

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
v. 47, n. 2

**LINGUÍSTICA: INTERFACES**

REVISTA ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)  
Faculdade de Ciências e Letras de Assis  
Avenida Dom Antônio, 2100.  
CEP 19806-900 - Prédio I  
Parque Universitário – Assis – SP – Brasil  
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>  
[estudoslinguisticos@gel.org.br](mailto:estudoslinguisticos@gel.org.br)

**Comissão Editorial**

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP)  
Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Profª. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
(UNESP- São José do Rio Preto)  
Profª. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)  
Profª. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP)  
Profª. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

**Editor responsável**

Carlos Eduardo Mendes de Moraes (UNESP - Assis)

**Auxiliar Editorial**

Milton Bortoleto

**Revisão, normatização, revisão de língua estrangeira e diagramação**

Letraria

[www.letraria.net](http://www.letraria.net)

**Conselho Editorial**

Aldir Santos de Paula (UFAL), Alessandra Del Ré (UNESP), Alvaro Luiz Hattner (UNESP), Ana Ruth Moresco Miranda (UFPEL), Angel H. Corbera Mori (UNICAMP), Angélica Rodrigues (UNESP), Anna Flora Brunelli (UNESP), Aparecida Negri Isquerdo (UFMS), Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP), Carola Rapp (UFBA), Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP), Claudio Aquati (UNESP), Cláudia Nívia Roncarati de Souza (UFF), Cleudemar Alves Fernandes (UFU), Cristiane Carneiro Capristano (UEM), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Cristina dos Santos Carvalho (UNEB), Edvania Gomes da Silva (UESB), Edwiges Maria Morato (UNICAMP), Erica Reviglio Iliovitz (UFRPE), Erotilde Goreti Pezatti (UNESP), Fabiana Cristina Komesu (UNESP), Fernanda Mussalim (UFU), Francisco Alves Filho (UFPI), Francisco Topa (Universidade do Porto, Portugal), Gladis Maria de Barcellos Almeida (UFSCar), Gladis Massini-Cagliari (UNESP), Ivã Carlos Lopes (USP), João Bôscio Cabral dos Santos (UFU), Júlio César Rosa de Araújo (UFC), Leda Verdiani Tfouni (USP), Lígia Negri (UFPR), Luciani Ester Tenani (UNESP), Luiz Carlos Cagliari (UNESP), Maria da Conceição Fonseca Silva (UESB), Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM), Maria Margarida Martins Salomão (UFJF), Marisa Corrêa Silva (UEM), Marize Mattos Dall'Aglio Hattner (UNESP), Mauricio Mendonça Cardozo (UFPR), Márcia Maria Cançado Lima (UFMG), Mário Eduardo Viaro (USP), Mirian Hisae Yaegashi Zappone (UEM), Mônica Magalhães Cavalcante (UFC), Neusa Salim Miranda (UFJF), Norma Discini (USP), Pedro Luis Navarro Barbosa (UEM), Raquel Salek Fiad (UNICAMP), Raquel Bello Vazquez (Universidade de Santiago de Compostela), Renata Ciampone Mancini (UFF), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Ronaldo Teixeira Martins (UNIVAS), Rosane de Andrade Berlinck (UNESP), Sanderléia Roberta Longhin Thomazi (UNESP), Sandra Denise Gasparini Bastos (UNESP), Sebastião Carlos Leite Gonçalves (UNESP), Seung Hwa Lee (UFMG), Sheila Elias de Oliveira (UNICENTRO), Sonia Maria Lazzarini Cyrino (UNICAMP), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vânia Maria Lescano Guerra (UFMS)

Publicação anual

Estudos Linguísticos / Organizado pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo v. 1 (1978). Campinas, SP: [s.n.], 1978

Publicada em meio eletrônico (CDROM) a partir de 2001.

Publicada em meio eletrônico (<http://www.gel.org.br/>) a partir de 2005.

Anual

ISSN 14130939

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada 3. Literatura I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>279</b>
<b>NOMINATA DE PARECERISTAS</b>	<b>281</b>
<b>AQUISIÇÃO DA ESCRITA</b>	
Usos de vírgulas em textos do início do Ensino Fundamental II: distribuição e evidências de características prosódicas <i>Tainan Garcia Carvalho</i>	292
<b>AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: L1</b>	
A (in)flexibilidade pragmática na fala da criança e os erros no processo de aquisição da linguagem <i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	306
<b>EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MULTICULTURALISMO</b>	
A referência e o estereótipo na comunicação colaborativa intercultural <i>Paola de Carvalho Buvolini Freitas e Daniela Nogueira de Moraes Garcia</i>	319
Estereótipos em sessões de mediação de aprendizagem em Teletandem <i>Ludmila Belotti Andreu Funo</i>	334
<b>ENSINO DE LÍNGUA MATERNA</b>	
Planejamentos docentes a partir do PNAIC/2013: revisitando os estudos sobre sequência didática <i>Andréa Ramos de Oliveira e Ana Luiza Videira Parissoto</i>	352
Processos de leitura em construção: a articulação entre gramática e produção de texto <i>Marília Blundi Onofre</i>	368
Uso das construções de causalidade do ensino fundamental II à graduação: variação de conjunções à topicalização da conjunção pois <i>Marcelo Módolo e Alfredo Vital Oliveira</i>	381
<b>ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA/LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	
Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre <i>Cristiane das Neves</i>	395
Bulletin de Français Instrumental (1988-1991) e a legitimação do francês no campo universitário	411

*Marcella dos Santos Abreu*

## **FILOLOGIA**

A prática do romance de Antonio da Fonseca Soares: o ms. 2998 BGUC 425  
*Luís Fernando Campos D'Arcadia*

Autos de denúncia da Cúria Metropolitana de São Paulo: análise do uso de 435  
sinais diacríticos na escrita de processos de feitiçaria  
*Marcelo Módolo e Helena de Oliveira Belleza Negro*

## **FILOSOFIA DA LINGUAGEM**

A arquitetônica do gênero musical sertanejo: cotejando enunciados presentes 446  
no livro Bem Sertanejo  
*Maria Sueli Ribeiro da Silva*

A autoria no Sistema Nacional de Cultura sob o olhar da perspectiva 462  
bakhtiniana  
*Inti Anny Queiroz*

Derrida e a Linguística Estrutural - uma leitura do capítulo 1 de Gramatologia 474  
*Alcides Cardoso dos Santos*

Estilística e estilo no Círculo de Bakhtin e no Idealismo Alemão: um estudo 485  
comparativo entre as bases dialógica e monológica na ciência da linguagem  
*Taciane Domingues*

Práticas de refração, refração de uma prática: gêneros discursivos e suas 501  
leituras textuais  
*Marco Antonio Villarta-Neder*

## **FUNCIONALISMO**

Relações retóricas e tipos de argumentos: um estudo das correlações possíveis 519  
*Juliano Desiderato Antonio e Virginia Maria Nuss*

## **LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS**

Implementação de contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas: o 532  
caso Teletandem  
*Daniela Nogueira de Moraes Garcia e Micheli Gomes de Souza*

## **LINGUÍSTICA DE CORPUS**

Produção de atividades didáticas corpus-based em língua inglesa com foco em 543  
produção escrita  
*Mayra Aparecida dos Santos*

## NEUROLINGUÍSTICA

- Telegramas e ‘fala telegráfica’ 557  
*Lou-Ann Kleppa*

## TRADUÇÃO

- A tradução na área de química orgânica: da adaptação à tradução literal 573  
*Paula Tavares Pinto e Marcelo de Freitas Lima*
- As escolhas temporais e a criação de sentidos em *Água Viva*, de Clarice Lispector e em duas de suas traduções para o inglês 586  
*Sandra Regina Fonseca Moreira*
- Sobre a tradução intersemiótica de Jakobson nos quadrinhos de Asterix 602  
*Adriano Clayton da Silva*
- Vocábulos fundantes de Clarice Lispector extraídos de duas obras da autora e características de normalização em suas respectivas traduções 615  
*Thereza Cristina Souza Lima*

## APRESENTAÇÃO

Caro(a) Leitor(a),

Apresenta-se, aqui, o número 47 da revista *Estudos Linguísticos* (EL), do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL). Nestas quatro décadas desde a sua criação, a EL avançou da condição de anais dos encontros do GEL para uma revista cuja avaliação “Qualis” da CAPES a coloca entre as publicações de nível B-2, demonstrando persistência no processo de consolidação.

Neste número, referente ao 65º seminário do GEL, realizado na Faculdade de Ciências e Letras de Assis em julho de 2017, apresentam-se 59 artigos divididos em três volumes, selecionados entre os 90 trabalhos enviados, cujas submissões atenderam ao processo editorial, segundo o critério de avaliação cega, trabalhado na plataforma “Open Journal System” (OJS).

O primeiro volume apresenta artigos de Fonologia, Gramática Funcional, Gramática Gerativa, Historiografia Linguística, Lexicologia e Lexicografia, Sociolinguística e Dialetoleologia, Línguas Indígenas e Africanas, Linguística Histórica, Pragmática, Semântica e Sociolinguística e Dialetoleologia. O segundo volume apresenta artigos de Aquisição de Escrita, Aquisição de Linguagem (L1), Educação Linguística e Multiculturalismo, Ensino de Língua Materna, Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira, Filologia, Filosofia da Linguagem, Funcionalismo, Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Linguística de Corpus, Neurolinguística e Tradução. O terceiro, artigos de Análise do Discurso, Linguística Textual, Literatura Brasileira, Literatura Estrangeira, Semiótica e Retórica e Estilística.

Quanto ao processo de manutenção e aperfeiçoamento, pode-se contar neste número com a inclusão da EL em mais um indexador, o “Directory of Open Access Journal” (DOAJ). Outro passo importante diz respeito à utilização do ORCID, “Open Research and Contributors Identification” na identificação de todos os autores que contribuíram para o número.

Reconhece-se que esse processo conta com a participação de diversos segmentos: a equipe de execução, composta pela Comissão Editorial, a Secretaria e a Editora Prestadora dos Serviços (Letraria), todos atuando na estrutura da revista; os Autores e as

Autoras, que submeteram seus trabalhos para a avaliação, assim como os Convidados e Convidadas, Palestrantes e Conferencistas, que colaboram com o conteúdo, a sua espinha dorsal; finalmente, o Corpo de Pareceristas, com 172 integrantes para este número. Sem esta equipe, a publicação não se consolida. A todos ficam externados os agradecimentos da EL.

Espera-se, enfim, que este número 47 seja de agrado e proveitoso para cada Leitor, que, igualmente, é parte fundamental do processo. A você a EL deseja uma excelente leitura!

Assis, outubro de 2018.

Carlos Eduardo Mendes de Moraes

Presidente da Comissão Editorial

## NOMINATA DE PARECERISTAS

ADELMA LUCIA DE OLIVEIRA SILVA ARAÚJO, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

ADRIANA MARCON, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

AGNES DOS SANTOS SCARAMUZZI-RODRIGUES, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ALESSANDRA DEL RÉ, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

ALEXANDRE PINHEIRO HASEGAWA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ALICE VIEIRA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ALINE DA CRUZ, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

ALVARO SIMÕES JUNIOR, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

ANA CLAUDIA FERNANDES FERREIRA, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ANA CLAUDIA DE ATAIDE ALMEIDA MOTA, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, Brasil

ANA ELISA RIBEIRO, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

ANA MARIA COSTA DE ARAÚJO LIMA, Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

ANA MARIA DI RENZO, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

ANA REGINA VAZ CALINDRO, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

ANA RUTH MORESCO MIRANDA, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil



ANDRÉ CAMPOS MESQUITA, Faculdade Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANDRÉ LUIS ANTONELLI, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

ANDRESSA CRISTINNE ARRELIAS COSTA, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ANGEL H. CORBERA MORI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

ANGELA MARINA BRAVIN DOS SANTOS, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

ANGÉLICA RODRIGUES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São Paulo, Brasil

ANTONIETA BURITI DE SOUZA HOSOKAWA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil

ANTONIO CARLOS SILVA DE CARVALHO, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

ARTARXERXES TIAGO TÁCITO MODESTO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Cubatão, São Paulo, Brasil

ATILIO CATOSSO SALLES, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

BEATRIZ CURTI-CONTESSOTO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo

BEATRIZ PROTTI CHRISTINO, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

BRENO WILSON LEITE MEDEIROS, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

BRUNO OLIVEIRA MARONEZE, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

BRUNO CAVALCANTI LIMA, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

CARLOS ALEXANDRE VICTORIO GONÇALVES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

CARLOS EDUARDO MENDES DE MORAES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

CAROLA RAPP, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

CAROLINA P. FEDATTO, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

CAROLINA RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

CAROLINA QUEIROZ ANDRADE, CEUB/IESGO, Brasília, Distrito Federal, Brasil

CELINA APARECIDA GARCIA DE SOUZA NASCIMENTO, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

CIBELE NAIDHIG SOUZA, Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil

CINTIA DA SILVA PACHECO, Universidade Nacional de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

CLAUDIA ZAVAGLIA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo

CLAUDIA REGINA BRESCANCINI, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

CLAUDIO AQUATI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

CLEIDE ANTONIA RAPUCCI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

CRISTIANE PASSAFARO GUZZI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

CRISTINA CARNEIRO RODRIGUES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

CRISTINA DOS SANTOS CARVALHO, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil

CRISTINA MARTINS FARGETTI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

DANIELA GIORGENON, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

DANIELLY VIEIRA INÔ ESPÍNDULA, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

DANTIELLI ASSUMPCÃO GARCIA, Unioeste, Cascavel, Paraná, Brasil

DIVA CLEIDE CALLES, Faculdade Sumaré, São Paulo, São Paulo, Brasil

EDUARDO FERREIRA DOS SANTOS, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

EDVANIA GOMES SILVA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil

ELAINE CRISTINA CINTRA, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

ELAINE CRISTINE SARTORELLI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ELIANA MARIA SEVERINO DONAIO RUIZ, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

ELISABETTA SANTORO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

EMERSON DE PIETRI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

ERICA REVIGLIO ILIOVITZ, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

EUGÊNIO VINCI DE MORAES, Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, Paraná, Brasil

EXPEDITO ELOÍSIO XIMENES, Universidade Estadual do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

FABIANA CRISTINA KOMESU, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

FABIELE STOCKMANS DE NARDI, Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

FÁBIO CÉSAR MONTANHEIRO, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais, Brasil

FÁBIO RAMOS BARBOSA FILHO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

FERNANDA CONSONI, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

FERNANDA CORREA SILVEIRA GALLI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

FERNANDA MORAES D'OLIVO, Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

FERNANDA LUZIA LUNKES, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna, Bahia, Brasil

FRANCISCA PAULA SOARES MAIA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

GABRIELA OLIVEIRA-CODINHOTO, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

GEOVANA SONCIN, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

GERALDO TADEU SOUZA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

GIOVANA FERREIRA GONÇALVES, Universidade Federal de Pelotas (UFP), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

GIOVANNA G. BENEDETTO FLORES, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil

GISELA SEQUINI FAVARO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

GLADIS MARIA DE BARCELLOS ALMEIDA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

GLÁUCIA VIEIRA CÂNDIDO, Universidade Federal de Goiás (UFG)  
Goiânia, Goiás, Brasil

GRAZIELA ZANIN KRONKA, Sem vínculo institucional

GRECIELY CRISTINA DA COSTA, Universidade Estadual de Campinas  
(UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

GUIDA FERNANDA PROENÇA BITTENCOURT, Universidade Federal do  
Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

HADINEI RIBEIRO BATISTA, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
(UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

HÉLCIUS BATISTA PEREIRA, Universidade Estadual de Maringá (UEM),  
Maringá, Paraná, Brasil

HELENA DE OLIVEIRA BELLEZA NEGRO, Universidade de São Paulo  
(USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

HELIO MÁRCIO PAJEÚ, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),  
Recife, Pernambuco, Brasil

IEDA MARIA ALVES, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São  
Paulo, Brasil

IVO COSTA ROSARIO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio  
de Janeiro, Brasil

JANAYNA CARVALHO, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),  
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

JARBAS VARGAS NASCIMENTO, Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

JEAN PIERRE CHAUVIN, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São  
Paulo, Brasil

JOÃO BOSCO CABRAL DOS SANTOS, Universidade Federal de Uberlândia  
(UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

JOCELI CATARINA STASSI-SÉ, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

JOSÉ BORGES NETO, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba,  
Paraná, Brasil

JOSÉ CEZINALDO ROCHA BESSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

JOSÉ EDICARLOS DE AQUINO, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil

JULIA LOURENÇO COSTA, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

JULIANA SIMÕES FONTE, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

JULIANA DA SILVEIRA, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil

JUSSARA ABRAÇADO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

KARIN ADRIANE HENSCHER POBBE RAMOS, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

KÁTIA RODRIGUES MELLO MIRANDA, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

KELCILENE GRÁCIA-RODRIGUES, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

LARA FRUTOS, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

LÍGIA MARA BOIN MENOSSI DE ARAÚJO, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

LILIANE SANTOS, Université de Lille (CNRS), Lille, France.

LIVIA OUSHIRO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

LÚCIA REGIANE LOPES-DAMASIO, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

LUCIANE DE PAULA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

LUIZ CARLOS CAGLIARI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

LUZIA APARECIDA OLIVA, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil

MAIRA ANGÉLICA PANDOLFI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

MAISA DE ALCÂNTARA ZAKIR, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MANUELE BANDEIRA DE ANDRADE LIMA, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

MARCELA VERÔNICA SILVA, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

MARCELO MÓDOLO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo

MARCIA LISBÔA COSTA DE OLIVEIRA, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

MARCIA VEIRANO PINTO, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

MARCIA MARIA DE ARRUDA FRANCO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MÁRCIO ROBERTO PEREIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

MARCO ANTONIO VILLARTA-NEDER, Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil

MARCUS MAIA, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

MARIA BEATRIZ NASCIMENTO DECAT, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

MARIA CRISTINA VICTORINO DE FRANÇA, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

MARIA DA PENHA CASADO ALVES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

MARIA IRMA HADLER COUDRY, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARIA VIVIANE DO AMARAL VERAS, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MARIANGELA RIOS DE OLIVEIRA, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

MARINA CHIARA LEGROSKI, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

MARISA CORRÊA SILVA, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

MARISOL B. C. MELLO, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

MATHEUS DE BRITO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

MOISÉS OLÍMPIO FERREIRA, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil

MONCLAR GUIMARÃES LOPES, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

MONICA FILOMENA CARON, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

NATÁLIA CRISTINE PRADO, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

ODILON HELOU FLEURY CURADO, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

PAULO ROBERTO GONÇALVES SEGUNDO, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

PRISCILA MARQUES TONELLI, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil



RAFAEL GUSTAVO RIGOLON, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

RAUER RIBEIRO RODRIGUES, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

REGIANE COELHO PEREIRA REIS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

REGINA LÚCIA DE FARIA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

RENAN SALMISTRARO, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

RENATA COELHO MARCHEZAN, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

RITA DE CASSIA DALLA TARDIN, Faculdade Saberes, Vitória, Espírito Santo, Brasil

ROBERTA PIRES DE OLIVEIRA, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

ROSELI VASCONCELLOS SEQUEIRA MANOEL, Sem vínculo institucional

ROSINEIDE DE MELO, Centro Universitário Fundação Santo André, Santo André, São Paulo, Brasil

SABRINA DE CÁSSIA MARTINS, Sem vínculo institucional

SAMUEL PONSONI, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

SANDRA APARECIDA FERREIRA, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

SEBASTIÃO CARLOS LEITE GONÇALVES, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

SEBASTIÃO ELIAS MILANI, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

SHIRLEY ELIANY ROCHA MATTOS, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

SIDNAY FERNANDES DOS SANTOS SILVA, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité, Bahia, Brasil

SILMARA DELA SILVA, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

SIMONE AZEVEDO FLORUPI, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

SORAYA MARIA ROMANO PACÍFICO, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

SUSIELE MACHRY DA SILVA, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), Pato Branco, Paraná, Brasil

SUZI MARQUES SPATTI CAVALARI, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

THISSIANE FIORETO, Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso, Brasil

VALÉRIA FARIA CARDOSO-CARVALHO, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil

VÂNIA LISBÔA DA SILVEIRA GUEDES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

VERA REGINA MARTINS E SILVA, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

VERLI FÁTIMA PETRI DA SILVEIRA, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

VICTORIA WILSON DA COSTA COELHO, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

VIOLETA VIRGINIA RODRIGUES, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

WAGNER CARVALHO DE ARGOLO NOBRE, União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), Lauro de Freitas, Bahia, Brasil

# Usos de vírgulas em textos do início do Ensino Fundamental II: distribuição e evidências de características prosódicas

**Tainan Garcia Carvalho**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
tainan.garcia@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6105-3120>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2004>

## Resumo

O objetivo deste artigo é descrever e analisar usos convencionais e não-convencionais de vírgulas de uma amostra longitudinal de textos produzidos por 94 sujeitos no ciclo inicial (6º e 7º anos) do Ensino Fundamental II de uma escola pública de São José do Rio Preto. Os textos pertencem ao Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014). Ao partirmos da hipótese de que os usos de vírgulas estão associados a características prosódicas do Português Brasileiro, buscaremos descrever algumas das características prosódicas mais relevantes identificadas nas fronteiras de usos de vírgulas. Para tanto, a metodologia consiste na interface entre estruturas sintáticas, levantadas a partir das normas prescritas em Bechara (1999), e estruturas fonológicas, com base no arcabouço teórico da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986).

**Palavras-chave:** escrita; empregos de vírgulas; prosódia; pontuação; fonologia.

## Uses of commas in the beginning of Junior High School: distribution and evidences of prosodic characteristics

### Abstract

The purpose of this article is to describe and to analyze formal and non-formal uses of commas of a longitudinal sample of texts produced by 94 students in the initial cycle (6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> years) of Junior High School of a public school in São José do Rio Preto. The texts belong to the Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II (TENANI; LONGHIN-THOMAZI, 2014). Based on the hypothesis that comma uses are associated to prosodic characteristics of Brazilian Portuguese, we will try to describe the most relevant prosodic characteristics identified in the borders of comma uses. For this, the methodology consists on the interface between syntactic structures, raised from the rules prescribed in Bechara (1999), and the phonological structures based on the Prosodic Phonology framework (NESPOR; VOGEL, 1986).

**Keywords:** writing; Comma uses; prosody; punctuation; phonology.

## Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados obtidos em uma pesquisa (FAPESP – Proc. 2015/15289-1) acerca dos usos convencionais e não-convencionais de vírgulas de uma amostra longitudinal de produções textuais do 6º e do 7º anos letivos – considerados por nós como ciclo inicial do Ensino Fundamental II (doravante, EFII).

Enquanto sinal de pontuação, podemos afirmar que a vírgula é um dos sinais que gera mais controvérsias a respeito de seu uso e funcionamento, haja vista sua natureza constitutivamente complexa. Essa complexidade é reafirmada por diversos fatores, entre eles: (i) a falta de unanimidade entre os gramáticos quanto às regras de seu emprego; (ii) seu funcionamento sintático ora em esquema simples (/ , /), ora em esquema duplo (/ , , /), ou ainda, nas amplitudes intercláusula e intracláusula (DAHLET, 2006) e (iii) a veiculação corrente de discursos de que vírgulas são “pausas para respirar” e/ou “sinais gráficos que reproduzem aspectos da fala na escrita”.

Somada a essa complexidade e instabilidade características desse sinal de pontuação, destacamos também questões relacionadas ao ensino de vírgulas em contexto escolar. De uma perspectiva tradicional escolar, o ensino de vírgulas é orientado principalmente pelo (re)conhecimento de regras sintáticas de seu uso. Em contrapartida, o trabalho sistematizado com os sinais de pontuação é previsto apenas para as séries finais do EF II, não sendo, portanto, tema central para as séries iniciais, de acordo com informações contidas na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008). Frente a esse cenário, a hipótese central deste trabalho parte da premissa de que os usos de vírgulas em textos do ciclo inicial do EFII estão relacionados a aspectos linguísticos de natureza prosódica. Cabe ressaltar, no entanto, que esta relação entre pontuação e prosódia não é entendida, neste trabalho, como vinculada ao ensino formal de vírgulas, mas sim marcada pela própria constituição histórica da pontuação, haja vista que, na antiguidade, o sistema de pontuação surge como mecanismo de representação da prosódia da fala no texto escrito. Dessa forma, tendo no horizonte esta hipótese, nosso objetivo consiste em descrever e analisar algumas das características prosódicas mais relevantes identificadas em fronteiras sintáticas de usos de vírgulas.

No que tange à organização deste artigo, apresentamos, inicialmente, os pressupostos teóricos nos quais nos amparamos para a realização desta pesquisa, seguidos da caracterização do material selecionado e dos procedimentos metodológicos adotados na análise. Na sequência, fornecemos uma análise quantitativa dos contextos sintáticos para os quais houve mais evidências de empregos convencionais e não-convencionais de vírgulas nos textos do ciclo inicial do EFII. Por fim, com base em um texto representativo das tendências de emprego de vírgulas, propomos uma análise qualitativa de base prosódica com a finalidade de evidenciar domínios prosódicos relacionados às fronteiras em que há evidências de emprego de vírgulas.

### **Pressupostos teóricos**

Partindo da concepção de que a análise dos usos de vírgulas constitui um lugar privilegiado de observação das relações estabelecidas pelos sujeitos-escreventes entre fala e escrita, amparamo-nos em um arcabouço teórico que abrange: (i) os conceitos de ritmo da escrita (CHACON, 1998), multidimensionalidade da linguagem (CHACON, 1998; ESVAEL, 2005) e a noção de heterogeneidade constitutiva da escrita (CÔRREA, 2004) e (ii) os domínios prosódicos definidos pelo modelo da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986).

De uma perspectiva tradicional escolar, a vírgula configura-se, por um lado, como sinal gráfico que representa pausas respiratórias na escrita. Em contrapartida,

nesse mesmo contexto escolar, emerge também o discurso de que saber empregar vírgulas é equivalente a conhecer/ter domínio das regras sintáticas de seu uso. Visivelmente, há contradição no modo como o ensino de pontuação é orientado: ora o critério é respiratório; ora, sintático. Neste trabalho, nos distanciamos dessa perspectiva institucional escolar ao considerarmos os usos de vírgulas enquanto marcas gráficas privilegiadas para a observação do ritmo da escrita (CHACON, 1998) e do funcionamento linguístico desse sinal em várias dimensões da linguagem (CHACON, 1998; ESVAEL, 2005).

De acordo com Chacon (1998), fala e escrita apresentam ritmos próprios, porém não dissociados: enquanto o ritmo da fala é temporalmente delimitado, o ritmo da escrita é espacialmente delimitado. Para o autor, os sinais de pontuação funcionam como mecanismo responsável por organizar e atribuir um ritmo próprio à escrita, pois simultaneamente delimitam e integram sequências gráfico-espaciais. Além disso, a pontuação é uma organização que, embora de natureza gráfica e espacial, é constituída por características da organização temporal dos enunciados falados. Na perspectiva de Chacon (1998), o modo pelo qual este ritmo da escrita torna-se evidente é na atuação dos sinais de pontuação em quatro dimensões da linguagem: dimensão sintática, dimensão fônica, dimensão textual e dimensão enunciativa.

Atreladas ao ritmo da escrita, tais dimensões da pontuação evidenciam o que o autor chama de “aspecto multidimensional da linguagem”. Nesse sentido, podemos afirmar que a vírgula tem, no texto, (i) funcionamento sintático, ao passo que delimita unidades linguísticas; (ii) funcionamento fonológico, relacionado a características prosódicas como pausas, contornos entoacionais, intensidade e duração; (iii) funcionamento textual, pois organiza porções textuais de forma a estabelecer a coesão textual e (iv) funcionamento enunciativo, relacionado ao posicionamento do sujeito frente a determinado assunto (CHACON, 1998; ESVAEL, 2005). Na construção do ritmo da escrita, a atuação das vírgulas por estas diferentes dimensões da linguagem se dá sempre em uma relação de alternância, motivo pelo qual “nenhum nível da linguagem pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação” (CHACON, 1998, p. 197). Consideramos a importância de todas as dimensões, porém, neste trabalho, fizemos um recorte metodológico a fim de investigar a atuação de vírgulas em textos do EFII em sua relação com as dimensões sintática e fônica da linguagem.

Subjacente a essa concepção de pontuação na qual nos ancoramos, assumimos, junto com Côrrea (2004), a noção de heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que as vírgulas se constituem como marcas privilegiadas para a observação das relações entre enunciados falados e enunciados escritos. De acordo com o autor, não é possível dissociar os fatos sociais dos fatos linguísticos: os fatos sociais são também fatos de linguagem. Dessa forma, fala e escrita são práticas sociais de linguagem, impossíveis de serem dissociadas. Ao transitar por estas práticas, denominadas pelo autor como práticas orais/faladas e letradas/escritas, o sujeito da linguagem nos dá pistas acerca do caráter heterogêneo da escrita. Adotar tal perspectiva implica desconsiderar a noção de prosódia como acessória e/ou exterior à escrita e considerá-la como constitutiva do modo de enunciação escrito. Assim, nota-se um distanciamento de uma noção de escrita que prevê a interferência da relação fala e escrita e a adoção de uma noção teórica sobre escrita que prevê a ideia de constituição entre esses dois modos de enunciação.

No que se refere à relação que ora buscamos estabelecer entre sintaxe e fonologia a partir dos empregos de vírgulas, adotamos a abordagem teórica da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), que trata da interface sintaxe-fonologia. De acordo com as autoras, a fala é organizada em sete constituintes prosódicos: sílaba ( $\sigma$ ), pé métrico ( $\Sigma$ ), palavra prosódica ( $\omega$ ), grupo clítico (C), frase fonológica ( $\phi$ ), frase entoacional (I) e enunciado fonológico (U). Todos os algoritmos de formação desses constituintes são definidos a partir da interface entre a fonologia e os componentes gramaticais – por exemplo, fonologia e sintaxe. Todavia, essa relação entre os componentes não é, necessariamente, de natureza isomórfica, haja vista que nem sempre há coincidência entre fronteiras prosódicas e fronteiras sintáticas de enunciados. De nossa perspectiva, essa é uma informação importante, pois a não coincidência entre essas fronteiras pode levar, por vezes, ao emprego não-convencional de vírgulas.

Em razão de nosso objeto de investigação se dar à nível sentencial ou oracional, três destes constituintes são relevantes para análise do emprego de vírgulas, conforme descrição feita por Tenani (2002) para o Português Brasileiro: a frase fonológica ( $\phi$ ), a frase entoacional (I) e o enunciado fonológico (U). De acordo com Nespor e Vogel (1986), a frase fonológica ( $\phi$ ) se configura no nível do sintagma e é delimitada pela união de dois ou mais grupos clíticos (C). Como exemplo, temos [chuva forte]  $\phi$ . A frase entoacional (I) se configura no nível da sentença e é delimitada pela união de duas ou mais frases fonológicas ( $\phi$ ), desde que essas apresentem contornos entoacionais: [Acho que vai chover hoje] I. Já o enunciado fonológico (U), por ser o constituinte mais alto da hierarquia, se configura no nível da sentença ou do período e é delimitado pela união de duas ou mais frases entoacionais ( $\phi$ ), como em [[Achei que ia chover,] I [mas me enganei] I] U.

Delimitado nosso arcabouço teórico, passamos à exposição do material selecionado e dos procedimentos utilizados na análise dos dados de vírgulas.

### **Procedimentos metodológicos: material e critérios de análise**

Nesta pesquisa, o material selecionado para análise foi retirado do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, desenvolvido no âmbito de um projeto de extensão universitária da UNESP, credenciado e financiado pela Pró-reitoria de Extensão (PROEx) dessa universidade paulista (cf. detalhes em TENANI; LONGHINTHOMAZI, 2014). Os textos foram coletados ao longo dos quatro anos letivos do EFII e são resultado de oficinas de leitura e de escrita sobre diferentes gêneros e temas. Atualmente, o Banco de Dados, construído com apoio financeiro da FAPESP (Proc. 2013/14.564-5), conta com aproximadamente 5 mil textos. Ao total, selecionamos 188 textos, produzidos a partir de duas propostas textuais pelos mesmos 94 alunos em anos letivos diferentes – a saber, no 6º e no 7º anos letivos. As duas produções em questão diferem quanto ao tema (“Internet e o uso do MSN”, no 6º ano e “Brigas entre amigos”, no 7º ano), mas pertencem ao mesmo gênero e tipologia textual: carta pessoal/relato.

A justificativa para o estudo dos empregos de vírgulas no ciclo inicial do EFII está ancorada na tentativa de compreensão do uso e do funcionamento desse sinal de pontuação nas séries iniciais, haja vista informações observadas na Proposta Curricular

do Estado de São Paulo (2008). Consta, nesse documento oficial, que o tema da pontuação – no qual nosso objeto de investigação se insere – não é tema central para os 6º e 7º anos. Logo, assumimos a hipótese de que o sujeito-escrevente, enquanto falante e aprendiz da escrita, emprega a vírgula com base em seus conhecimentos sobre possíveis relações entre a organização dos enunciados falados (particularmente, a organização prosódica) e a organização que vislumbra dos enunciados escritos (particularmente as regras de emprego de vírgula sobre as quais têm – ou não – algum tipo de conhecimento). Vale ressaltar que, de nossa perspectiva, os empregos de vírgulas parecem evidenciar, ao final dessa etapa de ensino, não apenas a organização que o sujeito vislumbra dos enunciados escritos, mas, de modo geral, uma organização dos fenômenos da linguagem. Independentemente do modo de enunciação, há uma tentativa de se inscrever em um contexto no qual as práticas letradas institucionais regulam o que deve ou não ser aceito em termos de linguagem.

Em relação à seleção das propostas do gênero carta pessoal, encontramos a informação também na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) de que no 6º ano são trabalhados primordialmente textos narrativos e no 7º ano, relatos de experiências. Considerando a disponibilidade de propostas realizadas nos anos de 2008 e 2009 do Banco de Dados, identificamos que a carta pessoal, tendo em vista o seu caráter de desenvolver uma narrativa ou um relato de experiências, era um dos gêneros que mais se relacionava com os tipos textuais que deviam ser trabalhados nos 6º e 7º anos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos adotados para análise dos dados, fizemos, inicialmente, a identificação e a classificação das estruturas sintáticas a partir das regras prescritas por Bechara (1999) em sua *Moderna Gramática Portuguesa*. Concomitantemente à identificação e ao levantamento dessas estruturas, os dados foram classificados em convencionais e não-convencionais. Os usos convencionais referem-se aos empregos de vírgulas com base em um conjunto pré-estabelecido de regras gramaticais para usos de vírgulas. Os usos não-convencionais, por sua vez, subdividem-se em: (i) usos não convencionais pela ausência – as vírgulas deixam de ser empregadas em contextos para os quais a convenção gramatical prevê seus usos – e (ii) usos não-convencionais pela presença – as vírgulas são empregadas, porém, em contextos não previstos pela tradição gramatical.

Salientamos o fato de que a seleção de uma gramática de referência está unicamente relacionada à forma de assegurar o diálogo com práticas escolares que se embasam nesse tipo de material, pois não temos como objetivo fazer uma análise normativa acerca dos empregos de vírgulas neste trabalho. Conforme argumentamos na seção de pressupostos teóricos, considerar os usos de vírgulas apenas na sua relação com a dimensão sintática é reduzir e limitar a observação do funcionamento complexo desse objeto. Portanto, partimos do levantamento de dados para analisar como a dimensão sintática em sua relação com a dimensão prosódica parecem atuar na ausência ou na presença de vírgulas.

Finalmente, levantadas as estruturas e os dados quantitativos de variável sintática, fizemos análise qualitativa de base prosódica com a finalidade de identificar e analisar quais fronteiras e/ou características prosódicas estariam associadas às fronteiras para as quais os usos de vírgulas foram observados.

## Empregos de vírgulas no ciclo inicial do EFII: tendências e regularidades

Nesta seção, apresentamos a descrição quantitativa dos empregos de vírgulas com base no levantamento sintático. Dos 188 textos analisados, obtivemos o total de 1.814 dados de usos de vírgulas. Desse total, como podemos ver ilustrado na Tabela 1, há predominância de empregos não-convencionais pela ausência em ambos os anos letivos (68,5%), seguida dos usos convencionais (26,4%) e dos usos não-convencionais pela presença (5,1%). Quando somados, chegam a 73,6% os usos não-convencionais de vírgulas. Assim, podemos afirmar que uma das tendências encontradas para os textos do ciclo inicial do EFII é a frequência da não-convencionalidade dos empregos de vírgulas, especialmente em relação à ausência.

**Tabela 1: Quantidade de empregos de vírgulas em função do ano letivo**

Usos de vírgulas	Ano letivo		Totais
	6º ano	7º ano	
Usos convencionais	228	251	479
Usos não-convencionais pela ausência	584	658	1242
Usos não-convencionais pela presença	52	41	93
<b>Totais</b>	864	950	1814

A regularidade dos usos não-convencionais de vírgulas é informação importante porque nos remete à hipótese inicial de que a informação sintática não parece ser critério norteador dos usos de vírgulas para o período em questão, mas sim informações sobre a organização prosódica dos enunciados. Em outras palavras, queremos dizer que o aluno, ao desconhecer parcialmente ou totalmente as regras sintáticas para uso de vírgulas, ancora-se em informações linguísticas de ordem prosódica para empregar vírgulas. Procuraremos dar visibilidade maior a esta questão quando analisarmos prosodicamente os usos de vírgula na seção seguinte. Por ora, interessa-nos apresentar as tendências identificadas para os usos de vírgulas no ciclo inicial.

Foram levantadas também as estruturas sintáticas para as quais houve ocorrências dos usos de vírgulas. Na Tabela 2 abaixo, selecionamos as estruturas com maior número de ocorrências nos dois anos letivos para os usos convencionais e não-convencionais com o objetivo de fornecer um mapeamento das regularidades que caracterizam o uso de vírgulas no ciclo inicial do EFII<sup>1</sup>. Optamos por contrapor a frequência dessas duas categorias de usos – convencional *versus* não-convencional pela ausência – para as mesmas estruturas sintáticas porque ressaltamos, assim, algo que é corrente no ciclo inicial: a flutuação de empregos de vírgulas. Entendemos por flutuação a alternância entre empregos de vírgulas, para um mesmo contexto sintático, ora de modo convencional, ora não-convencional.

De nossa perspectiva, ainda que permaneçam os dados não-convencionais pela ausência de vírgulas para as estruturas em questão, a flutuação entre o convencional e o

---

<sup>1</sup> Se somados os totais dos usos convencionais e não-convencionais (ausência/presença) – cf. Tabelas 2 e 3 – das estruturas apresentadas neste trabalho, obtemos 1.471 ocorrências das 1.814 identificadas. Portanto, as estruturas selecionadas constituem mais da metade do total de dados (81%, aproximadamente).



não-convencional é resultado do conflito do sujeito escrevente da/na linguagem. Isso implica dizer que a recorrência da flutuação, nos textos do 6º e dos 7º anos letivos, pode ser resultado da tentativa do aluno em atender à convenção gramatical, de modo a se enquadrar nas expectativas da instituição escolar.

Como indícios da tentativa do aluno em inserir-se na prática institucional escolar, que prevê um conjunto de regras para usos de vírgulas, podemos considerar o aumento dos dados de um ano letivo ao outro: de 187 a 205 dados convencionais e de 474 a 562 dados não-convencionais. O aumento da frequência de uso convencional de vírgulas poderia ser interpretado como evidência de que os alunos estivessem identificando estruturas sintáticas que demandam usos de vírgulas, possivelmente devido à inserção do sujeito em práticas formais. No entanto, esse aumento de dados não implica, necessariamente, em emprego convencional, haja vista a quantidade de dados não-convencionais pela ausência – que também aumentam de um ano ao outro.

A respeito da Tabela 2, por fim, chamamos a atenção para a natureza das estruturas para as quais há dados de vírgulas. Para estruturas de natureza menos complexa, como “separar termos coordenados” ou “separar, nas datas, o nome do lugar”, há predominância de usos convencionais. Em oposição, para estruturas de natureza mais complexa, que envolvem a noção de processos subordinativos, por exemplo, há predominância de usos não-convencionais pela ausência.

**Tabela 2: Usos convencionais *versus* usos não-convencionais pela ausência**

Estrutura Sintática	Tipo de emprego/ ano letivo			
	Dados convencionais		Dados não-convencionais (ausência)	
	6º ano	7º ano	6º ano	7º ano
Separação de adjunto adverbial	6	12	90	150
Separação de conjunção adversativa	21	32	41	69
Separação de expressão de continuação	2	17	47	81
Separação de oração adverbial que vem antes ou no meio de sua principal	12	9	84	38
Separação de oração coordenada aditiva	7	30	43	118
Separação de termos coordenados	76	27	50	26
Separação de vocativo	18	26	119	59
Separação, nas datas, do nome do lugar	45	52	17	21
<b>Totais</b>	<b>187</b>	<b>205</b>	<b>474</b>	<b>562</b>

Embora não seja nosso objetivo tratar de questões de gênero, não podemos ignorar o fato de que a ocorrência em número maior dessas estruturas em detrimento de outras pode estar associada ao gênero carta pessoal e aos temas das propostas. Assumimos, junto a Bakhtin (1992), que os gêneros são tipos relativamente estáveis, e, desse modo, condicionam o aparecimento de determinadas estruturas em detrimento de outras. Com relação à produção textual do 6º ano, os alunos deveriam se projetar na figura de um personagem de quadrinhos, conhecido como Chico Bento, que vive em

área rural, e dirigir-se, por meio da escrita de uma carta, a um suposto primo, residente da área urbana, para lhe perguntar sobre o funcionamento da internet e o modo de uso do aplicativo MSN. Dessa forma, o aparecimento de estruturas como “separar vocativo”, “separar, nas datas, o nome do lugar” se justificam por fazer parte do estilo composicional do gênero carta pessoal e, por outro lado, o aparecimento da estrutura “separar termos coordenados” pode estar associado ao tema da proposta, em que os alunos deveriam enumerar o que era possível realizar por meio da internet e do MSN. O mesmo se aplica à proposta de carta pessoal do 7º ano, na qual era solicitado aos alunos que escrevessem uma carta para um colega, lembrando quando tiveram uma briga e por quais motivos. É deste modo que estruturas como “separar adjunto adverbial”, “separar expressão de continuação” ou “separar oração coordenada aditiva” ganham maior proporção devido à temática.

Por último, apresentamos as estruturas sintáticas que se destacam em termos de maior frequência de dados não-convencionais pela presença (cf. Tabela 3). Em oposição aos dados das categorias mencionadas anteriormente, os dados não-convencionais pela presença diminuem do 6º para o 7º ano letivo. Ainda assim, não é possível estabelecermos um padrão quanto à frequência desse tipo de dado, em função de seu aumento, diminuição e flutuação em proporções muito próximas (cf. Tabela 1): a diferença entre um ano e outro é de apenas 11 ocorrências.

**Tabela 3: Dados de usos não-convencionais pela presença**

Estrutura sintática	Usos não-convencionais (presença)/ ano letivo	
	6º ano	7º ano
Separar adjunto adverbial em posição canônica	7	6
Separar oração adverbial da oração principal	6	4
Separar verbo do complemento	14	6
<b>Totais</b>	<b>27</b>	<b>16</b>

De nossa interpretação, esse tipo de dado evidencia, de forma mais visível do que para os demais dados, o trabalho do sujeito com os sentidos do texto. Ao utilizar vírgulas para “separar advérbios”, por exemplo, o aluno coloca em destaque um enunciado em relação ao que lhe é adjacente de modo que o efeito é dar pistas ao(s) seu(s) leitor(es) quanto à interpretação preferencial (ou que assim se apresenta) de seu texto. Como veremos adiante, a presença de vírgulas para esta categoria pode estar associada à delimitação, no texto escrito, de características como tom de fronteira, ou ainda, foco, destaque ou ênfase prosódica àquilo que se diz.

### **Dados de vírgulas em uma produção escolar: indícios de características prosódicas**

Na seção anterior, fizemos um mapeamento das principais tendências e regularidades identificadas, em termos quantitativos, para os textos analisados dos alunos do 6º e do 7º anos letivos. Apresentamos também os contextos sintáticos em que

houve uma frequência maior de dados de vírgulas. É importante destacar que não objetivamos nos limitar à análise sintática dos usos, mas sim considerar os dados anteriores para alcançarmos o objetivo central deste trabalho: fornecer evidências de características prosódicas associadas aos empregos de vírgulas. Isso só se torna possível, no entanto, se considerarmos o componente gramatical sintático, haja vista que a configuração do domínio prosódico só se dá na relação de interface com outro(s) componente(s) gramatical(is). No que diz respeito ao nosso objeto de análise, em específico, essa relação de interface se dá entre a sintaxe e a fonologia. O modo como se dá a relação entre os constituintes sintáticos é, de acordo com Nespor e Vogel (1986), informação relevante para análise das estruturas prosódicas.

Tendo isso em vista, selecionamos o texto abaixo (Figura 1), produzido no 6º ano do EFII, para análise qualitativa. Como critério de seleção para análise neste artigo, optamos por trazer um dos textos que apresentassem recorrência e/ou flutuação de empregos de vírgulas, haja vista as regularidades apontadas na seção anterior.

1 (Izabela) São José do Rio Preto, 14 de outu-  
 2 bro de 2008.  
 3  
 4 Querida Izabela...  
 5  
 6 Escrevo essa carta para te explicar como usa  
 7 um MSN. 1º Quando você quiser conversar com  
 8 alguém, tem que ver se ela está online, se  
 9 ela estiver, o nome dela estará em verde, e se  
 10 ela não tiver, seu nome estará em preto.  
 11 2º Para você mandar emoticons (caricinhas):  
 12 você tem que ir na barra de ferramentas em  
 13 cima da onde você escreve e clicar na car-  
 14 tinha que está servindo. 3º Se a pessoa  
 15 não te dá atenção, clique na barra de ferramen-  
 16 tas onde você vê seus emoticons, tem uma  
 17 caixinha com setinhas em torno dela, assim  
 18 você trave a tela da pessoa.  
 19 Bem, o negócio é você clicar e desubrir.  
 20  
 21 Beijar te amo!  
 22  
 23 Fique com Deus!  
 24  
 25 Ass.: Sua prima

Figura 1. Texto Z08\_5A\_04F\_04

Fonte: Banco de Dados de Escrita do EFII

Neste texto, observamos usos de vírgulas para todas as categorias com as quais trabalhamos<sup>2</sup>. Há usos convencionais para as estruturas: (i) Separar, nas datas, o nome do lugar, (ii) Separar oração adverbial que vem antes ou no meio de sua principal e

<sup>2</sup> De forma a distinguirmos os usos, utilizamos diferentes cores para sinalizá-los. Os círculos azuis referem-se aos usos convencionais; os círculos verdes, aos não-convencionais pela ausência e o vermelho, não-convencional pela presença.

(iii) Separar oração justaposta. Os usos não-convencionais pela ausência, por sua vez, são da seguinte natureza: (i) Separar oração adverbial que vem antes ou no meio de sua principal; (ii) Separar adjunto adverbial deslocado; (iii) Separar oração justaposta; (iv) Separar expressão de continuação e (v) Separar elemento extraoracional. Quanto ao único dado de uso não-convencional pela presença, identificamos (i) separação de oração adverbial em posição canônica. Há outros usos de vírgulas e/ou demais sinais de pontuação no texto. Acreditamos que essas ocorrências estão relacionadas a dados em que há troca de sinais de pontuação. A análise dos dados de troca não faz parte do escopo desta pesquisa. Para maior informação sobre ocorrências dessa natureza, indicamos o trabalho de Araújo-Chiuchi (2012).

Iniciamos a análise a partir do dado convencional de vírgula presente na primeira linha do texto. Para os empregos convencionais, no geral, observamos que I é a fronteira prosódica relevante para descrição desse tipo de dado de vírgula. Vemos que o sujeito delimita convencionalmente o nome do lugar: [São José do Rio Preto] I. A fronteira sintática para a qual a vírgula é utilizada coincide com uma fronteira prosódica de frase entoacional (I). Com base nos resultados obtidos por Tenani (2002), para o Português Brasileiro, as fronteiras de I de enunciados neutros são caracterizadas por possuírem tons de fronteiras. Esses tons, de acordo com a autora, podem ser pausas ou contornos entoacionais (ascendentes/descendentes). Dessa forma, interpretamos que a vírgula convencional se configura em uma fronteira de I onde um contorno entoacional do tipo descendente pode ser percebido. Portanto, a vírgula para este contexto indicia a possibilidade de identificação desse tom de fronteira de I.

Análise similar pode ser feita para o dado convencional de vírgula na linha 9. Consideremos a descrição prosódica deste dado: [[se ela estiver o nome dela estará em verde,] I [e se ela não tiver o nome dela estará em preto] I] U. A vírgula convencional é utilizada em um contexto para o qual há justaposição, ou ainda, a depender da gramática de referência, coordenação de orações. Desse modo, a vírgula em fronteira de I para este contexto evidencia novamente a mesma regularidade prosódica identificada para o dado anterior: trata-se de uma fronteira de I na qual tons podem ser atribuídos. A percepção da possibilidade de atribuição de tons de contornos entoacionais nessas fronteiras pode ser característica relevante para o uso convencional de vírgulas em fronteiras de I.

No entanto, esta análise não nos parece suficiente de ser realizada para os dados convencionais de vírgulas destacados nas linhas 8 e 15. Em ambos os contextos, temos estruturas de orações subordinadas adverbiais que precedem a oração principal. Vejamos como se dá a descrição prosódica de ambos os períodos e consideremos as fronteiras de usos de vírgulas das orações subordinadas adverbiais:

(01) [Quando você quiser conversar com alguém,] I [tem que ver se ela está online,] I

(02) [Se a pessoa não te da atenção,] I [clica na barra de ferramentas onde você vê seus emoticons,] I

Em ambos os exemplos, (1) e (2), estamos diante de fronteiras de Is não-finais neutras, diferentemente dos casos anteriores, em que as fronteiras de I se configuravam como finais e neutras. Atentar-se para essa questão é extremamente importante para interpretarmos a relação entre uso de vírgula e fronteira prosódica neste contexto. De

acordo com Tenani (2002), quando temos uma sentença neutra, formada por mais de uma I – como nos casos acima – as Is não-finais dessa sentença são caracterizadas por um tom de fronteira nomeado pela autora como medial continuativo. Conforme explica Soncin (2012, p. 396), o que caracteriza esse tom medial continuativo é “um tom levemente ascendente (H%) em fronteira de I” e também a possibilidade de ocorrência de pausa. Isso implica dizer que, para as estruturas [Quando você quiser conversar com alguém,] e [Se a pessoa não te dá atenção,], a vírgula convencional sinaliza uma fronteira com certo tom continuativo que dá a informação ao leitor de que a sentença não está finalizada, alguma informação ainda está por vir.

O leitor provavelmente deve ter notado que há, para a mesma estrutura analisada no parágrafo anterior, duas ocorrências de usos não-convencionais pela ausência de vírgulas nas linhas 9 e 10 do texto. Casos como este de flutuação são bastante típicos e caracterizam os empregos de vírgulas no EFII, conforme já argumentamos neste trabalho. Desse modo, como interpretaríamos essa ocorrência não-convencional para a mesma estrutura? Inicialmente, cabe a nós ressaltar que as fronteiras identificadas para os usos não-convencionais de vírgulas também estão relacionadas à I. Em outros termos, a ausência de vírgulas ocorre onde supostamente deveria haver a identificação de fronteiras de I. Vejamos abaixo, para os mesmos enunciados, como seria a leitura caso houvesse a presença convencional da vírgula e como ela é, de fato, com a ausência de vírgula:

(03) [se ela estiver,] [o nome dela estará em verde,] I

(04) [se ela estiver o nome dela estará em verde] I

(05) [se ela não tiver,] I [seu nome estará em preto] I

(06) [se ela não tiver seu nome estará em preto] I

A interpretação que fazemos para a ausência de vírgulas em fronteira de I nestes dados pode estar associada à possibilidade da reestruturação de Is. De acordo com Nespor e Vogel (1986), a reestruturação de Is é mais provável de ocorrer quando há o seguinte cenário para as estruturas: (i) extensão relativamente longa de I, (ii) velocidade relativamente lenta de fala e (iii) maior formalidade de registro. Além disso, para as autoras, esse processo só é passível de ocorrer entre as fronteiras e nunca entre sintagmas. Frota (2000) também destaca a dimensão e a complexidade prosódica como fatores importantes para que haja a reestruturação de Is. Dessa forma, as Is [se ela estiver] I e [se ela não tiver], sintática e prosodicamente menos complexas, são reestruturadas à [o nome dela estará em verde] I e [seu nome estará em preto], respectivamente, porque estas são mais longas e sintaticamente mais complexas. Como resultado, temos a ausência de vírgulas nessas fronteiras, pois, diante da identificação da possibilidade de reestruturação, as Is de menor complexidade prosódica são agrupadas às Is de maior complexidade prosódica e ambas passam a configurar apenas uma I, como descrito em (4) e (6).

As demais ocorrências de usos não-convencionais pela ausência de vírgulas também foram analisadas como resultado da probabilidade de reestruturação de Is. Para o dado de adjunto adverbial deslocado, nas linhas 12 e 13, acreditamos que a estrutura em questão – [em cima da onde você escreve] – possui menor complexidade sintática e prosódica, sendo, portanto, incorporada às Is adjacentes, que, em termos sintáticos e prosódicos, são de maior complexidade, conforme pode ser observado em (7). Para as estruturas em (8) e (9), os casos de ausência de vírgulas também indiciam possibilidades de reestruturação de Is, haja vista que as Is, para as quais deveriam haver vírgulas, ocorrem em domínios em que é possível haver reestruturação e, portanto, são agrupadas às demais Is que lhes são adjacentes.

(07) [[você tem que ir na barra de ferramentas em cima da onde você escreve e clicar na caretinha que está sorrindo] I] U

(08) [clica na barra de ferramentas onde você vê seus emoticons] I

(09) [Bem o negócio é você clicar e descobrir] I

Finalmente, passamos à análise do dado não-convencional pela presença de vírgula, sinalizado na linha 6 do texto. Em grande parte dos contextos para os quais houve esse tipo de dado, a fronteira associada à vírgula foi de  $\phi$ . Nesse tipo de fronteira, identificamos que o uso de vírgulas funcionava enquanto marca de focalização, destaque ou ênfase dos elementos em uma sentença, a depender de onde a fronteira era identificada. Para outra parte dos dados, no entanto, as vírgulas foram inseridas em fronteiras de I, como é o caso do exemplo em (10). Além de as fronteiras de Is estarem relacionadas a determinados tons (pausas, contornos entoacionais), conforme buscamos exemplificar em exemplos anteriores, a ênfase prosódica também é evento tonal relacionado à fronteira de I. A nossa interpretação para o dado em (10), desse modo, é de que a vírgula é empregada justamente onde tal ênfase prosódica pode ser percebida. Isso implica dizer que a vírgula em [escrevo esta carta,] configura um certo contorno focalizador que dá a direção, em termos semânticos, de como a informação que vem na sequência deve ser interpretada. Ao utilizar vírgulas nessa fronteira, o sujeito focaliza, para o leitor, aquilo que pretende fazer na carta: explicar como se usa o MSN.

(10) [Escrevo esta carta,] I [para te explicar como usa um MSN.] I] U

Todos os dados do ciclo inicial que ora apresentamos expressam, de nossa perspectiva, o modo como os usos de vírgulas evidenciam a circulação do sujeito por práticas escritas e práticas orais. A partir das representações do que seja fala e do que seja escrita, o sujeito-escrevente se ancora naquilo que conhece de características dos enunciados falados para construir seu texto escrito. Essa projeção do falado/escrito, no entanto, não é da ordem da transposição ou da interferência, mas sim de natureza constitutiva, haja vista que não é possível dissociar a fala da escrita.

## Considerações finais

Neste artigo, por meio da análise dos empregos de vírgulas em um texto produzido no ciclo inicial do EFII, objetivamos demonstrar a relação que ora propomos entre sinais de pontuação e características prosódicas de enunciados falados. Cabe enfatizar que não concebemos os empregos de vírgulas como marcas da transposição entre fala e escrita, mas sim enquanto “sinal de pontuação que, embora sendo gráfico, é marca linguística de processos simbólicos que se efetivam na escrita por meio da relação com a oralidade, particularmente pelo domínio prosódico” (SONCIN; TENANI, 2015). Desse modo, apresentamos (i) as principais características de distribuição de empregos de vírgulas para o ciclo inicial do EFII e (ii) as relações observadas entre usos de vírgulas e fronteiras de domínios prosódicos, particularmente no que diz respeito ao domínio de frase entoacional (I).

Embora esta pesquisa seja pautada pela análise e descrição linguística do nosso objeto de investigação, os resultados podem gerar contribuições para profissionais do EFII que lidam com a linguagem em sala de aula. Especificamente, nos referimos aos professores de Língua Portuguesa desse contexto escolar. Ao considerarmos que os dados de vírgulas sejam observados enquanto processo e não produto do trabalho do sujeito com dimensões da linguagem, propomos um olhar teórico-metodológico para estes empregos que vão além da classificação normativa feita pela instituição escolar entre “erro” e “acerto”.

## Agradecimentos

Agradeço à professora Dra. Luciani Ester Tenani pela orientação desta pesquisa. As considerações trazidas neste artigo são resultado de sua supervisão cuidadosa. Agradeço também à FAPESP pelo auxílio financeiro.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. *Os usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série do Ensino Fundamental*. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Análise Linguística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CÔRREA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

ESVAEL, E. V. S. *Pontuação na escrita de universitários: a função enunciativa da vírgula*. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

FROTA, S. *Prosody and focus in European Portuguese*. 1998. 440 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998. (Publicado por Garland Publishing – series Outstanding Dissertations on Linguistics. New York/London, 2000.)

NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: Língua Portuguesa. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 2008. Disponível em:

<[www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/19/arquivos/Prop\\_LP\\_COMP\\_red\\_md\\_20\\_03.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/19/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SONCIN, G. C. N. As vírgulas não-convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de organização prosódica, evidências dos imaginários sobre a escrita. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 389-402, 2012.

SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego de vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 2, p. 473-493, 2016.

TENANI, L. E.; LONGHIN THOMAZI, S. R. Oficinas de leitura, interpretação e produção textual no ensino fundamental. *Revista em Extensão (on-line)*, v. 13, p. 20-34, 2014. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/27049/14678](http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/viewFile/27049/14678)>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II*. Disponível em: <<http://www.convenios.grupogbd.com/redacoes/Login>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. 2002. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

**Recebido em:** 22/09/2017

**Aprovado em:** 24/11/2017



# A (in)flexibilidade pragmática na fala da criança e os erros no processo de aquisição da linguagem

**Irani Rodrigues Maldonade**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

irani@fcm.unicamp.br

<http://orcid.org/0000-0002-5607-7344>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2033>

## Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar alguns erros no processo de aquisição da linguagem relacionados à aquisição do léxico e algumas expressões linguísticas na fala de crianças brasileiras. No interacionismo proposto por De Lemos (desde 1982), a linguagem não é reduzida ao papel de ferramenta social, puramente instrumental. Ela é a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem, sendo o diálogo tomado como unidade de análise, de modo que a relação estrutural entre a fala da criança e seu(s) interlocutor(es) pode ser cotejada. Os resultados da análise de dados indicam que a linguagem deve ser “apre(e)ndida” na sua relação instável de interioridade e “exterioridade” no diálogo. Os erros na fala das crianças não tomam, necessariamente, o mesmo referencial já cristalizado pelos usos da língua adulta. Eles constituem o seu próprio eixo “provisório” para o estabelecimento de relação/identificação, ou seja, mostram a flexibilidade pragmática nas marcas do sujeito no seu processo de aquisição da linguagem.

**Palavras-chave:** aquisição da linguagem; erros; interacionismo; flexibilidade pragmática.

## The pragmatic (in)flexibility in the child's speech and the errors in the language acquisition process

### Abstract

The objective of this paper is to analyze some errors in the language acquisition process of Brazilian children related to the acquisition of the lexicon and some linguistic expressions. In the interactionism proposed by De Lemos (since 1982), language is not reduced to the role of social tool, purely instrumental. It is the necessary condition for the process of language acquisition and the dialogue is taken as the unit of analysis, so that the structural relationship between the child's speech and his interlocutor(s) can be shown. The results of data analysis indicate that language must be "grasped" in its unstable relationship of interiority and "exteriority" in dialogue. The errors in children's speech do not necessarily take the same referential already crystallized by the uses of adult language. They constitute their own "provisional" axis for the establishment of relation/identification, that is, show the pragmatic flexibility in the marks of the subject in their process of language acquisition.

**Keywords:** language acquisition; errors; interactionism; pragmatic flexibility.

## Introdução

Os estudos da linguagem têm experimentado atualmente uma renovada ênfase teórica em direção à investigação da língua em interação, relacionada às capacidades humanas de adaptação e seleção de expressões linguísticas e gestuais. Estas são também observadas ao longo do processo de aquisição da linguagem pelas crianças. Entretanto,

considerar a dimensão social-pragmática, de modo geral, nas teorias em aquisição da linguagem não tem sido uma tarefa fácil. Segundo Tomasello (2000, p. 411), esta situação fica ainda mais comprometida quando se enfoca a aquisição do léxico e expressões linguísticas, porque os usos dessas estruturas linguísticas pelos falantes não são incluídos nas análises. Apesar de concordarmos com esta observação feita pelo autor, o quadro teórico ao qual este trabalho faz adesão é a teorização desenvolvida por De Lemos (desde 1982), que toma a interação como sendo a condição necessária para o processo de aquisição da linguagem.

Tal perspectiva interacionista privilegia a relação estrutural entre a fala da criança e a de seu interlocutor, de forma que o diálogo é tomado como unidade de análise. Além disso, essa teorização sempre rejeitou a análise da fala da criança através de categorias oferecidas pela descrição linguística. Dessa forma, os enunciados da criança não podem ser tomados como evidência de conhecimento categorial da língua. Ao lado disso, os erros na fala da criança são tomados como constitutivos do processo de aquisição da linguagem e encarados como “um processo original de constituição de significado, muitas vezes sem paralelo com a fala adulta”, conforme apontado por Figueira (1995, 2010). Investigadores interacionistas, tais como De Lemos (1992, 2002), Castro (2006), Maldonado (2003, 2012, 2014), entre outros, enxergam neste rico e extenso material um domínio apto a mostrar o processo de captura do sujeito pela língua(gem).

De modo geral, a linguagem pode ser definida como ação, nas perspectivas pragmáticas. Dessa forma, ela pode ser compatibilizada com propostas interacionistas no terreno da aquisição da linguagem, que entendem que o léxico é uma ferramenta a serviço de um sujeito para realização de suas intenções. Neste sentido, os usos linguísticos constituem sempre ações com propósito, cujas regras são estruturadas pelas experiências históricas, sociais e culturais. Apesar de não existir uma única definição de pragmática, e nem ser o escopo deste artigo demonstrar a compatibilidade da(s) pragmática(s) com propostas interacionistas em aquisição da linguagem, será possível perceber, ao longo do artigo, como ela pode ser alinhada à proposta interacionista desenvolvida por De Lemos e colaboradoras, ao lado do conceito de *fala* de Saussure (1972).

Quando se volta para a área de aquisição da linguagem, Bates (1974) assinala que podem ser observados três eixos de discussão relativos ao desenvolvimento da pragmática: a) em torno do desenvolvimento das funções comunicativas, ressaltando-se como as crianças são capazes de adquirir/lidar com grande variedade de expressões linguísticas; b) em torno de como as crianças respondem e percebem (situam-se) (n)a comunicação (interação) e suas consequências e c) em torno da maneira como a criança coopera na interação e conversação. De acordo com a proposta deste artigo, iremos nos concentrar mais no primeiro e segundo eixos.

Os eventos linguísticos dos quais as crianças participam durante o processo de aquisição da linguagem ocorrem num quadro de interação multidimensional envolvendo vários fatores, tais como: a troca de turnos dialógicos entre interlocutores, a seleção lexical, os objetivos do diálogo (assim como sua imprevisibilidade) e principalmente, a produção e interpretação de sentidos. Ou seja, os efeitos discursivos constituídos na dinâmica dos diálogos requerem da criança em processo de aquisição da linguagem uma constante adaptação à língua(gem) em funcionamento, que é aqui entendida como flexibilidade pragmática.

Cabe salientar que algumas contribuições sobre o erro na aquisição lexical já foram oferecidas por investigadores interacionistas (v. FIGUEIRA, 2010). Elas se basearam no conceito de analogia de Saussure (1972, 2002) e assinalaram que as inovações lexicais na fala da criança mostram um modo singular de constituição de significado ao se valer das possibilidades que são dadas pela própria língua. Torna-se agora relevante chamar atenção para os aspectos ditos pragmáticos relacionados ao funcionamento da língua(gem) em situações nas quais se deve considerar quem fala, a quem se fala, as expectativas dos interlocutores na interação, ou seja, nos diferentes atos de fala que podem compor o diálogo criança-adulto. Xingar, duvidar, teimar, elevar o tom de voz estão entre eles. Propõe-se aqui observar como eles aparecem no processo de aquisição do léxico e de algumas expressões linguísticas.

Neste artigo, buscar-se-á dirigir um olhar mais detalhado para esta variedade de atos de fala e seus contornos mais ou menos flexíveis, atualizados nos enunciados da criança e seu(s) interlocutor(es). Tal olhar torna-se particularmente importante quando se quer entender o fenômeno de criação de palavras novas e expressões (que não estão presentes na fala dos adultos) registrado, predominantemente, entre 3 e 5 anos de idade na fala de crianças. Para tanto, serão analisados alguns erros na aquisição do léxico e algumas expressões linguísticas na fala de duas crianças brasileiras (A e M) entre 3 e 4 anos de idade.

Antes disso, é imprescindível a breve apresentação do quadro teórico interacionista, que embasa este trabalho, na próxima seção.

## Referencial teórico

A teorização interacionista proposta por De Lemos (desde 1982), em todos os desdobramentos que sofreu ao longo dos últimos anos, tem procurado não deixar de lado nem o sujeito e nem a língua. Nessa teorização, os processos metafóricos e metonímicos propostos por De Lemos (1992) se mostraram adequados para demonstrar de que maneira as propriedades formais da linguagem (e da língua) podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. A partir disso, a descrição da fala da criança tem sido possibilitada pelo estruturalismo, enquanto programa teórico.

Essa teorização conseguiu explicar que um passo fundamental para a constituição da criança como sujeito falante é a conversão da fala do outro em discurso próprio. Segundo Castro (2006), a teorização interacionista propõe uma visão estrutural da mudança como sendo o fenômeno essencial da aquisição da linguagem. Para a autora, isso acontece porque o reconhecimento da ordem própria da língua, sustentada tanto por Saussure quanto por Chomsky, não pode ser sustentado a partir de uma visão desenvolvimentalista em aquisição da linguagem, conforme o que é proposto por De Lemos (2002). Sendo assim, esta autora rompe com a perspectiva desenvolvimentalista dominante na área, que trata a língua como um objeto estático e bem acabado. Além disso, De Lemos (2002) sustenta, coerentemente com a noção de autonomia da *língua*, a sua função como “captura”.

