, ativo, áspero, seco: perfumes acres. 3. Agudo penetrante: O som acre dos metais incomodava-lhes os ouvidos. 4. Diz-se de cheiro acre (2): o aroma acre dos pinheiros. 5. (fig.): áspero, ríspido, acrimonioso. 6. (fig.) áspero, violento, desabrido. 7. Cheiro ou sabor acre. IN: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1986. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, p. 38.

pode ser encontrado na poesia “Desencanto”, além do verso que traz a expressão, o penúltimo “deixando *um acre sabor na boca*” que está ligado ao paladar, vários outros o comprovam: o quinto “meu verso é *sangue*” ligado à visão, seu verso como sangue representa a vida que ainda lhe corre nas veias, mas ao mesmo tempo demonstra um sabor amargo refletido pelo sétimo verso, “dói-me nas veias. *Amargo e quente,*” ligado ao paladar e ao tato; o nono “e nestes versos de angústia *rouca*”, ligado à audição, aqui a angústia do eu-lírico, é como se fosse revelada através de uma fala áspera e cavernosa, difícil de ser entendida por alguém, e o último “eu faço versos como quem morre”, encerra o acre sabor desta poesia, demonstrando o “amargo”, ou a amargura do poeta em saber que está morrendo.

Desencanto

Eu faço versos como quem chora

De desalento... de desencanto...

Fecha o livro, se por agora

Não tens motivo nenhum de pranto.

Meu verso é sangue. Volúpia ardente...

Tristeza esparsa... remorso vão...

Dói-me nas veias. Amargo e quente,

Cai gota a gota, do coração.

E nestes versos de angústia rouca

Assim dos lábios a vida corre,

Deixando um acre sabor na boca.

- Eu faço versos como quem morre.

(Teresópolis, 1912:4)

Os versos de Manuel Bandeira, como diz Castello, são uma composição “impregnada da sentimentalidade romântica, exacerbada pelo próprio gosto da confissão da dor, da amargura, do desalento, de origem mórbida⁹”. À Manuel Bandeira cabe a arte de dar um sabor, um cheiro, enfim sensações à sua poesia repleta de versos duros, que estabelecem um paralelo entre ele, o eu-lírico, a tuberculose e a espera da morte. Para Lêdo Ivo, na poética do autor “vida e arte poética se fundem e se transfundem, num enlace entranhado e duradouro¹⁰”. A vida ainda pode trazer-lhe alguma esperança, um porvir diferente do que o destino lhe aponta.

Assim, o poema *Desencanto* pode representar a fuga do sofrimento, o fazer poético é uma forma de se distanciar daquele momento sombrio. No entanto o “acre” é um dos vocábulos para demonstrar tamanho sofrimento. Sofrimento de quem anseia pela vida, porém vê que ela foge dele, até mesmo quando sente na boca aquele acre sabor, quando, como diz o poeta: “Assim dos lábios a vida corre”.

Ainda podemos destacar que, quanto à forma, o poema mostra regularidades e simetrias em sua construção e organização desde o plano da expressão, até o plano fonético, rítmico e gramatical. Talvez, pelo menos a forma de sua poesia possa ser regular, organizada, já que tudo mais em sua vida se perde, ele fecha o poema revelando o porquê dessa regularidade “Eu faço versos como quem morre.”, como quem não espera nenhuma novidade, tudo se torna sempre igual e terá o mesmo fim, não havendo espaço para inovações. Podemos perceber, então, o poeta, sua vida e produção poética estão intimamente ligados.

Para Castello¹¹, o grande apelo do poeta, na sua mágoa e solidão, desamparo, buscando na paisagem o reflexo de sua tristeza mais íntima, é o reverso dessa mesma atitude

⁹ CASTELLO, José Aderaldo. 1989. Aspectos da poesia de Manuel Bandeira. IN: SILVA. Maximiliano de Carvalho E. *Homenagem a Manuel Bandeira*. UFF: Rio de Janeiro, p. 332.

¹⁰ IVO, Ledo. 1989. Estrela da vida inteira. IN: SILVA. Maximiliano de Carvalho E. *Homenagem a Manuel Bandeira*. UFF: Rio de Janeiro, p. 395.

¹¹ CASTELLO, José Aderaldo, 1989:334.

quando quer da natureza o exemplo de seu vigor, de sua grande vitalidade, como em “Plenitude”.

Plenitude

Vai alto o dia. O sol a pino ofusca e vibra.
O ar é como de forja. A força nova e pura
Da vida embriaga e exalta. E eu sinto, fibra a fibra,
Avassalar-me o ser a vontade da cura.

A energia vital que no ventre profundo
Da Terra estuante ofega e penetra as raízes,
Sobe no caule, faz todo galho fecundo
E estala na amplidão das ramadas felizes,

Entra-me como um vinho acre pelas narinas...
Arde-me na garganta... E nas artérias sinto
O bálsamo aromado e quente das resinas
Que vem da exalação de cada terebinto.

O furor de criação dionisíaco estua
No fundo das rechãs, no flanco das montanhas,
E eu observo-o nos sons, na glória da luz crua
E ouço-o ardente bater dentro em minhas entranhas.

Tenho êxtases de santo... Ânias para a virtude...
Canta em minh`alma absorta um mundo de harmonias.
Vêm-me audácias de herói... Sonho o que jamais pude
- Belo como Davi, forte como Golias...

E neste curto instante em que todo me exalto
De tudo o que não sou, gozo tudo o que invejo,
E nunca o sonho humano assim subiu tão alto
Nem flamejou mais bela a chama do desejo.

E tudo isso me vem de vós, Mãe Natureza!
Vós que cicatrizais minha velha ferida...
Vós que me dais o grande exemplo de beleza
E me dais o divino apetite da vida!

(p. 26-27)

Aqui, nesta poesia, o “acre sabor”, se transforma em “aroma”. Para Staiger¹², “aromas são mais que impressões ópticas pertencem à recordação. Pode ser que não conservemos um aroma na memória, mas sem dúvida o conservamos na recordação”. Pois ainda como nos diz o teórico, “quando ele se espalha de novo, um acontecimento passado de há muito se torna subitamente perceptível; o coração bate e finalmente a recordação instiga a memória; podemos dizer em que circunstâncias este aroma inebriou os sentidos”. Também nos diz, “que os aromas pertençam tão inteiramente à recordação e tão pouco à memória está sem dúvida ligado ao fato de que nós não lhes podemos dar formas, freqüentemente mal lhes podemos dar nomes, não se tornam objetos”. E só nos libertamos daquilo que conseguimos tornar objeto pela contemplação ou pelo conceito. Só frente a isso teremos “tomado uma posição”.

Para o autor¹³, a memória está mais ligada ao escritor de um texto narrativo, já que este escreve no pretérito, fala de um passado que já deixou para trás, mas a recordação tem como tema o passado do eu-lírico, é uma recordação que traz para o presente um passado que

¹² STAIGER, Emil. 1993. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução Celeste Aída Galeão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 55-56.

¹³ STAIGER, Emil. 1993:54-55.

não está longe nem terminou, pois não foi delineado nitidamente e nem compreendido em sua totalidade, já que ele movimenta-se ainda e comove o poeta e a nós mesmos. Eis o porquê dos aromas serem tão latentes na recordação do poeta.

Na segunda poesia, toda a vitalidade da natureza por vezes, lhe parece muito rude, áspera, a partir da terceira estrofe em seu primeiro verso: “Entra-me como um *vinho acre* pelas narinas...” ligado ao olfato, é como se por suas narinas penetrassem o aroma de um vinho azedo. O segundo verso desta estrofe reforça o que já dissemos: “*arde-me* na garganta”, ligado ao paladar, esta vitalidade é ácida, azeda e faz com que sua garganta arda. Depois, “e nas artérias sinto/ o bálsamo aromado e quente das resinas/ que vem da exalação de cada terebinto”, ligado ao olfato, é como se o eu-lírico sentisse o cheiro de um líquido aromático e espesso, fluido do terebinto, planta da qual podem ser extraídas as resinas, assim o cheiro desse bálsamo pode ser entendido como “conforto”, “consolo” encontrados pelo eu-lírico na Natureza.

Diante da natureza, o poeta vislumbra a possibilidade da cura, a natureza fornece-lhe inspiração para que a sua vida se torne mais amena: “a força nova e pura / da vida embriaga e exalta. Eu sinto fibra a fibra, / avassalar-me a vontade da cura”. Ele, então na quarta estrofe, sente o furor de criação dionisíaco arder em suas entranhas: “o furor de criação dionisíaco estua / no fundo das rechãs, no flanco das montanhas, / e eu observo-o nos sons, na glória da luz crua / e ouço-o ardente bater dentro em minhas entranhas”. Nos versos, podemos observar a presença da audição, da visão, então o poeta se permite sonhar em ser tudo o que não foi em razão de ter sua saúde debilitada desde muito jovem: “sonho o que jamais pude - / Belo como Davi, forte como Golias...”.

Tendo em vista os aspectos observados somos levados a crer que, “Desencanto” e “Plenitude”, revelam um acre sabor na poética de Manuel Bandeira, descrevem sua agonia em versos que são seu sangue, com a constante presença da morte. Isto tudo, através de duas relações do poeta com a palavra acre, na primeira ele sente na boca o acre sabor, na segunda

ele sente o aroma de vinho acre, sempre ligada aos sentidos que representam nada mais que a presença da vida que ainda insiste em residir em um corpo debilitado pela doença. Ainda, podemos também dizer que as duas poesias estão relacionadas ao seu estado de saúde precário, porém em “Plenitude” revela-se mais esperançoso, trazendo a Mãe natureza, como divino apetite da cura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Manuel. 1980. *Estrela da vida inteira: poesias reunidas*. Rio de Janeiro: José Olympio.

CASTELLO, José Aderaldo. 1989. Aspectos da poesia de Manuel Bandeira. IN: SILVA, Maximiliano de Carvalho E. *Homenagem a Manuel Bandeira*. UFF: Rio de Janeiro.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. 1986. *Novo Dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro.

GOLDSTEIN, Norma. 2002. *Versos, sons, ritmos*. Ática: São Paulo.

IVO, Ledo. 1989. Estrela da vida inteira. In: SILVA, Maximiliano de Carvalho E. *Homenagem a Manuel Bandeira*. UFF: Rio de Janeiro.

PAZ, Octavio. 1982. *O arco e a lira*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro.

SAUSSURRE, Ferdinand. 1975. *Curso de lingüística geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Rieudlinger. Cultrix: São Paulo.

STAIGER, Emil. 1993. *Conceitos fundamentais da poética*. Tradução Celeste Aída Galeão. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

A ALFABETIZAÇÃO EM UMA SALA DE SALA: O OLHAR DA PSICOLINGUÍSTICA

Literacy in a classroom: the vision of Psicolinguistics

Rita Signor*

Silvana Agostinho**

Miriam Maia***

Morgana Carina Lenzi****

RESUMO: Este artigo tem por objetivo tratar do processo de alfabetização sob o escopo epistemológico das neurociências, especificamente da aprendizagem neuronal para as práticas de leitura e escrita (DAEHENE, 2007). O aporte teórico priorizará, sobretudo, os conceitos voltados para a realidade psicológica das invariâncias dos traços que constituem as letras e a noção de arquitetura neuronal. Serão discutidas as principais dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando quando da aprendizagem da leitura e escrita, abordando-se, em adendo, os conceitos de fonema e consciência fonológica (SCLIAR-CABRAL, 2009a; 2009b). Visando coletar dados, permanecemos em uma sala de aula do segundo ano do ensino fundamental, durante o período de uma semana, observando as interações ocorridas naquele contexto e realizando notas de campo. Serão apresentados excertos da interlocução estabelecida em sala de aula e um questionário respondido pela professora. Os dados são analisados à luz da perspectiva teórica assumida. Os resultados sugerem que as atividades pedagógicas são realizadas de forma intuitiva e que não existe por parte da professora uma postura em assumir uma perspectiva teórica com relação à sua prática profissional. Conclui-se que a prática, sem uma teoria consistente que lhe dê suporte, acarreta alguns problemas de aprendizagem pelos educandos. Na turma pesquisada, metade dos trinta alunos enfrenta problemas em se apropriar da leitura e escrita e, como consequência, foram encaminhados para realização de apoio pedagógico no contraturno escolar.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização, neurociências, aprendizagem neuronal, invariância.

ABSTRACT: *This article deals with the process of literacy under the epistemological scope of neuroscience, more specifically, it deals with neural learning in practices of reading and writing (DAEHENE, 2007). This theoretical approach will especially prioritize the concepts focused on the psychological reality of the invariants of traits that make up the letters and the concept of neuronal architecture. The problems faced by the one who is learning to read and write are going to be discussed here. In addendum, we will address the concepts of phoneme and phonological awareness (SCLIAR-CABRAL, 2009a; 2009b). The data will be analyzed according to the theoretical perspective adopted here. We stayed in a classroom of second grade of primary education during the period of one week, observing the interactions occurring in that context and taking field notes. Here we will present the activities undertaken in the classroom and the questionnaire answered by the teacher. The results suggest that those educational activities were conducted in an intuitive way, and there wasn't any kind of position taken by the teacher in order to assume a theoretical perspective in relation to her own*

*Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora convidada do Programa de Fonoaudiologia da UFSC. Bolsista do CNPq.

**Mestranda em Linguística pela UFSC.

***Mestranda em Linguística pela UFSC.

****Mestre em Linguística pela UFSC.

professional practice. We concluded that, without a consistent theory that supports the practice, arise some learning problems in students development. In a group of thirty students observed, half of them were facing problems in learning the skills of reading and writing. Consequently, they were taken to educational support.

KEYWORDS: *literacy, neuroscience, neural learning, invariance.*

INTRODUÇÃO

Segundo dados do INAF/2009, apenas 25% da população brasileira encontra-se em condições de alfabetismo pleno. Considerando esse grave problema, apresentamos, neste estudo, as principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes no processo de alfabetização, segundo Scliar-Cabral, bem como alguns achados das neurociências para a superação de tais obstáculos. Para tanto, selecionamos uma turma em processo de aprendizagem da leitura e escrita de uma escola municipal do estado de Santa Catarina e contrastamos a prática assumida pela professora com a abordagem teórica posta neste trabalho. As conclusões são relevantes para repensarmos os métodos de alfabetização¹ e, mais, pensarmos nas práticas que, desprovidas do uso de qualquer metodologia sistemática de ensino, são diretamente responsáveis pela “formação” dos ditos analfabetos funcionais. Ainda, tal estudo almeja provocar reflexões em torno das políticas públicas brasileiras que pouco agem para a formação de profissionais realmente competentes para o exercício da prática pedagógica. Profissionais esses que deveriam estar aptos a formarem cidadãos, no pleno sentido do termo.

Achados das neurociências para a aprendizagem da leitura e da escrita

¹ Importante considerar que pretendemos com este trabalho, *resgatar a perda da especificidade do processo de alfabetização* que, conforme Soares (2004), vem ocorrendo nas escolas brasileiras nas duas últimas décadas. Certamente, diz a autora (p.9), “essa perda da especificidade da alfabetização [ensino sistemático das relações entre fonemas e grafemas] é fator explicativo – evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado.” Salientamos ainda que o resgate dessa especificidade só pode ocorrer por meio de práticas sociais de leitura e escrita. Nos termos de Soares (2004, p.9): “Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode ser desenvolvido *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.”

As pesquisas em neurociências são importantes para a promoção de reflexões sobre os métodos de alfabetização, uma vez que mapeiam o funcionamento do cérebro mostrando o que ocorre durante o processo de leitura e de escrita. Os achados também são relevantes na medida em que permitem a compreensão de algumas das principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a aprendizagem formal da lecto-escrita, bem como permitem esclarecimentos relacionados ao funcionamento anormal do cérebro decorrente de patologias como déficits de atenção e dislexia (SCLIAR-CABRAL, 2009a).

A capacidade para a aprendizagem da leitura se deve, cf. Scliar-Cabral, ao funcionamento e estrutura do SNC (Sistema Nervoso Central), especificamente envolvem os seguintes fatores: plasticidade dos neurônios para permitirem novas aprendizagens; dominância e especialização de várias áreas secundárias e terciárias do hemisfério esquerdo para a linguagem verbal; interconexão entre as várias áreas do cérebro com as áreas que processam (em paralelo) a linguagem verbal; processamento das variantes recebidas pelas áreas primárias do SNC por meio do emparelhamento com as invariâncias que os neurônios reconhecem; e, por fim, arquitetura neuronal para o processamento de formas cada vez mais abstratas: a função semiótica.

A partir desses fatores, podemos refletir sobre o seguinte questionamento: o que ocorre quando uma pessoa lê?

Ocorre que quando um indivíduo se depara com um texto escrito, seus olhos não conseguirão enxergar uma linha inteira dada a limitação da fóvea (parte da retina utilizada para a leitura) que, com suas células foto-receptoras, os cones, pode abarcar apenas 15°. do campo visual (DAHAENE, 2007, p.23). Por conseguinte, os olhos correm sobre o texto em movimento de sacadas oculares, que variam de 4 a 5 segundos, e se fixam em um ponto. É possível que a fóvea apreenda 2 a 4 letras à esquerda da fixação e 7 ou 8 à direita. Mercier, Fournier e Jacob (1999) afirmam que os movimentos dos olhos são controlados segundo projeções do córtex pré-frontal sobre o núcleo caudal nos dois colículos superiores, estando embaixo do tálamo e rodeados pela glândula pineal do mesencéfalo.

Durante o processo de leitura, Scliar-Cabral (2009a) diz que as áreas do cérebro que recebem os estímulos se dividem em dois grandes blocos: as áreas primárias e as áreas

secundárias ou terciárias. As primárias compreendem sensores somestésicos e sensoriais que informam sobre tato, pressão e vibração, propriocepção, dor, sensação térmica. As demais são responsáveis por processamentos específicos. Assim, a área primária da visão que recebe e processa os estímulos luminosos fica na parte posterior e central dos hemisférios (região occipital). A autora chama de píxeis os sinais que entram no cérebro e são decompostos em miríades de pontos. Tais sinais luminosos são, então, recompostos em formas invariantes para serem emparelhados às formas variantes que são reconhecidas pelo cérebro para daí serem encaminhadas às regiões especializadas. Esse primeiro processamento dura 50 milissegundos e neste as imagens de rostos e palavras não se distinguem, mas depois o tratamento analítico passa a ocorrer pela região occipito-temporal ventral esquerda, que é a área responsável pelo processamento da palavra escrita (TARKIAINEN; CORNELISSEN, 2002). Segundo Scliar-Cabral, a descoberta da área do cérebro responsável por reconhecer os traços invariantes que distinguem as letras, comprova a ineficácia dos métodos globais para o ensino da leitura, já que o reconhecimento global se dá na região homo-lateral direita; área não responsável pelo processamento da leitura.

O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras se dá pelos neurônios da região occipito-temporal ventral esquerda. Observemos essa região (2) na figura abaixo:

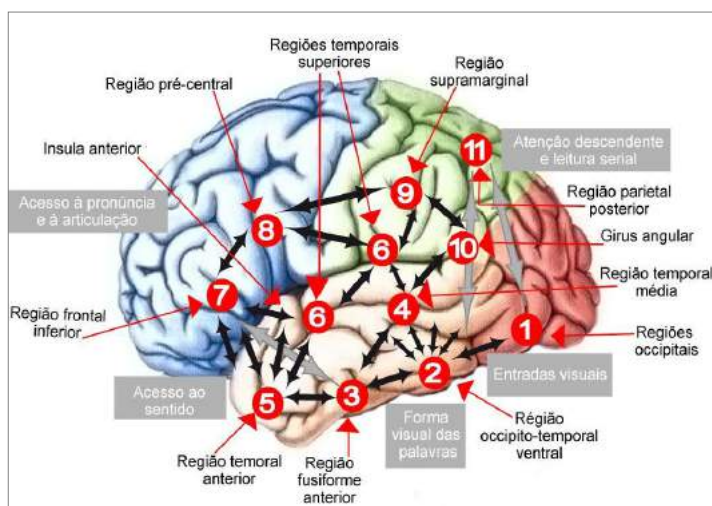


Figura 1- Visão atualizada das redes corticais da leitura (DAEHENE, 2007, p.97 *apud* SCLiar-CABRAL, 2009b)

O que esses neurônios reconhecem, na realidade, são as invariantes que compõe as letras, que possuem os mesmos valores independente da fonte, do tamanho, da caixa ou mesmo da posição que ocupa na palavra. Desse modo, a palavra bola escrita de diferentes formas: BOLA, **bola**, *bola*, **BOLA**, *bola*, bola será reconhecida do mesmo jeito pelo cérebro.

Scliar-Cabral (2009b) descreve duas razões que possibilitam ao cérebro o reconhecimento das invariâncias: 1) Como mecanismo de adaptação, o sistema visual dos primatas precisa reconhecer formas básicas do que se encontra na natureza, independentemente das variantes captadas pelos olhos; e 2) o reconhecimento das invariâncias dos traços que compõe as letras é uma qualidade tipicamente humana. Os prolongamentos dos axônios e dendritos se tocam e num movimento denominado sinapse transportam a informação para outros neurônios. Esse movimento dos neurônios ocorre em todas as regiões do cérebro que processam a linguagem verbal e concomitantemente às regiões que processam o significado.

O reconhecimento das invariâncias dos neurônios especializados só é possível porque os grafemas estão associados a um fonema (feixe de traços distintivos), com a função de distinguir significados. Scliar-Cabral (2009a) diz que a mesma distinção que fazemos entre /r/ e /R/, fazemos entre r e RR, R e RR, r e rr, r e rr, isso devido ao fato de ‘carro’ e ‘caro’ terem significados distintos. Para a autora, a constatação de que os neurônios na região occipito-temporal ventral esquerda reconhecem as invariâncias dos traços das letras² e que as sinapses vão retransmitindo as informações até a região que processa o significado, tem grandes implicações na metodologia de alfabetização, em especial, em sistemas alfabéticos como o português do Brasil. Em consequência, a autora sugere, com relação ao ensino da leitura e escrita, que:

1. O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras deve ser ensinado aos aprendizes sempre relacionando os grafemas (uma ou duas letras) aos seus respectivos valores, ambos com a função de distinguir significados. Assim, mostra-se ao aluno que o acréscimo de um traço vertical à esquerda e outro à direita no grafema V tem como resultado o grafema M, aí podermos distinguir VALA de MALA. A palavra em questão sempre deve ser pronunciada, bem como pronunciados os sons dos grafemas (associar o fonema ao seu respectivo grafema:

²

Tal reconhecimento se deve ao fato de os grafemas estarem associados a seus valores (fonemas).

[v] à ‘v’; [m] à m) em conjunto com a direção do movimento da letra (o indicador passando sobre a letra), para reforçar a aprendizagem neuronal com a ativação de outras regiões do cérebro responsáveis pelo reconhecimento tátil, motor e cinestésico. Para Scliar-Cabral (2009a), as letras não devem ser ensinadas por meio de seus nomes e sim através de seus valores, sempre com a função de distintiva. Também não é possível que se trabalhe sons isolados, abstraídos da função de distinguir significados, pois esta atividade, também muito comum em consultórios de fonoaudiologia, nada tem a ver com aprendizagem da leitura e escrita nem com consciência fonológica.

2. Importante comentar que quanto mais associações forem feitas em diferentes regiões do cérebro responsáveis pelo processamento da linguagem, mais efetiva será a aprendizagem, pois facilitam a fixação das invariâncias dos traços que distinguem as letras. Assim, o fato de usar gestos seguindo o traçado da letra associada a seu valor tem a finalidade de reforçar a aprendizagem dos neurônios. Dessa forma, o simples fato de o aprendiz passar o dedo indicador seguindo o movimento de cima para baixo e, depois, de baixo para cima, no grafema V (em baixo ou em alto relevo), associando ao seu valor sonoro, já se trabalha com as sensações tátil, cinestésica, visual e auditiva, enfocando os aspectos sensoriais fundamentais ao processo de aprendizagem da leitura.

3. A cada projeção das sinapses, cada vez mais longe da região occipital primária, as unidades em processamento vão ficando mais complexas: sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, períodos e texto. Esse processo se chama arquitetura neuronal, que passamos a explicar com maiores detalhes a seguir.

Os traços mais elementares que constituem as letras são, cf. Scliar-Cabral (2009a), as retas e curvas, mas o que constitui o uso desses traços invariantes nos sistemas alfabéticos é o desdobramento em diferenças sutis, a forma como se articula e a soma de outros traços distintivos, a saber: a relação de uma linha real ou imaginária (na escrita com letras minúsculas), a direção (para cima ou para baixo; para direita ou para a esquerda). Em cada nível, as unidades anteriores vão se estruturando em um nível de complexidade crescente. A primeira ordem é a dos traços articulados simultaneamente para a realização do grafema. A segunda ordem é a do

grafema, que associado a seu fonema, tem a função de distinguir significados (das unidades puramente gramaticais ou das que se referem à significação externa). A terceira ordem se perfaz com as unidades que referenciam a significação gramatical ou externa. A quarta ordem é a das frases. A quinta ordem é a das orações, cuja função é a predicação. A sexta ordem é a dos períodos, que funciona articulando as predicações. E, por fim, temos a sétima ordem, que é a do texto, cuja função é apresentar as ideias de forma a permitir a progressão temática do escrito. Neste artigo estamos tratando especificamente da primeira ordem da arquitetura neuronal, ou seja, a dos traços que se constituem para formar as letras, por isso teceremos mais algumas considerações a esse respeito.