A partir do conceito de captura é que De Lemos (2002) define o fenômeno da mudança que ocorre no processo de aquisição da linguagem, como “mudança de posição em uma estrutura”. Ou seja, no percurso da criança de *infans* a sujeito falante ocorrem mudanças de posição da criança relativamente à *fala* do outro (chamada de *primeira*

*posição*), à *língua* (chamada de *segunda posição*) e, conseqüentemente, à sua própria *fala* (chamada de *terceira posição*). Os erros na fala da criança – dados privilegiados para análise – também fazem parte desse percurso. É preciso deixar claro que os erros estão presentes durante todo processo de aquisição da linguagem, embora apareçam de forma mais concentrada num dado momento (na *segunda posição*), na explosão do vocabulário da criança no processo de aquisição do léxico, conforme os exemplos trazidos na próxima seção poderão ilustrar.

Figueira (2010, p. 115) afirma que “precisamos de bem pouco esforço de argumentação para introduzir o pensamento saussureano na abordagem dos fenômenos afeitos ao processo de aquisição da língua materna”. Ressalta ainda que

[...] a força desse aparato teórico foi se mostrando como um caminho a ser seguido desde o momento em que, ingressando no universo empírico que elege o “erro” como dado de eleição, enfrentamos a necessidade de expor a maneira como a criança se encontra submetida à língua, em instâncias que permitem flagrar a condição de sujeito capturado pela língua (usa-se aqui o termo posto em circulação por De Lemos, a partir de 2002). (FIGUEIRA, 2010, p. 115).

De acordo com a teorização interacionista, não se pode ignorar a interpretação do adulto como fenômeno importante, que vem completar o fenômeno discursivo que temos a descrever e a explicar, como será visto, mais adiante neste artigo, na apresentação dos dados das crianças. Antes disso, será necessário dar esclarecimentos sobre como os dados da fala das crianças foram colhidos.

## **Metodologia**

Ao iniciar esta seção, torna-se necessário fornecer algumas informações sobre a metodologia longitudinal observacional empregada nesta pesquisa qualitativa. Ela é a mesma metodologia desenvolvida e utilizada por outros investigadores da perspectiva teórica interacionista iniciada por De Lemos (1982).

Uma característica importante é o fato de os dados da fala das crianças serem colhidos em situações de diálogos espontâneos, no dia a dia delas com seus familiares. Desse modo, os dados são do tipo naturalístico.

Os dados de fala da primeira criança (M) foram colhidos em sessões de gravações semanais desde 1;6 (um ano e seis meses) até 4;6 (quatro anos e seis meses) de idade, com duração média de 45 minutos. Tanto a investigadora quanto os familiares participavam das sessões de gravação. M é a terceira filha (a caçula) de um casal de classe média paulista brasileira, em que o pai tinha nível de ensino superior incompleto e a mãe nível de ensino médio incompleto. M apresentava boa saúde e não havia quaisquer queixas com relação ao seu desenvolvimento geral. A diferença de idade de M com suas irmãs era de 7 e 9 anos. Depois das gravações, foram realizadas as transcrições (largas) dessas sessões, suas revisões e, posteriormente, trechos foram selecionados para análise de dados, de acordo com o objetivo da pesquisa.

Além desses dados colhidos em sessões de gravação, outros dados foram anotados em um caderno diário pelos familiares, constituindo, assim, a segunda fonte de dados para a pesquisa. A investigadora solicitava aos familiares que anotassem os diálogos em que erros apareciam na fala de M e A. A última criança conta apenas com dados registrados

em diário. O material de M já foi bastante explorado em trabalhos anteriores, como o de dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995), tese de doutorado (MALDONADE, 2003) e alguns artigos (MALDONADE, 2010, 2011, 2012 e 2014).

## Apresentação e discussão dos dados

Dado o objetivo do artigo, que propõe lançar um olhar mais detalhado para a variedade de atos de fala e seus contornos mais ou menos flexíveis, atualizados nos enunciados das crianças e seu(s) interlocutor(es), serão apresentadas a seguir, algumas ocorrências na fala das crianças, que para os leigos podem parecer “estranhas”, mas para os investigadores da área de aquisição da linguagem demandam uma análise, por deixar indicado uma condição especial da criança na língua(gem).

O primeiro episódio, abaixo, mostra que diante da materialidade sonora, resultado de uma escuta divergente, a fala do interlocutor adulto impõe uma reformulação na fala da criança, mostrando sua flexibilidade pragmática para que ela se faça entendida no diálogo.

(1) 4;1.19 (D)<sup>1</sup> (em seu quarto, M estava montando um quebra-cabeça com sua irmã (Mari)).

M: Quero o tem!

Mari: Tem o quê?

M: O tem.

Mari: Não tem? (estranhamento)

M: Tem! (elevando seu tom de voz) Que faz piuí, piuí, piuí.

A ocorrência 1 mostra um trabalho diferenciado da criança com a língua. Inicialmente, Mari não entende a fala de M, que solicita a peça do quebra-cabeça que representa o objeto (trem), que se encontrava ao lado dela. Por isso pergunta: “Tem o quê?” para M, que reafirma seu pedido, ao dizer “O tem.”. Novamente, Mari parece não entender a solicitação de M, ao expressar seu estranhamento ao dizer “Não tem?”. Desta vez, M responde “Tem”, elevando seu tom de voz, conferindo ênfase assertiva em seu enunciado, além de acrescentar “que faz piuí, piuí, piuí”, reproduzindo em onomatopéia o barulho realizado pelo objeto (trem) que ela desejava obter.

Nota-se que a flexibilidade pragmática, por assim dizer, se mostra na fala de M na medida em que esta, para se fazer entender por Mari, eleva seu tom de voz e apela em reproduzir o som produzido pelo objeto (piuí, piuí, piuí), reformulando seu dizer. Mari, por sua vez, pareceu interpretar o “tem” da fala de M como verbo, pois pergunta “Tem o quê?” em seu primeiro enunciado, no episódio acima, e “Não tem?”, no segundo. A imprecisão do sentido na fala de M parecer surgir por conta do fonema /r/ que não é pronunciado por M, produzindo “tem” ao invés de “trem”. Mesmo sem pronunciá-lo, a esta altura de seu processo de aquisição da linguagem, M se movimentou na língua(gem)

---

<sup>1</sup> Os números separados por ponto e vírgula, e depois por ponto, representam a idade da criança na ocorrência em questão. Assim, 4;1.19 significa: quatro anos, um mês e dezenove dias. Se depois dos números ainda aparecer a letra D, entre parênteses, indica que o dado foi registrado no diário (a outra fonte de dados existente). Caso contrário, ele é de transcrição de sessão de gravação realizada com a criança. As outras abreviaturas referem-se à: investigadora (I), irmã mais velha de M (Dani), outra irmã, também mais velha do que M (Mari). Da outra criança (A), os dados são de diário. As abreviaturas referem-se à: investigadora (I) e mãe da criança (Ir).

para que o sentido de seu enunciado fosse assegurado no diálogo, valendo-se, portanto, de recurso pragmático, que pudesse auxiliá-la em se fazer entender, ou seja, elevando seu tom de voz e reproduzindo em onomatopeia o ruído produzido pelo objeto que desejava obter. Ou seja, M já situada na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, não só recusa a interpretação feita por Mari de sua fala, como reitera seu pedido, indicando através de “piuí, piuí, piuí” que se referia ao objeto (trem) e não ao verbo (tem). De acordo com a proposta de De Lemos (2002), a criança situada na *terceira posição* passa a ter escuta para sua própria fala e, com isso, pode reformular o seu dizer. Ao passo que, se a criança estivesse situada na *segunda posição*, ela ainda não teria escuta para sua própria fala e estaria presa ao movimento da língua(gem).

Observa-se, neste episódio, que duas palavras são comparadas na fala de M: *trem* e *tem*, produzindo como efeito, não se pode negar, uma “análise” da língua realizada pela criança, que, naquele momento, não tinha como explicitá-la mobilizando uma metalinguagem. Não há como pressupor na criança, nessa idade, uma capacidade de explicitar a operação linguística do que aconteceu em sua fala. De acordo com Jakobson (1974), pode-se dizer que parte da *mensagem* remete ao *código*. Essa ocorrência mostra, de certa forma, um trabalho sofisticado da criança com a língua(gem), em que não há como subtrair seu efeito de “análise” com relação à língua, além da necessidade de obter o objeto desejado, ou seja, fazer-se entender, ser interpretada, dando prosseguimento ao diálogo. Foi a interpretação equivocada do interlocutor que oportunizou que as relações da língua fizessem eco na fala de M.

Segundo De Lemos (1995), na área de aquisição da linguagem, assume-se que é “natural” e até mesmo necessário pesquisar sobre a aquisição da fonologia, sem passar os olhos pela sintaxe, ou estudar o desenvolvimento de um determinado subsistema morfológico, sem dar atenção à sua possível determinação fonológica. A autora ainda afirma que, na medida em que uma determinada teoria linguística é usada na descrição dos enunciados da criança, dela mesma parece vir a autorização de legitimidade dessa prática descritiva. Disso decorre que as questões centrais da teoria linguística ficam como que marginais, considerando-se o uso instrumental que se faz com a finalidade meramente descritiva. Soma-se a isso o fato de a noção de desenvolvimento impor à descrição uma ordenação do adquirido com base em seu grau de complexidade ou estatuto na teoria linguística. Desse modo, questões discursivas são remetidas para o momento posterior do processo de aquisição da linguagem, ou seja, depois de um conhecimento restrito ao domínio da sentença. Porém, para De Lemos (1995), o encadeamento e a imprevisibilidade da fala sempre produzem questão para a teoria linguística desde o estruturalismo europeu, ou seja, desde o momento em que se define a *língua* como um sistema que só conhece sua ordem própria. Isso porque é a *fala* que faz evoluir a *língua*.

Para chegar à definição de *língua*, Saussure (1972), numa atitude metodológica, exclui tudo o que pertence à *fala*, isto é, elimina aspectos discursivos que remetem à esfera individual. Mas o que é excluído retorna como indagação sobre o espaço livre que a *língua* deixa para o “próprio da fala”. Segundo De Lemos (1995), o individual que retorna é definido como espaço não previsto, onde se pode exercer a liberdade das combinações. Em qualquer ponto da cadeia linguística, qualquer elemento pode abrir espaços para outros, o que significa que a estratificação da cadeia em palavras ou em frases corre sempre o risco de se desfazer ou refazer. Consequentemente, De Lemos (1995, p. 15) afirma que “a liberdade das combinações se reduz assim à escolha pelo indivíduo saussureano de um caminho dentre caminhos que ele não escolheu.”. Quais seriam as

consequências da possibilidade de irrupção do individual a cada ponto da cadeia linguística? De Lemos (1995) afirma que Saussure reconhece em parte essa dificuldade ao afirmar que “no domínio do sintagma não há limite categórico entre o fato de língua, testemunho do uso coletivo, e o fato de fala, que depende da liberdade individual” (Op. cit., p. 15).

De acordo com o quadro de Jakobson (1974), a próxima ocorrência (2) mostra duas situações no processo de aquisição da linguagem: a) aquela em que parte da *mensagem* remete ao *código* (já explorada em artigo anterior (MALDONADE, 2014)) e b) aquela em que parte da *mensagem* remete à própria *mensagem*, para a qual se dirige a atenção agora.

(2) 3;2.13 (montando quebra-cabeça no quarto de M)

I: Não qué cabê, M.

M: Ajuda então!

I: Como “ajuda então”?

M: Ajuda assim, cabe. (M forçou a peça em seu lugar no quebra-cabeça)

I: Como assim, M?

M: Cabí de coube.

I: Hum?

M: Cabí de coube.

Mari: Ela tem lógica!

M: Tem lógica.

I: Como é que faz?

M: Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.

I: Minha avó, Marcela?! Minha avó já morreu.

M: Tadê sua vó?

I: Morreu.

M: Aonde ela tá?

I: No cemitério.

M: Por quê?

I: Porque ela morreu, né.

Na ocorrência em questão, M solicitava que I a ajudasse a completar o quebra-cabeça que jogavam, em parceria com a irmã de M, Mari. M tinha forçado (feito caber à força) uma das peças do jogo de encaixe e, possivelmente, solicitava que I agisse de forma parecida. Nesse episódio, coloca-se em destaque a fala de M “cabí de coube”, em resposta à pergunta de I (“Como assim, M?”).

Diante do estranhamento de I, manifesto por “Hum?”, M repete o que havia dito: “cabí de coube”. Logo após, Mari, ao referir-se ao enunciado de M, diz: “Ela tem lógica!”; e essa sentença é recolocada na fala da criança. Na sequência, I pergunta “Como é que faz?” a M, que responde demonstrando irritação: “Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.”.

Na ocorrência (2), observa-se que M está situada na *segunda posição* no processo de aquisição da linguagem, conforme a proposta de De Lemos (2002), que é caracterizada pelo aparecimento do erro na fala da criança e sua impermeabilidade à correção. Nesta posição, M mostra-se também presa ao movimento da *língua*. Entretanto, o que se destaca não é apenas a relação que a criança estabelece em sua fala entre as formas “cabi” e “coube”. Nota-se que o enunciado final da criança produz, de certo modo, a suspensão do sentido da própria *mensagem*. Há um abalo no sentido, que a relação deixa à mostra os efeitos produzidos pelas interpretações que vão sendo construídas nos enunciados pela criança. M parece querer atingir (I), sua interlocutora (que insistentemente lhe fazia perguntas), ao dizer “Da próxima vez, vai falá isso pra sua vó.”

Para Franchi (1992), a experimentação dinâmica do sujeito no diálogo se compreende apenas parcialmente quando a imaginamos num processo receptivo de adaptação a um conjunto de convenções que reproduzem esquemas de interação social bem-sucedida; ou quando a consideramos exclusivamente como servindo à reprodução, de sucessivas etapas quase contratuais da interlocução. Nesse sentido, é preciso lembrar aqui que o contexto e a situação da atividade linguística são somente “modos” – não menos discursivos – que apoiam a seleção lexical original da criança e o “xingamento” no final do episódio (“da próxima vez, vai falá isso pra sua vó”). Embora se manifeste como condição de desenvolvimento eficaz do discurso, a flexibilidade pragmática não é previsível. Isso por conta da criatividade e movimentação do sujeito na língua(agem).

A ocorrência, a seguir, mostra novamente a impermeabilidade da fala de M à correção, característica da *segunda posição* proposta por De Lemos (2002).

(3) 3;00.07 (Dani coloca uma peça de vestuário em M)

I: Não cabe mais, M!

M: Assim.

I: Não cabe.

Dani: Não cabe. Você era muito pequenininha.

M: Eu não era!

Dani: Era!

M: Não ero.

Dani: Tô falando/ "Não ero!" Ai, que coisa feia!

I: Era sim! Cê

M: Não ero! (alto)

I: Era! Você era! (alto, tentando corrigir M)

M: Isso é palavrão?

Dani: Não é palavrão, só que tá errado.

M: Hã, SI (baixo)

I: A M era tão pequenininha!

M: E(pausa)ra, e não cabia isso.

Dani: Cabia?



Na aquisição de linguagem, os erros na fala da criança ampliam o quadro empírico e levam o estudioso a considerar os aspectos ditos pragmáticos, que estão também em jogo quando eles acontecem. Na ocorrência em questão, em que M diz “ero”, soa até engraçado, pois a criança chega a perguntar aos interlocutores se se tratava de palavrão, dada sua posição de não escuta da língua. A repetição de “não ero” na fala de Dani, seguida do julgamento “Ai, que coisa feia!” e de “Era sim!” (da fala de I) parecem contribuir para que M atribuisse um sentido negativo à sua própria fala. Em outras palavras, os efeitos (pragmáticos) produzidos pela fala de M em seus interlocutores levaram-na a crer que estivesse produzindo um palavrão, quando, na verdade, eles estavam tentando corrigir a fala da criança, que apresentava um erro de flexão verbal, ao dizer “ero” ao invés de “era” (a forma esperada, de acordo com a língua adulta).

A próxima ocorrência trazida para a discussão foi flagrada num diálogo doméstico, do qual a criança (A) participava.

(4) 4;2.16 (D) (I e A estavam na sala assistindo TV)

I: Fala para a sua mãe que chegou a vez da onça beber água.

(A vai até a sala de jantar, onde sua mãe estava conversando com seu pai)

A: A tia I disse que a onça dela vai beber água.

Ir: Ah, é mesmo!

A: Mas ela não tem onça. Só cachorro.

(R e I riem)

I: Agora chegou a minha vez de não cozinhar. (grita da sala de TV)

Ir: É maneira de dizer. Não tem nada de onça de verdade. Que nem quando fala que a pulga está atrás da orelha.

A ocorrência 4 mostra que A é sensível ao pedido de I, na medida que tenta transmitir a mensagem (recado) para sua mãe, Ir. No seu processo de aquisição da linguagem, a criança faz movimentos em direção à *língua* e também em direção à *linguagem*. Os sons da “fala” incipiente da criança são constituídos (recobertos) no diálogo por outro sentido, ou seja, como um possível de língua. Observa-se que a expressão “chegou a vez da onça beber água” (em que se anuncia que chegou a vez de alguém fazer algo) é metafórica. Na ocorrência em questão, A. pareceu desconhecer esse uso em sua língua materna, uma vez que disse “a onça dela vai beber água” e depois “Mas ela não tem onça. Só cachorro.”. Dada a condição de não escuta para a língua, em que a criança não consegue reformular o seu dizer, observa-se que A situa-se na *segunda posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, conforme a proposta de De Lemos (2002). A criança não conseguiu entender o sentido da expressão usada por sua tia, tendo provocado o riso das interlocutoras adultas. Além disso, não conseguiu entender que o que estava em questão era o fato de a tia não cozinhar naquele dia, pois isso era um significado construído e partilhado entre sua mãe e I. Esta ocorrência mostra que o simples encadeamento de elementos da língua não é, neste caso, suficiente para dar conta da significação e do funcionamento linguístico.

De acordo com a visão crítica de Franchi (1992) sobre as teorias de linguagem que privilegiam a comunicação, pode-se dizer que o problema central é o da “significação” concebida não só como uma propriedade das expressões, apreensível pela enumeração de características sintáticas e morfológicas da língua, mas como um “ato”, um ato intencional e motivado que põe em relação, de um lado, os interlocutores, de outro

os elementos convencionais de que se servem na interlocução (a “função” específica a que se visa em cada ato de comunicação e a “forma” das expressões). Pensando assim, a correlação entre estrutura semântica e estrutura sintática descrever-se-ia pela representação explícita, de acordo com Franchi (1992) das condições mesmas do ato da comunicação, das intenções ou funções desses atos. Na ocorrência 4, isso fica evidente na medida em que M pareceu desconhecer o sentido metafórico da expressão “chegou a vez da onça beber água”, que fica destacado na fala seguinte da criança, quando tem que retomar o sentido do enunciado de I (“Fala para a sua mãe que chegou a vez da onça beber água.”), colocando-o numa estrutura de discurso indireto, ao dizer “A tia I disse que a onça dela vai beber água”. Sendo assim, embora a sentença manifesta na fala de M esteja “bem formada” do ponto de vista sintático, o mesmo não se pode afirmar com relação ao ponto de vista pragmático, pois ela coloca em risco a significação. Por isso, Franchi (1992) afirma que o problema central das teorias que privilegiam a comunicação é a significação. Sendo assim, a ocorrência em questão é exemplar no sentido de poder mostrar a inflexibilidade pragmática manifesta da fala de M. Neste sentido, observa-se que a significação relaciona-se fortemente com os usos da *língua*, que vão sendo estabelecidos pelos falantes nas interações das quais eles participam.

Fato é que não se chega aos sentidos d(n)a *língua*, senão pela *fala*, no processo de aquisição da linguagem. Com isso, pode-se perfeitamente entender porque os conceitos de *língua* e *fala* são propostos como interdependentes em Saussure. Vale, portanto, remarcar que a pragmática *estaria* implicada no conceito de fala.<sup>2</sup> Já para Benveniste (1995), é no discurso atualizado em frases que a *língua* se forma e se configura. Por isso, o autor afirma que é neste lugar que se começa a linguagem.

### À guisa de conclusão

A pragmática propõe um novo olhar sobre a *língua*, de modo que a relação dos usuários (falantes) com a língua(gem) possa ser problematizada. Assim, a situação discursiva e o sujeito passaram a ser componentes imprescindíveis para a construção do sentido dos enunciados. Com isso, é possível também deduzir que a pragmática opõe-se à concepção de linguagem definida apenas como espelho do pensamento, ou determinada biologicamente, o que permite aproximá-la do lugar ocupado pela *fala* na teorização interacionista desenvolvida por De Lemos e colaboradoras.

Portanto, conceber a *língua* no seu dinamismo, na sua heterogeneidade (nas características que lhe são próprias) significa também admitir que seus contornos não são muito nítidos, como faz o interacionismo. Pode-se concluir que a língua, se tomada como um conjunto de relações destituído de toda concretude, descrita como se fosse um objeto, não permite tocar na questão que, para a aquisição da linguagem, é fundamental: a relação da criança com sua língua, no que diz respeito à sua estruturação enquanto falante.

---

<sup>2</sup> De acordo com Dascal (1982), uma origem para a Pragmática pode ser encontrada nos estudos de Saussure (1972), que propôs o estudo da *língua* como objeto da Linguística, deixando a *fala* para as outras ciências, entre elas, a Pragmática, que tem como objeto de investigação o uso da língua pelos interlocutores. Sendo assim, a Pragmática teria o *status* de ciência, não podendo ser mais considerada como apenas um dos níveis de análise linguística.

O tema envolvendo os erros na aquisição do léxico já foi abraçado anteriormente por pesquisadores interacionistas, principalmente Figueira (1995, 2010). No entanto, a atenção esteve voltada mais ao léxico em si e menos aos efeitos produzidos pela movimentação da criança e funcionamento linguístico no processo de aquisição da linguagem. De algum modo, este artigo tentou suprir esta lacuna ao focalizar esses aspectos pragmáticos e seus contornos mais ou menos flexíveis, atualizados nos enunciados da criança e seu(s) interlocutor(es), na composição do diálogo criança-adulto.

Na primeira ocorrência, a flexibilidade pragmática se mostrou na fala de M na medida em que esta, para se fazer entender no diálogo, elevou seu tom de voz e reproduziu, em onomatopeia (piuí, piuí, piuí), o som do objeto (trem) que desejava obter, uma vez que não conseguia pronunciar o /r/ na palavra em questão. Ficou evidente o trabalho sofisticado da criança com a língua(gem), que já situada na *terceira posição* da criança no processo de aquisição da linguagem, de acordo com De Lemos (2002), não só consegue escutar sua própria fala, mas também reformular o seu dizer. A flexibilidade se manifestou quase como condição de desenvolvimento eficaz do discurso. E por conta da imprevisibilidade da movimentação do sujeito na língua(gem) e sua criatividade, em mobilizar outro recurso linguístico (no caso, a onomatopeia), para se fazer entender, foi possível atestar, neste caso, que a flexibilidade pragmática não tem limites.

Já as ocorrências 2, 3 e 4 poderiam até ser analisadas baseando-se numa descrição dos “atos de fala”, como proposto por Searle, ou ainda levando-se em consideração os princípios quase contratuais que regem a intenção comunicativa, privilegiando-se a noção de “comunicabilidade”, as máximas de Grice, ou mesmo levando-se em consideração os papéis específicos dos sujeitos no diálogo. Enfim, nosso objetivo neste artigo não foi o de esgotar todas as possibilidades descritivas de interpretação.

Na ocorrência 3, a inflexibilidade pragmática na fala de M (situada na *segunda posição*) se mostra no momento em que os efeitos produzidos por sua fala em seus interlocutores levaram-na a crer que estivesse falando um palavrão, quando, na verdade, eles estavam tentando corrigir a fala da criança, que apresentava um erro de flexão verbal, ao dizer “ero” ao invés de “era”. A ocorrência 4, por sua vez, é exemplar no sentido de mostrar a inflexibilidade pragmática na fala de M, ao desconhecer o sentido metafórico da expressão “chegou a vez da onça beber água”. Além disso, revela que os encadeamentos de elementos da língua, por si só, não são suficientes para dar conta da significação. O pequeno conjunto de dados aqui analisados não permite concluir que haja uma relação direta entre flexibilidade pragmática e posição ocupada pela criança no processo de aquisição da linguagem de acordo com De Lemos (2002). Para isso, seria necessário analisar um conjunto maior de dados.

Por ora, cabe assinalar que uma teoria da linguagem fundada em noções como “comunicação”, “intenção”, “função” social, opta também por uma gramática “vista como exterior e pública, como prática aberta e social”, em que o esforço teórico se desloca à determinação das condições do exercício social da linguagem, derivadas de um princípio geral determinante – o da “comunicabilidade”, “como única pertinência para uma teoria que recupere o fenômeno linguístico ao nível da realização”, segundo Franchi (1992, p. 11). Dito de outro modo, conforme apontado pelo autor (Ibidem, p. 12) “desaconselha-se buscar a explicação da significação pela explicitação da estrutura das línguas naturais, mesmo quando se insiste em suas propriedades formais universais” (para quem nelas acredita!), porque são as necessidades da comunicação, suas funções e

condições, identificáveis em um outro universo nocional, que determinam a estrutura linguística.

Os resultados da análise de dados deste trabalho indicam que a linguagem deve ser “apre(e)ndida” na sua relação instável de interioridade e “exterioridade” no diálogo. Os erros na fala das crianças mostram que elas não tomam, necessariamente, o mesmo referencial já cristalizado pelos usos da língua adulta. Eles podem constituir o seu próprio eixo “provisório” no estabelecimento de relação/significação, sendo possível surpreender o início do jogo ininterrupto da língua(gem) em funcionamento e seus efeitos, que deixam ver as marcas do sujeito no processo de aquisição da linguagem.

De acordo com De Lemos (1995, p. 15), “para Saussure, o indivíduo está sempre submetido a um funcionamento da língua, já que restrição e imprevisibilidade não se distribuem de forma desigual entre fonema e palavra, sentença e texto”. Portanto, a tarefa em aquisição da linguagem não é descrever a *língua* ou a *fala* da criança, é descrever e interpretar a relação da criança com a *língua* a partir de sua *fala*.

## REFERÊNCIAS

- BATES, E. The acquisition of pragmatic competence. *Journal of Child Language*, v. 1, n. 2, p. 277-282, 1974.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- CASTRO, M. F. P. Sobre o (im)possível esquecimento da língua materna. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, Patologias e Clínica de linguagem*. São Paulo: Editora PUC-SP EDUC, 2006. p. 135-148.
- DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da Linguística. Pragmática*. v. IV. Campinas: Editora da UNICAMP, 1982.
- DE LEMOS, C. G. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da Abralin*, n. 3, p. 97-126, 1982.
- \_\_\_\_\_. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismo de cambio. *Substratum*, n. 1, p. 121-135, 1992.
- \_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 9-28, 1995.
- \_\_\_\_\_. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 41-69, 2002.
- FIGUEIRA, R. A. A Palavra divergente. Previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais na fala de duas crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 26, p. 49-80, 1995.
- \_\_\_\_\_. O que a investigação sobre o erro na fala da criança deve a Saussure. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 52, n. 1, p. 115-143, 2010.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 22, p. 9-39, 1992.

JAKOBSON, R. *Ensayos de Lingüística General*. Tradução de J. Pujol e J. Cabanes. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1974.

MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise sócio-interacionista*. 1995. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Erros na aquisição da flexão verbal: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 462-476, 2010.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 539-552, 2011.

\_\_\_\_\_. O erro e a autocorreção na relação da criança com a língua. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 403-418, 2012.

\_\_\_\_\_. Instâncias da língua na fala da criança. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, p. 666-678, 2014.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1972.

\_\_\_\_\_. *Escritos de Linguística Geral*. Organizado e editado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.

TOMASELLO, M. The social-pragmatic theory of word learning. *Pragmatics*, v. 10, n. 4, p. 401-413, 2000.

**Recebido em:** 01/10/2017

**Aprovado em:** 15/12/2017

# A referência e o estereótipo na comunicação colaborativa intercultural

**Paola de Carvalho Buvolini Freitas**

Universidade Estadual Paulista (UNESP) “Júlio de Mesquita Filho”,  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
paolabuvolini@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-3781-7201>

**Daniela Nogueira de Moraes Garcia**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
Assis, São Paulo, Brasil  
dany7garcia@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1997>

## Resumo

A mediação no teletandem visa discutir, contextualizar acontecimentos linguísticos e culturais das sessões de interação. Trata-se de um espaço propício para o questionamento de dois movimentos: a referência e o estereótipo (LIPPMANN, 2008). Este artigo problematiza, na colaboração intercultural, a recorrência desses na formação de mediadores para não dicotomizar o ensino de línguas estrangeiras, mas vê-lo pelo seu acontecimento. Observamos dois estudos de caso de interações em teletandem para demonstrar a recorrência, via identidade nacional, da referência e do estereótipo e compreender seus usos. Os resultados revelam que as identidades nacionais sobressaem para estabelecer pertencimentos territoriais, expor maior conhecimento deste interagente e entendê-los como processos constitutivos da nacionalidade em confronto, de práticas sociais que tendem a perder a força de sedimentação no diálogo.

**Palavras-chave:** teletandem; estereótipo; referência nacional; mediação.

## Reference and stereotype in intercultural collaborative communication

### Abstract

Teletandem mediation aims at discussing, contextualizing linguistic and cultural issues from the interaction sessions. It is a suitable context for observing two movements: reference and stereotype (LIPPMANN, 2008). This paper focuses on the recurrent appearance of those movements in the mediators education in intercultural collaboration not to dichotomize the teaching of foreign languages but to watch its occurrence. We present two case studies of teletandem interactions in order to analyze and understand the recurrence mentioned through national identities, reference and stereotype. The results show that the national identities stand out to establish territorial belongings, to reveal greater knowledge of this interactant and understand the stereotypes as constitutive processes of nationality.

**Keywords:** teletandem; stereotype; national reference; mediation.

## Introdução

A proposta do presente artigo é questionar o termo *estereótipo* no contexto de comunicação intercultural para dimensionar seu uso no espaço do teletandem. A noção de *referência* aparece como uso de estereótipos que não excluem valores culturais identificáveis como representantes da identidade nacional do país em evidência nas interações do teletandem.

Percebemos que, circundado ao contexto do teletandem, a recorrência do que cunhamos estereótipo esbarra na ideia de referência a fatores culturais e nacionais de um determinado grupo quando não estão enunciados com preconceito e exclusão. Por isso, no âmbito da contemporaneidade e do contexto de comunicação intercultural, as noções de estereótipo e referência podem ser formadoras e/ou indicadoras de identidades nacionais-culturais.

O contexto da comunicação intercultural *on-line* gerador dos dados do presente artigo é o teletandem vivenciado nos três *campi* da UNESP que têm o curso de Letras. Este não é um método para aprender línguas, mas um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual pares de falantes de línguas diferentes (nativos ou com proficiência) colaboram para aprender a língua um do outro (TELLES, 2015). Como inicialmente previsto no projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos* ([www.teletandembrasil.org](http://www.teletandembrasil.org)), os pares de aprendizes utilizam os recursos de voz, texto e imagens de *webcam* de aplicativos com tecnologia VOIP (*Voice Over Internet Protocol*), tais como o Skype. Conversando sobre temas por eles selecionados, esses pares se alternam em períodos relativamente iguais para ajudar um ao outro a aprender suas respectivas línguas nativas ou de proficiência. Hoje, após 11 anos de existência do teletandem, os objetivos se mantêm, mas dialogam fortemente com as culturas que são enunciadas e tematizadas na interação. Por isso, o segundo projeto temático (TELLES, 2011) se intitula *Teletandem: Transculturalidade na interação on-line em língua estrangeira pela webcam*.

Trazer essa temática para as pesquisas em comunicação intercultural *on-line* é um passo para compreender os sujeitos envolvidos em participar do movimento de constituição subjetiva e identitária de si mesmo em confronto com outro, estrangeiro – estranho em valores, costumes e línguas.

Para a discussão proposta aqui, este artigo se organiza em seções que: a) definem o contexto da pesquisa, ou seja, o teletandem e suas atividades de comunicação intercultural *on-line*; b) mostram os conceitos teóricos sobre estereótipo e sua possível relação com os processos de sedimentação e pertencimento para o contexto de trocas linguísticas e culturais. A sedimentação e o pertencimento serão tratados vinculados aos estereótipos enunciados nos dados coletados, formando novas seções. Esses conceitos dialogarão com a Teoria da Performatividade de Judith Butler (1990, 2004).

Na sequência, na seção intitulada “Análise dos dados”, traremos excertos de interações que foram transcritas para compreender o uso de estereótipos e mensurar seu valor de referência cultural e nacional para os envolvidos, participantes das interações e, principalmente, para os mediadores que atuam nesse espaço como formadores de opiniões, valores culturais e nacionais.

## O Teletandem: interação e mediação

Evidenciamos o contexto e os objetivos do teletandem que somam educação às novas tecnologias, caracterizando-se como um espaço translíngüístico (ZAKIR, 2015) promovedor da comunicação intercultural *on-line*, pois

Além de ser um projeto pedagógico e social, que visa ao ensino e à transformação das condições sociais de acesso da população economicamente desprivilegiada às línguas e culturas de outros países, o Teletandem Brasil é um projeto de pesquisa. Ele visa (a) ao aprofundamento da compreensão dos modos pelos quais os parceiros de teletandem fazem uso do computador para aprenderem línguas estrangeiras; (b) ao aprofundamento de nossa compreensão sobre a natureza e os processos de interação intercultural no ambiente virtual de teleconferência e (c) às redefinições no papel do professor de línguas estrangeiras ao trabalhar com o teletandem. (TELLES, 2009, p. 69)

O teletandem associa a tecnologia a um comunicativismo sociointeracionista, explicado por Telles (2009), que considera o interesse e o nível de profundidade da relação do par interagente, promovendo, a cada um desses aprendizes de línguas estrangeiras, autonomia e crescimento linguístico/cultural e, por isso, constituindo-se em um contexto virtual profícuo para educação/formação mais híbrida ao diferente, com menos categorizações sociais excludentes.

Usar o teletandem e o tandem face a face são formas atualizadas pela tecnologia, no caso do primeiro, e pela mobilidade de receber estrangeiros em universidades do segundo formato, de se aproximar de línguas estrangeiras dentro do espaço acadêmico e do espaço virtual. Através desse contato transcultural *on-line*, o sujeito se envolve num espaço profícuo para ressignificação dos quesitos: cultura, língua, valores, preconceitos e, no todo, identidades. Portanto, é um espaço de interculturais, interlínguas, intersedimentações e, também, interpelações, uma vez que o teletandem, por si só, é um instrumento de poder. Quem o pratica, frequentemente, pressupõe que postura deve tomar ou é desejada, o que significa ter uma *performance* diante do outro e do meio *on-line* em que estão.

As interações que estudamos neste artigo foram realizadas no espaço do teletandem, em laboratórios das universidades envolvidas (uma brasileira e outra estadunidense). O interagente rompe com o já-estabelecido lugar de aluno e se assume interagente capaz de falar por seu país, inicialmente, como representante nacional. Por essa nova configuração de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, os limites de quem aprende e de quem ensina ficam mais equilibrados, mais negociáveis.

A Figura 2 ilustra uma sessão prototípica de teletandem atualmente conduzida na UNESP (*campus* de Assis). Como podemos observar, a mediação das sessões de teletandem acontece após as interações, com o tempo estipulado de 25/30 minutos para discussão entre os interagentes – alunos das duas línguas estrangeiras envolvidas e o mediador – instrutor de línguas.





teletandem, questões de futebol para brasileiros e de *fast food* para os estadunidenses, canadenses, especificamente? Essa *visão estereotipada* da nacionalidade expressa pelos aprendizes de teletandem é parte da *performance* de um sujeito híbrido ou uma faceta de segurança para não ser avaliado negativamente?

Por essas constantes é que percebemos que o uso do estereótipo pode ser uma referência à identidade nacional do interagente que assim o faz para poder representar sua nação no teletandem, especificamente.

## O estereótipo

Water Lippmann, escritor e comentarista político estadunidense, foi um dos primeiros a nomear *estereótipo*. Ele buscou compreender, ancorado na Psicologia Moderna, como os indivíduos representavam a realidade social na qual estavam inseridos, o que rejeitavam e o que absorviam como certo diante da cultura da realidade social da qual pertenciam ou desejavam pertencer. Com esse olhar, Lippman (2008) define estereótipo como imagens mentais que auxiliam os indivíduos a lidar com a realidade que os cerca. Segundo Cabecinhas (2004), seu uso, em 1798, representava uma chapa de metal para reproduzir textos nas tipografias. Por isso, é fácil fazer a correlação da definição com a etimologia do termo, *stereòs*, em grego, significa rígido e *típos*, impressão. Portanto, uma impressão rígida, em nível subjetivo, das relações que o indivíduo constrói, organiza, visualiza da sociedade em que vive.

Baccegá (1998, p. 8) traz considerações importantes de Lippmann para a definição de estereótipo.

Segundo Lippmann (2008), quando nos aproximamos da realidade, "não vemos primeiro para depois definir, mas primeiro definimos e depois vemos. Aí está o estereótipo: são os tipos aceitos, os padrões correntes, as versões padronizadas". Eles interferem na nossa percepção da realidade, levando-nos a "ver" de um modo pré-construído pela cultura e transmitido pela linguagem.

Para Mazzara (1999, p. 14),

Os estereótipos formam parte da cultura de um grupo e, como tais, são adquiridos pelos indivíduos e utilizados para uma eficaz compreensão da realidade. Ademais, a conscientização dos estereótipos cumpre para o indivíduo uma função de tipo defensivo: ao contribuir com o mantimento de uma cultura e de determinadas formas de organização social, garantem o resguardo das posições alcançadas.

Ver o estereótipo como parte da cultura é recorrente, mas acreditar na sua eficácia para a compreensão da realidade na qual ele habita leva seu conteúdo à sedimentação como um dado, uma informação posta, certa, rígida e, conseqüentemente, excludente e preconceituosa, como entende Baccegá (1998, p. 10):

O estereótipo, assim como o conceito, é um reflexo/refração específica da realidade – ou seja, reflete com desvios, como um lápis que, colocado em um copo de água, "entorta", mas o estereótipo comporta uma carga adicional do fator subjetivo, que se manifesta sob a forma de elementos emocionais, valorativos e volitivos, que vão influenciar o comportamento humano. Ele se manifesta, portanto, em bases emocionais,

trazendo em si, como já dissemos, juízos de valor preconcebidos, preconceitos, e atuam na nossa vontade.

Ter o estereótipo como algo posto de determinada comunidade é inverter seu estado de pressuposto, criado pelo povo e reiterado, performaticamente, pelo povo, subjetivamente, para o estado de posto, sedimentado. Regra a ser seguida para manter a sensação de nação, de grupo, de pertencimento. Mas, em tempos de quebra de fronteiras e contínuos fluxos realizados pela globalização, há uma questão chamativa: por que os estereótipos não diluíram ou acabaram? Possivelmente, pela necessidade de pertencimento diante da liquidez moderna, como salientou Bauman (2005).

Analisaremos, neste trabalho, a recorrência de questões culturais com foco no estereótipo e/ou referência cultural em dados gerados a partir de interações de teletandem ocorridas em 2012. Os dados analisados foram transcritos via verbatim e os nomes dos interagentes alterados.

Abaixo segue o primeiro excerto que analisaremos como amostra da interação entre um brasileiro, Tiago, e um cubano, Ricardo, que mora nos Estados Unidos e estuda na universidade estadunidense parceira do Teletandem.

Esse primeiro excerto é posto aqui para evidenciar a noção de estereótipo apresentada na interação com as definições que encontramos nos referenciais teóricos sobre o assunto.

*Ricardo: Você perguntou: o que tenho visto do Brasil aqui?*

*Tiago: Hã. Hã.*

*Ricardo: Outro país, visto coisas boas, eu ah, [...] agora o Brasil está no, ah, no momento histórico muito importante, para o país e para a projeção do país no âmbito internacional.*

*Tiago: sim*

*Ricardo: Então, ah, seu eu falar isso do Brasil, ah, o crescimento econômico, o desenvolvimento, que o país emergente no contexto global, isso que se ouve mais do Brasil agora nos Estados Unidos, especialmente para os estudantes da América Latina.*

*Tiago: Entendi*

*Ricardo: Isto muitas pessoas estão aprendendo. Mas também se fala muito em etanol, e a Indústria do etanol, e o combustível do Brasil, e eu acho o crescimento econômico, econômico que tenha feito o Brasil (incompreensível) então o Brasil foi o último país que entrou na restrição e o primeiro que saiu. Então isto é questão do papel que está tendo o Brasil no novo mundo, eu acho, o mundo onde estão existindo países emergentes, países... como Índia, China, ... E agora nos Estados Unidos quando se fala do Brasil se fala de coisas positivas. **A parte dos estereótipos das garotas boas, das praias do Rio, isso ao nível do americano comum, do americano da rua.***

*Tiago: Hã, hã*

#### **Excerto 1 – Fonte: Inter 4, 2012.**

Ao comparar Brasil e Estados Unidos, Ricardo pontua, no aqui e agora de sua fala, características geográficas e estéticas, partes da dimensão cultural do Brasil, comuns, padronizadas porque são e foram imagens mentais construídas por alguém que tinha o poder de construir determinadas “verdades” nacionais. Como dito por Lippmann

(2008) no início dessa seção, o estereótipo como imagens mentais auxilia a enxergar uma realidade para poder falar dela e com quem pertence a ela, por isso, são recorrentes no espaço do teletandem, já que este pede que duas nacionalidades estejam frente a frente *on-line* para conversação com fins pedagógicos.

Portanto, confirmamos a grandeza da área da comunicação intercultural com as palavras de ElHajji (2005, p. 55):

Neste sentido, a CIC (Comunicação Intercultural) tem um duplo valor socio-científico. Além de servir de interface social intercomunitária, ela constitui um quadro epistêmico capaz de efetivar as condições teóricas e analíticas necessárias para a apreensão do significado dos fluxos migratórios a partir de seus rastros comunicativos. Enquanto horizonte epistemológico, a CIC pode oferecer um plano reflexivo altamente operacional, seguro e confiável para manobras teóricas inéditas e audaciosas, capazes de trilhar profundamente a complexidade sociopolítica da época contemporânea e retrair de modo bastante fiel o emaranhado geocultural da era global.

No horizonte epistemológico da comunicação intercultural, também, *on-line*, a complexidade sociopolítica e subjetiva dos participantes representantes de seus países pede um plano reflexivo muito crítico e respeitoso para não gerar sedimentações em termos de estereótipos excludentes e preconceituosos impedidores do fluxo global e cultural acontecer com mérito e equidade. Esse plano reflexivo é função específica do mediador de teletandem que discute situações enunciadas nas interações a fim de construir noções linguísticas e culturais respeitadas nas suas diferenças e formadoras de sujeitos híbridos pelo contato com o outro estrangeiro.

### **A permanência do estereótipo pela sedimentação**

O termo sedimentação será aqui explicado como indício deflagrador dos estereótipos como referências culturais.

A fala do sujeito que participa das interações de teletandem, nomeado de interagente, como usaremos, é nosso foco porque mostrará como está interpelada ou não de estereótipos. É notório perceber que, ao tratar de estereótipos, trabalhamos com a noção de valor (negativo e positivo) para dimensionar a cultura. Assim, também, ressaltamos que o foco inicial está na dimensão de estereótipos sociais que tratam da cultura.

Como os interagentes são de nacionalidades diferentes, a identidade nacional tende, fortemente, a ser usada como forma de perceber os movimentos de interação dos envolvidos. A identidade nacional é comparada e confrontada, de modo implícito ou explícito, no discurso do interagente de língua estrangeira, para tachar assuntos que são específicos para cada sujeito e para cada lugar. Mas, o primeiro choque é que, da comparação ou marcação de diferenças (WOODWARD, 2013; TELLES, 2015) na interação em teletandem, saem dois movimentos performativos: ora os pares evidenciam um pertencimento, ora eles deslocam estereótipos construindo outros valores culturais, reformulando o que estava pertencente neles como visto no excerto acima e explicitado no recorte abaixo com a fala de Ricardo, interagente que nasceu em Cuba, mas mora há anos nos Estados Unidos.

Brasil emergente economicamente para o americano leitor, intelectualizado – deslocamento de valor porque o Brasil não é visto por ele como subdesenvolvido e/ou marginalizado pela primeira potência, mas sim visto positivamente, com crescimento econômico em detrimento da visão, inclusive materializada pelo termo estereótipo, de um país com garotas boas, das praias do Rio (vide excerto 1).

Para explicar termos específicos que adotaremos neste artigo, tais como *sedimentação*, *performatividade*, *subjetividade*, alinhavamos teorias as quais podem explicar (e parecem fazer isso com maestria) nossa atenção. Essas teorias são a Teoria da performatividade (BUTLER, 1991, 2004) e os Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 2011) somados às Teorias da Informação e Comunicação (TICs).

Para a compreensão maior de estereótipo, olhamos para a dimensão subjetiva do sujeito que, perpassado pela globalização e pela tecnologia nesse contexto intercultural, enuncia como representante nacional de uma sociedade, ou seja, enuncia valores sociais. Para a dimensão de sujeito, buscamos os trabalhos de Rolnik (1997).

Da leitura de Rolnik (1997), percebemos como os estudos se inter cruzam. Para isso, citamos um trecho de seu texto “Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização” do livro *Cultura e subjetividade. Saberes Nômades* (ROLNIK, 1997, p. 19):

A mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades implica também na produção de kits de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente do contexto geográfico, nacional, cultural.

Silva (2013), em *Identidade e diferença*, afirma que quem participa da fragmentação de identidades de forma consciente também reconstrói identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum. Associamos tal processo de reconstrução ao conceito de *sedimentação* que Butler (2004) nos traz. É esse passado comum que dissemina valores, atitudes e, muitas vezes, leva a uma fala superficial por meio da *performatividade* e a estereótipos, processo de *sedimentar* o que é mais denso. E, por isso, categorizar, classificar, dicotomizar e excluir, definindo estereótipo como preconceito, como uma referência social com valor negativo.

No artigo de Luciana Parisi (2009), *As aventuras do sexo [The adventure of a sex]*, há uma clara definição da performatividade de Butler. Para Parisi, a performatividade não é nem intencional nem apenas arbitrária. A historicidade específica de discursos determina seu poder de transformar em atos o que os discursos nomeiam. Exemplo dessa prática é o discurso em torno do nascimento de uma menina. Compra-se um enxoval todo nos tons de amarelo, rosa e, repetidas vezes, ouve-se e fala-se sobre o que ela precisa ter: brinco, pulseira, enfeites no cabelo. Distinção estabelecida discursivamente do menino.

É essa repetição de falas e sinais dentro de uma grade de poder que determina posições sociais dentro, também, de suas restrições ideológico-sociais. Este movimento leva a uma *normalização* e, conseqüentemente, *sedimentação* carregada no processo de crescimento dessa menina, como no exemplo.

Derrida (1991) esclarece que, nesse jogo *identidade x diferença*, o poder tem função primordial. É por ele que os sujeitos se sentem pertencentes ou não a determinados grupos e ambientes. O processo de sentir-se pertencendo a uma identidade se dá pela possibilidade de *repetição de um ato linguístico*. Essa *repetibilidade* da linguagem com mudanças de sentido, seja pela fala ou pela escrita, nomeia o que Derrida chamou de *iterabilidade*. Tal pertencimento identitário se dá pelo processo de *citacionalidade*, movimento de citar palavras em outros contextos, como se recortássemos e colássemos uma expressão em diversos contextos, igual a citação.

Ele diz que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2013, p. 91). É essa repetição de falas e sinais dentro de uma grade de poder que determina posições sociais dentro, inclusive, de suas restrições ideológico-sociais e que dialoga com o que Lippmann (2008) trouxe acerca de estereótipos. Esse movimento leva a uma *normalização* e, conseqüentemente, *sedimentação* de valores e culturas manifestados *na e pela* língua na interação.

A nosso ver, aqui, entram em jogo os processos de *citacionalidade* e *iterabilidade* como formas de sedimentação de discursos que interpelam seus usuários.

Para a maior compreensão desses processos, trazemos a figura a seguir (que elaboramos para esse espaço), ilustrativa do processo químico de sedimentação, feito em laboratório, com a finalidade de separar elementos sólidos de outros menos sólidos. Para a interpretação das noções trazidas de Derrida (1991), os elementos são os valores ditados pela sociedade via linguagem (*Performatividade*). Portanto, o que fica no fundo são os valores mais fortes, mais duros de quebrar, os possíveis *estereótipos ou referências*. O que flutua fica mais próximo da superfície, mais fácil de se misturar com ar e outros elementos: são as expectativas híbridas de novos conhecimentos. Os copos podem indicar os sujeitos. No seu processo de desenvolvimento, recebem muitos conhecimentos – as bolhas da figura abaixo, e durante esse processo, sedimentam o que é valor indissolúvel, fortemente constitutivo de dada sociedade pelo processo cunhado por Butler (2004) de *performatividade*.

O problema é que, ao mesmo tempo, esses valores fazem pertencer e excluir a nível de nação, reforçando a necessidade deste estudo para a prática humanizadora e respeitável do contato com outras nações. A discussão dessa problemática ou complexidade vivida pelo contato intercultural *on-line* do teletandem precisa ser acionada e questionada no momento da mediação, o que poderá garantir uma formação com maior amplitude cultural e humana para mediador e interagentes.



Figura 1. Ilustração do processo de sedimentação

É com esse aparato teórico que vislumbraremos, abaixo, os dados dos pares em interações de teletandem. A troca de turnos feita por sujeitos que, a todo momento, têm uma *performance* diante, inicialmente, de um outro que constitui um lugar de poder, por isso, também uma posição específica de sujeito. É nesta posição de interagente e estrangeiro que as *performances* surgem para fabricar novas identidades. E todo este processo, bastante antropofágico, envolve, desloca e reformula identidades.

## **Análise dos casos**

Segundo Gilhan (2000), o estudo de caso aborda um contexto específico de pesquisa com participantes também específicos.

Assim, epistemológica e metodologicamente, este artigo se encontra mais apoiado na teoria crítica, uma vez que ela é transnacional e subjetiva, vê os envolvidos na pesquisa de forma interativa e, é por meio desta, que o que pode ser conhecido fica evidente. Salientamos que a visão crítica de sujeitos que se colocam na função de interagentes passa por relações de poder construídas no espaço em que vivenciam as interações. Ele tem o poder de decidir, mesmo que reciprocamente, o que falar e como falar, além de sua constituição subjetiva de poder, refletindo questões linguísticas, culturais que, por esse mecanismo de reflexão, proporcionam compreender sua posição de sujeito em relação a outros que o rodeiam.

Especificando, os participantes estrangeiros e brasileiros têm idades entre 18 a 22 anos. O interagente estrangeiro do primeiro caso cursava Relações Internacionais em uma Universidade particular de Washington e o brasileiro, Letras, em uma universidade pública do interior de São Paulo. Os interagentes do segundo caso cursavam, respectivamente, Administração em uma universidade particular dos Estados Unidos e Letras na universidade brasileira.

Usamos, para a análise dos casos, somente as interações em português e falas transcritas. A indicação de fonte ao fim de cada trecho selecionado indica em qual interação a temática foi enunciada. Para o primeiro estudo de caso, usamos 4 interações e, no segundo, 5 interações. Os participantes dividiam o tempo total da interação para praticarem as línguas portuguesa e inglesa.

O primeiro estudo de caso é formado por Tiago e Ricardo (nomes fictícios). Tiago é o brasileiro e Ricardo, cubano, morador dos Estados Unidos. Trazemos excertos da metade da interação que acontecia em português que toca nas questões culturais, reveladoras da qualidade dos estereótipos e da identidade nacional do país em questão, Brasil. Ressaltamos que só analisamos excertos da conversa em português para mensurar e compreender os estereótipos e as referências da nacionalidade brasileira.

O primeiro excerto exposto acima mostra a conversa entre Tiago e Ricardo sobre a economia brasileira, com o olhar de um estrangeiro que vê o crescimento do etanol, de um Brasil emergente. Ricardo, o estrangeiro, consegue identificar bem quem fala da mesma forma que ele, de dentro da academia e de estudos específicos da América Latina. Ele salienta com ênfase que sua visão de “brasilidade” está interpelada pelos jornais que lê e os estudos que desenvolve na universidade, a partir do curso de Relações Internacionais, que pode remeter a sua origem latina.

A sensação de não marcação de estereótipos nacionais trazida por Ricardo se dá pela falta de iterabilidade e citacionalidade, processos identificados por Derrida (1991) e usados por Butler no fazer performativo. Ou seja, Ricardo não repete (iterabilidade) uma grade regulatória para ser identificado como americano ou latino, nem cita (circularidade) enunciados padronizados e rígidos a respeito do Brasil como são cunhados os estereótipos. Ricardo não repete e/ou cita o que está marcado nas ruas e na sociedade como senso comum, ele não recorre ao mesmo discurso da massa, ao já-dito que promove mais e mais sedimentações e, conseqüentes, estereótipos excludentes. Ele ressalta o que é positivo no Brasil *agora*, como visto em sua última fala no excerto acima: “E agora nos Estados Unidos quando se fala do Brasil se fala de coisas positivas”.

Na seqüência da interação entre Tiago e Ricardo, o excerto 2 evidencia o estereótipo do brasileiro pouco culto e político enunciado pelo próprio brasileiro no jogo comparativo e formativo da interação do teletandem.

*Ricardo: então, eu... Eu gosto muito do Brasil. Eu acho que agora Brasil está co... num momento muito essencial da sua história.*

*Tiago: Tá mesmo. Esta num momento de transição.*

*Ricardo: E... e as projeções do poder do Brasil no mundo são... são muito interessante. Uma potência emergente bastante poderosa. E não sei o que os brasileiros diz sobre isso, não sei o que os brasileiros opinião sobre isso, isso, mas ahm...Isso é a percepção afora do Brasil. Não sei qual é a percepção dentro do Brasil. O que você acha?*

*Tiago: Olha. Brasileiro é um povo mais ingrato. A gente sabe que o país tá crescendo, tá emergente, principalmente depois do governo Lula, que você deve conhecer. É... O Brasil teve uma exposição internacional pra fora do Brasil. E... Aqui, a massa intelectual do país, a massa universitária, o pessoal que estudou, o pessoal que conhece um pouco de economia e de política, aqui no Brasil, concorda que o Brasil é uma próxima, próxima potencia, uma possível próxima potencia. Mas a maioria do povão aqui. O Brasil ainda não é um país muito alfabetizado, assim, o pessoal não se interessa muito por cultura, por arte, por política, são poucas as pessoas que se interessam, então. Mas as que se interessam concordam com esse ponto de vista que você é o povão aqui é meio ingrato.*

#### **Excerto 2 – Fonte: Inter 1, 2012**

É interessante perceber que Ricardo, cubano que mora nos Estados Unidos, não sabe a opinião dos brasileiros sobre a economia do Brasil, ou seja, a economia não foi estereotipada a ponto de se tornar uma *performance* repetida e fazer saber sua informação. Ele pretende descobrir o que pensam. E usa o termo “acho” da fala “*Ricardo: então, eu... Eu gosto muito do Brasil. Eu acho que agora Brasil está co... num momento muito essencial da sua história*” como forma dessa autonomia individual, é seu saber, sua visão. Talvez essa forma interpele menos que a forma imperativa de outras expressões como “Goste/gostem do Brasil”.

A fala de Tiago, o interagente brasileiro, na busca por responder como cidadão brasileiro, ou seja, metonimicamente, vê a economia através de sua interpelação. Ele usa o “*a gente*” provavelmente por estar interpelado socialmente; essa expressão “*a gente*” parece o coletivo de um grupo nacionalmente homogêneo e carregado de poder. Nota-se a iterabilidade para valorizar o conhecimento eloquente do par com o início da fala de Tiago, “*A gente sabe que o país está crescendo, tá emergente*”.



No entanto, mais ao final de sua fala comparativa em termos dicotômicos (massa intelectual x povão; quem se interessa por economia x quem não se interessa; Brasil emergente x Brasil não muito alfabetizado), Tiago usa a adversativa *mas* com o tom de quem vive nas “terras tupiniquins” e pode afirmar pelo contraste que o povão é ingrato e não muito alfabetizado, por isso, a visão diferente de Ricardo e positiva a respeito do Brasil economicamente emergente pediu ao brasileiro uma contextualização social que esbarrou no uso de estereótipos. Essa performance do interagente brasileiro pode sedimentar as ideias de Ricardo, o estrangeiro, interpelando-o a ver o Brasil como um povo não muito alfabetizado, por isso, ingrato econômica, política e socialmente.

Na sequência dos excertos selecionados, trazemos a segunda parceria formada por Beatriz (brasileira) e Jeremy (estadunidense). Na quarta interação deles, há um momento destinado a falar sobre *shopping* e os estereótipos sedimentados por ambos a respeito do que esse espaço comercial suscita.

*Jeremy: as mulheres gostam de entrar no shopping e experimentar, colocar todas as roupas*  
*Beatriz: É, todos os sapatos. Eu sou assim também. Peço todos pro vendedor e so levo um.*  
*Jeremy: E eu falei para elas que quando eu entro, os homens são diferentes*  
*Beatriz: É, entra numa loja pra comprar*  
*Jeremy: Sim, já sabe tudo o que vc quer comprar*  
*Beatriz: É, agora mulher não, gosta de ver e experimentar*  
*Jeremy: é, eu fico zuando um pouco, depois eu fico no shopping por muito tempo, fico nervoso, quero sair bem rápido.*  
*Beatriz: vc não gosta? Nossa, eu adoro. Se precisar passar uma tarde toda, eu passo numa boa.*  
*Jeremy: dor de cabeça, eu tenho dor de cabeça grande dentro do shopping*  
*Beatriz: enxaqueca. Ou so de vez em quando que da dor de cabeça, quando tá dentro do shopping*  
*Jeremy: Muitas pessoas correndo, bem rápido, muitas coisas eu so quero comer e sair bem rápido*  
*Beatriz: Ah não eu gosto de comer, de ficar andando, eu gosto muito de Mc, McDonalds*  
*Jeremy: ah tá*

#### **Excerto 4- Fonte: Inter 4, 2012**

Neste momento, os aspectos interativos vivenciados nas interações são suscitados para não ser uma simples descrição das interações. O mediador pede que o interagente conte como foi a interação, o que causou estranhamento ou aproximações. A partir do relato do participante, o mediador deve estar equipado criticamente para não só ouvir um relato de experiências, perpetuação de estereótipos como enquadrado pelo senso-comum, com tom excludente e concepção sedimentada do outro, como salientou Telles (2015). É exatamente na mediação que as possibilidades e o potencial para promoção de ensino e aprendizagem de línguas crítico se constroem e se realizam no diálogo. Por isso, o mediador precisa ouvir com atenção e questionar possíveis situações para fazer pensar como definimos, (re)construímos a imagem que temos e/ou teremos do parceiro.

A visão de Jeremy sobre a ida e a atividade nos *shoppings* para, especificamente, as mulheres é distinta de seu par, também uma mulher, mas brasileira. Nesse momento, eles precisam falar representando todo o país porque isso traz a *marcação da diferença* – aqui é assim e aí, diferente (WOODWARD, 2013).

Beatriz se mostra surpresa quando Jeremy começa a dizer que não gosta de passar muito tempo no *shopping*, isso lhe dá dor de cabeça. Para ela, tal fala desconstrói a ideia imaginada de que, importado dos EUA, os *shoppings* não são tão interessantes para passar horas e horas.

Woodward (2013), no capítulo primeiro do livro *Identidade e diferença*, explicita que a diferença entre as diversas identidades nacionais reside, portanto, nas diferentes formas pelas quais elas são imaginadas. Fica claro o espanto, mais do que a surpresa, indicando uma identidade estadunidense imaginada por ela. Ele, morador dos EUA, amaria os *shoppings*. Imagem que é definida por estereótipo e pode servir como uma referência à cultura dos *shoppings* e *fast foods* estadunidenses.

A identidade imaginada é quebrada e justificada, ele não gosta de ficar muito no *shopping* porque tem muita gente e vai com um propósito estabelecido, comer ou comprar algo determinado. Por isso, performaticamente, se coloca como um sujeito não estereotipado.

Neste excerto, Jeremy e Beatriz são analisados como sujeitos numa processualidade, segundo as ideias de Rolnik (1997) que não se estabiliza de maneira definitiva, porque ora é eu ora é nós no discurso de pertencimento social e nacional que já se apresenta mais diluído pela globalização.

## Considerações finais

Pensando a constituição do sujeito, podemos rever, ressignificar nossa *performance* docente por meio da mediação de teletandem, cuidando para que nossa fala reiterada de professor-mediador valorize a diferença, torne o estereótipo uma referência a ser observada, discutida e não, essencial e superficialmente, sedimentada pela exclusão. Acreditamos, ainda, que o estereótipo possa ser utilizado como instrumento linguístico e identificador da comunicação intercultural no que concerne à identidade nacional-cultural.

Através da análise das interações, percebemos que os interagentes, dentro de suas perspectivas ideológicas, apresentam suas identidades nacionais. Eles, de formas diferentes, evidenciam traços de suas nacionalidades por signos sociais e mostram o quanto estão sedimentados ao nacional ou mais globalizados. A percepção da sedimentação se dá pelo uso da iterabilidade e da citacionalidade do já dito, do comum, do estereotipado, o que possibilita problematizar o uso do estereótipo.

Por isso, parece profícuo, para o campo da Comunicação Intercultural, desbravar as ciências sociais que dialogam, felizmente, com a Linguística Aplicada, sustentando a necessidade de professores de línguas estrangeiras e, principalmente, mediadores do teletandem de desnaturalizar estereótipos e ver, na mediação, cada caso de sedimentação cultural e nacional (a pensar no contexto do teletandem, o qual possibilita o uso das línguas para falar sobre as culturas das línguas em interação) com o cuidado do mediador de marcar a diferença como característica nacional a somar, hibridizar

sujeitos líquidos, não aprisioná-los com e por impressões rígidas, conseqüentemente, excludentes.

Tomar a teoria da performatividade para ver tais interagentes é vê-los na ruptura da norma, da normatividade, do estereotipado. É a possibilidade de vê-los diferentes também, desconstruindo imagens idealizadas de interagentes, brasileiros e estrangeiros. As identificações entre eles promovem nossa identificação com eles como mediadores, processo que incita reflexão e crítica na formação docente e no estabelecimento de interações fecundas que vão do nacional ao singular.

Preocupados com a educação, com a formação de professores de línguas, a temática deste artigo procurou mostrar o uso de estereótipos nas interações do teletandem a fim de ampliar o ensino e a aprendizagem de línguas nesse contexto, tornando-os singulares e humanos a partir de discussões culturais não sedimentadas em valores culturais excludentes e metonímicos.

## REFERÊNCIAS

- BACCEGA, M. A. *Comunicação e Linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BRAMMERTS, H.; CALVERT, M.; KLEPPIN, K. Aims and approaches in individual learner counselling. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2013. p. 105-114.
- BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Lenguaje, poder e identidad*. Tradução de Javier Sáez y Beatriz Preciado. Madrid: Editora Síntesis, 2004.
- CABECINHAS, R. Processos cognitivos, cultura e estereótipos sociais. In: ACTAS DO II CONGRESSO IBÉRICO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2004, Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/1650>>. Acesso em: 29 maio 2017. p. 3-18.
- DERRIDA, J. *Limited Inc*. Campinas: Papyrus, 1991.
- ELHAJJI, M. Comunicação Intercultural: apontamentos analíticos. *Revista Contemporânea*, UERJ, n. 4, n. 1, p. 52-59, 2005.
- GARCIA, D. N. M. *O que os pares de Teletandem (não) negociam*. São Paulo: UNESP, 2013.
- GILHAN, B. *Case Study Research Methods*. London: Continuum, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LIPPMANN, W. *Opinião pública*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MAZZARA, B. M. *Estereotipos y prejuicios*. Madrid: Acento Editorial, 1999.

PARISI, L. The Adventures of a Sex. In: *Deleuze and Queer Theory*. Edited by Chrysanthi Nigianni and Merl Storr. Edinburgh University Press, 2009. p. 72-91.

ROLNIK, S. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997. p. 19-24.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença*. A perspectiva dos Estudos Culturais. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TELLES, J. A. Teletandem and Performativity. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2015.

\_\_\_\_\_. *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. 2006. Disponível em: <[http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 7-72.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

**Recebido em:** 22/09/2017

**Aprovado em:** 07/08/2018

# Estereótipos em sessões de mediação de aprendizagem em Teletandem

**Ludmila Belotti Andreu Funo**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
Assis, São Paulo, Brasil  
ludmilabafuno@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-9857-8297>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2020>

## Resumo

Este artigo apresenta o estudo de dois casos vinculados ao contexto Teletandem de aprendizagem de línguas (um contexto virtual, multimodal, autônomo e telecolaborativo de aprendizagem de idiomas). Segundo uma perspectiva interpretativista, apresenta-se a análise de trechos de sessões de mediação da aprendizagem nos quais os participantes de pesquisa fizeram referências explícitas a estereótipos, relacionando-os à cultura e à identidade. O objetivo da análise aqui proposta é compreender e problematizar as práticas sociais performatizadas através da perpetuação de estereótipos culturais.

**Palavras-chave:** estereótipos; identidades culturais; Teletandem.

## Stereotypes in Teletandem learning mediation sessions

### Abstract

This article presents two case studies concerned to Teletandem language learning context (a virtual, multimodal, autonomous and telecollaborative language-learning context). According to an interpretative perspective, this article presents the analysis of excerpts from learning mediation sessions in which research participants made explicit references to stereotypes, relating them to culture and identity. The aim of the present analysis is to understand and to problematize social practices performatized through the perpetuation of cultural stereotypes.

**Keywords:** stereotypes; cultural identities; Teletandem.

## Introdução

O presente estudo se baseia na análise interpretativista de seis excertos, extraídos de transcrições de gravações em áudio feitas durante encontros chamados “sessões de mediação”, em que aprendizes de línguas estrangeiras e professores mediadores, vinculados ao projeto Teletandem, se reuniam para compartilhar reflexões sobre as experiências vividas nas sessões de Teletandem (ou seja, encontros virtuais, multimodais, nos quais falantes de diferentes idiomas interagem com o intuito de aprender um a língua do outro). A análise dos dados enfoca os excertos nos quais a expressão *estereótipo* é declarada e enfatiza as significações que são tecidas em torno desse vocábulo.

Estereótipo é um termo muito recorrente no universo das relações cotidianas. Fala-se, lê-se e escreve-se corriqueiramente sobre estereótipos. Nos discursos que permeiam as interações sociais, é possível identificar materializações (ou formulações)

que se enquadram como estereotipização. Pereira, Modesto e Matos (2012) citam, como exemplo da popularidade do termo, que, ao se *googlear*<sup>1</sup> a palavra “estereótipos” é possível deparar-se com mais de dois milhões de resultados.

No universo acadêmico, a utilização do termo também é vasta. Há uma enorme variedade de estudos científicos que se filiam a diferentes áreas do saber e que contam com a ajuda de diferentes abordagens e procedimentos dedicados a investigar os estereótipos. Também há uma enorme variedade de possibilidades de estereotipização, todas vinculadas aos eixos que projetam as identidades (gênero, orientação do desejo, religião, casta, nacionalidade, etnia, classe, filiação política, por exemplo), como demonstra este estudo. Desse modo, é possível afirmar que a variedade dos estudos e das disciplinas que se voltam para a investigação dos estereótipos (e de todas as realidades humanas histórico-sociais a eles relacionadas) é tanto indício da complexidade do fenômeno, quanto da importância da constante atualização de seu entendimento para a vida em sociedade.

A pluralidade de estudos sobre estereotipização, por sua vez, engendra maneiras diferentes de entender e definir estereótipos. Eventualmente, na literatura acadêmica, é possível deparar-se com definições de estereótipos que trazem em seu bojo a ênfase sobre o entendimento de que essas representações se materializam graças a um movimento de simplificação de um conjunto de características homogêneas ou repetitivas de algumas pessoas, ou de alguns grupos sociais. Em outras palavras, seriam padrões de conduta, traços étnicos comuns, por exemplo, cuja “rigidez” (*stereo*) permitiria o esboço de um “traço” (*tupus*) ou rótulo (PEREIRA, 2002). Tais estudos são como uma “apologia”, em sentido positivo, aos estereótipos, pois os trazem entendidos como um fenômeno humano, inevitável, e como forma rudimentar de delinear algum tipo de saber ou conhecimento sobre aqueles que foram rotulados, naturalizando os traços entendidos como recorrentes.

Para Orlandi (2004, p. 39-45), por exemplo, a noção de estereótipo está ligada à possibilidade de cristalização de sentidos e, embora eles tragam em seu bojo uma perspectiva “simplificada”, os estereótipos podem ser desencadeadores de reflexões capazes superar o “simplismo” de suas construções:

Mesmo que esta noção seja marcada pela noção de preconceito, inexatidão, crença geral, ela traz consigo a ideia de estabilidade e esta, certamente, será a base de muitas reflexões que não se limitarão ao simplismo das oposições: individual/social; criativo/banal; crença/realidade etc. Assim, chegamos à ambivalência dessa noção que faz entrar para a reflexão a relação do indivíduo com o outro e consigo mesmo, dos grupos com seus membros etc. [...] podemos dizer que ultrapassamos com esta noção a questão da falta de originalidade para chegar a das mediações sociais e da “comunicação”.

Outros estudos, por sua vez, enfatizam na estereotipização seu caráter opressivo e alienante, entendendo sua manifestação como força aniquiladora da heterogeneidade humana dentro das culturas, dos grupos sociais, das comunidades. Para as pesquisas que trazem em si essa perspectiva, a estereotipização assume o papel de uma mediação imposta, como um quadro regulador das vivências sociais. São estudos que enfatizam

---

<sup>1</sup> “Googlear”, ou “guglar”, são neologismos usados nas literaturas (e em outros meios) para enfatizar as práticas virtuais vinculadas às buscas pelo aplicativo de pesquisa chamado Google. Se “googlearmos” buscando pelo verbo “googlear”, por exemplo, encontraremos aproximadamente 323.000 resultados, o que atesta sua crescente popularidade e recorrência. Para saber mais, ler Canclini (2008).

nas formulações que materializam esses estereótipos seu caráter ideológico<sup>2</sup>, bem como as bolhas sociais que eles engendram.

Ambas as perspectivas contribuem para o enriquecimento da compreensão do que são estereótipos, como surgem, por quais razões persistem e quais consequências imprimem. E, entre essas perspectivas e suas ênfases, que foram apresentadas como um esboço de polos que se complementam, há a possibilidade de serem delineados interstícios. Uma dessas possibilidades será apresentada neste artigo, que, dentro de suas limitações, busca apresentar os estereótipos como parte de uma dinâmica interpelativa (ALTHUSSER, 1970).

Destarte, no presente estudo – que, de modo introdutório, traz reflexões embasadas na análise interpretativista de dados coletados através de gravação em áudio em dois contextos distintos (considerados dois *casos*) ligados às dinâmicas de ensino e aprendizagem de idiomas dentro do projeto Teletandem<sup>3</sup> – estereótipos são definidos como representações sócio-históricas, vinculadas aos eixos que compõem caledoscópicamente nossas identidades, mais especificamente, entende-se que o estereótipo é uma formulação simbólica (que pode se materializar linguisticamente, por imagens, melodicamente etc.) que interfere na realidade viva das pessoas, no agora, nos modos de significar, pois assume-se o estereótipo como interpelativo, assujeitador, generalizante, homogeneizante, rígido e ideológico.

## Fundamentação teórica

Esta seção tem por finalidade apresentar o horizonte interpretativo com o qual a análise deste estudo dialoga, apresentando os conceitos-chave desta pesquisa, que são: estereótipos, interpelação e ideologia.

## Estereótipos

Lippmann (1922), em obra intitulada *Public Opinion*, é considerado uma importante referência nos estudos sobre estereótipos, pois desenvolve uma discussão calcada em uma concepção platônica de uma cisão existente entre o mundo sensível (*the world*) e as imagens representativas que delineamos sobre esse universo factual (ou as figuras dentro de nossas cabeças, como tradução livre de: *the pictures in our heads*), argumentando que as representações coletivas (ou opiniões públicas) sobre os fatos funcionariam como versões simplificadas da realidade que conduziriam as ações das pessoas:

As imagens [ou representações] dentro das cabeças desses seres humanos, as figuras de si, dos outros, de suas necessidades, propósitos e relacionamentos são suas opiniões públicas [letras minúsculas]. Aquelas imagens [ou representações] que são postas em prática por grupos de pessoas, ou pelos indivíduos que agem em nome de um grupo, são suas Opiniões Públicas com letras maiúsculas. E assim, ao longo dos próximos capítulos, vamos procurar em primeiro lugar

---

<sup>2</sup> Entendendo ideologia conforme proposto por Chauí (1980).

<sup>3</sup> Para saber mais, acesse: <<http://www.teletandembrasil.org/>>.

algumas das razões pelas quais essas imagens [ou representações] enganam o homem em sua relação com o mundo exterior. (LIPPMANN, 1922, p. 16, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Para o autor, os estereótipos são decorrência dessas imagens equivocadas que as pessoas constroem em suas cabeças, sendo características dos estereótipos a obtenção através do relato alheio, a simplificação, a falsidade e a resistência a mudanças, por exemplo.

Já para Baccega (1998, p. 7), os estereótipos impõem às relações interpessoais uma “carga negativa de preconceitos e pré-juízos [...], condicionando comportamentos de repúdio ao outro”, assim os estereótipos, definidos pela autora como representações marcadas pela presença de impressões superficiais, generalizantes, calcadas em “aspectos valorativos”, que engendram “versões recorrentes” e “padronizadas” da realidade (BACCEGA, 1998, p. 7), ou que “refletem [a realidade] com desvios” e dissimulação (BACCEGA, 1998, p. 10) teriam, então, o poder de interferir no modo como as pessoas enxergam, entendem e lidam com a vida social (o que inclui a relação entre as culturas e as identidades culturais).

Contudo, conforme apontado por Baccega (1998) em sua reflexão sobre as diferenças entre conformidade e conformismo, existe a possibilidade de se desestabilizar visões estereotipadas da realidade pela vivência e, sobretudo, pela educação escolar, tendo essa última o importante papel de oferecer condições de inserção social e emancipação aos movimentos conformistas que anulam as subjetividades através das dinâmicas massificadoras da vida cotidiana:

Quando se fala em estereótipo, é preciso ter clara a distinção entre conformidade e conformismo, pois o estereótipo tem uma multiplicidade de faces. Na verdade, o indivíduo acaba por orientar-se através de estereótipos e de normas, conformando-se ao seu grupo, buscando garantir o êxito de suas ações e a aceitação social. [...] Há que se estar atento, porém, para o fato de que essa conformidade que, no limite, faz parte da natureza do viver em sociedade, pode converter-se em conformismo, quando não são oferecidas ao indivíduo/sujeito possibilidades reais de inserção na sua sociedade, numa interação em que ele seja efetivamente sujeito, em que ele tenha voz e sua voz seja respeitada. (E aqui a escola desempenha papel fundamental.) Nesse caso, os procedimentos e atitudes da vida cotidiana, que se regem pela conformidade com o estabelecido, acabam por penetrar em outras esferas da sociedade: o indivíduo/sujeito “vê” o que deixaram pronto para ele através da inculcação de estereótipos, passando a ser apenas a “voz do dono”, deixando de lado sua condição de “dono da voz” (BACCEGA, 1998, p. 8-9).

Outro estudo que lança luz sobre a relação entre estereótipos e identidades é o da autora Birolí (2010) que, ao analisar as questões de gênero que cerceiam a presença das mulheres em noticiários políticos e em revistas semanais no Brasil, propõe uma discussão sobre os estereótipos que permeiam a compreensão social acerca do papel de homens e mulheres nesses espaços midiáticos. A partir de sua análise, a autora chega à conclusão de que existem marcas de gênero na maneira como as mulheres estão representadas nos espaços estudados e essas marcas dialogam com alguns estereótipos referentes ao espaço feminino na sociedade (privado) e o espaço masculino (público), pois para a autora:

---

<sup>4</sup> The pictures inside the heads of these human beings, the pictures of themselves, of others, of their needs, purposes, and relationship, are their public opinions. Those pictures which are acted upon by groups of people, or by individuals acting in the name of groups, are Public Opinion with capital letters. And so in the chapters which follow we shall inquire first into some of the reasons why the picture inside so often misleads men in their dealings with the world outside. (LIPPMANN, 1965, p. 16).



É possível perceber uma oscilação entre uma expectativa de que a mulher se apresente, na política, enquanto mulher, e um conjunto de julgamentos referenciados pela presença masculina na política e por representações da masculinidade, conectando a competência na esfera pública a atitudes entendidas como masculinas ou masculinizadas. (BIROLI, 2010, p. 296).

Assim, as formas segundo as quais a feminilidade é representada e compreendida (entre elas os estereótipos) interferem nos modos de inclusão e de exclusão sociais que regulam a presença das mulheres nos contextos estudados, visto que, para a autora, “identidades distintas são conectadas em discursos comuns sobre a feminilidade e sobre as relações entre mulheres e política” (BIROLI, 2010, p. 297). Cabe ressaltar que, segundo Biroli (2010), essa força constritiva não se manifesta de modo linear, pois, conforme a análise apresentada pela autora em face ao arcabouço teórico com o qual ela dialoga, essas representações sobre o espaço destinado socialmente à feminilidade, que normalmente restringem a atuação da mulher em contextos políticos, podem também servir de “estratégia de diferenciação e ação” a partir das quais haveria a possibilidade de engendrar mudanças às identidades de gênero (BIROLI, 2010, p. 297).

A presente pesquisa reconhece o valor social das contribuições de Lippmann (1922), contudo se aproxima de reflexões como as apontadas pelas autoras Biroli (2010) e Baccega (1998), pois estas já ultrapassaram a perspectiva fragmentária que concebe o mundo real e o conhecimento humano como fenômenos totalmente indiferentes e dissociados e, além disso, também consideram os estereótipos como representações passíveis de transformação, seja por experiências de vida pessoal, seja por experiências vividas em contexto formal de educação.

#### **a. Interpelação:**

Althusser (1970) se dedicou a refletir sobre a ideologia no Estado capitalista. Para esse autor, o Estado não deve ser definido apenas como um aparelho repressivo, cujas dinâmicas de funcionamento se dariam “massivamente” (ALTHUSSER, 1970, p. 46-47) pela violência, mas deve ser entendido também como um aparelho ideológico:

É que em si mesmo o Aparelho Repressivo do Estado funciona de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (incluindo física), embora funcione secundariamente pela ideologia. Não há aparelho puramente repressivo. Exemplo: o Exército e a Polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente, para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valores que projetam no exterior. Da mesma maneira, mas inversamente, devemos dizer que, em si mesmos, os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada e simbólica (não há aparelho puramente ideológico).

Althusser (1970) dá o exemplo do policial que, ao chamar por um homem que anda pela rua, dizendo “ei, você aí!”, representaria a ideologia interpelando esse indivíduo como um sujeito, assujeitando-o, sem que esse indivíduo tivesse a consciência de que estaria sendo interpelado ideologicamente. Assim, para Althusser (1970, p. 94) ideologia e sujeito são dois conceitos entrelaçados, segundo o próprio autor:

Segue-se que, tanto para vocês como para mim, a categoria de sujeito é uma “evidência” primeira (as evidências são sempre primeiras): está claro que vocês, como eu, somos sujeitos (livres, morais, etc.). Como todas as evidências, inclusive as que fazem com que uma palavra “designa uma coisa” ou “possua um significado” (portanto inclusive as evidências da

“transparência” da linguagem), a evidência de que você e eu somos sujeitos – e até aí não há problema – é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.

Outro aspecto que deve ser pontuado sobre ideologia na obra de Althusser (1970) é a concepção de uma dinâmica de subordinação ideológica, na qual cada aparelho ideológico do Estado (como as igrejas, o ministério da cultura etc.) tem sua existência assegurada por sua subordinação a uma ideologia dominante, sendo que essa ideologia dominante está imediatamente vinculada à manutenção dos processos de produção capitalistas e de divisão de classes sociais.

Essa reflexão tenta retratar o caminho do poder e possibilita identificar naquilo que é formulado, ou seja, linguisticamente materializado, os rastros da ideologia, entendida como força que permeia e estrutura toda forma de significação inscrita na história de nossas sociedades. É sobre esses vestígios de poder que este trabalho se debruça, pois são esses vestígios que permitirão identificar os mecanismos de assujeitamento que delimitam e regulam as inscrições dos sujeitos na história e na sociedade, pois tais indícios ajudam a identificar as vibrações determinísticas da ideologia na linguagem.

#### **b. Ideologia e seu funcionamento**

Ainda sobre ideologia, é de suma importância para este estudo nos voltarmos às reflexões breves que Marilena Chauí teceu sobre o tema na década de 80, em um texto intitulado “Ideologia e Educação”. Segundo a autora, a ideologia possuiria cinco características discriminatórias: *caráter prescritivo/ normativo, caráter universal, invisibilidade, coerência e manipulação discursiva* (CHAUÍ, 1980, s/p).

- *Caráter prescritivo/normativo*, para a autora, se relaciona ao fato de que “a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir, querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais”.

Ou seja, a ideologia antecederia o dizer, pré-determinando as formulações que seriam cabíveis nesse ou naquele contexto enunciativo e faria o mesmo com o vestir, por exemplo. Essa perspectiva assume um certo descentramento do sujeito, que deixa de ser entendido como fonte e origem de suas palavras e ações e passa a ser uma realidade que se materializa ao formular essas palavras e ações, ao performatizá-las, em uma dinâmica de assujeitamento e interpelação.

- *Caráter universal/alienador*, ocorre porque a ideologia produziria uma falsa impressão de universalidade, impondo para toda a sociedade (através de mecanismos de generalização) os interesses de um determinado grupo social.
- *Invisibilidade*, relaciona-se, para a autora, ao fato de a ideologia construir um sistema imaginário que ganha o *status* de *natural* (“como verdade igualmente aceita por todos”) no qual os indivíduos conseguem identificar seus posicionamentos, fazendo com que as pessoas legitimem, involuntariamente, um sistema de relações sociais que favoreça os interesses do grupo social dominante;
- *Coerência dupla*, Chauí (1980) explica que a impressão de coerência de um sistema ideológico é imprescindível para sua manutenção, justamente, por ser conquistada por dois mecanismos, sendo eles (a) *lacuna* e (b) *eternidade*.

O mecanismo de *lacuna* seria estruturado pelos apagamentos e silenciamentos, os quais funcionariam como andaimes para a sustentação da ideologia, sendo constitutivos de nossas formulações e performances. Assim, para ela, quando se consegue rastrear os vestígios desses apagamentos, se produz “um contra-discurso da ideologia”, pois ao se explicitar o que foi silenciado agridem-se os discursos que antes silenciavam.

O mecanismo da *eternidade* retoma a ideia de invisibilidade, visto que “a lógica ideológica só pode manter-se pela ocultação de sua gênese” (CHAUI, 1980, s/p).

- *Manipulação discursiva*, segundo Marilena Chauí (1980), citando Claude Lefort (1979), transformar o *discurso de* em *um discurso sobre* é uma das operações fundamentais da ideologia, ou seja, “onde não pode haver um discurso *da revolução* surge outro, *sobre revolução*; onde não pode haver um *discurso da mulher* surge um *discurso sobre a mulher*” (CHAUI, 1980, s/p). Nesse sentido, o *discurso sobre* camuflaria seu caráter ideológico ao se autoproclamar *teoria*.

As considerações de Marilena Chauí (1980) sobre ideologia são trazidas porque dialogam com a análise dos dados do presente estudo, bem como com o arcabouço teórico explorado até então, sendo de suma importância para que se possa compreender a dinâmica discursiva dos sentidos sobre estereótipos tecidos nos excertos que serão analisados.

## Metodologia

A presente pesquisa se configura como um estudo qualitativo interpretativista de dois *casos*, ou seja, de *dois contextos específicos*, formados por *dois grupos distintos* de pessoas que se reuniam em encontros chamados de “sessões de mediação de aprendizagem”. Esses encontros eram vinculados ao projeto Teletandem de aprendizagem de línguas, que oferece oportunidade de aprendizagem de línguas estrangeiras de modo colaborativo, virtual e autônomo para alunos universitários brasileiros em parceria com universidades estrangeiras.

Um dos contextos, nomeado de Caso 1, se materializou em 2011, tendo envolvido em suas dinâmicas alunos de inglês como língua estrangeira, professores mediadores, pesquisadores em formação (todos participantes deste estudo, conforme Quadro 1, que será apresentado a seguir). O outro contexto, chamado de Caso 2, se materializou no ano de 2012 e envolveu aprendizes de espanhol como língua estrangeira, professores mediadores, pesquisadores em formação (todos participantes deste estudo, também conforme será apresentado no Quadro 1 a seguir):

**Quadro 1: Descrição dos casos estudados**

<b>Grupo de Transcrições 2011: caso 1</b>	<b>Grupo de Transcrições 2012: caso 2</b>
Português/ Inglês (Caso 2; Código M2)	Português/ Espanhol (Caso 3; Código M3)
<b>Perfil dos colaboradores do caso 2:</b> interagentes brasileiros (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado) os quais tiveram parceiros majoritariamente estadunidenses (universitários que faziam Teletandem institucional integrado).	<b>Perfil dos colaboradores do Caso 3:</b> interagentes brasileiros (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado) os quais tiveram parceiros mexicanos (universitários que faziam Teletandem institucional não integrado).
<b>Horas transcritas:</b> 2h20 m aprox.	<b>Horas transcritas:</b> 2h40m aprox.
<b>Meses de coleta:</b> set./out./nov. de 2011	<b>Meses de coleta:</b> set./out./nov. de 2012
<b>Total de Sessões:</b> 7	<b>Total de Sessões:</b> 6
<b>Nomes fictícios dos participantes envolvidos</b> <b>Mediador:</b> Francisco <b>Professora</b> convidada 1 <b>Professora</b> convidada 2 (Kristin <sup>5</sup> ) <b>Interagentes:</b> Akemi <sup>6</sup> , Alberto, Carla, Flávia, Jorge <sup>7</sup> , Laura, Luísa, Mariana, Ricardo, Rosely, Alice, Ana e Samira.	<b>Nomes fictícios dos participantes envolvidos</b> <b>Mediadoras:</b> Janaina, Kristin* e Lucrecia <b>Interagentes:</b> Jorge*, Gesebel, Isaías, Leandro, Alice, Brenda, Larissa, Laila, Carla, Tatiane, Lucas, Roseli, Amarilis, Gisele, Deise, Elisabete e Alaíde.

**Fonte:** Adaptado de Funo (2015), contendo informações sobre material documentário e colaboradores do estudo (nomes fictícios) em panorama geral e sintético

Assim, os dados deste estudo compreendem transcrições de áudios que foram coletados ao longo dos anos de 2011 e 2012, por meio do uso de gravadores de voz digitais nos formatos WMA/MP3. Tais excertos também fazem parte dos encaminhamentos de uma pesquisa de doutorado já concluída (FUNO, 2015). Cabe ressaltar que, aos participantes deste estudo, foram atribuídos nomes fictícios, bem como foram ocultadas quaisquer informações que pudessem identificá-los.

O enfoque da análise recai sobre os excertos nos quais o tema dos estereótipos foi abordado explicitamente, ou seja, esse foi o recorte utilizado para a seleção dos dados do material documentário coletado. O interesse da análise foi o de interpretar as ocorrências destacadas da coleta, deflagrando as relações que são tecidas entre aquilo que foi dito sobre os estereótipos e os discursos que sustentam esses dizeres.

A hipótese é a de que existe algo de especial em se considerar formulações nas quais estereótipos são tratados de modo explícito, pois nelas deverá haver a materialização das tentativas de significação que envolvem o termo em suas riquezas polissêmica e contraditória. Ou seja, existiria nessas formulações uma certa pretensão de autoria, uma vez que os sentidos estão conectados às experiências vividas, singulares, mas essa pretensão de autoria esbarraria em outra provável característica dessas formulações: elas também se refeririam às representações socialmente compartilhadas sobre nacionalidades, por exemplo. Assim, será na tensão entre a singularidade e o socialmente compartilhado que a análise deste estudo será tecida.

<sup>5</sup> Kristin (nome fictício), era professora pesquisadora e estava presente nos dois contextos de coleta.

<sup>6</sup> Akemi (nome fictício) cursava Psicologia, e não licenciatura em Letras, como os demais colaboradores deste estudo.

<sup>7</sup> Jorge (nome fictício) está presente em dois casos (caso 2 e caso 3). Essa informação é relevante para a análise dos excertos apresentados neste estudo.

Tendo em mente os construtos teóricos elencados na fundamentação teórica desta pesquisa, bem como as informações contextuais e a abordagem metodológica que a constituem, será apresentada na seção a seguir a análise dos dados, ou seja, a interpretação dos seis excertos nos quais estereótipos foram explicitamente citados.

## **Análise dos dados**

Conforme foi citado na metodologia deste artigo, o *corpus* deste estudo está relacionado a uma coleta pensada para uma tese de doutorado (FUNO, 2015), que, embora tivesse interesse em interpretar as tramas que sustentam as identidades culturais em encontros virtuais entre interagentes que se identificam como pertencentes a nacionalidades e culturas distantes, por sua vez, não contemplava nenhum questionamento acerca de estereótipos especificamente. Mas quiseram as brechas e os inacabamentos da tese em questão duas coisas:

(a) que referências explícitas a estereótipos fossem feitas; e

(b) essas citações trouxessem considerável riqueza para o debate sobre as relações sócio-históricas entre pessoas que se identificam como pertencentes a culturas e nacionalidades distintas.

Essa é a trama que envolve o enxuto *corpus* que apresento neste estudo, composto por *seis excertos* que constituem a totalidade das falas de participantes de pesquisa nas quais existem citação do termo “estereótipo”. Os seis excertos contemplam cinco temas: **1.** Brasil e feriados; **2.** Brasil, cinema e violência; **3.** Brasil e representações negativas; **4.** Identidade étnica estadunidense; e **5.** Brasil, futebol e carnaval.

Eventualmente, para aprofundar a análise, fez-se uso de outros excertos que se mostraram pertinentes para a melhor compreensão dos sentidos em jogo nas falas que se dedicaram ao tema da estereotipização. A seguir, inicio a análise dos dados, abordando o primeiro tema:

### **1. Brasil e feriados**

Samira (nome fictício) participa do contexto de coleta tanto como auxiliar no processo de mediação (ela era uma pesquisadora em formação), quanto como interagente (pois substituía interagentes brasileiros que precisassem se ausentar). No excerto em questão, ela interrompe a fala do professor mediador para questionar sobre algo que lhe parece recorrente nas sessões de mediação e nas interações das quais participou:

**Samira:** Francisco ((chama a atenção do mediador)) ... Sobre o feriado me surgiu uma dúvida... vocês chegaram a falar sobre esse estereótipo que o Brasil tem de ser o país com mais feriados... do mundo... ou se surgiu alguma questão estereotípica mesmo... em outra interação... ou que foi desmistificado? (M2.1, linhas 224 – 228)

A preocupação de Samira com a representação supracitada acerca do calendário brasileiro não é infundada e remonta aos estereótipos cunhados pelos europeus colonizadores sobre os indígenas que habitavam nossas terras. Assim, desde os tempos dos jesuítas, o ócio dos povos indígenas foi visto como preguiça ou falta de aptidão para o trabalho, segundo uma perspectiva que desconsiderava totalmente a história e as

tradições desses grupos e que “autorizava”, na perspectiva do colonizador, abusos de toda ordem. Cabe ressaltar, como exemplo dos ecos e da complexidade dessa representação, que Mário de Andrade, renomado pensador, poeta e prosador modernista, em *Macunaíma*, vale-se desse estereótipo do indígena preguiçoso para compor seu personagem, o (anti) herói brasileiro sem nenhum caráter:

No fundo do mato virgem nasceu Macunaíma, herói da nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite. Houve um momento em que silêncio foi tão grande escutando o murmurejo do Uraricoera, que a índia tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança é que chamaram de Macunaíma. Já na meninice fez coisas de sarapantar. De primeiro passou mais de seis anos não falando. Si o incitavam a falar exclamava: ai, que preguiça! ... (ANDRADE, 2004, p. 01)<sup>8</sup>.

Além dos indígenas, os baianos também são vistos até hoje como povo preguiçoso por grande parte dos brasileiros. Associar o povo baiano à preguiça pode remontar à época da escravidão, afinal, a Bahia é um estado brasileiro com enorme número de negros, descendentes de africanos de diferentes etnias, trazidos à força para este país com o propósito de servir como mão de obra escrava. Os escravos, sequestrados, massacrados, supliciados, por sua vez, foram também rotulados de preguiçosos, assim como os são seus descendentes até os dias de hoje, embora tenham tido papel fundamental no desenvolvimento econômico, tecnológico, estético e cultural de nossa sociedade<sup>9</sup>.

Outra hipótese a respeito do estereótipo do “baiano preguiçoso”, que dialoga com a questão da escravidão, é a de que a preguiça seja um insulto que rotule e mascare a miséria e a falta de formação do povo desse estado que, como sabemos, vem de um histórico de negligências em termos de políticas públicas que remontam aos primórdios do Brasil colônia e do Brasil nação. Note que, ao impor esse rótulo, naturaliza-se a preguiça como traço cultural do povo baiano e apaga-se a negligência política, silencia-se a voz dessas pessoas e estrutura-se um discurso sobre elas.

Baianos e demais nordestinos sofreram num passado recente graves insultos por parte, sobretudo, de paulistas, em um episódio vinculado a um cenário político de eleições presidenciais, no qual um partido tradicionalmente representado como de esquerda (PT<sup>10</sup>) se opôs, pleiteando a reeleição de sua candidata à presidência, às forças de um partido de centro-direita (PSDB<sup>11</sup>) apoiado majoritariamente pelo Sudeste brasileiro. Um exemplo de postagem em rede social no qual o estereótipo do nordestino preguiçoso é evocado no seio destas disputas eleitorais trazia os seguintes dizeres: “Porque o PT não invento o **bolsa trabalho** para vê se o Norte e o Nordeste iria votar neles? TRABALHAR NINGUÉM QUER NÉ, BANDO DE VAGABUNDOS! (SIC)”<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> ANDRADE, M. de. *Macunaíma*. São Paulo: Villa Rica, 2004.

<sup>9</sup> Para isso, visitar a mostra atual do *Museu Afro Brasil*, no Parque Ibirapuera em São Paulo, que destaca a perspectiva negra, afro-brasileira, na formação da tecnologia, do patrimônio, identidade e cultura brasileira.

<sup>10</sup> Para saber mais sobre o partido: <<http://www.pt.org.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>11</sup> Para saber mais sobre o partido: <<http://www.psdb.org.br/>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

<sup>12</sup> Desvios mantidos, conforme ocorrência. Disponível em: <<http://www.ipiauonline.com.br/noticias/ministerio-publico-investiga-insultos-contr-nordestinos-na-internet-apos-o-primeiro-turno-da-eleicao-15320/>>. Acesso em: 21 out. 2014.

Destarte, a preocupação de Samira é historicamente fundamentada e tem estreita relação com a necessidade de se desconstruir uma representação cristalizada e homogeneizante que tenta *naturalizar* um discurso ideológico de exclusão social construído acerca do povo brasileiro: a de que temos muitos feriados, trabalhamos menos e somos um povo preguiçoso. Note como esse estereótipo molda nossas práticas cotidianas, sobretudo o ódio entre brasileiros.

## 2. Brasil, cinema e violência

Um dos traços que mostram a complexidade da análise deste estudo é a relação próxima e colaborativa que existia entre os mediadores dos dois casos. Assim, embora os momentos de coleta sejam cronologicamente distintos (caso 1, 2011; caso 2, 2012), os participantes de cada grupo sejam quase sempre diferentes<sup>13</sup> (com exceção de Jorge, um jovem universitário que esteve presente nos casos 1 e 2); bem como os interagentes estrangeiros sejam outros (caso 1, universitários estadunidenses; caso 2, universitários mexicanos), os mediadores eram parte de uma sólida equipe colaborativa de pesquisadores envolvidos com a prática de Teletandem. O que demonstra que eventos ocorridos em um contexto (caso 1, por exemplo) podem ter efeitos em outro (caso 2). Destarte, iniciarei esta etapa da análise com algumas informações circunstanciais que denotam a “atmosfera” que envolveu a segunda citação explícita a ser feita sobre estereótipos. Tratam-se de informações que retomam falas do primeiro caso (2011, português – inglês), mas que nos ajudarão a entender a citação explícita sobre estereótipos que ocorreu no segundo caso (2012, português – espanhol).

E tudo começa com o cinema brasileiro, mais especificamente com *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, 2002), uma obra cinematográfica fictícia que conta a história de um jovem negro e pobre, chamado Buscapé. O jovem Buscapé mora no complexo habitacional que dá nome ao filme, *Cidade de Deus*, em uma periferia da cidade do Rio de Janeiro, ele é o narrador de uma trama em que a violência e a pobreza são tematizadas, assim como o tráfico e seu poder. No excerto a seguir, extraído do caso 1, o filme fulgura como representação cinematográfica da identidade brasileira, deixando por um momento seu aspecto fictício em segundo plano:

**Francisco ((mediador)):** cidade de deus e falo com ele e cidade de deus é o nosso país? É BRASIL? você se assusta quando você vê cidade deus? Vocês já viram cidade de deus? (M2.1, linhas 229 – 232)

A seguir, mais um excerto da mesma mediação em que o filme *Cidade de Deus* é retomado, corroborando para a leitura feita acerca do excerto supracitado, a de que a indústria cinematográfica exerce um papel de influência sobre as representações de identidade e os estereótipos de um povo:

**Jorge:** a minha parceira não... ela perguntou assim.... ah mas eu sei eu assisti esse filme eu assisti outros filmes brasileiros e eu vi pesquisei conversei... eu vi que a CIDADE DE DEUS não é a realidade do Brasil.... mas ela falou assim mas que os outros amigos que só assistiram cidade de deus... prá eles... o Brasil é uma favela é um tiroteio é: a cidade de deus. (M2.1, linhas 240 – 244).

---

<sup>13</sup> Caso 1, aprendizes de inglês; caso 2, aprendizes de espanhol.

Com as alusões feitas acerca do filme em questão, fica evidente a representação tomada pelos participantes do estudo como estereotípica do povo brasileiro: a de que somos violentos, pobres e sucumbimos ao poderio dos traficantes. E, embora essa seja uma representação coerente com a realidade que assola grande parcela da população brasileira, ela é rejeitada pelos interagentes que participaram da coleta no caso 1, assim como pelos participantes e pela mediadora do caso 2, conforme fica evidente no excerto a seguir, que se configura como nosso terceiro excerto a conter citação direta do termo estereótipo.

## 2.1 Agora sim, o excerto sobre Brasil, cinema e violência: *Carandiru* e *Tropa de Elite*

No excerto a seguir, o tema “Brasil, cinema e violência” é contemplado tomando como referência as seguintes obras cinematográficas: *Carandiru* (filme que aborda a vida de detentos em um presídio de São Paulo, perpassando por um episódio de massacre; o filme é baseado em uma obra intitulada *Estação Carandiru* que relata a experiência real de seu autor, Dr. Drauzio Varella, enquanto médico voluntário envolvido em um projeto de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis no presídio); *Tropa de Elite* (filme fictício que aborda a perspectiva de um capitão no combate ao tráfico de drogas no Rio de Janeiro, o filme é recheado de cenas de violência, de tortura policial e morte). Assim, de certa forma, *Cidade de Deus*, *Carandiru* e *Tropa de Elite* formam uma trilogia de obras que representam uma leitura cinematográfica da violência e da miséria no Brasil. Podemos dizer que, entre os interagentes brasileiros, a grande repercussão internacional dessas obras gera desconforto, sendo essas associadas à possibilidade de cristalização de representações sobre o Brasil, e, assim, favorecendo a formação de estereótipos. É o que podemos notar no excerto a seguir:

**Jorge:** eu tenho: ((nome de colega interagente)) ... eu fiz uma lista semestre passado pro meu parceiro que até eu vou mandar pra esse agora... eu acho que tinha quinze filmes brasileiros SEM colocar Carandiru: esses...

**Kristin ((mediadora)):** tropa de elite...

**Janaina ((mediadora)):** AH não porque: cê não põe essas coisas: esses **estereótipos** não!

**Jorge:** esses mais cabeças e: o mais violentinho que tinha era verônica de uma professora da periferia... o restante mais: (M3.2, linhas 323 – 329).

A censura ao que é tomado como veículo de disseminação de uma representação estereotípica do Brasil, os filmes supracitados, que aparece em “AH não porque: cê não põe essas coisas: esses **estereótipos** não!” (M3.2, linha 327), só é possível porque a representação de um país entregue ao tráfico, à miséria e à violência existe e incomoda, pois essa representação engendra um sistema interpelativo (BUTLER, 1999; ALTHUSSER, 1970) do qual nossos participantes de pesquisa querem se desvencilhar.

Trata-se de um movimento de antecipação por parte dos mediadores, na tentativa de conter o avanço da disseminação de uma representação indesejada do Brasil. Mas o que ainda pode ser questionado aqui é: (a) “por que, dentre inúmeras representações cinematográficas do Brasil, essas se inscreveram na memória dos estudantes envolvidos na coleta de dados como relevante enquanto representação de um povo/ nação?”, ou



(b) “o que as representações em jogo nessas transcrições deflagram como repetições constitutivas (ou padrões) da identidade brasileira (e o que elas necessariamente apagam)?”, (c) “o que o movimento de censura às produções cinematográficas que se filiam a esse problema ali instaurado acerca de nossa identidade deflagra sobre estereótipos?”.

Uma nova pesquisa, seguida de uma análise semiótica dos filmes em questão, seria necessária (e talvez insuficiente) para que fossem esgotadas as razões que levam determinadas materialidades ou formulações (e não outras) a se inscreverem na memória de algumas pessoas a ponto de engendram cristalizações estereotípicas (questionamento do parágrafo anterior).

Contudo, se elas engendram tais cristalizações, torna-se coerente considerar que isso aconteça porque essas materialidades ou formulações encontraram “eco”, ou alguma forma de relação, com um certo conjunto de saberes já socialmente sistematizados. Ou seja, elas se cristalizam porque significam e significam porque são significadas (e não por que são a verdade em si), pois são relacionadas a outras formulações possíveis, outras materialidades simbólicas, existentes ou imaginadas, que compõem um conjunto de realizações potenciais acerca de um determinado povo ou nação.

O questionamento b, sobre “o que” essas representações cristalizadas “deflagram”, pode ser respondido se for levado em conta o jogo de antecipação, marcado pelo movimento de censura (que nos remete ao questionamento c, mostrando-nos que as questões são imbricadas), presente no excerto sobre estereótipo. Afinal, a censura planejada acerca de quais filmes devam ser silenciados nas trocas entre interagentes (marcada em “sem colocar Carandiru... esses” e “cê não põe essas coisas e esses estereótipos não”) marcam um movimento antecipatório frente a um desconforto real, uma dor de ver outro interpelar você e sua nacionalidade pelo viés das representações trazidas nessas obras cinematográficas. A reflexão deflagrada até então evidencia indícios contra a pretensa inofensibilidade das construções estereotípicas sobre nacionalidades e culturas.

### 3. Brasil e representações negativas

O excerto a seguir, extraído também do material do documentário referente ao caso 1, corrobora essa leitura acerca do sentimento de incômodo que os estereótipos negativos imprimem em quem é alvo da estereotipia:

**Francisco ((mediador)):** ((nome de interagente)) pintou alguma coisa entre vocês? ele fez perguntas?

**Alberto:** não... ele não fez perguntas ele falou assim... ele deu a entender **o estereótipo do Brasil no mundo é um pouco negativo né?**

**Francisco:** nem sempre...

**Alberto:** o Brasil então...

**Francisco:** Nem sempre: a gente tá com um... com uma altíssima lá fora.

**Alberto:** ele demonstrou que... ((sobreposição de falas incompreensíveis)) o Rio de Janeiro por exemplo... Nem todo norte-americano é bom então... da mesma forma que aparece o Brasil na mídia... é verdade.

**Francisco:** então: quer dizer que pintou uma espécie de... tensão... ou comparação?

**Alberto:** Existe essa tensão... mas na realidade ele... percebe-se que existe... huh... pelo menos na concepção dele... um estereótipo do... dos problemas do Brasil... pelo menos o que está passando por último agora no Brasil né? (M2.4, linhas 178 – 190).

É importante frisar que, na ocasião da coleta dos dados, em 2011, o Brasil ainda era visto como país economicamente ascendente e estável, sobretudo por ter resistido à grande crise internacional que eclodiu em 2008 com o estouro da bolha imobiliária americana. Prova disso são as repercussões jornalísticas acerca da economia brasileira, sobretudo, em novembro de 2009, quando a influente revista *The Economist* estampou em sua capa a imagem do Cristo Redentor alçando voo para o alto, em ascensão. Essa representação da emblemática escultura carioca voltou a ser referência internacional na capa da mesma revista em 2013, mas nesse ano nosso Cristo era representado voando rumo ao chão, prestes a colidir, seguido da pergunta: “Has Brazil blown it?” ou, em tradução livre, “O Brasil estragou tudo?”<sup>14</sup>.

Destarte, quando o mediador Francisco cita que “estamos com uma altíssima lá fora” (M2.4, linha 183), ele faz referência à leitura positiva que se fazia internacionalmente sobre a economia brasileira ainda em 2011, mas que já estava em processo de desconstrução e, pela fala do interagente Alberto, já não era uma leitura suficiente para enfrentar a representação negativa que seu parceiro estadunidense demonstrou a ele durante a interação, representação essa que Alberto rotulou como estereotípica.

Assim, temos um exemplo de como os estereótipos resistem aos fatos, afinal, por ocasião da coleta, o fato histórico era o relativo sucesso econômico brasileiro e as perspectivas positivas para seu futuro, mas a representação vigente entre os interagentes era negativa, persistente, e interpelativa de modo que situava em relação desigual de poder o interagente brasileiro em relação ao seu par estadunidense. Desta forma, leituras essencialistas sobre estereótipos (que os mostram como reflexo de traço repetitivo ou proeminente de um povo ou cultura) parecem não ser adequadas.

#### 4. Identidade étnica estadunidense

Abaixo, serão apresentados dois excertos em que a relação *estereótipo e etnia* é tecida por interagentes do caso 2 (M2.5, linhas 88 – 98; e, M2.5, linhas 465 – 475). Nesses dois exemplos, uma dada nacionalidade passa a ser pressuposta pela aparência da pessoa de quem se fala. Analisemos o primeiro excerto:

**Francisco ((mediador)):** ... ((chama pelo nome da participante do estudo)) você falou que a cara do parceiro dela é meio **estereótipo**... o que é isso?

**Carla:** ((incompreensível)) ... o: parceiro... sabe: branquinho magrinho lourinho... não é um... um... ((incompreensível)) aparente... físico que a gente costuma ver aqui no Brasil... assim

---

<sup>14</sup> É possível comparar as duas capas de revistas no site: <<http://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2013/10/09/apos-economist-ny-times-e-wall-street-journal-criticam-economia-do-brasil.htm>>. Acesso em: 21 out. 2014.

porque por causa da mistura de raças e tudo... tá? eu não vou dizer assim.... é.... puro sangue... mas eles são BEM IGUAZINHOS... assim... lourinhos... branquinhos... não é como isso aqui no Brasil... A gente vê um ou outro... ou vê no sul... assim... então é uma cara bem de americano só olha e fala É AMERICANO! na minha igreja a gente... eu tenho... uma amiga lá e ela ficou noiva de um americano ele veio para o Brasil e eu olhei assim... de longe... ela nem estava perto... daí eu falei... ia muita gente na igreja... eu falei aquele que é seu noivo? ... ela... ai como você sabe? ... eu... cara de americano... é assim mesmo! ((risadas)) (M2.5, linhas 88 – 98)

Por traz das colocações de Carla (nome fictício), podemos identificar as seguintes pressuposições: **a.** existe pureza étnica (“eu não vou dizer assim.... é.... puro sangue”), **b.** a pureza étnica se refere a espaços geográficos, a Estados ou Nações (“não é como isso aqui no Brasil.... a gente vê um ou outro... ou vê no sul... assim... então é uma cara bem de americano só olha e fala É AMERICANO!”), **c.** a relação entre etnia e espaço geográfico pode ser traçada facilmente, basta um olhar (“eu olhei assim... de longe... ela nem estava perto... daí eu falei... ia muita gente na igreja... eu falei aquele que é seu noivo?... ela... ai como você sabe?”). Mas o que estaria por trás desse discurso seria uma ideologia racista, que legitima preconceitos e estereótipos ao *naturalizar* (CHAUÍ, 1980) a relação entre aparência e espaço geográfico. Ao se posicionar do modo como fez, Carla legitima, talvez involuntariamente, um sistema de relações sociais de exclusão e favorece a manutenção das ideias que sustentam esse sistema e servem aos propósitos de um determinado grupo social, que não identificamos explicitamente no excerto, mas que remete a imaginários semelhantes ao imaginário nazista, bem como ao imaginário escravocrata, por exemplo. Essa formação estereotípica dialoga com os casos atuais de racismo e ódio em Charlottesville<sup>15</sup>, nos Estados Unidos da América, por exemplo.

## 5. Brasil, futebol e carnaval

Adiante, um excerto no qual uma interagente relata os temas abordados em sua interação com um parceiro mexicano. Ao longo de seu relato, ela demonstra ter interpelado seu parceiro a se posicionar acerca dos estereótipos sobre o Brasil pela perspectiva da nacionalidade dele:

((voz feminina)): Bom... a gente chegou a comentar sobre o **carnaval** por que ... a gente conversou mais sobre **cultura** hoje... então ele: ele falou: ((incompreensível)) eu perguntei para ele que: ele como mexicano o que ele pensava sobre o país dele... então... daí ele fez... ele falou um pouco sobre o país dele... falou sobre os indígenas... sobre a discriminação que eles sofrem lá... daí depois ele fez... eu perguntei... ele como mexicano quais eram os **estereótipos**... o que eles pensavam do Brasil... daí foi que: daí surgiu o **carnaval**... o **futebol** e essas coisas (M3.4, linhas 9 - 15).

Vejam que, ao perguntar ao parceiro sobre os estereótipos brasileiros, o parceiro prontamente elenca a dupla carnaval e futebol. Esse é o tipo de cristalização estereotípica aparentemente inofensiva, que faz parecer que nada há de mal na veiculação desse estereótipo. Essa fórmula funciona bem porque o caráter reducionista e massificador desses estereótipos (do Brasil como país do carnaval, e do Brasil como país do futebol) é apagado, bem como são apagadas e impossíveis de se reestabelecer as suas origens.

---

<sup>15</sup> Para saber mais: <<http://internacional.estadao.com.br/noticias/geral/agressao-racista-abala-cidade-de-maioria-branca-e-democrata,70001935156>>. Acesso em: 20 set. 2015.

A História é capaz de nos evidenciar as razões pelas quais essa formulação em especial se faz perigosa. Peguemos o exemplo do seguinte estereótipo: Brasil, país do futebol e, para avaliar o problema engendrado por essa formulação, relatarei um breve fato, envolvendo a diplomacia nacional.

No dia 24 de julho de 2014, o porta-voz do Ministério das Relações Exteriores de Israel, Yigal Palmor, declarou seu descontentamento frente ao posicionamento do governo brasileiro acerca dos conflitos entre Israel e os palestinos que habitam a faixa de Gaza. Como amplamente noticiado em redes nacionais e internacionais, Yigal Palmor afirmou que o Brasil dava “uma demonstração lamentável” de como, apesar de ser “um gigante econômico e cultural”, continuava a ser “um anão diplomático”<sup>16</sup>.

O caso teve grande repercussão midiática, inclusive nas redes sociais, o que levou o governo brasileiro a se justificar, alegando que seu posicionamento estava atrelado ao fato de que havia uso desproporcional de força militar empregada no conflito por parte do exército israelense e que muitos civis palestinos, incluindo crianças, já haviam perdido suas vidas. A justificativa brasileira, por sua vez, provocou uma reação por parte do porta-voz israelense que culminou em seu afastamento do Ministério das Relações Exteriores de Israel.

Segundo Yigal Palmor, o uso de força bélica contra a faixa de Gaza não seria desproporcional, ao passo que perder de sete a um, sim, seria. Nas palavras do porta-voz israelense (tradução nossa): “Isto não é futebol. No futebol, quando um jogo termina com um empate, você acha que é proporcional, mas quando termina 7-1 é desproporcional. Desculpe dizer, mas não é assim na vida real e no direito internacional.”<sup>17</sup>. A fala do representante israelita evocava o episódio em que o time de futebol brasileiro perdeu de sete gols contra um para o time de futebol alemão, por ocasião do final da Copa do Mundo de Futebol sediada no Brasil entre junho e julho de 2014. Ao fazer tal evocação, a fala de Palmor almejava ser ofensiva, pois usou de um dos símbolos internacionalmente difundidos como referência da identidade nacional brasileira, o futebol, para desprestigiar o posicionamento diplomático do Brasil e, assim, materializou-se como uma fala interpelativa, porque evocou um quadro rígido de representações ao qual se espera que o Brasil esteja atrelado (como país do samba, do futebol, das praias e das mulheres disponíveis para encontros casuais).

Por ser interpelativa, a fala materializou um discurso muito claro: o de que a nação brasileira deve se ater aos assuntos de futebol, pois diplomacia e direito internacional não seriam “de sua alçada”. Ou seja, delimitando qual é o lugar do Brasil no mundo: como país para entretenimento.

---

<sup>16</sup> Para saber mais, consultar: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2014/09/israelense-que-chamou-brasil-de-anao-diplomatico-deixa-o-cargo.html>>; e <<http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2014/07/25/israel-brings-up-brazils-world-cup-humiliation-and-calls-the-country-a-diplomatic-dwarf/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

<sup>17</sup> Original: "This is not football. In football, when a game ends in a draw, you think it is proportional, but when it finishes 7-1 it's disproportionate. Sorry to say, but not so in real life and under international law". Disponível em: <<http://www.washingtonpost.com/blogs/worldviews/wp/2014/07/25/israel-brings-up-brazils-world-cup-humiliation-and-calls-the-country-a-diplomatic-dwarf/>>. Acesso em: 20 out. 2014.

## Considerações finais

Este artigo traz um estudo inicial a respeito dos sentidos evocados quando os estereótipos sobre nacionalidades e culturas são abordados em um contexto telecolaborativo de aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao se realizar uma análise interpretativista a respeito dos dados apresentados, foi possível confirmar a hipótese de que os participantes deste estudo, ao tratarem do tema “estereótipos”, transitaram entre os universos de suas experiências pessoais e das memórias e saberes socialmente partilhados, historicamente inscritos, em uma dinâmica de interpelações e assujeitamentos que, muitas vezes, se esconde nos silêncios e nos apagamentos constitutivos de toda forma de enunciação.

Os estereótipos sobre nacionalidades e culturas, conforme a análise dos dados evidenciou, mostraram-se como ferramentas ideológicas de discriminação, preconceito, e de manutenção de estruturas políticas (raciais, étnicas, nacionais, internacionais) de poder que funcionam para sedimentar e justificar divisões e classificações que podem dificultar uma comunicação efetiva entre aprendizes de uma língua estrangeira, por exemplo, mas também afetam as relações entre dois sujeitos estrangeiros em quaisquer outros contextos sociais, como Baccega (1998) e Birolli (2010) sinalizam.

Desta forma, os estereótipos se mostram como um tema de suma importância para a formação docente, discente, política e cidadã, constituindo-se um elemento cuja discussão e enfrentamento, nos diversos espaços e práticas sociais, torna-se fulcral para o desenvolvimento de sujeitos mais conscientes e dispostos a contribuir de maneira significativa para a construção de uma relação mais igualitária e onde haja menos “pré-juízos” (BACCEGA, 1998) entre os que possuem gentílicos diferentes.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença 1970.
- BACCEGA, M. A. O Estereótipo e as Diversidades. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 7-14, set./dez. 1998.
- BOSI, E. Entre a opinião e o estereótipo. *Novos Estudos*, CEBRAP, n. 32, p. 111-118, mar. 1992. Disponível em: <[http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/66/20080625\\_entre\\_a\\_opinio\\_e\\_o\\_estereotipo.pdf](http://novosestudos.org.br/v1/files/uploads/contents/66/20080625_entre_a_opinio_e_o_estereotipo.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 17.
- CANCLINI, N. G. *Leitoras, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Tradução de J. Elias. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- \_\_\_\_\_. Grounded Theory in the 21st Century: Applications for Advancing Social Justice Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 2nd. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 507-531.
- CHAUÍ, M. S. Ideologia e Educação. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, n. 5, p. 245-257, jan. 1980.

FUNO, L. B. A. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/ANDREUXXXXDOUT.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2015.

GILHAN, B. *Case Study Research Methods*. London: Continuum, 2000.

LIPPMANN, W. *Public opinion*. New York: Free Press, 1965[1922].

ORLANDI, E. P. *Cidade dos Sentidos*. São Paulo: Pontes, 2004.

PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos Estereótipos*. São Paulo: E.P.U, 2002.

PEREIRA, M. E.; MODESTO, J. G.; MATOS, M. D. Em direção a uma nova definição de estereótipos: teste empírico do modelo num primeiro cenário experimental. *Psicologia e Saber Social*, v. 1, n. 2, p. 201-220, 2012. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4899/3622>>. Acesso: 05 mar. 17.

**Recebido em:** 25/09/2017

**Aprovado em:** 15/02/2018

# Planejamentos docentes a partir do PNAIC/2013: revisitando os estudos sobre sequência didática

**Andréa Ramos de Oliveira**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP),  
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil  
andreamos\_os@hotmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-7998-4660>

**Ana Luzia Videira Parisotto**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP),  
Presidente Prudente, São Paulo, Brasil  
analuvideira@uol.com.br  
<http://orcid.org/0000-0001-9786-745X>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1928>

## Resumo

Este trabalho integra estudo de caso e analisa planejamentos de docentes de 3º ano do ensino fundamental de duas escolas de Birigui/SP participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Observadas orientações sobre sequências didáticas (SDs) constantes em cadernos de formação e à luz de estudos de Dolz e Schneuwly (2004) e de apontamentos de Bueno e Kleiman (2017) sobre o material distribuído pelo MEC, discutem-se propostas de trabalho dos docentes e o ensino de língua materna, avaliando a incorporação ao trabalho cotidiano de concepções abordadas durante o programa. Os resultados apontam que atividades elaboradas não chegam a se configurar SDs, produções que têm o professor como principal interlocutor e a forte influência do livro didático. Defende-se o desenvolvimento de posturas reflexivas dos docentes e a formação continuada voltada ao trabalho com gêneros textuais para diminuir o insucesso escolar das crianças no que concerne à leitura e à escrita.

**Palavras-chave:** sequência didática; PNAIC; planejamentos docentes.

## Teacher planning from PNAIC/2013: revisiting studies on didactic sequences

### Abstract

This case study analyzes teaching plans of grade 3 teachers from two elementary schools in Birigui, São Paulo State, Brazil, which participate in PNAIC (National Pact for Learning to Read and Write at Proper Age). Based on the guidelines for didactic sequences (DSs) found in teacher education textbooks and research carried out by Dolz and Schneuwly (2004) and a study conducted by Bueno and Kleiman (in press) about the material distributed by MEC (Ministry of Education and Culture), this article discusses proposals for classroom activities and the teaching of mother tongue, assessing the incorporation of theories addressed by PNAIC into everyday teaching activities. Results indicate that the activities investigated do not constitute DSs; they are overly teacher-centered and greatly shaped and influenced by classroom textbooks. Therefore, it is suggested that teachers' reflective attitude should be promoted as well as their continued education focusing on classroom work with textual genres in order to improve students' reading and writing skills.

**Keywords:** didactic sequence; PNAIC; teaching plans.

## Introdução

A 5ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE) reafirmou o compromisso político e social da alfabetização como direito e salientou a exigência por ações que viabilizassem o seu alcance. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), acordo formal entre Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, mostrou-se uma dessas alternativas. Com alto investimento financeiro – perto de R\$1,5 bilhão para 2013 – e foco na formação continuada aos profissionais da educação, o PNAIC, em sua primeira edição, abordou Língua Portuguesa e envolveu 38 Instituições de Ensino Superior (IES), 53 coordenadores estaduais, 5.424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino. Por sua abrangência, foi caracterizado como “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC” (BRASIL, 2015, p. 21).

É no contexto do Pacto como programa de formação continuada que foi desenvolvida a pesquisa de mestrado “As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares”, um estudo de caso que investigou as contribuições oportunizadas pelo programa, na área de Língua Portuguesa, à prática de professores do 3º ano do Ensino Fundamental em duas escolas selecionadas da rede municipal de ensino de Birigui/SP, segundo o entendimento desses professores alfabetizadores e de gestores escolares.

## A metodologia: o caminho perseguido

O estudo desenvolvido pautou-se por uma abordagem qualitativa, justificada pela intencionalidade explicitada de compreender como o PNAIC contribuiu para a melhoria da prática docente dos professores pesquisados. A opção por se realizar um estudo de caso pareceu a mais indicada por permitir que o fenômeno estudado pudesse ser analisado considerando-se as particularidades dos sujeitos, das escolas e do município selecionados.

Utilizaram-se para geração de dados, na pesquisa de mestrado, os instrumentos: entrevista coletiva, questionários, análise documental<sup>1</sup> e observação de aulas. O tratamento das informações pautou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para este artigo, apresentam-se análises realizadas a partir de planejamentos de aulas elaborados por docentes pesquisados, após o advento do PNAIC, observadas as orientações acerca de sequências didáticas constantes nos cadernos de formação e à luz dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), bem como de apontamentos de Bueno e Kleiman (2017) sobre o material distribuído pelo MEC. Os planejamentos importam, ainda, para a análise das propostas de leitura e produção escrita que circulam na escola.

---

<sup>1</sup> Consideraram-se “documentos”, na dissertação, os ofícios, relatórios, dados do sistema informatizado do município pesquisado, dentre outras fontes de coleta de dados relativos à Secretaria Municipal de Educação. Como documentos das escolas, tomou-se o Projeto Político Pedagógico e os planos de aula. Foram consultados, ainda, os relatórios com os dados das avaliações externas priorizadas na análise.



Foram determinadas cinco semanas planejadas pelos docentes – de 22 de fevereiro a 26 de fevereiro de 2016; de 25 de abril a 29 de abril de 2016; de 06 de junho a 10 de junho de 2016; de 13 de junho a 17 de junho de 2016; de 08 de agosto a 12 de agosto de 2016. As duas primeiras semanas solicitadas referem-se ao primeiro bimestre, sendo uma do início do período letivo e outra do final do referido bimestre; a terceira e quarta semanas são sequenciais, a fim de perceber a continuidade que é dada dentro do bimestre, no caso o segundo, aos gêneros trabalhados; a quinta semana selecionada é a primeira de aula do terceiro bimestre.

Evidencia-se, aqui, por meio dos planejamentos semanais elaborados por docentes das duas escolas pesquisadas, como o ensino de língua materna é planejado e se há incorporação do trabalho com sequência didática (doravante SD), permitindo que se analise de que forma o ensino de língua materna vem sendo realizado após a formação do PNAIC. Defende-se, ainda, que, por meio do desenvolvimento de posturas reflexivas dos docentes e com uma formação continuada voltada ao trabalho com gêneros textuais, com foco na elaboração de SDs, a escola, considerada a realidade nacional, terá a possibilidade de “fazer a diferença”, para diminuir a exclusão e o insucesso escolar de suas crianças no que concerne à leitura e à escrita.

### **A importância do planejar: ação docente com intencionalidade**

Planejar integra a rotina do professor e é ação intrínseca ao seu fazer. Freire (2011) defende a tomada consciente de decisões como exigência do ensinar. A consciência não nasce, pois, do espontaneísmo; é pensada, refletida, *planejada*. Porque tão importante, o PNAIC, em 2013, apresentou caderno específico sobre o tema – Planejamento e organização da rotina na alfabetização –, assumindo o pressuposto de que, “[...] para planejar as situações didáticas de modo autônomo e consciente, é preciso ter clareza sobre o que se quer ensinar e o que os aprendizes pensam sobre o que se pretende ensinar” (BRASIL, 2012, p. 5).

As questões relativas ao fazer docente têm suscitado estudos de longa data. Neder (1993, p. 71) discute que “[...] a metodologia utilizada pelo professor é um dos determinantes do fracasso escolar, um dos maiores problemas hoje, sem dúvida, da educação brasileira”. Sem desconsiderar outros fatores determinantes, a autora considera que a perspectiva metodológica adotada pelo docente “[...] tem peso e consequências sérias para o ensino da linguagem, principalmente nas primeiras séries do primeiro grau”, acrescentando que “[...] o suporte teórico que tenha sobre linguagem é fundamental para o encaminhamento de seu ensino, mesmo que ele não tenha consciência disso” (NEDER, 1993, p. 71). Quando se assume uma concepção dialógica de linguagem e se acredita na SD como uma rica possibilidade de trabalho com a leitura e produção de textos, deve-se, também, perseguir a reflexão sobre o que se planeja, sobre o que se faz e sobre como isso chega à criança.

O PNAIC trouxe cadernos sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais – Unidade 05, “O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas” – e sobre a organização do trabalho por projetos e SDs – Unidade 06, “Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”. Bueno e Kleiman (2017), ao analisarem os cadernos, em especial a Unidade 06, destacam que, ainda que as seções tenham sido elaboradas por autores diferentes, todos justificam como aporte teórico de

referência os trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004). As autoras prestam-se à análise bastante criteriosa das propostas presentes no material do Pacto e, dentre as conclusões, apontam-se algumas: perguntas não pertinentes para a exploração do gênero; SD articula-se em torno de tema e pouco aborda o gênero que foi focado; não aparecem atividades de compreensão dos textos concretos do gênero em foco; corresponde ao sentido tradicional de SD (qualquer grupo de atividades) e ao trabalho com um tema ou conteúdo didático específico (hibridização da noção de SD); objetivo instrucional da produção final destoa dos gêneros lidos e trabalhados nas atividades. Sobre o material produzido para o 3º ano do ensino Fundamental (Ano 3), concluem ser o que apresenta proposta mais próxima do modelo de SD defendido por Dolz e Schneuwly (2004), indicam que há atividades do tipo exploratórias, de sistematização e avaliativas, apontam ênfase nas características do gênero, não em textos concretos representativos, e presença de questões metagenéricas (sistematização de características), mas não de compreensão do texto lido. Bueno e Kleiman (2017) consideram, ainda, que essa ênfase das SDs sobre o tema é possível por se tratar de crianças que estão sendo introduzidas aos diversos discursos, no entanto, destacam que o que é tratado deve ser relevante para elas. No tocante à leitura, apontam que as atividades estão voltadas somente para o letramento escolar, o que merece ser revisto.

O município pesquisado adota plano de ensino comum a toda a rede, determinando a esfera de circulação, o conteúdo de trabalho – os gêneros – e as habilidades pretendidas. Os procedimentos de trabalho e a avaliação são determinados pelas escolas. No 1º bimestre, a esfera de circulação é literária (verso) e os gêneros de trabalho são: poemas, poema narrativo e cantigas tradicionais. No 2º bimestre, privilegia-se a esfera cotidiana e abordam-se os gêneros regras de jogo, receita, bilhete, carta, convite e propaganda. No 3º, a esfera de circulação é a literária (prosa) e foca-se nos gêneros fábula, lenda, mito, literatura infantil e história em quadrinhos. No 4º bimestre, há duas esferas de circulação, escolar e jornalística, e os gêneros de trabalho são: verbete de curiosidade e de enciclopédia infantil, artigo de divulgação científica, primeira página do jornal (lide, foto, índice, manchete), notícia e comentário de notícia.

Quanto à organização do trabalho por SDs, Cunha (2014, p. 122) explica que

Do ponto de vista didático, o procedimento envolve objetivos de aprendizagem definidos em termos de desenvolvimento das capacidades de expressão oral e escrita e leva à delimitação de objetos didáticos (objetos de aprendizagem, ensino e avaliação), tomando a língua em uso e os gêneros textuais como eixo central. Do ponto de vista pedagógico, a perspectiva de uso, na qual o dispositivo se estrutura, motiva atividades de produção e reflexão sobre as produções: em uma sequência didática exige-se ampla participação dos aprendentes (que são sujeitos da aprendizagem, mas também sujeitos de linguagem) na construção dos conhecimentos e na regulação de suas produções, com a mediação do professor.

Cagliari (1994, p. 8) considera que “A compreensão da natureza da escrita, de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização. Mas o que se vê comumente, nas salas de aula e nos livros didáticos, é um total desconhecimento do assunto”. Não se pode ignorar que o livro didático ainda é uma voz que fala alto nas salas de aula e não é essa presença que se critica aqui. O livro didático é um recurso, como tantos outros que estão disponíveis aos professores. O seu uso, no entanto, é objeto de reflexão neste trabalho na análise das práticas planejadas e a cultura de organização de

trabalho que esse material, tradicionalmente, impôs ainda mostra seus reflexos na forma como os professores pesquisados organizam seus “semanários”.

Alves Filho (2011, p. 73) chama a atenção para a necessidade de se ter clareza a respeito do que se constitui um ensino da linguagem com base na noção de gêneros para que não se caia na armadilha de “[...] apenas mudar os nomes e os rótulos, qual seja bradar que ‘agora ensinamos e trabalhamos gêneros’, mas sem que isso signifique uma mudança substancial (e positiva) nas práticas de ensino-aprendizagem”. O autor enfatiza a importância de se pensar e planejar, com fundamentação teórica relevante, as práticas que carecem ser desenvolvidas e integrarem o cotidiano escolar para que se atinja o objetivo da formação do aluno leitor e escritor de textos.

Dolz e Schneuwly (2004) advertem sobre a problemática da transposição didática no que concerne ao ensino de gêneros na escola, já que, vindos de outras esferas que não a escolar, circularão numa esfera que não a sua de origem, havendo o processo de “escolarização” do conhecimento, como já ocorre com outras áreas curriculares. A crítica parte do pressuposto de que essa escolarização acabe por distanciar o objeto de ensino da realidade, quando, na verdade, deveria oportunizar o oposto, ou seja, a sua vivência. Segundo Barbosa e Rovai (2012, p. 29),

Dessa maneira, formam-se “especialistas” em gêneros (ou repetidores de suas características), e não leitores literários, de periódicos, de textos de divulgação científica, tampouco produtores de textos que, efetivamente, tenham o que dizer, que possam contribuir com debates sociais, posicionar-se criticamente em relação aos fatos do mundo e às produções culturais. Alunos submetidos a um trabalho equivocado com gêneros produzirão, no máximo, textos adequados a várias situações sociais hipotéticas e às propriedades do gênero em questão.

Diante do exposto, entende-se que o olhar para o planejamento docente torna-se necessário e configura-se uma rica possibilidade de análises para os encaminhamentos formativos.

## **Planejamento docente: atividades propostas na escola A**

A análise dos planejamentos da escola A se deu a partir de quatro semanas analisadas. Não se teve acesso ao planejamento da semana de 22/02 a 26/02/2016 porque a professora não encontrou o material produzido e trabalhado.

Na semana de 25/04 a 29/04/2016, priorizou-se o trabalho com cantigas populares. Gomes e Moraes (2013, p. 56-57) justificam tal escolha “[...] pelo fato de a convivência com parlendas, as quadrinhas e cantigas remeter a criança a uma relação vivencial com a linguagem lúdica e poética”; além de muito apreciadas pelas crianças, é possível facilmente memorizar pela repetição, dada a sonoridade, a cadência e o ritmo das composições, ocupando “[...] papel importante no processo de alfabetização e nas práticas de letramento, não só pela sua familiaridade com o discurso da criança, mas também por favorecerem, de modo lúdico, a conquista da linguagem”.

Para Teberosky e Colomer (2003), cantando as cantigas, as crianças fazem a distinção de signos orais, aprendem sobre o gênero e estabelecem relações entre o oral e o escrito. No planejamento das professoras, um ponto que pode ser destacado é a proposição de que as crianças cantem as cantigas populares, no entanto, isso não acontece

no contexto da brincadeira: há atividades escritas que pedem a identificação da função do texto – divertir –, mas não se tem garantido um só momento para que as crianças brinquem, colocando em jogo o conhecimento que têm sobre o gênero. As cantigas aparecem como textos que trazem perguntas a serem respondidas pelos alunos, assim sendo, o aspecto lúdico não se estabelece na proposta. A identificação da “função do texto” é dada como informação ou aparece como pergunta; não se vincula a vivências em que o texto exista e tenha um porquê. Devitt (2009) defende os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem desde que com significado social e cultural.

Além das questões de entendimento do conteúdo do texto, aparecem perguntas acerca das rimas, do número de versos e de estrofes. Não se trata de uma SD organizada, há uma justaposição de atividades, que ficam na superficialidade textual, em dias distintos, a partir dos gêneros cantigas e poema. Em uma das cantigas trabalhadas, pede-se que sejam circuladas as palavras dissílabas presentes no texto. Sobre esse tipo de atividade, importa trazer as considerações de Travaglia (2013, p. 53, grifo do autor): “[...] a última opção configuradora da metodologia a ser usada é se queremos **formar um usuário** competente da língua **ou um analista da língua**”.