Algumas letras são formadas por apenas um traço, como é o caso do I, do C, do O (maiúsculos e minúsculos). Os traços mais elementares, como já mencionamos, são as retas e as curvas, que se desdobram em algumas diferenças. Assim, temos de considerar a posição da reta (vertical, horizontal, ou inclinada, por exemplo, no V, temos dois traços inclinados); o tamanho da reta (os traços horizontais são menores que os verticais; observemos o 'E'), as relações entre os traços numa mesma letra (entre retas - M, curvas - S, ou mistas - D) e a direção do traçado (para cima ou para baixo - M/W; para direita ou para esquerda - b/d). Esta é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando uma vez que o cérebro é naturalmente programado para buscar a simetria da informação, resultando na escrita dita “espelhada” por parte do aprendiz (SCLIAR-CABRAL, 2009b). Essa e outras dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização serão discutidas na seção seguinte.

As principais dificuldades no processo de alfabetização

As principais dificuldades enfrentadas pelo alfabetizando são elencadas por Scliar-Cabral (2009a) e compreendem: o desmembramento da sílaba para chegar à descoberta do grafema, o problema da segmentação das palavras, a percepção dos vocábulos átonos (clíticos), as dificuldades semânticas, a reanálise silábica, a dificuldade em reconhecer os traços que diferenciam as letras, a escrita espelhada e, em muitos casos, a variedade sociolinguística do educando.

Antes de se alfabetizar, o sujeito percebe a fala em um contínuo, ou seja, não existem pausas entre os vocábulos, tão pouco contraste entre os sons que constituem as sílabas. A chegada ao fonema é extremamente complicada ao educando por causa de um fenômeno denominado co-articulação. Isso significa que o programa neuromuscular envia para a produção fonarticulatória os comandos em unidades silábicas. Não dizemos o /p/ isolado, dizemos pa-to; pi-co e assim por diante. Desse modo, o movimento dos lábios ao realizar o ‘pi’ é bem diferente do movimento ao dizer ‘po’, pois em ‘pi’ há uma distensão e em ‘po’ um arredondamento da boca; daí a grande dificuldade de percepção do fonema pelo aprendiz, pois os traços das vogais interferem na produção das consoantes, e o não alfabetizado é incapaz de extrair um fonema de uma palavra. Fato interessante para analisarmos também os inadequados testes de consciência fonológica³ realizados nas clínicas de fonoaudiologia. Os testes solicitam, por exemplo, para crianças não alfabetizadas, que se retire o som inicial de uma palavra (por exemplo: faça sem o fff... fica⁴?). Esta dificuldade, a de não conseguir desmembrar a sílaba, é uma das principais enfrentadas pelos alunos em fase inicial de aprendizagem da leitura. (SCLiar-CABRAL, 2009b).

Outra dificuldade pela qual passam os aprendizes é a percepção dos vocábulos átonos, aqueles que na cadeia da fala não possuem o acento de intensidade mais forte. Em geral são monossílabos e coincidem com artigos, pronomes, preposições e conjunções. O fato de serem átonos significa que dependem fonologicamente do vocábulo que o sucede, com exceção dos oblíquos, pois estes podem estar em posição enclítica ou mesoclítica. Scliar-Cabral diz que todos os verbos, substantivos, adjetivos e advérbios têm uma sílaba com um acento de intensidade mais forte e, em virtude disso, os clíticos ficam neles pendurados. Por essa razão, quando usamos um clítico em final de frase, ele perde o “apoio” e se torna um vocábulo tônico. Exemplo: *Você não quer ficar por quê?* Assim, uma importante regra a ser ensinada aos alunos, deve ser: leiam-se como paroxítonos todos os substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios (contendo duas ou mais

³ A respeito da consciência fonológica, diz Scliar-Cabral: trabalhar com consciência fonológica não significa trabalhar com sons. A consciência do fonema só pode ser desenvolvida em concomitância com a aprendizagem do sistema alfabético. É preciso ter claro que o conceito de fonema corresponde a uma unidade psíquica (e não física como o som) constituída por um feixe de traços invariantes, distintivos, de natureza abstrata, que tem por função a distinção de significados. Assim, em /bala/ e /mala/, m e b são fonemas, pois ao trocarmos um pelo outro, mudamos o significado da palavra.

⁴ Ainda, os testes de consciência fonológica solicitam que se retire fonemas plosivos de palavras. Ora, sabemos que os plosivos não podem ser produzidos sem o apoio de vogal. Desse modo, solicitar ao paciente que retire o /b/ da palavra ‘bola’ representa um desconhecimento do sistema fonológico da língua portuguesa.

sílabas), terminados pelas letras e, a ou o, seguidos ou não de s, se não tiverem acento gráfico. A maior dificuldade para a percepção dos átonos é o fato de eles não terem significação externa, apenas significação puramente gramatical (CÂMARA Jr, 2007). É possível, desse modo, encontrar escritas dessa forma: u zoios para “os olhos”; u zoidu para “os ouvidos”, entre outras.

O reconhecimento dos traços que diferenciam as letras, por sua vez, se constituem em uma dificuldade importante, sendo a principal delas o problema com o traço de rotação ocasionando a escrita em espelho. Se pensarmos no desenvolvimento da cognição infantil, particularmente na noção de permanência do objeto e de invariância (PIAGET, 1975), veremos que uma evidência de que a criança está se desenvolvendo bem é o fato de ela perceber que os objetos podem ter uma existência independente e que possuem propriedades invariáveis. Em paralelo ao desenvolvimento dessa noção, observa-se também, de acordo com Zorzi (2003), a construção das noções espaço-temporais e causais. A criança, graças ao reconhecimento das invariâncias, adquire a capacidade de reconhecer um objeto como ele mesmo, já que suas propriedades invariáveis continuam as mesmas. Assim, por exemplo, reconhece o rosto de sua mãe ou de outras pessoas conhecidas, independentemente da posição que se encontrem. Tais noções se estendem a toda a realidade da criança e ela reconhece seus pertences mesmo estando em cima da cama, embaixo da cama ou dentro do armário, de costas, de pernas para o ar, virados para o lado direito ou esquerdo. A esse respeito, pergunta o autor: que organização e compreensão da realidade teria uma criança se deixasse de reconhecer sua mãe caso esta virasse de costas ou trocasse de camisa? Ainda, levanta uma hipótese: é com este conceito em mente que a criança começa a interagir com a escrita, sem ter a consciência de que, no caso da escrita, as posições das letras podem sim determinar diferenças significativas e é justamente essa consciência que deve ser trabalhada, ou seja, deve ser mostrada à criança que, em se tratando de escrita, algumas letras podem ter sua identidade trocada a depender de sua posição no espaço. Nos termos de Scliar-Cabral, os neurônios da região occipito-temporal ventral esquerda têm de se reciclar para esta nova aprendizagem. Trata-se de uma aprendizagem que deve ser ensinada com a função de distinguir significados, como em bote/dote; bote/pote etc. São, dessa forma, dispensáveis treinamento de habilidades espaciais ou de lateralidade, inutilmente realizadas em escolas e em consultórios de fonoaudiologia.

Zorzi (2003, p.114) realiza um alerta para educadores e fonoaudiólogos: é muito importante que os profissionais da área da linguagem conheçam a fundo como se dá o processo de aprendizagem para que se evite os indesejáveis rótulos de “dificuldades de aprendizagem” e “dislexia”. A dislexia é um distúrbio de origem genética que tem sua origem ainda no período fetal quando se dá a migração dos neurônios desde a zona germinal ao redor dos ventrículos até a posição final nas diferentes camadas do córtex. Alguns genes foram relacionados a esse erro de migração, entre eles, o gene DYX1C1 sobre o cromossomo 15 e os genes KIAA0319 e o DCDC2, sobre o cromossomo 6 e o ROBO1 sobre o cromossomo 6. Esse erro de migração faz com que pessoas acometidas por essa desordem tenham dificuldades no reconhecimento visual das letras. (SCLIAR-CABRAL, 2009b).

Por fim, vamos nos deter na questão da variedade sociolinguística do educando. Scliar-Cabral (2009a) lamenta o fato de os professores não estarem preparados para lidar com crianças que, em decorrência de questões regionais ou sociais, possuem uma variedade linguística distante da considerada de prestígio.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), existem dois tipos de “problemas” encontrados nos textos escritos decorrentes de processos de aprendizagem. Um deles diz respeito à própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita, e o outro é decorrente da transposição de hábitos de fala para a escrita. Este último se subdivide em três tipos: 1) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto em questão (exemplos: uque (o que); janotei (já notei)); 2) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais (exemplos: bera (beira); homi (homem)); e 3) erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (exemplos: veio (velho); sirva (Silva); dentu (dentro)). Para a autora, há a necessidade, por parte do professor, de realizar uma diagnose de erros baseada em descrições sociolinguísticas das variedades da língua. Essas descrições devem incluir um levantamento detalhado das regras variáveis e complementá-las com estudos psicossociais que investiguem a avaliação desses traços pelos falantes nos distintos estratos sociais. Assim, de posse de um perfil sociolinguístico dos alunos, o professor terá condições de elaborar um material didático com estratégias pedagógicas consideradas adequadas e eficazes.

Após apresentarmos nossas considerações teóricas, partiremos para a metodologia de nosso estudo e, na sequência, apresentaremos nossos resultados, com posterior discussão a respeito de nossos achados.

MÉTODO

Este estudo toma como fonte de dados observações realizadas em uma sala de aula do ensino fundamental no município de Itajaí (SC). Como o objetivo era observar a conduta pedagógica relacionada ao processo de alfabetização, tivemos de selecionar o segundo ano, pois nessa escola o trabalho de alfabetização se dá nesse nível específico. Aos alunos do primeiro ano são reservadas atividades lúdicas, incluindo manuseio de material escrito (livros, gibis) sem, no entanto, a preocupação com uma sistemática de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

As aulas foram apenas observadas, não houve qualquer participação de nossa parte, e os dados obtidos foram anotados em um diário de pesquisa. A coleta ocorreu no período de cinco dias (segunda a sexta-feira) no mês de julho, do dia 19 ao dia 23, do ano de 2010.

A sala de aula do segundo ano possui trinta crianças com idades entre 7 e 8 anos. A escola é municipal e atende a população de classe social média e baixa. Elas realizam atividades com uma professora de 42 anos de idade e que possui formação universitária (pedagogia – curso presencial). Também realizam atividades de artes e educação física com outros professores. A sala de aula é ampla, cada criança fica sentada em uma carteira, todas possuem os materiais de que necessitam: livros, cadernos, lápis, borrachas, lápis de cor etc. A sala é bem arejada e limpa. Na parede existem pendurados cartazes, mapas, avisos, quadro com as datas de aniversário das crianças (todos os cartazes escritos em caixa alta), e um quadro com o alfabeto em ordem alfabética com os quatro tipos de letras (maiúscula, minúscula, manuscrita e de imprensa), no entanto, a professora só trabalha com letras em caixa alta. Ao lado de cada letra existe um desenho com um objeto cujo nome inicia com aquela letra. Também devido às festividades de junho, a sala estava enfeitada com bandeirinhas e balões. Em um canto da parede há um portá-livros com revistas, gibis e livros de histórias. As crianças são livres para manusear o material contido ali. Também são estimuladas a levar um livro para casa na sexta-feira para devolverem só na segunda-feira seguinte.

Quinze das trinta crianças da turma frequenta o apoio pedagógico no contraturno escolar, porque, segundo a professora, não estão conseguindo se alfabetizar. Ficam apenas olhando as palavras escritas, sem conseguir decodificar. Algumas sequer reconhecem as letras, que, por sinal, foram/são ensinadas por seus nomes. Importante considerar que como os dados foram colhidos em julho, a fase inicial do processo de alfabetização já havia sido superada, mesmo tendo grande parte das crianças sem ter conseguido aprender.

Também foi entregue um questionário para a professora que pediu para respondê-lo em casa. Foram tiradas fotos de algumas atividades realizadas nos dias observados. As atividades em geral são feitas individualmente e apenas observamos uma atividade realizada em grupo. As crianças ficam em suas carteiras e são livres para irem à mesa da professora quando necessitam de auxílio; ela os atende de forma bastante atenta. Não foram observados problemas de indisciplina por parte dos alunos, tão pouco qualquer postura agressiva/índelicada pela professora com relação às crianças.

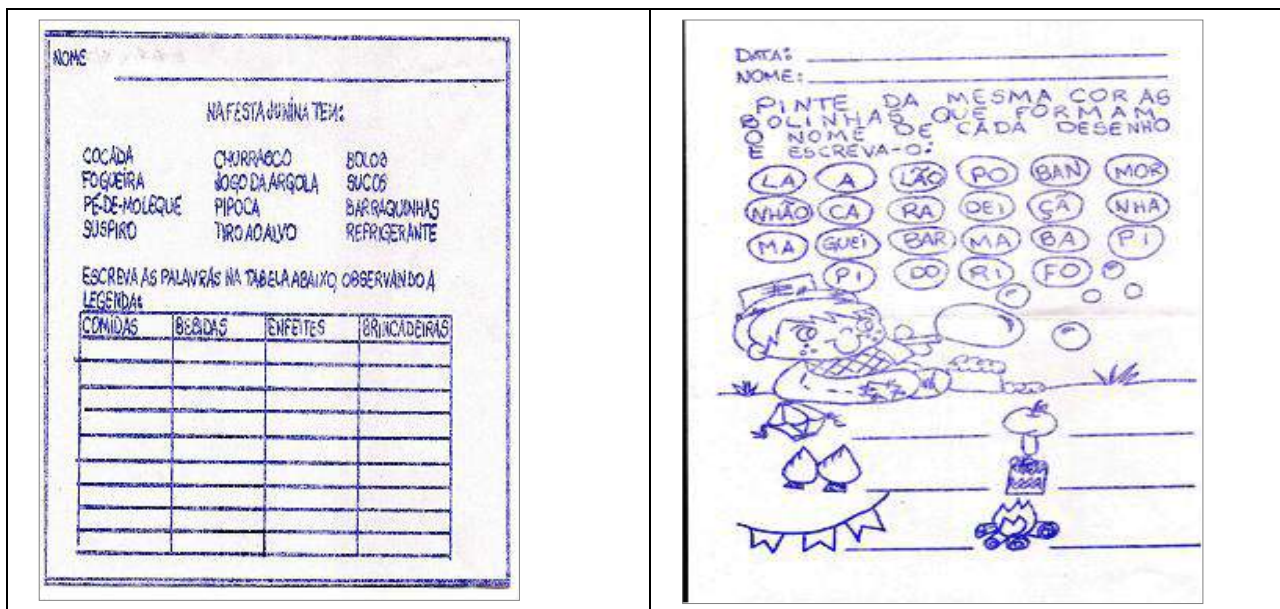
Finda a metodologia, a seguir, apresentamos nossos resultados e análise.

RESULTADOS

Nesta seção serão apresentadas as atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula e um questionário que foi entregue e respondido pela professora da turma pesquisada.

As atividades

Abaixo, apresentamos duas das atividades que foram realizadas no primeiro dia de observação e serão tratadas por atividade 1 (na festa junina tem) e atividade 2 (pinte as bolinhas). Na atividade 1 a professora entregou uma folha para cada criança, explicou como a atividade deveria ser realizada e solicitou a elas que, após classificação, ordenação e escrita de palavras em categorias [“comidas”, “bebidas”, “enfeites” e “brincadeiras”], escolhessem uma palavra de cada coluna e formassem frases. A folha referente à atividade 1 está abaixo e à esquerda:



As crianças ficaram sentadas em suas carteiras tentando realizar a atividade. Algumas conseguiram algum êxito, outras encontraram dificuldades, mas a metade dos alunos que ainda não estava alfabetizada apenas olhava para a folha, outras ainda se mostraram distraídas e ficaram brincando com seus pertences. A professora andava entre as carteiras e procurava ajudar os que não estavam conseguindo. Algumas crianças não esperavam que a professora chegasse até sua carteira e se dirigiam a ela. Por fim, ela escreveu as respostas no quadro. Ordenou as palavras conforme as categorias estabelecidas; formando, em seguida, frases em conjunto com as crianças. Os alunos foram estimulados a dizerem as frases oralmente. Alguns disseram sentenças do tipo: “eu gosto de refrigerante”; outros permaneceram quietos e foram apenas copiando o que a professora escrevia (sempre em caixa alta) no quadro.

A atividade 2, da mesma forma que a anterior, fez com que apenas alguns alunos se envolvessem de fato. Estes apresentaram outras reflexões, agora relacionadas à convenção da escrita, vejamos:

A⁵. Prô, como é que é o çã [de maçã]?

P. É com c cedilha... Tá escrito em cima, gente.

A2. E tem a minhoquinha no A.

[A professora passava entre as carteiras e numa delas perguntou a um aluno]

P. Aqui tá faltando o ri [de bandeirinha]. Como é que o ri de bandeirinha (pergunta para todos)

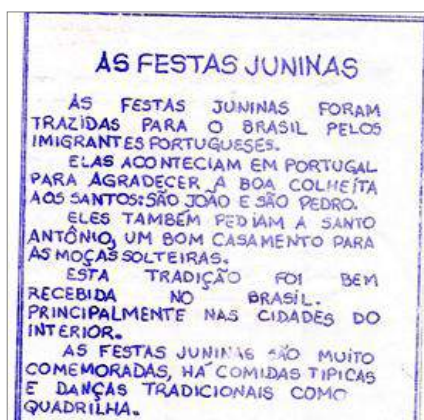
A. É o R I (alguns respondem)

P. Isso mesmo. Muito bem!

A atividade 2 foi finalizada no quadro para que as crianças pudessem copiar/corriger o que haviam feito.

Segundo os docentes de outras disciplinas (Artes e Educação Física), não há uma troca de ideias ou um trabalho em conjunto/interdisciplinar visando à alfabetização. O professor de Educação Física disse que trabalha em geral a prática da educação física, e só um dia, como punição pela indisciplina, fez os alunos copiarem um conteúdo sobre a copa do mundo. A professora de Artes, por seu turno, diz que alfabetizar não é o foco da disciplina, mas que indiretamente acaba trabalhando um pouco. Ela citou, por exemplo, que certa vez escreveu uma história no quadro e leu para que os alunos depois copiassem e ilustrassem. Em geral, ela disse trabalhar mais a coordenação motora por meio de desenhos e pinturas.

Em outro dia de observação, a professora trabalhou com um texto referente à festa junina novamente. Seu objetivo foi, ainda, focar no reconhecimento do “gênero” de texto pelas crianças. Desse modo, pediu aos alunos que lessem o texto individualmente e dissessem se se tratava de uma *história*, de uma *poesia* ou de uma *notícia*. Abaixo, o texto em questão:



A professora solicitou aos alunos que lessem individualmente o texto enquanto ela corrigia as tarefas da aula anterior em sua mesa. Alguns leram de forma silenciosa, outros realizaram uma leitura oralizada (movendo os lábios) e o restante ficou distraído, ora olhando o

texto, ora olhando para os lados, meio que distantes daquela situação. Quando acabou de corrigir a tarefa, mesmo antes de ler o texto com os alunos, fez um ditado colorido utilizando o texto em questão. Pediu a eles que pegassem lápis de cor verde, azul, vermelho e amarelo. Então, ela foi dizendo/silabando algumas palavras presentes no texto para que as crianças encontrassem a palavra e pintassem. Vejamos um excerto da interação:

- P. Gente, primeira cor é a verde, tá, vamos lá, primeira palavrinha: festas... fes...tas... não precisa pintar todas se tiver mais do que uma... [...] Deu?
- A. Péra prô...
- P. (Espera alguns segundos) Agora de azul... a palavra é...juninas...ju...ni...nas... (algumas crianças fazem, outras copiam das que estão fazendo e outras não fazem)
- P. Mais uma: agora de vermelho, hein? Portugueses, a palavra é por...tu...gue...ses... Olha só, não é Portugal, é portugueses... Como é que é o 'ZÊ'? (ninguém responde, nem mesmo a professora)
- P. Agora, sim, uma palavrinha parecida com portugueses... Portugal... por...tu...gal...
- A. É portu ou porto?
- P. É Portugal! De amarelo, por...tu...gal... Deu?
- P. Agora uma bem difícil...essa ninguém vai achar... vamos lá... de vermelho: santos...san...tos...
- A. É com s ou c?
- P. É com s... Acharam Santos?
- (e a professora seguiu a atividade com as palavras: João, Pedro, moças, casamento, cidades, recebida, Brasil, típicas, comidas, danças, quadrilha).

Em seguida, a professora escreveu no quadro: “TRABALHANDO O TEXTO”. Depois leu o texto da festa junina para os alunos e começou a fazer algumas perguntas orais:

- P. O que é isso? É poesia? É uma história? É uma notícia?
- A. É uma notícia.
- A2. Não é notícia. É uma história. (uns dizem que é notícia, outros dizem que é história).
- P. Bom, vamos ver, poesia não é... não tem rima... história não é... não é uma narrativa com começo, meio e fim... tá certo, é notícia...
- P. Onde aconteciam as festas juninas?
- A. No interior.
- P. Pra quê eles faziam essa festa?
- A. Pras moça arranjar casamento...
- P. Pra quem elas pediam?
- A. Pra o Santo Antônio...
- P. Tem o que pra comer?
- A. Comidas típica...
- P. E qual era a dança que eles faziam?
- [...]
- P. O nome da dança que tem na festa junina? Qua...
- A. Quadrilha (muitos dizem ao mesmo tempo).

Em outro dia de observação a professora escreveu uma atividade no quadro e pediu aos alunos que a fizessem enquanto ela terminava de confeccionar os materiais para a gincana do colégio. As crianças ficaram envolvidas com esta atividade durante bastante tempo e mais brincaram do que fizeram. Vejamos a atividade:

1-RESOLVA OS PROBLEMAS: (baseado na quantidade de alimentos da barraquinha)

X

SE EU VENDER 5 COCADAS, FICA= _____

X

SE EU VENDER 2 PIPOCAS, FICA= _____

X

SE EU VENDER 5 REFRIGERANTES, FICA: _____

X

SE EU VENDER 2 MAÇÃS-DO-AMOR, FICA: _____

X

Ainda nesse dia, a professora trabalhou com uma letra de música com alunos: “capelinha de melão”, leu a letra e cantou a música com as crianças. Depois, de posse do texto com a letra da música, solicitou aos alunos que circulassem as palavras com *ão* e que depois copiassem estas palavras no caderno. Ao final da aula, sugeriu aos alunos que realizassem uma leitura oralizada para o grupo. Importante comentar que as leituras eram realizadas uma vez por semana, durante aproximadamente 30 minutos, em que alguns alunos (voluntários) leem para a turma. Nesse dia, uma menina disse que gostaria de ler, no entanto, percebemos que ela apenas olhava o texto, e sem saber ler, contou uma história apoiando-se nas gravuras. A professora a parabenizou, agradeceu a “leitura” e deu por encerrada a aula naquele dia.

Em outro dia de aula, percebemos que as crianças estavam bastante envolvidas com a festa junina que seria realizada no dia seguinte. Mesmo assim, em meio à empolgação, a professora realizou algumas atividades, todas elas relacionadas à festa. Uma delas foi referente à música *Cai cai balão*. As palavras contidas na letra da música estavam inseridas em quadrados e deveriam ser recortadas pelas crianças e a música deveria ser montada. A professora disse que existiam na letra da música três palavras intrusas que deveriam ser descobertas e que não poderiam estar na montagem da letra. Esta atividade foi realizada em grupo e a professora auxiliava nas carteiras.

A seguir, apresentamos o questionário respondido pela professora. Ela o respondeu em

casa e entregou no dia seguinte.

O questionário

Formação: PEDAGOGIA/ Idade: 42/ Naturalidade: ITAJAÍ

1 - O que é alfabetização?

Alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia.

2 - O que é letramento?

Já o letramento é o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, etc).

3 - Você utiliza algum método de alfabetização? Qual é? Justifique a escolha (ou a não escolha) de um método.

Não. Porque acredito que para escolher um método o professor precisa conhecê-lo muito bem, para estar seguro e assim poder fazer um bom trabalho.

4 - Quais são os pressupostos teóricos (concepção de linguagem e aprendizagem) que guiam sua prática pedagógica em relação à alfabetização?

Acredito que para ser um alfabetizador o professor deva estar aberto a todos os conhecimentos (métodos), experiências que o possam estar ajudando e contribuindo no seu trabalho. Por isso antes de tudo procuro conhecer muito bem os alunos que estou trabalhando, para então só depois me planejar.

5 - Quais são as principais dificuldades (naturais) de alfabetização encontradas pelo aluno?

As dificuldades são muitas, mas acho que interpretar aquilo que lê e escreve é uma das maiores.

6 - Existem dificuldades 'atípicas' encontradas no processo de alfabetização, ou seja, existem dificuldades indicativas de reais problemas de aprendizagem ou dislexia? Cite exemplos.