Aspecto que pode ser destacado nas propostas da escola A é que os alunos são colocados em situação de leitores para a classe nos momentos de leitura deleite, prática trabalhada no PNAIC e que parece ter sido incluída na rotina da escola pesquisada. A validade da ação também se analisa por se entender que os poemas selecionados, por serem textos curtos, oportunizam às crianças maior segurança nessa atuação.

Na semana de 06/06 a 10/06/2016, o trabalho centra-se em textos instrucionais: receita culinária e passo a passo para montar uma maraca, instrumento musical semelhante a um chocalho. Não há situações de produção textual; os textos e as atividades propostas são retirados do livro didático adotado pela unidade. Novamente não se constata SD organizada, mas uma série de atividades a partir do texto apresentado. Não há situação comunicativa definida que justifique o trabalho com os gêneros abordados. Evidencia-se a ação docente voltada especificamente ao cumprimento do plano de ensino, que estabelece como habilidades a identificação dos elementos constitutivos da organização interna das regras de jogos e receita e o exame do uso das formas verbais no infinitivo ou no imperativo para executar as instruções. As questões abordadas incidem na finalidade do gênero, na estrutura formal do texto e nas características da linguagem. No entanto, é importante destacar que esses encaminhamentos não são construídos com as crianças em situações de leitura e uso do gênero; são dadas como informações organizadas numa espécie de resumo para estudo.

Na semana subsequente, de 13/06 a 17/06/2016, inicia-se o trabalho com uma produção de texto sobre a festa junina ocorrida na escola. Não há indicação de gênero nem de situação comunicativa a que a produção atenda. Colello (2012, p. 73) reflete sobre a escrita na escola, muitas vezes “[...] determinada pelo exercício preparatório, pela elaboração de tarefas específicas, artificiais e descontextualizadas, que inibem a própria interlocução”. No caso de escrever sobre a festa junina, pergunta-se: escrever por quê? Para quem? Com que finalidade? Para circular onde? Fica evidente, nesse caso, que é uma escrita para o professor, denotando a questão crucial por que passam os docentes de pensar a produção textual tal qual vivenciaram na escola quando alunos. Sabem que é preciso mudar, mas nem sempre se desprendem das amarras da escrita tão somente como exercício escolar. Novamente, não se tem aqui uma SD, mas um agrupamento de

atividades. Também não foi pensado sobre o agrupamento de gêneros de uma mesma esfera comunicativa, analisando-se a proposta da semana subsequente.

A segunda proposta da semana retoma os textos instrucionais e evidencia o gênero regra de jogo. A professora faz questionamentos sobre a brincadeira “Batata quente” e pede para que os alunos expliquem verbalmente a regra que conhecem, confronta as versões da brincadeira trazidas por eles e propõe que brinquem no pátio da escola a partir do que as crianças explicaram. Essa dinâmica é muito importante porque coloca em evidência o saber do aluno, destaca a sua participação e o coloca como ator no fazer da aula. Pelo planejamento, entende-se que depois de brincarem com as regras apresentadas pelas crianças é colocada ao grupo a regra trazida pela professora e se propõe a produção coletiva das regras que foram apresentadas oralmente pela turma.

Uma das aulas da semana foca no estudo dos verbos. Há uma informação aos alunos de que os verbos “podem indicar” tempo e pessoa, no entanto, todas as atividades que são apresentadas dizem respeito ao modo, em especial o imperativo.

A produção de texto é solicitada no fechamento das atividades da semana como tarefa: escrever a receita preferida da família. Para a sua elaboração, apresenta-se um “esquema” para a criança organizar sua escrita. Oferecer orientações para estruturar o texto pode ajudar as crianças no atendimento da tarefa, no entanto, atenta-se mais uma vez por não ser percebida a situação comunicativa na qual essa escrita estará envolvida e fará sentido. Não se constata, também, por quais processos de refacção esses textos passarão. Assim, ainda que situações de produção estejam permeando as propostas, é importante pensar momentos de revisão, refacção e reescrita desses textos para atender a uma situação comunicativa definida e com intencionalidade.

A semana de 08 a 12/08/2016 inicia-se com duas propostas de produção: uma individual e uma coletiva. A produção individual trata da elaboração de uma fábula com uma moral já estabelecida e comum a todos. A coletiva diz respeito à compilação dos textos produzidos individualmente em um “livrinho de fábulas produzidas pela classe”, havendo a indicação de que será feita a correção coletiva de todos os textos que serão “passados a limpo para a produção do livrinho”. Essa etapa do trabalho está prevista para a aula da segunda-feira, o que também destaca a ideia de que o texto deve ser produzido, revisado e concluído em uma aula, no caso uma parte do período, o que significa algo em torno de duas a três horas. Ainda que fosse destinado todo o período da segunda-feira, julga-se o tempo insuficiente. Se a produção textual integra um processo, há de ser considerado o tempo para o seu adequado desenvolvimento, caso contrário, é reforçada a concepção de que o texto é um produto acabado, que o fazem bem e rapidamente quem tem o “dom”, a “facilidade de escrever”. A escola deve trabalhar para dotar a todos das competências leitora e escritora.

Na atividade do dia posterior ao da produção, é trabalhada a caracterização dos personagens, o estereótipo que os animais assumem nas fábulas. No entanto, isso é dado inicialmente como informação: raposa/esperta; pavão/vaidoso; cobra/traiçoeira; formiga/trabalhadora. Se a intenção docente é evidenciar a adjetivação comum aos personagens, essas constatações poderiam ser construídas com as crianças a partir da leitura de diversas fábulas em que se confrontassem as características dos animais, observando-se a recorrência dos adjetivos utilizados para cada um deles, o que talvez se configuraria atividade mais rica e significativa. Levar o aluno a entendimentos desse tipo parece ser sempre mais produtivo do que oferecer um conhecimento pronto.

Há, também, a proposição de uma atividade de trilha, com nomes de animais e adjetivos; é mais um exercício para reconhecimento de classe gramatical do que relacionada ao gênero em estudo. Os adjetivos aparecem todos antepostos aos substantivos a que se referem, o que não é comum na linguagem da criança, tampouco na linguagem popular, que coloca o termo posposto ao substantivo. Não que isso não possa ser apresentado, mas há construções que soam estranhas até a leitores mais experientes, como é o caso de “brincalhão fantasma”, “fundo buraco”, “movediça areia”; trata-se, somente, de uma atividade de circular adjetivos.

Na atividade planejada para a quinta-feira da semana em referência, é trabalhada uma fábula, com alguns questionamentos sobre o título e seu entendimento. As questões não fazem refletir sobre o enredo, nem mesmo a moral apresentada, tampouco abordam a imagem que acompanha o texto, toda cheia de significado. Solicita-se, ainda, a definição de uma característica que represente o personagem. No encerramento da semana, indica-se a correção coletiva da produção de textos, inferindo-se que seja a mesma da segunda-feira, mas isso não fica evidente.

Percebe-se que o planejamento da escola A está bem vinculado às atividades apresentadas pelo livro didático adotado, o que foi incentivado nos encontros do Pacto no município. Souza (1999, p. 27) reflete sobre o livro didático:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor (legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático) deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Ainda sobre essa influência no planejamento docente, Rojo (2003, p. 98-99) destaca que é importante considerar que há uma série de exigências para o trabalho com a linguagem oral e escrita “[...] – centrais, no processo de letramentos – que ainda estão longe da realidade dos LDs que circulam em nossa rede pública hoje”.

## **Planejamento docente: atividades propostas na escola B**

Em relação aos gêneros do primeiro bimestre, cabe ressaltar a importância que se atribui ao texto poético. Muitas vezes, diante do recorrente discurso da funcionalidade dos textos e de um recorte que responde a objetivos um tanto quanto reducionistas sobre o que é ensinar Língua Portuguesa, os professores tendem a questionar a presença de textos literários em programas oficiais. Não raro indaga-se acerca do que ensinar sobre poema, como trabalhar sua função na sociedade, entre outros questionamentos que indicam um entendimento de que o ensino da língua deva acontecer separado do ensino da literatura. Essa insistência por ensinar a “função social” do gênero faz com que se percam aspectos importantes a que o gênero se presta. Humanizar, pois, seria uma das funções do texto literário, permitir a fruição, o encantamento, tomar para si a palavra do outro para o próprio gozo. Leite (2011) afirma que a escola tem uma visão reduzida de literatura e reforça ser necessária a superação da concepção tradicional que orienta as abordagens e que reduz as possibilidades de trabalho, devendo o ensino de língua e literatura acontecer de forma integrada numa mesma prática, desde a alfabetização.

No caso da primeira semana analisada, de 22/02 a 26/02/2016, percebe-se o uso do poema voltado à discussão dos temas abordados: o nome e o sobrenome a partir da música “Gente tem sobrenome”, de Toquinho, e do poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira; a identificação de informações explícitas de “As meninas”, de Cecília Meireles, também utilizado para o preenchimento de palavras (texto lacunado) e da identificação de versos, estrofes e rimas. Há uma proposta de “brincar com rima”, que apresenta um poema construído com substantivos próprios que pedem a definição de adjetivo para estabelecimento de rima, mas as frases revelam certa incoerência por não haver um predicado evidente.

A atividade de produção, a reescrita do poema trabalhado, aparece, tal qual nos livros didáticos, como finalização da semana, não havendo apontamentos de quais estratégias seriam utilizadas pelas docentes para fazer a “correção coletiva” do poema.

Na segunda semana selecionada para análise, percebe-se uma organização do trabalho em “momentos”, o que, nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), foram denominados “módulos”. Merece destaque o entendimento que os docentes possuem acerca de “análise linguística” na SD. Nesse sentido, destacam-se propostas de atividades como: “pinte de vermelho o título do poema”; “enumere os versos”; “circule de amarelo as estrofes”; “grife as rimas de azul”. Verifica-se que, para os professores pesquisados na escola B, o conceito de “análise linguística” recai sobre o reconhecimento da estrutura composicional do gênero poema. Sobre esse aspecto, é válido considerar o que Wachowicz (2010, p. 14) esclarece:

[...] na régua baixa, análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua.

A produção textual aparece no 6º momento, solicitando que as crianças escrevam um poema de duas estrofes sobre o sonho que possuem. Não há indicação do que será feito com o texto dos alunos nem momento posterior que sinalize a questão da intervenção docente, tampouco propostas de reescrita. A proposição de escrever um poema aparece, assim, para o cumprimento de “[...] fins tipicamente escolares, mascaram o alcance da conquista da escrita, tornando-a artificial e, muitas vezes, desprovida de significado ou motivação” (COLELLO, 2012, p. 26).

Gonçalves (2010, p. 122-123), ao defender que o processo de reescrita integra o processo de escrita, principalmente por meio de SDs e de gêneros textuais, explana que

A revisão/reescrita é parte integrante da atividade escrita. Assim como o grupo de Genebra, entendemos a atividade de reescrita como passível de ser aprendida. Pasquier e Dolz (1996) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção.

No 9º momento, é proposta uma atividade relacionada aos tempos verbais, solicitando que os alunos atentem para o uso dos verbos nos poemas de Cecília Meireles “A Bailarina”, com indicação de futuro a longo prazo, e “O Menino Azul”, com indicação

de um desejo atual. Determina-se que os alunos passem sentenças que são apresentadas no futuro para o presente. As frases não estão relacionadas entre si, são desvinculadas de um contexto, configurando-se um exercício semelhante aos apresentados em gramáticas normativas, numa perspectiva bastante tradicional de abordagem da língua. No 10º Momento, apresenta-se um poema e solicita-se que as crianças grifem as palavras femininas e passem-nas para o masculino. Sobre proposições desse tipo, vale considerar Antunes (2014, p. 17, grifo da autora), para quem não se pode

[...] abrir mão do princípio de que nossas *concepções acerca da linguagem e de seus componentes são o fundamento de tudo o que rege o trabalho pedagógico*, pois, para perceber fatos, precisamos da teoria. Noutras palavras: as pessoas podem ser tão inteligentes quanto possível, mas só conseguem ver o que a teoria que adotam lhes permite ver”, como afirma Possenti em *Língua na mídia* (2009, p. 31).

Não há, em nenhuma das duas sequências que integram o primeiro bimestre, situações de leituras de livros de poemas, de descoberta dos sentidos das palavras no texto, de estímulo à recitação ou à escuta e à apreciação, como apresentado nas habilidades a serem desenvolvidas no bimestre. As leituras propostas são todas voltadas para responder a questões sobre o conteúdo dos poemas.

A quinzena do segundo bimestre analisada, de 06/06 a 17/06/2016, apresentou duas SDs envolvendo gêneros da esfera cotidiana: bilhete e carta. A única habilidade descrita no plano de ensino relacionada a tais gêneros é “dar recados e esclarecer eventuais dúvidas do interlocutor”. Percebe-se, por habilidades descritas no plano, que a ênfase é dada aos textos injuntivos, especificamente à receita e à regra de jogo.

É possível notar, na semana de 06/06 a 10/06/2016, aproximação ao modelo de SD sugerido por Dolz e Schneuwly (2004). O planejamento se inicia com uma produção inicial, no entanto, a situação comunicativa apresentada se mostra um arranjo entre professoras de períodos diferentes e não se percebe real necessidade de interação verbal de forma a exigir a participação efetiva dos educandos (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014). Há a leitura de um livro, cuja preocupação parece recair sobre a identificação do gênero textual bilhete, utilizado por um dos personagens, como se verifica no questionamento “Qual gênero textual aparece no decorrer da história?”.

A segunda etapa tem como proposta a comparação de linguagem formal e informal em bilhetes, o que pode ter sido uma atividade bem interessante para alunos de 3º ano, dependendo da mediação feita pelo docente. Porém, o bilhete considerado “informal” não corresponde ao que na vida cotidiana utilizamos com esse caráter, uma vez que, para exemplificar a informalidade, foi tomado como exemplo o bilhete enviado pela professora do período inverso. As perguntas que aparecem, também, não exploram os traços da linguagem que um ou outro possa apresentar: “Eles são iguais? Qual é a diferença entre os dois bilhetes?”. A estrutura do gênero é trabalhada como informação dada e somente depois solicita-se, por um exercício de pintar partes do texto, que as crianças identifiquem os elementos estruturais. Esse tipo de atividade é recorrente na prática de professores, como constata Albuquerque (2006, p. 74):

Mais do que possibilitar aos alunos leituras/escritas diversas, de diversos gêneros, escritos em contextos diferenciados e para diferentes fins, a ênfase no trabalho com textos tem recaído no ensino de suas características, na necessidade dos alunos de identificá-los e classificá-los. Não se nega, aqui, a importância desse conhecimento, mas o que se observa



é uma escolarização desses textos como conteúdos, distanciada de seus contextos sociais de produção.

Não se trata de acusar o professor nessa tentativa de ensinar aos alunos o que dominam e creem que as crianças precisam saber, mas é reconhecida uma falha no plano de ensino, que deixa o trabalho com o gênero num campo muito amplo e dá margem para que os professores busquem o foco no que têm segurança, nesse caso, na identificação dos elementos estruturais. Isso também não é uma postura específica do grupo pesquisado. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 75-76) discorre que

Nos últimos quinze anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 1990, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional.

Reflete, ainda, que

O professor também precisa ter clareza de que, tomar um conto, um bilhete, uma notícia, dentre outros gêneros possíveis, como objeto de ensino, requer um percurso pedagógico distinto, pois, mais do que levar o aluno a compreender os aspectos formais que organizam os diferentes gêneros textuais, é fundamental levá-lo a refletir sobre as práticas sociais em que os gêneros se inserem e os discursos e temas que neles circulam (MARCUSCHI, 2010, p. 79).

Essa preocupação com os elementos formais do gênero tomados como fixos é recorrente na proposta analisada, repetindo-se na 3ª e na 4ª etapas. A 5ª etapa retoma a produção inicial e é oferecido aos alunos um quadro para que analisem a produção inicial e final, com perguntas sobre data, cumprimento, destinatário, extensão do texto, facilidade de entendimento do assunto, despedida e assinatura.

De todas as semanas analisadas, o planejamento de 06/06 a 10/06/2016 é o que mais se aproxima dos estudos sobre SD, ainda que as propostas pudessem ser melhoradas para uma exploração que colocasse o aluno mais no centro do processo.

A semana de 13/06 a 17/06/2016 é continuidade da anterior; há, novamente, no 3º momento, a retomada da estrutura do gênero. No entanto, no 4º momento insere-se o gênero carta pessoal, que aparece descontextualizado do que se vinha trabalhando. Fica nítida a intenção, no 6º Momento, de comparar a estrutura da carta com a do bilhete, mas o que se evidencia é, de novo, a “nomenclatura estrutural” antes mesmo da vivência de uma situação comunicativa em que o gênero se mostrasse necessário.

As propostas de produção aparecem no 9º e no 11º momentos e se configuram simulacros de escrita: na primeira, ajudar o Charlie Brown, personagem dos quadrinhos do Snoop, a escrever bilhete para a menininha ruiva; na segunda, colocar-se no lugar do Edu, personagem fictício, e responder a um bilhete recebido sobre jogo de futebol.

A quinta e última semana analisada, de 08/08 a 12/08/2016, adentra o terceiro bimestre e apresentou uma sequência de atividades envolvendo o que, no plano de ensino, é apontado como gênero da esfera literária (prosa): história em quadrinhos (HQ).

Comparando-se a sequência de atividades planejada pela escola B nessa semana e a analisada na Unidade 06, Ano 03, do PNAIC/2013, percebem-se algumas estratégias que se aproximam, como apresentar uma breve biografia de cartunistas conhecidos. A proposta do PNAIC, no entanto, coloca o aluno em contato com gênero desde o Módulo 1, momento em que as crianças farão a leitura de textos do gênero HQ, com o objetivo de que sejam familiarizadas com o gênero em estudo, o que não acontece na sequência planejada pelas professoras. Essa ideia de colocar o aluno em contato com o gênero para leitura e reconhecimento também é defendida por Costa-Hübes e Simioni (2014), que destacam, ainda, que a forma como a leitura é abordada na sala de aula é reveladora da concepção que se tem de linguagem, e Barros (2014), para quem essa etapa é importante por permitir o reconhecimento do gênero na forma que circula na sociedade.

A produção inicial não aparece na proposta da escola, que já parte para a apresentação dos modelos de balões e para uma conceituação de onomatopeias. Somente depois da apresentação de conceitos é possibilitado o contato com textos do gênero em estudo, com a intenção de responder perguntas e focando no entendimento da história. Não há, nessa situação, exploração dos recursos e da linguagem própria da HQ.

No que pode ser entendido como os dois últimos momentos da sequência (na quinta e sexta-feira da semana de trabalho), já que não apresenta tal divisão, há propostas de produção: a de uma HQ de seis quadrinhos, em duplas, que, depois, deverá ser transformada em texto narrativo em prosa. Embora a proposta do PNAIC sugira o oposto – transformar fábula ou conto em HQ –, a atividade apresentada pelas professoras atende à habilidade delineada no plano de ensino: transformar HQ em texto narrativo direto e indireto. Revela-se, dessa forma, uma necessidade de repensar e adequar o próprio plano, que leva a um planejamento que considera mais a estrutura formal do texto do que a situação comunicativa em que ele se faz necessário, e apresenta confusões ao solicitar a tipologia, e não um gênero específico, e nomeá-la como direta e indireta, numa referência ao tipo de discurso que se percebe no texto.

Não se pode dizer que há imobilidade docente diante do novo, o que acarretaria a permanência de práticas tradicionais (ALBUQUERQUE, 2006). Ainda que mínimos, percebem-se elementos de apropriação das orientações dos documentos oficiais, no caso do plano de ensino, e das reflexões promovidas nos processos formativos, a exemplo do PNAIC. Mais, percebe-se a tentativa das professoras de mudar o seu fazer pedagógico, embora isso nem sempre se concretize em propostas adequadas ao gênero de trabalho. É o que as professoras sabem e conseguem fazer no momento. Por isso, é importante retomar as palavras de Meirieu (2005, p. 90):

[...] a aprendizagem requer uma disjunção com as aquisições anteriores, ela só pode realizar-se em articulação com “uma base de apoio” que assegure ao sujeito um mínimo de continuidade e de segurança: “só se pode fazer com”. Com aquilo que é, a partir daquilo a que se aspira, agarrando-se a fragmentos de habilidades existentes, partindo de algo que se reconhece, de um elemento um pouco mais familiar, dentro daquilo que, para nós, é, de início, um objeto opaco, sempre um pouco misterioso e inquietante. É assim que se aprende o que se ignora..., mas sempre a partir do que já se sabe.

E os professores estão aprendendo. Não na velocidade que a realidade que se tem exige, mas certamente a partir do que já sabem, num processo de desconstrução do que há arraigado, de desprendimento das verdades prontas dos livros didáticos, de descoberta da marca que cada professor pode deixar.

### **À guisa de conclusão: os diálogos percebidos entre a escola A, a escola B e o PNAIC**

O PNAIC colocou em cena importantes questões que devem integrar o trabalho docente, no seu fazer cotidiano, e o processo formativo, pensado coletivamente pelas equipes escolares. Versou sobre o planejamento e a organização do trabalho dos professores, evidenciou e se propôs a analisar SDs, elucidou a necessidade do trabalho com gêneros textuais. A parte teórica do programa no tocante a esses temas merece ser revisitada de forma crítica sempre pelos docentes e pelos gestores. No entanto, sabe-se que a teoria não sustenta uma prática inovadora se não houver mudanças de concepções de ensino. Sobre a mudança de concepção docente, Ferreira (2013, p. 64) esclarece que “Vários autores (HEWSON, 1992; HOY; DAVIS; PAPE, 2006) argumentam que os professores só mudam as suas concepções quando as colocam em questão ou são confrontados com outras mais significativas”.

A escola A e a escola B buscam cumprir o plano de ensino. Em dadas situações, percebe-se maior autoria<sup>2</sup> docente no planejamento da escola B, enquanto a escola A se mostra mais presa ao livro didático. No entanto, não se pode desconsiderar que a escola A coloca o aluno em alguns momentos como partícipe mais ativo – na leitura deleite e na brincadeira –, o que não se percebe com clareza na proposta da escola B. Em ambas, há, nos Planos de aula, resquícios do trabalho desenvolvido pelo PNAIC, bem como de formações desenvolvidas pela própria Secretaria Municipal de Educação, mas não se pode dizer que houve apropriação plena de conceitos e de concepções de ensino trabalhadas na formação continuada oferecida aos professores alfabetizadores. No entanto, todo passo tem valor e não pode ser desprezado como avanço.

Há, nas duas escolas, uma lacuna no trabalho de análise linguística, de produção textual e de intervenção docente sobre a escrita do aluno. A abordagem está centrada na “forma” dos gêneros, numa estrutura entendida como fixa, e menos ao seu conteúdo e à função que possuem no contexto comunicativo. Não se refere aqui, também, ao entendimento prático que se tem dessa função: instruir, divertir, informar, por exemplo. Não raro, percebe-se essa identificação dada como informação pronta, não como fruto de construção e de exploração do gênero num contexto significativo. A identificação dessas dificuldades docentes na organização do trabalho pedagógico poderia servir à elaboração de planos de formação por parte dos gestores de cada unidade.

Assumir uma perspectiva de trabalho que vise à formação de leitores e escritores competentes exige que o texto esteja presente na sala de aula diferentemente do que tem se verificado. Deve-se refletir sobre os encaminhamentos propostos para que se constate

---

<sup>2</sup> O termo *autoria* no texto foi utilizado para fazer referência a um planejamento elaborado pelo professor, que reflita também suas escolhas sobre os materiais de trabalho. No entanto, reconhece-se que a questão da autoria docente vai além da atitude de “criação/elaboração” de planejamentos e materiais próprios. Para Cardoso (2016, p. 9), “No contexto da sala de aula, o professor vivencia a dinâmica da autoria, na medida em que dá sentido às suas práticas, tentando solucionar problemas, potencializar o aprendizado dos estudantes. A criação de soluções para atuar pelo professor constitui-se num ato autoral”.

que o trabalho desenvolvido seja, de fato, caminho para a aprendizagem da criança. A escola, na designação mais ampla, e os professores assumem o discurso do caráter dialógico da produção escrita, mas ainda se mostram presos à escrita como exercício escolar. Perpetuam, assim, práticas que vivenciaram e que ainda são uma “verdade” forte dentro de cada um.

Muitas vezes, espera-se que a mudança venha mesmo “embalada”, de fora para dentro, fica-se à espera de determinações de instâncias superiores, entretanto, à medida que se percebem resultados, a adesão a novas ideias e a experimentação de práticas diferentes são mais facilmente trabalhadas porque as inovações são aceitas e compreendidas como necessárias. O PNAIC pode ter sido entendido assim, como a solução que vem de fora, contudo não basta que um programa de formação oriente para determinadas práticas, ajude a pensar em ações que acontecem para fins de devolutivas aos formadores no período de sua duração. É necessário que o fazer do professor seja melhor pensado, por ele, por seus pares e por seus formadores.

Sintetizando os apontamentos sobre o planejamento das escolas A e B, podem ser constatados alguns equívocos apontados por Alves Filho (2011) e analisados por Bueno e Kleiman (2017) no material do PNAIC, mas também se percebem os encaminhamentos adequados que as professoras propuseram, mesmo com as lacunas que o processo formativo tenha revelado.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES FILHO, F. *Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. São Paulo: FTD, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, E. M. D. de. As reconcepções do trabalho docente no processo da transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 41-68.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BUENO, L.; KLEIMAN, A. Avaliação de leitura, sequências didáticas e letramento no PNAIC: (im)possíveis articulações? In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. 7. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CARDOSO, G. M. M. As possibilidades de construção da autoria na formação do professor-discente do PARFOR. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE), 9., 2016. Sergipe. *Anais eletrônicos do 9º ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (ENFOPE)*, Sergipe: Universidade Tiradentes, v. 9, n. 1. Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/viewFile/2459/500>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

COLELLO, S. M. G. *A escola que (não) ensina a escrever*. 2. ed. revisada. São Paulo: Summus, 2012.

COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. de; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-40.

CUNHA, M. C. A sequência didática na perspectiva da avaliação formativa: uma proposta para a produção/avaliação de textos nos nove anos do ensino fundamental. In: LEAL, T. F.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: reflexões sobre o currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 117-143.

DEVITT, A. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a changing world*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009, p. 337-351.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FERREIRA, C. R. *O uso de visualizações no ensino de química e de física: a formação pedagógica dos professores*. 2013. 733 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde.../Celeste\\_Rodrigues\\_Ferreira.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde.../Celeste_Rodrigues_Ferreira.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, L.; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção*. Dourados: Editora da UFGD, 2010.

LEITE, L. C. de M. Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 17-25.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: BRASIL. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Coleção Explorando o Ensino, v. 19. Coordenação: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEDER, M. L. C. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *Polifonia*, v. 0, n. 00, 1993. p. 71-89. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/134>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ROJO, R. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-99.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999. p. 27-31.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

WACHOWICZ, T. C. *Análise Linguística nos Gêneros Textuais*. Curitiba: Ibpex, 2010.

**Recebido em:** 26/08/2017

**Aprovado em:** 21/08/2018

# Processos de leitura em construção: a articulação entre gramática e produção de texto

**Marilia Blundi Onofre**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

blundi@uol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-7075-310X>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2037>

## Resumo

As discussões que ora apresentamos desencadeiam-se pela temática da relação entre gramática e texto, observada no contexto de ensino-aprendizagem de língua. Entre os tantos caminhos possíveis para se abordar essa relação, sustentados por diferentes quadros teóricos linguísticos, optamos por observá-la sob os enfoques prescritivista, descritivista e enunciativo, considerando que tais enfoques estão presentes no ensino. Interessa-nos observar práticas linguísticas por meio das quais possamos afirmar sobre a relação entre a gramática e o texto, por um lado, e, por outro, sobre essa relação vista como resultante de um processo linguístico-cognitivo. Fundamentando-nos em conceitos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), este estudo caracteriza-se por argumentar em favor da aplicação de atividades linguísticas e epilinguísticas no ensino de língua como meio de se fazerem emergir processos linguístico-cognitivos nos alunos.

**Palavras-chave:** gramática e texto; ensino e aprendizagem de língua, atividades linguísticas e epilinguísticas.

## Reading processes in construction: the articulation between grammar and text production

### Abstract

The discussions that we present here prompted by the theme of the relationship between grammar and text, in language teaching and learning. Among the many possible ways to address this relationship, supported by the various proposed linguistic theoretical frameworks, we observe the prescriptive, descriptive and enunciative approaches, considering that such approaches are present in language teaching. We are interested in observing linguistic activities, whereby we can affirm the relation between grammar and text, on the one hand, and on the other, the relationship seen as a result of a linguistic and cognitive process. Based on the concepts of the Theory of Predicative and Enunciative Operations (TOPE), this study is characterized by arguing in favour of applying linguistic and epilinguistic activities to language teaching as a way of encouraging students to use linguistic and cognitive processes.

**Keywords:** grammar and text; language teaching and learning, linguistic and epilinguistic activities.

## Considerações iniciais

O tema central da reflexão que trazemos aqui define-se pela relação entre a gramática e o texto focalizada no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, como língua materna. Nossa discussão pauta-se pelos enfoques prescritivo, descritivo e enunciativo, dado que os primeiros sejam os norteadores do trabalho com gramática no ensino, e o último, enunciativo, vem a ser aquele que pretendemos ver aplicado no ensino. Nossas considerações objetivam mostrar que, em geral, no ensino, desenvolvem-se práticas sustentadas por princípios que abordam a gramática e o texto de forma desarticulada, e as implicações dessas abordagens levam a uma visão equivocada acerca das dimensões tanto gramaticais quanto textuais: a gramática seria o lugar da forma, e o texto, o lugar da significação.

Defendendo a articulação entre a gramática e o texto, concebemos esses dois planos como uma unidade léxico-gramatical-discursiva e como tal deve ser explorada no ensino. É sobre essa concepção que nos debruçamos a partir do quadro teórico em que nos apoiamos, que é o da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que tem como autor o linguista Antoine Culioli (1990).

A TOPE é um programa de pesquisa que, segundo Franckel (2011), constitui uma sistematização linguística que encontra suas bases em princípios construtivistas, considerando que “o sentido só é determinado pelo material verbal que lhe dá corpo e o constrói” (FRANCKEL, 2011, p. 44).

O autor afirma que

Enquanto a perspectiva clássica coloca a existência de um referente, de um pensamento e, finalmente, de um sentido que existem independentemente da linguagem, que deles constitui um reflexo direto e imediato, a perspectiva construtivista diz que são as formas e os textos que constroem ou que efetuam as significações. O sentido não é redutível a um pôr em forma do mundo e de suas representações, mas constitui um tipo de representação específico. A linguagem constrói um mundo, que se articula ao(s) mundo(s) cujas outras formas de representação constituem os suportes. Isso não significa que a linguagem funciona independentemente do mundo [...] nem que a organização da linguagem seja estritamente independente da dos processos cognitivos, mas evidencia que a análise de fenômenos linguísticos não se reduz diretamente a um raciocínio acerca do mundo ou dos processos cognitivos. (FRANCKEL, 2011, p. 43).

Ainda, segundo Franckel (2011, p. 40),

Na medida em que o sentido das palavras e dos textos não é exterior à língua e guarda uma ordem própria que não é o decalque nem de um pensamento, nem de um referente externo, o acesso ao sentido só é possível por meio da atividade de paráfrase e de reformulação. Trata-se de uma atividade metalinguística, específica da linguagem humana, que só apreende o sentido fazendo-o circular (a palavra “sens” em francês remete à significação, mas também à orientação). O sentido provém necessariamente de uma dinâmica, de uma fluidez, de uma labilidade.



As considerações citadas serão referenciais para a perspectiva de trabalho com a linguagem que julgamos ideal para ser desenvolvida no ensino à medida que se objetiva o desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Considerando o fato de que somente temos acesso à atividade linguística, ao material verbal produzido pelos sujeitos na relação entre a linguagem e a língua, propomos, então, um exemplo de exercício a ser trabalhado no ensino, como forma de se explorarem atividades de paráfrase e reformulação, que vem a ser a metodologia operacional proposta pela TOPE.

Estrutturamos o artigo em cinco tópicos. Nos três primeiros, fazemos algumas considerações sobre abordagens que predominam no ensino-aprendizagem de língua e que concebem tanto a gramática quanto o texto de modo autônomo. O fato que apontamos aí é que tais abordagens se distanciam dos objetivos almejados pelo ensino de língua, que é provocar no aprendiz o refinamento linguístico-cognitivo, o que consiste no desenvolvimento da competência discursiva dos aprendizes. Nos dois últimos tópicos, apresentamos os fundamentos do quadro teórico da TOPE, teoria em que nos referenciamos, e uma prática linguística que se realiza por meio das atividades de paráfrase e reformulação de enunciados, como meio de levar os alunos a operarem com várias possibilidades de variantes linguísticas que podem ser geradas a partir de uma relação semântica primeira, geradora das possibilidades enunciativas. No exercício proposto, exploramos a simulação de contextos possíveis para uma relação de implicação entre duas noções, o que envolve o emprego de diferentes conjunções, essas concebidas aqui como marcadores léxico-gramaticais e enunciativos.

### **A relação gramática e texto no ensino de língua: princípios prescritivistas**

É possível afirmar que a relação gramática e texto seja reivindicada por qualquer que seja a perspectiva de estudo linguístico, no entanto, não se pode afirmar que essa relação se mantenha a salvo por todos os modelos, ainda que se parta do texto.

Iniciando as nossas observações pela gramática tradicional (prescritiva ou nocional), considerando o papel preponderante que lhe é atribuído na sala de aula, podemos dizer que essa proposta toma como unidade de análise a oração, vista como a maior parte que se deixa analisar sintaticamente, que integra e constitui o texto. É como se esse último se formasse por uma somatória de elementos morfossintáticos, organizados quanto às suas classes e funções, e, dessa forma, olhar para a oração é olhar para o texto, e vice-versa. Mas, nessa perspectiva, o que se pergunta é se a noção de texto está posta. É preciso, portanto, considerar que esse modelo surgiu com vistas a compreender o pensamento humano que, supõe-se, se organiza e ganha expressão por meio da linguagem. Tal relação, pensamento-linguagem, responde aos princípios da lógica, e será com base nessa reflexão lógico-filosófica que se relacionam as categorias da língua às categorias do pensamento, estabelecendo a oração como unidade típica composta pela junção de um sujeito – ser sobre o qual se faz uma declaração – e um atributo – aquilo que se atribui ao sujeito –, que serão, depois, nomeados sujeito e predicado. A linguagem, assim concebida, identifica-se com a língua, e a gramática identifica-se com o texto, como seu reflexo. Da mesma forma, o sujeito é visto como tábula rasa e não há nenhuma polêmica em torno dessa questão. À medida que esse modelo foi sendo prescrito, foram se determinando as normas linguísticas, sempre edificadas pela conjunção de fatores ora lógicos ora linguísticos, fato que se deve ao

caráter não científico da gramática. Embora muitas vezes os critérios lógicos coincidam com os critérios linguísticos, recobrando boa parte das ocorrências linguísticas, muitas outras escapam a essa ordem, deixando aparente a fragilidade desse modelo quanto à perspectiva linguística.

Para exemplificar como esses critérios quer formais, uma vez que se caracterizam por princípios gramaticais, quer semânticos, uma vez que se caracterizam por princípios lógicos-psicológicos, muitas vezes se descolam, reportamo-nos a uma ocorrência extraída de uma produção de texto<sup>1</sup> de um aluno em fase de aquisição da língua escrita, que segue:

- (1) A casa do Fabio  
O Fabio fais tempo que fica dento de sua casa.  
Ele fica aromanto cozinha para sua mãe:  
**Porque** sua mãe sofel um asidente de carro e ele esta andano de catera de rodas? [...]

No exemplo acima, consideramos flagrante o modo como o aluno emprega a conjunção “porque” como resultante de uma regra apreendida segundo a qual o uso do “por que”, agora pronome interrogativo, é empregado para fazer perguntas e, em geral, posiciona-se no início da oração. É interessante observar que o aluno fixou a norma, e procurou aplicá-la ao texto, sem levar em conta a significação, rompendo, assim, com a unidade gramática e texto.

### **A relação gramática e texto no ensino de língua: princípios descritivistas**

Diferentemente dessa perspectiva tradicional, pela qual a relação gramática e texto nem tem razão de ser posta, já que tais noções não se distinguem, os princípios estruturalistas buscaram definir a ciência linguística, propondo seu próprio objeto de estudo bem como seus métodos de análise científicos. Rompendo com as questões de ordem lógica e filosófica, a língua passou a ser investigada enquanto sistema segundo os métodos distribucionais, paradigmáticos e contrastivos ou relacionais, sintagmáticos. Definiram-se, assim, a estrutura sintagmática da língua, quanto à forma (lexical a superoracional) e à função (sintagma nominal – sintagma verbal), e essas formas são responsáveis pela construção do texto, formado por frases complexas (processos de coordenação e subordinação). Essa forma abstrata de representação do texto faz-se no sentido de compreender a composição estrutural da língua, passível de ser analisada, e diferenciando-se, pois, da linguagem, concebida como “multiforme e heteróclita a cavaleiro de diferentes domínios” (SAUSSURE, 1988, p. 17). À medida que se separam língua e linguagem, podemos dizer que se separam gramática e texto.

Como toda reflexão científica acaba, de alguma forma, chegando ao ensino de língua, seja por meio de propostas pedagógicas oficializadas, seja de maneira informal, por influência de discussões que se disseminam nos vários âmbitos que se interessam pela linguagem, não foi diferente com o estruturalismo, que também deixou sua influência nas práticas escolares, em especial em exercícios que visam à observação de estruturas linguísticas, ainda que sob a nomenclatura normativa. Nesse caso, muitas

---

<sup>1</sup> Ressaltamos, em negrito, as marcas sobre as quais fazemos as observações. Esse excerto foi retirado de um texto produzido por um aluno de primeiro ano do ensino fundamental.

vezes o problema do rompimento entre gramática e texto, ou entre forma e significação pode ser evidenciado nas práticas propostas, como no exemplo que apresentamos abaixo, extraído de um livro didático<sup>2</sup>, por meio do qual chamamos a atenção mais uma vez para o flagrante desse rompimento que, parece-nos, passa despercebido dos proponentes.

Exemplo:

*Siga o modelo:*

A chuva veio. As plantas cresceram.

A chuva veio para que as plantas crescessem.

- a) A chuva diminuiu. As plantas não se estragaram.  
Resp. A chuva diminuiu para que as plantas não se estragassem.
- b) A chuva se acalmou. As plantas ficaram viçosas  
Resp. A chuva se acalmou para que as plantas ficassem viçosas.

Podemos observar que o exercício preocupa-se em mostrar que duas estruturas linguísticas simples, formadas, respectivamente, pela junção de um sintagma nominal e um sintagma verbal  $\langle (SN + SV) + (SN + SV) \rangle$  podem compor uma estrutura complexa  $(SN + SV (V + SN_{pr} < SO < SAdv (SN + SV)))$ , indicando, assim, uma correspondência entre formas simples (sintagma oracional) e complexa (sintagma superoracional). Vemos, ao mesmo tempo, que se despreza o fato de que na passagem dessas duas estruturas simples (A chuva veio. As plantas cresceram) para uma complexa (A chuva veio para que as plantas crescessem), estabeleceu-se uma relação de finalidade, pela conjunção empregada  $\langle x \text{ para que } y \rangle$ , resultando em um sentido que não estava presente nas estruturas simples.

Os princípios estruturais, em sua versão primeira, foram criticados pelos semanticistas pelo fato de se voltarem para a dimensão sintática, o que nem sempre era suficiente para demonstrar todas as relações envolvidas. Um dos casos apontados como problemático para o modelo estrutural sintático foi a ambiguidade, que, segundo aqueles estudiosos, deveria ser resolvida pelo modelo, para que esse último fosse eficiente.

Os limites apontados resultaram em uma nova proposta abarcando as relações sintático-semânticas, pois se agregaram valores semânticos às formas sintáticas. Nesse contexto, fundou-se a chamada “gramática de casos”, bem como suas várias abordagens advindas da perspectiva gerativa.

A inserção do componente semântico ao sintático objetiva oferecer um quadro linguístico, ainda que estrutural, mais próximo das realizações linguísticas, porém não pretende dar conta da relação gramática e texto, dado que a sua unidade de análise é o sintagma oracional. Podemos dizer que essa reflexão não avançou muito no ensino, ainda que tenha contribuído para que se repensassem as tipologias nominais e verbais, divididas em processos estativos e dinâmicos, que se configuram como tais na dependência dos argumentos que os constituem. A sua influência deu-se no sentido de

---

<sup>2</sup> Omitimos a referência ao livro didático do qual extraímos o exemplo, tendo em vista que nossa observação é pontual, e, ao mesmo tempo, nossa intenção não é analisar o material, mas discutir um tipo de exercício gramatical muito comum em livros didáticos.

se considerar a possibilidade de uma variação nocional por meio das relações gramaticais, o que é muito relevante nesse contexto.

### **A centralidade do texto no ensino de língua**

A relação gramática e texto ganhou espaço no ensino, inicialmente, emprestando os fundamentos da linguística textual, segundo os quais o texto não pode ser concebido como uma somatória de frases. Ganharam espaço as questões acerca da coerência e da coesão textual, responsáveis pela garantia da textualidade. E, paralelamente a essas noções, os conectivos receberam enfoque especial, como centrais para o encadeamento do texto. Foram diferenciando-se, assim, marcas que tinham valor gramatical no texto, de outras que marcavam turnos conversacionais e como tais nem sempre pertenciam aos quadros gramaticais.

À medida que o texto foi escolhido como central, tanto nos estudos linguísticos, como nas propostas pedagógicas aí espelhadas, colocaram-se questões enunciativas que deveriam ser consideradas, tendo como referência as marcas de pessoa, de tempo, de espaço etc. E em meio às tantas frentes que foram indicadas, ou iniciadas, a noção do erro foi, então, recolocada. Pode-se falar em certo ou errado quando se consideram as diferentes situações de enunciação?

Essa noção surgiu como uma revolução no ensino, mas sempre incomodou os educadores pela forma que viam tal concepção, como se significasse um vale tudo. Podemos dizer que, ainda hoje, esse ponto continua nebuloso para os professores, em especial no quesito gramática. As dúvidas quanto aos procedimentos a serem adotados em relação aos tradicionais erros presentes na produção escrita dos alunos não se resolveram. E esse dilema, em vez de ser positivo, à medida que valorizava os processos construtivos do aluno não serviu para promover a articulação entre gramática e texto no ensino, como se pretendia. Talvez essa articulação não estivesse muito clara pelos próprios defensores da nova abordagem linguística, sendo que deixaram as questões gramaticais em suspense, voltando-se mais para a valorização de variantes linguísticas desprestigiadas que antes não tinham lugar no ensino.

O que resultou desse dilema, ao contrário do que esperavam aqueles que defendiam o construtivismo como referencial para se pensar a aquisição do conhecimento, foi uma compreensão equivocada de que a gramática pode se separar do texto, sendo responsável pelos parâmetros normativos, e o texto deve ser visto como o espaço da liberdade de expressão, que permite o rompimento das normas. Algumas reflexões linguísticas, que por sua vez também desprezam a articulação entre gramática e texto, contribuíram para essa interpretação. Podemos citar abordagens que foram surgindo nos materiais didáticos como adendos ao trabalho com a produção textual, recorrendo a fragmentos de questões postas pela sociolinguística, pela pragmática, pela análise do discurso, entre outras, recorrendo, em geral, a fatores externos ao texto, como se a construção de significação ali expressa não fosse suficiente para tais interpretações. E, ao mesmo tempo que, por um lado, se assumem posturas discursivas que priorizam questões de ordem antropológicas, psicológicas, sócio-históricas, que estão além do texto, por outro, tomam-se atitudes estruturalistas que podem ser identificadas nas classificações dos gêneros discursivos. Nesse caso, reconhecem-se um conjunto de

marcas linguístico-discursivas que caracterizam um dado gênero discursivo, apresentado por uma dada estrutura textual (ou tipologia textual), relacionando-se, assim, forma e função discursiva, em uma perspectiva mais instrumentalista. Paralelamente a essas estabilidades linguístico-discursivas estabelecem-se os modelos subvertidos, que, como tais, também já estão estabilizados na relação que estabelecem com seus complementares.

E como fica a gramática nesse contexto? Mantém-se como o monumento das normas linguísticas? E como ficam as ocorrências linguísticas presentes nas produções de textos dos alunos, mais ou menos adequadas ao padrão desejado, e que não se resolvem pela exposição de modelos exemplares? Como o professor pode contribuir com o aluno, como recomendam as propostas curriculares, levando-o, por meio da sua produção, a desenvolver movimentos linguístico-cognitivos?

A questão que trazemos aqui diz respeito ao fato de que ao se trabalhar com modelos ideais não se consideram marcas que possam surgir nos textos dos alunos e que ficam na emergência do dizer. Tais marcas seriam, a nosso ver, as pistas, ou inferências a serem referenciais para o trabalho do professor, à medida que o exercício de produção de texto proposto no ensino objetiva o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Pensamos que o trabalho com a produção de texto não deva ser somente exemplar, mas que deva poder identificar pontos no texto, seja na produção seja na interpretação, a serem trabalhados pelo professor-aluno visando ao refinamento linguístico-cognitivo. Consideramos que as atividades modelares contribuem para o desenvolvimento da criatividade linguística em uma via de mão única. Há um outro lado a ser considerado, que é o trabalho com a criatividade concebida não somente como resultante de processos geniais, cujos produtos são reconhecidos pela academia, mas no sentido que foi descrito em Franchi. Segundo Rezende (2008, p. 101),

[...] o que defende Carlos Franchi [...] é que criatividade como arte é o ápice, o ponto flagrante, do processo básico de apropriação; é o ápice de um grande conhecimento de si próprio e do outro. Desse modo, a apropriação seria a assunção por um sujeito do cenário de origem de sua produção, no nosso caso específico, produção verbal, oral e escrita. Apropriação é o que os estudiosos em produção de texto chamam de autoria. Desse modo, quando somos origem de nosso discurso e concordamos com as coisas que estão construídas, porque elas nos convencem, porque são boas, o texto traz a marca desse consentimento e não somos, nesse caso, vítimas de formações discursivas ou sujeitos assujeitados. Se os eventos relatados passam pela tela da avaliação do sujeito, ele será marcado desse processo avaliativo, o que significa apropriação, quer para a convergência, quer para a divergência. Há apenas uma questão de grau entre a apropriação e a criatividade, dita artística. As polarizações entre o estável, aquilo que já está construído, e o instável, aquilo que está em construção, impedem a visibilidade do processo que sustenta um e outro, ora desestabilizando, ora estabilizando. E se há um espaço no qual essa distinção é irrelevante é o pedagógico. É por meio da indistinção que conseguimos trabalhar a variação radical de experiências e de expressões, quer dizer, as distinções. Ou, em outras palavras, será preciso apostar na indeterminação da linguagem para melhor entender o que é a determinação.

Essas colocações que fizemos até aqui deixam claro que as noções de gramática e texto são tratadas como uma colcha de retalhos, ainda que, há tempo, muitos trabalhos critiquem essa postura. Em Rezende (2008), encontramos uma discussão sobre a visão

instrumental que se difundiu no ensino de língua, como se todos aprendessem para os mesmos objetivos. A pesquisadora considera que o ensino tem de trabalhar de modo que o “para que se aprende o que se aprende” deveria poder ser respondido pelos alunos e professores, tendo em vista que não se pode supor o mesmo projeto de vida para todos.

### **Sob as lentes da TOPE: a articulação gramática-texto no ensino de língua**

Compartilhando das reflexões de Rezende (2008), que defende que o ensino de língua seja pautado em processos construtivos de linguagem, realizados por meio da articulação entre a atividade de linguagem e suas variadas formas de expressão interlinguísticas e intralinguísticas, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de autoria de Antoine Culioli (1990), como referencial para o trabalho com ensino de língua. Esse quadro teórico chama a atenção para as articulações entre campos que, em geral, são apresentados em oposição, a começar pelos conceitos de linguagem e línguas naturais, lugares em que se manifestam, respectivamente, a subjetividade e a objetividade, e, por sua vez, a produção de texto e a gramática. Propondo uma gramática geradora, essa teoria volta-se para os processos linguagísticos, observados na articulação entre a linguagem e as línguas, responsáveis pela constituição da significação, e que são geradores das possíveis estabilizações enunciativas e discursivas. Para desenvolver sua proposta teórico-metodológica, a TOPE propõe-se a observar as relações de ordem psicossociológicas, estabelecendo uma relação entre as atividades de linguagem espontâneas, produzidas por interlocutores em interação, e atividades de linguagem programadas pelos analistas, e assim, relacionando aspectos empíricos e formais. Ao observar esse movimento, o modelo trabalha com uma noção de variação experiencial e linguística, não prevista ou estabilizada, interessante para ser explorada no processo de ensino-aprendizagem de língua. É essa variação que, acreditamos, pode ser responsável por desenvolver os processos criativos, quer positivos quer negativos, e, por sua vez, os processos de autoria. Tais noções, de criatividade, de autoria, têm a ver com o modo de construção de significação, pelo qual o sujeito traduz e se traduz, aproximando-se mais ou menos dos modelos estabilizados sociodiscursivamente.

Nessa perspectiva, Culioli (1990) fala de três ordens de operações de linguagem, que sustentam a atividade linguagística, identificadas como representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva. A representação mental diz respeito à experiência e vivência do sujeito nos processos de significação e, desse modo, é de ordem psicológica. Tal operação torna-se acessível somente por meio da referenciação linguística, lugar da manifestação linguística, então, de ordem sociológica. Essa, por sua vez, resulta da regulação intersubjetiva, lugar da mediação entre os sujeitos, onde se constitui o diálogo, assim, de ordem psicossociológica. Segundo Rezende (2009, p. 310),

A linguagem seria um trabalho ou uma atividade de construção de representação, referenciação e regulação, e as línguas naturais são os próprios arranjos textuais (escritos ou orais) [...]

O conceito de regulação ou equilíbrio não separa a psicologia da sociologia e, desse modo, instaura o diálogo fundamental entre o eu e o outro. A linguística derivada dessa reflexão é uma linguística de base antropológica. Como a dimensão do diálogo pode

variado, pois vai desde o diálogo intrassujeito e intersujeitos ao diálogo intralinguas e interlinguas, a questão do mesmo (identidade) e do diferente (alteridade) está na base da reflexão [...]

Segundo Culioli (1990), a dinâmica entre as operações acima citadas explica-se pelo conceito de invariância linguística que vem a ser o lugar gerador das variantes linguísticas (intra-linguísticas e inter-linguísticas), desencadeador das relações semânticas primeiras e ponto de partida para o processo dialógico. Esse processo embrionário é definido pelo autor como atividade epilinguística, que vem a ser uma atividade linguística não-consciente, correspondente às representações mentais dos indivíduos, e responsável por organizar as atividades linguísticas. Por ser de ordem mental, esse nível não é acessível ao analista que somente pode intuí-lo por meio das marcas presentes na manifestação linguística, pela atividade metalinguística.

Ao considerarmos o contexto de ensino e aprendizagem de língua, sustentando-nos nas fundamentações da TOPE, assumimos a posição tanto de enunciador como de analista, o que significa desenvolver uma atividade metalinguística, que consiste em observar e formalizar as articulações entre as atividades epilinguísticas e linguísticas, referidas acima. Essa articulação torna-se o objeto de análise entre professor-aluno, que atuam, simultaneamente, como tradutores, leitores e autores. E essa articulação será, ainda, objeto de observação do linguista, que também atuará nesses papéis.

Essas diretrizes que assumimos caracterizam-se por ser uma atividade metalinguística sobre outra atividade, também, metalinguística. São vários processos de leitura, ou tradução, em dependência, dado que envolvem analistas, sejam eles, linguista-professor-aluno, pondo em exercício relações empírico-formais. Em resumo, o linguista como tal exerce sua função de tradutor-leitor-autor, e desse lugar, ao mesmo tempo, intuitivo e experiencial, ele formaliza suas observações ou traduções sobre as atividades de linguagem do professor-aluno.

Como meio de formalizar o paralelo que se estabelece entre as atividades epilinguística e linguística, por meio da atividade metalinguística, a TOPE propõe a relação entre glosas e famílias parafrásticas. Ambas, em espelhamento, referem-se ao conjunto de possibilidades de formulação do processo de enunciação, que se apresenta aos enunciadores na situação de enunciação.

Para compreendermos essa perspectiva a que fizemos referência, apresentaremos, no tópico seguinte, uma proposta metodológica.

### **A articulação gramática-texto no ensino de língua: questões metodológicas**

Retomaremos o exemplo extraído de um livro didático, já abordado na discussão sobre o enfoque descritivista, com o objetivo de apresentar um exercício articulando as atividades epilinguística, linguística e metalinguística.

Exemplo:

Siga o modelo:

**A chuva veio. As plantas cresceram.**

**A chuva veio para que as plantas crescessem.**

- a) A chuva diminuiu. As plantas não se estragaram.  
Resp. A chuva diminuiu para que as plantas não se estragassem.
- b) A chuva se acalmou. As plantas ficaram viçosas  
Resp. A chuva se acalmou para que as plantas ficassem viçosas.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para a relação de finalidade gerada pelo exercício, ausente na estrutura primeira. Se pensássemos no resultado apresentado, poderíamos julgar que o exemplo contraria as relações lógicas, como se <a chuva viesse com a finalidade de fazer as plantas crescerem>. No entanto, em nossa reflexão essa questão não é central, já que ela poderia ser produzida em um contexto que a tornasse válida.

E é nessa direção que a proposta que adotamos se coloca, na construção de famílias parafrásticas, que consiste pela proliferação de enunciados gerados a partir das invariâncias em relação. Assim, dadas as relações <chuva vir> e <planta crescer>, os alunos seriam chamados a produzir enunciados possíveis, simulando contextos possíveis, com base em suas experiências, fruto de fatores físico-culturais, daí a variação referida acima.

A prática que apresentamos a seguir consiste no seguinte:

1. Selecionamos um enunciado, tal como o dado abaixo, em i. (e demais apresentados em negrito, de ii. a vii):

i. **A chuva veio para que as plantas crescessem**

2. Identificamos, nos enunciados de i. a vii, a relação semântica primeira, ou invariância linguística, qual seja:

<chuva vir> implica <planta crescer>

3. Apresentamos possíveis contextos, a partir dessa relação primeira, que poderíamos propor para explorarmos diferentes relações semânticas e respectivos marcadores linguísticos a serem acrescentados à noção de implicação, tais como, de negação, de tempo, de condição, de concessão, de causa. Trata-se de pré-construídos com base em quais enunciações de i. a vii. seriam validadas, tais como:

(i.) **A chuva veio para que as plantas crescessem**

<chuva vir> implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <As plantas precisavam de chuva> <Foi preciso chover, para que as plantas crescessem>, ou

(ii) **A chuva não vem para que as plantas cresçam**

<chuva vir> não implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <A chuva vem para que as plantas cresçam?>, ou

(iii) **Somente quando a chuva vier, as plantas vão crescer**

<chuva vir> implica <planta crescer>

Pré-construído possível: <As plantas precisavam crescer logo>, ou



- (iv) **Se a chuva viesse, as plantas cresceriam**  
 <chuva vir> implica <planta crescer>  
 Pré-construído possível: <As plantas precisavam crescer, estão secando>, ou
- (v) **Apesar da chuva ter vindo, as plantas cresceram pouco**  
 <chuva vir> implica <planta crescer>  
 Pré-construído possível: <A chuva veio, mas as plantas não cresceram como deveriam>, ou
- (vi) **Quando a chuva vier, as plantas não vão mais crescer**  
 <chuva vir> implica <planta crescer>  
 Pré-construído possível: <A chuva não virá a tempo de fazer as plantas crescerem>, ou
- (vii) **Porque a chuva veio, as plantas não cresceram**  
 <chuva vir> implica <planta crescer>  
 Pré-construído possível: <Essa é boa! Por que as plantas não cresceram?> [...]

A partir desses exemplos simulados, em língua escrita, o mesmo valendo para oralidade, procuramos mostrar possíveis noções que poderiam surgir nas respostas dos alunos, entre outras tantas. Dessa atividade metalinguística, surgiriam as pistas para outra atividade metalinguística, agora visando à observação das possíveis relações *léxico-gramaticais-enunciativas* construídas, geradas pelas marcas de qualificação/quantificação, modalização, transitividade, temporalidade/aspectualidade, por meio das quais se constituem as noções de *implicação, não implicação, causalidade, não causalidade, condicionalidade, não condicionalidade, temporalidade, não temporalidade*, entre outras possíveis, recuperadas pela reconstrução das situações enunciativas instauradas.

Exemplificamos a seguir, a partir da ocorrência (i), apresentada acima:

- (i) A chuva veio para que as plantas crescessem  
 Pré-construído possível: <As plantas precisavam de chuva> <Foi preciso chover, para que as plantas crescessem>

Considerando esse contexto gerado, podemos explorar os seguintes mecanismos enunciativos aí envolvidos por meio das marcas de:

- (I) **qualificação e quantificação:**  
 <Houve <A chuva <que veio>>; <Houve <as plantas <que cresceram>>;
- (II) **transitividade/implicação**  
 <chover> implicou <as plantas crescerem>;  
 <o crescimento das plantas> foi implicado em <haver chuva>;  
 <Foi a vinda da chuva> que fez <as plantas crescerem>
- (III) **modalização**  
**-assertiva:**  
 <choveu>; <as plantas cresceram>;  
**- de possibilidade/necessidade:**  
 <a vinda da chuva> tornou possível <o crescimento das plantas>
- (IV) **temporalidade/aspectualidade/espacialidade:**  
**- perfectivo/não pontual:**  
 <Houve <uma dada chuva, em um dado tempo passado; em um dado espaço não determinado>;

<Houve <o crescimento das plantas, em um dado tempo passado; em um dado espaço, não determinado>. O intervalo de tempo entre <chover> e <as plantas crescerem> está em relação de consecução, o que contribui para a noção de implicação, indicada acima.

Essa conjunção de marcas, observadas de (I) a (IV), deixa ver que não há uma relação de **finalidade** entre as noções semânticas <choveu> para que <as plantas crescessem>, mas uma relação de **implicação** ou **causalidade**. Nesse caso, **tematiza-se** <a necessidade da chuva> para o <crescimento das plantas>.

Essa exemplificação, feita na contramão do exercício proposto pelo didático, objetiva mostrar o modo como o modelo a que recorreremos concebe a articulação entre gramática e texto. O interesse não é estabelecer protótipos, mas sensibilizar o enunciador (autor-leitor-aluno) para que observe modulações léxico-gramaticais discursivas, alinhando-se mais ou menos com as estabilidades linguísticas. Esse modo operatório de construção gramatical-textual força o enunciador-aluno a pensar em contextos variáveis, característicos de gêneros discursivos variáveis, e, dessa forma, contribui para o desenvolvimento da competência discursiva, tal como pretende o ensino de língua sob a perspectiva construtivista.

## Considerações finais

Discutimos, neste artigo, a relação entre gramática e texto, observando que essa temática é abordada sob diferentes aspectos, fruto das diferentes concepções de linguagem e língua que circulam pela academia. Considerando o contexto de ensino-aprendizagem de língua, que tem como objetivo o desenvolvimento da competência discursiva, ressaltamos a possibilidade de se aplicarem os princípios construtivistas da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas – TOPE – ao ensino de língua. O trabalho metodológico com as atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas, põe em articulação gramática e texto, por meio da construção de famílias parafrásticas, em um processo pelo qual os analistas, professor – aluno, dialogam com as marcas léxico-gramaticais discursivas, retomando ou reorganizando os possíveis domínios nocionais em foco. Julgamos que seja nesse movimento que o enunciador consiga desenvolver-se como sujeito, refinando seus processos linguístico-cognitivos. Finalizamos nossas reflexões reafirmando a relevância de se trabalhar no ensino de língua a articulação entre gramática e texto, por meio dos pressupostos construtivistas da TOPE. Para tanto, citamos Rezende (2008, p. 96):

[...] trazer a atividade epilinguística para a sala de aula é extremamente importante, e a escola passa a ter o seu papel, que é ensinar o aluno a pensar o seu pensar, atividade esta que traz em seu bojo processos simultâneos de centralização (identidade e autoconhecimento) e descentralização (alteridade ou conhecimento do outro). Esta última atividade, com certeza, o ambiente natural não faz. A atividade epilinguística, por meio de mecanismos de parafraseagem e desambiguação, permite que textos sejam transformados em busca de uma adequação precisa a um cenário psicossociológico.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- CULIOLI, A. *Variations sur la linguistique*. Paris: Klincksieck, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. v. 2. Paris: Ophrys, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. v. 3. Paris: Ophrys, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v. 1. Paris: Ophrys, 1990.
- FRANCKEL, J.-J. Referência, referenciação e valores referenciais. In: DE VOGÜÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. Tradução de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.
- REZENDE, L. M. Atividade epilinguística e o ensino de língua portuguesa. *Revista do GEL*, São José do Rio Preto, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2008.
- \_\_\_\_\_. Articulação léxico-gramatical: um estudo sobre a nominalização. In: REZENDE, L. M.; DIAS da S. B. C.; BARBOSA, B. J. (Org.). *Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação*. Série Trilhas Linguísticas, 16. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 14. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988.

**Recebido em:** 02/10/2017

**Aprovado em:** 24/08/2018

# Uso das construções de causalidade do ensino fundamental II à graduação: variação de conjunções à topicalização da conjunção “pois”

**Marcelo Módolo**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
modolo@usp.br  
<http://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

**Alfredo Vital Oliveira**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
alfredovital8@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-1247-6092>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2029>

## Resumo

Este trabalho trata da análise de construções de causa, com detalhamento do uso da conjunção *pois*. O *corpus* compõe-se de 436 alunos, de cursos regulares, do 6º ano do ensino fundamental à graduação em Pedagogia e em Letras, de diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo. O escopo da pesquisa é verificar, entre os 8 grupos, se há solidificação do conceito abstrato de causalidade e diversidade na utilização de conjunções na introdução de ideias de causalidade, à medida que aumenta a escolarização. Assim, aos discentes foi apresentado um teste com cinco questões nas quais se requer, em tese, diferentes habilidades cognitivas. A conjunção *pois* apareceu entre as três construções mais utilizadas e como sinônimo de *porque*, tanto que há grande frequência no seu uso topicalizado.

**Palavras-chave:** educação; linguística cognitiva; língua portuguesa; causais.

## Causality constructions usage from elementary education II to college: from variation to topicalization of the conjunction “pois”

## Abstract

This paper deals with the analysis of constructs of cause, detailing the use of the conjunction *pois*. The corpus consists of 436 students, from regular courses, from the 6th year of elementary school to the graduation in Pedagogy and Literature, from different educational establishments in São Paulo city. The scope of the research is to verify, among the 8 groups, whether there is solidification of the abstract concept of causality and diversity in the use of conjunctions in the introduction of ideas of causality, as schooling increases. Thus, to the students a test was presented with five questions where it is required, in theory, different cognitive abilities. The conjunction “pois” appeared among the three most used constructions and as a synonym for “porque”, so much that there is great frequency in its topicalized use.

**Keywords:** education; cognitive linguistics; portuguese language; causal conjunctions.

## Introdução

Na atualidade, o processo de ensinar e de aprender deve ser o mais amplo possível, a fim de possibilitar ao educando as melhores condições de reflexão e de entendimento dos mais variados fatores da vida.

Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa pode e deve participar profundamente na formação global desse ente complexo que experiencia as mais diversificadas situações-problemas da existência humana. Por isso, é importante salientar que o objetivo norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e para o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha e constrói visões de mundo e produz conhecimento.

Sobressai, para atingir esses objetivos gerais da BNCC, a relevância da prática da escrita que, por sua vez, compreende a produção de textos verbais, verbo-visuais (hoje chamados de multimodais); de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade.

Nas Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, no Capítulo 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa,

[...] o ensino médio deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos. Assim, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e sobre a linguagem. (MEC, 2006, p. 19)

Para concretizar tais propósitos curriculares, um dos instrumentos mais utilizados é a produção de texto narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo e injuntivo. Nesse sentido, para subsidiar esses objetivos mais gerais, desde as séries iniciais do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, é dissecada a gramática da língua portuguesa, nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, assim como estudada e praticada a elaboração de textos dessa ampla variedade tipológica.

Este trabalho trata da análise da solidificação do conceito de causalidade e do exame do emprego formal pelos estudantes de construções de causa, especificando-se a utilização da conjunção *pois* dentre as construções escolhidas para se efetivar a correlação de uma ideia de causalidade. O escopo da pesquisa, então, é verificar, entre oito grupos, se, à medida que aumenta a escolarização, há gradual variação e refinamento linguístico, no que se refere às construções conjuntivas causais, como pretendido pelo MEC.

O *corpus* da pesquisa compõe-se de 436 alunos de cursos regulares, de 11 a 60 anos, do 6º ano do ensino fundamental à graduação em Pedagogia e em Letras, de diferentes estabelecimentos de ensino da cidade de São Paulo, tanto públicos como privados.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

A linguística cognitivo-funcional evidencia o conhecimento linguístico humano de uma perspectiva não modular da mente, considerando-o um sistema integrado às demais faculdades da cognição humana. Na abordagem cognitivo-funcional, idealiza-se a linguagem como um instrumento de comunicação e de interação social e, portanto, analisam-se seus aspectos estruturais de acordo com os processos cognitivos que permeiam a construção de significados nas situações comunicativas. Assim, compreende-se que as construções sintáticas se delineiam a partir de processos semânticos realizados segundo a perspectiva e a subjetividade dos indivíduos em contextos de interação discursiva.

De acordo com essa teoria, conhecer uma língua consiste em dominar vários símbolos linguísticos e diversos esquemas estruturais, que envolvem formas linguísticas e suas funções comunicativas, e, para alcançar esse conhecimento, o educando ampara-se nas seguintes habilidades: compreensão intencional e aprendizagem cultural, realização de analogias e combinação de estruturas.

Contudo, como acentua Tomasello (2000), a aprendizagem por imitação por si só não comporta o desenvolvimento linguístico geral do educando, porque ela, embora possibilite o uso de símbolos e de construções linguísticas particulares em novas situações comunicativas, não o torna capaz de engendrar, por si mesmo, novas sentenças, pois não permite a criação de categorias ou de esquemas linguísticos abstratos.

Nessa perspectiva, propõe-se que essas construções linguísticas abstratas passem a ser criadas pelos educandos por meio da analogia e do mapeamento de estrutura, pois eles são capazes de captar similaridades entre situações e de esquematizar as estruturas relacionais abstratas.

Em síntese, a teoria de aquisição da linguagem, baseada no uso e fundamentada numa concepção cognitivo-funcional de língua, compreende o processo de aquisição em termos funcionalistas, de modo que o desenvolvimento linguístico do educando torna-se possível apenas a partir do momento em que ele, engajado em quadros ou em cenas de atenção conjunta (microespaços culturais e linguísticos), começa a entender que existe uma intenção que motiva a produção linguística do adulto e que ele pode valer-se desse mesmo instrumento linguístico quando possuir uma intenção semelhante, logrando alcançar uma competência linguística por meio de processos imitativos e analógicos, baseados em interações contínuas com adultos linguisticamente competentes.

Para ser mais capacitado na leitura e na produção de textos dissertativos, é essencial que se entenda o mecanismo de causalidade, ou seja, que se compreenda o engenho lógico que ocorre para se estabelecer a relação nexa causal.

Do ponto de vista estritamente lógico, dois fatos articulam-se pela relação de causalidade se a realização de um deles depende ou decorre da realização do outro. Desse modo, a causalidade é uma macrorrelação que se especifica por meio de quatro valores: causa,

condição, consequência e finalidade. Está claro que a um deles se atribuirá valor de causa ou condição, e ao outro o de consequência ou finalidade, visto que causa e efeito não são ideias opostas, mas complementares. A associação causal entre dois dados de nosso conhecimento é, obviamente, um ato de percepção e de compreensão, que podemos codificar de formas variadas na linguagem. (AZEREDO, 2013, p. 323).

Para Neves (2014), a ampla zona das causalidades em linguagem tem uma definição bastante ampla, e, mesmo, fluida, porque vai desde uma rota direta e pronta entre “causa” e “consequência” ou “efeito” até muitas outras implicações também ditas “causais”, mas que chegam a dispensar essas noções, vistas rigidamente.

Ainda, é evidente, para Neves (2014), a multiplicidade de relações semânticas que se abrigam com o rótulo “de causa”, mesmo sem se construir em termos de relações de consequência. A complexa zona das causalidades que se estabelece em termos amplos, complexos e de engajamento pessoal, por exemplo, em termos de explicação, de justificação, de legitimação, ou até de oferta de opinião.

Do ponto de vista do discurso, causa ou efeito não é, portanto, um valor inerente a um fato na sua relação com o outro, mas uma possibilidade de sentido segundo a necessidade de compreensão – e de verbalização – do evento que se está testemunhando. Ressalta-se que, no discurso, o emprego do conectivo tem a função de explicitar esse valor, balizando a compreensão da respectiva oração.

Assim, a causalidade é um tema amplo que comporta diferentes abordagens. É possível analisá-la a partir da Lógica, da Filosofia, da Psicologia e também dos diferentes enfoques dos estudos da linguagem. É possível, na língua portuguesa, expressar causa de diferentes modos: por meio de verbos, de conectores, de justaposição de orações.

Dessa forma, é fundamental que, na elaboração de um texto, se exponham as relações de causalidade de forma clara, e, para tal objetivo, as frases devem estar bem articuladas. Essa articulação, chamada tradicionalmente de coesão textual, é explicitada por meio de elementos conectivos, normalmente preposições, conjunções, advérbios e pronomes.

Os elementos conjuntivos que nos interessam neste trabalho são as palavras invariáveis que ligam duas orações ou duas palavras semelhantes (de mesma função gramatical) da mesma oração. Elas podem ser representadas por apenas uma palavra ou por duas ou mais palavras quando, então, são chamadas de locução conjuntiva.

Ressalta-se ainda que a distribuição da informação é bastante ligada à ordem das palavras, e, no caso das construções causais, levados em conta todos os tipos de conectivo, essa questão é complexa. Posicionada antes da principal, a oração causal exprime um fato que o locutor presume já conhecido do interlocutor. Dessa forma, esse tipo de causa é utilizado como uma evidência que não fica sujeita a sua contestação (AZEREDO, 2013,).

Quando reveste a forma desenvolvida, a oração causal vem encabeçada pela conjunção típica *porque*, ou com leves matizes de emprego, por um sucedâneo dela: *como, desde que, já que, pois, pois que, porquanto, que, uma vez que, visto como, visto que* (ROCHA LIMA, 2013).

As causais com *porque* (conjunção mais usada) são normalmente pospostas, o que confere a essas orações um valor informacional ligado à informação nova. Os casos de orações causais com *porque* antepostas geralmente são marcados, com anteposição obtida por extraposição, para focalização (NEVES, 2011).

As orações causais com a conjunção *como* são sempre antepostas (NEVES, 2011; ROCHA LIMA, 2013). As conjunções *pois*, *pois que*, *porquanto* vêm sempre pospostas (ROCHA LIMA, 2013). Neves (2011) destaca que apenas iniciam orações causais pospostas as conjunções *pois*, *que*, *pois que*, *tanto mais que*, *por causa que*, *por isso que*.

Acrescenta Neves (2011) que iniciam orações causais, tanto pospostas quanto antepostas, além de *porque*, as conjunções *porquanto*, *uma vez que*, *desde que*, *dado que*, *visto que*, *visto como*, *já que* (também citado por AZEREDO, 2013). Rocha Lima (2013) não cita essa dupla possibilidade de colocação na sentença das conjunções causais *porquanto*, *dado que*.

A oração causal pode exprimir-se como reduzida pelo gerúndio, pelo infinitivo regido das preposições *por* e *visto*, assim como pelas locuções *em razão de*, *em virtude de*, *em vista de*, *por motivo de* (ROCHA LIMA, 2013).

Como o ensino mais detalhado das estruturas que compõem a língua portuguesa e a prática da produção de textos são gradativos e acumulativos, a partir do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, esperava-se o aumento percentual progressivo de acerto da identificação do tipo de classificação morfológica e da diversificação no uso de construções causais em exercícios de prática textual. Atenta-se que os conceitos e a classificação dos tipos das classes de palavras são predominantes no 6º ano do ensino fundamental. Já, a partir do 7º ano, há o aprofundamento no estudo de cada classe de palavra e o aprendizado dos termos da oração quando são lembradas as classes de palavras que podem compor cada um dos termos sintáticos estudados. Finalmente, nas séries do ensino médio, prevalece o ensino das classes de palavras com enfoque nos efeitos semânticos e expressivos produzidos pelo uso das diferentes classes morfológicas, além de objetivamente abordar a importância e a função coesiva das conjunções para uma competente tessitura argumentativa.

## **Análise e resultados**

Para o estudo da solidificação do conceito de causalidade e da variedade dos recursos linguísticos utilizados pelos discentes, a fim de captar essa relação abstrata, com 436 alunos, no período de 08 a 26 de maio de 2017, foi apresentado um teste com cinco questões nas quais se requer, em tese, diferentes habilidades cognitivas: na 1ª questão, devem-se assinalar as alternativas cujo conteúdo de cada charge relaciona a causa da situação atual do tema resumido no título da figura; a 2ª questão, com seis subitens, testa o nível de conhecimento do discente em relação à classificação morfológica de seis construções negritadas em seis sentenças; a seguir, solicita-se, na 3ª questão, sem quantificar um número desejado de respostas, que se indiquem, dentre uma lista de 34 construções, aquelas que podem ser utilizadas para introduzir uma ideia de causa; na 4ª e na 5ª questão, respectivamente, a partir da estimulação de uma charge e de apenas uma sentença escrita, deve-se completar uma lacuna, ora no tópico da sentença, ora interligando 2 orações, para que a sentença onde a lacuna esteja contida obtenha um valor causal.

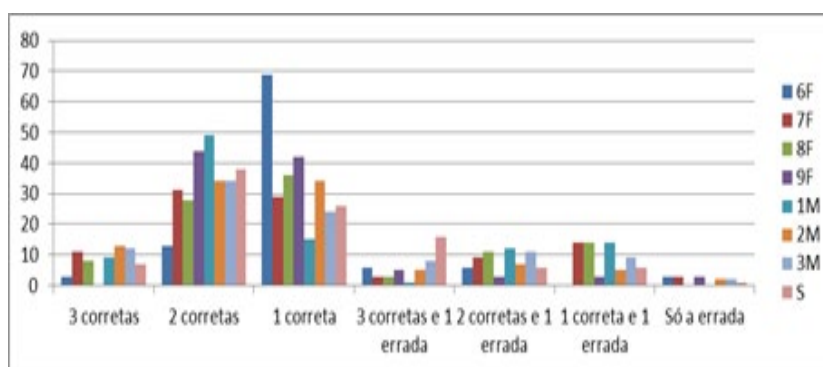


Dessa forma, as diversas construções causais conjuncionais, preposicionadas e outras em processo de gramaticalização foram compiladas e analisadas, a fim de estabelecer a relação de causa sugestionada pelos testes. Entretanto, neste trabalho, apenas sintetizam-se os resultados relativos ao contexto mais geral da solidificação do conceito de causalidade, da indicação das estruturas conjuntivas e prepositivas mais utilizadas, além de detalharem-se os tipos de conjunções utilizadas segundo o padrão normativo e de especificar-se a participação da conjunção *pois* nessa função de auxiliar o estabelecimento da relação abstrata de causalidade, comparando-se os oito grupos.

Utiliza-se, nos gráficos, que sempre apresentam o valor percentual de respostas de cada um dos oito grupos, a seguinte legenda: 6F – 6º ano do ensino fundamental; 7F – 7º ano do ensino fundamental; 8F – 8º ano do ensino fundamental; 9F – 9º ano do ensino fundamental; 1M – 1º ano do ensino médio; 2M – 2º ano do ensino médio; 3M – 3º ano do ensino médio; S – alunos cursando o ensino superior.

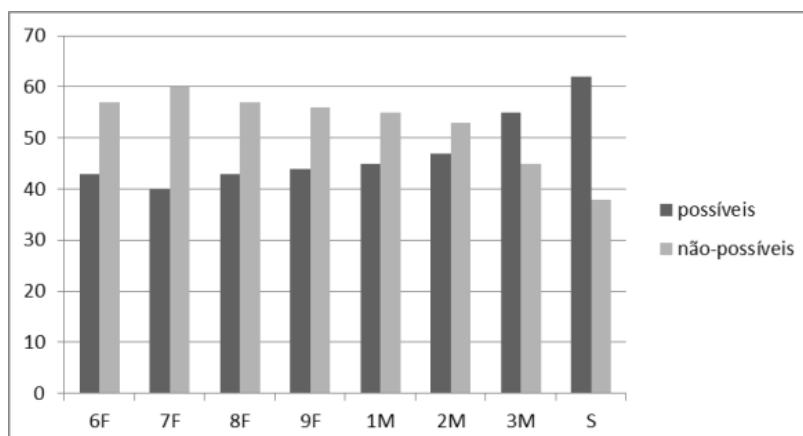
Fundamentado no resultado das respostas da questão 1, que mensura a interpretação da relação de causalidade a partir de estímulos predominantemente imagéticos, visualizam-se, no Gráfico 1, os cenários responsivos da questão 1. Como se vê, neste gráfico, o nível de acerto da questão 1 foi muito bom, pois 35% dos estudantes assinalaram 2 respostas corretas, enquanto 8% indicaram três respostas corretas (perfeição de respostas). Constata-se, observando-se ainda o Gráfico 1, que o grau de acerto, considerando os oito grupos, eleva-se progressivamente com o aumento da escolaridade. Por conseguinte, apercebe-se que, como conjunto, há consolidada materialização da relação de causalidade nesses estudantes, quando o estímulo principal é o imagético. Finalmente, depreende-se que os discentes dominam os processos cognitivos nas relações de causalidade quando o processamento é mental, no qual é dispensável o conhecimento de algum regramento formalizado da língua portuguesa.

**Gráfico 1 – Solidificação da relação de causalidade**



O Gráfico 2 espelha, por grupo, as possíveis e não-possíveis indicações de construções causais, a partir de uma lista de 34 itens na qual se têm 12 construções possíveis de integrar sentenças causais (34%) (*porque, já que, que, como, pois, visto que, face a, haja vista, tendo em vista, devido a, por*), 4 construções temporais (12%) (*quando, assim que, enquanto, após*), 3 construções condicionais (9%) (*contanto que, se, caso*), 3 construções adversativas (9%) (*entretanto, mas, contudo*), 3 construções de finalidade (9%) (*a fim de, para que, para*), 2 construções concessivas (6%) (*embora, mesmo que*), 2 construções aditivas (6%) (*também*), 2 construções conclusivas (6%) (*2 vezes por isso*), 1 construção proporcional (3%) (*à medida que*), 1 construção locativa (3%) (*entre*) e 1 construção alternativa (3%) (*ou*).

Gráfico 2 – Comparação das respostas possíveis e não-possíveis



Apenas 49% do total das respostas refere-se às construções causais. A partir das observações do Gráfico 4, detecta-se que, apenas nas 2 séries mais escolarizadas (3M e S), há predomínio de indicações tidas como corretas para construções causais.

A fim de analisar a escolha de conjunções utilizadas para completar a lacuna dos testes 4 e 5, a íntegra dessas duas questões com seus subitens é apresentada abaixo:

Questão 4 – Observe a charge, interprete as informações transmitidas por ela e complete as lacunas com a construção (palavra e/ou a locução) que melhor completa a frase para que a sentença tenha um **significado de CAUSA**:



- a) O menino não pode escrever a palavra ética na lousa, \_\_\_\_\_ não havia giz.
- b) \_\_\_\_\_ há pessoas sem ética, não havia giz para o menino escrever a palavra ética na lousa.



- c) \_\_\_\_\_ alagamento, as pessoas ficaram ilhadas.
- d) Houve a enchente, \_\_\_\_\_



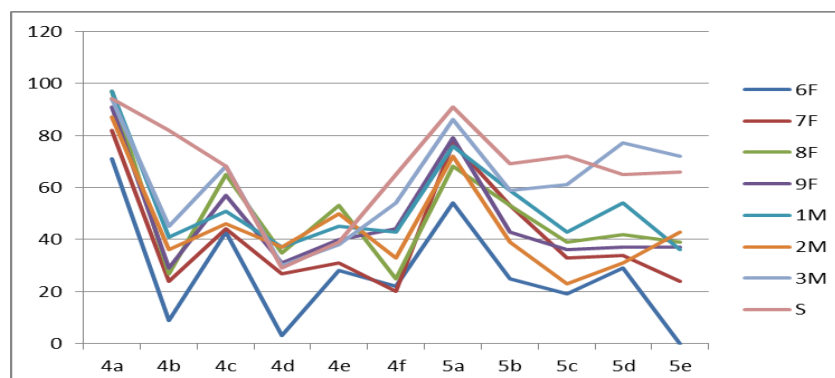
- e) O menino não sabe fazer uma redação, \_\_\_\_\_ só escreveu uma frase.
- f) \_\_\_\_\_ não saber fazer a redação, o menino escreveu a redação só com uma frase.

Questão 5 – Complete as lacunas das sentenças com a construção (palavra e/ou a locução) que melhor completa a frase para que a sentença tenha um significado de CAUSA, sem repetir nenhuma das palavras nestas 5 sentenças (“a” a “e”):

- a) O aluno foi reprovado, \_\_\_\_\_ não estudou como o professor recomendou.
- b) A equipe venceu o jogo, \_\_\_\_\_ todos os jogadores dedicaram-se igualmente nos treinos.
- c) \_\_\_\_\_ ser constante, a tartaruga venceu a lebre na corrida.
- d) \_\_\_\_\_ necessidade de maior velocidade de processamento dos dados, a empresa trocou todos os computadores.
- e) \_\_\_\_\_ tinha diabetes, o menino devia, regularmente, praticar mais esportes.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 3 no qual se pode visualizar o percentual de acerto na resolução das construções causais das questões 4 e 5 do teste.

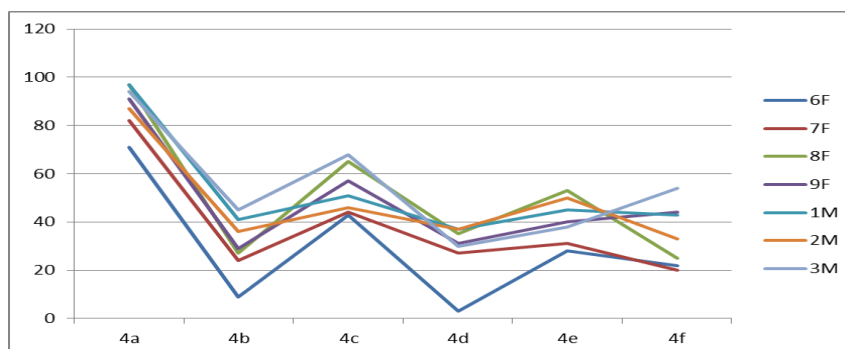
**Gráfico 3 – Respostas possíveis das questões 4 e 5 por alternativa**



De imediato, visualiza-se que o acerto da aplicação de construção causal em cada uma das 11 lacunas é semelhante e apresenta uma tendência estatística de acerto diretamente proporcional ao aumento da escolarização. Portanto, a escolarização parece contribuir com a visibilidade do conceito de causalidade para a língua escrita, principalmente nas séries de maior escolarização (superior e três séries do ensino médio) por causa do efeito da acumulação do conhecimento sobre elementos conjuntivos e do maior número de oportunidades de realizar atividades mais complexas relacionadas com a produção de texto.

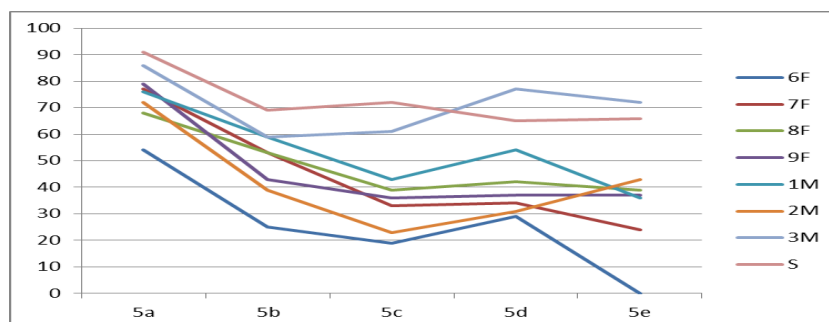
Focalizando a análise somente na questão 4 na qual se podia livremente escolher e aplicar a construção mais adequada para que a oração com a lacuna obtivesse um caráter causal, apresenta-se o gráfico 4 no qual se visualizam, com maior nitidez, as tendências de acerto do preenchimento já caracterizadas.

**Gráfico 4 – Resposta da questão 4 por alternativa**



A fim de destacar apenas as cinco sentenças a serem preenchidas da questão 5, quanto à correta resolução, que possui uma cláusula especial proibindo a repetição da mesma construção nas cinco respostas, exibe-se o Gráfico 5.

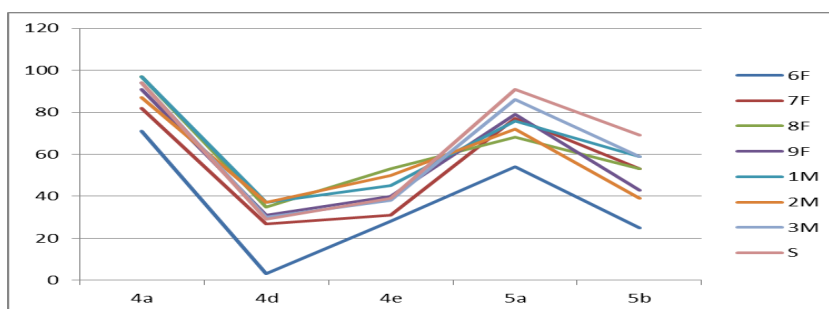
**Gráfico 5 – Resposta da questão 5 por alternativa**



Assim, há uma tendência de acerto, diretamente proporcional ao aumento da escolarização, semelhante entre os oito grupos, como pode ser claramente visualizado.

Investigando o percentual de acerto, quando as lacunas a serem preenchidas estão localizadas no início da 2ª oração, obtém-se o Gráfico 6.

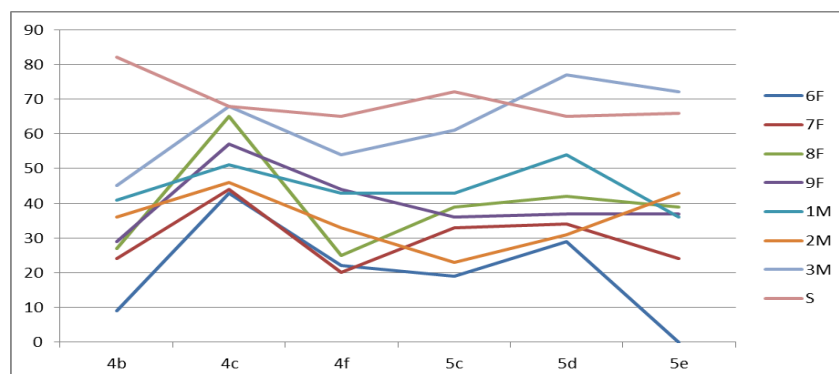
**Gráfico 6 – Respostas localizadas no início da 2ª oração por alternativa**



Dessa forma, mostra-se que o acerto médio das opções escolhidas foi de 57%, quando a lacuna a ser preenchida localiza-se no início da 2ª oração, ou seja, quando vem posposta à oração principal do período. No Gráfico 6, mostra-se que o acerto da aplicação de construção causal em cada uma das cinco lacunas é similar e evidencia uma tendência estatística de acerto diretamente proporcional ao aumento da escolarização.

Averiguando o nível médio de acerto do preenchimento das lacunas topicalizadas (43%), ou seja, quando vem antepostas à oração principal, obtém-se um resultado inferior de soluções corretas a quando as lacunas estão no início da 2ª oração, isto é, o resultado é ainda menor quando essa lacuna está anteposta à oração principal, como se observa no Gráfico 7. Esse dado mostra, ainda, a maior dificuldade linguística dos discentes em elaborar sentenças de causalidade, principalmente quando a ordem entre seus elementos é a menos frequente em sua experiência de vida, ou seja, quando inicialmente se apresenta a causa ou o efeito já conhecido pelo interlocutor de um evento e ser enunciado.

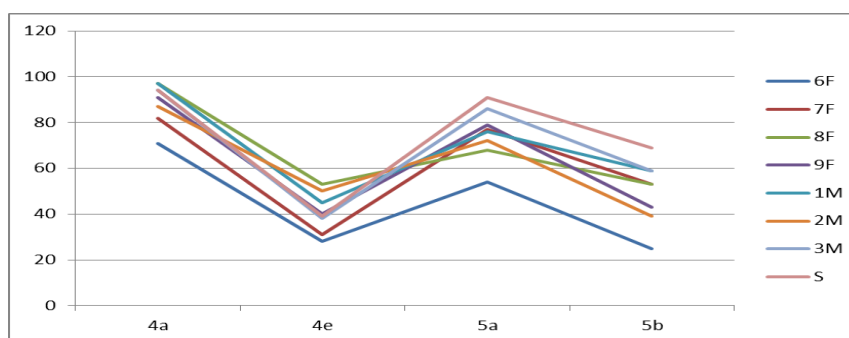
**Gráfico 7 – Respostas topicalizadas por alternativa**



Na questão 4b, destaca-se o número de ocorrências verificadas do uso não prototípico da conjunção *pois* em posição tópica, no 7F (6%), no 8F (3%), no 9F (5%), no 1M (5%), no 3M (3%) e, principalmente, no ensino superior (22%). Esse uso é linguisticamente interessante, pois mostra uma construção que está se gramaticalizando, em discordância ao que vem sendo proposto pelas gramáticas normativas, tanto que Rocha Lima (2013, p. 314) categoricamente declara que “a conjunção *pois*, *pois que*, *porquanto* vêm sempre pospostas”. Na *Gramática de usos*, Neves (2011) destaca que apenas as conjunções *pois*, *que*, *pois que*, *tanto mais que*, *por causa que* iniciam orações causais pospostas.

Já as construções formadas por conjunções propiciam um acerto médio de 64%. Consoante demonstrado no Gráfico 8, o grau de acerto das construções escolhidas é muito semelhante nos oito grupos e apresenta aumento à medida que cresce o nível de escolarização.

**Gráfico 8 – Resposta composta por conjunção por alternativa**



Observando atentamente a escolha dos discentes, verifica-se que 13 diferentes construções conjuntivas causais foram utilizadas no preenchimento das lacunas nas quais se permitia seu uso gramatical (questões 4a, 4b, 4d, 4e, 5a, 5b, 5e), a saber, *porque* (39%), *pois* (36%), *já que* (10%), *visto que* (6%), *como* (4%), *tendo em vista que* (2%), *posto que* (1%), *por causa que* (1%), *uma vez que* (1%), *haja vista que* (menos de 1%), *haja visto que* (menos de 1%), *pois que* (menos de 1%), *dado que* (menos de 1%).

O Quadro 1 apresenta a distribuição das construções conjuntivas causais nos oito grupos.

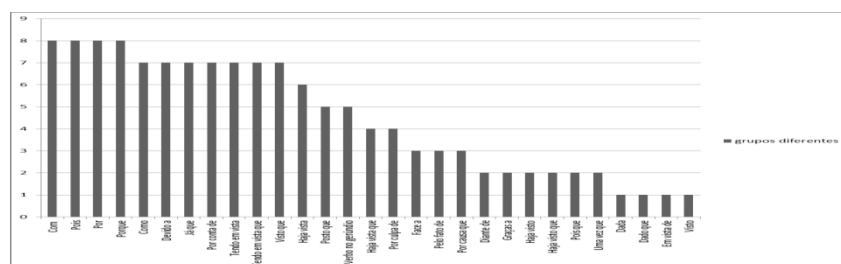


**Quadro 1 – Distribuição das construções causais conjuntivas**

	6F	7F	8F	9F	1M	2M	3M	S
Porque	125	114	104	114	153	121	147	184
Pois	59	144	183	166	101	112	103	117
Já que	0	15	22	27	55	34	73	41
Visto que	0	3	15	10	30	26	30	38
Como	0	9	16	14	12	17	18	36
Tendo em vista que	0	3	3	3	3	20	12	9
Posto que	0	3	0	0	9	15	5	7
Por causa que	0	6	9	0	3	0	0	0
Uma vez que	0	0	0	0	0	0	4	11
Haja vista que	0	0	0	0	3	4	4	1
Haja visto que	0	0	0	0	0	4	0	2
Pois que	3	0	0	0	0	0	2	0
Dado que	0	0	0	0	0	0	0	1

A fim de melhor visualizar a preferência da escolha das construções causais, apresenta-se o Gráfico 9 no qual se especifica o número de vezes em que essas construções são utilizadas em grupos diferentes (máximo 8).

**Gráfico 9 – Distribuição das construções causais por grupo**



Nesse sentido, observa-se o relevante papel da conjunção *pois* que é a segunda conjunção mais escolhida para introduzir uma ideia de causa e é uma construção causal utilizada por todos os 8 grupos nas lacunas onde se podem utilizar conjunções para resolver o teste proposto.

## Considerações finais

A aprendizagem de qualquer conceito abstrato do pensamento é um processo cognitivo muito complexo e que só se pode ser avaliado por meio do resultado num evento real. Neste trabalho, avaliou-se o grau de consolidação do conceito de causalidade, em estudantes do ensino fundamental II à graduação, por meio de quatro modos diferentes: teste cognitivo predominantemente imagético, teste de indicação contextualizada de classificação morfológica de construção em seis sentenças, teste de nomeação direta de construções causais e, por fim, 11 testes de produção textual a fim de proporcionar uma relação de causalidade entre duas orações contextualizadas.

Com fundamento nos testes realizados, pode-se chegar aos seguintes resultados:

- a) os alunos do ensino fundamental II à graduação possuem solidificado entendimento do conceito de causalidade, com grau crescente de formalização à medida do aumento da escolarização;

b) a correta utilização dos instrumentos de conexão textual apresenta uma variação diretamente proporcional ao grau de escolarização, o que era de se esperar;

c) a diversificação de uso de construções causais está diretamente relacionada ao grau de escolaridade, conforme se prevê, o que comprova o conceito geral de que o ensino desses recursos linguísticos é acumulativo, que é uma das bases metodológicas das prescrições da Base Nacional Comum Curricular da Língua Portuguesa e das Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, no Capítulo 1 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa, respectivamente, elaborados pelo MEC para o ensino fundamental e para o ensino médio;

d) há insuficiente solidificação da diferença semântica de conectivos em geral, tanto que foram utilizadas, como construção introdutória de valor causal, construções prototipicamente adversativas, concessivas, aditivas, proporcionais, finais, alternativas, condicionais, temporais;

e) os discentes têm maior dificuldade em elaborar construções causais quando elas estão topicalizadas na sentença;

f) a conjunção causal *porque* é a construção majoritária de todos os 8 grupos estudados; há o reconhecimento inquestionável de que a conjunção *porque* introduz uma ideia causal, independente da faixa etária (11 aos 60 anos) o que justifica, há mais de 11 anos, a escolha de *slogan* da propaganda de biscoitos da Nestlé mais famosa do Brasil (“Tostines é fresquinha *porque* vende mais ou vende mais *porque* é fresquinha”) em que o público alvo não tem dúvida de se tratar de uma construção causal.

Constatou-se que, em tese, há algumas construções em processo de gramaticalização com valor causal, já que há registros dessas construções nas lacunas e por diferentes grupos, respectivamente (X; Y), *haja vista* (5;6), *tendo em vista* (5;7), *haja em vista que* (4;4), *tendo em vista que* (5; 7) o que indica uma utilização não acidental como, em contrário, aparenta ser o caso com a construção *haja visto* e *haja visto que* só são indicadas em 2 grupos e em 2 vezes.

Também destaca-se o uso generalizado da conjunção *pois* topicalizada, o que não está, ainda, prescrito em nenhuma das gramáticas normativas mais científicas da língua portuguesa; ao contrário, ensina-se que sua utilização somente é permitida quando inicia uma oração posposta à principal.

Dessa forma, pode-se inferir que a solidificação do conceito de causalidade não é diretamente vinculada ao grau de conhecimento das estruturas da língua que possibilitam sua mais nítida elucidação, pois alunos com deficientes conhecimentos da classificação e da função de construções coesivas, depreendidos pela utilização possível ou não-possível dos elementos conjuntivos típicos da linguagem escrita da língua portuguesa, conseguiram, com grande eficiência e eficácia, depreender a relação de causa e efeito, em construções predominantemente imagéticas.

Assim, a partir da análise deste estudo, deduz-se que, na elaboração de textos dissertativos, esses alunos terão grande dificuldade em materializar linguisticamente as relações nexos causais do assunto em análise, pois lhes falta a instrumentação linguística (entendimento da noção semântica, exemplificação e normas de utilização das conjunções e preposições causais) que auxilia sobremaneira o estabelecimento de tais relações abstratas.



## REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2013.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC. v. 1, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. 2. ed. rev. 2016. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 abr. 2017.

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

\_\_\_\_\_. Intersubjetividade e interlocução nas relações de causalidade. A funcionalidade dos juntivos causais na língua portuguesa. *Linguística*, 30 (2), p. 113-140, dez. 2014. Instituto Presbiteriano Mackenzie/Universidade Estadual Paulista-Araraquara. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.scielo.edu.uy/pdf/ling/v30n2/v30n2a06.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

TOMASELLO, M. Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, v. 74, p. 209-253, 2000. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0010027799000694>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

**Recebido em:** 01/10/2017

**Aprovado em:** 21/08/2018

# Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre<sup>1</sup>

*...Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...*

Mário Quintana

**Cristiane das Neves**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.  
cristianeneves.unesp@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1589-9656>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2036>

## Resumo

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma experiência de análise de necessidades para a aprendizagem de inglês realizada com 100 alunos, sete professores e três informantes especialistas. A análise conduzida visou identificar o perfil dos alunos e a situação-alvo para o ensino de língua inglesa em um curso de Ensino Médio Integrado em Informática de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O arcabouço teórico que embasou o processo foi de Hutchinson e Waters (1987), Jordan (1997), Dudley-Evans e St. John (1998), Ramos (2004), Aranha (2009), Vieira e Aranha (2015), Rossini e Belmonte (2015). Os dados foram obtidos através de questionários *on-line*, entrevistas semiestruturadas e consulta aos documentos que norteiam o curso integrado. Os resultados apontam o caminho para os gêneros que circulam na comunidade discursiva (SWALES, 1990) dos programadores.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado; inglês para fins específicos; análise de necessidades.

## Needs analysis in High School integrated to Vocational Course in Computing at the Federal Institute of Acre

### Abstract

The objective of this article is to describe a needs analysis experience to the learning of English held with 100 students, seven teachers and three experts. The analysis was conducted with the aim of identifying the students profile and the target situation for the teaching of English in a High School Course integrated to Vocational on Computing from a Federal Institute of Education, Science and Technology. The research had Hutchinson and Waters (1987), Jordan (1997), Dudley-Evans and St. John (1998), Ramos (2004), Aranha (2009), Vieira and Aranha (2015), Rossini and Belmonte (2015) for the theoretical background. The instruments used for collecting data were online questionnaires, semi structured interviews and the consultation of guiding documents for the integrated courses. Results point at the genres of the discursive community (SWALES, 1990) of the computer programmers.

**Keywords:** high school integrated to vocational course; english for specific purposes; needs analysis.

---

<sup>1</sup> Agradeço a disposição da pesquisadora Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira em ler e contribuir com observações para o artigo.

## Introdução

Os cursos de Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais têm uma natureza peculiar, pois buscam formar os alunos tanto no ensino básico geral quanto na educação profissional técnica de nível médio, com vistas a preparar os aprendizes para que sejam capazes de refletir sobre os problemas da área profissional em diferentes dimensões. A aprendizagem de uma língua estrangeira nesta conjuntura pode inserir-se no contexto do ensino de Línguas para Fins Específicos (LinFE).

Cursos em LinFE trabalham o ensino e aprendizagem da língua estrangeira para atender às necessidades específicas de quem precisa usar a língua em uma situação de trabalho ou acadêmica. Nesse contexto, o gênero tem sido considerado como central para o ensino especializado de língua e no desenvolvimento de habilidades profissionais (SWALES, 2004). Pressupõe-se, ainda, a proposição de um *syllabus* para especificar o que será ensinado em um curso instrumental de língua, e estabelecer os objetivos de aprendizagem. O *syllabus* é desenvolvido com base nos gêneros relevantes para o público-alvo, e, portanto, o primeiro passo para o desenvolvimento de um curso de LinFE é a Análise de Necessidades (AN) (HUTCHINSON; WATERS, 1987; JORDAN, 1997; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998; VIEIRA; ARANHA, 2015), pela qual identificam-se os gêneros, as habilidades e os conhecimentos que os alunos precisam desenvolver para utilizá-los.

Este artigo propõe compartilhar uma fase do processo da AN realizada no contexto do Ensino Médio Integrado em Informática (EMII) do Instituto Federal do Acre (IFAC), *campus* Rio Branco, curso que forma técnicos para atuar em manutenção de computadores e programação. A análise – cujo objetivo era investigar, através do levantamento da situação-alvo e do perfil dos alunos, se o que a disciplina de inglês oferece atende às necessidades da formação profissional requerida pelo Ensino Médio Integrado – foi realizada em quatro etapas, a saber: (i) aplicação de um questionário *online* via *Google docs* a 100 alunos das turmas do primeiro ao quarto ano do referido curso; (ii) aplicação de um questionário a sete professores das disciplinas técnicas dessas turmas; (iii) realização de entrevistas com especialistas, ou seja, profissionais da área de informática de empresas da cidade de Rio Branco; (iv) duas entrevistas para dirimir dúvidas, uma com alguns alunos e outra com um professor; e (v) consulta aos documentos norteadores.

O presente trabalho pretende contribuir com pesquisas em análise de necessidades de aprendizagem de língua estrangeira em cursos integrados através da investigação do contexto de ensino em um *campus* do Instituto Federal no Acre.

## Fundamentação teórica

### Ensino Médio Integrado e as línguas estrangeiras

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) qualificam o Ensino Médio Integrado como “uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo”. O Ensino Médio articulado e integrado “a uma formação científico-

tecnológica e ao conhecimento histórico social” devem permitir que o jovem compreenda os “fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15).

Neste viés, ao refletir o ensino de línguas no Ensino Médio na concepção de integração, Zolin-Vesz e Souza (2010) compreendem que esse deve possibilitar ao aluno “estudar os problemas de uma área profissional em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica”. Os autores afirmam, à luz dos textos nos documentos oficiais que norteiam o Ensino Médio, que o objetivo das línguas estrangeiras em um Ensino Médio que tem a finalidade de profissionalizar é não somente adquirir conhecimentos de estratégias de leitura, mas também ser capaz de compreender discursos sobre “aspectos sócio-políticos” do mundo do trabalho produzidos na língua alvo (ZOLIN-VESZ; SOUZA, 2010, p. 2).

Enfatizando o posicionamento dos autores, pode-se referir ao Parecer CNE/CEB 11/2012, que foi base para a Resolução 6/2012, uma vez que assevera que a Educação Profissional deve ultrapassar o “domínio operacional de um determinado fazer”, proporcionando uma “compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho” (BRASIL, 2012a, p. 8). Os sujeitos envolvidos em um processo de aprendizagem na Educação Profissional devem ser capazes de gerenciar suas vidas produtivas e de agir em seu próprio benefício diante dos desafios da articulação entre trabalhadores e empregadores. Devem ser cidadãos autônomos e críticos, com capacidade de, permanentemente, se adaptar às exigências do mundo do trabalho.

O ensino via gêneros propicia explorar os desafios que os sujeitos deverão enfrentar, preparando-os para o trabalho. Corroborando, Ramos (2004) enfatiza que é importante analisar e se familiarizar com o gênero para o ensino. Os gêneros textuais propiciam condições de “levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente”, quais discursos eles têm de ser capazes de “compreender e produzir nas modalidades escrita ou falada”. Os gêneros textuais são um recurso “poderoso” que possibilita, ainda, que o professor considere o propósito, o contexto de situação e de cultura de um texto para compreendê-lo (RAMOS, 2004, p. 116).

### **Línguas para Fins Específicos**

Segundo Rossini e Belmonte (2015), a abordagem de LinFE teve início no Brasil na década de 70 com o ensino de francês. Posteriormente, o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras surgiu para atender a uma demanda de professores de inglês em departamentos de ciências puras e aplicadas. Havia um interesse dos professores em se prepararem para oferecer cursos na área de LinFE (ROSSINI; BELMONTE, 2015). Cursos em LinFE têm o objetivo de atender às demandas específicas de um aprendiz ou um grupo de aprendizes relativas ao uso de determinada língua.

O ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) ou *English for Specific Purposes (ESP)* é uma subcategoria de LinFE. Pesquisadores em ESP iniciaram o uso da análise de gêneros “como ferramenta pedagógica e de pesquisa” nos anos 80, porém, foi a obra de John Swales que ofereceu uma metodologia para a introdução da “análise de gêneros na pesquisa e ensino de ESP” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 61).

Swales define gênero como uma classe de eventos comunicativos, uma situação constituída de discurso verbal, na qual é, fundamentalmente, utilizada a linguagem. Os eventos compartilham de um propósito comunicativo, ou seja, o objetivo da comunicação. O gênero pode ser identificado a partir de traços semelhantes, que Swales chama de prototipicidade. Outro conceito da sua teoria é o de comunidade discursiva, definida como o conjunto dos membros que reconhecem os gêneros que circulam em determinados contextos, e que os utilizam para a realização de objetivos partilhados. O trabalho de Swales, conforme afirmam Hemais e Biasi-Rodrigues (2005, p. 108), é voltado para a aplicação “em análises de gêneros textuais em contextos acadêmicos e profissionais”, esclarecendo o gênero e as práticas sociais subjacentes, facilitando a aprendizagem sobre os gêneros e o modo como compreendê-los e produzi-los.

Portanto, a fim de identificar quais gêneros fazem parte do repertório do ambiente profissional em que os aprendizes do Ensino Médio Integrado em Informática serão inseridos após sua formação, a Análise de Necessidades é apresentada como alternativa fundamental no processo de levantamento da situação-alvo.

### **Análise de Necessidades (AN)**

Richards et al. (1992) *apud* Jordan (1997) definem análise de necessidades como a ação de determinar para quem um aprendiz ou um grupo de aprendizes precisa de uma língua e ordenar as necessidades por prioridades, incluindo informações subjetivas e objetivas. Para Dudley-Evans e St. John (1998), é estabelecer “o quê” e o “como” de um curso. Haque (2014) afirma que a análise de necessidades é importante para que um professor tenha informações precisas sobre seus aprendizes, reduzindo as lacunas entre professores, aprendizes e materiais. A análise de necessidades, para Dudley-Evans e St. John (1998), direciona o curso para seu foco. De acordo com Hutchinson e Waters (1987), a diferença entre aprendizes de um curso de inglês geral e de inglês para fins específicos é a consciência da sua necessidade. Os autores sugerem pensar em termos de necessidades, lacunas e desejos para a situação-alvo.

As necessidades são definidas por Hutchinson e Waters (1987, p. 55) por serem o que o aprendiz precisa saber para agir na situação-alvo, ou seja, “as características linguísticas – discursivas, funcionais, estruturais e lexicais” que serão usadas no contexto. Lacuna é definida como a diferença entre o que o aprendiz sabe e o que ele precisa saber para a situação-alvo; já os desejos são o que eles percebem que necessitam ou querem aprender. Segundo os autores, os desejos dos aprendizes não têm necessariamente uma relação com o que os professores ou responsáveis pelo curso consideram que eles devem aprender.

A condução da AN realizada para o curso do EMII teve o objetivo de identificar as características da situação-alvo e os desejos e as percepções dos próprios aprendizes das suas necessidades. Os professores indicaram as suas percepções com relação à necessidade de aprendizagem de inglês dos seus alunos e os profissionais da área de

informática colaboraram com a informação das situações que os egressos terão de lidar no ambiente de trabalho.

Com relação aos métodos de coletas de dados, Jordan (1997) relaciona quatorze possibilidades, entre elas, questionários, entrevistas, testes, monitoramento/observação, pesquisa anterior, investigação posterior, estudo de caso, auto avaliação, documentação. Para esta fase inicial da análise descrita neste artigo, foram utilizados questionários *on-line* para os alunos e professores, pela facilidade na coleta e apuração dos dados. A entrevista semiestruturada, agendada no local de trabalho dos consultores técnicos, nesse caso, mostrou-se mais adequada por propiciar a flexibilidade de poder dirimir dúvidas imediatamente. Além disso, possibilitou explorar um ambiente mais desconhecido pela pesquisadora do que o dos alunos, através de perguntas mais livres e devido ao número pequeno de sujeitos. O último método foi a análise dos documentos que norteiam a forma articulada de Ensino Médio e Educação Profissional, esclarecendo as orientações nacionais e institucionais para esse contexto.

## **Metodologia**

### **Contexto da pesquisa**

De 1909 a 2002, foram criadas 140 escolas técnicas federais; entre 2005 e 2010, foram acrescidas 202 escolas, 126 *campi* e unidades universitárias e houve aumento de 148% nas matrículas (BRASIL, 2010). Um crescimento significativo em termos de estrutura física, professores contratados e alunos matriculados, em cinco anos, pois, através da Lei 11.892/2008<sup>2</sup> foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mediante integração entre Centros Federais de Educação Tecnológica e Escolas Técnicas Federais em alguns Estados, em outros, mediante transformação das Escolas ou Centros. Os Institutos oferecem educação profissional técnica de nível médio e tecnológica de nível superior, com a obrigatoriedade de priorizar a oferta de cursos de ensino médio integrado, nas modalidades regular e de educação de jovens e adultos.

O Acre participa desses números uma vez que a Escola Técnica Federal criada em 2009 se torna Instituto Federal do Acre em 2010. A estrutura ainda estava em organização em 2016, quando a pesquisa foi realizada, com documentos institucionais sendo produzidos e as ocupações de cargos enfrentando certa rotatividade de pessoas, devido, em parte, à grande demanda por qualificação. O Ensino Médio Integrado, prioridade da Rede Federal, tal como seus alunos adolescentes e a própria instituição, é um “ente” em pleno desenvolvimento e formação.

O curso de Ensino Médio Integrado em Informática (EMII), contexto específico de realização dessa pesquisa, teve sua primeira turma em 2011. O Projeto Pedagógico do Curso passou por várias reformulações na tentativa de adequar disciplinas, cargas horárias e as condições do instituto ainda em estruturação. Apesar de a proposta ser de integração e interdisciplinaridade, as disciplinas são dispostas de forma linear e sequencial, os conteúdos das disciplinas básicas são definidos prioritariamente atendendo à formação geral.

---

<sup>2</sup> Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com a finalidade de contribuir com a estruturação da disciplina de Língua Inglesa, foi conduzida a Análise de Necessidades, sendo descrito o levantamento da situação-alvo neste trabalho realizado a partir da percepção de todos os sujeitos envolvidos na comunidade discursiva, os profissionais de informática, os alunos, professores e instituição por meio de seus documentos oficiais.

### **Participantes**

Visando contribuir para a compreensão da necessidade na situação-alvo, os profissionais escolhidos como informantes especialistas, identificados como Consultores Técnicos I, II e III, foram: CTI, Assistente de Suporte de TI em empresa nacional com representação e administração regional; CTII trabalha no setor de Tecnologia e Inteligência de um órgão público estadual e CTIII é do setor de Tecnologia de empresa pública estadual. Todos com mais de dez anos de profissão na área de informática, trabalhando com manutenção de sistemas e programação.

Os professores foram escolhidos, inicialmente, a partir da observação das ementas das disciplinas, considerando se elas adotavam ou não títulos em inglês na sua bibliografia. Ao acessar as ementas anexadas ao plano de curso, constatou-se que apenas uma das disciplinas, com exceção de Língua Inglesa, apresentava um título em inglês na sua bibliografia.

A opção, então, foi escolher as que tinham ao menos uma palavra ou temática que pudesse levar à língua inglesa, tais como *hardware*, *software*. Dessa forma, sete professores foram convidados das disciplinas de Banco de Dados, Engenharia de Software, Sistemas Operacionais e Aplicativos, Lógica de Programação, Hardware, Programação WEB e Redes de Computadores. Todos aceitaram participar da pesquisa, responderam a um questionário sobre suas percepções em relação à necessidade de conhecimento da língua inglesa dos aprendizes.

Todos os alunos das cinco turmas, do primeiro ao quarto ano, do EMII do *campus* Rio Branco do IFAC, foram escolhidos para responder aos questionários. Em torno de 120 alunos foram convidados, com 100 respostas obtidas, destarte, aproximadamente 83% contribuíram com a pesquisa. Foram convidados todos os estudantes por representar um número relativamente pequeno para administrar em termos de respostas ao questionário, e por ser importante a opinião da maior quantidade possível de alunos. Foi elaborado um questionário direcionado para o levantamento de suas experiências anteriores e suas próprias percepções em relação à necessidade de aprendizagem do inglês.

O projeto para a presente pesquisa obedeceu aos trâmites éticos exigidos, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista, sob o processo CAAE: 60765416.6.0000.5466 e parecer de número 1.795.138. Os termos de consentimento livre e esclarecido foram assinados pelos responsáveis pelos menores, professores e profissionais informantes. Os alunos assinaram termo de assentimento livre e esclarecido.

## **Instrumentos de pesquisa**

Os questionamentos que introduziram as entrevistas com os consultores técnicos foram sobre se havia a utilização da língua inglesa na rotina de trabalho, com qual frequência e para quê, e quais dificuldades ou facilidades eram encontradas nesses contextos; outro objetivo da entrevista foi definir características da comunidade discursiva dos profissionais de informática.

A consulta aos documentos de base nacional (LDB, Resolução 6/2012, Parecer 11/2012) e local (Projeto Pedagógico do Curso e Ementa da Disciplina), teve o objetivo de compreender as orientações e finalidades para a disciplina de língua estrangeira no curso de Ensino Médio Integrado. Contribuindo com a análise de necessidades (HUTCHINSON; WATERS, 1987; JORDAN, 1997; DUDLEY-EVANS; ST. JOHN, 1998) juntamente com o resultado dos questionários e das entrevistas com um professor e alguns alunos.

O questionário *on-line*, elaborado via *Formulários Google*, foi o instrumento utilizado com o grupo de professores, com dez perguntas fechadas e duas abertas. O questionário procurou saber o quanto os docentes (i) utilizam materiais em inglês em suas aulas e quais são eles; (ii) a importância que dão ao conhecimento de inglês do aluno e para que ele deve saber inglês; (iii) como avaliam o conhecimento dos seus alunos nas habilidades, técnicas e estratégias de uso da língua.

Um questionário, também elaborado via *Formulários Google* com 13 perguntas fechadas e duas abertas aplicado aos alunos, foi utilizado por viabilizar a coleta de dados de um grande número de sujeitos de forma ágil. Perguntas com o mesmo objetivo serviram para o cruzamento de dados (RAMOS, 2004). A finalidade foi levantar, a partir das respostas dos alunos ao questionário, (i) a experiência com a aprendizagem do inglês, prévia ao ingresso no curso de EMII; (ii) uso do inglês no cotidiano e para quê; (iii) auto avaliação nas quatro habilidades, que são: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala; (iv) importância dada à aprendizagem do inglês; (v) reconhecimento das habilidades, técnicas e estratégias necessárias às atividades que julgam importante; e (vi) auto avaliar os conhecimentos nas habilidades, técnicas e estratégias. Ambos os grupos, alunos e professores, puderam opinar livremente em uma questão aberta sobre suas sugestões para colaborar com a disciplina de inglês.

## **Análise dos dados**

### **Entrevistas com profissionais da Informática**

As entrevistas com os consultores técnicos tiveram o objetivo de dar indícios das características da comunidade discursiva dos técnicos em informática e esclarecer a situação-alvo, guiadas pela pergunta: para que o técnico em informática utiliza a língua inglesa na sua rotina de trabalho? Como técnico, CTI não utiliza muito o inglês, somente termos técnicos, pois não exerce a função de programador na empresa e acessa, em maior parte, material em português no ambiente de trabalho. Todavia, reconhece a necessidade do inglês para quem programa. CTII confirma que utiliza bastante o inglês e que para desempenhar suas tarefas diárias recorre a termos técnicos e estratégias de



leitura com facilidade. CTIII afirma que utiliza muito o inglês para leitura de manuais, para programar e em eventuais *chats* com técnicos no exterior para dirimir alguma dúvida.

Sobre as possíveis dificuldades encontradas pelos profissionais com a língua, CTIII, que é egresso de um curso superior tecnológico em Sistemas para Internet de instituição federal, contou que, depois de formado, ele e outros colegas de trabalho contrataram um professor de inglês para ensinar-lhes “gramática”. Afirma considerar importante saber a função das palavras para ser capaz de compreender um texto. Faz-se necessário aprimorar a compreensão do uso da gramática para o ensino dos gêneros utilizados pelos profissionais.

Tais respostas enfatizam que a língua inglesa é fundamental para o profissional da programação e, então, o objetivo principal da disciplina de inglês em um curso de EMII deve ser oferecer os subsídios necessários para o preparo para a vida profissional. Em busca de reconhecer os gêneros utilizados na área, foi solicitado aos consultores que fornecessem exemplares. CTII, durante sua entrevista, mencionou a *documentação*, e apresentou alguns exemplos *on-line* do que ele reconhece como tal e que utiliza com muita frequência. Em Engenharia de Software, Brookshear (2013) é um dos teóricos que define os tipos de documentação. A título de exemplificação, a documentação de sistema tem o propósito de “descrever a composição interna, de forma que o sistema possa ser mantido posteriormente em seu ciclo de vida” (BROOKSHEAR, 2013, p. 295). Vislumbramos aqui o caminho para os gêneros que fazem parte do repertório do profissional de programação.

Outro questionamento era sobre as formas de comunicação entre os programadores para auxiliar no reconhecimento da comunidade discursiva dos profissionais de programação, pois esta pressupõe um objetivo compartilhado e um reconhecimento da linguagem específica dos membros, “ou seja, as expectativas, vontades, crenças e ideologias que regem seu discurso e os gêneros utilizados” (VIEIRA; ARANHA, 2015, p. 50). CTI alerta para o fato de que os profissionais que atuam na área de informática não possuem um conselho de classe profissional, dessa forma, não há uma organização que regulamente a atuação do trabalhador. Assim, qualquer pessoa que tenha algum conhecimento específico da área, segundo ele, identificado pela linguagem utilizada que define o meio, pode se autodenominar um técnico e oferecer seus serviços, dispensando formação institucional para este fim. Muitos trabalhadores são autodidatas e, a depender de seus clientes ou cargos, não necessitam apresentar um diploma. De acordo com reportagem na Revista Exame de novembro de 2010, por Rogerio Jovaneli, muitas empresas valorizam mais o conhecimento e a experiência do que um diploma, um dos motivos é a dificuldade da universidade em acompanhar os avanços tecnológicos (JOVANELI, 2010).

Na percepção de CTI, não há praticamente comunicação entre os que trabalham com informática. Foi perguntado a ele se conhecia fóruns de discussão na *internet* sobre resolução de problemas com equipamentos ou *softwares* e ele concordou que esta seja uma ferramenta de comunicação. CTI menciona a SBPC, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, como um dos eventos onde se encontram profissionais da tecnologia e trabalhos acadêmicos científicos são veiculados entre os pares. A definição da comunidade discursiva revelou-se um tema que deve ser melhor aprofundado, pois não se apresenta bem delineada.

## Documentos Norteadores

As Resoluções estabelecem que a etapa da Educação Básica que se refere ao Ensino Médio deve preparar para o “trabalho e a cidadania”, devendo, o aprendiz, ser capaz de continuar aprendendo, se aperfeiçoando e se adaptando às condições da profissão. A melhora da condição humana prevê a formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Associando a teoria e a prática no ensino e na aprendizagem, é previsto que haja a integração entre os conhecimentos gerais e entre esses e os técnico-científicos. É orientação dos textos para que haja um diálogo entre a educação e a prática social, justifica-se, então, novamente, a inserção de gêneros utilizados na situação real de trabalho no ensino.

Já o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) traça o perfil profissional dos formandos que serão “capazes de contribuir com o desenvolvimento local e regional através da capacitação técnica especializada em desenvolvimento de *softwares* e manutenção de sistemas computacionais” (IFAC, 2014, p. 6), ou seja, o foco é a especificidade da formação profissional. O PPC estabelece as diretrizes gerais do curso, apresentando a matriz das disciplinas de forma que dificulta a percepção da interdisciplinaridade exigida para a proposição de articulação dos conhecimentos e da prática profissional. Não há qualquer menção específica para o ensino da língua estrangeira/inglês nesses documentos, por isso, atém-se à orientação geral de que deverá haver na “identidade” do egresso, “conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2012b, p. 3).

Entretanto, a ementa da disciplina, apesar de anunciar a temática “leitura de gêneros textuais na área de informática”, não apresenta bibliografia compatível com a proposta de integração ou de gêneros. Prioriza o ensino de estratégias de leitura, gramática e pronúncia, desconsiderando o ensino de gêneros que seriam relevantes para a prática profissional dos aprendizes.

## Respostas dos professores da área técnica

Dos sete professores abordados para responder ao questionário, dois usam materiais em inglês com frequência, um usa eventualmente e quatro usam raramente. Dessa forma, nenhum professor da área técnica disse que não utiliza inglês em suas aulas. Esse dado demonstra que deve ser aprofundada a análise para a necessidade de aprendizagem do inglês para fins acadêmicos e reforça que essa língua é a mediadora das relações sociais, comerciais e científicas na área da computação (ARANHA; VIEIRA, no prelo). Ao solicitar, na questão seguinte, para que especificassem quais materiais utilizavam, as respostas foram: *websites*, códigos e textos com palavras técnicas em inglês. Nota-se, pelas demandas apresentadas pelos professores para a aprendizagem dos alunos, que maior importância é atribuída ao léxico e às estratégias de leitura.

Todos os professores respondentes concordam que os alunos devem saber inglês para programar (a questão 6 questionava para que o aluno precisa de inglês no cotidiano). Seis assinalam a importância da leitura de instruções no computador e cinco a leitura de textos de disciplinas e de interesse do aluno; houve apenas três escolhas nesta questão para habilidades orais: conversar sobre a profissão e ouvir música. A ênfase maior é na leitura de textos relacionados à área de formação. Esses dados

corroboram a opinião dos alunos com relação à importância dada ao que se refere à programação e leitura de textos de informática.

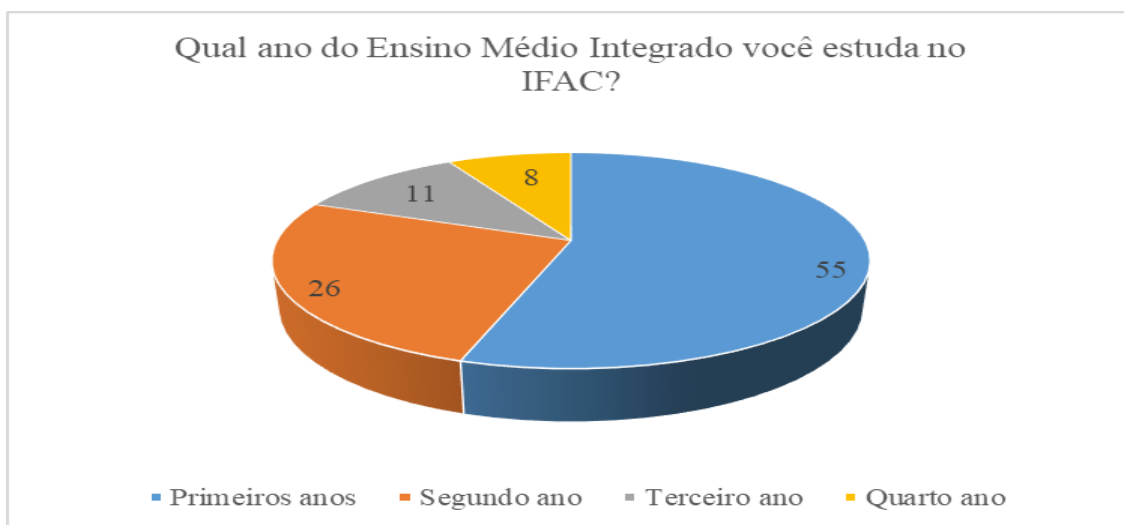
Em seguida, foi avaliada a capacidade dos alunos nas quatro habilidades, ler, escrever, ouvir e falar. Os professores diferem consideravelmente dos alunos neste ponto, pois avaliam como “muito ruim” a leitura e “nula a muito ruim” as demais habilidades. Resultado este que reforça mais uma vez a necessidade de aplicar uma avaliação das habilidades dos alunos, com base na expectativa dos professores para a comunicação acadêmica, a fim de complementar os dados. O que os alunos julgam como *bom* pode não ser o suficiente para o contexto acadêmico, como sugere a percepção dos professores.

A última pergunta aceitava sugestões para um possível curso de inglês que atendesse às necessidades dos aprendizes do EMII. Uma das respostas é enfática em afirmar que o conhecimento adquirido por esse professor através da leitura de textos em inglês é mais importante do que o aprendido na faculdade. O professor acredita que é urgente a integração da disciplina de inglês com a área técnica. Essa sugestão intensifica o mérito de que a disciplina precisa ajustar seu foco, pois a opinião do professor indica que ele não vê integração entre as áreas. Outra indicação interessante foi que 20% do curso fosse através do uso de “novas tecnologias como minicursos *on-line*, plataformas interativas, plataforma EaD”. Apresentam-se, então, ferramentas compatíveis, inclusive, com a característica essencial do curso em informática.

Para esclarecer a dúvida a respeito da *documentação* apresentada por um Consultor Técnico, um dos professores entrevistado, afirmou que há teóricos na área de tecnologia que definem a *documentação*, porém, ele mesmo ficou refletindo sobre qual *documentação* os alunos do EMII teriam necessidade de reconhecer. Cogita-se abordar outros professores para que o levantamento da investigação sobre os gêneros na área profissional seja complementado.

### **Respostas dos alunos ao questionário e entrevista**

O perfil dos alunos do EMII do IFAC das turmas de 2016 foi identificado através das respostas ao questionário *on-line*. A primeira questão do questionário identificava a turma à qual pertencia o aluno. A partir da Figura 1, percebe-se que a maioria dos discentes são do primeiro ano do curso, o que implica menos experiência com o EMI. A segunda questão se referiu à experiência de ter ou não estudado inglês antes do Ensino Médio, por ser importante considerar a experiência prévia dos aprendizes (HUTCHINSON; WATERS, 1987; ARANHA, 2009). Neste caso, apenas 27,1% assinalaram que tiveram inglês entre o 1º e 6º ano do Ensino Fundamental e 51,4% entre o 7º e 9º ano. Isso se deve à oferta exclusiva de língua espanhola em algumas escolas de Rio Branco, durante o Ensino Fundamental.



**Figura 1. Quantidade de alunos por turma que respondeu ao questionário**

Não mais que 10% estudou em escolas de idiomas entre 1 e 3 anos, e menos de 3% estudou mais de 3 anos. A quantidade de sujeitos que estuda sozinho é interessante (38%), dado que pode revelar uma certa autonomia e interesse por parte desses alunos. Esse resultado identifica a diversidade das experiências prévias dos aprendizes que pode levar a níveis de conhecimentos diferentes, portanto, antes da elaboração do *syllabus*, no início de cada ano letivo, é essencial realizar um processo detalhado de análise da situação-presente, para que sejam identificadas as necessidades específicas de cada grupo.

Mais de 50% deles percebem dificuldade em aprender inglês. Entretanto, mais de 60% afirmam ter relativa facilidade com a leitura de textos de informática, que são os mais requeridos pelos professores. Dessa forma, assume-se que os alunos podem perceber sua dificuldade com relação ao inglês geral, para se comunicar, escrever ou ler outros assuntos que não os de sua área de formação profissional. Esses dados reforçam que uma avaliação da situação-presente, ou seja, um diagnóstico detalhado ao início do curso, colabora para a proposição de um *syllabus* para a disciplina de inglês. O professor de inglês, se tiver como cerne do ensino a compreensão de gêneros da área, pode contar com entusiasmo e comprometimento dos alunos, mais do que se trabalhar com livros didáticos usuais ao Ensino Médio, uma vez que os aprendizes expressam interesse e valorizam o conhecimento específico.

Ao indagar, na quarta questão, a respeito de como se sentiam durante as aulas de inglês onde estudaram, se tinham hábito de estudo em casa e quais os tipos de atividades que gostavam ou não, foram revelados os sentimentos dos alunos nas aulas e seus desejos. Como a questão não foi marcada como obrigatória, apenas 48 alunos responderam; desses, 13 afirmaram que se sentiam “bem” nas aulas, no entanto, dez respostas, representando 10% do total, expressam sentimentos negativos ou apatia com relação à aprendizagem ou ao conforto com as atividades em sala de aula. É importante considerar a probabilidade de outros alunos terem tido experiências ruins com a aprendizagem de inglês, por isso o professor deverá estar preparado para prováveis atitudes ou posturas de rejeição de alguns adolescentes.

Hutchinson e Waters (1987) chamam a atenção para o fato de que os aprendizes são seres humanos, portanto, possuem apreços e desprazeres, medos, fraquezas e preconceitos. Aprendizes são pessoas e a aprendizagem de uma língua, em particular, é uma experiência emocional, por isso os sentimentos gerados durante o processo de aprendizagem são determinantes para o sucesso ou o fracasso. Há, então, que se dar a devida importância aos sentimentos dos alunos no decorrer do processo de aprendizagem. Os alunos que expressaram se sentir nervosos, com dificuldade ou falta de interesse em suas experiências anteriores com a aprendizagem do inglês podem nos alertar para uma provável falta de motivação ou expectativa ruim com relação às aulas. Estar preparado para uma situação de resistência pode evitar que haja influência e disseminação do mal-estar para outros colegas de classe.

Entre as atividades preferidas dos aprendizes estão a música e as atividades orais, mencionam também eventos, feiras, gincanas, dinâmicas. Assim, considera-se o estudo de metodologias que o professor possa contribuir para instigar o interesse, o dinamismo, e ao mesmo tempo desenvolver uma postura que seja investigativa e crítica, pois deve ser assumido o trabalho como princípio educativo, integrando-o à ciência, cultura e tecnologia (BRASIL, 2012b). As atividades lúdicas precisam ser bem pensadas e elaboradas para que garantam a produção de conhecimento, a integração dos saberes e a preparação para os desafios do mundo do trabalho.

A questão 5 se referia ao uso da língua no cotidiano, servindo para o levantamento da consciência da necessidade da língua para o aluno e também preparando para a próxima pergunta que levantava quais atividades eram usadas no cotidiano em inglês. Um total de 66% dos alunos afirma ter contato com o inglês no seu cotidiano, 34% não, porém, 28 alunos desses 34 responderam à próxima questão, a qual se refere às atividades no cotidiano que ele/ela usa o idioma, ou seja, somente respondeu à 6ª questão quem utiliza de alguma forma a língua. Esse fato leva a reconsiderar a porcentagem dos que têm contato com o inglês, sendo, na verdade, um total de 94%. Em aproximadamente 45% das respostas à 6ª questão, a informação é de que os alunos utilizam inglês para ler textos sugeridos pelos professores das disciplinas atuais, ler textos na internet, ler instruções no computador e programar. Apresenta-se, a partir dessas respostas, um forte viés para a leitura de textos específicos da área profissional e a compreensão de vocabulário técnico. A necessidade de vocabulário é também enfatizada por professores da área técnica quando em momentos de reuniões de planejamento com todas as disciplinas, por exemplo. Deve-se verificar, entretanto, uma metodologia de trabalho com o vocabulário que não se limite à apreensão de palavras descontextualizadas.

Uma parcela de 75% dos alunos ouve músicas em inglês. Os professores, da mesma forma, valorizam a compreensão de músicas. Hutchinson e Waters (1987) afirmam que as percepções dos alunos diante das suas necessidades podem diferir da percepção do professor de IFE e da instituição, mas alertam que o desejo do aluno não deve ser desconsiderado em favor da motivação. O favoritismo por músicas nas aulas é um dado que chama a atenção, não se relaciona diretamente com o fim específico da formação profissional. No entanto, uma pesquisa sobre como pode ser utilizada a música é requerida, pois pode contribuir para a motivação dos alunos com a aprendizagem.

Para se obter uma ideia da situação-presente, os alunos auto avaliaram suas capacidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala (Figura 2). A partir da consciência de seus conhecimentos e de suas dificuldades, o aprendiz adquire maior autonomia para aprender e mais clareza de suas necessidades. No geral, os respondentes avaliam suas capacidades como nulas a medianas, de 0 a 3 na questão 7, e mais da metade (53%) considera que possui dificuldades para aprender o inglês, conforme resposta à questão 8. Essa 8ª questão preparava para a autoavaliação, na questão seguinte, através de perguntas sobre o grau de dificuldade em cada atividade relacionada a uma habilidade apresentada. Na habilidade mais requerida na questão 6, qual seja, a de *ler textos em informática*, os alunos que afirmam ter facilidade entre 0 a 3 representam 61%; contrastando com textos de outros assuntos, essa porcentagem cai para 49%. Apesar de a maioria considerar que tem dificuldades com a aprendizagem e com as habilidades, a leitura de textos da área parece ser mais tranquila para mais de 60%, isso leva a considerar que o conhecimento dos alunos na área profissional é relevante. Em razão disso, o trabalho com os gêneros específicos da área, conforme se sugere, deve oferecer algum grau de desafio compatível, garantindo a motivação e a aprendizagem de algo novo.