Problemas de dicção (fala) (a çça precisa de fono). A çça muito retraída (incabulada). A çça com hiperatividade. Com problemas neurológicos (através de laudo). Os com problemas psicológicos.

7 - Qual sua atitude em relação às dificuldades específicas de determinado aluno?

O principal desafio para mim é ajudá-las a adquirir confiança em si mesmas, acreditar nas suas capacidades. Eles devem saber que as pessoas aprendem de diferentes modos e que sua energia pode ser encaminhada para encontrar estratégias adequadas para a aprendizagem, ao invés de procurar maneiras de esconder suas dificuldades. Essas crianças necessitam de um ambiente seguro, estimulante, onde os erros sejam permitidos e assumir riscos seja incentivado.

8 - Qual sua atitude relacionada à variedade sociolinguística do aluno? Por exemplo, se um aluno diz 'garafa' ao invés de 'garrafa', e por isso escreve 'garafa', você realiza alguma intervenção? Qual?

O professor precisa estar atento a todos esses aspectos em sala de aula pois o aluno pode falar desta forma por vir de outro estado ou por um problema de dicção. Por isso é muito importante as rodas de bate papo só então o professor vai perceber o que o aluno está expressando.

As crianças trazem para a escola seus conhecimentos, isto é, os conteúdos de suas vidas o que suas vidas contêm. Eu procuro proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, para que eles percebam que eles não estão falando “errado” e que não é só com eles que podem acontecer isto. Existem várias situações.

DISCUSSÃO

Nesta seção discutiremos os resultados de nosso estudo, especificamente algumas das atividades desenvolvidas na escola e o questionário respondido pela professora, considerando as implicações das investigações no campo das neurociências para a aprendizagem da leitura e escrita.

Em primeiro lugar, antes de nos determos nas atividades desenvolvidas pela turma analisada, iremos realizar algumas considerações a respeito do questionário apresentado para a professora a fim de analisarmos possíveis implicações teóricas na condução de propostas de atividades realizadas com as crianças.

Não comentaremos todas às questões respondidas, apenas aquelas que demandaram reflexões mais aprofundadas. Na questão número 3⁶, por exemplo, relacionada à adoção de um método de alfabetização, a resposta dada pela pedagoga foi a seguinte: *Não. Porque acredito que para escolher um método o professor precisa conhecê-lo muito bem, para estar seguro e assim poder fazer um bom trabalho.* Por esta resposta, já podemos de antemão ir conhecendo a não filiação por parte da professora a uma concepção epistemológica que ampare sua prática pedagógica. No entanto, ela diz algo interessante: *é preciso conhecê-lo bem, para estar seguro e fazer um bom trabalho.* Tal afirmação nos remete ao seguinte questionamento: se a adoção a um método, e a segurança advinda desse conhecimento, poderia levar a um bom trabalho, então, por que a professora não adota uma metodologia sistemática de ensino e aprendizagem da leitura? Por que, mesmo observando que grande parte dos alunos apresenta dificuldades na apropriação da leitura, ela não se propõe a tentar reverter tal situação? Será que ela pensa que os problemas são inerentes às crianças e não da proposta pedagógica assumida? É possível imaginar que 50% das crianças portem distúrbios/dificuldades na área da aprendizagem?

⁶ Você utiliza algum método de alfabetização? Qual é? Justifique a escolha (ou a não escolha) de um método.

A questão seguinte⁷, por sua vez, corrobora com a nossa convicção de que a professora propõe atividades totalmente desprovidas de qualquer sustentação teórica que lhe ampare. Assim, ao dizer: *acredito que para ser bom alfabetizador o professor deva estar aberto a todos os conhecimentos (métodos), experiências que o possam estar ajudando e contribuindo no seu trabalho. Por isso antes de tudo procuro conhecer muito bem os alunos que estou trabalhando para então só depois me planejar*. Nesta resposta podemos observar o esquivo do conhecimento teórico. Ao dizer: *...o professor deva estar aberto...*, ela se abstém, pois *a classe* [profissional] deve estar aberta, isso não significa que ela esteja aberta. Também denota a falta de consciência sobre a adoção de uma teoria, pois como poderia um professor utilizar de todos os métodos? Seria coerente? Seria possível conhecer a todos em profundidade? Seria possível aplicar todos os métodos? Agora, fato interessante é o de ela dizer que antes de se planejar ela conhece muito bem seus alunos. Mas, poderíamos novamente perguntar: em que medida o conhecimento dos alunos mudaria a conduta assumida? Será que avessa à teoria, ela poderia compreender que a importância das práticas dos letramentos locais significa “romper os muros da escola” e, na vivência com a comunidade, entender os alunos na configuração histórica, social e cultural em que vivem? Em que medida “conhecer os alunos” faz com que a professora modifique suas condutas para com seus aprendizes?

Em outra pergunta, relacionada à variedade sociolinguística e alfabetização, vemos novamente a fuga de uma perspectiva epistemológica: *eu procuro proporcionar situações em que as crianças ampliem e aprofundem o sentido da vida, para que eles percebam que eles não estão falando ‘errado’ e que não é só com eles que podem acontecer isso. Existem várias situações*. Percebemos que a professora não respondeu efetivamente ao que foi perguntado, demonstrando não saber como proceder com as questões de variação linguística e aprendizagem da escrita. Entretanto, já observamos um fato positivo, pois quando diz: *para que eles percebam que não estão falando errado...*, já denota algum conhecimento acerca da heterogeneidade linguística. Mas, como mencionamos, não demonstra o conhecimento necessário para agir sobre essa questão bastante relevante para o processo de alfabetização.

⁷ Quais são os pressupostos teóricos (concepção de linguagem e aprendizagem) que guiam sua prática pedagógica em relação à alfabetização?

Quando perguntamos sobre às dificuldades enfrentadas pelos alfabetizandos, a professora remeteu à resposta problemas de interpretação da leitura. Na realidade nossa pergunta estava direcionada aos principais obstáculos enfrentados pelo aprendiz com relação às questões de decodificação e codificação. É claro que se existem problemas de interpretação, estes se devem, em grande medida, a uma “leitura” disfluenta, decorrente de uma alfabetização precária, dificultando, senão impedindo, a formação de sentidos em relação ao material lido.

As respostas apresentadas nos fizeram refletir sobre os possíveis encaminhamentos pedagógicos realizados com a turma de alunos do segundo ano que foram observados por cinco dias. Esses dias antecederam à realização de uma festa junina que aconteceu no último dia de observação (sexta-feira). Desse modo, todas as atividades que observamos tiveram como tema tal festa. Vejamos algumas considerações acerca de algumas das atividades que ocorreram naquele contexto.

Seguindo o tema proposto, a professora entregou – no primeiro dia de observação - aos alunos uma folha (atividade 1 – na festa junina tem) aos alunos, solicitando a leitura de palavras, a organização em classes (comidas, bebidas, enfeites e brincadeiras), com posterior formação de frases. Importante comentar que a atividade implica já um bom conhecimento de escrita, na medida em que requer a leitura de palavras e formação de frases, mas metade da turma ainda não estava alfabetizada, ou seja, grande parte da sala ficou totalmente alheia à atividade, limitando-se a copiar as respostas. É de se pensar: em que medida esta atividade era significativa para as crianças? Ainda, considerando que metade delas não havia ainda se apropriado do sistema de escrita, não seria necessário, em primeiro lugar, realizar atividades que visassem a uma alfabetização adequada? Ou seja, que fizessem com que a turma se apropriasse de fato das práticas de leitura e escrita? É inconcebível aplicar exercícios de leitura de palavras e formação de frases a crianças que mal reconhecem os grafemas e seus valores.

Scliar-Cabral (2009a), amparada nos pressupostos teóricos das neurociências para a aprendizagem, sugere que os grafemas sejam apresentados sempre relacionados a seus fonemas (em palavras), com a função de distinguir significados. Mas tais palavras devem estar inseridas em *textos* que sejam *significativos* para as crianças; textos que tenham, por exemplo, personagens da televisão ou outros de que as crianças gostem, ou seja, textos que estimulem o querer-aprender

em contextos de sentido. Para que haja aprendizagem tem de haver motivação⁸, diz a autora. Além disso, para maior aproveitamento das regiões cerebrais envolvidas no processo de leitura e escrita, devem ser adotadas abordagens multissensoriais. Os grafemas devem ser associados a seus valores (visual e auditivo), mas também às percepções táteis e cinestésicas. Passar o dedo seguindo o movimento do grafema, ao mesmo tempo que produz o som deste grafema, é importantíssimo para a fixação em nível cerebral do traçado da letra e seu valor. Scliar-Cabral sugere que se comece pelas letras que tem menor complexidade de traços e que estabeleçam relações biunívocas. O V, por exemplo, é excelente para iniciar o processo de alfabetização. A prática da professora, trabalhando diretamente com leitura de palavras, como em um “método global” se afasta dos achados das neurociências, pois o trabalho por configuração estimula regiões do cérebro que não são específicas à aprendizagem da leitura e escrita. Além do mais, o ensino das letras por seus nomes, como ocorreu nesta turma no início do ano (conforme relato da professora), mostrou sua ineficácia uma vez que apenas uma parcela da turma conseguia realizar as tarefas sugeridas.

Novamente, pensando na prática em análise, por que não escolher textos interessantes, selecionar um determinado grafema e palavras-chave contendo esse grafema, para, por meio dos escritos, propiciar a real e eficaz aprendizagem da leitura? Scliar-Cabral defende que para que haja o gosto pela leitura, responsável por desenvolver processos cognitivos e discursivos em uma sociedade letrada, tem de haver uma boa alfabetização. Para ler dando sentido ao material lido, faz-se necessária a fluência da leitura e esta só pode ser adquirida após um intenso e adequado processo de aprendizagem da lecto-escrita.

Na situação em questão, podemos imaginar que os alunos que estão se desenvolvendo bem, o estão por terem um entorno familiar de letramento propício à aprendizagem. Na turma existem filhos de professores e de outros profissionais com bom nível de instrução escolarizada e que fazem uso sistemático da leitura e escrita. Dessa forma, parte das crianças já está “preparada” para aprender, independentemente do método, porque já convive com a escrita e leitura. Sabemos que crianças imersas em eventos de letramento desde cedo, como, por exemplo, submetidas à

⁸ Acreditamos que a motivação venha também da prática de escuta/leitura por parte das crianças. As crianças liam apenas 30 minutos por semana e não percebemos a contação de histórias por parte da professora. Pouco se lia e não se produzia textos de fato.

escuta de histórias lidas para elas, tendem a descobrir o valor da escrita, seus usos e funções. É fato que crianças oriundas de entornos altamente escolarizados tendem a brincar fazendo também uso da leitura e escrita, tornando os portadores de textos objetos de divertimento. A entrada ao mundo letrado é quase que natural, facilitando, portanto, a aprendizagem formal da leitura. Além disso, falam a variedade considerada de prestígio e possuem amplo acesso aos bens culturais (BERBERIAN, ANGELIS e MASSI, 2006).

A professora, distante dos conhecimentos teóricos necessários a um alfabetizador, parece compactuar com uma famigerada situação, a de desuso da linguagem, uma vez que não atinge os objetivos esperados para com seus alunos, pois não os insere em práticas sociais de leitura e escrita. Assim, a adoção de uma teoria faria com que as crianças como um todo se apropriassem do sistema de escrita e, dessa forma, as atividades poderiam ser acompanhadas, se não por todos, pela maioria das crianças, e a prática seria eficiente.

A segunda atividade proposta (pinte da mesma cor as bolinhas que formam o nome de cada desenho e escreva-o [o nome do desenho]), por seu turno, também atingiu apenas algumas crianças, que, com o olhar distante ou à procura da resposta no texto do colega, insistiam em uma atividade que em nada contribuiria para o avanço na aprendizagem da leitura e escrita, como aconteceu nos dias que se sucederam.

Em outro dia de observação, a professora trouxe um texto para que os alunos lessem referente ao tema até então abordado. “AS FESTAS JUNINAS” era o título do texto, que por sinal estava escrito em caixa alta. Aliás, a professora só trabalhava com material escrito em caixa alta, por acreditar ser mais fácil para a aprendizagem; um erro, segundo Scliar-Cabral. A autora acredita que devem ser apresentadas, desde o início, material escrito em diferentes tipos de letras, para que depois não haja uma ruptura e dificuldades ainda maiores por parte da criança quando na apresentação das demais fontes, além disso, os textos que circulam socialmente são apresentados em letra de imprensa. Assim, privar a criança da aprendizagem das diferentes formas, é limitar o acesso aos distintos textos presentes na sociedade. Não só o título, mas o texto todo estava em caixa alta. A professora solicitou aos alunos que lessem o texto, enquanto ela se ocupava de outra atividade, ficando alheia aos que efetivamente sequer conseguiam decodificar

uma palavra. Ainda, sugeriu que tentassem reconhecer o gênero: história⁹, poesia ou notícia? E foi impactante observar ela dizendo aos alunos que o texto se tratava de uma notícia, mostrando total desconhecimento também em relação aos gêneros do discurso. Ainda, tal fato comprova que a professora era uma pessoa com práticas restritas de leitura. Pensamos que professores pouco leitores dificilmente conseguem desenvolver nos alunos o gosto pela leitura.

Interessante comentar que em momento algum observamos a preocupação em conduzir os não alfabetizados à descoberta dos grafemas. Ao contrário, as atividades de leitura, ditados e formação de frases visavam apenas os já conhecedores do sistema alfabético. Talvez por já terem sido encaminhados ao CAP (Classe de Apoio Pedagógico), a professora se desresponsabilizou pela aprendizagem dos alunos não alfabetizados. A ênfase dada por ela era quase que completa nas formações silábicas, escrita de palavras e frases. Assim, foram com todas as atividades que observamos durante os dias em que presenciamos a conduta pedagógica. Postura essa que pouco contribuiu para que as crianças superassem os obstáculos naturais à aprendizagem da escrita, como a dificuldade inerente ao alfabetizando em desmembrar a sílaba.

Vale comentar que, em detrimento dos problemas apontados, decorrentes da falta de uma concepção epistemológica de apoio, observamos uma postura de acolhimento e afetividade por parte da professora, fato importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso pode ser constatado pelo próprio comportamento de respeito dos alunos para com a professora e a tranquilidade do ambiente de aula. Além disso, ainda em defesa da professora, acreditamos não ser ela a real “culpada” pela não aderência a uma teoria de âncora à sua prática; pensamos ser ela tão vítima do “sistema” quanto seus alunos. Vítima de políticas públicas que pouco fazem para promover o aprimoramento dos profissionais do ensino. Ainda, a conduta de professores despreparados, aliada a crianças distantes ao processo de aprendizagem, aponta para o sistema educacional brasileiro, para a função da escola como formadora de cidadãos e, mais ainda, remete a tantos outros lugares que devendo ser de inclusão, mostram-se como sendo de exclusão. O professor bem formado deveria, no mínimo, ter consciência sobre os princípios subjacentes aos sistemas alfabéticos (SCLiar-CABRAL, 1998). Esse conhecimento faria dele um bom

⁹ Como sabemos “história” não é um gênero do discurso. A professora provavelmente estava se referindo ao gênero conto.

alfabetizador. Um aluno adequadamente alfabetizado estaria pronto para adentrar de fato em um mundo letrado, pois seria capaz de bem compreender os textos em circulação, e, com o avanço do hábito da leitura, teria ampliada a possibilidade de posicionamentos mais reflexivos e críticos, ou melhor, o aprendiz estaria preparado para exercer a sua cidadania, plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto tratamos do processo de aprendizagem da leitura e escrita sob o escopo epistemológico das neurociências. Apresentamos as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos em processo de alfabetização e demos, amparados em Scliar-Cabral, algumas alternativas para facilitar tais obstáculos. Analisamos um processo pedagógico realizado com uma turma de segundo ano do ensino fundamental contrastando os achados com a perspectiva teórica por nós assumida. Ao constatarmos que a professora é adepta de uma prática empirista, desarticulada de qualquer pressuposto teórico, verificamos que as consequências podem ser sérias uma vez que a postura pedagógica em questão pouco conduz os aprendizes a avanços na área da apropriação da leitura e escrita. A conduta pedagógica posta em análise faz com que metade dos alunos tenha dificuldades de aprendizagem, corroborando com as estatísticas de que o ensino no Brasil é de tão baixa qualidade que os estudantes brasileiros estão entre os últimos colocados em avaliações nacionais e internacionais de competências em leitura.

REFERÊNCIAS

- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS; MASSI, G. *Letramento: referências em educação e saúde*. São Paulo, Plexus, 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nois chegemu na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2006.
- CÂMARA Jr., M. *A estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- DAEHENE, S. *Les neurones de La lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.
- MERCIER, Ph.; FOURNIER, H. D.; JACOB, B. Anatomie fonctionnelle des lobes frontaux. In: Van der LINDEN, M.; SERON, X.; Le GALL, D.; ANDRES, P. (Orgs.) *Neuropsychologie des lobes frontal.* Marselha: Solal, 1999, p.13-31.
- PIAGET, J. *A construção real da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais de leitura e escrita*. Revista Intercâmbio, volume XX:113-124. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009a.
- _____. *Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados*. Revista Signo, volume 34:02-14. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2009b.

_____. Letramento e as perspectivas para o próximo milênio. In: CABRAL, L.; GÖRSKI, E. (Org.). *Linguística e ensino: reflexões para a prática pedagógica em língua materna*. Florianópolis. Issular:, 1998, p.17-39.

SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, número 25, p. 5-17, 2004.

TARKIAINEN, A.; CORNELISSEN, P. L.; SALMELINR. *Dynamic of visual feature analysis and object level processing in face versus letter-string perception*. Brain, 125 (Pt 5), p.1125-1136, 2002.

ZORZI, J. L. *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NORMA PADRÃO E NORMA NÃO PADRÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL: NA ORALIDADE

Rosimeire Firão Levado (USP)
Anielle Aparecida Gomes Gonçalves (USP)

RESUMO: Para este respectivo trabalho, separamos duas variantes fonológicas e três variantes gramaticais, da qual apenas uma variante gramatical será comentada e as outras serão apenas citadas. Os exemplos de variantes citados são frases fragmentadas e não-sequenciais tiradas dos inquéritos revisados, que foram colhidos de comunidades carentes da cidade de São Paulo, para um estudo da Norma não padrão do português brasileiro em comparação com a norma padrão.

PALAVRAS-CHAVES: norma padrão, norma não padrão, oralidade.

ABSTRACT: this for their work separated two variants phonology and three variants, which only one variant grammar is commented out and the others will be only. Examples of variants quoted phrases are fragmented and not sequential taken surveys reviewed, which were harvested communities of São Paulo City, to a study of the standard does not default Brazilian Portuguese compared with the standard default.

KEYWORDS: norm standard, norm not standard, orality

Introdução

O fenômeno gramatical a ser estudado mais detalhadamente será a *variação no uso de pronomes de segunda pessoa*, e o texto base utilizada é o de PAREDES SILVA (1998), “Variação no uso de pronomes de segunda pessoa do singular na fala carioca”. Claro que somente serão consideradas suas ideias e hipóteses, já que se trata de outro *corpus*, com informantes da cidade de São Paulo e de baixa renda.

Neste trabalho serão apresentados algumas ocorrências da variação no uso de pronomes de segunda pessoa do singular envolvendo as formas alternantes *você*, *ce* e *zero*. Não se trata de um tratamento quantitativo, mas de discussão e de levantamento de possíveis condições de uso dos pronomes estudados.

Uma das variantes fonológicas citada é o dígrafo consonantal *lh*, em que o informante falava *trabaiava* ao invés vez de falar *trabalhava*. Segundo Lopes (1995:103-138) este fonema lateral ápico-alveolar ocorre porque faz parte dos fonemas líquidos que são subdivididos em

fonemas vibrantes como: /r/ vibrante simples e /r/ vibrante múltipla que será comentado mais detalhado na próxima variação fonológica e fonemas laterais são /l/ e lh(este último representado, na escrita, pelo dígrafo lh). Lopes menciona que os fonemas líquidos “não são puramente consonânticos. Sua melhor classificação parecer ser a de fonemas complexos (simultaneamente consonânticos e vocálicos), já que eles participam da natureza das consoantes e das vogais (apud Arcaini, 1972,83, nota 3; e Jakobson, 1963,128) este último diz”: “As vogais são vocálicas e não-consonânticas; as consoantes são consonânticas e não-vocálicas; as línguas são vocálicas e consonânticas...”). A seguir Lopes explica o ponto de vista dos autores Arcaini e Jakobson, porque as laterais como “malha”, por exemplo, “ em final de sílaba e na posição pré-vocálica possuem tendência para vocalizar-se, com a perda da articulação apical, confundindo-se com a semivogal...” com a representação fonética /j/ sendo pronunciado como na variante estudada *trabaiava*.

Os dados dos informantes usados para este trabalho:

Ficha do primeiro informante

Nome: Vilma (V.M.P.)

Sexo: feminino

Idade: 38 anos

Escolaridade: dois primeiros anos do ensino fundamental em uma escola pública de São Paulo

Profissão: faxineira

Procedência: Sul do Brasil (Pé de Galinha, estado do Paraná) – mudou-se para Douradino (PR), local onde foi registrada. Depois mudou-se para Cianorte (PR) e de Cianorte para a cidade de São Paulo. De São Paulo mudou-se para Cansanção (BA). Retornou à cidade de São Paulo onde ficou viúva e onde vive atualmente com os seus filhos.

Data da gravação: Outubro/2004

Tempo aproximado de gravação: 70 minutos (?)

Ficha do segundo informante

Nome: Douglas (D.P.S.)

Sexo: masculino

Idade: 19 anos

Escolaridade: cursando a oitava série do ensino fundamental em escola estadual situada no município do Embu.

Profissão: torneiro mecânico

Procedência: cidade de São Paulo

Trajetória: filho de Vilma (V.M.P.); trabalhou como entregador de pizza, gandula e ajudante de uma adega. Atualmente é torneiro mecânico, trabalha também como moto boy de uma pizzeria nos finais de semana e é estudante no período noturno.

Data da gravação: Novembro/2004

Tempo aproximado da gravação: 45 minutos.

Pode-se observar esse fenômeno nos exemplos abaixo:

Inf - é porque lá não tinha frenti di *trabaiu*... só *trabaiava* di bóia fria... aí nós viemu pra cá pra *trabaiá* na chácra di verdura mesmu mais não *trabaiava* pur mim... *trabaiava* pus otrus só... *trabaiava* di impregadu né?

A outra variação fonológica é a troca da lateral alveolar /l/ pelo /r/ vibrante simples, é denominado rotacismo como mostra o exemplo *vortu/voltu* ou *farta/falta*. Lopes(1995:103-138) classifica os fonemas vibrantes em /r/ vibrante simples e /r/ vibrante múltipla, as vibrantes simples são encontradas nas palavras como “coro” “amor” e as vibrantes múltiplas como “corro” “carro”. Segundo Costa (2007:01), “o rotacismo é uma regra variável que depende do

contexto silábico em que ocorre e que está condicionada por fatores sociais como a escolaridade e a faixa etária”. Conforme Lopes (1995:102-103) os fonemas vibrantes são resultante de “brevíssimos e repetidos bloqueamentos parciais da corrente de ar, provocados por movimentos vibratórios da língua (ao colidir com os dentes)”; e o fonema alveolar é resultante do “bloqueamento parcial da corrente de ar, que se escoia pelos lados da língua”. Sendo assim, Costa (2007: 05) diz que “a realização de uma vibrante no ataque ramificado seria motivada pelo fato de que este segmento propicia uma melhor estrutura silábica”.

Pode-se observar esse fenômeno nos exemplos abaixo:

Inf- ... eu não *vortu* mais aqui...

Inf- faiz *farta* né?

Inf- ... eu dei um prazu di uns oitu dia pra... *vortamu*... acabei casanu i tô há trinta i dois anu juntuu...

Tratando-se da variação gramatical, encontramos a concordância verbal. Segundo Rodrigues (2004:11), as construções do tipo *nóis vai/nóis foi* traz uma estigmatização “...entre os escolarizados dos grandes centros urbanos...”, e assim, classificando o analfabeto na mais baixa classe social, pois, tem um peso social grande a não realização da concordância verbal, Rodrigues (2004:11) menciona que “... é menos comprometedor o uso de construções como eles canta, eles vai do que do tipo *nóis vai*”. Assim sendo, a escola e os grandes centros urbanos inibem esta construção impondo “... as formas verbais de prestígio de 1ª pessoa do plural”.

Pode-se ver exemplos desse tipo de ocorrência logo abaixo:

Inf- ... eu não chamu di senhora não... pareci qui *elas sai* mais contenti sabi?

Inf- ... as piada ingraçada... é mais issu qui *elis falava*...

Outra variação gramatical encontrada é a não-marcação do plural no sintagma nominal. Segundo Guy (2005:27), nem todas as pessoas marcam o plural de todas as palavras dos sintagmas nominais. Informa também que “a posição da palavra no sintagma tem uma influência

importante sobre a taxa de concordância: os marcadores de plural ocorrem muito mais na primeira posição, no início do sintagma, e muito menos na posição final.” Como podemos observar nas seguintes variações:

Inf- ... qui a genti tá com eles, olha... *seus filhu...*

Inf- porque *as criança*, nossa, *as criança* du meu maridu...