De 0 a 5, como você avalia sua capacidade de:

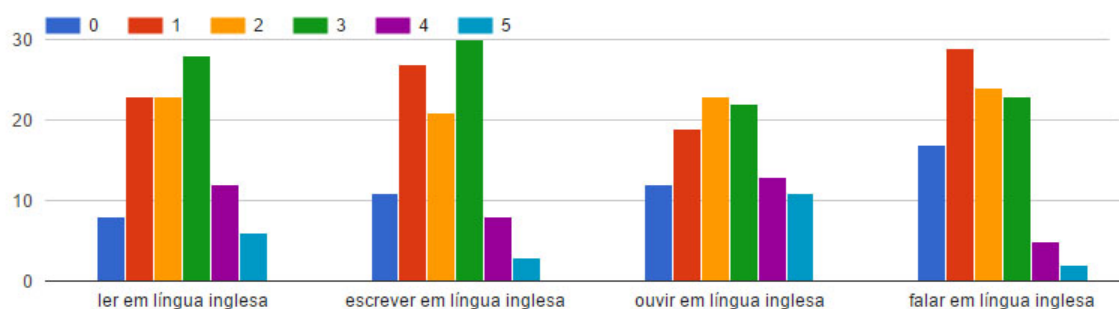


Figura 2. Auto avaliação das habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala

Fonte: Elaboração própria

Na questão 10, 83% assinala que o inglês é necessário para *viajar ao exterior*. Acredita-se que essas respostas não foram feitas levando-se em conta a própria necessidade, logo, é preciso reavaliar a pergunta para esclarecê-la. Ainda assim, 64% apontam para a importância de *ler textos em inglês, compreender comandos e instruções no computador e trabalhar*. O foco dos alunos é no desempenho das tarefas no trabalho, o que equivale à importância dada pelos professores. A diferença é a necessidade de *fazer prova do ENEM* (Exame Nacional do Ensino Médio), com menos de 50% de respostas que a assinalaram, pois muitos alunos escolhem a opção do espanhol para esse exame. Esse resultado reforça a necessidade de se trabalhar o inglês para o fim específico do desempenho das funções no trabalho. Porém, sem deixar de lado a compreensão de textos que incentivem o contato com questões políticas, sociais, históricas e culturais subjacentes ao mundo do trabalho.

Nas questões seguintes, os aprendizes deram sua opinião sobre a importância do que se deve saber para conseguir desempenhar as tarefas mencionadas na questão anterior e auto avaliaram suas capacidades e conhecimentos. Dão muito valor a conhecer muitas palavras, saber pronúncia, entender uma palavra pelo contexto e conseguir entender uma informação no texto sem conhecer todas as palavras. Novamente se reforça o vocabulário e a compreensão de textos.

Foram realizadas entrevistas com grupos de alunos para verificar o conhecimento da *documentação* apresentada pelos informantes especialistas. Foi identificado que os alunos não conhecem essa denominação, portanto, torna-se imprescindível aprofundar o conhecimento sobre esses prováveis gêneros que poderão compor o *syllabus* de um curso de inglês para o EMII.

## **Conclusão**

A Análise de Necessidades, realizada para identificar o perfil dos alunos do Ensino Médio Integrado em Informática do Instituto Federal do Acre e definir a situação-alvo para o ensino de língua estrangeira-inglês, levantou dados importantes para esclarecer qual deve ser o foco da disciplina de inglês nesse contexto e definir os próximos passos para a pesquisa.

Os documentos norteadores nacionais e locais direcionam o ensino e a aprendizagem no contexto do EMI para a formação para o trabalho, de forma que o aprendiz seja capaz de agir social, histórica e politicamente no seu ambiente, um ser humano preparado para exercer a cidadania e o pensamento crítico.

Foram consultados especialistas da área de informática que atestaram o uso frequente do inglês na rotina do programador, reforçando a necessidade de preparação para o trabalho durante a formação integrada. A partir de exemplos fornecidos pelos especialistas, chegou-se a um possível gênero que deverá ser identificado e analisado em pesquisa posterior, e que está dentro do que é denominado de *documentação* na área.

O ensino da língua estrangeira deve possibilitar uma integração, uma maior aproximação entre o ensino e a prática social de forma a desenvolver as capacidades requeridas pelo mundo do trabalho. Alunos e professores concordam que o inglês é muito importante na formação do profissional de informática, na compreensão de textos da área e de vocabulário técnico para programar. Os professores valorizam, ainda, textos jornalísticos, que podem propiciar o debate sobre temas diversos que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

No entanto, é preciso aprofundar a compreensão de como a disciplina de inglês pode melhorar o desempenho dos alunos nas aulas das disciplinas que demandam conhecimento da língua para a leitura e a programação. O vocabulário e a gramática deverão ser trabalhados dentro de uma abordagem que considere os aspectos linguísticos em relação a uma estrutura retórica. É necessário aliar o conhecimento técnico com a formação cidadã e crítica, desenvolvendo a capacidade de agir com autonomia e reflexão, transformando seu ambiente.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, S. The Development of a Genre-Based Writing Course for Graduate Students in Two Fields. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. *Genre in a changing world*. Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

ARANHA, S.; VIEIRA, B. G. A. M. Conhecimento de língua, gênero e registro acadêmicos em foco: atividades na Análise de Necessidades de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação. In: FERREIRA, M. M.; STELLA, V. C. R. (Org.). *Redação Acadêmica: múltiplos olhares para a produção textual e o seu ensino*: São Paulo: Cortez, 2018. (No prelo)

BARWARSHI, A. S.; JO REIFF, M. *Gênero: História, Teoria, Pesquisa e Ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL, *Presidente Lula entrega campi de universidades e institutos federais*. MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16096:presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 11 de 2012*, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012*, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012b.

BROOKSHEAR, J. G. *Ciência da Computação: uma visão abrangente*. 11. ed. Porto Alegre: Brookman Editora Ltda., 2013.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DUDLEY-EVANS, T.; St. JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2012.

HAQUE, N. *A brief study on needs analysis*. Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research, v. 1, Issue 1, jan. 2014. Disponível em: <[www.express-journal.com](http://www.express-journal.com)>. Acesso em: 05 jun. 2016.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 108-129.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for Specific Purposes*. 14. ed. Cambridge: Cambridge University Press., 2000[1987].

IFAC (Instituto Federal do Acre). *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática*. Acre, Rio Branco, 2014.



JORDAN, R. R. *English for Academic Purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press., 1997.

JOVANELI, R. Cresce contratação de profissionais sem diploma na área de TI. *Revista Exame*, 2010. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/cresce-contratacao-de-profissionais-sem-diploma-na-area-de-ti/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

RAMOS, R. C. G. Gêneros Textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do ensino-aprendizagem de línguas para fins específicos: histórico, mitos e tendências. Cap. 15. In: LIMA-LOPES, R. E. de.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALLIM, M. A. (Orgs.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 41. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Research Genres*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

VIEIRA, B. G. A. M.; ARANHA, S. A análise de necessidades na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em ciência da computação. *The ESPECIALIST*, v. 36, n. 1, p. 49-72, 2015.

ZOLIN-VESZ, F.; SOUZA, V. G. A concepção do ensino médio integrado e o ensino crítico de línguas estrangeiras: convergências e aproximações. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*, Departamento de Letras-IPEL/PUC-Rio, Fascículo, 8, 2010.

**Recebido em:** 02/10/2017

**Aprovado em:** 07/12/2017

## ***Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991) e a legitimação do francês no campo universitário**

**Marcella dos Santos Abreu**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
magalache@usp.br

<http://orcid.org/0000-0003-1293-4786>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1932>

### **Resumo**

O *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991) teve como núcleo editorial o Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em momento crucial da oferta de cursos de leitura instrumental de textos em francês nas universidades brasileiras. Tratava-se de um material de difusão dessas formações, bem como de integração dos pesquisadores da área no Brasil. Por meio da análise temática dos artigos do *Bulletin*, nosso intuito é destacar a leitura como mediadora do processo de legitimação de uma disciplina, nesse caso, da língua francesa no campo universitário. Além desse destaque, será possível, por fim, vislumbrar que a atuação do grupo de colaboradores daquela publicação foi a de precursores de outras experiências dessa língua no meio acadêmico, como o recente *Français sur Objectif Universitaire* (FOU).

**Palavras-chave:** francês instrumental; leitura em língua estrangeira; campo universitário.

### ***Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991) et la légitimation du français dans le champ universitaire**

#### **Résumé**

Le *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991) a eu son noyau éditorial au sein du Département de Français de la Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), à un moment très important pour les cours de lecture instrumentale de textes en français dans les universités brésiliennes. Il s'agissait d'un matériel de diffusion de ces formations et aussi d'intégration des chercheurs du domaine au Brésil. À partir de l'analyse thématique des articles du *Bulletin*, notre intention est de mettre en relief le rôle de la lecture comme médiatrice dans le processus de légitimation d'une discipline, à ce cas-là, de la langue française dans le champ universitaire. Au-delà de cette discussion, il sera possible, à la fin, d'envisager que le rôle du groupe de collaborateurs de la publication a été celui de précurseurs des expériences de cette langue dans le milieu académique, en ayant comme exemple le récent *Français sur Objectif Universitaire* (FOU).

**Mots-clés:** français instrumental; lecture en langue étrangère; champ universitaire.

### **Antecedentes e condições de produção do *Bulletin de Français Instrumental* (1988-1991)**

Antes de examinarmos o *Bulletin de Français Instrumental*, periódico que julgamos importante para a compreensão da leitura como mediadora do processo de legitimação do francês no campo universitário, destacaremos o I Encontro Nacional de Francês Instrumental, que ocorreu entre 10 e 12 de setembro de 1986, na Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Como resultado das reflexões desse evento, foi publicada a coletânea de artigos *Ensino Instrumental de Línguas*, o número 26, da série Cadernos da PUC-SP.

Na apresentação a esse caderno, Maria José Rodrigues Faria Coracini, então chefe do Departamento de Francês da PUC-SP, menciona a trajetória até aquele momento de 12 anos do ensino instrumental de línguas em vários estados do país, o que justificaria a necessidade de um evento para o confronto e a análise de diferentes interpretações do método (CORACINI, 1987).

Desse modo, considerando o período inicial de indecisão de rumos e de linhas teóricas para o desenvolvimento dos estudos sobre o ensino instrumental no Brasil, o propósito da referida publicação seria o de reunir artigos que representavam o estado da arte e o enriquecimento da área,

[...] pelas contribuições da análise do discurso e da Linguística do texto (no que diz respeito ao material a ser trabalhado), bem como da abordagem comunicativa de línguas ou metodologia funcional, que lhe imprimiram, sem dúvida alguma, um caráter teórico-prático, definindo princípios, metas e comportamentos. Há que lembrar ainda as contribuições recentes da psicologia cognitivista no que concerne à atividade mental do leitor, definindo com dados substantivos a leitura como processo cognitivo. (CORACINI, 1987, p. 7).

Ainda segundo Coracini (1987), aquele caderno foi organizado de modo a promover dois momentos de reflexão: na primeira parte, quatro artigos introdutórios que contribuiriam para o aporte teórico dos demais. Estes, por sua vez, são apresentados na segunda parte, caracterizada pelos trabalhos baseados em experiências pedagógicas na Universidade e no então intitulado 1º grau.

Nessa organização, notamos que, embora o título aponte para o ensino de línguas instrumental de modo geral, há predominância de trabalhos escritos em francês e de relatos de experiência relacionados à leitura instrumental de textos nessa mesma língua. Dentre os quinze artigos publicados, apenas dois se referem a idiomas diferentes naquela área, a saber, o alemão e o português.

Tal escolha nos leva a supor que o movimento já delimitado nesse volume da série Cadernos PUC-SP seria o da legitimação da língua francesa no campo universitário, por meio de um jogo de forças no qual a publicação de trabalhos sobre o ensino de Francês Instrumental (doravante FI) era crucial naquele momento. Essa hipótese e o bojo das análises que realizamos sobre os números do *Bulletin* procuram dialogar com as considerações expostas por Pierre Bourdieu (1983) sobre a luta, os objetos de disputa e o funcionamento dos campos, particularmente, do campo científico.

Notamos que a publicação de um caderno da PUC, bem como de um periódico dedicado exclusivamente a trabalhos sobre o Francês Instrumental, indica a entrada da disciplina nas disputas do campo acadêmico, por meio do investimento de pessoas que se dispõem a assumir o *habitus* dos grupos já inseridos nessa luta: o da produção de artigos e de materiais para o trabalho dos demais professores dedicados, nesse caso particular, ao ensino da leitura de textos acadêmicos em francês no Brasil.

Apresentados os seus antecedentes, situamos o *Bulletin de Français Instrumental*, que vem à luz em abril de 1988, como ideia já gestada naquele Encontro de 1986, do qual

resultou o mencionado caderno da PUC-SP. Foi apenas após as deliberações de uma reunião entre especialistas de FI, realizada em novembro de 1987, na Universidade de Campinas, que tal desejo se concretizou.

No editorial do primeiro número do *Bulletin*, Coracini (1988) apresenta-se como responsável pela articulação entre os colegas interessados em contribuir para esse periódico, que surgia da necessidade de um suporte para a comunicação entre os professores envolvidos com o ensino de FI. Esse seria o primeiro passo para o que chama de integração nacional entre os especialistas da área.

Tal periódico teria se tornado possível por meio do apoio financeiro do *Bureau d'Action Linguistique* – B.A.L, uma secretaria do Consulado da França em São Paulo. Pela necessidade de aproveitar a oportunidade do financiamento, Coracini justifica a limitação nesse primeiro número a colaborações de universidades do estado de São Paulo (embora só estejam representadas a própria PUC da capital e a Universidade de Santos).

Também no primeiro *Bulletin* da série ocorre o estabelecimento da periodicidade da publicação (bimestral), bem como das regras para a submissão (máximo de cinco páginas datilografadas em português ou em francês), do endereço (o da PUC-SP) e da responsável pela recepção dos artigos (a própria Maria José Coracini). Em seguida, são apresentados os objetivos do periódico: propor a troca de experiências locais sobre o ensino de leitura, a comunicação sobre eventos, reuniões, bibliografias, bem como pesquisas finalizadas ou em andamento e, principalmente:

Pôr em comum, numa linguagem despretensiosa, experiências pedagógicas e reflexões teóricas sobre o ensino-aprendizagem da leitura em língua estrangeira, e suas relações ou não com a língua materna; ainda nessa perspectiva, pode ser interessante a apresentação de resenhas de livros, de preferência recentes ou menos conhecidos. (CORACINI, 1988, p. 2).

É importante notar nessas intenções a abertura para o aceite de contribuições sobre leitura em língua estrangeira de modo *lato*, embora o boletim esteja investido, no título e no financiamento, do poder de grupos que representam interesses da língua francesa em São Paulo: o já mencionado Departamento de Francês da PUC e o Consulado Geral da França. Além disso, a ênfase sobre a *mise en commun* de experiências e de pesquisas relacionadas ao FI poderia ser interpretada como esforço para indicar o *habitus* que se reconheceria, a partir de então, entre os profissionais dedicados ao ensino e à pesquisa dessa especialidade no Brasil.

No primeiro número, antes desses relatos de práticas e de investigações teóricas sobre o modo como poderiam atuar, sobretudo no campo universitário, os professores e pesquisadores de FI, flagramos o relatório da reunião entre especialistas de Francês Instrumental da UNICAMP, no qual consta a decisão da criação do *Bulletin*. Foi Marc Souchon, então leitor francês na Universidade de Brasília, quem apresentou o relatório. É por meio da leitura desse documento que compreendemos o *status* do periódico como um *bulletin de liaison*, uma publicação quadrimestral fotocopiada de, em média, 30 páginas, por isso viável financeiramente. Outro aspecto que se destaca das reflexões do grupo: o boletim a ser criado não deveria ser equiparado à configuração de outra revista

de maior abrangência outrora publicada entre os professores universitários de francês: a *Elos*<sup>1</sup>.

Ainda segundo o relatório, deveria ser criada uma estrutura que fizesse o elo e que, ao mesmo tempo, centralizasse todas as informações sobre o FI no Brasil (ações de cada Universidade, bem como materiais existentes). Recomendava-se o estabelecimento do contato entre diversas equipes, centros de documentação, bem como entre outros grupos de pesquisa na América Latina e na França. Segundo o relato de Marc Souchon (1988), a publicação de um *bulletin de liaison* também se apresentava com uma recomendação a essa estrutura, que se sustentaria na PUC-SP pelo fácil acesso ao grupo dessa instituição naquele momento já engajado na área de ensino de inglês instrumental.

Outro argumento de destaque para a alocação do núcleo estruturante do *Bulletin* em São Paulo é o que se refere ao aprofundamento das discussões sobre a integração dessa área com o ensino secundário: “[...] assegurar o contato entre as diversas equipes, trabalhando no domínio do FI (o problema da extensão ao 2º grau deve fazer parte de uma discussão mais aprofundada).”<sup>2</sup> (SOUCHON, 1988, p. 6, tradução nossa).

Tal menção é relevante, sobretudo no contexto da supressão da língua francesa da educação básica a partir dos anos 70. Há um distanciamento de quase duas décadas entre a publicação desse primeiro número do *Bulletin* e a promulgação da Lei n. 5692/1971, quando ocorre a redução da carga horária do ensino e a permanência de apenas uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas – predominantemente o inglês.

Ainda que fosse possível vislumbrar naquele excerto algum interesse por parte dos especialistas de francês em questões relativas à presença do FI na educação básica, há, na materialidade do discurso, certa protelação da discussão em nome da necessidade de aprofundamento do tema. Já em 1989, quando Coracini apresenta no *Bulletin* o balanço e as perspectivas sobre o FI no Brasil, a aceitação da progressiva supressão da disciplina no meio escolar se mostrava como se já estivesse consolidada, abrindo espaço para a ocupação da nova vertente da língua no campo acadêmico:

O Francês Instrumental surgiu, no Brasil e na América Latina, de uma mudança de perspectiva da língua francesa, que perdia, pouco a pouco, por motivos econômicos e políticos, o estatuto de língua de cultura, o que se viu na prática, reforçado pela supressão progressiva do ensino do francês no 1º grau. Tal fato criou, no entanto, nos estudantes universitários, a necessidade de acesso à bibliografia de sua especialidade (no campo das ciências e da técnica). (CORACINI, 1989, n. 7, p. 13).

Os motivos econômicos e políticos aos quais a pesquisadora alude foram mais detalhados em artigo recente de Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia (2011), que avalia a presença do Francês Instrumental no Brasil desde a década de 70, bem como a sua pertinência ainda no século XXI:

---

<sup>1</sup> A revista *Elos* “*O Francês no Brasil*” – publicação da Associação Brasileira dos Professores Universitários de Francês, com apoio do Serviço Cultural do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro, teve seu primeiro número publicado em 1979. Em seu editorial de abertura, foram expostos os objetivos que também se traduziam no título do periódico: “Enfatizamos que esta revista [...] tem por finalidade, como seu nome indica, – Elos – servir de ligação entre professores de francês e estudiosos de um inter-relacionamento das culturas francesa e brasileira” (ELOS, 1979).

<sup>2</sup> «[...] assurer le contact entre les diverses équipes travaillant dans le domaine du FI (le problème de l’extension au 2º grau doit faire partie d’une discussion plus approfondie)».

É importante, primeiramente, situar a metodologia instrumental – assim chamada na América Latina – ou funcional, como foi intitulada na França ao ser criada no final dos anos 70. Naquela época, havia uma importante pressão política e econômica francesa para estabelecer uma cooperação técnica e científica com outros países, deixando um pouco de lado a imagem cultural e artística para mostrar que o país era, também, um centro de tecnologia e ciência. Ao mesmo tempo, a França buscava fazer frente à entrada maciça do inglês no cenário internacional e lutava para reverter a situação da língua francesa, substituída nas escolas de vários países, como o Brasil, pela inglesa. (PIETRARÓIA, 2011, p. 340).

Essa reflexão confirma que, de fato, a perda do lugar para o inglês no então 2º grau já era uma realidade que foi se consolidando ao longo da década de 70, por isso discutir a extensão do francês instrumental nesse contexto poderia ser considerada tarefa complexa para o *Bulletin*. Do ponto de vista quantitativo, são poucos os estudos relacionados a esse público-alvo privilegiados no decorrer dos 16 números do periódico: destaca-se, sobretudo, a temática da leitura do francês no campo universitário.

Assim, nosso olhar sobre o periódico, com base no ciclo de vida que procuramos reconstituir, tem como bússola a observação do lugar ocupado pelo ensino instrumental nesse momento específico da história do francês como disciplina no Brasil. Tendo em vista a busca dos especialistas em FI pela ocupação do espaço acadêmico, destacaremos, a seguir, as contribuições de números do periódico para a análise temática da publicação, bem como para a repercussão desses estudos na luta por legitimidade da área ainda em nossos dias.

### **Análise temática do *Bulletin de Français Instrumental***

No primeiro número do *Bulletin de Français Instrumental*, datado de abril de 1988, após o já mencionado editorial, seguido do relatório do I Encontro Nacional de Francês Instrumental, há um artigo de autoria das professoras Jelssa Ciardi Avolio, Mára Lúcia Faury, Maria José Coracini e Vera Lúcia Marinelli (1988), grupo que se apresenta como “*l'équipe de Français Instrumental de la PUC/SP*”.

Tal trabalho se configura como o primeiro de uma série que arrolaria, no próprio *Bulletin*, várias abordagens pedagógicas para a leitura de textos em francês utilizados em cursos voltados a diferentes públicos daquela Instituição. Além do ponto de vista teórico, que tem sempre como referência o Caderno PUC 26, o intuito seria o de apresentar experiências pedagógicas vivenciadas ao longo do ano letivo.

Esse artigo, não só por fazer parte de uma série a ser construída ao longo do ciclo de vida do periódico, é também exemplar por nos ajudar a compreender a estrutura da maior parte dos trabalhos publicados no *Bulletin*: introdução, comentários sobre o texto a ser utilizado em classe, a sequência didática de um curso de leitura, conclusão, bibliografia e, por fim, o texto propriamente dito, com marcas da didatização (numeração de linhas à mão, por exemplo). É interessante observar que os quadros e atividades prontas são apresentados quase como um guia pedagógico pronto a ser seguido por um professor em outras realidades.

Apesar de haver a menção no primeiro editorial de Coracini (1988) à possibilidade de publicação em português e francês (e ela apresenta sempre os editoriais em português), os artigos são publicados, em sua maior parte, na língua francesa. Outra característica

importante da produção é o fato de que os textos utilizados nas propostas e relatos de experiências pedagógicas são provenientes de fontes acadêmicas (artigos, excertos de livros) ou de jornais franceses (matérias do *L'express*, *Le Figaro* e *Le Monde*, por exemplo).

Como já havíamos destacado sobre o número de abertura do periódico, as contribuições nessa ocasião são oriundas da PUC-SP, representada pela intitulada equipe de FI da instituição, bem como da Universidade de Santos, representada pela professora Gisela da Rocha e Silva Guidi, que dá autoria, ao lado de Coracini (1988), a um trabalho sobre as relações entre leitura e civilização.

Nas últimas páginas do *Bulletin*, observa-se nova trégua para a escrita em português, na coluna “*Está acontecendo*”, com uma variante “*Vai acontecer*”. Tal espaço seria reservado ao relato ou ao anúncio de eventos, congressos e novas publicações relacionadas ao Francês Instrumental. Nesse número, particularmente, o que flagramos é o histórico da presença do Francês Instrumental na Universidade de Santos e na própria PUC-SP. Essa opção poderia ser considerada como uma espécie de autopromoção do trabalho realizado por Coracini e Guidi, se não representasse, antes disso, um exemplo a ser seguido pelas demais instituições que, nos próximos números, poderiam descrever também suas experiências nessa seção, gerando a retroalimentação dos propósitos de difusão do Francês Instrumental pelo periódico.

Estabelecidas, de modo geral, as características dos textos que seriam aceitos para a publicação no periódico, tal regularidade é observada nos números de 1988. Em 1989, no editorial ainda de Coracini, além dos trabalhos que versam sobre experiências e práticas pedagógicas em FI, há o anúncio de um artigo, escrito em português, que trataria da ironia sob o ponto de vista da polifonia bakhtiniana. De autoria de Ida Lúcia Machado (1989), então professora da UFOP, observamos que a entrada desse texto e dessa filiação teórica indicam como se desenhavam os rumos dos estudos linguísticos no Brasil já naquele momento.

Ainda sobre as correntes teóricas desse grupo de pesquisadores, o *Bulletin* n° 7 traz uma revisão do estado da arte do Francês Instrumental no Brasil, por meio de artigos que apontam para as concepções sobre o ensino de língua estrangeira do período. O artigo de Maria da Conceição Passeggi (1989) destaca a passagem dos métodos áudio-orais americanos e dos métodos áudio-linguais europeus ao que denomina “resgate da língua escrita como meio de comunicação”, notadamente com o ensino instrumental desenvolvido na e para a América Latina, em fins dos anos 60.

Definindo o ensino instrumental como “metodologia centrada nas necessidades específicas do público visado”, sobretudo no que diz respeito à leitura e produção de textos de diferentes especialistas em suas áreas, Passeggi (1989, n. 7, p. 5) delimita os estudos que impulsionaram essa vertente entre nós:

A partir dos anos 70, a dimensão comunicativa da linguagem tende a tornar-se cada vez mais abrangente, graças à contribuição da sociolinguística (Labov, Hymes, Bernstein), da semântica (Halliday, Fillmore) e da pragmática (Austin, Searle). Acrescentam-se ainda os estudos realizados na Europa sobre a análise do discurso e a enunciação (Barthes, Benveniste) que fizeram avançar a reflexão teórica na abordagem da expressão escrita.

Ao conhecermos o referencial teórico que embasou a entrada do ensino instrumental de línguas (produto latino-americano) em território dominado, até então, por investigações do hemisfério norte, somos tentados a fazer a relação desse fenômeno com a luta no campo ou luta científica à que se refere Bourdieu (2004). O rumo tomado aqui era o de pesquisadores locais, mas foi precisamente delineado com base nas então últimas investigações em linguagem de além-mar. Esse movimento garantiria, de alguma forma, que a arbitragem no campo fosse consensual para o reconhecimento da nova abordagem, pois

[...] O que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação do “real”, acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação*. Em consequência, aquilo que se defronta no campo são construções sociais concorrentes, representações [...], mas representações realistas que se pretendem fundar numa “realidade” dotada de todos os meios de impor seu veredito mediante o arsenal de métodos, instrumentos e técnicas de experimentação coletivamente acumulados e coletivamente empregados, sob a imposição das disciplinas e das censuras do campo e também pela virtude invisível da orquestração dos *habitus*. (BOURDIEU, 2004, p. 33-34).

De alguma forma, o próprio *Bulletin*, ao trazer artigos como o de Passeggi (1989), que revisitam as correntes teóricas em voga, procura reafirmar a legitimidade do ensino instrumental de línguas no campo acadêmico. A posição a ser assumida é sempre a de suplantação das lacunas deixadas pelas teorias estruturalistas, por meio de conceitos fundados na abordagem comunicativa, tais como: competência de comunicação, situação comunicativa, pragmática linguística, atos de fala, gramática do discurso.

A partir desses referenciais, aponta-se ainda o *habitus* do profissional que se insere no ensino e na pesquisa de leitura em língua estrangeira. A frequente apresentação do passo a passo para a entrada e exploração dos textos em francês, por exemplo, torna latente certa preocupação de que todos os adeptos a essa linha representem seus papéis sob os auspícios de procedimentos já validados no subcampo dos estudos da linguagem.

Assim, não foge à regra o artigo de Passeggi no que tange a essa recorrente apresentação de modelos para a prática do francês instrumental. Após a delimitação do quadro teórico, a professora não se priva tampouco de apresentar como tratava na UFRN cada um dos momentos para o ensino de leitura naquela língua:

Na prática de sala de aula, observa-se que o aluno “principiante” tende espontaneamente a supervalorizar o elemento linguístico. Embora seja um excelente leitor em língua materna, ele parece regredir para o início de sua aprendizagem da língua escrita, procedendo a uma leitura do tipo “palavra por palavra”. [...] Para evitar essa espécie de regressão, faz-se inicialmente apelo aos componentes pragmático e referencial por julgarse que são os que melhor permitem a “entrada no texto”. [...] O apelo ao componente sociocultural é um trabalho complementar àquele realizado a partir do componente referencial que frequentemente vem suplantando as dificuldades de interpretação, através do confronto de pontos de vista. [...] O terceiro componente a ser explorado é o discursivo. Os alunos são levados a partir de uma “varredura” no texto a identificar sua função, ou seja, saber se se trata de um texto informativo; narrativo, argumentativo, etc. [...] Propositadamente, o último componente a ser explorado, nos primeiros meses de aprendizagem, é o componente linguístico [...]. Logo que o aluno adquire uma certa



autonomia de “leitura global” do texto – fazendo uso de estratégias relativas a outros componentes – ele é conduzido a realizar “leituras seletivas” [...] visando à aquisição dos elementos que estruturam o texto [...], para em seguida ser capaz de praticar a “leitura integral” que lhe permitirá posteriormente desenvolver exercícios de análise, resumo, dando início à produção de textos. (PASSEGGI, 1989, p. 7-9).

No artigo seguinte, intitulado “Francês instrumental: balanço e perspectivas”, Coracini (1989) atribui à “insegurança metodológica” e ao esfacelamento de experiências em FI durante os anos 80 a necessidade demonstrada por muitas universidades brasileiras de material pronto (textos com atividades).

Após reconstituir o histórico das diferentes configurações do ensino de leitura em francês no país, a pesquisadora aponta os problemas detectados no território nacional relacionados à produção de material. Este, na configuração ideal das práticas de leitura instrumental, teria a vantagem de retirar a centralidade do método, para que cada realidade pudesse ser considerada segundo as necessidades dos diferentes grupos de alunos. A constatação, entretanto, foi oposta e agravada por outros fatores que contrastavam com o aumento da demanda de FI no Brasil:

A falta de material (revistas, jornais atuais, livros especializados), a dificuldade de preparação do material pedagógico decorrente da pouca ênfase dada à formação permanente (reciclagem, estágios, encontros...) e à pesquisa nesse campo, acrescentado ao pouco prestígio que em geral goza o FI a nível interno (qualquer um pode dar aulas de FI; o FI serve de “remédio” – paliativo numa situação de ensino precária: poucas horas / aulas, durante poucos meses não são suficientes para ensinar “realmente” o francês) constitui uma realidade que se choca com o aumento da demanda de FI, como meio de acesso à bibliografia especializada. (CORACINI, 1989, p. 17).

Ainda segundo Coracini (1989), a tentativa de integração dessas diferentes experiências se daria por meio do próprio *Bulletin* e de um projeto nacional liderado pelo programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

Vislumbramos nesse artigo a descrição de um cenário de necessidades e de precariedade no ensino de FI para o qual a legitimação desse grupo no campo era apresentada como necessária. Não seria em vão a tentativa de integrar, já na então fase inicial daquele projeto nacional, 14 universidades federais, uma estadual e uma particular. Os objetivos desse trabalho conjunto são sempre relacionados às práticas para o reconhecimento no meio acadêmico: divulgação de pesquisas, relatos de experiência, resenhas, eventos em torno do FI, organização de estágios, fomento a pesquisas na pós-graduação.

Encaminhando-se, na sequência, para o final de suas reflexões neste número, coincidentemente o penúltimo em que figura como organizadora do periódico, Coracini aponta a centralidade das experiências discursivas do leitor como aceno ainda tímido, mas promissor nas pesquisas e práticas relacionadas ao FI. Desse modo, às vésperas de sua despedida do *Bulletin*, indica o alcance mais longínquo do FI:

Resta lembrar que, no momento presente, o FI não mais se restringe à leitura: cursos de compreensão oral com base nos mesmos princípios metodológicos estão acontecendo. Não se limita mais ao terceiro grau: já há experiências com o primeiro e o segundo graus, com suas devidas adequações. Não se restringe mais ao trabalho com textos

especializados: artigos de revistas, jornais têm sido utilizados em sala de aula como material de leitura (a variedade de tipos de texto e de atividades tem se revelado motivadora e importante para o desenvolvimento da habilidade de leitura em francês língua estrangeira). (CORACINI, 1989, n. 7, p. 19-20).

Apresentadas essas possibilidades de encaminhamento pela pesquisadora, já no número nono, o periódico não está mais sob a sua coordenação. Assume esse lugar Jelssa Ciardi Avolio, então chefe do Departamento de Francês da PUC-SP. Apesar dessa baixa significativa, o núcleo duro não sofre mais alterações e a estrutura dos artigos permanece a mesma, sempre em torno de reflexões teóricas seguidas de propostas de atividades e/ou anexos que servem como material para os professores engajados no ensino de FI.

Ao longo dos números, vemos a confirmação do que Coracini apontara em 1989 sobre o futuro dessa área: investigações tais como a de Maria Cecília Pérez de Souza e Silva (1991, nº 13), que consideravam a visada discursiva no ensino de leitura, bem como propostas de atividades, como as de Mára Lúcia Faury e Vera Lúcia Marinelli (1991, nº 13), tendo em vista o desenvolvimento de habilidades orais, por meio da exploração de documentos sonoros autênticos à moda dos textos escritos, até então predominantemente utilizados como fontes nas aulas de FI.

De alguma forma, o grupo, mesmo sem a contribuição direta de Maria José Coracini, já ensaiava a incursão na Análise do Discurso. Do I Encontro dos Representantes das Universidades que integravam o Projeto Nacional de FI, liderado por essa pesquisadora (agosto de 1990), resultou o artigo de Sophie Moirand (1991), “Analyse du discours, communication spécialisée et enseignement/apprentissage des langues”.

O texto, publicado em julho de 1991 no *Bulletin* nº 14, inicia-se com o seguinte questionamento: “A quoi sert l’Analyse du Discours dans un Projet de Français Instrumental?”. Ao longo da reflexão, Moirand (1991, n. 14, p. 4-5, tradução nossa) procura responder a essa pergunta, enumerando pontos importantes para compreender a possível relação entre a Análise do Discurso e o Francês Instrumental:

O interesse da Análise do Discurso é facilitar as classificações, determinar as categorias de textos, ordenar o conjunto de textos de que dispomos, seja ele qual for [...]. Em segundo lugar, após a classificação e a análise desse conjunto de textos, podemos ressaltar os índices sobre os quais vamos levar à reflexão os jovens. A Análise do Discurso pode, então, fornecer “chaves” para melhor observarmos os textos, sobretudo se for realizada em função das finalidades do programa. [...] Em terceiro lugar, a Análise do Discurso oferece os instrumentos que ensinam a observar os textos. Isso permite melhor conhecimento dos textos e sobretudo grande agilidade de reação diante da reação dos estudantes<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> « [...] l’interêt de l’Analyse du Discours c’est de faciliter les classements, de déterminer des catégories de textes, de mettre de l’ordre dans l’ensemble des textes dont on dispose, quel qu’il soit [...]. Deuxième point, si on a fait ce classement, si on a fait l’analyse de cet ensemble de textes, on peut faire ressortir les indices sur lesquels on va amener les étudiants à réfléchir. [...] L’Analyse du Discours peut donc servir à fournir des « clés » pour mieux observer les textes, surtout si elle est faite en fonction des finalités du programme. [...] Troisième point, l’Analyse du Discours donne des outils qui apprennent à observer les textes. Cela donne une meilleure connaissance de ces textes et surtout une plus grande agilité de réaction face à la réaction des étudiants ».

Ainda que sob tal perspectiva de categorização de textos, a publicação desse artigo é representativa de um aporte teórico que passa a ser explorado no *Bulletin*. Também no número 14, é apresentado o trabalho de Ida Lucia Machado (1991, nº 14) intitulado “Breves considerações sobre alguns conceitos de Ducrot”, teórico considerado imprescindível para os estudiosos da Análise do Discurso, segundo o próprio editorial do periódico, assinado por Jelssa Ciardi Avolio (1991, nº 14).

Entre os voos sobre essa corrente teórica, bem como sobre a Linguística Textual em artigos que apresentam as experiências com o FI em diferentes regiões do país, o periódico chega ao número 16, último da série do *Bulletin de Français Instrumental*. Nele, são publicados os textos apresentados durante a *Jornada de Ensino Instrumental de Línguas*, realizada na PUC-SP em dezembro de 1991. Nessa ocasião, houve a participação até então inédita de professores que trabalhavam com o ensino instrumental de alemão, francês, inglês e de português para estrangeiros.

No editorial de despedida do periódico e do Projeto Nacional de Francês Instrumental, Avolio (1991, nº 16) menciona a existência de 140 assinantes do *Bulletin* que contariam, a partir de 1992, com a publicação de um novo periódico, também oriundo da PUC-SP.

### **Do *Bulletin* ao FOU**

Com o fim da circulação do *Bulletin de Français Instrumental*, os pesquisadores da área poderiam contar com o aparecimento da revista *Rencontres*<sup>4</sup> como a continuidade daquela primeira empreitada. Em seu primeiro número, publicado em agosto de 1992, observamos que se mantém o núcleo duro do *Bulletin* – Jelssa Ciardi Avolio, Vera Lúcia Marinelli e Mára Lucia Faury, contando agora com a coordenação direta desta pesquisadora. Na apresentação que abre a série, ela ressalta os objetivos da publicação:

A revista *Rencontres* que ora apresentamos é a atual publicação do Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem como objetivos apresentar a produção do *Projet Groupes de Recherches et Réflexions en Français Instrumental* bem como a de colegas que queiram relatar suas experiências, pesquisas ou reflexões sobre o francês instrumental ou sobre o ensino de línguas para fins específicos. (FAURY, 1992, n. 1, p. 1).

Acrescenta que a periodicidade da revista seria de três números ao ano, a depender da produção dos citados *Groupes de Recherches et de Réflexions en FI*. Como é possível observar pela duração da publicação na década de 90 (1992-1997), esse era ainda um

---

<sup>4</sup> A primeira etapa de publicação da revista compreende o período entre 1992 e 1997, totalizando 7 números. Há a retomada em 2004 do mesmo título, mas essa tentativa não ultrapassa o ano de 2005, quando foi atingido o décimo número do periódico. Nessa segunda etapa, o propósito da *Rencontres* é ampliado: “Com o intuito de dar continuidade ao propósito inicial da revista *Rencontres*, trazemos de volta seu perfil, que visa incentivar a produção científica voltada para as linhas de pesquisa em língua e literatura francesas, acrescido agora de uma proposta de diálogo amplo com pesquisadores das áreas de educação, ensino, linguística e literatura, a fim de que juntos possamos refletir a respeito das interseções existentes entre essas áreas não apenas durante o exercício das prática docente, mas no estabelecimento de questões teóricas que a fundamentam” (CARMO, 2004, nº 8, p. 5). A reconstituição do ciclo de vida desse periódico parece-nos indispensável para a compreensão, sobretudo dessa mudança de rumos no segundo momento de sua publicação, entretanto não nos dedicamos a esse procedimento por delimitarmos a análise aqui proposta ao seu antecessor, o *Bulletin*.

tema do interesse dos professores de francês, mesmo que já fossem suscitadas em seu primeiro número críticas ao modo como a leitura instrumental poderia passar da dispersão à banalização de procedimentos e de lugares comuns, colocando em segundo plano a construção de sentidos dos textos:

É realmente muito importante que o texto reencontre seu lugar nos métodos e nos cursos de francês, sem se restringir ao ensino instrumental ou aos cursos avançados de línguas, mas é preciso que sua utilização e as abordagens propostas sejam coerentes e pertinentes, caso contrário, corre-se o risco de acreditar e de levar a crer que o sentido é algo de imediato e passível de ser recuperado pelo contexto, bem como pelas imagens, e que a leitura é uma atividade fácil e superficial (podendo fabricar inclusive um falso contexto). Finalmente, arrisca-se a não trabalhar no que realmente importa quando se lê um texto: a construção do sentido<sup>5</sup>. (PIETRARÓIA, 1992, n. 1, p. 74, tradução nossa).

Por meio da publicação do artigo “Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI?”, Pietraróia (2011) retoma a reflexão sobre o modo como poderiam ser consideradas as aulas de prática de leitura, objeto de interesse dos alunos ainda em nossos dias. O movimento é sempre o de ampliar as possibilidades que se apresentavam nos anos 70, levando em conta inclusive o trabalho com a produção oral em sala de aula nesse contexto:

Hoje, vários autores sugerem momentos no curso em que os alunos falem de sua compreensão, por meio de verbalizações orais, e que também estabeleçam com o grupo-classe um diálogo em que a relação como o outro seja valorizada, ou seja, que os leitores possam, cada vez mais, conhecer seus próprios mecanismos de construção de sentido na leitura, bem como suas dificuldades e suas conquistas.

Tais ponderações de 1992 e de 2011, feitas por uma professora e pesquisadora da Universidade de São Paulo, são importantes para compreender a continuidade e os deslocamentos institucionais das investigações sobre práticas de leitura de textos em francês, bem como o lugar dessas pesquisas no jogo de forças do campo universitário brasileiro, do fim do século XX aos nossos dias.

Por meio desses destaques do *Bulletin* que ousamos rapidamente apresentar, é possível vislumbrar elementos de antecipação de pesquisas sobre práticas de leitura em desenvolvimento no século XXI. Da consagração na PUC-SP do Francês Instrumental, que partia de gêneros textuais variados até o acesso a textos científicos de diferentes áreas, chega-se à multiplicidade de espaços da leitura realizada na internet, fenômeno que o Centro de Línguas da USP destaca como constatação de seu grupo de pesquisadores nos últimos anos:

---

<sup>5</sup> « Il est vraiment très important que le texte retrouve sa place dans les méthodes et les cours de français, qu'il ne soit pas restreint à l'enseignement instrumental ou aux cours avancés de langue, mais il faut que son utilisation et les approches proposées soient cohérentes et pertinentes, sinon on risque de croire et de faire croire [que le sens est quelque chose] d'immédiat et de récupérable par le contexte (quitte à fabriquer un faux contexte) ou [les] images, et que la lecture est une activité facile et superficielle. Finalement, on risque de ne pas travailler sur ce qui compte vraiment quand on lit un texte : la construction du sens ».

Assim, diante desse contexto, a mudança metodológica na concepção das atividades de leitura na USP consistiu em elaborar sequências que por sua vez privilegiavam gêneros textuais presentes em diferentes contextos de produção e suportes, tornando ainda possível ao aluno o trabalho de formulação de seus objetivos e projeto de leitura. É por isso que se recomenda não mais utilizar o nome francês instrumental e substituí-lo por “Práticas de leitura em francês”, título que nos permite inserir no programa do curso situações de leitura multimodais (Lebrun, Lacelle e Boutin, 2012) em que suportes para além do texto impresso poderiam fazer parte da sequência didática<sup>6</sup>. (ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, p. 13, tradução nossa).

Tal reivindicação, que concerne também ao nome da proposta na contemporaneidade – de Francês Instrumental a Práticas de leitura em francês, pode ser considerada ainda como consolidação do lugar ocupado pela língua francesa no campo acadêmico. Os desdobramentos desse processo de legitimação, que teve nas últimas décadas do século XX a leitura como competência mediadora, ainda se fazem presentes. Em nossos dias, por exemplo, o contexto da internacionalização das universidades brasileiras trouxe para as Instituições de Ensino Superior desafios relacionados à preparação de estudantes, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos, particularmente para fins universitários.

Desse modo, com o intuito de atender essas demandas, não só de preparação de estudantes que partem para estudar em países francófonos, mas também de formação de professores de francês nesse contexto, os especialistas se voltam hoje para pesquisas e elaboração de cursos denominados *Français sur Objectif Universitaire* (FOU), uma declinação do *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS):

O FOU surge como uma declinação do FOS, com sua abordagem centrada no conhecimento aprofundado das necessidades de um público-alvo e com a perspectiva de considerar que o sucesso do projeto de integração universitária necessita do domínio linguístico em torno de situações de comunicação específica da vida universitária como um todo<sup>7</sup>. (MANGIANTE; PARPETTE, 2001, p. 5, tradução nossa).

A percepção de que esse é agora o espaço a ser ocupado no campo não se restringiu a ações isoladas, mas a um programa nacional consolidado em 2014 que, em meio às adversidades políticas do tempo presente, insiste em resistir. Trata-se do Programa Idiomas sem Fronteiras<sup>8</sup>, ao qual foram integrados especialistas em língua

---

<sup>6</sup> «Alors, devant ce contexte, le changement méthodologique dans la conception des activités de lecture à l'USP a été celui d'élaborer des séquences qui à la fois privilégiaient des genres textuels présents dans des différents contextes de production et supports et aussi rendaient possible à l'apprenant le travail de formulation de ses objectifs et projet de lecture. C'est ainsi qu'on s'est dit de ne plus utiliser le nom français instrumental pour le remplacer par «Pratiques de lectures en français » intitulé qui nous permet d'insérer dans le programme de cours des situations de lectures multimodales (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) où des supports outre que le texte imprimé pourraient faire partie de la séquence didactique».

<sup>7</sup> « Le FOU apparaît bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite d'une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble ».

<sup>8</sup> Destacamos do *site* do Programa, desenvolvido pelo MEC e pela CAPES, a descrição da empreitada: “O Programa *Idiomas sem Fronteiras (IsF)* foi elaborado com o objetivo de proporcionar oportunidades de acesso ao estudo dos idiomas estrangeiros para a comunidade acadêmica como base estruturante do processo de internacionalização das universidades brasileiras. Para atender tal demanda, suas ações incluem

francesa das instituições federais de ensino, para a formação, elaboração e oferta dos cursos FOU.

Não é nosso intuito debruçarmo-nos sobre as décadas que separam o FI do FOU, contudo, acreditamos ser bem pertinente a comparação a seguir para a compreensão da permanente atualização do processo de legitimação da língua no meio acadêmico: assim como em fins dos anos 80 Coracini encetou a integração dos profissionais de francês, por meio de um projeto nacional e do *Bulletin de Français Instrumental* aqui estudado, vemos em nossos dias novo projeto de integração de especialistas da área em torno do FOU, com novos atores, mas a mesma busca pela ocupação do espaço e pela constituição da história da disciplina, agora no contexto da mobilidade internacional – a nova regra do jogo para as lutas e disputas de poder no campo universitário brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire : du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP). *Synergies Argentine*, La Plata (Argentina), n. 3, p. 11-23, 2015.

AVOLIO, J. C. Editorial. *Bulletin de Français Instrumental*. São Paulo, n. 14, p. 1-2, 1991.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 16, p. 1-2, 1991.

CARMO, M. S. S. M. Editorial. *Rencontres*: revista do Departamento de Francês da PUC São Paulo, São Paulo, n. 8, p. 3-6, 2004.

CARMO, M. S. S. M.; CORACINI, M. J.; FAURY, M. L.; MARINIELLI, V. L. Variations sur le même texte: expériences en cours de Français Instrumental. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 1, p. 9-15, 1988.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: \_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as Revistas de Ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CHERVEL, A. L'Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, Paris: Service d'histoire de l'éducation – INRP, n. 38, p. 59-119, mai. 1988.

CORACINI, M. J. (Org.). *Ensino Instrumental de Línguas*. São Paulo: EDUC – Série Cadernos PUC 26, 1987.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 1, p. 1-3, 1988.

---

a oferta de cursos a distância e cursos presenciais, além da aplicação de testes de proficiência”. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Francês Instrumental: balanço e perspectivas. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo: n. 7, p. 13-20, 1989.

CORACINI, M. J.; GUIDI, G. R. S. La lecture tournée vers la civilisation. *Bulletin de Français Instrumental*. São Paulo, n. 1, p. 17-26, 1988.

FAURY, M. L. Apresentação. *Rencontres*. São Paulo, n. 1, p. 1, 1992.

FAURY, M. L.; MARINELLI, V. L. Les documents sonores authentiques en classe de FLE: quelle approche? Quels résultats? *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 13, p. 25-34, 1991.

LIMONGI, F. P. Marxismo, nacionalismo e cultura: Caio Prado Jr. e a Revista Brasiliense. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 27-46, 1987.

MACHADO, I. L. A ironia: um caso de polifonia. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 5, p. 35-43, 1989.

\_\_\_\_\_. Breves considerações sobre alguns conceitos de Ducrot. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 14, p. 11-22, 1991.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. *Le français sur objectif universitaire*. Fontaine (França): Presses Universitaires de Grenoble, 2001.

MOIRAND, S. À quoi peut servir l'analyse de discours dans un Projet National de Français Instrumental. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 14, p. 4-5, 1991.

PASSEGGI, M. C. O ensino instrumental de línguas estrangeiras. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 7, p. 3-11, 1989.

PIETRARÓIA, C. M. C. Dispersion et Banalisation du Français Instrumental: *Rencontres*, São Paulo, n. 1, p. 69-74, 1992.

\_\_\_\_\_. Ainda há lugar para o francês instrumental no século XXI? In: DAHLET, V. B. (Org.). *Ciências da linguagem e didática das línguas*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2011. p. 339-350.

REVISTA ELOS. *O Francês no Brasil*. Rio de Janeiro: n. 1, p. 1, 1979.

SILVA, M. C. P. S. A interface didático/científico no texto acadêmico. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 13, p. 14-24, 1991.

SOUCHON, M. Compte-rendu de la réunion du 18 novembre 1987 à l'Unicamp. *Bulletin de Français Instrumental*, São Paulo, n. 1, p. 7, 1988.

**Recebido em:** 27/08/2017

**Aprovado em:** 23/10/2017

# A prática do romance de Antonio da Fonseca Soares: o ms. 2998 BGUC

**Luís Fernando Campos D’Arcadia**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

luisfcdarcadia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0126-947X>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1986>

## Resumo

O manuscrito 2998 da sala de reservados da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra apresenta, em sua primeira página, a didascália “Romances Portugueses de Antonio d’Affonseca, q depois se chamou Fr. Antonio das Chagas”. Dela pode-se constatar que o compilador dos textos estabelece um contraste entre duas figuras: o primeiro é o fidalgo Antônio da Fonseca Soares (1631-1682), Capitão de Cavalaria do exército português e uma das figuras mais notórias do conceptismo português, o segundo é esse mesmo autor depois de ser ordenado frei franciscano em 1663. Aqui, procura-se examinar, a partir do estudo de romances registrados nesse manuscrito, como o contraste exposto na didascália vai além da mera nomeação do autor, possuindo a função de estabelecer ao público daquele manuscrito uma série de expectativas para a leitura e interpretação dos textos nele contidos.

**Palavras-chave:** romance; Barroco; Filologia.

## The practice of the *romance* by Antonio da Fonseca Soares: ms. 2998 BGUC

### Abstract

The manuscript 2998 of the General Library of the University of Coimbra (BGUC) presents in its first page the caption "Romances Portugueses de Antonio d’Affonseca, q depois se chamou Fr. Antonio das Chagas". The compiler of the texts establishes a contrast between two figures: the first is Antonio da Fonseca Soares (1631-1682), who became a cavalry captain of the Portuguese army during the Restoration War and one of the most notorious authors of Portuguese conceptism, the second, the name he adopted after ordained as a Franciscan friar in 1663. The intention here is to briefly examine how the title goes beyond the mere indication of authorship, it has the function of establishing to the sixteenth century reader a series of expectations for the reading and decoding of the texts contained in the manuscript.

**Keywords:** *romance*; Baroque; Philology.

## Antônio da Fonseca Soares e o romance

Tratando-se de um autor e de uma obra distantes de nosso tempo em mais de 300 anos, ambos talvez mereçam alguns comentários no sentido de contextualização. Antônio da Fonseca Soares (1631-1682) é o nome laico pelo qual o frade franciscano Antônio das Chagas era conhecido antes de sua ordenação. É por esse nome sacro que interessados na literatura portuguesa do século XVII provavelmente o encontrarão nos compêndios e histórias da Literatura Portuguesa. Como frade, compôs obras de cunho religioso, com um vasto repertório epistolar, suas “Cartas Espirituais”. A obra tida como “poesia vulgar”, por sua vez, é raramente mencionada. Ainda, enquanto a obra do frade se



encontra editada e estudada, a de sua *persona* vulgar é encontrada no mesmo estado manuscrito em que circulou no século XVII: em “livros de mão” compilados muitas vezes anonimamente e com pouco cuidado quanto à atribuição de autoria.

A esse caos manuscrito acrescenta-se o desdém crítico. Essa poesia conhecida como “vulgar” foi atacada pelo viés formal como frívola ou “excessivamente ornamentada”, passando pelo rótulo de uma “degeneração estrangeira” durante o período neoclássico ou, mais recentemente, “derivativa”. Uma censura moral também é frequente quanto à parte erótica ou pornográfica de sua produção.

O estudo da produção de romances pode mitigar algumas dessas lacunas. Como teóricos modernos que tratam do século XVII demonstram, há um universo de produção e recepção literárias diferente do que se tem na atualidade, em diversos aspectos. Essa diferença envolve tanto princípios retórico-poéticos quanto uma prática “editorial” que não compreende autoria, publicação e edição como se faz hoje.

O romance como forma poemática, definido em princípio como uma série de quadras composto de redondilhas menores, aceita uma variedade de temas e motivos mostrando-se narrativo, elegíaco, sacro, cômico, lírico, amoroso e até pornográfico. As origens dessas composições estão nas narrativas em verso escritas (ou declamadas) em línguas românicas, sendo essa diferenciação linguística o elemento em comum. Na tradição ibérica, a prática continuou com o fim da idade média, ficando conhecida na Espanha a dos *romances nuevos*,

[...] os romances dividiram em dois versos curtos o longo verso da gesta, isto é: os trovadores passaram a escrever separados os heptassílabos da gesta original; sucedeu daí que só os hemistíquios pares (2º, 4º, 6º, etc.) rimam entre si, ficando sem rima os hemistíquios ímpares. (SPINA, 2003, p. 190).

Nesse contexto, um exame da prática de Antônio da Fonseca Soares pode recuperar tanto a continuação de uma prática poética que deve à oralidade “popular”, quanto como participante de uma tradição própria dos seiscentos. Essa tradição, como discutiremos, envolve uma compreensão idiossincrática da materialidade do texto e uma interpretação da noção clássica de decoro poético.

## **Produção manuscrita e autoria**

O estudioso brasileiro Marcello Moreira, em sua obra *Critica Textualis in Caelum Revocata?: uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra*, demonstra que compilações manuscritas, brasileiras e portuguesas, provenientes dos séculos XVII e XVIII são artefatos bibliográficos que não devem ser confundidos com livros modernos. Esse tipo de publicação, que o autor chama de *publicação escribal*, é fruto de relações sociais bastante diversas das nossas, pertencendo a “uma longa tradição ibérica de códices manuscritos” (MOREIRA, 2011, p. 295).

Esse ponto de vista, que foca em aspectos como a *materialidade* do texto e suas práticas de escrita e leitura, constitui uma continuidade de uma série de pesquisas iniciadas em meados do século XX que, como resume o estudioso João Adolfo Hansen (2011, p. 25), tem o objetivo de construir uma “nova história social da escrita” e possui a contribuição de teóricos como, entre muitos, Roger Chartier e Paul Zumthor. Além disso, incluem-se nessa linha “material” pesquisadores que gravitaram em torno de uma linha de estudos conhecida como *New Philology*, que deve bastante a estudiosos como Bernard

Cerquiglioni. Essa linha de pensamento (assim como a tese de Moreira a ela relacionada) tem como princípio central a “unidade indissociável dos códigos linguísticos e bibliográficos” (HANSEN, 2011, p. 20).

Como essa linha de pesquisa contribui para a compreensão do objeto de estudo proposto neste trabalho? O manuscrito 2998, preservado na sala de reservados da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, inicia-se com a seguinte didascália: “Romances Portugueses de Antonio d’Affonseca, q depois se chamou Fr. Antonio das Chagas”. Em seguida, apresenta uma lista dos poemas compilados em ordem alfabética do primeiro verso. Conforme o próprio Marcello Moreira indica como uma das teses centrais de seu trabalho, elementos paratextuais são uma parte essencial tanto para uma “reatualização do referencial histórico” (cf. MOREIRA, 2011, p. 157), quanto como “dispositivos retóricos que simulam as condições empíricas, concretas, de atualização textual” (MOREIRA, 2011, p. 157).

Pode-se constatar que a didascália, aplicada a todos os romances da coleção, configura o conjunto de poemas como uma unidade de sentido. O primeiro termo é a referência à forma/gênero: romance. Em seguida, indica a língua da seleção, português, em oposição a romances em espanhol também atribuídos a Fonseca em outros momentos. Em terceiro lugar, atribui a autoria dos poemas, que se apresenta dupla: Antonio d’Affonseca/Fr. Antonio das Chagas. Existe uma ênfase, no entanto, de que as obras são atribuídas ao primeiro, fazendo uma distinção por meio do “depois”.

Para compreendermos melhor o que a didascália desse artefato manuscrito espera dos leitores, propomos examinar uma outra obra que utiliza a didascália de um modo diferente, porém igualmente indispensável para a compreensão do texto. A obra é um soneto atribuído a Antonio da Fonseca Soares que possui a didascália “Ao cavalo do Conde de Sabugal, que fazia grandes curvetas”:

Galhardo bruto, teu bizarro alento  
Música é nova com que aos olhos cantas.  
Pois na harmonia das cadências tantas  
É clave o freio, é solfa o movimento.  
Ao compasso da rédea, ao instrumento  
Do chão, que tocas, quando a vista encantas  
Já baixas grave e agudo já levantas,  
Onde o pisar é som, e o andar é conento [*sic*]:  
Cantam teus pés, e teu meneio pronto.  
Nas fugas não, nas clausuras medido,  
Mil consonâncias forma em cada ponto  
Pois em salsas airosas suspendido  
Ergues em cada quebro um contraponto,  
Fazes em cada passo um susenido. (HANSEN; PECORA, 2002, p. 164)

O poema, conforme Maria de Lourdes Belchior Pontes (1953), foi produzido provavelmente no ambiente da Academia dos Generosos, e é reproduzido de modo individual em várias coletâneas do período e posteriores. A didascália que o acompanha indica elementos práticos de produção: um soneto elaborado em uma situação circunstancial, ou seja, uma glosa de um tema ligado a um evento social empírico e individualizado no tempo. É apresentado o título nobiliárquico, sinal da representação do

prestígio na sociedade de corte e a arte equestre é um elemento importante no evento social em questão – a virtuosidade na arte equestre era um signo de prestígio.

A partir da leitura do soneto, é possível identificar a estrutura engenhosa relacionada à poesia conceptista, a metáfora em enigma, para usar a terminologia de Aristóteles, que cria um conceito a partir de duas ideias radicalmente diferentes (música/curvetas praticadas no hipismo). O conceito é dado pelo oxímoro que inicia o poema (“Galhardo bruto”), que indica o contraste entre a elegância do adjetivo “galhardo”, que se atribui a fidalgos, e o “bruto”, do universo animal. Em seguida, recebemos uma proposta sinestética, “aos olhos cantas”, o que culmina na descrição do cavalo (freio, rédea, meneio) em paralelo com o léxico da música (clave, solfa, compasso, instrumento). A arte equestre é posta em paralelo com a arte musical, apresentando uma visualidade que nos leva a acreditar que tanto o autor quanto o público a que esse poema foi primeiramente publicado, estiveram fisicamente presentes durante os exercícios do cavalo do conde. As referências estariam vivas e recentes aos leitores e expectadores do poema em sua primeira leitura/performance. Pela repercussão do poema no período, pode-se especular que ele foi reconhecido como um bom exercício de engenhosidade e de adequação ao decoro que se espera do soneto encomiástico. Tal engenhosidade é vinculada ao nome de Antonio da Fonseca Soares. Uma outra razão, no entanto, também é motivo de termos selecionado tal poema. Se sua virtuosidade em se adequar aos padrões esperados no século XVII deu grande destaque ao soneto, nos séculos posteriores esses mesmos motivos foram a razão de sua infâmia. Esse é o soneto escolhido por Luís Antônio Verney como o símbolo de um tipo de poesia que deveria ser substituída:

Dos espanhóis o aprenderam os Portugueses; e commumente se persuadem que quem subtiliza melhor e diz coisas menos verossímeis é melhor Poeta. Metáforas mui fora de propósito, encarecimentos inauditos, são os seus mimosos. Ouvi gabar muito um soneto do Chagas, feito a um cavalo do Conde de Sabugal, pela metáfora da Música [...]. Mas eu, considerando o tal epigrama acho que é uma total parvoíce, desde a primeira palavra até a última. Não acho nele conceito algum; as palavras são impróprias, e muitas não têm significação certa [...]. (VERNEY, 1950, p. 255-256).

O projeto iluminista de Verney propunha uma nova regulação para os mecanismos da verossimilhança poética que recuperam a mediocridade áurea horaciana, que une o “doce ao útil”, com as funções poéticas de ensinar e deleitar. Uma poesia que se utiliza do enigma e enfatiza o deleite e a maravilha não é mais bem-vinda. Verney (1950, p. 265) se recusa a “entrar na brincadeira” e não tenta resolver o enigma:

A regra que eu observo neste particular é esta: quando vejo um Poeta destes, que se serve de expressões que nada significam, ou que compõem de sorte que o não entendem, assento que não quis ser entendido, e em tal caso, procuro fazer-lhe a vontade, e não o leio.

Portanto, a partir do destaque que Verney dá a uma obra que ele “ouvira gabar”, ou seja, era reconhecida dentro da cultura letrada da qual o intelectual compartilhava, pode-se presumir que a atribuição a Antonio da Fonseca Soares evocava autoridade na prática engenhosa conceptista.

Retornando à didascália presente no manuscrito 2998, um segundo nome, então, é apresentado: “q depois se chamou Fr. Antonio das Chagas”. Em 1663, Antonio da Fonseca Soares se torna frei franciscano, adotando o nome de Antonio das Chagas. Com

esse nome, destacou-se como orador, sendo comentado por Antonio Vieira que critica a teatralidade exacerbada de Frei Antonio das Chagas e dos sermões franciscanos (cf. CHAGAS, 1957, p. XXI). Sob esse nome produziu uma epistolografia, durante 11 anos de peregrinações apostólicas, dando origem à obra *Cartas Espirituais*, sua primeira obra impressa, que conheceu diversas edições desde 1684. O Frei ainda escreve obras devocionais, depois reunidas com o título *Desengano do Mundo*, publicadas em 1743.

Há nessa didascália uma clara dicotomia, que pode ser desenvolvida em duas *personas* poéticas relacionadas à mesma entidade autoral. O adjetivo “depois” é também um sinal claro de que os poemas que se seguem se referem somente à primeira. A ideia da *auctoritas*, autoridade, também é relevante. Como muitas vezes esse reconhecimento acontecia até depois da morte do autor, sobre um material apócrifo, exemplos da “melhor” poesia eram automaticamente atribuídos a uma autoridade. Por exemplo, a melhor sátira, atribuída a Gregório de Matos, e o melhor romance conceptista, atribuído a um autor como Antônio da Fonseca Soares. Nesse contexto, as alcunhas são evidência de uma relação íntima entre gênero e autor: Gregório de Matos, no Brasil, era conhecido como o “Boca do Inferno”, e Antônio da Fonseca Soares, em Portugal, era conhecido como “Capitão Bonina”.

João Adolfo Hansen, em seu livro *A sátira e o engenho*, enfatiza a importância de fazer uma leitura retórica-poética dos próprios dados biográficos apresentados nas “Vidas” dos autores (em si um gênero narrativo). A Gregório de Matos foi atribuída a caracterização do satírico, que, na interpretação aristotélica, “ria ferindo”. Sua “viola”, mais do que um instrumento musical, era uma representação da *elocutio* baixa satírica. Em oposição ao cômico, a sátira era classificada como “riso com dor”, um gênero misto (“monstro”) que fazia uso da *elocutio* baixa e *inventio* cômica com o fim elevado de corrigir a moral, procurando manter a saúde do corpo místico do estado teocrático católico. Daí a representação de Gregório de Matos como uma figura indecente e intempestiva. A metonímia “Boca” indica sua monstruosidade, humanizando o órgão que toma vida própria independentemente do corpo.

Já no caso de Antônio da Fonseca Soares, sua alcunha era a de Capitão Bonina, que reúne dois aspectos pelos quais o autor ficou conhecido: sua obra “vulgar”, porém aguda, em romances eróticos e cômicos e sua obra mais “elevada”. A parcela elevada, reservada ao “Capitão”, está relacionada ao seu serviço ao reino como Capitão de Cavalaria do Terço de Évora durante a Restauração Portuguesa (1640-1668), compondo os épicos em oitavas camonianas que narram eventos daquele conflito, Elvas Socorrída e Mourão Restaurado. A parte chã da obra, as “Boninas”, representariam os estilos baixo e mediano da lírica erótica, cômica e satírica, praticada nas redondilhas maiores e menores do romance. Um evento biográfico serve à caracterização desse aspecto de sua personalidade literária: antes de terminar seus estudos na Universidade de Évora, Antônio da Fonseca, por razões amorosas, mata um rival em duelo, fugindo imediatamente para o Brasil e, em seguida, procura no serviço militar a absolvição pelo crime.

Os estilos de Fonseca podem ser relacionados ao ordenamento retórico-poético de tradições como a da Roda de Virgílio, justificando o lugar de autoridade nesse contexto. Conforme aponta Ivan Teixeira em seu *Mecenato pombalino e poesia neoclássica*, considerando as três obras fundamentais do autor romano, temos a *Eneida*, de estilo elevado e relacionada à função retórica do *movere* (comover), as *Geórgicas*, o estilo mediano relacionado à função retórica do *docere* (ensinar), e, por fim, as *Bucólicas*, de

estilo baixo e ligada à função do deleite (*delectare*). O autor então sintetiza uma leitura de Curtius sobre a tradição medieval de poesia:

Segundo Curtius, a retórica medieval distingue três espécies de estilo, às quais se associam determinadas classes de pessoas, algumas árvores e alguns animais. Essa divisão baseia-se nas obras de Virgílio: o estilo humilde (Bucólicas, pastor, faia), o estilo medíocre (Geórgicas, agricultor, árvores frutíferas) e o estilo grave (Eneida, guerreiro e cedro). (TEIXEIRA, 1999, p. 383).

Teixeira então menciona a segunda categoria como justificativa retórico-poética para a poesia encomiástica, a qual une as funções de deleitar e educar. A alcunha “Capitão Bonina”, portanto, reconhece a autoridade de Fonseca em pelo menos dois pontos desse sistema: os gêneros elevados e os gêneros baixos.

As obras épicas, após sua morte, receberam uma edição nas coletâneas *Fênix Renascida* e no *Postilhão de Apolo*. Quanto aos poemas considerados baixos, no entanto, sua circulação, como era o usual na época, se dava por folhas avulsas entre os poucos letrados ou, também muito provável, de maneira oral.

## Dois exemplos da prática do romance

O manuscrito 2998 possui um *corpus* selecionado principalmente pelo gênero poético do romance. Essa noção de gênero reúne tanto elementos formais e temáticos, que, no século XVII, eram elementos inseparáveis, não podendo ser diferenciados em uma dicotomia. Essa prática era definida pela produção e recepção, que de modo coletivo criava tradições, autoridades e princípios de composição a serem emulados.

Em um paralelo à “movência” dos textos medievais estudados por Paul Zumthor, o manuscrito 2998 apresenta, em suas transcrições, a “variância” inerente à cultura manuscrita dos seiscentos. Um exame desse pequeno *corpus* em sua materialidade já evidencia uma “incerteza” na lição manuscrita dos poemas: 4 poemas dos 20 primeiros poemas apresentam algum “erro” relacionado à transcrição. Os romances 11, 18 e 20 possuem estrofes retiradas (rasuradas pelo escriba). Esses “erros” evidenciam a fluidez inerente à materialidade do texto, cuja lição, mais do que centrada em uma “vontade autoral”, pode estar relacionada a elementos do gênero ou da forma poética, ditados, ao mesmo tempo, pela tradição e por preceptistas desde a antiguidade até aos tempos de Fonseca.

A ocasião mais peculiar é a do romance 18<sup>1</sup>, cuja última estrofe é retirada, e a penúltima reduzida a um dístico:

---

<sup>1</sup> Critérios para a transcrição interpretativa do ms. 2998 BGUC: manutenção da pontuação; manutenção de sinais diacríticos; desenvolvimento de abreviações, com a termo extrapolado marcado por itálico (ex.: que); trechos com problemas de compreensão mantidos entre colchetes ([ ]); separação vocabular uniformizada segundo o sistema atual.

Romançe 18

Buscando huma noutte destas  
da cama obrando socego  
e o tributo do descuido  
pagando esse torpe imperio  
Quando se me representa  
no sonho mais Lizonjeiro  
vossa beleza a *quem* disse  
muy semelhantes  
requebros.  
Anday câ minha menina  
falai comigo hú pequeno  
respondei me aõ que vos  
digo,  
concedei me o que uos  
pesso.  
Que he isto amores! deixai me!  
isto meu bem uos mereço?  
tamanho aggrauo he buscar  
uos,!  
tanta culpa foi querer vos!  
Inda profiais em ir uos  
Sois teimoza por extremo,  
nao vos abranda o *que*  
sinto!  
naõ vos Lastima o que  
peno!  
Que fogis meos amorinhos!  
que fazeis meu doçe  
emprego!  
naõ uos vejo, *que* martirio!  
naõ uos falo que tromento  
Vos mal comigo; he tal cazo  
assim paguais meos  
extremos!  
se uos busco com retiros,  
se vos falo com silençios  
Gostais de queimar me o sangue  
dizei fermoza he bem feito  
serem os meos sacraficios  
imanas vossos desprezos  
Jezus ! naõ sey como sois  
certo que tendes naõ preço  
quando ingrata aos meos  
carinhos  
quando tibia aos meos  
incendios  
Rides de ouvir me! oh valhaca  
gostais ver me remoendo  
olhay que as deficuldades  
a vivão mais os dezejos  
Deytai vos aquí comigo

Vosso ayo ser pertendo  
as maos, e a boa vontade  
por uos minha alma  
prometo  
Destoucaý essa toalha  
os aufenets desprego  
posto sem nuvem me  
abrazem  
os rayos desse cabello  
Despi o habito meu bem  
minha menina por certo  
naõ ha mais garboza dama  
do que vos ficais em fresco  
Naõ fugais esse colete  
ajudar a despir quero  
bem sey são pomos  
vedados  
Desse paraizo os peitos.  
Saya, guarda pe , e a nagoa  
Tiray mançinho; pois temo  
Que afino dessa çintura  
Quebre qualquer  
movimento  
As mejas dessas colunas  
quero tirar: mas recejo.  
Por serem neve coalhada  
se vaõ nas maos derretendo  
Mostray ca os pes! que he isto  
meos amores nada vejo  
deve ser que nos meos  
olhos  
tenho posto estes argueiros.  
Despi; tambem a camiza,  
coitadinha estais tremendo  
tiray as maos *que* escondéis  
athe de mim tendes pejo.  
Deitay uos aqui comigo  
andai depressa pois quero  
ver este leito hum a ves  
do Sol cristalino berço,  
Hora chegai para ca,  
*que* inda estais longe de  
perto  
deixai me que amante  
abelha  
Libeo nacar desses beiços  
Comunicai vos comigo  
e os mais intimos segredos  
receba do centro dalma  
hum alento douto alento  
Enlaçay braços com braços  
chegai a meu peito, o peito  
vejao se huá ves mescladas

as tibiezas com os  
incendios.  
Dais ays ; isto nao foi nada,  
fugis ; de que tendes medo,  
ja o peyor he paççado  
essas invenções deixemos;  
Ameaçais me que he isto  
eu nem zombando ver  
quero  
que seja meu sendicante  
de prata esse uosso dedo.  
Quedo eis vos; isso he melindre,  
quereis sarar, pois eu crejo  
na repetiçaõ do damno  
haveis de achar o remedio .

Va outra ves meos amorres,  
perca se ja os reçojo  
que em mar deleite trocado  
vereis esse mar vermelho  
Sois bonita; chegai mais  
[ora sus] não estais ageito  
~~Agora sim minha vida~~  
~~não tendes preço pro eu~~  
~~e dizendo estas palavras~~  
acordei [então] uos vendo  
achey nos [nos peitos /  
gestos] fingidos  
~~os tromentos verdadeiros~~<sup>2</sup>  
(Ms. 2998, fólhos 26-28)

O romance, evidentemente, possui uma natureza abertamente erótica e a menção do hábito indica sua inserção na temática comum no período do amor freirático. A engenhosidade conceptista da metáfora, de acordo com o que pede o gênero baixo e o *deleite*, aparece na forma de metáforas cristalizadas descritivas, ilustradas nos excertos abaixo:

[...]  
Destoucai essa toalha  
os alfinetes desprego  
posto sem nuvem me abrasem  
os raios desse cabelo

[...]  
As meias dessas colunas  
quero tirar: mas receio.  
Por serem neve coalhada  
se vão nas mãos derretendo

[...]  
Deitai-vos aqui comigo  
andai depressa pois quero  
ver este leito uma vez  
do Sol cristalino berço,

Hora chegai para cá,  
que inda estais longe de perto  
deixai me que amante abelha  
Líbio nácar desses beijos

[...]

Para um leitor afastado do século XVII, o uso de uma estrutura complexa como a metáfora conceptista em conjunto com uma temática baixa ou até pornográfica pode constituir uma incoerência. Ao pensarmos no decoro retórico-poético da época, no entanto, como o oferecido por tradições como a *roda de Virgílio* (mencionada anteriormente), a construção da coerência obedece a numa tradição construída

<sup>2</sup> Trecho riscado na fonte manuscrita.

coletivamente. O romance, portanto, se mostra como um gênero que aceita uma matéria baixa e uma forma elevada.

Quanto à estrutura das estrofes, dos 20 poemas, nove apresentam alguma irregularidade diante da forma mais tradicional de estrofes de quatro versos heptassílabos. Em três casos, a variação ocorre no fecho do poema (romances 1, 2, 13 e 15), em que a última estrofe é escrita como um dístico, cinco versos ou em redondilhas menores. Outros quatro apresentam uma estrofe irregular no meio do romance, que varia de três a cinco versos, geralmente contendo um esquema de rimas próprio. Um romance se destaca por conter um metro diferente, de seis sílabas poéticas (romance 5):

Romance 5º	Oh não creais hum gosto,
Atrevida esperança	que Embebida Em
que arrojada, e soberba	quimeras
de tanto sol aos rajos	Mais vos mata com isso
fiais azas de cera.	com que muj vos enLeua!
Ja nao cabeis comigo!	Detende o uoõ altiuo,
ja sahis vos mesma!	porque em taõ alta esphera
onte toda humildades	ou morreis de louca
Hoje toda altiuezas	ou cahireis de nescia
sendo nada he tao pouco	Deixay que Leve o vento
tanto sois tao depressa	essas vans Lavaredas
que desmente ao que fostes	que ao mar saõ Luz sem
do que sois a grandeza	azas,
Ao mar quereis dar nome,	e a Luz vento com ellas,
ao Sol quereis dar pena	Naõ vos fieis das chamas
Se ha mar que vos seçobre	que essa vontade aseza
Se ha sol que vos derreta	donde por boa nova
Nao vedes que sois minha	tereis ser berboleta
E nas ditas mais certas	Olhay que he mais que engano
Serdes minha bastava	crer que tem vossa Estrella
para logo o perde llas	aspectos de benigna
Nao vedes que a disgraca	entre Enfluxos de aduerssa
he culpa que condena,	Nao prozumais que Sorte
porque nos infelices	vos deu tal pe que queira
he crime a finezas	que em nao ter maõ nas
Pois que he isto! a que parte	furias
o destino vos leva	percais o pée com ella
buscais ô amor com albos	Paray que naõ se diga
quando a reza o se sega	Que a fe é de huma firmeza
	mais que amar por respeitos
	quer ja morrer por teima
	(ms. 2998, fólhos 6-9)

Esse romance, por sua vez, apresenta uma temática mais elevada, mais coerente com o verso heroico quebrado. A interlocutora aqui, no lugar de uma dama, é a entidade abstrata “esperança”, sendo que a *propositio* do poema, na primeira estrofe, possui a alusão erudita ao mito de Ícaro, que o poeta glosa nas estrofes seguintes. Com um tom mais elegíaco, este poema é também evidência da flexibilidade do romance como gênero. Um aspecto comum entre os dois poemas é o uso de quiasmos e trocadilhos. Esses ornamentos na elocução constroem a musicalidade do texto e engenhosidade de ideias,



recuperando a oralidade do gênero com aliterações e assonâncias, servindo ao jogo engenhoso de conceitos.

### **Poesia “vulgar”, elocução erudita**

Espera-se que o exame desses dois poemas e os comentários a respeito da atribuição da autoria na didascália tenham exposto um aspecto importante das práticas de escrita no século XVII.

A questão da autoria é centrada mais na entidade autoral como uma construção retórico-poética, e menos na “vontade autoral”, sendo ela uma manifestação de uma coletividade e tradição de gênero. Deve-se esperar, portanto, certo “caos” no que diz respeito à atribuição e transmissão dos poemas.

O esforço de dissertar a respeito da natureza baixa ou mediana dos poemas, contextualizando a produção literária conforme princípios de composição em voga no século XVII, faz entender que, mesmo os poemas sendo apócrifos, a *persona* a que são atribuídos apresenta uma coerência com o decoro proposto.

### **REFERÊNCIAS**

CHAGAS, A. *Cartas Espirituais*. Seleção, prefácio e notas pelo prof. M. Rodrigues Lapa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1957.

HANSEN, J. A. Códigos bibliográficos, escribas, manuscritura e códices da poesia atribuída a Gregório de Matos e Guerra. In: MOREIRA, M. *Critica Textualis in Caelum revocata?: uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra*. São Paulo: EdUSP, 2011. p. 13-41.

HANSEN, J. A.; PECORA, A. (Org.). *Poesia seiscentista: Fênix renascida e postilhão de Apolo*. São Paulo: Hedra, 2002.

MOREIRA, M. *Critica Textualis in Caelum revocata?: uma proposta de edição e estudo da tradição de Gregório de Matos e Guerra*. São Paulo: EdUSP, 2011.

Ms. 2998 da sala de reservados da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.

PONTES, M. L. B. *Frei Antônio das Chagas: um homem e um estilo do século XVII*. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos, 1953.

TEIXEIRA, I. *Mecenato pombalino e poesia neoclássica: Basílio da Gama e a poética do encômio*. São Paulo: FAPESP; EDUSP, 1999.

SPINA, S. *Manual de versificação românica medieval*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro Método de estudar*. Lisboa: Sá da Costa, 1950.

**Recebido em:** 21/09/2017

**Aprovado em:** 06/11/2017

# **Autos de denúncia da Cúria Metropolitana de São Paulo: análise do uso de sinais diacríticos na escrita de processos de feitiçaria**

**Helena de Oliveira Belleza Negro**

Escola Técnica Getúlio Vargas (ETEC GV), São Paulo, São Paulo, Brasil  
helena.oliveira@usp.br  
<http://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

**Marcelo Módolo**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil  
modolo@usp.br  
<http://orcid.org/0000-0002-8633-7194>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2110>

## **Resumo**

O presente artigo apresenta um dos manuscritos da coleção de autos de denúncia da Cúria Metropolitana de São Paulo. Dada sua importância histórica e linguística, abordaremos os principais pontos que se referem à descrição filológica do documento. Tendo em vista os diversos aspectos linguísticos presentes no manuscrito, será analisado o uso dos diacríticos agudo e do circunflexo, buscando-se atrelar à função que a ele é conferida pelos gramáticos da época a sua aplicabilidade.

**Palavras-chave:** filologia; linguística histórica; diacríticos.

## **Reports of denunciation of the Metropolitan Curia of São Paulo: analysis of the use of diacritical signs in the writing of witchcraft processes**

## **Abstract**

The purpose of this article is to describe and analyze one of the manuscripts of the collection of reports of denunciation of the Metropolitan Curia of São Paulo. Given its historical and linguistic importance, we will address the main points that refer to the philology description of the document. Considering the different linguistic aspects present in the manuscript, the use of the acute diacritic will be analyzed, trying to connect to the function that is given to it by the grammarians of the time and its applicability.

**Keywords:** philology; historical linguistics; diacritic signs.

## **Introdução**

O documento ora analisado faz parte do conjunto de doze processos fotografados no Arquivo da Cúria Metropolitana de São Paulo, pertencentes a uma coleção destinada aos casos de feitiçaria no século XVIII, no território da então Diocese de São Paulo.

Para o presente trabalho, analisamos o processo de Tereza Leite e Escolástica Pinta da Silva, cujo estudo e edição semidiplomática estão sendo realizados por Pereira Porto (2017).

Esse processo elaborado no ano de 1754 é composto pela denúncia de feitiçaria e pelos depoimentos contra Tereza e Escolástica, mãe e filha respectivamente, acusadas da morte de Manuel Garcia. Para além de uma contribuição para a compreensão de parte da história social dessa época, os documentos trazem particularidades da língua portuguesa que poderão ser localizadas apenas nos autos de denúncia, devido aos procedimentos de escrita adotados na elaboração desse tipo de documento.

A partir da edição semidiplomática já em curso por Pereira Porto (2017), identificamos o emprego de dois sinais diacríticos agudo e circunflexo, importantes para a identificação das características da língua da época.

## 1. Considerações filológicas sobre o documento

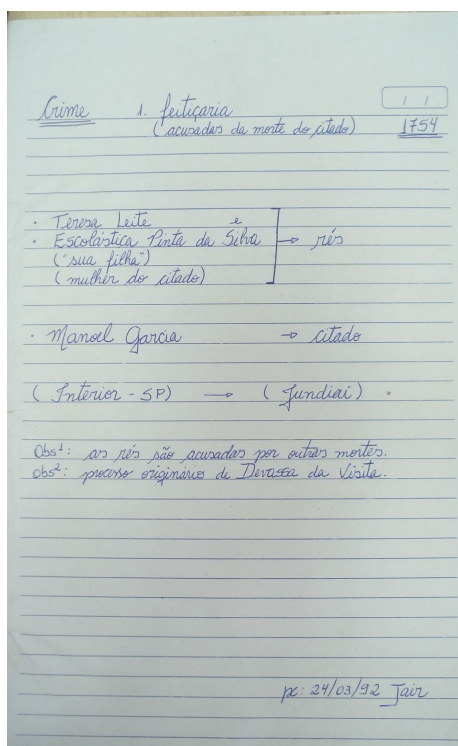
Conforme Spina (1977, p. 77) a filologia divide-se em três funções: função substantiva, adjetiva e transcendente, a saber:

1<sup>a</sup>) *Função substantiva*, em que ela se concentra no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação. 2<sup>a</sup>) *Função adjetiva*, em que ela deduz do texto aquilo que não está nele: a determinação de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização). 3<sup>a</sup>) *Função transcendente*, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época.

O presente trabalho servir-se-á das três funções de maneira breve, com o objetivo de introduzir uma análise preliminar do documento escolhido para transcrição e estudo. O processo analisado é composto por trinta e sete fólios; dezesseis punhos distintos foram responsáveis pela escrita desse manuscrito. Dentre esses, seis já foram transcritos e será com base nessa transcrição semidiplomática já desenvolvida que as abordagens aqui presentes serão fundamentadas.

A tinta utilizada na escrita é clara, em tom avermelhado, possivelmente ferrogálica. A leitura também é dificultada pelo ataque das traças, que corroeram grande extensão de texto. Salienta-se que o material apresenta indícios de restauração, feita com papel arroz.

A escrita foi realizada em papel sem filigranas e sem pauta. Assim como os demais processos da Cúria, uma breve descrição sobre a natureza do auto foi apresentada em uma folha de papel almaço, pautada. As observações são realizadas por Jair Mongelli, então diretor do Arquivo, que assina o rodapé da folha, como apresentado na Figura 1.




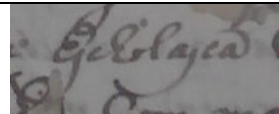
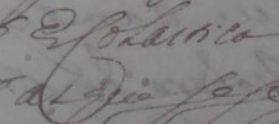
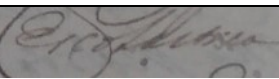
**Figura 1. Capa com descrição processual**

A guarda dos documentos é realizada em caixas confeccionadas em plástico polionda, identificadas por etiqueta externa, que menciona a série, período e localidade.

O manuscrito é composto pela denúncia de feitiçaria contra as rés, com depoimentos contrários e a favor das rés. Ao todo, 10 depoimentos foram transcritos até o momento, dentre os quais seis foram a favor de Escolástica e Tereza Leyte e quatro contra as mulheres.

Da abertura do processo aos depoimentos, os traçados ou punhos são distintos e as características de quatro escribas podem ser observadas no Quadro 1:

**Quadro 1. Tipos caligráficos dos punhos**

Vocábulo	Punho	Escriba
 <Escolástica>	Punho 1	Promotor Souza
 <Escolasca>	Punho 2	Salvador de Oliveira Preto – Escrivão
 <Escolástica>	Punho 3	Fernando Pinto de Almeida – Escrivão
 <Escolástica>	Punho 4	Padre Benthô Joseph Leite – Escrivão

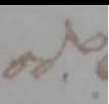

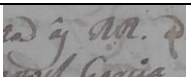

O conteúdo documental é de extrema importância, pois, além de apresentar os procedimentos de acolhimento de acusação da época e dados histórico-sociais interessantes, mostram as características da escrita dos escribas da justiça eclesiástica.

Interessante seria saber o grau de instrução e origem de cada escriba para, então, traçar paralelo entre os usos gramaticais de cada indivíduo. Entretanto não dispomos dessa informação, mas essa relação será estabelecida com base nos dados documentais e históricos da época.

Apesar de tratar-se de um processo judicial, os escribas pertencem à justiça comum. Isso pode ser identificado pelos nomes apresentados no decorrer do processo, visto não apresentarem nenhuma titulação eclesiástica, ao firmarem assinatura. Soma-se a isso o fato de as Ordenações Filipinas também apresentarem procedimentos específicos e distintos para os processos inquisitoriais.

As abreviaturas foram pouco utilizadas, aparecendo nas seguintes ocasiões:

**Quadro 2. Abreviaturas encontradas no manuscrito**

Vocábulo	Tipo de Abreviatura	Punho
 <ditto>	Abreviatura com letras sobrescritas	Punho 1
 <ré>	Abreviatura por contração	Punho 1
 <Rés>	Abreviatura por contração	Punho 2
 <para>	Abreviatura com letras sobrescritas	Punho 1

Os traçados e as abreviaturas apresentam as características da escrita dos diferentes punhos. As abreviaturas, recurso utilizado nos documentos antigos, foram desenvolvidas de acordo com as ocorrências presentes por extenso no documento. Para tanto, os critérios adotados na edição semidiplomática serão os balizadores para a transcrição.

Achados ortográficos também nos apresentam as características da escrita no XVIII, como o uso de <h> para apresentar a tonicidade vocálica em <Jundiahy>; o <y> para representar a nasalidade em <May>, o diacrítico circunflexo para representar a tonicidade e abertura vocálica em <pê>; o <m> em final de sílaba para representar a nasalidade no lugar de <ão> como em <certam>, o uso de letras geminadas como em <elle> e <ditto> ou, ainda, os diferentes usos fonéticos como em <falcidade> e <camisa>.

Dentre os sinais diacríticos foram localizados o til em final de sílaba, com a finalidade de demonstrar a nasalidade, o circunflexo e o agudo para representar a tonicidade. Será com enfoque nas funções do agudo e do circunflexo que analisaremos as ocorrências destes diacríticos.

## 2. Análise do uso de sinais diacríticos

Dentre os diversos aspectos linguísticos já mencionados, optamos pela análise do uso dos sinais diacríticos, especificamente, os sinais que representam tonicidade – o agudo e o circunflexo.

Optou-se pelos dois diacríticos devido à singularidade com que foram utilizados nos manuscritos. Não foram raras as ocorrências em que o agudo foi encontrado como marca de nasalidade. Estudos realizados em autos de devassa do século XVIII por Negro (2017) apresentam estes índices, que demonstram que 85% das aparições do agudo tinha como função a representação da nasalidade.

A literatura ortográfica contemporânea à escrita do processo de Tereza e Escolástica faz referência ao uso destes sinais. Embora, em contexto diferente ao atualmente utilizado, estes sinais gráficos fossem aplicados para marcar a tonicidade silábica, com a função principal de demonstrar a diferença lexical.

No processo analisado foram encontradas as seguintes ocorrências:

**Quadro 3. Vocábulo e diacríticos**

Ocorrência	Palavra/expressão	Diacrítico	Punho
1	Pê	Circunflexo	Punho 1
2	Só	Agudo	Punho 1
3	â catorze (annos)	Circunflexo	Punho 2
4	â mais de (10 annos)	Circunflexo	Punho 2
5	Âs Res	Circunflexo	Punho 2
6	Cuyabâ	Circunflexo	Punho 2

Os vocábulos e expressões estão presentes no texto como mencionado no Quadro 3. Identificamos que os diacríticos agudo e circunflexo são utilizados para a mesma função nas ocorrências 1, 2 e 6: representar a tonicidade silábica.

No entanto, as ocorrências 3 e 4 – <â catorze> e <â mais de> – apresentam o circunflexo com uma função verbal, neste caso, do verbo *haver*. Importante destacar que o uso do <h> para os ortógrafos setecentistas representava o uso latino de aspiração, como menciona Feijó (1743, p. 20), “para com os Latinos não he letra, mas hum sinal de aspiração nas letras, a que se ajunta”, ou, ainda, como aponta Leão (1576, p. 7):

[...] não he letra, mais que na figura. Mas he hũa aspiração ou assopro. [...] porem ainda que pareça esta aspiração ociosa, pola não pronũciarmos, he porem necessária, para guardar a orthographia dos nomes Latinos, & Gregos, para per ella se conhecer a origem, & etymologia [...].

Diante disso, podemos supor que o uso do sinal gráfico nestas ocorrências tinha como objetivo substituir a consoante <h>. Representando a aspiração ou substituindo o agudo em sílabas tônicas, como em <he>, o <h> nos casos mencionados foi suprimido pelo circunflexo.

Interessante observar que tais aplicações foram realizadas por dois escribas distintos. O primeiro fez uso dos dois diacríticos (agudo e circunflexo), enquanto o segundo utilizou apenas o circunflexo, o que evidencia o condicionamento da escrita aos saberes dos tabeliães.

Já na ocorrência 5, o circunflexo é responsável pela contração de preposição e artigo, atribuição do diacrítico grave. Esse sinal gráfico, embora mencionado por alguns ortógrafos, dentre eles, Figueiredo (1722), Feijó (1734), Verney (1746) e Bacelar (1786), não era utilizado até o início do século XIX para representar as contrações de vogal e preposição. Para esse fim, usava-se o agudo. Há três situações em que a expressão ocorre e a inserção do diacrítico se dá em momentos distintos, comprovando que os escribas, punhos 1 e 2, fizeram uso do sinal gráfico para uma finalidade específica. Há, portanto, um regramento desse escriba que, seguramente, realiza-se mais no nível cognitivo, formalizando-se em sua percepção da língua escrita.

1 “e por/digo no que **respeita** às Res disse ser subri/nho”

2 “não ser/verdade o que se **imputava** às Res, e mais”

3 “que conhe/ceo sempre as Res, procederem bem”

O uso de um ou outro diacrítico pode apoiar-se na literatura pedagógica e especializada da época. Influenciados pelas mudanças apresentadas pelas políticas educacionais de Marquês de Pombal, iniciadas em meados do século XVIII, métodos educacionais e novas formas de ensino de leitura e escrita passaram a ser adotados. Como o documento analisado é dessa época, os escribas responsáveis pela elaboração do auto podem ter sido influenciados pelos conceitos de Verney (1746), cuja proposta no *Verdadeiro método de estudar* rompe com o modelo pedagógico apresentado pelos jesuítas.

Apesar da alternativa apresentada pela Nova escola para aprender a ler, escrever e contar (1722), livro de primeiras letras escrito por Manuel de Andrade Figueiredo, privilegiando o uso do agudo como método de sistematização didática, os escribas utilizaram o circunflexo para demarcar a contração e a tonicidade, o que pode ser atribuído ao contexto em que estavam inseridos e às convenções específicas atreladas aos documentos inquisitoriais.

Sob uma análise direcionada para o punho 1, que realiza o uso dos dois diacríticos, e partindo para o percurso histórico das palavras acentuadas, os vocábulos <pê> e <só> apontam para a queda da consoante intervocálica.

1. pedem> peem> pê
2. soo> solo> ssoo> só

Sobre duplicidade vocálica e suas formas de representação, Verney (1746) defende a simplificação da escrita e a contração vocálica, adotando o uso do sinal diacrítico para delimitar a contração (pêe, sóo). Assim como ele, outros ortógrafos que o antecederam sugeriram esse uso, como é o caso de Leão (1576).

O escriba também adotou o critério de uso do diacrítico para representar a contração das vogais iguais em uma mesma palavra (pê, só) e a contração de partículas com funções distintas (às Res) remetendo a uma escrita clássica, em que alguns gramáticos orientavam a aplicação do circunflexo para os casos de contração plural, como é o caso. Gândavo faz referência a esse uso no capítulo *Dos accentos que se hão de vsar em algũas letras, ou vocabulos que teuerem duvidosa a significação*, em que o ortógrafo faz referência ao uso do circunflexo, quando houvesse a junção do artigo e da preposição no plural. Como regra, ele defende:

Quando este articulo a, ou as, se ajuntar a algũs nomes femeninos, a que se concede ou nega algũa cousa, terá hum accento em cima, aßicomo, à vossa geração se deue esta honra, às cousas diuinas se ha de ter grande acatamento, &c. Enfim que aßi como dixeramos, ao, ou aos em nomes masculinos, aßi diremos à, ou às, com este accento em cima em nomes femeninos: saluo quando se ajuntar a algũs nomes próprios [...]. (GÂNDAVO, 1574, p. 33)

Diante desses aspectos, identificamos que os usos aplicados aos diacríticos nos documentos eclesiásticos remetem à utilização que os gramáticos e ortógrafos quinhentistas realizavam, como Gândavo, por exemplo.

Em todo o *corpus*, identificam-se outras ocorrências em que a escrita pseudoetimológica é presente como em *catholica, damno, Thereza, sanctos* e *elle*.

Partindo disso, evidencia-se que os usos praticados pela Igreja buscam a cultura clássica, remetendo aos tradicionalismos e secularidade da instituição.

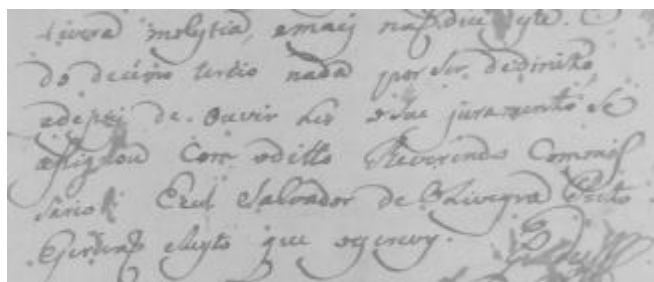
### 3. As análises dos dados encontrados

O Tribunal do Santo Officio seguia Regimento próprio, atualizado em 1640, que atribuía as funções de cada representante e identificava essas atividades auxiliares na identificação da importância dos escribas e no modo com que eram elaborados os documentos. Para tanto, buscamos as atribuições dos cargos responsáveis pelas atividades do Tribunal e o documento descrevia o seguinte:

II. Haverá em cada Inquisição tres Deputados salarizados, com voto decisivo, como sempre se costumou, e os mais sem salario, que parecer ao Inquisidor Geral, pessoas escolhidas, de letras, idade, virtude e consciencia, que bem possam servir ao diante o santo officio de Inquisidores – e assim um Promotor, tres Notarios, dous Procuradores, que defendam os presos, Meirinho, Alcaide do carcere, dous Solicitadores, ou mais, sendo necessário um Porteiro da Mesa do despacho, um Despenseio, e os Guardas necessários para serviço e ministerio do carcere – e tambem haverá Qualificadores, que revejam e examinem os livros, e censurem as proposições, nas Inquisições, que ordenar o Inquisidor Geral.



Resgatar as atividades desses profissionais auxilia-nos a identificar a formação e, possivelmente, a influência dos escribas. Em todo o fac-símile, localizamos as funções previstas no Regimento, dentre elas, o comissário, juiz eclesiástico e o escrivão, por exemplo. Em um dos trechos retirados do auto de devassa, podemos identificar esses profissionais e confrontar o manuscrito com o regimento da época.



tivera moléstia, e mais não disse deste. E do decimo tertio nada por se dedireito edepois de ouvir Ler oSeu juramento se assignou com o ditto Reverendo **commisario** Eeu Salvador deOliveyra Preto **Escrivaõ** eleyto que oescrevy.

O regimento estabelece as funções de cada representante do Tribunal e o escrivão é nomeado conforme a necessidade do comissário, como apresenta o Livro 1, título XI

1 Os Commissarios do Officio, além das qualidades, deq se faz e menção no tit. deste liuro, serão pessoas Ecclesiasticas, de prudência, & virtude conhecida, & achando-se letrados, serão preferidos aos mais, & guardarão inteiramênte o que se dispõem nos parágrafos do mesmo titulo

5 Para escrever nas Diligencias, chamaraõ a pessoa, que nas comissões lhe for nomeada por Escriuão, & não hindo nomeada, o Escrivão do seu cargo; & não tendo Escriuão, nẽ o achando nomeado nas cõmissões, escolheraõ hũa pessoa Ecclesiastica, a mais suficiente, q se achar, & em cazo que se não ache com as qualidades, que se require, tomaraõ hum familiar. Se as testemunhas nomeadas nas commissõens forem mortas, ou que ausentes, mandaraõ passar disso certidão pelo mesmo Escriuão no fim da diligencia, declarando onde os ausentes rezidem, declarando onde os ausentes rezidem, para que os Inquisidores fação o que mais conuier.

6 Se nas terras, em que viuerem acontecer algũa couza, que encontre a pureza da nossa Santa Fê, ou per alg-ua outra via pertença ao santo Officio, auizaraõ por carta sua aos Inquisidores, paraque mandem prouer na matéria com o remédio, que conuem ao serviço de Des; & hauendo temor dos culpados se ausentarem, ou sendo o negocio de muita importância, mãdaraõ o auizo por hũ próprio, q eu os Inquisidores mãdaraõ pagarseu caminho.

Verifica-se que o escrivão não é uma atividade determinada para um profissional específico e a escritura dos depoimentos poderia ser realizada por qualquer pessoa nomeada pelo comissário com a condição de ser “Pessoa Ecclesiastica, ou Secular a mais idonea, que achar, e que melhor saiba escrever”. Diante disso, presume-se que o escriba, conhecedor da escrita, não precisaria necessariamente conhecer o assunto, pois

apenas transcreveria os depoimentos, de acordo com as diretrizes transmitidas pelo comissário. A estrutura do documento de processos criminais eclesiásticos é abordada por Marquilhas (2003, p. 16), em *A faculdade das letras*:

Atrás da agilidade que os agentes inquisitoriais revelaram na manipulação do poder organizador da escrita estava uma forte tradição, iniciada na antiga Roma com a energia legisladora e administrativa da classe culta, herdada e cultivada, ao longo da Idade Média e no início da Idade Moderna, tanto pelos núcleos de poder eclesiástico como pelas chancelarias reais. É no direito romano que radica a componente organizativa dos registros papais, cujos documentos burocráticos repetem, logo desde o século V, modelos saídos da prática imperial; é para a mesma fonte que remete, no caso da Península Ibérica, a atividade legal e administrativa dos visigodos, continuada depois, a partir do século XII, nas chancelarias dos reinos cristãos.

Ao que parece a tradição mencionada por Marquilhas estende-se à escrita, pois as análises dos usos dos diacríticos apresentam a tonicidade como função do circunflexo e de crase do artigo com preposição. Em um percurso historiográfico, identificamos que tal aplicação era aconselhada por gramáticos seiscentistas, o que remete às aplicações humanistas do uso da linguagem.

Entre os séculos XVI e XVII, os gramáticos e ortógrafos portugueses buscavam manter as características latinas na escrita portuguesa ao passo que também procuravam encontrar uma identidade para o povo português, centralizando, então, no idioma essas buscas. Para tanto, o uso e a adoção de marcas e aspectos que solidificassem a língua portuguesa como meio alheio a outras intervenções, principalmente, espanholas, era a tônica das gramáticas.

## **Considerações finais**

As tendências iluministas, como explana Carvalho (2007) ao estudar a influência do padroado e dos magistrados nos movimentos sociais do século XIX, não foram suficientes para sobrepujar o tradicionalismo da escrita e a influência do modelo secular na escrita eclesiástica do período.

Ainda que sua obra seja contemporânea em relação à escrita da devassa de Escolástica Pinta da Silva, aparentemente, os escribas buscavam conservar as práticas quinhentistas, visando buscar a tradicionalidade, tendo em vista que procura resgatar características humanistas na tradição escrita.

Como afirma Certeau (2011, p. 208),

[...] o recuo para a linguagem “escriturária”. Inspira-se cada vez mais numa nostalgia das origens. O trabalho que leva a história do cristianismo às suas origens, graças à exegese, ou que se esforça por arrancar a moral da casuística probabilista e fundar um rigorismo “mais puro” sobre um retorno ao Evangelho. [...].

O uso do circunflexo demonstra um diferencial quanto ao conhecimento e aplicação da tonicidade na língua. No século XVI, o uso do circunflexo para representar a crase de artigo e preposição em ocorrências no plural, assim como as situações em que há necessidade de apontar a tonicidade vocálica como em <pê> e <só>. Já no XVII seu uso foi difundido para demarcar as distinções lexicais por gramáticos como Vera

(1631), que, inclusive, baseia sua Ortografia na obra de Duarte Nunes do Leão (1576) e Barreto (1681).

Dentre os apontamentos, os usos encontrados nos documentos assemelham-se aos usos da fase pseudoetimológica, presentes nas gramáticas quinhentistas e seiscentistas.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, J. F. *Ortografia da língua portuguesa*. Lisboa: Oficina de Joam da Costa, 1683.

CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CERTEAU, M. *A escrita na história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

*Coleção Benedicto Ottoni*. Lisboa: Oficina de Miguel Manescal da Costa, 1764. Disponível em: <<http://bdlb.bn.gov.br/acervo/handle/123456789/273990>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BACELAR, B. L. M. *Grammatica philosophica e orthographia racional da lingua portugueza, para se pronunciarem e escreverem com acerto os vocabulos d'este idioma*. Lisboa: Off. de Simão Thaddeo Ferreira, 1783.

CUNHA, N. *Regimento do Santo Officio da Inquisição dos reinos de Portugal*. 1774.

FEIJÓ, J. de M. M. *Orthographia ou arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza para uso do Excellentissimo Duque de Lafoens*. Lisboa: Na Oficina de Miguel Rodrigues, 1734. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/31910.html>>. Acesso em: 25 set. 2016.

FIGUEIREDO, M. de A. *Nova escola para aprender a ler, escrever, e contar oferecida a augusta majestade D. João V, rey de Portugal*. Lisboa: Oficina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722. Disponível em: <<http://purl.pt/107>>. Acesso em: 25 out. 2015.

LEÃO, D. N. do. *Orthographia da lingoa portuguesa: obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa Hespanhol como a Latina & quaesquer outras que da Latina teem origem*. Lisboa, 1576. Disponível em: <<http://purl.pt/index/geral/aut/PT/47390.html>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

MARQUILHAS, R. *A faculdade das letras: leitura e escrita em Portugal no século XVII*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

NEGRO, H. de O. B. *Usos e normas: estudo diacrônico sobre os usos dos diacríticos na língua portuguesa do Brasil*. 2017. 380 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-26062017-112626/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

SPINA, S. *Introdução à edótica (Crítica textual)*. São Paulo: Cultrix. 1977.

PEREIRA PORTO, N. *Feitiçaria paulista: transcrição e estudo de processo crime da justiça eclesiástica no Brasil do século XVIII*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

VERA, A. F. de. *Orthographia ou modo para escrever certo a língua portuguesa*. Lisboa: Mathias Rodriguez, 1631.

VERNEY, L. A. *Verdadeiro método de estudar para ser útil à república e à igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*. Exposto em varias cartas, escritas poloto R. P. \*\*\*Barbadinho da Congregasam de Italia, ao R. P \*\*\* Doutor na Universidade de Coimbra. Valensa: Oficina de Antonio Balle. 1746. Disponível em: <<http://purl.pt/118>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

**Recebido em:** 19/04/2018

**Aprovado em:** 26/04/2018

# A autoria no Sistema Nacional de Cultura sob o olhar da perspectiva bakhtiniana

**Inti Anny Queiroz**

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

inti.queiroz@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6484-2712>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1916>

## **Resumo**

No presente estudo, analisaremos os processos de criação e escrita do Sistema Nacional de Cultura, inseridos nas reflexões e tramitações dos marcos legais no Congresso Nacional brasileiro e as relações destes com o poder executivo. Essa análise será fundamentada na proposta teórica de Bakhtin que concebe o autor enquanto participante responsável e da ética da criação responsável. Buscaremos traçar os autores dos enunciados, suas relações discursivas, políticas e éticas, em cada um dos eventos e atos nos enunciados do legislativo relativos ao Sistema Nacional de Cultura (SNC) e suas respectivas tramitações. De acordo com os resultados de nosso estudo, os enunciados da esfera legislativa apresentaram não apenas autores individuais, mas também coautores e recebem influência ideológica de grupos políticos constituídos, de seus valores axiológicos e exotopias.

**Palavras-chave:** esfera político-cultural; autoria; Sistema Nacional de Cultura; Bakhtin.

## **The authorship in the National System of Culture under the Bakhtinian perspective**

### **Abstract**

In the present study, we will analyze the creation and writing processes of the National System of Culture, inserted in the reflections and procedures of the legal frameworks in the Brazilian National Congress and their relations with the executive branch. This analysis will be based on Bakhtin's theoretical proposal that understands the author as a responsible participant and the ethics of responsible creation. We will try to trace the statements authors, their discursive political and ethical relations, in each of the events and acts in the legislative utterances related to the National System of Culture (CNS) and their respective procedures. According to the results of our study, legislative utterances presented not only individual authors, but also co-authors and received ideological influence from constituted political groups, their axiological values and exotopies.

**Keywords:** political-cultural sphere; authorship; National System of Culture; Bakhtin.

## **Introdução**

O presente artigo busca analisar a autoria de enunciados pertencentes ao Sistema Nacional de Cultura do ponto de vista das teorias do Círculo de Bakhtin. Os enunciados escolhidos para a análise pertencem à esfera legislativa e tiveram, ao longo dos processos de criação, tramitação e aprovação, uma série de autores e agentes responsáveis por suas construções. Observaremos os autores dos enunciados por meio de suas relações discursivas, políticas e éticas, em cada um dos eventos e dos atos dos enunciados

legislativos, relativos ao Sistema Nacional de Cultura (SNC), levando em conta também suas respectivas tramitações.

A autoria de enunciados produzidos na esfera legislativa pode ser pensada por meio do teor do texto originalmente inscrito nos parlamentos, mas também pelas interferências ocorridas na proposta, já que este, antes de chegar a sua aprovação e redação final, passa por uma série de alterações e interações. Nossa hipótese é que, em decorrência das diferentes etapas das tramitações e interações ocorridas durante os processos, estes enunciados apresentam uma multiplicidade de autores, os quais influenciam no conteúdo dos enunciados com seus valores axiológicos e intenções político-ideológicas.

Neste estudo, escolhemos como *corpus* dois tipos de marcos legais: duas emendas constitucionais e uma lei regulamentar:

- i) Emendas Constitucionais 48/2005 e 71/2012 da Constituição Federal, relativas às PECs 306/2000 e 416/2005 (34/2012) que tratam do Plano Nacional de Cultura e do Sistema Nacional de Cultura;
- ii) Lei regulamentar do Plano Nacional de Cultura (Lei federal 12.243/2010).

A análise da autoria desses enunciados é relevante, pois a relação entre os autores e agentes envolvidos está na base estruturante do Sistema Nacional de Cultura, que determina a participação social em sua construção. Os três enunciados selecionados compõem o mais alto grau legal e hierárquico do novo modelo de política cultural proposto no início do século XXI e regem os discursos de uma série de marcos legais regionais e manuais que foram produzidos nos anos seguintes. É possível dizer que ambos servem como lastro ideológico e base discursiva para a criação de um compêndio desses outros enunciados previstos para estruturar o Sistema Nacional de Cultura por todo o país.

Para a análise do *corpus* utilizaremos como fundamentação teórica o conceito de autor presente nas seguintes obras de Mikhail Bakhtin, enumeradas na ordem de sua escrita e/ou publicação: *O problema do conteúdo do material e da forma na criação literária* (1924); *O autor e a personagem na atividade estética* (1924-27); *O discurso no romance* (1934-35); *Problemas na poética de Dostoiévski* (1963) e *Os Gêneros do discurso* (1951-53). Ainda que em boa parte dessas obras Bakhtin trate do conceito de autoria a partir da análise da esfera literária, buscaremos compreender como o conceito pode incidir sobre as demais esferas da vida e identificar os conceitos-chave relacionados, como veremos a seguir. Acreditamos que a teoria de Bakhtin poderá nos auxiliar nos objetivos desta análise por compreender que a autoria não é construída apenas por um indivíduo, mas por um autor ser responsável e participativo (ou autores) em diálogo com o mundo social que o rodeia e que cria enunciados impregnados de vozes sociais e discursos de enunciados anteriores.

O artigo será desenvolvido em três partes. Primeiramente, trataremos do conceito de autoria nas obras de Bakhtin. Em seguida, partiremos para a reflexão acerca da criação e autoria nos enunciados na esfera legislativa. E, finalmente, trataremos da análise e reflexão sobre a autoria nos enunciados legislativos do Sistema Nacional de Cultura.

## O conceito de autoria nas teorias de Bakhtin

O conceito de autoria nas obras de Mikhail Bakhtin foi sendo desenvolvido ao longo de décadas e pode ser pensado como uma chave para a arquitetura de sua teoria. Nas primeiras obras do pensador russo, *Arte e responsabilidade* e *Para uma filosofia do ato responsável*, a autoria ainda não estava no foco, porém é possível dizer que, ao pensar a responsabilidade do ato ético do ser, Bakhtin já projetava o que viria a ser esse autor que é responsável por seus atos criativos no mundo da vida e da arte. “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2010b, p. XXXIV).

Na obra *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* da metade dos anos 1920, Bakhtin passa a tratar do autor-criador de uma obra em diálogo aberto com os formalistas russos. Para ele, o autor-criador é um momento constitutivo da forma artística, pois é a “ponte” para o diálogo axiológico com o conteúdo, ao assumir um posicionamento valorativo em relação ao material e à forma. Nesta obra, Bakhtin também aborda outras esferas, como a científica e a política, e trata da autoria nestas outras esferas observando a ética e as relações axiológicas com o conteúdo. Isto é, a relação axiológica ativa pressupõe que o autor-criador se expressa através da forma, mas é por seu conteúdo e sua relação com outros discursos, que apresenta seus valores, sua ética e sua responsabilidade.

O autor-criador é um momento constitutivo da forma artística. Eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o conteúdo, para prová-la esteticamente: é na forma e pela forma que eu canto, narro, represento, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão. (BAKHTIN, 2010, p. 58).

Ainda nos anos 1920, em seu ensaio *O autor e a personagem*, Bakhtin (2010b, p. 10) diz que o “Autor: é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem, do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.”. Neste ensaio, Bakhtin trabalha com a diferenciação entre o autor-pessoa e autor-criador. O autor-pessoa se confunde com a pessoa em si e suas experiências na vida e, para Bakhtin, é um tanto “ingênuo”. O autor-criador de um determinado enunciado literário tem a possibilidade de uma visão exterior da obra e com isso pode fornecer a esta um acabamento. Ainda que nesta reflexão ele trabalhe o conceito de autoria principalmente em enunciados artísticos, o conceito de excedente de visão evidencia que, no caso de enunciados não artísticos, o acabamento só será possível por meio do olhar do outro.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2010b, p. 21).

No texto dos anos 1930, *O discurso no romance*, Bakhtin faz a relação do conceito de autoria com o de heterodiscurso, carregado de vozes sociais. Aqui o autor-criador é aquele que dá sua voz social ao todo artístico ainda que saiba que este discurso esteja impregnado de vozes de outros anteriores a ele.

Conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto condicionado e contestado é elucidado, por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele, e nesse complexo jogo de claro-escuro entra o discurso que dele se impregna, que nele lapida seus próprios contornos semânticos e estilísticos. (BAKHTIN, 2015, p. 49).

O heterodiscurso introduzido no romance é aí submetido a uma elaboração literária. As vozes históricas e sociais que povoam a língua fornecem-lhe percepções concretas, organizam-se no romance em um harmonioso sistema estilístico que traduz a posição socioideológica diferenciada do autor e de seu grupo no heterodiscurso da época. (Ibidem, p. 78).

A assinatura do autor-criador de um enunciado carrega uma carga de responsabilidade para o futuro deste, seja em seus resultados imediatos ou num futuro mais distante, pois as respostas a ele virão de algum modo. Ao assinar um enunciado, o autor assume sua responsabilidade na autoria e perante o mundo, pois como ele mesmo diz a vida, a existência, não tem alibi.

No texto dos anos 1954-56, *Os gêneros do discurso*, Bakhtin relaciona a autoria aos limites do enunciado e a sua conclusibilidade, bem como amplia a sua reflexão para esferas não literárias, como a científica:

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor. (BAKHTIN, 2010b, p. 281).

Ainda em relação à autoria, no ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin trata do tema e a correlaciona com os gêneros discursivos e com as diferentes posições sociais de cada tipo de autor. Em cada esfera e em cada gênero, temos tipos diferentes de autoria que dialogam com as especificidades do enunciado.

A questão do falante (do homem, do sujeito do discurso, do autor do enunciado, etc.). A linguística conhece apenas o sistema da língua e o texto. Por outro lado, todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário). (BAKHTIN, 2010b, p. 382).

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, czar, juiz, guerreiro, sacerdote, mestre, homem privado, pai, filho, marido, esposa, irmão, etc.). A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado (súdito, réu, aluno, filho, etc.). Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, e o estilo do enunciado: a palavra do líder, a palavra do juiz, a palavra do mestre, a palavra do pai, etc. É isso que determina a forma da autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais. (Ibidem, p. 389-390).

É possível dizer que, nas reflexões de Bakhtin, encontramos diferentes formulações sobre a autoria: a de autor-criador, como aquele que cria esteticamente com base em suas posições valorativas e assim confere acabamento da obra estética, principalmente no âmbito da esfera literária, mas também de um autor que participa



ativamente de um ato nas demais esferas da vida, que, ao criar um determinado enunciado, realiza um ato ético responsável.

Em síntese, embora um enunciado possua um autor, a sua voz não é a única; é possível “escutar outras vozes” sociais em diálogo polêmico com o projeto de dizer e as possíveis ressonâncias no público presumido que receberá este enunciado. Essa “bagagem” de outras vozes impregnadas nos enunciados evidencia o que Bakhtin, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* chama de “relações dialógicas” que:

[...] devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles surjam relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010c, p. 209)

[...] devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa. [...] são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive uma palavra isolada. (BAKHTIN, 2010c, p. 210).

O conceito de autor está na centralidade da definição dos limites do enunciado e do seu conteúdo. É o autor-criador quem dá o primeiro acabamento ao enunciado, no caso de um enunciado artístico, por meio de sua forma arquitetônica, de seu tom emotivo-volitivo, de sua criação numa totalidade organizada pela expressão. Essa forma arquitetônica traz a singularidade do enunciado e mostra não apenas sua forma, mas principalmente o conteúdo valorado deste enunciado, os valores axiológicos de seu autor-criador. É relevante observarmos a atividade totalizante do autor que, numa dada esfera de produção, num momento único da história, em uma situação de comunicação, num horizonte social específico, dá acabamento ao objeto de dizer. No caso de um enunciado não artístico, esse acabamento é possível a partir da relação com o outro ou com outros enunciados e discursos. Este autor se relaciona com outros enunciados anteriores e com outras vozes, que acabam por impregnar quase involuntariamente o enunciado que está sendo criado.

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar as milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p. 49).

Como vimos, às diferentes esferas compreendem diferentes processos autorais. No caso da esfera legislativa, a autoria está diretamente relacionada com outros discursos sociais existentes, com o ato ético responsável de seus autores diretos e da sua relação com os outros agentes participantes dos processos, como veremos a seguir.

## **A autoria na esfera legislativa**

Para melhor compreender a autoria nos enunciados de nosso *corpus* é relevante refletir acerca de como são construídos esses marcos legais na esfera legislativa. No caso, buscaremos compreender como são criados e aprovados dois tipos de enunciados: as

Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) e as leis, e como são compostas suas múltiplas autorias.

As Emendas Constitucionais (EC) são instrumentos legais para realizar adições e mudanças em artigos da Constituição Federal (CF) vigente e são instituídas por meio de Propostas de Emendas Constitucionais (PEC). Apenas as chamadas Cláusulas Pétreas não podem ser alteradas e nem abolidas por ECs. Nas demais partes da CF, as emendas constitucionais podem alterar pequenos trechos ou mesmo inserir novos artigos e parágrafos a capítulos já existentes. Na criação de um marco legal está intrínseca a presença de pelo menos um autor que assinará sua autoria e assim, por meio de um ato no mundo, criará uma nova unidade de cultura na esfera legislativa.

Podemos considerar que, num processo legislativo básico, teremos sujeitos em interação e as seguintes vozes: a voz do(s) autor(es) da lei, as vozes dos respectivos assessores parlamentares que auxiliam na escrita dos enunciados legislativos, as vozes das deliberações de seus relatores (às vezes, expressas em emendas e textos substitutivos), dos convidados de audiências nas diversas comissões em que foram analisadas ou mesmo as vozes dos vetos posteriores ou a não sanção da lei pelo Presidente da República, o chefe do poder executivo.

Há casos em que os projetos de leis são discutidos e votados não por seu teor completo, mas por artigos. Nesses processos, o voto dos parlamentares presentes na plenária poderá aprovar ou não determinados trechos destes marcos legais. Em alguns casos, novas leis e PECs poderão alterar o texto do que foi determinado em um dado enunciado legislativo no passado, de acordo com diferentes conjunturas, interesses e desacordos políticos. Isto é, uma lei, ainda que tenha um autor inicial proponente, é um tipo de enunciado que, em boa parte dos casos quando há maior disputa política, pode revelar diversas vozes e poderá ser alterada ao longo do trâmite e do tempo, através de demandas sociais ou apenas da necessidade de sua atualização. Esse tipo de tramitação evidencia que os marcos legais são enunciados com alto teor dialógico.

Ainda é preciso levar em conta que, na esfera legislativa, por seu caráter político, a disputa partidária influencia diretamente nos trâmites e interações relativos às leis. As relações entre os grupos políticos, ou como são chamadas, as bancadas parlamentares, são fatores que devem ser levados em conta ao observarmos a trajetória de uma determinada lei. Conseguir apoio nos mais diversos grupos políticos é de extrema importância para que um marco legal consiga ser aprovado com mais facilidade, e principalmente, para chegar ao final do processo com uma redação final que mantenha as intenções político-ideológicas de seu autor inicial.

O ato ético bakhtiniano pressupõe um dever ser com vistas ao outro e em relação com todos os pontos da arquitetura. Devo pensar sobre qual é de fato o modo correto de agir, para mim e para o outro, de modo prático e em relação ao contexto. Ao criar uma lei, não são as necessidades e vontades individuais do sujeito parlamentar que devem imperar e sim o que na prática beneficiará a coletividade de pessoas que o elegeram. Os eleitores representam diretamente “o outro” de um parlamentar autor de uma determinada proposta na esfera legislativa.

Estes agentes (autor da lei, relatores, demais parlamentares, ministros e presidente da república) atuam conjuntamente para compor a escrita de marcos legais que devem estar de acordo com os preceitos éticos e políticos de um determinado país, e, no caso do Brasil atual, de acordo com a Constituição Federal vigente de 1988. Nos dias atuais,

contamos com ferramentas mais democráticas de interação e participação social, como as consultas públicas feitas via internet nos *sites* do Congresso Nacional, em que a sociedade civil pode opinar se é a favor ou contra determinada proposta legislativa ou mesmo sugerir alterações em trechos de alguns marcos legais, como já ocorreu em diversos processos legislativos.

É possível aferir que os marcos legais, por conta de seu caráter ético e político, trazem em seu conteúdo forte teor ideológico, ao abordar nestes enunciados pontos de vista sobre determinado tema social que atingirá milhares de pessoas. O teor ideológico das deliberações em plenária e do conteúdo dos enunciados produzidos na esfera demonstra com maior clareza as diferentes avaliações sociais e a ética dos envolvidos, as diferenças de interesses políticos e econômicos, mesmo que estes nem sempre prezem pela ética coletiva. Os valores inseridos nestes enunciados determinarão a forma do conteúdo relacionado à arquitetura de um enunciado da esfera.

Nos conteúdos dos marcos legais, percebemos as intenções éticas dos interlocutores e autores. “[...] o conteúdo, em sua base, é ético” (BAKHTIN, 2010c, p. 21). Cada partido ou grupo político tem declaradamente tipos diferentes de visões de mundo, isto é, tem distintas avaliações sociais. É possível dizer que cada parlamentar está relativamente sincronizado ideologicamente com a proposta de seu grupo político ou partido e suas propostas legislativas podem ser observadas também levando em conta o grupo político-ideológico a que pertencem e os valores axiológicos defendidos em conjunto.

Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica. A motivação do meu ato é, em pequena escala, uma criação jurídica e moral; uma exclamação de alegria ou tristeza é uma obra lírica primitiva; as considerações espontâneas sobre as causas e efeitos de fenômenos são embriões de conhecimentos científicos, filosóficos etc. Os sistemas ideológicos estáveis e enformados das ciências, das artes, do direito etc. cresceram e se cristalizaram a partir do elemento ideológico instável, que através das ondas vastas dos discursos interior e exterior banham cada ato nosso e cada recepção nossa. Evidentemente, a ideologia enformada exerce, por sua vez, uma poderosa influência reflexa em todas as nossas reações verbalizadas. (BAKHTIN, 2009, p. 88).

Contudo, ainda que este receba influências de seu grupo e da esfera, o ponto de vista e os valores axiológicos do autor inicial também estarão refletidos no enunciado que está sendo criado. O autor é constitutivo do enunciado criado. Seus valores estão presentes em seu conteúdo e em diálogo com outros discursos anteriores. Bakhtin (2010, p. 29-30) em *O problema do conteúdo do material e da forma na atividade estética* diz que

[...] nenhum ato cultural criador tem relação com uma matéria indiferente a valores, totalmente casual e desordenada [...] ele se relaciona com algo já apreciado e de certa forma ordenado, perante o qual agora ele deve ocupar com conhecimento de causa, sua posição axiológica.

Para Bakhtin, o autor ou os autores não estão indiferentes ao que está sendo criado. Estes têm intenção, vontade e apreço ideológico por aquilo que estão compondo, um enunciado pleno de valores axiológicos. O autor é responsável por aquilo que está criando em seu ato criativo e ético. De acordo com Bakhtin, a relação do autor com a realidade pré-existente no ato ético é diferente da relação puramente estética. No ato ético, esta

relação “é habitualmente expressa como a relação do dever para com a realidade” (BAKHTIN, 2010, p. 32).

O entendimento de que a esfera legislativa brasileira tem sua estrutura e seu *modus operandi* específicos, bem como uma hierarquia interior e uma relação com os três poderes da República, deve ser levado em conta em nossa análise. A autoria na esfera legislativa, principalmente em tramitações com maior disputa política, pode se revelar como um “quebra-cabeças” com diversas vozes que trazem valores axiológicos e interesses políticos distintos e que, algumas vezes, são impossíveis de conhecer. A esfera legislativa, por conta de seu caráter institucional e político-partidário, e por ser permeada por interesses dos mais diversos grupos sociais, faz ecoar vozes diversas em disputa num só processo de criação de um enunciado. Com isso, podemos aferir que o processo de construção arquitetônica de um enunciado nessa esfera pode demonstrar o diálogo de diversas consciências, com fortes posições avaliativas, em que os fatores ideológico e ético são uma mistura de valores individuais, de grupos políticos e da sociedade civil. No Brasil, a esfera legislativa se nomeia como democrática e assim assume como característica enunciados compostos por sujeitos em interação. Como em outras esferas ideológicas, deve-se levar em conta a relação dos autores com os outros interlocutores, a situação de comunicação, o gênero e suas especificidades, a relação com outras esferas de produção e circulação de determinado enunciado, e os outros diferentes enunciados produzidos em diálogo durante o processo. Todos esses fatores incidem na autoria e na criação do enunciado.

### **A autoria no Sistema Nacional de Cultura**

O primeiro marco legal que inicia os processos de construção do Sistema Nacional de Cultura foi a PEC 306/2000 relativa ao Plano Nacional de Cultura que busca inserir o parágrafo 3º ao artigo 215 da Constituição Federal. A apresentação da proposta ocorreu no dia 29 de novembro de 2000 pelo Deputado Federal Gilmar Machado (PT – MG). A criação da PEC vem de um processo de discussões anteriores ao ano 2000 e que se fortificaram em uma conferência realizada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Legislativa a partir de 1998. Na época, Gilmar Machado estava em diálogo com outros parlamentares e também com intelectuais e artistas. O processo de criação da PEC foi construído de forma dialógica, a partir dos debates da conferência e da comissão, isto é, com diversas pessoas em diferentes etapas da interação. A PEC foi aprovada e transformada em Emenda Constitucional N. 48 no dia 10 de agosto de 2005. Seu teor inseriu no artigo 215 (já existente e que trata da garantia do pleno exercício dos direitos culturais) o terceiro parágrafo que diz o seguinte:

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: I - defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; II - produção, promoção e difusão de bens culturais; III - formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; IV - democratização do acesso aos bens de cultura; V - valorização da diversidade étnica e regional. (BRASIL, 2005).

Apesar de sua escrita resumida e até certo ponto de caráter abrangente, o trecho acima traz ênfases valorativas que podem demonstrar que o autor da PEC, quando da sua criação, levou em conta não apenas a complexidade da esfera da cultura como um todo,

mas pensou também na complexidade da gestão da cultura, entendida a partir deste momento pelo olhar da política cultural e escutou as necessidades da esfera. Essa afirmação fica mais evidente nos trechos em que se ocupa da formação para gestão da cultura e da democratização do acesso. A partir daquele momento não apenas a arte e o patrimônio estavam em pauta, mas um caráter mais político-social da cultura, visando a democratização do acesso e a diversidade. Essa visão da cultura também demonstra o interesse do autor em possibilitar que a esfera político-cultural, através daquela proposta, pudesse ser repensada como processo de gestão pública e para isso acontecer seria necessário levar em conta a formação de gestores especializados nas práticas de um setor complexo e diferente como a cultura. Assim, Gilmar Machado apresenta por meio do parágrafo da EC seus valores axiológicos e seu entendimento sobre a política cultural, porém com influência de outros discursos, já que o enunciado foi criado a partir dos debates em audiências públicas feitas no Congresso.

O segundo enunciado presente em nosso *corpus* é o Projeto de Lei de regulamentação do Plano Nacional de Cultura (PL 6.835/2006) que depois de aprovado tornou-se a Lei Federal 12.243/2010. O texto inicial da lei regulamentar do PNC foi assinado pelo deputado Gilmar Machado, mas contou com importantes contribuições dos deputados Paulo Rubem Santiago (PT-PE) e Iara Bernardi (PT-SP) que assinam em parceria. Ao observarmos o processo de tramitação do projeto da lei do PNC pelo *site* da Câmara Federal, desde o início é possível perceber que o texto proposto pelos três autores originais não apresentou o formato de enunciado de lei conforme aprovada, mas sim uma proposta do que seria o Plano, com justificativas, detalhes do que estavam propondo e até a metodologia da implantação e das conferências. O texto inicial do PL tinha 21 páginas e ainda não estava escrito em formato de lei, mas num texto corrente e apresentava como introdução uma breve contextualização social e histórica para justificar a proposta.

A história demonstra que tem havido um processo de exclusão da maioria de nossa população. Nossas crianças e nossos jovens, embora herdeiros de um grande patrimônio cultural e criativos o suficiente para enriquecê-lo e legar às gerações que virão, não conseguem ver seu próprio rosto na grande produção cultural dominante. A política cultural tem sido privilégio de poucos que dividem entre si os recursos, sejam públicos ou privados, destinados à criação e produção cultural. A I Conferência Nacional de Cultura, organizada desde a base, nos municípios, estados e regiões, congregando os diferentes atores, públicos e privados, discutiram profundamente questões centrais como gestão pública e cultura, cultura e direito à cidadania, economia da cultura, patrimônio cultural, comunicação e cultura, a democratização e descentralização dos meios de comunicação, o sistema nacional de cultura, entre outros pontos e deliberou pelas diretrizes que devem nortear a política cultural brasileira, constituindo-se no Plano Nacional de Cultura com suas metas bem definidas. Desta forma, apresento aos nossos pares esta proposta do Plano Nacional de Cultura, em anexo, resultado de um amplo debate em todo o País. Tenho a certeza que receberá a acolhida dos nobres deputados.<sup>1</sup>

Nas primeiras linhas da justificativa, os autores demonstram quais são seus valores axiológicos sobre a esfera político-cultural brasileira. Falam do tema “exclusão” como princípio justificador, e com forte tom de denúncia social nos trechos: “tem havido um processo de exclusão da maioria de nossa população”, “não conseguem ver seu próprio rosto na grande produção cultural dominante”, “A política cultural tem sido privilégio de

---

<sup>1</sup> Texto disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD19ABR2006.pdf#page=160>>. Acesso em: 22 set. 2016.

poucos que dividem entre si os recursos, sejam públicos ou privados”. Aqui percebemos o embate entre os conceitos de exclusão/inclusão e privilegiados/desprivilegiados. Os autores trazem neste trecho uma justificativa ética essencial para nossa reflexão, pois apontam que o PNC poderia ser uma possibilidade de “direito à cidadania”, de “democratização” e de inclusão.

A construção do marco legal passou por diversas etapas ao longo dos cinco anos até sua aprovação. Uma das mais importantes foi a consulta pública realizada no ano de 2008 em 27 seminários em todos estados do país e com participação de mais de cinco mil pessoas. Isso nos faz pensar num processo com influência da sociedade civil por meio da participação de centenas de coautores, o que evidencia o caráter dialógico e plural dos enunciados analisados.

Em abril de 2009, a deputada Fatima Bezerra (PT – RN) é designada pela comissão como nova relatora do PL. No mês de setembro, Fatima apresenta um parecer com uma extensa reflexão sobre o PNC e, junto a ele, um novo texto substitutivo, em formato de projeto de lei. Neste momento, é criado o enunciado no formato do gênero projeto de lei regulamentar da Câmara, através das reflexões existentes no extenso texto dos deputados autores iniciais. Nas justificativas ao PL, Fatima demonstra conhecer em profundidade o tema da gestão da cultura e toma para si a responsabilidade ética pela aprovação do PL ao participar de forma ativa e interessada do processo com uma vasta pesquisa em seu relatório. Ao longo do enunciado, cita e comenta trechos de diversos documentos relacionados como os resultados da I CNC, os documentos mexicanos da UNESCO (Declaração do México e *Nuestra Diversidad Creativa*), a Agenda 21 da Cultura, a *Convenção para a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais* etc. Além disso, também faz referências a reflexões de pensadores brasileiros da cultura como a historiadora Lia Calabre e o gestor e ator Sergio Mamberti, a fim de complementar sua argumentação. O documento de autoria de Fatima Bezerra apresenta, além das reflexões e do texto da lei, também os anexos contendo as diretrizes, estratégias e ações do PNC. Isso leva a crer que os textos, tanto da lei quanto dos anexos, foram escritos em parceria com membros do Ministério da Cultura, por meio das discussões, reuniões e encontros realizados com a sociedade civil. Essa parceria é evidenciada pela menção e diálogo com a publicação *Porque aprovar o Plano Nacional de Cultura* de abril de 2009, mesmo período em que se inicia o processo de relatoria de Fatima na Comissão de Educação e Cultura. A publicação foi desenvolvida pelo MinC com a intenção de auxiliar a compreensão da estrutura e do funcionamento do plano e do sistema como um todo, endereçado tanto para a sociedade civil, quanto para os demais deputados da Câmara.

Depois do texto substitutivo proposto por Fatima Bezerra, o projeto de lei recebeu sete emendas parlamentares propostas pelo deputado Emiliano José (PT – BA) quando estava em análise na Comissão de Constituição e Justiça em dezembro de 2009. As emendas propunham pequenas alterações em diversos trechos do enunciado. As emendas propostas por Emiliano José resultaram em algumas alterações consideráveis no texto, por exemplo, no Art. 3º Parágrafo 4º, que trata das atribuições do poder público. E no Art. 11º que trata das disposições finais em seu Parágrafo único.

Art. 3º Versão Deputada Fatima Bezerra.

§ 4º Poderão colaborar com o Plano Nacional de Cultura, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como empresas, organizações corporativas e sindicais, organizações da sociedade civil, fundações, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a garantia dos princípios, objetivos, diretrizes e metas do PNC, estabelecendo termos de adesão específicos.

Art. 3º Versão Deputado Emiliano José.

§ 4º O Poder Executivo federal, observados os limites orçamentários e operacionais, poderá oferecer assistência técnica e financeira aos entes da federação que aderirem ao plano, nos termos de regulamento.

Art. 11º Versão Deputada Fatima Bezerra.

Parágrafo único. A primeira revisão do plano será realizada após quatro anos da promulgação desta Lei e contará com a participação de especialistas, instituições culturais e órgãos do poder público, com o apoio da sociedade civil, do Conselho Nacional de Política Cultural e de outros órgãos colegiados de caráter consultivo, na forma do regulamento.

Art. 11º Versão Deputado Emiliano José.