Inf- ... dos acidentis que tem acontecido de bicicleta, e *as criança* de bicicleta...

Este trabalho constará das seguintes partes:

1. A expressão variável da segunda pessoa em português de acordo com a gramática.
2. A hipótese funcionalista em relação a esta questão.
3. Análise do uso.

1. A expressão variável da segunda pessoa em português de acordo com a gramática

O quadro de pronomes apresentado pelas gramáticas é bem diferente do uso dos mesmos pelos falantes em todo o território. Inclui formas não mais usadas, como *vós*, e não menciona o uso de *você* como segunda pessoa.

PAREDES SILVA (1998) menciona em seu trabalho vários autores que perceberam e citaram em suas gramáticas a substituição do uso do *tu* pelo *você*, mas que não o consideraram como pronome de segunda pessoa direta, como Said Ali (1969) e Duarte (1993). Pode-se perceber essa posição mesmo em gramáticas modernas, como a de BECHARA (2005), em que o autor considera somente o *tu* como a segunda pessoa do singular e *você* como uma “forma substantiva de tratamento indireto de segunda pessoa usado no tratamento familiar.” (2005:165).

A hipótese que PAREDES SILVA (1998) tem sobre essa resistência ao uso de *você* como pronome pessoal “provém, certamente, de sua origem na forma de tratamento *Vossa Mercê*, que, como se sabe, passou por estágios intermediários (*vosmecê*, *vossuncê*, *vancê*) até chegar à forma que utilizamos.” (1998:126). Esta hipótese parece ser discutível, já que nenhum falante, mesmo os autores em questão, utilizam *você* como uma forma de tratamento de segunda pessoa direta.

Assim, enquanto no quadro dos pronomes pessoais das gramáticas normativas tem-se somente *tu* como segunda pessoa do singular, o quadro de realizações possíveis para a referência à segunda pessoa no português do Brasil seria *tu* (presente apenas em algumas regiões), *você*, *ce* e *(0)*.

2 A hipótese funcionalista em relação a esta questão

A expressão do sujeito pronominal discutida sob a perspectiva da funcionalidade das marcas linguísticas tem como objetivo verificar como se comporta a segunda pessoa em dados de fala do português atual na interação espontânea. Na variação funcional, a omissão do pronome sujeito ou a eliminação de algumas marcas de concordância dentro do SN ou SV mostra que os usuários da língua respeitam um princípio de economia e tendem, assim, a preservar as marcas necessárias, eliminando as redundantes. A repetição das marcas quando menos necessárias, isto é, redundantes, sob a influência de outros fatores, evidencia um uso não funcional da língua por parte dos usuários.

A hipótese funcionalista discutida no trabalho da autora se origina na “condição de distintividade” de Kiparsky (1972): “há uma tendência para a informação semanticamente relevante ser mantida na estrutura superficial” (apud Poplack 1980:372).

Poplack (1980), por sua vez, constata em sua pesquisa sobre a perda de algumas marcas no espanhol de Porto Rico, um efeito aparentemente contrafuncional no apagamento de marcas justamente quando se mostram mais necessárias e na preservação das mesmas na presença de outras marcas precedentes. Na mesma linha de Poplack, Hochberg (1986) discute a relação entre o apagamento de /s/ na segunda pessoa do verbo e a presença de sujeitos pronominais no espanhol de Porto Rico. Como o espanhol também admite a ausência do pronome sujeito, esta ausência tende a ser evitada se dela resultar uma expressão ambígua, o que acontece, por exemplo, com a segunda pessoa do singular, em que o /s/ cai, que exibe porcentagens mais altas de manutenção do pronome, e tempos verbais que apresentam uma coincidência entre formas de 1ª, 2ª e 3ª pessoa, caso do imperfeito do indicativo, do condicional e dos tempos do subjuntivo.

Scherre (1988), em relação às marcas de concordância no SN, propõe que haveria um “princípio de processamento paralelo” atuando nas línguas, isto é, uma repetição mecânica das últimas formas pronunciadas.

De acordo com PAREDES SILVA, a concepção de uso funcional do pronome também incorpora o “princípio de iconicidade” de Givón (1983, 1990), o de que quanto mais predizível uma informação, menos codificação ela recebe.

1. Análise do uso

Em seu artigo, a autora selecionou alguns condicionamentos significativos que confirmam ou não as hipóteses funcionalistas apresentadas acima, como a questão da ambiguidade, do caráter afirmativo ou interrogativo do enunciado, do paralelismo, e da estrutura do sintagma verbal.

A análise de um determinado inquérito demonstra que a maior parte do uso das variantes selecionadas se encontra na fala do documentador, pois este reitera as ideias do informante e faz perguntas ao mesmo de forma direta. Assim, o caráter afirmativo ou interrogativo do enunciado parece ser o contexto mais favorável para a ocorrência das formas analisadas. Não se pode, no entanto, afirmar categoricamente que o maior número de ocorrências acontece nesse contexto linguístico, já que não foi dado um tratamento quantitativo aos dados, como já explicado anteriormente.

Há, por sua vez, dois tipos principais de perguntas: as perguntas sim/não e as perguntas qu-, além, é claro, das assertivas nas seguintes ocorrências:

- (1) hum hum... e atualmente *ce* tá estudando?
- (2) é... ih... mas *ce* acha que devia tê mais polícia perto da escola pra vê essas coisas?
- (3) tem muito abuso disso lá onde *ce* mora?
- (4) *você* acha que tá no horário errado né?
- (5) (0) trabalha muito né?
- (6) e a escola que *ce* vai *ce* acha que é boa? *ce* acha que precisa outras coisas na escola?
- (7) então *ce* acha... *ce* acha que tem que tê mais escolas?
- (8) como é que é feita a avaliação? *ce* sabe?
- (9) *você* já foi abordado por algum traficante? *você*... seus irmãos?
- (10) (0) tem que entendê... *ce* tem que tê isso na sua vida... () num adianta *ce* falá não... () eu guardo pra *você*... () eu num mexo com *você* *você* num mexe comigo... mas *você* também

tem que sabê convivê com esse tipo de pessoa... () pode vim querê fazê alguma maldadi com você... () tem que sabê na onde *você* tá no caso...

(11) eu falo com *você* na segunda... brigada Vilma...

(12) *você* é de menor

(13) então... mas *você* não conhecia então... *você* aprendeu aqui com eles

(14) mas *ce* vai tê seu diploma

(15) sua mãe falô que *ce* trabalhô muito hoje... que *ce* tá cansado...

(16) como *ce* conheceu sua namorada?

(17) que problema *ce* enfrentô mais pra consegui emprego?

(18) quantos anos *ce* tinha quando ele morreu?

(19) como é que *ce* veio trabalhá aqui?

As frases de (1) a (9) são perguntas sim/não, em que há 8 usos de *ce*, 2 de *você* e 1 de (0), ou seja, houve um maior número de *ce*. De acordo com a análise dos dados da autora em questão, *zero* tende a ocorrer em perguntas do tipo sim/não e *ce* em perguntas qu-. Tem-se, assim, uma diferença em relação aos dois *corpora* analisados. Segundo ela, a ausência de sujeito pronominal em orações interrogativas do tipo sim/não não era surpreendente, já que a presença física do interlocutor permite a supressão de alguns traços linguísticos.

A hipótese à aparição do *ce* é a de que o usuário pode enfatizar a presença do seu interlocutor, reiterando sua participação na comunicação. O *ce*, por seu caráter átono, é fonologicamente propício a esse contexto, já que mostra um “pedido” de participação feito de modo “suave”. Não se pode esquecer que nas frases (6) e (7) há a presença do paralelismo, isto é, uma repetição da última(s) forma(s) pronunciadas. Nestes dois casos, as sequências se encontram num mesmo informante. A autora diz que “o fator paralelismo coloca em questão as escolhas que não parecem funcionalmente motivadas, mas sujeitas à influência de ocorrências. Neste caso, temos o maior uso do pronome justamente quando acabou de ser mencionado, o que é não só antieconômico como antifuncional, já que ele seria desnecessário para o fluxo da comunicação.” (1998:133).

Já as frases de (10) a (15) são afirmativas e há 10 ocorrências de *você*, 5 de *ce* e 1 ocorrência de (0). Os dados da autora apontam para um maior uso de *você* em frases assertivas,

o que aponta também os nossos dados. No entanto, ela não levanta nenhuma hipótese para este uso e parece ser estas ocorrências antifuncionais, já que, se levarmos em conta o espaço, os dois interlocutores encontram-se fisicamente presentes. Novamente, pensamos que a funcionalidade de você nas frases assertivas seja para reforçar o ato de comunicação ocorrido e para não ocorrer ambiguidade. Em (10), (11) e (15), há o paralelismo na fala do falante.

As perguntas qu- coletadas são majoritariamente compostas pelo *ce*, o que ocorreu da mesma forma com os dados da autora. Não foi levantada nenhuma hipótese em seu trabalho, mas pensamos que seja para não ocorrer a ambiguidade e para o fortalecimento do ato de comunicação.

Conclusão

Pode-se concluir que o uso do pronome de segunda pessoa é funcional, e que são usados preferencialmente quando a ausência do sujeito pode interferir na comunicação, dificultando o seu referente. Esta também é a conclusão da autora. Outro fator que deve ser levado em conta é a retomada feita por um dos interlocutores para o fortalecimento do ato comunicativo. Pode ocorrer, em alguns casos, a presença do pronome independente dos fatores, o que constitui outro postulado variacionista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Luciane Trennephol. Análise variacionista do rotacismo. Revista Virtual de Estudo da Linguagem. 2007, v. 5, n. 9, p.1-5.

GUY, Gregory Riordan. Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul. In: ZILLES, Ana Maia Stahl (Org.). A questão da crioulização no português do Brasil. Editora UFGS, 2005, p.27.

LOPES, Edward. Fundamentos da linguística contemporânea. São Paulo: Cultrix, 1995, p.102-138.

PAREDES SILVA, Vera Lúcia. Variação no uso de pronomes de segunda pessoa do singular na fala carioca. Revista de Estudos Linguísticos. Belo Horizonte, 1998, v.7, n. 2, p.121-138.

RODRIGUES, Ângela C.S. Português Popular em São Paulo. Simpósio ‘A língua Portuguesa em São Paulo’. São Paulo, 2004.p.11.

A NEGAÇÃO NO PORTUGUÊS FALADO DA MATINHA/BA: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

Jan Carlos Dias de Santana
Priscila Brasileiro Silva do Nascimento*

RESUMO: Este trabalho analisa a variação linguística na estrutura de negação utilizada na fala da Matinha, comunidade rural da cidade de Feira de Santana (BA). No português brasileiro, coexistem três estratégias de negação oracional: a) pré-verbal *não* + V; b) dupla negação *não* + V + *não*; c) pós-verbal V + *não*. Fundamenta-se nas noções de gramáticos e linguistas, apontando para as explicações atestadas pelas gramáticas normativas e pelas situações reais de uso. O modelo teórico-metodológico utilizado é a *Teoria da Variação e Mudança Linguística*, desenvolvido por William Labov (1972), mostrando que a variação presente na língua é motivada por fatores estruturais e sociais.

PALAVRAS-CHAVE: negação; português brasileiro; amostras de língua falada

ABSTRACT: *The aim of this work is to analyse the linguistic variation in the structure of negation present in the parole of the habitants of a rural community known as Matinha located in the city of Feira de Santana. There are three strategies of clausal negation in the Brazilian Portuguese: a) pre-verbal not + SV; b) double negation not + SV+ not; c) post-verbal SV + not. This study is based on the notions created by Grammarians and Linguists, directing the attention to the assured explications by Normative Grammar and for the real situations of use. The methodological process utilized is the Linguistic Change and Variation Theory developed by William Labov (1972) that has demonstrated that the linguistics variations is motivated for social and structural factors.*

KEY-WORDS: *negation, Brazilian Portuguese, spoken language.*

Introdução

Em variedades faladas do português brasileiro (PB), há três estratégias distintas para se negar:

- a) negação pré-verbal *não* + V

*Alunos do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Letras, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), pelo curso de Especialização em Estudos Linguísticos. Esse artigo foi produzido para a disciplina Variação e Mudança do Português Brasileiro, sob a orientação da Profa. Dra. Josane Moreira de Oliveira.

(1) Eu não disconcordo dele. [Inf. 04 F II]¹

b) dupla negação *não* + *V* + *não*

(2) Eu mehmo... lá em casa, a gente não cria não, já criemo, mas paremo de criar, mas sempre o pessoal aqui cria. [Inf. 03 M II]

c) negação pós-verbal *V* + *não*

(3) Casei não, vivo junto, né? [Inf. 01 M I]

Os estudos quanto à origem das estratégias de negação do PB consideram duas possibilidades. Na primeira, as construções negativas decorrem de uma base crioula ou seriam o resultado de mudanças naturais da língua. Segundo a hipótese crioulista, a negação pré-verbal vem do português europeu (PE) e a gênese da negação dupla e pós-verbal está na influência da estrutura de línguas africanas. Na outra possibilidade, cuja hipótese está relacionada à deriva secular das línguas românicas, as formas negativas inovadoras não são construções exclusivas do PB, visto que estudos diacrônicos revelam o uso da dupla negação em textos do PE do século XVI. Assim sendo, esta “inovação linguística” já estaria prefigurada no PE e o que houve foi que o PB vernacular teria avançado, por meio do uso frequente, neste estágio anterior do sistema de negação do português que veio da Europa (cf. NARO & SCHERRE, 1993 *apud* FURTADO DA CUNHA, 2001a).

Considerando sua motivação discursiva, as três construções negativas ocorrem em diferentes situações comunicativas: para recusar uma oferta ou sugestão; para rejeitar uma asserção (explícita ou implícita).

1 A negação na língua portuguesa: algumas considerações

Em uma análise das gramáticas a respeito do fenômeno de negação e de como este é abordado, utilizamos como suporte teórico a *Moderna gramática portuguesa*, de Evanildo

¹ Código: Inf. - informante; Doc. - documentador; F - feminino; M - masculino; I - jovem; II - meia idade; III - idoso.

Bechara, e a *Gramática descritiva do português*, de Mário A. Perini. Percebemos que, mesmo com focos diferenciados, já que a gramática de Bechara tem um caráter mais tradicional, enquanto a de Perini tem um caráter descritivo, ambos abordam a negação apenas atrelado a uma das funções dos advérbios, não se debruçando sobre o fenômeno da negação com mais clareza e profundidade. No entanto vale salientar que, mesmo não abordando a negação de forma mais específica, Perini (1996) faz uma ressalva importante acerca dos advérbios, ao afirmar que:

Ao contrário dos “pronomes”, porém, os advérbios do português estão muito pouco estudados em seu conjunto. A situação é tal que não parece possível dar uma visão mais abrangente das diversas classes, nem mesmo uma lista completa delas. (p. 338)

Dessa forma, o autor reconhece a carência de estudos mais aprofundados sobre tal categoria. Recorrendo a Bechara (2001), este traz a seguinte consideração acerca dos advérbios:

Advérbio é a expressão modificadora que por si só denota uma circunstância (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial, constituído por uma palavra de natureza nominal unitária, a um adjetivo e a um advérbio (como intensificador), ou a uma declaração inteira. (p.288)

Assim como Perini, o referido autor não traz um estudo mais específico acerca do fenômeno da negação, tarefa que encontraremos em trabalhos de Maria Helena de Moura Neves, que será foco de discussão a seguir.

Moura Neves (2000) aborda o fenômeno da negação tanto sob o viés gramatical como também sob o semântico e pragmático. É interessante destacar que a abordagem da autora supracitada é totalmente diferente daquela abordada pelos gramáticos ditos tradicionais. É tanto que, ao definir o fenômeno da negação, Moura Neves (2000) afirma que:

A **negação** é uma operação atuante no nível sintático-semântico (no interior do **enunciado**), bem como no nível **pragmático**. É um processo formador de sentido, agindo como instrumento de interação dotado de intencionalidade. A **negação** é, além disso, um recurso argumentativo (ou contra-argumentativo). (p. 285, grifos da autora)

Ao debruçar-se sobre o estudo de elementos que constituem a negação, Moura Neves traz algumas características sobre a partícula *não* e demonstra aspectos importantes nem sempre abordados por alguns gramáticos. Recorramos à autora:

Merece observação o fato de que o elemento **NÃO**, além de operador de negação de uma oração ou de um constituinte, pode funcionar, sozinho, com o estatuto de enunciado negativo, como antônimo de sim, especialmente em contextos de resposta a interrogativas gerais, isto é, interrogativas cuja resposta é exatamente do tipo sim/NÃO. (MOURA NEVES, 2000: 285, grifos da autora)

Nesse sentido, temos uma visão mais ampla sobre de como opera a palavra *não*, considerado por muitos estudiosos o principal operador de negação. Mas além do *não*, há também no português do Brasil outras palavras utilizadas para negar como as palavras *nunca*, *jamais* e *nem*. A respeito deste último, Moura Neves (2000: 287) assegura que “diferentemente dos outros elementos de negação, a partícula *nem* funciona não apenas como elemento adverbial, mas também como conjunção coordenativa, ocorrendo entre segmentos de valor negativo” e que, diferentemente do elemento *não*, o *nem* nega neutramente, já que ele tem um componente de significado restritivo que coloca a porção do enunciado negada como um extremo a que se chega nesse ato de negar.

Além de tratar sobre o reforço da negação, afirmando que esta pode ser obtida por expressões adverbiais negativas, o reforço da negação pode ser obtido pela repetição da partícula *não* no final do enunciado, seja com valor asseverativo ou com valor interrogativo.

Quanto ao aspecto pragmático da negação, Moura Neves (2000) afirma que, mesmo sendo mais comum o tipo de negação predicativa, do ponto de vista pragmático, podemos chamar de descritiva. Além disso, a negação é amplamente usada, por exemplo, para negar crenças esperadas pelo ouvinte em contextos nos quais a afirmativa correspondente foi suposta. Sendo assim,

Quando o falante compõe um enunciado negativo, ele indica ter mais suposições sobre o conhecimento do ouvinte do que quando compõe um enunciado afirmativo. A partir daí, do ponto de vista comunicativo, pode-se dizer que os enunciados negativos não são empregados primariamente para expressar informação nova, mas sim para assentar uma manifestação acerca de informações já expressas, ou supostas na interação linguística. (MOURA NEVES, 2000: 329)

Com os estudos de Moura Neves sobre o fenômeno da negação, percebemos que há um contra-senso entre o que pensam os linguístas e o que pensam os gramáticos sobre tal fenômeno

e, assim como Cunha (2001), acreditamos que o estudo das construções conhecidas como universais linguísticos, como a negação, por exemplo, contribui para o entendimento da natureza do pensamento humano e da interação social na medida em que tais construções parecem refletir universais psicológicos e socioculturais.

2 Quadro teórico-metodológico

Os estudos sociolinguísticos tratam da relação entre língua e sociedade, mostrando que a linguagem tem um funcionamento dinâmico, ou seja, possui um sistema que articula o comportamento linguístico e o social. Dessa forma, as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais. Por conta disso, devemos romper com uma velha tendência, “a de tratar as línguas como sendo completamente uniformes, homogêneas ou monolíticas em sua estrutura” (BRIGHT, 1974: 18).

A partir do pressuposto de que a língua é um veículo para se transmitir informações e estabelecer/manter contatos sociais, “qualquer pessoa fala de modo diferente a pessoas diferentes e em diferentes situações, ainda que o conteúdo do que diz até aconteça ser o mesmo” (STREVENS, 1965: 84 *apud* MARQUES, 1995: 28). Assim, entendemos que o “repertório verbal” de um indivíduo (como também de uma comunidade) é um conjunto de variantes linguísticas.

Tendo em vista a heterogeneidade dos fenômenos linguísticos, William Labov, precursor dos estudos variacionistas, propôs um modelo de análise linguística que considera a influência dos fatores sociais atuantes na língua e que ficou conhecido como *Teoria da Variação e Mudança Linguística*.

A proposta teórico-metodológica de Labov (1972) busca verificar as variações que ocorrem na língua, sendo que o principal objetivo é analisar e descrever variantes usadas em uma comunidade de fala. Segundo este pesquisador, a língua é um sistema dinâmico porque está condicionada a fatores internos (estrutura da língua) e externos (social). Dessa forma, é fundamental avaliar a importância de cada um desses fatores condicionantes, visto que “o

pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística [...] não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras” (NARO, 2003: 15).

Essa teoria variacionista já possui grande parte da metodologia a ser empregada, com a finalidade de sistematizar um fenômeno linguístico variável. A Sociolinguística depende da observação do comportamento humano e a pesquisa se dá através de registros da fala de indivíduos constituintes de uma determinada comunidade para que se investiguem as formas linguísticas em variação. Essas formas podem ser definidas como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com mesmo valor de verdade” (TARALLO, 1997: 8). Assim, o principal meio de investigação em Sociolinguística é o *vernáculo*, que, para Labov, é a língua falada em situações naturais de interação social, ou seja, quando a mínima atenção é prestada ao uso da língua pelo falante.

Antes de iniciar a investigação, o pesquisador precisa responder algumas questões que guiarão o trabalho empírico para que não ocorram problemas em alguma fase posterior, como por exemplo:

- a) Qual o objeto de estudo?
- b) Qual o tipo de comunidade de fala?
- c) Quais as características dessa comunidade?
- d) Quantos informantes serão precisos para a constituição da amostra?
- e) Como entrar em contato com os informantes?

Estas e outras perguntas serão necessárias para que se organize o esboço da pesquisa e as entrevistas sejam gravadas. Então, como coletar o vernáculo? Primeiro, tentando minimizar o efeito negativo da presença do pesquisador na hora da coleta dos dados e, segundo, buscando criar situações naturais de comunicação linguística. Esse é um problema que Labov chama de *paradoxo do observador*, pois o que se pretende é registrar como as pessoas falam espontaneamente quando não estão sendo observadas por um entrevistador, contudo a presença deste pode afetar o estilo de fala do entrevistado. Tal efeito pode ser solucionado através de algumas orientações metodológicas sugeridas por Labov, que incluem: evitar a palavra *língua*;

formular um roteiro de perguntas e, em momentos estratégicos, levar o informante a relatar experiências vividas. Por isso, assinala Tarallo (1997), que

A narrativa de experiência pessoal é a mina de ouro que o pesquisador-sociolinguísta procura. Ao narrar suas experiências pessoais mais envolventes, ao colocá-las no gênero narrativa, o informante desvencilha-se praticamente de qualquer preocupação com a forma. (*ibidem*: 23)

Seguindo esse modelo de entrevista laboviana e já dispondo de registros gravados e transcritos, o próximo passo é a codificação dos dados. Com isso, será feita uma seleção dos fatores que podem influenciar na ocorrência das variantes. Tais fatores podem estar ligados a contextos linguísticos ou não, como faixa etária, gênero, escolaridade, nível socioeconômico do falante, e serão associados a símbolos (letra, número etc.) para serem submetidos a uma análise quantitativa.

O tratamento estatístico nas pesquisas sociolinguísticas serve para verificar com que frequência cada fator pode interferir nas escolhas feitas pelos falantes, porque se leva em consideração o resultado dos cálculos do uso das variantes e o peso relativo de cada um. Essa quantificação das ocorrências de cada variante é que faz com que a linha de pesquisa também seja conhecida como *Sociolinguística Quantitativa*.

Conforme Naro (2003: 16), “o problema central que se coloca para a Teoria da Variação é a avaliação do *quantum* com que cada categoria postulada contribui para a realização de uma ou de outra variante das formas em competição”. Para tanto, há programas computacionais, como o VARBRUL 2S e GoldVarb 2001, que fornecem suporte estatístico, gerando frequências absolutas e relativas de ocorrência de cada grupo de fatores.

A interpretação dos resultados é a última fase da pesquisa, quando o investigador já tem em mãos as informações necessárias, os seus dados quantificados. É importante salientar que o programa computacional seleciona os grupos de fatores mais significativos, eliminando os demais. Assim sendo, esses são os aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa sociolinguística construídos a partir dos pressupostos labovianos.

Utilizamos, neste trabalho, como *corpus*, o vernáculo da Matinha, comunidade rural de

Feira de Santana, que é uma das mais importantes cidades do Estado da Bahia, situada entre a zona da mata e o sertão, no agreste baiano. Esta cidade, conhecida como *Princesa do Sertão*, está localizada a 107 quilômetros de Salvador, foi emancipada em 18 de setembro de 1873, possui uma área de 1.363 Km² e conta com uma população de 584.497 habitantes (Censo IBGE, 2008).

A Matinha está localizada a 14 quilômetros do centro de Feira de Santana e é um distrito povoado, predominantemente, por trabalhadores rurais que cultivam feijão, mandioca e milho para o auto-sustento. Pelas raízes históricas, essa comunidade teria se formado a partir da Fazenda do Candéal, onde havia um engenho, cujos trabalhadores eram escravos. Os negros, revoltados com a sua situação, fugiam, passando a habitar em uma área pequena e fechada da mata, a matinha, daí o nome Matinha dos Pretos.

O *corpus* é constituído de seis amostras de fala de informantes (3 homens e 3 mulheres) pertencentes ao banco de dados do Projeto *A Língua Portuguesa no Semiárido Baiano*². As amostras foram coletadas por bolsistas e voluntários do referido projeto de pesquisa, seguindo todo o rigor metodológico da pesquisa sociolinguística, como visto no item anterior deste artigo.

Assim sendo, já com os inquéritos gravados e transcritos³, procedemos desta maneira para a coleta de dados, uma vez que o estudo do tratamento é dificultado pela própria natureza do fenômeno. Fizemos um levantamento das formas, tendo sido registradas 541 ocorrências no total.

Após a observação dos possíveis contextos de variação, os aspectos levados em consideração foram: Sujeito (1^a, 2^a e 3^a pessoas); Tipo de Verbo (Ação/Movimento/Processo/Evento, Estativo e Cognitivo); Tipo de Oração (Absoluta, Principal, Subordinada e Coordenada); Palavra Atrativa (Presença e Ausência); Tempo Verbal (Presente, Passado e Futuro); Gênero do informante (Masculino e Feminino); Idade (Fx. I – 20 a 40 anos, Fx. II – 41 a 60 anos, Fx. III – a partir de 61 anos); Escolaridade (1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries), Uso de TV (Sim, Pouco/Raramente,

² Este Projeto está em desenvolvimento oficial desde 1998 e faz parte do Núcleo de Estudos da Língua Portuguesa (NELP), do Departamento de Letras e Artes da UEFS. Tem como objetivo contribuir para o conhecimento da realidade linguística brasileira, quanto ao português falado em localidades do semiárido baiano. Para tanto, já foram mapeadas as localidades de Piabas, Barra dos Negros, Bananal, Mato Grosso, Cinzento, Casinhas, São José das Itaporocas e Matinha e a fase atual do projeto conclui a formação do banco de dados com registros fônicos da zona urbana da cidade de Feira de Santana, que é, ainda, linguisticamente pouco estudada.

³ Cf. ALMEIDA, N.L.F. de. Amstras da língua falada na zona rural de Feira de Santana (Paraguaçu). Vol. III. In: ALMEIDA, N.L.F. de; CARNEIRO, Z. de O.N. *Coleção amostras da língua falada no Semi-árido baiano*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

Não/Nunca). Depois da codificação, todos os dados foram submetidos ao Programa GoldVarb 2001, versão em *Windows* do VARBRUL, um *software* que quantifica a influência relativa de cada fator em relação à variável dependente e seleciona os grupos de fatores mais significativos após calcular a frequência, percentual e peso relativo de suas ocorrências (cf. SANKOFF, 1990).

3 As estratégias de negação: análise dos dados

Depois de passar pelas etapas que são requisitos fundamentais para o modelo teórico-metodológico utilizado (conforme visto no item 2.1), partimos para a análise quantitativa das rodadas binárias entre a variante conservadora e as inovadoras das estratégias de negação, para observação do fenômeno estudado no português falado da Matinha⁴. Antes, porém, mostramos, na tabela abaixo, a frequência absoluta e relativa das orações negativas nos dados de fala:

Variantes	Ocorrências	Porcentagem
Pré-verbal	420	78,00%
Dupla negação	110	20,00%
Pós-verbal	11	2,00%
TOTAL	541	100%

Tabela 1. Distribuição geral das estratégias de negação no *corpus*

3.1 Uso variável da dupla negação X negação pré-verbal

Nesta variação, evidenciamos que, em um total de 530 ocorrências, a estrutura negativa pré-verbal corresponde a 78% e a estrutura de dupla negação a 20% das realizações. Ressaltamos que foi considerada a dupla negação como regra de aplicação e os grupos de fatores selecionados

⁴ Cabe ressaltar que os termos que podem ser definidos como *quantificadores negativos*, tais como ‘ninguém’, ‘nada’, ‘nunca’, ‘jamais’, ‘nenhum’, foram desconsiderados neste trabalho, tratando apenas da partícula ‘não’ (com sua variante fônica ‘num’) e da forma ‘nem’ com valor negativo.

pelo programa GoldVarb, seguindo a ordem de relevância, foram: Tipo de Oração, Uso de TV, Tipo de Verbo e Tipo de Sujeito. Para um melhor desencadeamento da análise, as variáveis linguísticas e sociais estão separadas.

3.1.1 Variáveis linguísticas

Os fatores mais relevantes foram: Tipo de Oração, Tipo de Verbo e Tipo de Sujeito.

O tipo de oração foi controlado neste estudo porque pressupunhamos que a oração absoluta favoreceria o uso da dupla ção por funcionar como resposta mais direta.

Destacamos os seguintes exemplos de sentenças:

Oração Absoluta:

(4) Num vou não. [Inf. 06 F III]

(5) Não, não gosto de política não. [Inf. 01 M I]

Oração Coordenada:

(6) [...] mas nada bom ainda não dá não, né? [Inf. 01 M I]

Oração Principal:

(7) Num sei não como é que pode. [Inf. 04 F II]

Oração Subordinada:

(8) Acho que ele não pensa assim não. [Inf. 04 F II]

A tabela 2, abaixo, mostra a relação entre os tipos de orações e a variação estudada:

Fatores	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso Relativo
Absoluta	77/234	32%	.67

Coordenada	24/174	13%	.46
Principal	3/22	13%	.41
Subordinada	6/100	6%	.23
TOTAL	110/530	20%	---

Input .17

Significância .017

Tabela 2. Influência da variável *Tipo de Oração* quanto ao uso da dupla negação

Dessa forma, pudemos perceber, quanto ao primeiro fator, que o tipo de contexto oracional que mais favorece a ocorrência de dupla negação é a oração absoluta, atingindo 32% dos dados (Peso Relativo .67), corroborando, assim, a nossa hipótese.

Dentre os três tipos de verbos, consideramos os que possuem característica semântico-lexical de ação/movimento/processo/evento, os estativos e os cognitivos.

Ilustramos com os seguintes exemplos de construções:

Verbo que exprime ideia de ação/movimento/processo/evento:

(9) Não, não levou muito tempo não. [Inf. 01 M I]

(10) Meu irmão já tinha me falado: “Ói besta, num dói não, ele vai dar uma anestesia lá vai adormecer o pé, aí tu vai, é melhor do que tu arrancar.” [Inf. 02 F II]

Verbo cognitivo:

(11) Essas manga já foi umas quatro freguesa e freguês lá pra saber se já tá madura já, qu’eu falei que tá de vez, tava desse tamanho aqui assim [faz gestos com a mão], mas ela cresce muito e aí num tá boa de tirar não. [Inf. 02 F II]

Verbo estativo:

(12) Naquele tempo, tinha as professora, os aluno sempre respeitava mais. Hoje em dia, pelo qu’eu vejo sempre, os aluno não respeita como era antigamente não. [Inf. 03 M II]

A tabela 3 exhibe os percentuais e pesos relativos encontrados:

Fatores	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso Relativo
Ação/mov./proc./evento	50/199	25%	.58
Estativo	50/188	21%	.51
Cognitivo	10/93	10%	.32
TOTAL	110/530	20%	---

Input .17

Significância .017

Tabela 3. Influência da variável *Tipo de Verbo* quanto ao uso da dupla negação

Ficou explícito, nos nossos dados, que os verbos que possuem uma carga semântico-lexical de ação/movimento/processo/evento propiciam mais a utilização da dupla negação com 25% das ocorrências (Peso Relativo .58).

O tipo de sujeito foi controlado por acreditarmos que a 1ª pessoa do discurso favoreceria o uso da dupla negação, visto que haveria uma maior ênfase do falante em relação à negação de algum fato ou suposição relacionado a ele mesmo; o que não se confirmou nos dados analisados. Os seguintes exemplos mostram algumas ocorrências:

1ª pessoa do discurso:

(13) Eu vejo, nem vejo os pessoalá dizer a história daqui da Matinha, eu não vejo os pessoalá dizer não. [Inf. 01 M I]

(14) Nós ficou lá fora, os pessoalá dançano, nós chegava aqui na porta, botava a cabeça pra ver se via o pessoalá dançano, eles fazia vohtar pra trás de novo. E a hente num entrava não... [Inf. 04 F II]

2ª pessoa do discurso:

(15) A saúde aqui é mais ou meno, porque tem o posto que inaugurou, mas antes dopostinho, já tinha o posto de saúde, o médico vinha de oito em oito, vinha um

dentista, e até bem servido. E agora tem esse posto novo, você não viu ainda não? [Inf. 05 M III]

(16) Cê deve saber, lá no lugar que chama Marco, cê num sabe não? [Inf. 06 F III]

3ª pessoa do discurso:

(17) Não, [ela] ainda não tá ino não. [Inf. 02 F I]

A tabela 4, abaixo, demonstra a frequência da dupla negação nos dados de fala de acordo com o tipo de sujeito⁵:

Fatores	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso Relativo
1ª pessoa	48/207	23%	.49
2ª pessoa	3/5	60%	.94
3ª pessoa	42/196	21%	.50
TOTAL	93/408	22%	---
<i>Input .17</i>			Significância .017

Tabela 4. Influência da variável *Tipo de Sujeito* quanto ao uso da dupla negação

Compreendemos que o sujeito de 2ª pessoa favorece, substancialmente, a ocorrência de dupla negação, com 60% (Peso Relativo .94).

3.1.2 Variável social

Do nosso grupo de variáveis sociais, o programa GoldVarb julgou como relevante apenas

⁵ No levantamento dos dados, desconsideramos as poucas ocorrências de orações com sujeito inexistente. Exemplo: Não choveu. [Inf. 03 M II].

o fator Uso de TV.

Como é sabido, o uso da TV influencia, de certa forma, a fala das pessoas por veicular mais a norma padrão do português, neste caso a negação pré-verbal. Por isso que, em nossos dados, o uso da variante inovadora dupla negação é maior entre os informantes que pouco ou raramente assistem à televisão, conforme podemos observar na tabela que segue:

Fatores	Ocorrências/Total	Porcentagem	Peso Relativo
Sempre	51/368	13%	.41
Pouco/raramente	59/162	36%	.70
TOTAL	110/530	20%	---

Input .17 Significância .017

Tabela 5. Influência da variável *Uso de TV* quanto ao uso da dupla negação

Depois desta análise dos dados, pudemos perceber como se configura a variação entre as estruturas de dupla negação e a conservadora pré-verbal na variedade rural do português falado no município de Feira de Santana em relação à influência dos fatores linguísticos e extralinguísticos.

3.2 Uso variável da negação pós-verbal X pré-verbal

Neste contexto de variação, evidenciamos que, em um total de 431 ocorrências, a estrutura negativa pré-verbal corresponde a 96% e a estrutura pós-verbal a apenas 3% das realizações. Acreditamos que a pouca presença desta negativa inovadora parece estar relacionada à condição de uso e ao instrumento de coleta de dados (gravação de narrativas pessoais e relatos produzidos pelos falantes sem muita interferência do interlocutor/documentador, que apenas estimulava ou mudava o assunto da entrevista), visto que, segundo alguns estudos do português falado, a negação pós-verbal ocorre, preferencialmente, como resposta a perguntas diretas. Então,

devido à sua baixa frequência em nossos dados, não houve fatores selecionados pelo GoldVarb como relevantes na rodada binária, considerando o uso da negação pós-verbal como regra de aplicação. Destacamos os seguintes exemplos:

- (18) A poliça pegou, bateu, bateu neles e eles ainda fôru preso dentro do carro e eles saiuu não. Depois ainda levaru preso, só depois que sortaru. [Inf. 05 M III]
- (19) Você num se lembra não, tinha um programa “Pinote”, lembra não? [Inf. 06 F III]
- (20) Muitas vez eles não obedece as poliça, porque uma vez mehmo aí que teve uma festa aí na Matinha mehmo, que chamou a poliça e não obedeceru a poliça, obedecerunão. [Inf. 06 F III]
- (21) A gente num pode fazer nada disso c´um ninguém, pode não. [Inf. 06 F III]

Considerações finais

Depois da exaustiva análise dos dados, buscando identificar os contextos favoráveis ao uso variável das estruturas de negação no português falado da Matinha, verificamos que:

- a) na língua falada, a estrutura pré-verbal (a padrão) é mais frequente em ralação às estruturas de negação dupla e final, que são usadas em contextos restritos/específicos. Contudo, tais variantes inovadoras não são estigmatizadas, pois estão presentes também na variedade culta;
- b) as três construções negativas se diferenciam do ponto de vista da situação comunicativa, mas não no aspecto sintático, coexistindo e interagindo no “ciclo da negação”;
- c) as frequências diferentes parecem estar relacionadas às condições de uso da negação e isto não possibilitou uma motivação para gerar algumas conclusões sobre a variação no uso da estrutura inovadora pós-verbal em relação à estrutura padrão;
- d) os condicionadores para o uso variável da estrutura inovadora dupla negação *versus* a negação pré-verbal são, em ordem de relevância, Tipo de Oração (e o fator oração absoluta que mais favorece), Uso de TV (com destaque para quem pouco ou raramente assiste à televisão), Tipo de Verbo (maior frequência dos verbos de ação/movimento/processo e evento) e Tipo de Sujeito

(com maior favorecimento da 2ª pessoa do discurso);

e) em momento posterior, para satisfazer a alguns questionamentos não respondidos, faz-se necessário um estudo mais detalhado com esta variedade linguística para um melhor entendimento dos mecanismos de negação, debruçando-se em aspectos qualitativos e reconsiderando os fatores faixa etária, escolaridade e gênero.

Assim, o trabalho, como foi realizado, poderá contribuir para um melhor conhecimento da língua falada na Matinha, comunidade rural de Feira de Santana, caracterizando, por sua vez, a língua falada no Brasil.

Referências

ALMEIDA, Norma Lucia Fernandes de; CARNEIRO, Zenaide de Oliveira Novais. *Coleção amostras da língua falada no Semi-árido baiano*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2008.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. Trad. de Elizabeth Neffa Araújo Jorge. In: FONSECA, Maria Stella Vieira da; NEVES, Moema Facure (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974, p. 17-23.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: (s/l), 2009, p. 141-155.

GOMES, Henriette Ferreira; LOSE, Alicia Duhá. *Documentos científicos: orientações para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Salvador: Edições São Bento, 2007.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Variação e mudança das estratégias de negação. *Boletim da ABRALIN* v. 26 – Nº Especial - I, 2001a. p. 146-149.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. *D.E.L.T.A.*, vol. 17, n. 1. São Paulo, 2001b. p. 1-30.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Informação e documentação de Feira de Santana*. Feira de Santana: IBGE, 2008.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MARQUES, Maria Emília Ricardo. *Sociolingüística*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 9-14.

MOURA NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamentos estatísticos. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 15-25.

SANKOFF, David. *GoldVarb 2001: Variable rule analysis*. New York: University of York, 1990.

SANTOS, Aline da Silva; SANTANA, Jan Carlos Dias de. *Pesquisa sociolingüística: o que é e como se faz*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2009 (mimeo).

SOUZA, Arivaldo Sacramento de. *Estruturas de negação em uma comunidade rural afro-brasileira*. Relatório de pesquisa IC/FAPESB. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2004 (mimeo).

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolingüística*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VITRAL, Lorenzo. A negação: teoria da checagem e mudança lingüística. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, n. 1. São Paulo fev./jul. 1999. p. 1-25.

PROPAGANDAS DIRECIONADAS AO PÚBLICO MASCULINO: O OBJETO DO DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS

Gianka Salustiano Bezerril (UFRN) ¹

RESUMO: Diversos estudos sobre análise de gênero do discurso sob a perspectiva bakhtiniana têm se desenvolvido no campo da Linguística Aplicada (LA) no Brasil e no exterior (ACOSTA-PEREIRA, 2008; BRAIT, 2010; RODRIGUES, 2001; ROJO, 2005). Esse estudo procura apresentar uma breve análise descritivo-interpretativista do gênero propaganda impressa sob a ordem metodológica dos estudos de Bakhtin e o Círculo. Para tanto, foram selecionadas onze (11) exemplares do gênero retirados de três (3) revistas direcionadas ao público masculino, de circulação nacional. Seguimos a revisão de estudos prévios na área de análise de gêneros da mídia impressa (ACOSTA-PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2001; ROHLING DA SILVA, 2007), além das postulações bakhtinianas sobre o método sociológico de análise da língua. Os resultados nos levam a compreender que o gênero *propaganda* apresenta diversas regularidades estilístico-composicionais engendradas na constituição e no funcionamento do gênero. Essa investigação busca apresentar uma discussão da dimensão verbo-visual, especialmente, no que diz respeito às regularidades estilístico-composicionais do conteúdo semântico-objetal do gênero *propaganda*, assim como, no âmbito da composicionalidade, a construção imagética, à luz das relações dialógicas e da valoração. Entendemos que o presente estudo é relevante, à medida que não apenas contribui para o advento de pesquisas em análise de gêneros do discurso na LA, como colabora para a consolidação de percursos científicos com base nos trabalhos de Bakhtin.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero do discurso propaganda. Projeções de estilo. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT: *Several studies about discourse genre dialogical analysis have been developed in the Applied Linguistic field in Brazil as well abroad (ACOSTA-PEREIRA, 2008; BRAIT, 2010; RODRIGUES, 2001; ROJO, 2005). This paper aims at presenting a brief descriptive and interpretative analysis of the propaganda genre concerning the theoretical and methodological perspectives from Bakhtin's Circle. To do so, we selected about eleven (11) instances of this genre from three (3) magazines directed to male reader public. In addition, we review previous studies in the area of dialogical discourse analysis of media genres (ACOSTA-PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2001; ROHLING DA SILVA, 2007) besides Bakhtin's Circle postulations. The findings show that the propaganda discourse genre presents several stylistic and compositional projections in its dialogical constitutions and functioning.*

KEY-WORDS: *Propaganda discourse analysis; Style projections; Bakhtin's Circle.*

¹ Professora de Linguística da UFRN (CERES-DCSH). Coordenadora do **GEID** – Grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Discursos (UFRN-CERES-DCSH-PROEX). giankabezerril@yahoo.com.br.

Introdução

Os anúncios publicitários e propagandas impressos como gêneros veiculados em revistas direcionadas ao público masculino alimentam o imaginário do leitor, estabelecendo valores estéticos em busca da persuasão, assim como reforçando estereótipos de comportamento, opiniões e desejos. As propagandas veiculadas são constituídas à luz de diversos valores sociais e histórico-culturais definidos, que acabam, por assim dizer, regulando o poder de compra dos homens. O discurso publicitário tem uma orientação valorativa de construir efeitos de credibilidade ao produto, deixando o consumidor persuadido de que está levando algo capaz de atingir o seu objetivo, essencialmente eficaz e necessário a sua vida.

Assim, partindo dessas ideias iniciais, neste artigo objetivamos apresentar uma breve análise da dimensão verbo-visual do gênero *propaganda* impressa direcionada ao público masculino sob a ordem metodológica dos estudos de Bakhtin e o Círculo.

Quanto à dimensão social do gênero *propaganda*, salientamos que estudos prévios já foram realizados procurando compreender a constituição e o funcionamento da esfera social do jornalismo de jornal e de revista, impresso e *online*, sob a perspectiva dos inscritos de Bakhtin e das pesquisas atuais em Análise Dialógica de Discurso (por exemplo, os estudos de RODRIGUES, 2001; ROHLING DA SILVA, 2007 e ACOSTA-PEREIRA, 2008). Sendo assim, não apresentamos uma discussão da dimensão social, fizemos, portanto, um recorte objetivando apresentar uma discussão da dimensão verbo-visual, especialmente, no que diz respeito às regularidades estilístico-composicionais do conteúdo semântico-objetual do gênero *propaganda*, assim como, no âmbito da composicionalidade, a construção imagética nesse gênero, à luz das relações dialógicas e da valoração. Entendemos que as dimensões social e verbo-visual são correlacionadas ou mutuamente imbricadas na constituição e funcionalidade dos gêneros, contudo, para fins didáticos de análise, estaremos tratando-as de forma separada (conforme explica RODRIGUES, 2001; ACOSTA-PEREIRA, 2008).

A pesquisa assim está organizada: a seção de introdução, na qual apresentamos uma breve contextualização da pesquisa; a primeira seção, a partir da qual objetivamos apresentar o referencial teórico com reflexões sobre o estudo do enunciado e do gênero do discurso, voltados

para uma concepção interacional e dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006); a segunda seção, por sua vez, na qual explanamos sobre o método sociológico de análise da língua utilizado no artigo e a contextualização das propagandas das revistas objeto de nossa análise; a terceira seção que relatamos a análise dos dados e a seção de conclusão, que direcionamos o leitor às considerações finais.

1 Aspectos teóricos

Pesquisas atuais em Linguística e Linguística Aplicada têm se direcionado à investigação dos gêneros do discurso em esferas sociais específicas, procurando entender não apenas o papel dos gêneros na regulação como na significação das diferentes práticas sociais (BONINI, 2005; RODRIGUES, 2007; ROJO, 2007; SIGNORINI, 2006). Com base nos referenciais teóricos de Bakhtin e o Círculo e da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1926; 1989; 1993; 1998; 2000; 2002; 2003; 2006; 2010; BRAIT, 2010; RODRIGUES, 2001; 2007; ROJO, 2005; 2007), selecionamos o gênero *propaganda* direcionada ao público masculino com o objetivo de compreender as diversas regularidades estilístico-composicionais engendradas no funcionamento desse gênero do jornalismo de revista impresso.

A Análise Dialógica de Discurso se mostra como um campo profícuo de pesquisas e conforme explica Brait (2010), não se pode estabelecer uma definição fechada do que seria a análise/teórica dialógica do discurso, mas é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, “a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida [...]” (BRAIT, 2010, p. 10), revelando uma concepção de linguagem, de criação e produção de sentidos historicamente situados.

Conforme Brait (2010, p. 10) explica, no capítulo “O discurso em Dostoiévski”, encontramos os primeiros registros de uma “análise/teoria dialógica do discurso”, que tem como registro importante a não exclusão da lingüística

A lingüística e a Metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e

diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência. (BAKHTIN, 2010 p. 207).

Outro destaque importante feito pela autora, neste mesmo artigo, diz respeito às relações dialógicas e seu caráter extralingüístico, colocando o fato de a abordagem do discurso “não poder se dar somente a partir de um ponto de vista interno ou, ao contrário, de uma perspectiva exclusivamente externa” (BRAIT, 2010, p. 12-13).

Tomando este ponto como constitutivo da Análise Dialógica de Discurso, Brait (2010) toca em outro aspecto relevante, que é o da não existência de categorias *a priori*, ou seja, não há categorias aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos com o objetivo da compreensão das formas de produção de sentido numa dada prática discursiva, mas podemos “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (BRAIT, 2010, p. 24), ou seja, é a partir do texto que o conceito é formulado, constituído, como fez Bakhtin com os escritos de Dostoiévski. Assim, como uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso temos os discursos revelando sua forma de produzir sentido, partindo de um ponto de vista inteiramente dialógico.

Segundo esta autora, com isso, a Análise Dialógica do Discurso se propõe

[...] 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, [...] 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. (BRAIT, 2010, p. 13-14).

A partir destes posicionamentos, podemos inferir que as propagandas, que são mensalmente publicadas nas revistas masculinas *Playboy*, *Men's Health* e *Placar*, constituem um *corpus* significativo para desenvolver uma pesquisa em Análise Dialógica do Discurso, visto que, os discursos dessas propagandas refletem processos sócio-historicamente situados e nos

permitem analisar as relações dialógicas e os processos ideológicos e valorativos imbricados neste gênero discursivo.

1.1 A questão do enunciado e do gênero do discurso

Para Bakhtin (2003, p. 271), toda compreensão do uso real da língua, do enunciado vivo é de natureza responsiva, assim, todo ouvinte se torna falante. Não há compreensão passiva, toda ela necessita de respostas, e estas podem ser dadas de forma imediata ou podem ser uma compreensão responsiva silenciosa, de efeito retardado, mas que nos discursos subseqüentes ou na conduta do ouvinte o que foi escutado é entendido e respondido, o ouvinte passa então a ser participante real da comunicação discursiva. O falante, por sua vez, é também um respondente, pois faz uso de enunciados seus e alheios com os quais se relaciona no ato enunciativo, por isso, para o autor, cada enunciado em situação de interação é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

O que constitui a linguagem, portanto, é o fenômeno social da interação verbal, que se realiza por meio de enunciados. Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.”

Desse modo, para a teoria dialógica bakhtiniana, o enunciado é visto como a real unidade da comunicação discursiva, refletindo as condições específicas e as finalidades de cada campo e situação social por meio do seu conteúdo (temático), do estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua construção composicional. Todos estes três elementos são inter-relacionados e determinados pela especificidade de um dado campo da comunicação.

Sendo assim, o discurso só tem existência de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso, historicamente situados. Esses enunciados, por mais distintos que sejam pelo seu volume, conteúdo e construção composicional, possuem particularidades estruturais comuns e limites precisos. Além disso, estes emanam das diferentes esferas sociais de atividade humana, que se constituem como campos de legitimação,

regularização e significação das interações sociais que se tipificam, originando os gêneros do discurso.

Para Bakhtin (2003), os limites de cada enunciado são definidos pela (1) *alternância dos sujeitos do discurso*; (2) *conclusibilidade do enunciado* e (3) *expressividade*.

A (1) *alternância dos sujeitos do discurso* é considerada a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade de comunicação discursiva. Essa alternância é de natureza distinta e pode assumir formas variadas, criando limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das variadas situações de comunicação. Assim, cada campo de utilização da língua está relacionado com o uso da linguagem, elaborando seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, denominados gêneros do discurso.

Como segunda peculiaridade do enunciado, temos a (2) *conclusibilidade do enunciado*, considerado como um aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso e com alguns critérios, como a possibilidade de *responder a ele* e de ocupar em relação ao enunciado uma posição responsiva, e para que essa conclusibilidade se realize, essa inteireza acabada do enunciado seja assegurada e, conseqüentemente, a possibilidade de resposta, três elementos indissolúvelmente inter-relacionados no todo do enunciado são determinantes, conforme (BAKHTIN, 2003, p. 281):

a) exauribilidade do objeto e do sentido: nos diferentes campos da comunicação discursiva, a exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado é intensamente diferente, porque diversificadas são as situações de comunicação nos campos da vida e da criação. A exauribilidade pode ser *plena* em alguns campos da vida, como as respostas factuais, as ordens, os pedidos ou pode ser *relativa*, como no campo da criação, exemplificado com o trabalho científico. Esta idéia já definida do autor direciona para a segunda peculiaridade da conclusibilidade que diz respeito à *vontade discursiva do falante*.

b) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante: é a intenção discursiva do indivíduo em situação de interação, que determina a conclusibilidade, o todo do enunciado, o seu horizonte espacial e temporal. Segundo Bakhtin (2003), percebemos a conclusibilidade do enunciado, quando imaginamos o querer dizer do falante, verbalizamos a idéia. Portanto, a vontade

discursiva do falante é realizada na forma de gêneros do enunciado. Estes se configuram como último elemento da inteireza acabada do enunciado.

c) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento: a terceira peculiaridade da conclusibilidade diz respeito às formas de gênero, nas quais moldamos nosso discurso, que são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as denominadas formas da língua. Para o autor, nossa assimilação das formas da língua se efetiva somente nas formas das enunciações e, tanto as formas da língua quanto às do enunciado, “chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 282)”

Como terceira característica do enunciado, temos (3) *a expressividade*: é no gênero que a palavra ganha “certa expressão típica”, para Bakhtin (2003, p. 292) “a expressão de gênero da palavra – e a expressão de gênero da entonação – é impessoal como impessoais são os próprios gêneros do discurso”. Portanto, só na relação, na confluência do significado linguístico com a realidade concreta, estabelecido no enunciado, é gerada, suscitada a expressão.

O enunciado é compreendido enquanto unidade real da comunicação, portanto discursivo e intersubjetivo, mantendo relações com outros enunciados já ditos e pré-figurados e convocando outros a se estabelecerem.

Dessa forma, o enunciado que surge em determinado momento social e histórico é um fato real que se dá a partir de relações dialógicas com outros enunciados já existentes. Para Bakhtin (2003, p. 313), as relações dialógicas não só acontecem entre os enunciados, mas no interior de enunciados, por isso, afirma que o enunciado é “enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”.

As relações dialógicas só acontecem em enunciados produzidos em situações de interação verbal e entre sujeitos definidos socialmente, dialogando com seu objeto e o tema do discurso. Conforme pontuam Acosta-Pereira e Rodrigues (2010),

Podemos entender que ao mesmo tempo em que os enunciados, do ponto de vista da eventicidade, são únicos e irrepitíveis, do ponto de vista da historicidade, eles são dialógicos, pois, como unidades concretas de comunicação, dialogam constantemente na concretude das interações com outros

enunciados (já-ditos e pré-figurados), “tecendo” sentidos. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 150, grifos dos autores).

Trataremos agora, especificamente, dos gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003), os multiformes usos da linguagem realizados nos vários campos de atividade humana e nas diferentes interações sociais entre os sujeitos participantes inseridos num determinado contexto sócio-histórico e cultural realizam-se em forma de enunciados, denominados gêneros de discurso. Estes refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana e são considerados como “tipos relativamente estáveis” de conteúdo temático, estilo de linguagem e, fundamentalmente, construção composicional (BAKHTIN, 2003, p.261).

Para o autor, a variedade dos gêneros do discurso é infinita, pois variadas são as atividades humanas, ilimitadas e complexas em suas possibilidades, daí sua atenção para a heterogeneidade dos gêneros, a esse respeito, discute acerca dos gêneros primários (ou cotidianos) e sua diferença discursivo-ideológica dos gêneros secundários (ou sistematizados/formalizados). Assim, Bakhtin (2003) salienta

A extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia a dia, [...] o repertório bastante vário [...] dos documentos oficiais e o diversificado universo das publicações publicísticas [...]; mais aí devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin (2003), em virtude da extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos, sugere a divisão entre gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos). Nos primeiros, ele destaca as saudações, despedidas, felicitações, as conversas informais, as informações diversas, etc., ressaltando as relações verbais mais cotidianas, do dia a dia, da linguagem familiar, das relações não institucionalizadas, mas reguladas pela ideologia do cotidiano.

Já os gêneros secundários, são os produtos dos sistemas ideológicos constituídos (como a ciência, a religião, os grandes gêneros publicísticos, etc.), legitimados por ideologias formalizadas e que aparecem em circunstâncias de uma comunicação discursiva mais complexa, como o romance, a peça teatral, os dramas, os gêneros da esfera jornalística, por exemplo.

Bakhtin (2003), ao problematizar a questão dos gêneros do discurso e sua mútua relação com os enunciados, enfatiza algumas considerações de ordem metodológica. Para ele, um

trabalho baseado no estudo dos gêneros deve partir de um material lingüístico concreto, não podendo ser abstraído da esfera que o cria e o usa, mas conexo com o tempo e o espaço social no qual se insere, nas diferentes situações de interação, nas distintas esferas de atividades humanas que geram diferentes gêneros.

Como Bakhtin não minimiza a heterogeneidade e a diversidade dos gêneros do discurso, vendo-os como infinitos em sua riqueza e variação, torna-se impossível definir ou limitar a natureza dos enunciados, porque são inesgotáveis as possibilidades da atividade humana e porque cada campo dessa atividade comporta um rico repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia, transforma-se, surge e desaparece ou é absorvido por outros, à medida que o campo se desenvolve e se complexifica (BAKHTIN, 2003, p. 262). Bakhtin vendo a relação intrínseca entre a utilização da linguagem e as atividades humanas, afirma que os três elementos constituintes do gênero: (1) o conteúdo temático, (2) o estilo e (3) a construção composicional se fundem no todo do enunciado.

O conteúdo temático é considerado um domínio de sentido de que se ocupa o gênero, desenvolvendo-se no enunciado a partir do processo interacional, como objeto de sentido valorado, refletindo e refratando as condições e as finalidades da esfera em que circula. As unidades composicionais, para Bakhtin (2003, p. 266), são determinados “tipos de construção do conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos de relação do falante com os outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro”, enfim, uma dada configuração que aliada ao tema e ao estilo dos enunciados permite o reconhecimento de um gênero específico.

Podemos pensar o estilo como sendo a seleção de certos dados lexicais, fraseológicos e gramaticais, de acordo com as finalidades de comunicação. Dessa forma, as mudanças nos estilos de linguagem são correlacionadas, imbricadas às mudanças históricas dos gêneros do discurso, assim, o estilo está ligado aos enunciados e aos gêneros dos discursos, “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

Partindo desse pressuposto, observa-se a importância de uma análise da dimensão verbo-visual da propaganda, considerada como um gênero discursivo que circula na mídia impressa e

publicitária, impregnado de relações dialógicas, em que o discurso instaurado para persuadir o leitor é elaborado por um falante que constitui seu discurso também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o seu. Aqui finalizamos algumas observações teóricas prévias que sustentam a pesquisa e partimos para a terceira seção que explana sobre o método sociológico de análise da língua.

2 A metodologia dialógica de análise da linguagem

A nossa investigação do gênero *propaganda* em revistas masculinas do jornalismo impresso baseia-se no método sociológico do círculo de Bakhtin. Também revisitaremos as considerações propostas por Rodrigues (2001) acerca da dimensão social e verbal dos gêneros do discurso.

As considerações teórico-metodológicas de análise do uso da linguagem postuladas por Bakhtin (2006, p. 128-129) seguem as seguintes etapas:

1. As formas da língua e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, e, ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Partindo desse panorama sociológico, Rodrigues (2001) oferece a proposta de análise de gêneros do discurso a partir de suas dimensões social e verbo-visual. Em relação à análise da dimensão verbo-visual, Acosta-Pereira e Rodrigues (2010, p 152) “pontua [m] que estudemos (i) seu conteúdo temático; (ii) seu estilo e projeções estilístico-composicionais; (iii) sua arquitetônica e composicionalidade”, dentre outras perspectivas enunciativo-discursivas do gênero, assim como aspectos da sua dimensão multimodal (visual, audiovisual ou de outra semiose).

Sob essa perspectiva, já sinalizamos anteriormente que, no presente estudo, abordaremos, apenas, a construção verbo-visual do gênero, analisando suas regularidades estilístico-composicionais, à luz das relações dialógicas e da valoração.

2.1 Apresentação do corpus

Retiramos os onze (11) exemplares do gênero *propaganda* de três (3) grandes revistas de circulação nacional com periodicidade mensal: *Men's Health*, *Placar* e *Playboy*, que estão dentro do universo de um mercado editorial voltado para o público masculino.

Para escolha do *corpus*, levamos em consideração a representatividade jornalística, posto que as revistas analisadas, todas de circulação mensal, são reconhecidas por fazer parte de um grande grupo, a Editora Abril, que publicou, segundo dados extraídos do *site* da editora, 54 títulos em 2010 e é líder em 22 dos 26 segmentos em que atua. Suas publicações tiveram ao longo do ano uma circulação de 194,3 milhões de exemplares, em um universo de quase 28 milhões de leitores e 4,4 milhões de assinaturas.² Outro fator que norteou nossa escolha foi a diversidade temática, mesmo pertencente a uma mesma editora, escolhemos três revistas com direcionamentos distintos e linhas editoriais heterogêneas.

2.1.1 Dados sobre as revistas

A revista *Men's Health* é considerada a maior revista direcionada ao público masculino do mundo, publicada nos EUA pela Editora Rodale. Trata de temas relacionados ao bem estar do homem moderno, como saúde, *fitness*, nutrição, relacionamento, estilo, sexo, tecnologia e carreira. Tem seu surgimento datado, no Brasil, em maio de 2006, quando a Abril obteve os direitos de licenciamento da *Men's Health*. Está presente em mais de 40 países, com 37 edições e 18 milhões de leitores. É uma revista de estilo de vida, que trata de forma prática e objetiva dos temas para o bem-estar do homem moderno, conforme informação do site da editora.

² Haja vista, a inexistência de pesquisas científicas acerca dos dados institucionais das revistas em análise, as informações específicas da *Men's Health*, *Placar* e *Playboy* foram coletadas do *site* da Editora Abril e *sites* de pesquisa em geral.

A segunda revista é a *Playboy*, foi fundada em 1953 por Hugh Hefner e possui edições internacionais em vários países. A revista trata de beleza, consumo sofisticado, gastronomia, bebida, sexo, cultura e lazer, é uma revista de entretenimento erótico direcionada para o público masculino. Segundo o site da Editora Abril, é uma revista feita para o homem que ‘sabe viver’.

Já a revista *Placar* é uma das publicações mensais mais tradicionais do futebol brasileiro, é lida e respeitada por profissionais e torcedores de todo país. A *Placar* trata de assuntos eminentemente esportivos. A revista subdivide suas reportagens, entrevistas, comentários e propagandas em seções bastante variadas: voz da galera, tira-teima, placar na rede, imagens, aquecimento, meu time dos sonhos, e outras. Mensalmente sua capa traz uma estrela do futebol em evidência que já atuou ou está atuando em algum time brasileiro.

Revistas	Página	Edição	Ano/Número	Data de publicação
Men's Health (MH)	37	57	Ano 5; nº 9	Janeiro de 2011
Men's Health (MH)	27; 47 81; 115	58	Ano 5; nº 10	Fevereiro de 2011
Men's Health (MH)	11; 31 33; 61 77	59	Ano 5; nº 11	Março de 2011
Playboy (PB)	35	428	Ano 36; nº 6	Janeiro de 2011
Playboy (PB)	5; 9	429	Ano 36; nº 7	Fevereiro de 2011
Placar (PC)	2	1351	Ano 41; nº 1351	Fevereiro de 2011
Placar (PC)	8; 9 11-12; 13; 15 17; 31	1352	Ano 41; nº 1352	Março de 2011
Placar (PC)	13	1353	Ano 41; nº 1353	Abril de 2011

Tabela 01: Dados das revistas pesquisadas

3 Análise da dimensão verbo-visual do gênero *propaganda*: o conteúdo semântico-objetual

Esta seção aborda a análise dos dados do gênero *propaganda* em mídia impressa, analisando algumas regularidades verbo-visuais. Inicialmente, trataremos do conteúdo semântico-objetual do gênero *propaganda*, orientando o nosso olhar para as questões relativas ao horizonte temático e axiológico, assim como, no âmbito da composicionalidade, a construção imagética nesse gênero, à luz das relações dialógicas e da valoração.

Nas propagandas analisadas, o conteúdo semântico-objetivo (o tema) do enunciado é construído em consonância com a orientação da revista, ou seja, todas as propagandas estão voltadas ao público masculino, com raras exceções, encontramos alguma que seja do universo feminino, como propagandas de celulares ou energéticos. Assim, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, podemos entender que o conteúdo semântico-objetivo está relacionado a uma situação concreta de comunicação discursiva e com a intenção discursiva do falante, que, por sua vez, define o todo do enunciado e os seus sentidos (BAKHTIN, 2003, p. 281). Portanto, certas identidades temáticas orientadas para questões relativas ao universo masculino são discursivizadas nas propagandas.

Vejam os conteúdos semânticos-objetivos mais recorrentes nas propagandas analisadas das revistas *Men's Health*, *Placar* e *Playboy*:

- a) Esporte – são apresentadas propagandas de tênis e produtos de *fitness*. Como exemplos têm as propagandas (MH - Nº58 Fev. 2011, p.47, 81; MH - Nº59 Mar. 2011, p.60, 77; PC – Mar. 2011, p. 15; PC – Abr. 2011, p. 13).
- b) Tecnologia – propagandas que tratam de questões relacionadas ao avanço de pesquisas em ciências e tecnologia. Destaque para as propagandas de celulares (PC – Mar. (2011 p. 89; MH - Nº 59 – Mar. 2011, p. 33).
- c) Saúde – relatam-se fatos relativos à ação de determinados suplementos e vitaminas que propiciam um corpo mais saudável e esculpido, presentes nas propagandas (MH - Nº58 Fev. 2011, p.47, 81; MH - Nº59 Mar. 2011, p.60, 77; PC – Mar. 2011, p. 15; PC – Abr. 2011, p. 13).
- d) Lazer - apresentam-se propagandas sobre bebidas que estão intimamente relacionadas aos momentos de lazer dos consumidores. Caso das propagandas de cerveja (PB - Fev. (2011, p. 9; PB – Jan. 2011, p.35).
- e) Produtos dermatológicos – propagandas de produtos de limpeza e uso pessoal, como desodorantes, condicionador e xampu. Como exemplos têm (PC – Mar. 2011, p.11, 31; MH - Nº58 Fev. 2011, p.27; PC - Mar. 2011, p.17).

O que podemos destacar é que todas as propagandas possuem um direcionamento temático predominante nos assuntos abordados sobre beleza, saúde, nutrição, tecnologia e lazer. É interessante ressaltar que apesar de termos diferentes horizontes apreciativos, as propagandas têm

projeções de conteúdo objetual semelhantes. Os enunciados publicados em diferentes revistas, por estarem orientadas para atingir um mesmo público, no caso, o masculino, terminam abordando temáticas semelhantes, inclusive com a repetição da mesma propaganda em revistas diferentes, sobretudo as de suplemento e produtos dermatológicos.

Embora possuam características editoriais diferentes e um público também com interesses diversos, as propagandas encontradas numa dada revista são também vistas nas outras, porque o público-alvo são os homens, de forma geral. Os produtos apresentados, seja nesta ou naquela revista, estão sempre relacionados a universos de referência próprios do mundo masculino.

Além disso, o conteúdo semântico-objetual das propagandas têm como característica a sua orientação aos acontecimentos e aos objetos de consumo da atualidade, portanto, são de ordem sócio-histórica. Eles apresentam produtos ligados às novas necessidades do homem atual, assim definido por estas revistas. O conteúdo aborda principalmente questões ligadas à estética, saúde, nutrição e lazer.

Em conclusão, a propaganda tem o interesse de persuadir o leitor, através dos recursos verbais e verbo-visual, criando uma representação de um tipo de consumidor que tenha comportamentos, juízos de valor, preferências e aspirações semelhantes àquelas ofertadas pelos anúncios.

3.2 As projeções estilístico-composicionais do gênero *propaganda*: a construção visual

As projeções estilístico-composicionais encontradas estão em consonância com as unidades temáticas verificadas nas *propagandas* em análise. Essas projeções estilístico-composicionais podem estar relacionadas com (Cf. ACOSTA-PEREIRA, 2008, p. 198):

(a) Cor – nas propagandas analisadas, verificamos o predomínio das cores preto e branco com destaque colorido para os produtos apresentados. As fotos que aparecem com poucas cores são mais fictícias projetando cenas que focalizam, em geral, um ou no máximo dois participantes. Assim, imagens com fundo com menos cores foram verificadas de forma mais intensa nas nossas análises. É fato que a propaganda colorida possui efeitos valorativos diferentes daquelas em preto e branco, isto é, imagens em cores apresentam uma aceitabilidade por parte do leitor do produto

propagado maior que quando apresentadas bicoloridas ou em menor proporção de cores. As imagens coloridas foram mais constantes em propagandas com cenas que imitam a vida real. As fotos que aparecem coloridas retratam situações que são objeto do desejo de grande parte da sociedade, como bem-estar, conforto e momentos de lazer; são cenas que focalizam vários participantes, caso das propagandas de cerveja, na revista Playboy.

(b) Ambientalização – verificamos que as propagandas que continham mais fotografias enquadradas em sua composição eram as de bebidas e produtos de uso dermatológico; as que faziam referência a celulares e produtos de *fitness* apresentavam um fundo neutro utilizando-se de tons pastel e de menos elementos na situação fotografada, o destaque nesse tipo de tipo de propaganda é o resultado proporcionado pelo uso do produto, representado pela imagem de um homem saudável e de corpo bem definido.

(c) Foco e Desfoco – na propaganda o foco é no produto, mas há uma variação muito intensa desse recurso valorativo, o foco ou desfoco vai depender da intenção do produtor, estando de acordo com seu projeto discursivo. Muito embora o produto é que deva ser focalizado na propaganda, em algumas, como nas propagandas de produtos dermatológicos, por exemplo, ora o foco da imagem recai para o produto (MH - N°58 - Fev. 2011, p.27), ora para os outros elementos da situação, como na propaganda do desodorante Rexona (PC - Mar. 2011, p. 17). Às vezes, a ênfase é no produto outra nas imagens, mas tudo com o propósito de apresentar elementos contextualizadores para compor um determinado efeito de sentido: a funcionalidade e importância do produto na vida do consumidor. Verificamos que naquelas propagandas que têm imagens de ‘celebridades’ (PC – Mar. 2011, p. 12-13) o foco recai, em primeiro plano, na imagem do jogador, ficando a dimensão do produto em menor proporção. A imagem do jogador é que constrói a imagem valorativa do produto e não o contrário. Assim, nessas propagandas, as características do produto ficam em tamanho reduzido, só uma chamada ao lado do jogador é destacada pelo tamanho da letra e por estar abaixo de sua imagem.

O mesmo acontece nas propagandas de celulares, a imagem que sobressai inicialmente e a de um sujeito que ocupa quase todo o espaço da página, o estereótipo é de um usuário contemporâneo, jovem e dinâmico. A imagem do produto vem em diagonal e na lateral esquerda da página, em tamanho menor e em relação direta com a imagem em destaque do personagem, o

produto é apresentado em frente e verso, com realce para o *design* do celular, corroborando com a visão de modernidade e dinamismo que o produto quer repassar ao consumidor. Nas propagandas PB – N° 428-Jan. 2011, p. 35 e PB – N° 429-Fev.2011, p. 9, o foco também recai no produto (a cerveja). A focalização, portanto, de um ou outro elemento, depende do objetivo a que se deseja chegar, a escolha de enunciados mais fáceis de serem compreendidos e interpretados ou de enunciados que exijam um pouco mais de abstração por parte do leitor depende, na maior parte, do público leitor da revista.

(d) Disposição Dialógico-Valorativa dos Elementos – o foco, a cor, a ambientalização e todas as demais disposições dos elementos e participantes na imagem da propaganda são elaboradas e pensadas seguindo determinados recortes valorativos e projetando no leitor vários efeitos de sentidos. Assim, no momento que algumas imagens, como às encontradas nas propagandas PB – N° 428-Jan. 2011, p. 35 e PB – N° 429-Fev.2011, p. 9., retratam determinados momentos da realidade transferidos para uma determinada comunicação discursiva (a propaganda) o leitor passa, conforme Bakhtin (2003, p. 271), a ter em relação a esse discurso “uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda [...], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.”, essa compreensão ativa do leitor, inicia-se desde o momento que visualiza as imagens propostas até a leitura do verbal que compõe a propaganda. Para o autor (idem 2003), toda compreensão “é prenhe de resposta”, seja no momento imediato da ação ou pode ser uma “compreensão responsiva de efeito retardado”, por isso, o empenho do criador da propaganda (empresa de *marketing*) em tornar legível o seu enunciado (a propaganda).

Na comunicação midiática, especificamente falando do gênero *propaganda*, o leitor, usuário da revista é participante real da comunicação discursiva, todas as propagandas ali existentes pressupõem em sua criação, portanto, um comprador em potencial para o produto divulgado. Desse modo, tudo é pensado para fazer do leitor da revista também um comprador dos produtos ali propagados, todos os enunciados presentes, sejam eles verbais ou verbos-visuais, guia-nos para uma determinada orientação valorativa.

As propagandas são enunciados que estão constituídos nessas diversas interações e a observação de algumas de suas regularidades tem por finalidade refletir sobre a produção de sentido e de efeito de sentido, articuladas a partir de regularidades verbos-visuais, que envolvem,

simultaneamente, questões éticas, sociais, culturais e também particulares, individuais, projetando valores e projeções distintas.

CLEAR

PROTEJA-SE CONTRA A CASPA, INCLUSIVE NO VERÃO. MENTOLIZE-SE.

Terceira mais vendida em desenvolvimento de novo conceito de cuidado durante o verão. Você precisa cuidar do couro cabeludo com Clear. Use Clear de manhã 300 dias por ano – prepare-se com Clear para o verão e não se arrependa.

4 RAZÕES PARA USAR CLEAR NO VERÃO

- 1 A caspa está à espreita durante o verão.**
No verão, a caspa aparece com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 2 Banhos frequentes são 4 motivos a mais.**
O calor faz com que você se banhe com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 3 Ressecar o couro cabeludo é ruim.**
No verão, a caspa aparece com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 4 Clear protege o couro cabeludo.**
A fórmula Clear de novo conceito de cuidado durante o verão protege o couro cabeludo, deixando-o mais hidratado e menos propício para o surgimento da caspa.

MENTOLIZE-SE NO VERÃO COM CLEAR.

Clear Mentolize-SE é o novo conceito de cuidado durante o verão. Você precisa cuidar do couro cabeludo com Clear. Use Clear de manhã 300 dias por ano – prepare-se com Clear para o verão e não se arrependa.

PC – Mar. 2011, p.12-13

CLEAR

PROTEJA-SE CONTRA A CASPA, INCLUSIVE NO VERÃO. MENTOLIZE-SE.

Terceira mais vendida em desenvolvimento de novo conceito de cuidado durante o verão. Você precisa cuidar do couro cabeludo com Clear. Use Clear de manhã 300 dias por ano – prepare-se com Clear para o verão e não se arrependa.

4 RAZÕES PARA USAR CLEAR NO VERÃO

- 1 A caspa não é controlada pelo tempo.**
No verão, a caspa aparece com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 2 Banhos frequentes são 4 motivos a mais.**
O calor faz com que você se banhe com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 3 Ressecar o couro cabeludo é ruim.**
No verão, a caspa aparece com mais frequência. Isso acontece porque o calor e a exposição ao sol desidratam o couro cabeludo, deixando-o mais seco e propício para o surgimento da caspa.
- 4 Clear protege o couro cabeludo.**
A fórmula Clear de novo conceito de cuidado durante o verão protege o couro cabeludo, deixando-o mais hidratado e menos propício para o surgimento da caspa.

MENTOLIZE-SE NO VERÃO COM CLEAR.

Clear Mentolize-SE é o novo conceito de cuidado durante o verão. Você precisa cuidar do couro cabeludo com Clear. Use Clear de manhã 300 dias por ano – prepare-se com Clear para o verão e não se arrependa.

PB – Fev. 2011, p. 5

A propaganda do desodorante “Clear” (PC – Mar. 2011, p. 12-13), acima, se sobressai pela presença de um “garoto propaganda” como recurso icônico, ela é marcada pelas cores preta e branca, normalmente um recurso pouco comum em publicidade, a cor amarela aparece destacando a figura do jogador famoso, este é o recurso que prende a atenção do leitor: são fotos de personagens públicos, cujas representações, exercem uma força de persuasão muito intensa, já que revela que o produto é também consumido pelo personagem em destaque.

Rexonamen

HOMENS DUREOS AXILAS SENSIVEIS

6 HOMENS EM CADA 10 HOMENS TEM AXILAS SENSÍVEIS A DESODORANTES. 30% MAIS COM HIRTACIONS* (IN 100 HOMENS TEM AXILAS SENSÍVEIS, 30% MAIS COM HIRTACIONS*)

FAÇA O TESTE
IDENTIFIQUE AS AXILAS SENSÍVEIS COM O TESTE DE HIRTACIONS* (IN 100 HOMENS TEM AXILAS SENSÍVEIS, 30% MAIS COM HIRTACIONS*)

1 Você sente suor, vermelhidão, irritação ou coceira nas axilas?
2 Você sente desconforto nas axilas?
3 Você sente odor nas axilas?

TENHO AXILAS SENSÍVEIS, O QUE DEVO FAZER?

1 Evite usar roupas apertadas que possam irritar as axilas.
2 Evite usar roupas de algodão que possam irritar as axilas.
3 Evite usar roupas de algodão que possam irritar as axilas.

UM SUPER ALIADO

Rexonamen

MH –Nº 59 –Mar. 2011, p. 11



PC – Mar. 2011, p. 17

MH - Nº 59 –Mar. 2011, p. 3 /MH - Nº 58 - Fev. 2011, p. 27



Nas propagandas acima dos desodorantes “Nívea” e “Rexona” (MH - Nº58 - Fev. 2011, p.27; PC - Mar. 2011, p.17), temos o mesmo foco dado pela propaganda anterior, com o destaque para a imagem masculina, dessa vez não mais de uma celebridade conhecida no país, mas de homens independentes e dinâmicos, caso da propaganda do desodorante nívea; já na revista *Men'sHealth* a escolha foi por uma imagem de um homem forte, bruto, representação do macho com toda sua virilidade e força, mas que também necessita do desodorante, pois tem uma axila sensível, vejam o slogan: “Até os homens mais brutos podem ter axilas sensíveis”.



PC – Mar. 2011, p. 8-9

MH – Nº 59 – Mar. 2011, p. 33

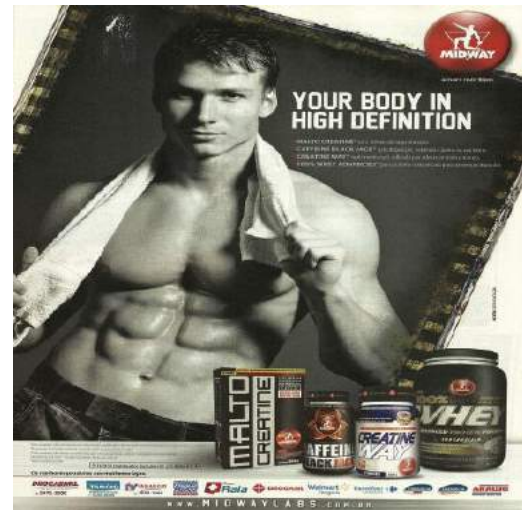
As propagandas de celulares, energéticos e cerveja têm como foco o produto. Mas é nas imagens de fundo que se dá a garantia da apreensão do seu público-alvo. Nas propagandas de celulares, temos imagens em grande proporção de jovens bonitos, dinâmicos e modernos utilizando o produto.



MH – Nº 59 - Mar. 2011, p. 77

MH – Nº 58-Fev. 2011, p. 81

MH – Nº 57-Jan. 2011, p. 37



PC – Abr. 2011, p. 13

PC – Mar. 2011, p. 15

MH – Nº 59-Fev. 2011, p. 61

Nas de energéticos, temos o corpo masculino considerado como um valor cultural, as medidas do corpo são conquistadas por suplementos que proporcionam um físico quase perfeito,

bem delineado, escultural, forjado por aquilo que a sociedade e a mídia propagam como sendo o ideal a que todos os homens devem alcançar.

Por último temos as propagandas de cerveja, nestas as imagens são em maior número, são dez imagens colocadas na lateral da imagem do produto, cinco à direita, cinco à esquerda, como fotografias sobrepostas. Essas imagens revelam uma propaganda que vê um consumidor também atraído pela possibilidade de uma vida melhor, em que o lazer, as boas companhias, a beleza e o dinheiro, que sustenta todas estes outros componentes, estão como base da sua felicidade.

As unidades temáticas mantidas nas propagandas e os enunciadores pressupõem um leitor que se ocupa continuamente do corpo e dos objetos de consumo que podem favorecê-los a um estereótipo de homens de sucesso, modernos, belos e felizes.



PB – N° 428-Jan. 2011, p. 35



PB – N° 429-Fev.2011, p. 9

4 Considerações finais

Neste artigo objetivamos apresentar uma breve análise do conteúdo semântico-objetual e da construção imagética do gênero *propaganda* impressa direcionada ao público masculino. Com base nas análises, podemos inferir que, nas revistas *Men's Health*, *Placar* e *Playboy*, as unidades temáticas mantidas nas propagandas e os enunciadores pressupõem um leitor que se ocupa

continuamente do corpo e dos objetos de consumo que podem favorecê-los a um modelo de homens de sucesso, modernos, belos e felizes. Todos os produtos ali dispostos sustentam um discurso midiático que se propõem contemporâneo e inovador.

As projeções estilístico-composicionais do gênero *propaganda* impressa direcionada ao público masculino, por sua vez, estão recortadas por relações de sentido ideológico-valorativas próprias de todo enunciado, verificadas na materialidade do gênero através da cor, foco e desfoco, ambientalização e disposição dialógico-valorativa dos elementos, significando, regularizando e legitimando o gênero em sua esfera.

Em relação aos resultados da pesquisa, podemos verificar a regularidade nos temas, nas diferentes revistas e edições, corroborando o acima dito: a manutenção de um modelo de homem saudável, atento ao seu corpo e que, por isso, substancial consumidor dos bons produtos anunciados que o manterão com todas essas características e atributos, disseminando valores e ideais propostos pelos anunciantes e editores da revista.

Ainda há muito a ser explorado no campo das regularidades presentes no gênero em questão. Este trabalho pretendeu apenas identificar algumas destas. Acreditamos que os resultados obtidos na análise realizada foram positivos, à medida que nos possibilitou o início de uma reflexão sobre o gênero *propaganda* impressa direcionada ao público masculino.

Referências

ACOSTA-PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia**: dialogismo e valoração. Dissertação de mestrado. PGL. UFSC, Florianópolis, 2008.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo, RODRIGUES, Rosangela Hammes. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. In: **Gêneros Discursivos & Interfaces Teóricas**. Revista Letras/Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Letras – n.1, (jan./jun.1991). – Santa Maria, RS: PPGL, 1991-V. 20, N. 40 (jan./jun.2010). p. 147-162.

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.

_____. **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.

_____. Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra, 3. ed., Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010, p. 207.

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, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos chave. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

Revista Men's Health, Ed. 57, ano 5, nº 9, janeiro de 2011.

Revista Men's Health, Ed. 58, ano 5, nº 10, fevereiro de 2011.

Revista Men's Health, Ed. 59, ano 5, nº 11, março de 2011.

Revista Placar, ano 41, nº 1351, fevereiro de 2011.

Revista Placar, ano 41, nº 1352, março de 2011.

Revista Placar, ano 41, nº 1353, abril de 2011.

Revista Playboy, Ed. 428, ano 36, nº 6, janeiro de 2011.

Revista Playboy, Ed. 429, ano 36, nº 7, fevereiro de 2011.

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.

_____. 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.

_____. **A Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin no Horizonte dos Estudos da Linguística.** Anais do IV SIGET, Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

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.

_____. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin – ferramentas para análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas.** Anais do IV SIGET, Tubarão, SC: UNISUL, 2007.

ROHLING DA SILVA, N. **O Gênero Entrevista Pingue-Pongue: Reenunciação, Enquadramento e Valoração do Discurso do Outro.** Dissertação de Mestrado. PGL. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

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

A POLÍTICA DO SILÊNCIO NA PRÁTICA PEDAGÓGICO-DISCURSIVA

Anna Carolina de Siqueira Ferreira¹

RESUMO: O presente estudo trata da questão da educação em relação ao discurso institucional pedagógico e ao aspecto social. Acredita-se que o ensino no país esteja, há décadas, passando por uma crise e que a razão para isso está relacionada ao aspecto de seleção da escola, o qual determina o papel social de seus alunos, segundo interesses políticos de uma classe dominante. Pretende-se, dessa forma, coletar e analisar textos de alunos do Ensino Médio e averiguar quais são as condições de produção desses textos. Fez-se uso da teoria da Análise de Discurso de linha francesa como embasamento para a proposta de análise, enfatizando o conceito de silenciamento ou política do silêncio. Assim, através da análise, foi possível perceber que há silenciamento nas aulas de Língua Portuguesa, pelo fato de o discurso pedagógico manipular o discurso dos alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que os alunos reproduzem a ideologia do Estado, sem ter conhecimento disso. A instituição escolar, nesse contexto, perpetua a assimetria entre sujeitos e, assim, as estruturas de classe. Contudo, conclui-se que, embora a questão social não dependa somente da educação, é preciso promover mudanças no ensino, diminuindo as diferenças entre os sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso. Discurso Pedagógico. Educação. Silenciamento.

ABSTRACT: *This study treats of education in relation to the pedagogical discourse and to the social aspect. We believe that education in Brazil, for decades, is undergoing a crisis and the reason for this is related to the aspect of school selection, which determines the social role of its students, through the political interests of a dominant social class. Therefore, we intended to collect and to analyze texts of high school students, through the observation of these texts' production conditions. We used the theory of Discourse Analysis as a basis for the proposed analysis, emphasizing the concept of silence's policy, that is, the manipulation of discourse. Thus, through the analysis, we realized that there is policy of silence in the Portuguese classes, because the pedagogical discourse manipulated the students discourse. They reproduced the State ideology, without knowing that. The school, in this context, perpetuates the asymmetry between subjects and the structure of classes. However, we conclude that, although the social question doesn't depend solely on education, we need to promote changes in teaching, reducing the differences between subjects.*

KEYWORDS: *Discourse Analysis. Education. Pedagogical Discourse. Silence's Policy.*

¹ Pós-graduanda em Docência do Ensino Superior pela FEPI (Centro Universitário de Itajubá-MG), graduada em Letras pela Univás (Universidade do Vale do Sapucaí).

1 Introdução

É importante salientar a indissolubilidade da educação em face à política (FREIRE, 1992). Uma vez determinada tal relação, é necessário expor de forma breve o panorama geral da questão do ensino no Brasil. Quanto a isso, são muitos os autores que demonstram a crise educacional pela qual se tem passado durante anos no país (VIAL et al, 1979).

Sabe-se que, dentre outras esferas sociais, a educação é um direito dos cidadãos e é dever do Estado prover recursos a uma educação de qualidade. Contudo, não é exatamente essa a realidade com a qual nos deparamos (MEC, 2004). É justamente o reconhecimento de tal realidade o fator responsável pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Acredita-se ser possível e necessário refletir sobre a realidade do ensino. O que se pretende, neste caso, é observar as condições de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio, e analisar como se dá o processo de produção de sentidos em sala de aula, frente ao discurso pedagógico. Para tanto, partiu-se de bases teóricas referentes à teoria da Análise de Discurso, a qual tem por referências principais Michel Pêcheux e, no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi.

As observações a serem feitas acerca do contexto de sala de aula terão como parâmetro teórico a noção de silêncio (ORLANDI, 1992). Dessa maneira, analisar-se-ão produções de textos de alunos do Ensino Médio de uma escola pública, observando-se se há marcas de silenciamento nas produções.

Primeiramente, apresentam-se considerações acerca do construto teórico-metodológico referente à Análise de Discurso – teoria que servirá de embasamento à análise. Em seguida, trata-se do silêncio e suas formas, discorre-se sobre a relação entre linguagem/língua e poder, educação e o aspecto social e do discurso pedagógico, respectivamente. Depois, introduz-se a análise e resultados dos textos coletados. Por fim, há considerações finais em relação aos temas mobilizados.

2 Uma questão teórico-metodológica

Dentre os mais variados estudos teóricos que se encarregam de estudar a linguagem, sob seus diferentes aspectos, o construto teórico-metodológico do qual esta pesquisa lançará mão é o referente à Análise de Discurso.

Para efeito de esclarecimento, ressalta-se que a teoria da Análise de Discurso possui vertentes distintas – embora ao campo de pesquisa e à questão de análise existam características comuns entre tais vertentes. Portanto, adotar-se-á neste estudo a vertente de origem francesa, a qual tem como precursor Michel Pêcheux (1969) e como representante no Brasil, Eni Puccinelli Orlandi.

Como teoria de entremeio, a Análise de Discurso (doravante AD) constituiu-se a partir de alguns pressupostos provenientes de outras teorias ou estudos. As suas influências podem ser explicitadas segundo Orlandi (2001b), ao nos informar que

[...] a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento [...] Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia (p. 20).

Frente ao campo da Linguística, a língua – situada na vertente discursiva de origem francesa – é tomada não como um sistema abstrato somente, mas como modos de significação. Ou seja, procura-se compreender a língua em relação aos sentidos. Nas palavras de Foucault (2009), pretende-se “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (p. 7).

Como todo construto teórico-metodológico, a AD mobiliza determinados conceitos. Assim, torna-se necessário arrolar e esclarecer alguns deles, os mais relevantes a esta pesquisa. Como a própria denominação dessa área de estudos da linguagem, o primeiro conceito a ser levado em consideração é justamente o de discurso.

É necessário elucidar que língua e discurso não são a mesma coisa. Todavia, isso não significa que não haja relação entre os dois conceitos. Pode-se dizer, então, que “a língua é assim condição de possibilidade do discurso [...] não havendo portanto uma separação estável entre

eles” (ORLANDI, 2001b, p. 22). O discurso necessita da língua como forma própria de materialização.

A esse respeito, defende-se que o discurso também não pode ser tomado ou sintetizado como um conjunto de textos. O termo que melhor caracterizaria o discurso é o que se refere à prática dos processos de produção de sentidos. Já que, juntamente com Orlandi (2001b), ao buscarmos a etimologia da palavra discurso, a ideia apreendida é de movimento, fluxo constante de sentidos. “[...] o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso” (p. 71).

Outro conceito inerente à AD é o de sujeito. De acordo com tal perspectiva, o sujeito é linguístico-histórico, descentrado, indefinido, sem identidade ou unicidade determinadas – movente assim como o discurso (ORLANDI, 2001b). Para cada situação discursiva, há uma posição do sujeito.

Assim, o sujeito da AD mostra-se não como um ser empírico, físico, mas como representação, posição, ou várias posições, situadas no imaginário social. O sujeito disperso, sem determinação certa, encontra através da ideologia a origem de seu dizer, tomando o sentido como transparente (ORLANDI, 1999).

No espaço escolar, por exemplo, educador e educando são formas de sujeito distintas entre si, principalmente pelo valor social atribuído a cada um deles.

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude [...] principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão (BRANTS, 2004, p. 2).

3 O universo do silêncio

Desenvolvido por Orlandi (1992), o silêncio descreve a iminência de sentido. É importante ressaltar que o silêncio do qual se fala não é o silêncio enquanto ausência de palavras, ou o silêncio radical estabelecido pela destruição do contato entre interlocutores (ORLANDI, 2001a); mas o silêncio em seu movimento ruidoso (OLIVEIRA; CAMPISTA, 2007).

[...] outra forma de se trabalhar o não-dito na Análise de Discurso. Trata-se do silêncio [...] pensado como a respiração da significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar. É o silêncio como horizonte, como iminência de sentido [...] silêncio que indica que o sentido pode sempre ser outro (ORLANDI, 2001b, p. 83).

A premissa central em relação ao embate entre linguagem e silêncio é a de que a linguagem é uma maneira de estabilização, de restrição do campo abrangente do silêncio. O silêncio categoriza, abarca a linguagem: enquanto a fala, a linguagem verbal é voltada à unicidade, o silêncio é disperso.

Ao se pensar o silêncio face à significação – uma vez que ele constitui-se como condição para tal – é possível afirmar que silêncio e sentido são diretamente correspondentes. Quanto mais silêncio há, mais possibilidades de sentido se impõem (ORLANDI, 2001b).

Outro tipo de silêncio que Orlandi (1992) propõe é o relativo à política do silêncio ou silenciamento, o qual diz respeito à delimitação ou recorte do dizer. Pela sua própria denominação, é possível inferir a essa forma de silêncio um caráter político-social e, conseqüentemente, ideológico.

Nesta categorização, há duas subdivisões: o constitutivo e o local (censura). A censura é tida como autoritarismo, aquilo que “mantém os costumes impedindo que as opiniões se corrompam” (ROUSSEAU, 2008, p. 168). Por outro lado, o silêncio constitutivo consiste no fato de que, ao falar, silenciemos outros discursos possíveis (ORLANDI, 1992). Este tipo de silenciamento se encaixa não na interdição do dizer, mas sim na manipulação do que é dito. É preciso distinguir o ato de calar e o de silenciar: não se impede o dizer, mas se obriga a dizer algo a fim de não permitir que se diga outra coisa. Mantém-se, assim, por meio do autoritarismo, o mesmo sentido.

4 Linguagem e poder

Considerando-se a linguagem como mediação entre o ser humano e o mundo, é coerente afirmar que a língua cumpre igualmente papel de mediadora, no que diz respeito às relações sociais do homem. Porque é através da língua, da linguagem que “a herança cultural humana se transmitiu pelos indivíduos e sociedades” (COTRIM; PARISI, 1982, p. 13).

Tomando a língua como discurso, podemos afirmar que “o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana” (ORLANDI, 2001b, p. 15). Dessa maneira, incorpora-se à produção do homem, a língua (o discurso).

Para se fazer entender entre outros de sua espécie, o homem foi obrigado a padronizar certos modos de se significar. Nesse contexto, podemos incluir a língua como produção humana estruturada por convenção. Contudo, segundo Dacanal (1985), “uma língua é muito mais do que uma simples convenção” (p. 17).

A partir desse momento, introduz-se o caráter de poder pelo qual a língua é marcada. Mesmo no século IV a.C., na Grécia, já havia certa preocupação com a linguagem, no que diz respeito ao ato de convencer, de submeter, de dominar: “O exercício do poder, via palavra, era ao mesmo tempo uma ciência e uma arte [...] instância de extrema sabedoria” (CITELLI, 2002, p. 9).

Independentemente de nomenclaturas ou de classificações, é fato que, além de uma convenção entre falantes, “a língua [...] é também um instrumento de dominação e de exercício do poder” (DACANAL, 1985, p. 23). Mais uma vez, somos levados a reafirmar a inexistência de neutralidade na utilização da linguagem, de uma maneira geral, e da língua, de uma maneira específica.

Como objeto de persuasão,

o discurso pode, pois, ser um recurso que um grupo utiliza para tentar instalar um controle mais ou menos eficiente sobre quais sentidos são ou não convenientes à manutenção da uma hierarquização que privilegia seus interesses e produz efeitos de poder (VOESE, 2004, p. 56-57).

De um modo geral, os sistemas simbólicos (como a língua, por exemplo) possuem inerente a eles uma função política, esta incumbida de impor, legitimar e assegurar a dominação de um indivíduo ou grupo sobre o outro. Esse processo é denominado por Bourdieu (2000) como violência simbólica.

É possível entender que, independentemente de como vemos a linguagem ou do que ao certo depreendemos por ela, o fato é que há relações de poder mediadas pela linguagem, pois é justamente esta que media todas as relações humanas.

No tocante da educação, a utilização da língua é também marcada pela inerente não neutralidade linguística. Nesse sentido, a língua em muitos casos pode ser usada “como arma de barragem a um possível – mesmo que altamente improvável – processo de ascensão na escala social” (DACANAL, 1985, p. 18). Considera-se, nesse caso, o fator social diretamente vinculado ao educacional, mantendo entre si relação de dependência e, até mesmo, de consequência.

5 Da educação

Uma contribuição importante de Freire (1982) diz respeito ao fato de se defender que educação e política estão intrinsecamente ligadas. Segundo o autor, “educação é um ato fundamentalmente político” (p. 8), o que nos permite entender “não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (Ibidem, p. 27).

Mesmo no tocante da sociedade, no geral, não se pode negar que imperam “profundas desigualdades entre os homens, deixando marcas indeléveis não somente no ser humano em si, mas também em seu modo atual de ser e de agir” (ROUSSEAU, 2007, p. 7). Em todas as camadas sociais e em todas as relações interpessoais a assimetria faz-se presente, porque a ideologia também se faz.

O fato é que as relações humanas são atravessadas e sufocadas por uma constante assimetria, especificamente no campo educacional. Nesse sentido, seria possível oferecer um ensino igualitário e de qualidade a todos? Seria possível, algum dia, minimizar as relações de dominação e desigualdades entre os homens?

Estas são questões a serem levadas em consideração e sobre as quais devemos refletir profundamente. Mas não neste momento. Espera-se que, talvez, esta pesquisa auxilie o leitor a pensar acerca das questões levantadas, mesmo que muito embora não venha a obter uma resposta rápida e definitiva quanto ao assunto.

Porém, é procedente afirmar que para cada escolha pedagógica tem-se uma postura política determinada, posto que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (GERALDI, 2000, p. 40). Sendo assim, a ideologia do educador será um dos fatores cruciais ao processo de ensino e aprendizagem.

Pode parecer utopia acreditar que algum dia a escola será “de todos e para todos” (MEC, 2004, p. 10), já que a realidade que conhecemos nem sempre condiz com nossa própria Constituição. E, afinal, somente “garantir a matrícula a todas as crianças e jovens [...] para o acesso à educação [...] não é suficiente, por si só, para garantir o acesso ao conhecimento” (Ibidem, p. 15).

Parece-nos necessário, então, refletir a respeito da escola e de seu papel na sociedade, uma vez que parece haver uma forte contradição entre a legislação federal e a realidade que percebemos:

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso (GNERRE, 1998, p. 10).

Com base em diversos estudos, constatou-se que a escola exerce uma função específica, com certa tendência em rejeitar aqueles que não lhe respondem como esperado. Aqueles que corresponderem às expectativas da instituição, ou mesmo do professor, serão diferenciados daqueles que não se submeterem, por diversos motivos, ao caráter seletivo da escola.

No que diz respeito à relação entre escola e sociedade, torna-se procedente dizer que “a escola, longe de ser a escola de todos, favorece aos que já são favorecidos” (VIAL, 1979, p. 21).

Tem-se a escola, assim, como sede de reprodução cultural. Com a aparência de instituição neutra em relação às questões sociais, a escola visa à transmissão de poder – à minoria.

Introduz-se então a noção de circularidade: somente possui acesso ao conhecimento quem já tem condições de possuí-lo. Isso é, dificilmente modifica-se a ordem social: até mesmo a escola, instituição que deveria compartilhar igualmente o saber, assume uma postura política, dando maior acesso ao saber a poucos e negando acessibilidade aos demais.

Entende-se que a escola não é uma instituição dissociada da sociedade; justamente ao contrário, a instituição escolar é reflexo do social, pois aquela é constitutiva deste. “As relações de força criadas no exterior da escola penetram na organização” (BERNSTEIN, 1979, p. 56).

Quanto à relação entre educação e poder, Dacanal (1985) postula que

[...] quanto maior for o número de indivíduos de uma sociedade que dispuserem da informação e do conhecimento menor será o poder da palavra, quer dizer, da língua como instrumento de ação política e de controle social (p. 24).

Um conceito desenvolvido por Althusser (2007), nesse caso, refere-se à escola como Aparelho Ideológico de Estado, isto é, uma instituição que funciona através da ideologia. Segundo o autor,

[...] todos os aparelhos ideológicos de Estado, quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas (p. 78).

De acordo com o autor, é clara a conexão existente entre classe social e ensino, visto que “cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe (Ibidem, p. 79-80). E é justamente a instituição escolar que executa a função de selecionar, segregar e decidir o papel de cada um na conjuntura social – não excluindo, também, a possibilidade de se defender que é a própria conjuntura social que determina, muitas vezes, o sistema de ensino, dentre outros. Estabelece-se, nesse sentido, um processo duplo de determinação social: um ciclo de poder e imposição.

6 Discurso institucional-pedagógico

Ao voltarmos nosso olhar à questão da educação, veremos que, como instituição social que é, a escola veicula seu próprio discurso institucionalmente marcado. Nesta conjuntura institucional, podemos identificar a presença do discurso pedagógico, o qual embora esteja diretamente relacionado ao corpo docente, não deixa de ser interpelado e transpassado pela autoridade que a instituição e o sistema escolar, como um todo, exercem sobre os sujeitos que neles estão inseridos.

Partindo da premissa de que “o diálogo professor/alunos constitui o processo educacional em si” (BRANTS, 2004, p. 2), ao contrário do que deveria ser, o discurso pedagógico (doravante DP) configura-se como um discurso marcado pela não neutralidade.

O DP, embora muitas vezes tido como autoritário, possui outras duas divisões, propostas por Orlandi (2001b). Assim, temos três tipos de DP: o lúdico, o polêmico e o autoritário – diferenciados entre si segundo critérios como os interlocutores e os processos de produção de sentido.

Com relação ao discurso pedagógico autoritário (doravante DPA), desde a década de 80, Freire (1982) já atentava para seu caráter negativo, defendendo que a relação professor-aluno não pode – nem deve – ser balizada por tal aspecto, posto que este se caracteriza como um discurso altamente persuasivo, por se mostrar fortemente dogmático.

Dessa maneira, ao se estabelecer a polissemia como parâmetro constantemente presente entre o homem e o mundo, torna-se possível distinguir os discursos mencionados acima. Dessa forma, o discurso lúdico é referente à abertura da polissemia; no discurso polêmico, a polissemia existente é controlada; e, com relação ao autoritário, a polissemia é reprimida por um agente exclusivo, o qual tem em seu interlocutor um simples receptor de suas mensagens: ele encontra-se oculto pelo dizer de uma autoridade (ORLANDI, 2001b; CITELLI, 2002).

Se tomarmos, então, o DP frente a seu autoritarismo, se tornará perceptível o fato de que “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26).

Todavia, é importante elucidar que

[...] as denominações lúdico, autoritário, polêmico não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é um juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas (ORLANDI, 2001b, p. 87).

A partir dessas considerações, elucida-se o fato de que não podemos afirmar que um discurso configura-se unicamente como lúdico, ou autoritário, ou mesmo polêmico; é procedente defender apenas que, entre essas tipologias de discurso, há um funcionamento de dominância de um sobre o outro.

Dessa maneira, embora o que faça o DP ser considerado autoritário seja o fato de ele caracterizar-se como um discurso institucionalizado, é sempre possível a crítica, a resistência, posto que há algum deslocamento possível (ORLANDI, 1992).

7 A análise e alguns resultados

Com base nas considerações feitas até o momento, ressalta-se a importância de um estudo prático acerca do que se tem proposto: observar e analisar a (não)presença da política do silêncio no ambiente escolar.

Assim, para esta pesquisa, foram selecionadas cinco produções textuais de diferentes alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino. Durante a análise, com base nos pressupostos da AD no que diz respeito ao silenciamento, procurou-se confrontar o não dito frente ao dito.

O que se observou foi a manutenção do tema e da postura docente frente aos alunos. A professora, em todas as aulas observadas, entregou aos estudantes um texto-base (de autoria do escritor brasileiro Paulo Coelho, intitulado “Manual de conservar caminhos”) para que, em um primeiro momento, fosse feita sua leitura e, em seguida, a discussão acerca do que se leu.

No caso das aulas ministradas relativas à proposta de produção de texto, é procedente afirmar que a intenção da docente foi a de estimular o aluno a se decidir quanto ao seu futuro profissional.

De uma maneira geral, ao analisar as produções textuais dos estudantes, percebe-se que as aspirações e expectativas para o futuro entre eles parecem ser praticamente as mesmas, ou seja, houve repetição de sentidos. Por isso, procurou-se averiguar qual seria o motivo para esse tipo de funcionamento discursivo.

Foi possível constatar-se que todos os participantes da pesquisa depreendem por caminho, futuro; e, por este último, o sonho de ser bem sucedido(a) profissionalmente.

Uma vez que o texto-base mencione várias vezes a palavra “caminho”, mas que em nenhuma dessas vezes cite qualquer caso específico de que tipo de caminho se trata, ousa-se dizer que o que levou os alunos a utilizarem o mesmo discurso profissional foi a interpelação do DP, tanto pela docente como pela instituição escolar.

Dadas as condições de produção dos textos pelos alunos, foi possível chegar à conclusão de que a escola, como AIE, procurou inculcar nos sujeitos-alunos valores ideológicos relativos à produção de mão-de-obra para a sociedade capitalista (ALTHUSSER, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Os alunos em questão, talvez sem que percebam, reproduzem os mesmos discursos que a escola, e o sistema no âmbito mais geral, lhes imputam. Ao fazê-los acreditar que a graduação é uma espécie de mérito de poucos indivíduos e que está, de algum modo, acessível a eles, o sistema omite, encobre a verdade sobre sua conveniência diante dessa situação.

Assim, inculca-se nos sujeitos que “a verdadeira paixão” deles é a graduação e a execução de seu ofício, e que se graduar será a “recompensa” por terem se sacrificado, e também a seus familiares, durante todo o processo de sua formação profissional.

Dessa forma, acredita-se que o sistema joga com os indivíduos, de um lado, por lhes oferecer a possibilidade, ainda que remota e ilusória, de alcançarem um sonho do qual mal conhecem a origem e constituição em seu imaginário; e de outro, por enganá-los com promessas e lhes negar liberdade de pensamento, posto que silencia outros discursos possíveis.

É procedente afirmar, então, que a escola, por esse viés, é tida como instrumento ou meio para se obter algo desejado; no caso, acesso ao ensino superior. Salientamos, contudo, que tal aspiração pelo ensino não parece referir-se à educação pela formação pessoal, pelo saber: o conhecimento pelo conhecimento. Ao contrário, parece que o desejo desses alunos de ingressar em uma faculdade é motivado por um fator de ordem causal: talvez o que interesse aos estudantes não seja o processo educacional em si, mas a conclusão do curso de graduação. Esta, por seu turno, implicará a possibilidade de se exercer a tão sonhada profissão.

Ao afirmar que seu sonho é se tornar um profissional bem sucedido, o aluno estabelece o pressuposto de que há também profissionais mal sucedidos. Um possível questionamento, então, seria: o que é ser bem sucedido? Qual a concepção que o estudante possui de sucesso profissional? (Estas são questões que podem ser trabalhadas isolada e pormenorizadamente face à AD, talvez em outro estudo).

Enfim, pudemos constatar que a educação é vista pelos alunos não como fonte de conhecimento e desenvolvimento intelectual, mas sim como um meio para se atingir o objetivo máximo: graduar-se e ser bem-sucedido.

Assim, esses alunos parecem provocar a impressão de que vivem em um universo fechado, limitado, finito, onde a realização de uma meta estipulada provavelmente significará o fim da jornada do sujeito, o fim de seus sonhos, a desmotivação para continuar.

Além destas considerações, outras podem ser desenvolvidas acerca dos textos dos alunos participantes desta pesquisa. Contudo, as reflexões feitas até o momento já são capazes de elucidar o que propomos no início deste trabalho: o percurso do silenciamento em sala de aula do ensino médio.

Quanto a isso, podemos dizer que houve silenciamento por parte do DP em relação ao discurso dos alunos. O silenciamento praticado nesse caso é o que se refere à instância do silêncio constitutivo, o qual se define pelo fato de permitir dizer alguma coisa e de, necessariamente, apagar outras. Dessa maneira, os alunos foram levados a pensar/manter um único discurso (no caso, o de interesse institucional), eliminando a possibilidade de se fazer uso de outros possíveis, existentes através da memória discursiva.

Ao delimitar o que o sujeito-aluno pode dizer e o que não pode, cria-se um vínculo de dependência entre o discurso institucional e o do aluno, em que aquele detém o poder de manipulação, persuadindo por meio de um autoritarismo legitimado.

Assim, através do trabalho ideológico dos esquecimentos, o sujeito-aluno acaba por acreditar que é ele próprio que determina o modo de funcionamento e de significação de seu discurso, bem como pensa ser a origem do que fala ou escreve. Comprova-se, uma vez mais, a presença da ideologia a favor da instituição escolar: faz-se o aluno acreditar que o dizer é dele próprio, quando na verdade aquele discurso está sendo imposto a ele sem que perceba. E ele o aceita, o reproduz.

8 Considerações finais

Há séculos, o acesso à educação é uma espécie de dispositivo que permite (ou não) o acesso dos indivíduos ao poder. Se observarmos bem, embora os contextos difiram entre si de tempos em tempos, a realidade de épocas anteriores pode ser facilmente comparada à dos dias atuais. O modo como a educação é regida, ainda parece privilegiar uns indivíduos ou grupos em detrimento de outros.

De um modo específico, procuramos nesta pesquisa problematizar a questão do ensino frente à manipulação do dizer dos alunos pelo DP, uma vez que consideramos educação e sociedade indissociáveis – como também o são ensino e política.

Acreditamos que, ao determinar dentro de uma formação discursiva qual o discurso que os estudantes podem fazer uso, nega-lhes inevitavelmente a possibilidade de outros sentidos. E isso se configura como silenciamento de dizeres, de discursos, de possibilidades semântico-discursivas.

Como consequência, tem-se a permanência da circularidade, que oferece condições de acesso ao saber àqueles que já as possuem, mantendo os que parecerem inconvenientes ao sistema, silenciados.

Enfim, a questão da educação tem sido analisada sob variados aspectos por estudiosos de áreas afins e distintas, entretanto, durante décadas, o intuito permanece o mesmo: procura-se compreender a causa do fracasso escolar. Nessa incessante busca, já se consideraram: metodologias de ensino, o corpo discente, o (devido) papel do professor, da instituição escolar, do sistema de ensino de um modo geral – como causadores do insucesso educacional.

O que é possível depreender através dessas pesquisas é o fato de que não importa questionar a existência e/ou a identidade de um *culpado*. Cada situação é determinada por suas características contextuais particulares. Não há como padronizar um único tipo de análise a todos os contextos de cunho educacional a fim de se identificar um culpado. Caso houvesse algum culpado, o que faríamos com ele? Deveríamos puni-lo? Como? A punição, uma vez praticada, solucionaria nossos problemas?

Uma vez constitutivos de uma conjuntura social – o contexto educacional – cada participante ou fator é decisivo e responsável pelo (in)sucesso do processo como um todo.

Estabelece-se uma relação de causa-efeito, um tipo de efeito dominó: cada elemento envolvido afeta e é afetado pelo outro. Assim, ao se procurar compreender, por exemplo, de quem possivelmente foi a culpa pelo fato de determinados alunos não terem sido bem-sucedidos em um teste, apontar-se-á rapidamente o possível responsável de forma ingênua, pois todos os elementos e sujeitos envolvidos são responsáveis pelo processo educacional e cada um tem sua função particular em relação à totalidade.

Enfatizamos, pois, o fato de que muito estudiosos desenvolveram algumas propostas à mudança do quadro educacional observado.

Quanto a isso, algumas propostas referem-se à ordem do questionamento, da crítica (FREIRE, 1967). Deve-se questionar o discurso educacional, o que proíbe o movimento de ação do professor, e o que o próprio professor impõe em sua prática, mesmo sem conhecimento disso.

Nesse sentido, Orlandi (2001a) propõe “buscarmos, professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola” (p. 37).

Ainda sob essa perspectiva, podemos propor também que professores e alunos mantenham uma relação de interlocução em que aqueles respeitem o direito à palavra destes, “concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc” (GERALDI, 2000, p. 128-129).

Sob essa ótica, o professor possui uma importante responsabilidade em relação ao processo educacional, pois daquele dependerá em grande parte o modo de constituição das relações escolares. Embora o docente seja, também, de certo modo, manipulado pelo sistema e pelas formações ideológicas que o perpassam como sujeito, a ele ainda é oferecida a oportunidade de modificar ou reestruturar o modo de conceber a educação.

Portanto, é necessário que, como educadores, reflitamos constantemente sobre a nossa própria prática educacional, pois não há neutralidade nas relações humanas. Porque, talvez, na tentativa de pôr fim à manipulação, arrisquemos reproduzi-la (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 208).

Todos precisamos acreditar em melhorias constantes. Se não é possível, para o tipo de sociedade que ainda existe, eliminar relações baseadas em assimetrias, hierarquias, disputas pelo

poder; talvez seja possível ao menos, no âmbito da educação, nivelarmos as relações que regem o jogo de poder pela palavra, pela ideologia.

Seria possível modificar, como educadores, a estrutura do sistema por conta própria? É possível estabelecer, no âmbito educacional, uma política menos elitista e mais democrática? Há a possibilidade, ainda que remota, de não silenciar discursos ou, ao menos, de reduzir as relações de poder pela linguagem que se fundamentam em uma ideologia individualista? Ficam as questões para reflexão.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.
- BERNSTEIN, B. Uma crítica ao conceito de “educação compensatória”. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?/*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 43-58. – (Coleção Educação em questão).
- BOURDIEU, P. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- BRANTS, G. W. Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos. *Revista Letra Magna*, ano 01, n. 01, 2004.
- CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. 15. ed. São Paulo: Editora Ática. 2002. – (Coleção Princípios – vol. 17).
- COTRIM, G; PARISI, M. *Fundamentos da educação: história e filosofia da educação*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1982.
- DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985. – (Série Revisão; vol. 19).
- _____. *A ordem do discurso*. 18. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. – (Coleção Polêmicas do nosso tempo; vol. 4).
- _____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d’Água. 1997.
- GADET, F; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Campinas: Pontes, 2004.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. 3. ed, 2000.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. – (Texto e Linguagem).

MEC. *A escola*. vol 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004, 26 p.

OLIVEIRA, V. M. R; CAMPISTA, V. R. O silêncio: multiplicidade de sentidos. In: *SINAIS*, Vitória: CCHN, UFES, n. 2, v. 1, p. 107-120, out. 2007.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. *Discurso e Leitura*. 5. ed. São Paulo / Campinas: Cortez / Editora da Unicamp, v. 1, 1999.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes. 4. ed. 2004.

ROUSSEAU, J. *A origem da desigualdade entre os homens*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2007. – (Coleção Grandes obras do pensamento universal; vol. 7).

_____. *O contrato social*. 2. ed. São Paulo: Editora Escala, 2008. – (Coleção Grandes obras do pensamento universal; vol. 13).

VIAL, M. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *Democratização do ensino: meta ou mito?!*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979, p. 11-24. – (Coleção Educação em questão).

VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Aprender e ensinar com textos; vol. 13).

LETRAMAGNA - Como o senhor avalia os avanços da Linguística brasileira nos últimos anos? Qual foi a área de maior destaque ou importância?

HILGERT - O que se observa é que a Linguística brasileira, em termos gerais, é vigorosa e dinâmica. Ao menos dois fatos levam a essa constatação: em primeiro lugar, a abrangência, a quantidade e a qualidade de trabalhos resultantes de pesquisas apresentados em nossos grandes congressos; em segundo lugar, o crescimento - diria quase vertiginoso - dos programas de pós-graduação na área. São dois dados incontestes de que há um grande interesse pela Linguística, de que há muitas pessoas envolvidas em projetos em diferentes campos da grande área, cujos objetos de investigação situam-se tanto no âmbito das teorias da Linguística quanto no das aplicações dela. Em síntese, a Linguística brasileira efetivamente avança, se desenvolve em seus diferentes campos, fato que, com certeza, deve ser avaliado positivamente. Não cabe aqui uma avaliação mais específica. Esta teria de considerar os diferentes campos em separado e adotar critérios bem definidos e justificados de avaliação, propósito que a primeira pergunta parece não revelar.

É difícil nomear assim genericamente, isto é, sem partir de uma determinada perspectiva, o campo da Linguística de maior destaque ou importância. Do ponto de vista da pertinência científica, toda pesquisa linguística, não importa sua especialidade, se conduzida com propriedade e método e se contribuir ao desenvolvimento teórico ou aplicado da ciência da linguagem, é importante. Se considerados os critérios da evidência e da incidência de trabalhos em congressos e em publicações, cabe, a meu ver, destaque aos estudos que focalizam o discurso (especialmente na perspectiva da AD, da Semiótica Discursiva, do ideário de Bakhtin e das abordagens digamos mais ecléticas como as inspiradas em Maingueneau e Charaudeau); a gramática (envolvendo a descrição e a análise gramatical em diferentes contextos de uso da língua, a abordagem formal, os processos de gramaticalização, o desenvolvimento das ideias sobre gramática, o ensino da gramática na perspectiva de uma linguística aplicada); e a Linguística Interacional (que, em geral, descreve e analisa a língua enquanto determinada por situações de conversação em diferentes contextos das práticas sociais dos falantes).

LETRAMAGNA- Quais as contribuições que os estudos da Interação e da Análise da Conversação trouxeram para o entendimento da língua, em especial da Língua Portuguesa do Brasil?

HILGERT -Para responder a essa pergunta cabe, inicialmente, um esclarecimento. Originalmente, a Análise da Conversação (Conversation Analysis) surgiu no âmbito da Sociologia, mais especificamente, no da Etnometodologia (um ramo dissidente da tradicional Sociologia americana). Nesse contexto, a conversação se tornou objeto de estudo por ser um ato de interação entre pessoas e, por isso, um ato de genuíno caráter social. Interessava aos conversacionistas explicitar os métodos responsáveis pela ordem da interação na conversa e não descrever os recursos linguísticos por meio dos quais a conversa se instituiu e realizava. Na medida, porém, em que a Conversation Analysis foi acolhida pelos centros de investigação linguística, o foco de análise voltou-se para a realização linguística das propriedades interacionais das conversas, o que determinou o surgimento de uma análise da conversação linguística, amplamente iluminada pela de natureza da etnometodológica, particularmente no que concerne ao objeto de investigação e aos métodos de trabalho. Na medida em que as interações institucionais também foram se tornando objeto da análise da conversação linguística, foi se difundindo a denominação de Linguística Interacional para os estudos das manifestações linguísticas em interações face a face.

No que respeita à contribuição que os estudos conversacionais trouxeram para o entendimento das línguas – dentre elas, obviamente, também o português – pode-se dizer que eles estabeleceram novos focos de interesse dos linguistas no estudo da língua. Em muitos casos, os estudos conversacionais levaram a uma reorientação de interesses em âmbitos tradicionais da Linguística e criaram outros. Por exemplo, na Linguística Textual e nos estudos gramaticais, cresceu muito a preferência pela análise e descrição de registros de “textos falados”. Com isso, categorias e procedimentos antes intocáveis foram, em maior ou menor grau, redefinidos por força de sua determinação interacional. A análise das interações faladas tornou-se campo propício para o estudo dos processos de gramaticalização e de deslizamento de categorias gramaticais.

LETRAMAGNA - Com relação à conversação na Internet, o senhor considera que este novo gênero trouxe alguma mudança de comportamento linguístico para os falantes do Português?

HILGERT -Não creio que esse gênero tenha trazido grandes mudanças no comportamento linguístico dos falantes, nem nas interações face a face, nem em textos escritos que estão fora das relações pela internet. O “internetês” é marcado por traços que, em sua absoluta maioria, só fazem sentido, no meio em que ele é usado. São traços por uma ou outra razão determinados pelo meio. Por isso, em geral, não cabem em outros contextos de interação, pois causariam estranheza e não fariam sentido. E isso ninguém precisa dizer para o falante e para quem escreve. Em princípio, o usuário da língua percebe-o intuitivamente em situação concreta de comunicação. Se o aluno não sabe escrever ou se escreve muito mal, não é porque seu texto venha eivado de marcas da

linguagem da internet. As preocupações com o “internetês”, particularmente em relação ao domínio da língua escrita, são de outra ordem, cuja discussão teria de ser feita em outro momento.

LETRAMAGNA - Na sua concepção, qual é a linha divisória entre a Pragmática, a Análise da Conversação e a Sociolinguística?

HILGERT -É evidente que existem traços que conferem identidade a esses três campos dos estudos linguísticos, mas eles estão ao mesmo tempo muito próximos e são bem aparentados, particularmente no que concerne a seus objetos de investigação. É essa proximidade que me interessa aqui enfatizar, especialmente a existente entre a Análise da Conversação e a Pragmática. Em primeiro lugar é preciso considerar que a Conversation Analysis foi acolhida no âmbito da Linguística num momento propício, quando a Pragmática e a Sociolinguística já estavam em franco desenvolvimento. A Pragmática foi, de início, fortemente marcada pela Teoria dos Atos da fala, que, em princípio, distinguia diferentes tipos de atos identificados a partir da ação de um falante sobre um ouvinte. Ou seja, atribuía-se ao ato da fala natureza unidirecional, no sentido de ele ser produzido unicamente pelo falante. A atuação do ouvinte nessa produção era desconsiderada e, por isso, também a interação. A ausência dessa perspectiva na Teoria dos Atos da Fala desencadeou, evidentemente, trabalhos críticos que preconizavam a essência da interação na compreensão dos atos de fala, a ponto de autores definirem a Pragmática como uma “linguística do diálogo”. Foi justamente nesse momento das discussões em Pragmática que a Conversation Analysis se ofereceu aos linguistas, que viram nela um forte aliado para o desenvolvimento da língua em uso em reais situações de interação. Nesse sentido, pode-se dizer que a análise da conversação linguística nasceu e prosperou no âmbito da Pragmática, num momento em que esta se voltava intensamente ao caráter interacional dos enunciados linguísticos.

No que respeita às relações entre Análise da Conversação e Sociolinguística, ambas trabalham com dados concretos da língua falada. Distinguem-se, no entanto, nos métodos de formação de corpora e de descrição e análise de dados. Essa distinção metodológica se deve, evidentemente, ao fato de serem diferentes os seus objetivos.

LETRAMAGNA - Quais são as principais linhas de pesquisa ligadas à Interação Verbal hoje? Quais são as atuais “preocupações” dos estudos linguísticos para o Português do Brasil?

HILGERT -Na Linguística Interacional, o pesquisador pode tanto partir de um dado linguístico e investigar sua realização em diferentes procedimentos interacionais, quanto estabelecer uma ação recorrente numa ou em mais interações para descrever e analisar sua configuração linguística. Segundo essas duas perspectivas, podem-se definir os mais variados interesses e linhas de pesquisa. Entre as várias que se desenvolvem nos programas de pós-graduação, mencionem-se, como exemplos, linhas como: gramática e interação; a compreensão e os problemas de compreensão nas interações; a estruturação sintática nas interações; a emergência do léxico no aqui e agora das interações face a face; cortesia e descortesia em interações face a face. Não se devem esquecer, também, as linhas de pesquisa que relacionam fala e escrita. Em geral, o interesse desses estudos é analisar e discutir os efeitos de oralidade que o uso de certos recursos de língua produz em textos escritos.

Em relação à segunda pergunta, entendendo por “preocupações” inquietações com algo, diria que estudos linguísticos, em ao menos algumas especialidades, têm preocupação com a qualificação do ensino da língua, com o trabalho com o texto em sala de aula, com a aquisição de competência de leitura, com o processo de alfabetização, com a intolerância e os preconceitos linguísticos, para citar alguns exemplos. Se, no entanto, “preocupações” quiser dizer algo como pensamento ou interesse dominante, nos estudos linguísticos do Português do Brasil, estão em evidência, atualmente, para relacionar alguns exemplos, estudos voltados aos processos de gramaticalização, à história das ideias linguísticas, à história das ideias gramaticais, à história do português Brasileiro, às variações sociolinguísticas, à descrição e análise discursivas de diferentes manifestações sócio-político-culturais brasileiras. E continuam, evidentemente, dinâmicas, as pesquisas no âmbito da Linguística Interacional, seja na perspectiva da análise de conversações, seja no âmbito das interações institucionais.

LETRAMAGNA - O senhor poderia sugerir alguns livros na área de Interação Verbal, para que nossos leitores possam se iniciar ou mesmo se aprofundar no assunto?

HILGERT -Atenho-me aqui a algumas obras coletivas, todas elas divulgando, na maior parte de seus textos, estudos em Linguística Interacional:

1. BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.
2. JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi e KOCH, Ingedore Gruenfeld Villaça (orgs.). Gramática do português culto falado no Brasil. Campinas: Unicamp, 2006.
3. PRETI, Dino(org.). Coleção Projetos paralelos – NURC/SP – Núcleo USP:
 - Vol. 1. Análise de textos orais. São Paulo: FFLCH / USP, 1993.
 - Vol. 2. O discurso oral culto. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 1997.
 - Vol.3. Estudos de língua falada: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 1998.

- Vol. 4. Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, 2000.
- Vol. 5. Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2002.
- Vol. 6. O léxico na língua oral e na escrita. São Paulo: Humanitas-FFLCH/USP, 2003.
- Vol. 7. Diálogos na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2005.
- Vol. 8. Oralidade em direntes discursos. São Paulo: Humanitas, 2006.
- Vol. 9. Cortesia verbal. São Paulo: Humanitas, 2008.
- Vol. 10. Oralidade em textos escritos. São Paulo: Humanitas, 2009.
- Vol. 11. Variações na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2011.

Resta ainda uma vasta produção bibliográfica sobre Linguística Interacional divulgada em obras e periódicos diversos, com destaque ao conjunto de volumes que publica os resultados das pesquisas do Projeto da Gramática do Português Falado no Brasil.

[Voltar](#)