Parágrafo único. A primeira revisão do plano será realizada após quatro anos da promulgação desta Lei, assegurada a participação do Conselho Nacional de Política Cultural – CNPC e de ampla representação do poder público e da sociedade civil, na forma do regulamento.<sup>2</sup>

O documento contendo as emendas propostas pelo deputado Emiliano, além de alterar brevemente seis trechos da lei, sugeriu também um novo artigo ao enunciado que dá a competência aos entes federados de realizarem suas próprias conferências territoriais e setoriais.

Podemos aferir que a redação final do texto da lei 12.343/2010 foi um processo de escrita e criação na esfera legislativa composto por diversas consciências, com influência dos discursos e das discussões incentivadas pelo MinC e ocorridas na sociedade civil. Todavia, é relevante evidenciar que todos os cinco deputados que efetivamente participaram do processo de escrita eram do mesmo partido, o que demonstra uma linha ideológica de consenso ao longo do processo entre os principais coautores participantes. Ainda que tivesse sofrido um atraso considerável em seu processo entre 2007 e 2009, em nenhum momento o PL teve dificuldades para ser aprovado ou demonstrou problemas concretos de disputa política por trechos de seu conteúdo. O único embate político ocorrido no processo foi o requerimento 404/10 apresentado em 15 de abril de 2010 pelo deputado Milton Vieira (DEM – SP), alegando que a matéria deveria ser levada à ampla discussão na plenária da Câmara, pois era de interesse de “diversos segmentos da sociedade civil”<sup>3</sup>. Após um requerimento do autor

---

<sup>2</sup> Trechos disponíveis em:

<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=752712&filename=Tramitacao-PL+6835/2006](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=752712&filename=Tramitacao-PL+6835/2006)>. Acesso em: 23 set. 2016.

<sup>3</sup> Idem.

do PL, Gilmar Machado, prosseguiu para sua redação final e aprovação por unanimidade conforme substitutivos e emendas no dia 25 de novembro de 2010. No dia 02 de dezembro, o texto foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) com a sanção presidencial de Lula.

A lei do PNC traz assim uma multiplicidade de autorias, ainda que em termos ideológicos tenha demonstrado consenso, por conta de todos os coautores serem do mesmo partido. Além de seu autor original, o deputado Gilmar Machado, é possível dizer que atuam como coautores na construção do enunciado os deputados Paulo Rubem Santiago, Iara Bernardi, Fatima Bezerra e Emiliano José. Todos os envolvidos estiveram empenhados no processo de diferentes formas como seres responsáveis em situações de comunicação únicas, para que este fosse aprovado conforme as discussões feitas junto à sociedade civil. Ainda que em termos político-ideológicos todos os envolvidos no processo tenham demonstrado convergência de ideias, é possível dizer que cada um deles trouxe uma contribuição diferente ao enunciado. A deputada Fátima Bezerra, por exemplo, ao atuar como relatora e criadora do texto substitutivo do PL já em formato de lei, pode ser vista como uma coautora com ampliada relevância perante os demais. Sua atuação na construção do enunciado deve ser pensada como uma segunda autoria, já que esta partiu de um texto justificativa, que trouxe as bases ideológicas do PNC, mas propôs um enunciado completamente novo, em outro gênero discursivo (lei) e com construção composicional diferente.

A contribuição do Deputado Emiliano José foi necessária para realizar pequenas modificações no marco legal antes de sua aprovação na Câmara dos Deputados. No documento das emendas presente na tramitação do PL no *site* do Congresso, não há justificativa a não ser de ajuste textual. Como acontece em muitos dos casos na esfera, para tornar a lei mais fácil de ser aprovada, ou mesmo para acertar questões legais, alguns ajustes nos enunciados são necessários antes de sua primeira votação no Congresso Nacional.

O terceiro momento de nossa reflexão busca analisar os processos e agentes participantes da criação e aprovação da Emenda Constitucional do Sistema Nacional de Cultura (SNC). A PEC 416/2005 do SNC foi inscrita na Câmara Federal pelo Deputado Paulo Pimenta (PT – RS) em junho de 2005 e visava inserir o novo sistema de cultura criando um novo artigo à CF, o artigo 216-A. A estratégia de criar não apenas um novo parágrafo à CF, mas um novo artigo, com teor distinto do artigo 216 que trata principalmente do patrimônio, demonstra que os autores da PEC do SNC buscavam ampliar o escopo da esfera político-cultural na carta régia.

No trâmite apresentado no *site* da Câmara Federal, é possível observarmos três versões diferentes da PEC 416/2005. O primeiro enunciado de junho de 2005, com autoria do Deputado Paulo Pimenta, trazia uma introdução menor sobre seu objeto e apenas cinco itens relativos ao Sistema. A segunda versão com o texto substitutivo proposto em abril de 2010, pelo então relator deputado Paulo Rubem Santiago (PT-PE) já demonstra a evolução da reflexão acerca do enunciado original. O deputado pernambucano buscou desenvolver o texto original de Paulo Pimenta para algo que trouxesse maior articulação com as discussões que estavam ocorrendo fora da esfera legislativa. Bem mais complexo que o enunciado anterior, este substitutivo traz quatro parágrafos diferentes distribuídos em 21 itens que tratam respectivamente dos princípios e diretrizes do sistema, da sua estrutura de gestão, da futura lei de regulamentação e dos sistemas nos entes federados.



É relevante lembrar que Paulo Rubem Santiago também esteve envolvido no processo de escrita, relatoria e aprovação da lei regulamentar do PNC que começou quase simultaneamente em 2005. É possível ressaltar que a designação de Paulo Rubem em fevereiro de 2010 para a relatoria foi feita a partir da instituição de uma Comissão Especial para a discussão da PEC requerida pelo Deputado Odair Cunha (PT – MG). Essa comissão especial possibilitou a realização de audiências públicas para a discussão da matéria com participação de agentes de outras esferas, tanto do MinC quanto da sociedade civil.

Ainda em sua primeira etapa na Câmara dos Deputados, a PEC foi aprovada em primeiro turno por 361 votos a favor e apenas um voto contrário do Deputado Jair Bolsonaro (PP – RJ). No dia 26 de junho, a PEC foi discutida em sua 10ª sessão e aprovada em segundo turno por 326 votos a favor e um contra, do mesmo deputado carioca. Bolsonaro foi opositor a todas as matérias legislativas da área da cultura no período.

Em 28 de junho, a PEC foi enviada ao Senado para sua discussão final onde foi inscrita como PEC 34/2012<sup>4</sup>. Em agosto de 2012, a PEC foi submetida à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal, na responsabilidade de relatoria da então senadora Marta Suplicy (neste momento ainda no PT – SP) que emitiu parecer favorável à proposta. No dia 12 de setembro de 2012, a PEC foi levada à discussão e votação e aprovada em primeiro turno por unanimidade pelos 56 senadores presentes e o segundo turno ocorreu na mesma data com 54 senadores. A sessão final de aprovação ocorreu na Câmara Federal em 29 de novembro de 2012 com a promulgação da Emenda Constitucional N. 71.

Ao atentarmos à autoria da PEC relativa ao SNC devemos reconstruir seu processo de criação, que, como vimos, foi fruto do trabalho de ações de diferentes autores (com discursos convergentes ideologicamente por serem todos do mesmo partido) e agentes da sociedade civil das mais diversas procedências. No texto de justificativa da PEC 416/2005 relativa ao SNC, seu autor inicial, o deputado Paulo Pimenta, escreveu:

Um sistema universalizador de gestão da cultura deve acolher, como elementos-chave, a criação dos conselhos de cultura, dos fundos de cultura e das formas de participação democrática e descentralizada dos produtores culturais e das comunidades em geral, além da atuação autônoma e articulada das três esferas de governo. Com isso, estabelecem-se as bases para implantar os componentes das políticas culturais: formação, criação, produção, distribuição, consumo, conservação e fomento. A partir desses elementos centrais, é possível pensar as políticas culturais como estratégias voltadas para o desenvolvimento cultural e econômico do País, para a garantia do direito de acesso aos bens culturais como prerrogativa essencial da população na construção da cidadania e para a defesa da diversidade cultural e das identidades culturais locais frente à globalização. Esta iniciativa vem complementar outras ações em tramitação nesta Casa com o objetivo de consolidar uma política cultural para o País. Uma delas é a Proposta de Emenda à Constituição nº 306, de 2000, do Deputado Gilmar Machado e outros, que institui o Plano Nacional de Cultura, aprovada pelo Congresso em 2005. Outra iniciativa no mesmo sentido é a Proposta de Emenda à Constituição nº 150, de 2003, do Deputado Paulo Rocha e outros, que institui a vinculação de receita para a cultura, colocando em

---

<sup>4</sup> Ao tramitar da Câmara dos Deputados para a aprovação final no Senado, uma PEC recebe uma nova numeração a partir de sua ordem de inscrição.

debate a questão do papel do Estado como fomentador das atividades culturais e da previsão orçamentária para a efetivação das políticas públicas de cultura.<sup>5</sup>

A citação à PEC 306/2000 feita na justificativa do deputado que consta em anexo ao enunciado da PEC 416/2005 e à PEC 150/2003<sup>6</sup> nos leva a crer que o deputado Paulo Pimenta estava buscando não apenas demonstrar a relação dos enunciados dentro da arquitetura do sistema, mas principalmente incentivar a aprovação destas outras duas propostas por conta de seu caráter ético e democrático. A visão de Paulo Pimenta sobre o processo apontava para a construção do Sistema como um todo, isto é, para sua arquitetura. Assim também foi a visão do deputado Paulo Rubem em seu texto substitutivo. Ambos estavam em diálogo constante com membros do MinC nos respectivos períodos, pois os discursos que traziam em seus relatórios, pareceres e justificativas eram semelhantes aos enunciados produzidos pelo MinC. Neste trecho da justificativa, Paulo Pimenta demonstra seus valores axiológicos e visão de política cultural quando diz que

A partir desses elementos centrais, é possível pensar as políticas culturais como estratégias voltadas para o desenvolvimento cultural e econômico do País, para a garantia do direito de acesso aos bens culturais como prerrogativa essencial da população na construção da cidadania e para a defesa da diversidade cultural e das identidades culturais locais frente à globalização.<sup>7</sup>

Para ele, as políticas culturais deveriam ser “estratégias” de desenvolvimento cultural e econômico, mas também a garantia do direito à cultura como essencial à cidadania e da defesa da diversidade. Mais uma vez vemos aqui os mesmos centros de valores apontados doze anos antes da PEC do PNC por Gilmar Machado, pois trata da gestão da cultura para o acesso e para a diversidade. Contudo, nesse novo momento, a ideia de política cultural como estratégia voltada para o desenvolvimento principalmente econômico parece estar se fortalecendo.

Podemos dizer que a autoria na Emenda Constitucional do SNC também se caracteriza com uma multiplicidade de autores do mesmo partido em diálogo para a construção do enunciado final. Ainda que haja diversos coautores participantes do processo, a voz socioideológica representa os valores do grupo, no caso do Partido dos Trabalhadores. Isso é evidenciado pelo fato de que as propostas do PNC e do SNC estão mencionadas no programa do partido para a eleição do Presidente Lula no ano de 2002. O autor inicial Paulo Pimenta assina a PEC, mas não podemos deixar de incluir como coautores Paulo Rubem Santiago e Marta Suplicy, ambos petistas naquele momento, que além de influenciarem como relatores no processo, também tomaram para si a responsabilidade para que esta pudesse tornar-se parte da Constituição Federal.

---

<sup>5</sup> Justificativa à inscrição da PEC do SNC 416/2005. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=566A7270FAB7601DDE007C61F4608F0C.proposicoesWeb2?codteor=316130&filename=Tramitacao-PEC+416/2005](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=566A7270FAB7601DDE007C61F4608F0C.proposicoesWeb2?codteor=316130&filename=Tramitacao-PEC+416/2005)>. Acesso em: 26 set. 2016.

<sup>6</sup> A PEC 150/2003 versa sobre a ampliação dos orçamentos de cultura nos três âmbitos de governo. Atualmente tramita com uma proposta substitutiva como PEC 421/2014 e aguarda apreciação.

<sup>7</sup> Idem nota 2.

## Considerações finais

Nos enunciados produzidos numa esfera de caráter normativo como a legislativa, os rastros da autoria são quase imperceptíveis ao longo dos textos em termos de estilo, mas estão marcados em seus conteúdos e no teor axiológico das proposições. Os deputados assinam a autoria e a relatoria nos marcos legais, porém, em boa parte dos casos, os textos legislativos são criados e escritos em conjunto com seus assessores em diálogo com as propostas político-ideológicas do partido a que pertencem. Partindo dessa situação de produção, é possível aferir que, dentre as vozes presentes nos enunciados analisados, devemos levar em conta os valores axiológicos destes agentes que se materializam nas entrelinhas desses enunciados. Os assessores especializados na escrita de marcos legais atuarão em diversas etapas dos processos de escrita e aprovação de uma determinada matéria. Ainda que esses assessores não assinem oficialmente a autoria dos enunciados e sejam anônimos nas informações publicadas, é possível dizer que são agentes de suma importância na criação e construção dos mesmos, tornando-se, assim, coautores anônimos de diversos marcos legais.

Os deputados, por assinarem a autoria e a relatoria destes marcos legais, assumem a responsabilidade ética pelo teor desses enunciados em relação ao mundo. Como evidenciou Bakhtin, a assinatura é a prova de que a vida não tem alibi e num enunciado reforça a responsabilidade pelo dito. Deste modo, há uma corresponsabilidade ética de parlamentares, assessores e sociedade civil no ato criativo responsável da escrita de uma lei ainda que alguns desses agentes permaneçam incógnitos e não participem da assinatura dos enunciados. No entanto, como vimos, a autoria se difere de assinatura nesses processos da esfera: há os processos em que autores assinam os marcos legais (seja como autor ou relator), e há os coautores que contribuem anonimamente, por exemplo, os assessores legislativos, cuja função é participar da escrita e revisão dos enunciados, ou mesmo agentes da sociedade civil presentes nas audiências.

Ao proporem os marcos legais analisados, os autores estavam em diálogo com outros marcos legais e discursos sociais e assim foram aos poucos construindo a arquitetônica desse novo sistema de gestão pública da cultura. Pudemos verificar que o SNC e seus autores estavam propondo uma forma de gestão e compreensão de cultura para a esfera político-cultural em termos de sua construção, na qual estavam presentes valores como possibilidade de democratização e de inclusão por meio da ampliação do acesso e da diversidade. Ao observarmos a construção histórica do Sistema e os personagens principais que atuaram na criação e composição desta arquitetura ao longo do tempo, foi possível verificar que o SNC e o PNC foram criados, construídos e pensados por diversos sujeitos autores. Entretanto, apesar da diversidade de autorias, constatamos um consenso político-ideológico de vozes nos enunciados, pois todos os autores principais eram do Partido dos Trabalhadores e criaram os enunciados de acordo com as propostas de gestão das políticas culturais do governo naquele período.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: A estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. Organização de Serguei Bocharov e Vadim Kojinov. São Paulo: Editora 34, 2015 [1934-35].

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010<sup>a</sup> [1923-24]. p. 13-70.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c [1963].

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010d [1920-24].

\_\_\_\_\_. *O freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009 [1927].

BRASIL. *PEC 416/2005. SNC*. Institui o Sistema Nacional de Cultura. Disponível em: <<http://blogs.cultura.gov.br/snc/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 12.343*, de 2 dezembro 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura – PNC, cria o Sistema Nacional de informações e Indicadores Culturais – SNIIC e dá outras providências. 2010.

**Recebido em:** 18/08/2017

**Aprovado em:** 15/07/2018

# A arquitetônica do gênero musical sertanejo: cotejando enunciados presentes no livro *Bem Sertanejo*

**Maria Sueli Ribeiro da Silva**

Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
mssuribeiro@yahoo.com.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0012-9547>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2021>

## Resumo

Com base no cotejo de enunciados do livro *Bem Sertanejo*, esta pesquisa pretende mostrar a construção da arquitetônica do gênero sertanejo, por meio do cotejo de enunciados presentes nos capítulos dessa obra, de modo a refletir de que forma gêneros musicais do sertanejo, como a música raiz, o sertanejo e o sertanejo universitário – fazem ressoar a cultura sertaneja e como vêm se relacionando com as mídias para propagação desse gênero.

**Palavras-chave:** gêneros musicais sertanejos; arquitetônica; cotejamento; *Bem Sertanejo*.

## The architectural of the musical genre sertanejo: comparing statements present in the book *Bem Sertanejo*

### Abstract

Based on the comparison of statements of the book *Bem Sertanejo*, this research intends to show the construction of the architectural genre of the sertanejo genre, by means of the comparison of statements present in the chapters of this work, in order to reflect in what form musical genres – root music, sertanejo and university sertanejo make resonate the sertaneja culture and how it has been related to the media for the propagation of this genre.

**Keywords:** musical genre sertanejo; architectural; comparing; *Bem Sertanejo*.

## 1. Introdução

A diversidade cultural no Brasil é aceita, mas nem sempre é compreendida. As diversidades de hábitos, costumes regionais são exemplos de chacotas por parte ainda de muitos brasileiros. Vale a minha identidade cultural, sou um paulista. Mas não vale a identidade cultural do Nordestino, que é um repentista. Ser diferente na cor, no gênero, na linguagem ainda é um problema em nosso país. Se você fala o dialeto caipira, há um tipo de preconceito: o preconceito linguístico. Se você ignora um negro, há outro preconceito: o racial. É preciso quebrar a barreira do preconceito. A música é um dos meios que possibilitam entender que é aceitável toda diferença, toda diversidade.

Do preconceito social, nascem os estereótipos, como ocorreu com o caipira, apresentado por alguns como o ignorante, o matuto, o bicho do mato. Esse estereótipo provém de um discurso enunciado em um contexto social específico, construindo uma arquitetônica em que o sujeito é posto à margem, é marginalizado.

Para Bakhtin (2006), o signo linguístico deve ser estudado além de sua realidade literal, por ser a palavra reveladora das relações sociais e de suas significações, tanto quanto seus contextos de uso. Se os discursos são enunciados e os enunciados palavras para além do signo, nesse sentido “ser caipira” está para além do preconceito, do estereótipo. O caipira, o matuto, o homem do campo, o sertanejo é léxico de arquitetônicas construídas na relação desse sujeito com outrem.

A linguagem é histórica, é social, é também a vida. Esta se faz na arte, na ótica bakhtiniana, por exemplo, a letra de uma música raiz ou sertaneja. É no contexto histórico, social, de vida e de arte que o dialeto caipira compõe também a língua portuguesa do Brasil. Há uma relação dialética, uma está na outra. Só assim designam sentidos, frases e discursos. Os discursos são feitos de enunciados que envolvem “eu” e “outro”.

O presente estudo tratou da arquitetônica da cultura sertaneja, a partir de gêneros musicais relacionados a esse gênero, que são: a música raiz, a música sertaneja e a música sertaneja universitária. Com base nos estudos bakhtinianos e de conceitos desenvolvidos pelos intelectuais do Círculo, levamos à discussão e à compreensão de gestos de leitura e de enunciados presentes nestes gêneros musicais.

De modo específico, buscou-se compreender a relação das vozes presentes nesses gêneros, a partir de enunciados dos cantores apresentados no livro *Bem Sertanejo*, de autoria do cantor Michel Teló e do jornalista André Piunti, no qual é mostrada a história da música sertaneja no país, em relação às mídias de cada época (como rádio e TV).

## 2. Procedimentos metodológicos

Para este artigo, realizou-se uma pesquisa qualitativa, voltada à filosofia da linguagem, com base nos estudos de Bakhtin e estudiosos do Círculo. A constituição do *corpus* de análise foi feita com base em uma pesquisa exploratória e documental, a partir do projeto Bem Sertanejo, o qual engloba, primeiramente, o Programa *Bem Sertanejo* do Fantástico, da emissora Rede Globo, o livro *Bem Sertanejo* e o site *Bem Sertanejo*. Porém, para este trabalho, tomou-se somente a análise de enunciados presentes no livro desse projeto, o qual mostra vozes sociais e dos cantores de cada gênero musical do sertanejo.

Em seu livro, *Estética da Criação Verbal* (2011), Bakhtin traz, em um dos capítulos, uma metodologia de análise de enunciados de textos, que denomina de cotejamento ou ainda de correlacionamento, mostrando que a índole dialógica dos textos se baseia no cotejo, ou seja, no correlacionamento, como se nota a seguir:

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). [...] Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Assim, para este estudo, fez-se a análise de enunciados presentes, buscando compreender a relação entre os gêneros musicais do sertanejo (raiz, sertanejo e sertanejo universitário) por meio das vozes sertanejas que são contempladas na obra.

Como esse estudo se volta à ótica da filosofia da linguagem, e não da teoria da análise do discurso, tomou-se por base a noção de “cotejo” (ou “correlacionamento”) apresentada por Bakhtin.

Na visão bakhtiniana, o cotejo é, por assim dizer, uma orientação metodológica que se origina da valoração do outro, da relação de alteridade, passando a se caracterizar como reflexo, refração e construto da produção de conhecimentos pelos seres humanos e não uma mera reprodução sem refratar a realidade circundante, ou seja, sem deixar de se remeter à história, à ideologia, às práticas sociais, à heterogeneidade (SILVA, 2017).

Para Fiorin (2012, p. 151), “[...] captar as relações do texto com a história é apreender esse movimento dialético da constituição do sentido”. Dessa forma, por meio do cotejo de enunciados de cantores do sertanejo, esse estudo buscou verificar sentidos contidos nos gêneros musicais sobre a cultura sertaneja.

### **3. Concepção de cultura e de gênero na visão bakhtiniana**

De acordo com Bakhtin (2006), a cultura é composta de discursos que retêm a memória coletiva em relação ao que cada sujeito é obrigado a se situar. O termo “discurso” pode, então, ser definido como aquilo que pretende significar algo a outro, com a intenção de lhe transmitir um conjunto de informações coerentes, e essa coerência é uma condição essencial para que o discurso seja entendido. São as mesmas regras gramaticais utilizadas para dar uma estrutura compreensível ao discurso que simultaneamente funcionam com regras lógicas para estruturar o pensamento.

Na Era da Informação, a sociedade passa a ser mais tecnológica; além da comunicação de massa (TV, rádio), os indivíduos utilizam a comunicação virtual, a internet. E, por meio dela, acessam informações, buscam conhecimento, interagem com seus interlocutores por meio de redes sociais, selecionam programas, reportagens, vídeos, músicas, de acordo com sua preferência.

Esses avanços tecnológicos vêm favorecendo as diversas produções midiáticas, como a construção de videoclipes e de programas de TV, que atraem a população, sobretudo os jovens. Nessas produções estão disponibilizadas várias informações e discursos que influenciam direta ou indiretamente a vida e a cultura de um povo. Recentemente, programas de TV, por exemplo, estão se voltando à cultura raiz ou à cultura sertaneja, buscando levar o verdadeiro valor dessa cultura e desfazer preconceitos. Cada veículo de comunicação, como a TV e a internet, enfatiza essa cultura de uma forma e com um determinado discurso. Cada discurso se orienta por uma determinada argumentação, ou ainda se centra, principalmente, na persuasão.

Os discursos desempenham diversas funções, assumem várias modalidades e utilizam diferentes estilos de linguagens e gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2011, p. 262), “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]”. E cada campo de atividade apresenta um repertório integral de gêneros do discurso, “que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

No que tange à música sertaneja, pode-se dizer que é “o repetível e o novo se dando juntos”; os gêneros (raiz, sertanejo e sertanejo universitário) se relacionam, a tradição se repete e se renova no tempo e no espaço, se junta e se separa, isto é,

dialogam, vão além do discurso verbal, formando uma arquitetônica com sentidos dentro e fora desta (PAJEÚ, 2014).

Muitos significados envolvem o termo “sertanejo”, ou seja, muitas relações se fazem com essa palavra. São relações que, muitas vezes, constroem um discurso de preconceito, de divisão, de discriminação, de massificação, de mercado; e, outras vezes, um discurso de agregação, de paixão, de tradição e cultura, de não acabamento, de estar-se e por fazer, de pertencimento social, de empoderamento cultural, que só podem ser notados no aqui e agora, ou seja, na constituição dos gêneros musicais, também chamados de “sertanejo”.

#### 4. O gênero musical sertanejo

Sobre a constituição dos gêneros da música sertaneja, Oliveira (2009) mostra que, antes da década de 30, a expressão “música sertaneja” denotava, indistintamente, toda música decorrente do interior do Brasil, por exemplo, o cateretê no interior paulista e o baião no interior nordestino. Nas décadas de 30 e 40, há a separação dos universos musicais do Nordeste e do Centro-sul, sendo chamada de “música caipira” a música do interior Centro-sul. Já a partir dos anos 60, a expressão “música sertaneja” passa a denotar a “música caipira” no espaço social urbano, tendo influências de outros estilos. A nova terminologia já retrata a constituição de um novo gênero discursivo sertanejo.

Assim, passou-se a utilizar a terminologia “música raiz”, “música caipira” ou “moda de viola” às canções que remetem à cultura, ao estilo e ao modo de vida no campo. E o termo “música sertaneja” passou a retratar a música que não tem mais como instrumento principal a viola, não tem somente a temática do campo, mas que sai também do interior do Brasil e, por essa razão, é “música sertaneja”.

Com a internet e a globalização, o gênero sertanejo acaba fazendo incorporações tecnológicas e de ferramentas de propagação. Do velho radinho de pilha, hoje se houve o sertanejo pelos celulares. E outro gênero da música sertaneja passa a ser construído: o sertanejo universitário. O termo “universitário” mostra sua propagação não só no espaço urbano, mas, sobretudo, entre os jovens que, em sua grande maioria, são universitários. No gênero musical sertanejo universitário, há uma referenciação da cultura do interior do país, como o estilo de se vestir (bota, chapéu), há influências de canções e de cantores de música raiz ou da música sertaneja, dos anos 60 a 90, mas não há mais primazia da viola caipira, não há só duplas. Há linguagem e os espaços, contemplados nas letras, são dos jovens de hoje, os ritmos se misturam, sendo construídos com o *funk*, o tecnobrega, entre outros gêneros musicais.

A concepção de linguagem, na visão bakhtiniana, considera a interação verbal, social e ideológica, que mostra os conflitos e as contribuições para constituir o sujeito dialógico. A interação dialógica dos discursos se faz não só no âmbito ideológico, mas também no âmbito social.

Com isso, as características ideológicas do sertanejo ressalvam o seu valor histórico e contribuem para o entendimento de sua constituição final, pois entender os gêneros musicais sertanejos é também dialogar com o passado e todas as suas fases até chegar aos dias atuais.



## 5. O Projeto Bem Sertanejo

De acordo com Teló e Piunti (2015), o projeto Bem Sertanejo foi pensado, inicialmente, em 2011, pelo cantor sertanejo Michel Teló e seu irmão mais velho e também empresário dele, Teófilo. O projeto seria, primeiramente, um DVD musical, em que todas as fases da música sertaneja pudessem ser retratadas e ainda fosse contada a história do gênero sertanejo por meio das canções.

Em razão de sucesso e do número de *shows* que Michel Teló fez entre 2011 e 2013, o projeto ficou parado e, no final de 2013, Teló resgatou novamente o projeto, vindo a apresentá-lo ao produtor musical do programa Fantástico, da Rede Globo, que, após aprovação dos diretores da emissora, acatou a ideia do cantor sertanejo.

No livro *Bem Sertanejo*, que é parte desse projeto de Teló e seu irmão, é possível observar o detalhamento de cada passo do projeto e as reais motivações do cantor ao trazer um discurso apaixonado por sua origem. Desse modo, verificou-se que a proposta do projeto é contar a história da música sertaneja, na voz dos artistas desse gênero e das principais canções que marcaram cada um dos gêneros musicais (raiz, sertanejo e sertanejo universitário).

O gênero sertanejo é resgatado nesse projeto, por Teló, por meio de uma visão sócio-histórica, marcada por vozes diversas que representam cada gênero musical que compõem o sertanejo. Ele busca, por meio do cotejamento dos diversos gêneros musicais (raiz, sertanejo e sertanejo universitário), mostrar a história do gênero sertanejo e suas relações com os meios de comunicação, trazendo um pouco da história do rádio, um pouco da televisão e seus bastidores, expandindo essa narrativa também na internet.

Ainda nesse projeto, Teló toma a posição de apresentador e de entrevistador, buscando sempre um diálogo informal, descontraído, mas singular com cada representante da música sertaneja. Além disso, para contar um pouco da história do sertanejo no país, Teló fez entrevistas com representantes de cada gênero da música sertaneja. Para tratar da história da moda de viola, ele entrevistou, por exemplo, o cantor Almir Sater; para abordar a música sertaneja, Teló dialogou com a dupla Chitãozinho e Xororó, entre outros; ele trouxe várias vozes também do sertanejo universitário, mas, para esse estudo, o próprio Teló será a voz representante desse gênero.

Bakhtin (2011) concebe os enunciados no tempo e no espaço, de modo a dialogar e ampliar seu sentido. Assim, por exemplo, o sertanejo, por longos anos, ganhou os lares dos brasileiros com a música caipira ou música raiz, o qual contou histórias e criou conceitos.

Durante o período da Era do Rádio (1940-50), as pessoas paravam em frente ao veículo radiofônico para se emocionar com as radionovelas e se divertir com os humorísticos, além de se informar sobre a Segunda Guerra Mundial; nesse período, o sertanejo também encontrou no rádio o alavanque para sua divulgação.

De cultura caipira passa a cultura sertaneja, em que o espaço na música sertaneja é ampliado e seus enunciados não se dão somente no campo, na roça, mas tratam também do deslocamento e conflitos emocionais em outros espaços, em especial, no contexto urbano.

As mídias (rádio e TV) fizeram mais parte da história e do advento da música raiz e da música sertaneja; enquanto as transmídias (plataformas da internet que relacionam *sites*, Facebook, YouTube, entre outros) fazem parte da história do sertanejo universitário. No caso do projeto *Bem Sertanejo*, o recurso tecnológico vem sendo utilizado com êxito, no intuito de levar a história da música sertaneja tanto para o público fiel ao gênero como a outros que não o conhecem, através da internet.

## 6. O cotejo: compreendendo os enunciados

Como visto, o Projeto Bem Sertanejo foi elaborado por Michel Teló e seu irmão Teófilo em 2011. Saiu do papel em 2014, quando, inicialmente, se concretizou como quadro do Fantástico. O livro *Bem Sertanejo: a história da música que conquistou o Brasil* tem autoria de Michel Teló e do jornalista André Piunti e foi publicado em 2015. A história do gênero é contada por meio de várias vozes que compõem o sertanejo.

A narrativa desse livro faz ainda relação com os meios de comunicação, trazendo um pouco da história do rádio, da televisão e expansão do gênero com a internet, por meio das redes sociais e de *sites*. O livro compõe-se ainda de 12 capítulos, além da introdução que conta a vida de Teló. Cada capítulo destina-se a duas vozes do sertanejo. No capítulo 1, por exemplo, as vozes presentes são do cantor Chitãozinho e de seu irmão e parceiro de dupla Xororó, além das vozes de Teló e do jornalista André Piunti.

Os enunciados presentes no livro retratam as vozes dos cantores sertanejos, a voz de Michel Teló como narrador protagonista e a voz do jornalista André Piunti, ao trazer informações e notas que complementam a história do sertanejo e dos próprios entrevistados. Com isso, ao se analisar esses enunciados, pretende-se interpretar discursivamente o que enunciam essas vozes, tal como aborda Souza-e-Silva (2012, p. 193): “Não se trata aqui de analisar um ou mais textos apenas ‘textualmente’, ou seja, em termos de mecanismos de coesão, referenciação, etc., mas de interpretá-los discursivamente como manifestações específicas historicamente autorizadas”.

Para este artigo, tomou-se para o cotejo de enunciados a história da dupla Chitãozinho & Xororó, retratada no capítulo 1 do livro, bem como a história do cantor Almir Sater, mostrada no capítulo 4 do livro. A escolha por essas histórias foi baseada na importância estética e ética que esses cantores têm junto a outros artistas sertanejos. A dupla Chitãozinho & Xororó é uma dupla pioneira em levar a música sertaneja às FMs e à TV, apresentam carreira de longa data, com mais de 40 anos. Já o cantor Almir Sater apresenta um percurso histórico, no mínimo, curioso, já que saiu do estilo roqueiro para o estilo sertanejo, sendo um importante instrumentista da música raiz e reconhecido internacionalmente.

Para dialogar com os artistas do sertanejo, Teló utilizou o gênero entrevista, reproduzindo as perguntas e as respostas de cada cantor, levando o leitor a participar de um momento único, singular, particular da história desses artistas. Em cada entrevista, foi escolhido um ambiente para filmagem e fotografia e tais ambientes remetem à vida, ao cotidiano familiar de cada cantor. No capítulo 1, por exemplo, a entrevista ocorreu na casa do cantor Chitãozinho, na cidade de Campinas, interior paulista. No capítulo 4, a entrevista com Almir Sater foi em uma de suas fazendas no Mato Grosso do Sul.

No capítulo 1, notou-se ainda que, em alguns momentos, foi usado o discurso indireto, quando Teló traz uma breve história sobre a dupla; nessa narrativa, Teló constrói seu discurso em primeira pessoa, como se observa nos enunciados (1) e (2):

(1) Voz do cantor Michel Teló:

*[...] com sete, oito anos de idade, cantei “Fogão de lenha”, hit deles. (p. 25)*

(2) Voz do cantor Michel Teló:

*[...] eu fazia sucesso em Campo Grande como o menino que cantava “Galopeira”, porque copiava o jeito deles de cantar. (p. 25)*

Teló relaciona sua história de cantor à história da dupla, mostrando como essa o influenciou e ainda influencia muitas gerações de cantores de música sertaneja. Foi “copiando” o jeito de eles cantarem que Teló foi tomando gosto pela música sertaneja.

O cantor Michel Teló considera-se um cantor da geração dos sertanejos universitários, mas, em seu livro, busca mostrar a todo instante, seja na sua narrativa ou na voz dos próprios artistas entrevistados, como há reverberações dos cantores pioneiros do sertanejo, como é o caso de Chitãozinho & Xororó, cujo estilo musical ressoou na voz de Teló, como se verifica no enunciado: “[...] cantei ‘Fogão de Lenha’, *hit* deles”.

Em outros momentos do capítulo, utilizando o discurso indireto, o jornalista André Piunti traz informações adicionais sobre a dupla, como no enunciado (3):

(3) Voz do jornalista André Piunti:

*A história de Chitãozinho & Xororó serviria de pano de fundo para explicar como, através deles mesmos, a década de 1980 mudou o rumo da música sertaneja. (p.27)*

Nesse enunciado, Piunti mostra como essa dupla viria a influenciar a música sertaneja, nos anos 80, e como o pioneirismo e a inovação que trouxeram, seja pelo rádio seja pela TV, marcaram (e ainda marcam) a história do sertanejo no Brasil, ao dizer: “[...] a história de Chitãozinho & Xororó [...] mudou o rumo da música sertaneja”.

Há, nesse momento, a reverberação da história da dupla no sertanejo, cujo ato responsável dessa dupla, ao serem os primeiros a levar o sertanejo para rádios FM's e ao ser a primeira dupla a se apresentar num programa de TV e a receber um prêmio, confrontando com os valores e os estilos musicais da época (samba e bossa nova), fez com que a música sertaneja hoje fosse projetada em nível nacional e se tornasse uma manifestação cultural e artística aceita. Pois, até então, os artistas interioranos do país, sobretudo do sertanejo, eram marginalizados pelos meios de comunicação, priorizando-se apenas os estilos musicais tocados e cantados nas principais capitais brasileiras, como o Rio de Janeiro.

E, usando o discurso direto, em que aparece a voz da dupla, num bate-papo com Teló, é que aparece a ética (o cotidiano) desses cantores no início da carreira, quando o sertanejo não era visto como gênero musical, mas como uma música apreciada por uma minoria que só ouvia o rádio, como se nota em (4) e (5):

- (4) Voz do cantor Chitãozinho:

*As pessoas descobriram o disco e começaram a pedir nas rádios. [...] Ficamos dois anos sem gravar, curtindo o sucesso. Foi a música que abriu as portas. Depois vieram outras e outros artistas fazendo trabalhos bons. Todo mundo ajudou nessa abertura. (Disco “Somos Apaixonados”; Música: “Fio de Cabelo”) (p. 28)*

- (5) Voz do cantor Xororó:

*Depois do sucesso de “Fio de Cabelo”, começamos a prestar atenção na plateia. Era um público muito jovem, os estudantes, mulherada [...]. Mas na hora do show, chegava o Chitão, eu, um irmão tocando baixo e um sanfoneiro. Era tudo meio devagar [...]. (p. 28)*

No enunciado (4), que ecoa a voz de Chitãozinho, nota-se que a relação com o público-alvo desse gênero se iniciou pelo rádio: “As pessoas [...] começaram a pedir nas rádios [...]”. Além disso, mesmo com o *hit* de sucesso “Fio de Cabelo”, a conquista do espaço e do reconhecimento desse gênero por outros meios de comunicação e outro público foi, sem dúvida, muito lenta, como mostrado em: “Era tudo meio devagar [...]”.

É interessante observar que essa dupla vem em destaque, sendo colocada já no primeiro capítulo. Isso porque são pioneiros em várias mudanças ocorridas na história da música sertaneja no país. Como se observa no enunciado (4), nesse momento histórico da vida da dupla, o impulsionador de suas canções foi o rádio.

Nesse diálogo, entre Teló e a dupla, Xororó traz o que os levou a se tornarem um ícone da música sertaneja, e não da música raiz: o olhar para o público. Olhando e se pondo à escuta do seu público, a dupla viu que o público mudara: “Era um público muito jovem, os estudantes, mulherada [...]”. Assim, era preciso mudar, era preciso algo novo, porque “[...] era tudo meio devagar [...]”, como enunciado em (5).

Conforme Bakhtin (2011, p. 275), “Os limites de cada enunciado [...] são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

Na alternância de fala da dupla, nota-se a compreensão responsiva de cada um em relação ao momento histórico que viveram e que os fez repensar o estilo da música sertaneja. Nesse sentido, a relação com o outro, que nesse caso foi o público da época, levou à mudança da arquitetônica desse gênero, transformando o visual, a tecnologia e a instrumentalidade do gênero sertanejo, não mais usando apenas a viola e a sanfona.

Teló, em seu livro, tem como pergunta central, a cada artista: *Quem o inspirou a cantar e a ser um cantor sertanejo?* E o próprio Teló, ao final do livro, ressalta a influência de nomes mais cotados entre os artistas, como Tonico & Tinoco, Tião Carreiro & Pardinho, bem como a própria dupla Chitãozinho & Xororó, como enuncia em (6).

- (6) Voz de Michel Teló:

*Usaríamos as respostas para apresentar ao público duplas que não tiveram tanta mídia, mas que foram importantes. Com o passar dos episódios, três nomes foram repetidos à exaustão: Tonico & Tinoco, Tião Carreiro & Pardinho e Chitãozinho & Xororó. (p. 36)*

Já Xororó relaciona sua preferência musical a vozes do rádio da época em que iniciaram sua carreira, como a dupla sertaneja Jacó & Jacozinho, a qual tinha um timbre de voz semelhante ao da voz deles, como enunciado em (7).

(7) Voz do cantor Xororó:

*[...] Ouvíamos a Rádio Nacional que tocava sertanejo do final da tarde até as dez da noite. Como não tínhamos rádio em casa, ouvíamos na serraria. Tinha Tião Carreiro & Pardinho, Tonico & Tinoco, Liu & Léu. Mas a dupla que mais gostávamos era Jacó & Jacozinho por causa do timbre da voz. Eles cantavam todas as sextas-feiras à noite. (p. 36)*

Nesse sentido, Bakthin (2011, p. 28) argumenta que “é preciso reconstruir radicalmente toda arquitetônica do mundo do sonho, introduzindo-lhe um elemento absolutamente novo [...]” e mostra que a arquitetônica é reconstruída pela “[...] possibilidade de afirmação volitivo-emocional da minha imagem a partir do outro e para o outro [...]”.

Percebe-se, nos enunciados (6) e (7), que cantores como a dupla Chitãozinho & Xororó são, por assim dizer, cantores sertanejos em relação ao que outros artistas já fizeram anteriormente, como a dupla de música raiz Tião Carreiro & Pardinho. Esses cantores do gênero raiz ainda ecoam nas vozes dos novos artistas sertanejos e da nova geração de sertanejos, da qual faz parte o próprio Teló.

A arquitetônica do gênero sertanejo está sendo construída por essa relação entre as vozes e os gêneros sertanejos, que a partir da imagem do outro (nesse caso, dos cantores de música raiz que inspiraram as demais gerações) e para o outro (cantores da música sertaneja e do sertanejo universitário) contribuem à criação do gênero sertanejo. A ética de Xororó foi baseada na estética da dupla sertaneja Jacó & Jacozinho; por sua vez, a ética da nova geração de sertanejos, como a de Michel Teló, tem relação com a estética de Chitãozinho & Xororó.

O pioneirismo da dupla Chitãozinho e Xororó, dentro do contexto sertanejo, vai se alargando, pois não apenas ela fez a inovação instrumental e a propagação do gênero em rádio FM. No enunciado (8), Piunti mostra como essa dupla levou a música sertaneja a ser trilha sonora de uma grande novela da TV Globo, emplacando sucessos e abrindo portas a outro tipo de trabalho para os artistas sertanejos.

(8) Voz do jornalista André Piunti:

*Em 1989, pela primeira vez, uma dupla sertaneja emplacou em uma trilha de novela das oito. A canção se chamava “No rancho fundo”, originalmente um samba, que havia sido gravado por Chitãozinho & Xororó. (p. 38)*

Também na entrevista com a dupla, o cantor Chitãozinho revela que a música *Rancho Fundo* foi o primeiro sucesso da dupla em tema de novela, como enunciado em (9); porém, tal canção pertence ao gênero samba, pois esta foi escrita pelos saudosos sambistas Ary Barroso e Lamartine Babo. Mas ainda hoje, muitos pensam que essa música é de autoria da dupla, devido ao sucesso que ela repercutiu na voz desses cantores sertanejos.

(9) Voz do cantor Chitãozinho:

*[...] Essa música é do Ary Barroso e do Lamartine Babo. Eles fizeram um projeto em homenagem ao Ary Barroso e nos pediram para cantar. [...] Foi nosso primeiro tema de novela, que coisa linda que foi aquilo. (p. 38)*

Observa-se, em (9), que o samba de Ary Barroso e Lamartine Babo se tornou singular na voz da dupla, trazendo uma nova relação com o público e um marco na carreira dos artistas. Apesar de ser inicialmente a letra de um samba, a canção *Rancho Fundo* se alargou ao encontrar-se com o gênero sertanejo, provocando no outro uma nova inter-relação da arte e da vida. Como diz Bakhtin (2011, p. XXXIV), “arte e vida são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

Também num modo singular e próprio de ver o sertanejo, que Almir Sater tomou contato com esse gênero, como revela o cantor no livro de Teló. A entrevista com esse cantor de moda de viola foi na sua fazenda em Aquidauana, no Mato Grosso do Sul, numa região pantaneira. No livro, o cantor representa a tradição da música raiz através da viola caipira, instrumento este que consagrou a carreira de Almir.

O jornalista André Piunti revela que a formação musical é diferente dos demais cantores sertanejos, como se nota no enunciado (10); na sequência, Almir fala da sua relação com o *pop rock* e seu encontro com a viola caipira, por meio do pontilhado de Tião Carreiro, como enunciado em (11) e (12).

(10) Voz do jornalista André Piunti:

*A formação musical de Almir é diferente de grande parte dos sertanejos. Violeiro respeitado e premiado, o jovem roqueiro saiu de Campo Grande para estudar Direito. Pelo menos, é o que seu pai achava. (p. 96)*

(11) Voz do cantor Almir Sater:

*Fui pro Rio de Janeiro fazer faculdade. [...] A faculdade só servia pra eu sair com a moçada e tocar. Na época, [...] Simões estava morando no Rio. Inventei umas três aulas com ele. “Simões, eu estou precisando de uma aula de Bob Dylan”. [...] Ficamos parceiros a partir daí. (p. 96)*

(12) Voz do cantor Almir Sater:

*Eu venho de uma geração que curti Pink Floyd. [...] e ao mesmo tempo eu gostava de Tião Carreiro & Pardinho, Liu & Leú, [...] etc. [...] Nessa época, tínhamos a música folclórica dos Andes, a música irlandesa, que deu origem à música country americana, que nos influenciou e que influenciou também o rock’n’roll por meio do blues. Tive a chance de ouvir essa miscelânea toda [...]. (p. 97)*

Como a dupla sertaneja Chitãozinho e Xororó, o cantor de música raiz Almir Sater é um dos poucos sertanejos que teve um percurso artístico impulsionado pela televisão. Diferente da dupla que cantava e fazia trilhas sonoras de novelas, Almir Sater atuou como protagonista de várias novelas, e estas ajudaram a impulsionar sua carreira, passando a ser reconhecido nacionalmente como cantor de moda de viola, como se nota no enunciado (13), na voz do jornalista Piunti:

(13) Voz do jornalista André Piunti:

*Almir faz parte de um pequeno time de sertanejos que foram destaques em novelas. Em sua história, as novelas tiveram papel mais importante [...], por meio delas que ele se tornou nacionalmente conhecido [...]. (p. 99)*

É também de autoria de Almir Sater a música *Luzeiro*, trilha sonora da abertura do Programa Globo Rural, como se observa no enunciado (14).

(14) Voz do Jornalista André Piunti:

*Apesar de as novelas serem sua principal relação com a televisão, desde 1986, Almir entra, por causa de sua música, na casa de milhares de brasileiros. É de sua autoria a trilha de abertura do programa Globo Rural, a canção instrumental “Luzeiro”. (p. 104-105)*

Essa canção instrumental faz ressoar através da televisão a típica moda de viola caipira ou música raiz e, para Almir, tem uma relação direta com tudo que há em sua vida, inclusive a educação e a criação dada aos filhos, ditas no enunciado (15). É uma relação de amorosidade e de gratidão a esse estilo musical, que o fez deixar de ser roqueiro para se tornar um típico sertanejo.

(15) Voz de Almir Sater:

*Essa música praticamente criou os meus filhos, devo muito a ela. Materialmente me ajudou muito. (p. 105)*

Desse modo, notou-se que o cantor assume seu ato responsivo perante a música sertaneja, mostrando a relação com o outro, no seu encontro com o repicar da viola de Tião Carreiro, mas não deixando de lado o amor pelo instrumental, como Teló e Piunti (2015) enunciam em seu livro. Essas vozes e estilos totalmente diferentes compõem a arquitetura da ética e estética do cantor sertanejo Almir Sater, que, ao som da viola, fez ressoar o estilo sertanejo raiz, sobretudo por meio da mídia televisiva.

## Considerações finais

As vozes e cotejos de vozes presentes na obra de Teló não se esgotam aqui. A riqueza de detalhes e de histórias típicas é imensa e compõem a narrativa do livro. No entanto, nesse estudo, o intuito foi mostrar uma parte desses cotejos de vozes, a fim de analisar como a arquitetura do sertanejo vem se constituindo.

Assim, verificou-se que, no diálogo (nas conversas) que a obra propõe, esses artistas entrevistados fazem ecoar as vozes, muitas vezes, silenciadas pelas mídias (rádio e TV), como Jacó e Jacozinho, Liu e Léu, entre outros, bem como traz vozes da música raiz que ressoam nas vozes do sertanejo na atualidade, como na voz do próprio Michel Teló, que representa a nova geração de cantores sertanejos. Observou-se ainda que a relação com outros gêneros, como o samba e o *rock*, não é algo do sertanejo contemporâneo, denominado de “sertanejo universitário”; como visto na compreensão dos enunciados, a dupla Chitãozinho & Xororó já trazia uma relação com outro gênero (que não o sertanejo), e o cantor Almir Sater de roqueiro passou a sertanejo, trazendo suas influências para o seu estilo de tocar viola.

Nas entrevistas, notou-se que as histórias e as fases desse gênero têm um acabamento provisório até o encontro com outra realidade. Por meio da narratividade, da sua composição e dos seus enunciados, o livro vem mostrar que esse gênero conquistou o Brasil por ainda estar se fazendo. A arquitetônica do livro é mostrar que o gênero sertanejo se constituiu no encontro com os demais gêneros musicais, sobretudo no encontro com a moda de viola, com o sertanejo romântico, numa relação ética (vida) e estética (arte), como diz Teló: “a música sertaneja faz parte da vida, da cultura e do coração de cada brasileiro. E nós vamos levar isso pra frente”.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 147-165.
- OLIVEIRA, A. de P. *Miguilim foi pra fora da cidade ser cantor: uma antropologia da música sertaneja*. 2009. 325 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- PAJEÚ, H. M. *Os gêneros do discurso na criação estética colaborativa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.
- SILVA, M. S. R. da. O cotejo em torno do sagrado. In: GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- SOUZA-E-SILVA, M. C. Texto/Discurso: qual a relação com a leitura? In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012. p. 183-193.
- TELÓ, M.; PIUNTI, A. *Bem Sertanejo*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2015.

**Recebido em:** 26/09/2017

**Aprovado em:** 07/12/2017



# Derrida e a Linguística Estrutural – uma leitura do capítulo 1 de *Gramatologia*

**Alcides Cardoso Santos**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
Araraquara, São Paulo, Brasil  
alcides@fclar.unesp.br

<https://orcid.org/0000-0002-1124-2246>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2058>

## Resumo

Em sua leitura do *Curso de Lingüística Geral*, Derrida ressalta a grande contribuição de Saussure ao afirmar a natureza arbitrária e diferencial do signo linguístico. Derrida também percebe, porém, que, se por um lado o conceito de diferença foi fundamental para Saussure romper com a concepção “natural” de linguagem, por outro, ao introduzir o conceito de valor e hipostasiar a superioridade da fala sobre a escrita, Saussure reproduz o pensamento metafísico binário e hierarquizado. A partir da linguística saussuriana, Derrida propõe, então, uma ciência geral do “grama” como desconstrução da violência originária fundada na noção de valor.

**Palavras-chave:** Saussure; Derrida; “grama”; diferença; valor.

## Derrida and Structural Linguistics – a reading of chapter 1 of *Gramatology*

### Abstract

In his reading of the *Course in General Linguistics*, Derrida praises Saussure’s statement of the arbitrary and differential nature of the linguistic sign as a great achievement. However, Derrida also notices that if, on the one hand, the concept of difference was fundamental to enable Saussure to break with a naturalistic conception of language, on the other hand, by introducing the concept of value and hypostasizing the superiority of speech over writing, Saussure echoes western metaphysics’ binary and hierarchical thought. Departing from Saussurian linguistics, Derrida proposes, then, a science of the “gramme” as a deconstruction of the original violence generated by the concept of value.

**Keywords:** Saussure; Derrida; “gramme”; difference; value.

Escrever sobre Saussure para uma revista de linguística pode ser, para quem tem um percurso acadêmico voltado aos estudos da Literatura, bastante arriscado e, mesmo me lembrando dos “Provérbios do Inferno”, de Blake (ERDMAN, 1988, p. 35), ainda assim contrariarei o velho bardo e seguirei os passos desta velha e rica senhora, a Prudência. Me aterei a algumas questões específicas que Derrida levanta em sua leitura do *Curso de Linguística Geral* (1995) para fundamentar uma discussão desconstrutora – marcando o duplo gesto da desconstrução de homenagem e crítica ao texto lido – do legado saussuriano para a linguística e para as humanidades em geral.

Assim como nas reflexões de Derrida, nas quais muito me inspiro, esta reflexão será marcada por um tom exploratório mais que qualquer tentativa de chegar a uma verdade ou conclusão final sobre o assunto e da mesma forma que Derrida sempre falou, no âmbito da política, em uma democracia por vir, também seguiremos as pegadas de Derrida em uma reflexão ainda por vir sobre Saussure. Começaremos, então, por uma

breve apresentação dos aspectos mais importantes do pensamento de Derrida, de sua “desconstrução”, ou melhor, “desconstruções”, como ele mesmo assim se referia ao seu trabalho, com o intuito não tanto de fazer uma apresentação do pensamento da desconstrução, mas de trilhar novamente o caminho que levou o filósofo franco-argelino ao *Curso de Linguística Geral* no intuito de mostrar como este encontro não foi uma escolha ou um acaso, mas fundamentalmente uma necessidade.

Em seguida, nos deteremos na leitura que Derrida faz do *Curso* no capítulo 1 de sua *Gramatologia* (1973), enfatizando alguns pontos no intuito de chegar mais diretamente ao ponto central desta reflexão, a questão da centralidade da voz no pensamento de Saussure e sua pertença ao que Derrida (seguindo Heidegger) chama de Metafísica ocidental.

Num terceiro momento trataremos do que Derrida chama de uma “teoria geral da escritura” e discutiremos a importância deste termo para a desconstrução, demonstrando que a desconstrução não se assemelha a qualquer forma de destruição e sim à construção de um pensamento que possa dar continuidade às questões fundantes e fundamentais elaboradas pelos grandes pensadores da cultura ocidental. Tal continuidade se dá, nos textos de Derrida, por meio da leitura atenta dos textos fundadores do pensamento ocidental e do aprofundamento dessas questões a um grau ou extensão já antevista ou anunciada pelos seus textos, mas não elaborada formalmente ou assumida pelos seus autores, em um movimento de fazer o texto lido chegar a conclusões que, muitas vezes, contrariam diretamente as proposições superficiais ou iniciais desses textos.

É neste sentido que podemos também falar da desconstrução de Derrida como uma forma, talvez um tanto nietzscheana, de homenagem a estes pensadores e, com certeza, este é o caso de leitura que Derrida faz de Saussure.

## 1. A “desconstrução” de Derrida

Derrida continua a ser um autor muito comentado, bastante criticado, mas infelizmente pouco lido. Sua reflexão, que tem início nos anos 60, foi marcada por revisitações a textos e autores clássicos da filosofia ocidental, como Platão, Rousseau, Husserl, Kant, Hegel, Nietzsche, Heidegger, assim como a textos clássicos da literatura do ocidente, como Shakespeare, Joyce, Celan, Mallarmé, Valéry, Artaud, sem falar em Freud, presença constante nas revisitações de Derrida.

A obra produzida por Derrida a partir de tais revisitações soma algo por volta dos 100 títulos, que lhe garantiram o lugar como um dos filósofos mais importantes do século XX. Suas reflexões tiveram e ainda têm um alcance que ultrapassou em muito os muros da filosofia – onde, diga-se de passagem, Derrida nunca foi bem aceito –, para adentrar os campos da estética, teoria da literatura, psicologia, epistemologia, teoria dos gêneros, feminismo, dentre os vários campos onde sua reflexão foi influente. Isto sem falar na disseminação popular de suas ideias, que muito contribuíram para os movimentos da contracultura, do pós-modernismo, dos estudos culturais, tendo grande influência no cinema, nas artes visuais e até mesmo na mídia televisiva.

Tida por alguns como estratégia política, para outros como estratégia intelectual e para outros ainda como um modo de leitura (CULLER, 1997), podemos nos perguntar: qual o interesse de Derrida em visitar a herança filosófica e cultural do ocidente? O que

haveria de “novo” nestes textos que já não teria sido dito, escrito e perscrutado ao longo dos séculos e de tantas leituras?

Longe de querer resumir aqui o pensamento de Derrida – que, aliás, apresentaria de cara problemas como: Por onde começar? Qual é o centro do seu pensamento? Qual é o seu método?, longe, então, de querer resumir o pensamento de Derrida, gostaríamos de apresentar, ainda que com o risco de superficialidade, as questões que levaram o filósofo franco-magrebino à releitura destes textos e à releitura de Saussure.

O “foco” (se assim podemos nos referir a uma certa recorrência de temas nos textos da desconstrução) das releituras de Derrida diz respeito fundamentalmente a uma forma de pensar que se cristaliza no Ocidente a partir da formação de um cânone de leituras dos textos platônicos, mais especificamente àquilo que se conhece como “platonismo” e que pode ser percebido tanto na cultura como no pensamento conceitual ocidentais. Tal forma cristalizada de pensar diz respeito também – e, talvez, fundamentalmente – ao processo histórico de incorporação da racionalidade grega pela fé cristã a partir de Santo Agostinho e, posteriormente, por São Tomás de Aquino. Esta junção, denominada por Heidegger de era da metafísica, não somente cria os valores fundantes da cultura ocidental, mas estabelece – o que é bem mais importante – a maneira de pensar que caracteriza o ocidente em todos os seus aspectos.

O foco, então, de Derrida nestas releituras incidirá sobre a relação genética entre diferença e valor. Começemos pela questão da diferença como fundamento do pensamento ocidental.

O modo de pensar que a chamada Metafísica estabelece tem seu fundamento na ideia e no conceito de diferença. Primeiramente, no platonismo, tratava-se de estabelecer a diferença entre o real e o ideal, garantindo as condições para que o pensamento pudesse trilhar seu destino do primeiro ao segundo naturalmente, ou seja, para que o ideal pudesse ser vislumbrado a partir do real. As características da idealidade – o bem e a verdade – são estabelecidas por Platão em seus Diálogos a partir da maiêutica socrática, cabendo a seu discípulo Aristóteles definir posteriormente as leis que regem o conhecimento do mundo real, leis necessárias a toda e qualquer forma de pensamento.

A diferença estabelecida por Platão entre o mundo ideal e o real se torna a pedra de toque do conceito aristotélico de identidade que, juntamente com o conceito de não-contradição, estabelece as bases para a ciência ocidental. Assim, a hipóstase do ideal se torna o modelo que regerá o pensamento filosófico por muitos séculos vindouros.

O Cristianismo também estabelece a diferença como base de sua fé, não mais entre o mundo ideal e o real, mas entre o divino e o humano, este último visto, em muitos momentos da história – como no Protestantismo dos séculos XVI e XVII – como materialização do mal. Apesar da comunicabilidade entre essas duas instâncias, a crença na diferença genética entre divino e humano e na anterioridade do primeiro sobre o último é inquestionável à fé cristã, tornando-se o pilar de todas as igrejas derivadas do Cristianismo.

A junção do *topos uranus* platônico com o céu cristão se dá quase “naturalmente” nos primeiros séculos da Era Comum e se estabelece não somente como a visão de mundo predominante, mas – o que nos interessa aqui – como uma forma de pensar que, ao mesmo tempo em que estabelece os fundamentos do mundo ocidental em todas as suas vertentes (da música à teologia, da arquitetura à literatura, da medicina ao esoterismo), também

sobredetermina as suas possibilidades, reduzindo o seu escopo ao já conhecido, como diria Heidegger (2006, p. 63), “Em toda parte, o modo cunhado pela Metafísica de o homem representar em proporções apenas encontra o mundo construído pela Metafísica”. O filósofo Martin Heidegger se debruçou sobre esta questão em praticamente toda a sua obra, se perguntando se haveria possibilidade de pensarmos, de fato, diante desta pesada e poderosa herança. A partir deste momento, então, me referirei a esta junção do platonismo com o Cristianismo e sua herança como sobredeterminação do pensamento ocidental pelo termo que lhe aplica Heidegger, isto é, como a Metafísica Ocidental.

Passemos agora, então, à associação entre a diferença, como suporte do pensamento ocidental, e a questão do valor.

Ao associar ao mundo ideal os valores do bem e da verdade, Platão inicia uma tradição de hierarquização das diferenças que se dá em dois momentos distintos, porém interligados congenitamente. Em primeiro lugar, trata-se da oposição das diferenças em pares, estabelecendo a dualidade contrastiva da sua teoria dos dois mundos bem como o conceito de identidade e de não-contradição que fundamentam a diferença epistemológica entre o ideal e o real. Assim, no platonismo, o ideal não somente se diferencia do real, mas a ele se opõe, assim como no cristianismo o divino não somente se diferencia do humano, mas a ele se opõe. As oposições garantem a existência das identidades e delas se nutrem, num processo de retroalimentação que funda e comanda a maneira ocidental de pensar e a própria história do ocidente.

Quando dissemos que Platão inicia a tradição de hierarquização das diferenças, nos referimos ao fato de que, associado ao conceito de diferença opositiva, surge indissociavelmente o conceito de valor, isto é, a ideia de que um dos lados destas oposições terá sempre um valor maior, superior ao outro, fazendo com que a balança das diferenças sempre pese mais para um lado do que para o outro. Já na *República*, no *Fedro*, n’*O Banquete* e em outros diálogos, o discípulo do Sócrates deixa clara a superioridade do ideal sobre o real a partir do estabelecimento de que o bem e a verdade só podem ser pensados idealmente, causando um rebaixamento do real e do sensorial em função do racional e do transcendente.

O estabelecimento do conceito de verdade como valor que comanda a hierarquia das diferenças positivas e fundamenta a possibilidade de distinção entre o verdadeiro e o falso se torna, então, a arquioposição que comanda a história do ocidente e guia nossa forma de pensar desde então, caracterizando a história do ocidente como uma história de dominação e violência, teórica ou religiosa, em nome da verdade ou de Deus. Sendo uma arquioposição, como dissemos, a oposição verdade/mentira comanda a forma ocidental de pensar, pois não importa qual ideia, conceito ou aspecto seja colocado em questão, o que importa é em qual lado da oposição ele será colocado. Foi esta a aventura do espírito que Hegel buscou entender por meio do seu conceito de história e *aufhebung*.

## 2. Derrida e Saussure

A reflexão sobre a questão da verdade é uma recorrência no pensamento de Derrida, que procurou reler nos textos fundamentais do ocidente o duplo gesto de adesão e contestação das verdades estabelecidas, gesto que Derrida percebe ao perseguir hesitações destes textos entre as posições (teóricas e políticas) assumidas abertamente e os desdobramentos de certas afirmações que, amiúde, revelam uma lógica dissonante das

posições assumidas pelo texto. Esta é a estratégia da leitura desconstrucionista, que Derrida levou a cabo em suas releituras.

A partir desta reflexão sobre a verdade e sua relação genética com a Metafísica Ocidental, Derrida percebe que a verdade se desdobra de um conceito a uma espécie de campo, no qual vários conceitos foram historicamente abrigados, tais como, o espírito, a transcendência, a consciência, a voz, o homem, o dia, o branco e o lado direito, entre muitos outros, aos quais foram opostos como não-verdade os conceitos de corpo, imanência, paixões, a escrita, a mulher, a noite, o negro e o lado esquerdo. Só para lembrar, o lado esquerdo – em italiano chamado de “sinistra” – foi associado à feitiçaria na idade média e não foram poucos os hereges queimados em fogueiras públicas por usarem a mão esquerda mais do que a direita.

É claro que, historicamente, os conceitos e valores mudaram de lado no campo da verdade, isto é, migraram da verdade para a não-verdade e vice-versa como consequência do movimento da história, por exemplo, a mulher no discurso feminista dos anos 60 (os anos da “mística feminina”), mas se tratou sempre de uma mudança de lado, sem afetar o funcionamento do campo da verdade. É verdade que em tempos de pós-modernidade haveria muito a discutir sobre o enfraquecimento do conceito e da força de valor da verdade, como diria Gianni Vattimo, mas esta é uma discussão bastante longa que não nos interessará aqui.

A atração de Derrida por Saussure se dá no mesmo sentido que sua atração pelos pensadores que estabeleceram a tradição metafísica ocidental, ou seja, Derrida procura entender como esses pensadores ao mesmo tempo em que foram revolucionários, abriram fronteiras para o pensamento, por outro lado, não o foram o suficiente a ponto de questionar o fundamento de seu pensamento, o conceito-valor de verdade. Derrida vai perceber este questionamento em aspectos geralmente negligenciados nestes textos, em observações passageiras ou notas de rodapé aparentemente sem grande importância que, lidas em seu potencial disruptor, podem chegar a minar as afirmações explícitas do texto. Este é o caso de um texto brilhante de Derrida sobre a questão da verdade *n’A origem da obra de arte*, de Heidegger (1987a, p. 255 *et passim*), em que Derrida começa sua releitura perguntando a Heidegger o que é um par, ou sobre a releitura da *Crítica do juízo* de Kant, em que Derrida reflete sobre os parerga, aos quais o filósofo alemão dedica uma nota em sua *Crítica*, se perguntando se esses (os parerga) fariam parte ou não da obra de arte (DERRIDA, 1987b, p. 15 *et passim*).

A lista de autores sobre os quais Derrida escreveu é extensa demais para que tentemos sequer fazer uma glosa, mas o que importa aqui é perceber que as suas releituras fazem, ao mesmo tempo, uma homenagem a estes autores e uma leitura crítica, buscando os pontos que poderiam ter sido aprofundados para se chegar a um questionamento do fundamento do pensamento ocidental, o conceito-valor de verdade. É assim que Derrida, então, relê o *Curso de Linguística Geral*, como uma obra revolucionária que abriu fronteiras para o pensamento ocidental, mas que, em alguns pontos, não levou sua reflexão ao ponto extremo de questionar suas bases onto-teológicas.

A questão poderia ser apresentada esquematicamente da seguinte forma: por um lado, Saussure estabelece revolucionariamente a imotivação do signo linguístico, isto é, a ausência de elo causal entre o significante e significado, rompendo com a ideia de naturalidade entre mundo e referência, uma discussão que remonta ao *Crátilo* de Platão. Ao estabelecer a artificialidade do signo linguístico, sua desvinculação com o mundo e

sua autonomia como construção cultural, Saussure estabelece os contornos da linguística moderna e do próprio estruturalismo. A arbitrariedade na relação entre o conceito e sua imagem acústica possibilitou um avanço enorme no estudo da produção e uso da língua como instrumento de comunicação, pois permitiu o entendimento dos processos pelos quais cada sociedade engendra seus significantes de acordo com sua cultura e sua língua.

Não me preocuparei em relembrar aqui os argumentos de Saussure desenvolvidos no seu *Curso*, tampouco me aterei à discussão sobre a transcrição de suas aulas feita por Charles Bally e Albert Sechehaye e a “fidelidade” aos argumentos originais de Saussure. Tampouco me referirei à produção dos *Anagramas*, posteriormente publicados por Starobinski e sua “problematização” da ascendência da sincronia sobre a diacronia. Apenas me deterei na reflexão que Derrida faz sobre a aderência de Saussure – um tanto veemente, diga-se de passagem – à primazia da voz na estrutura do signo linguístico e como esta aderência se relaciona ao conceito-valor de verdade.

A releitura que Derrida faz do *Curso* começa com o privilégio dado à *phoné* no sistema de pensamento saussuriano, ao qual Derrida (1973, p. 9, grifo do autor) se refere:

[...] O privilégio da *phoné* não depende de uma escolha que teria sido possível evitar. [...] O sistema do “ouvir-se-falar” através da substância fônica – que *se dá* como significante não-exterior, não-mundano, portanto não-empírico ou não-contingente – teve de dominar durante toda uma época a história do mundo, até mesmo produziu a ideia de mundo, a ideia de origem do mundo a partir da diferença entre o mundano e o não-mundano, o fora e o dentro, a idealidade e a não-idealidade, o universal e o não-universal, o transcendental e o empírico, etc.

O que Derrida quer mostrar é que Saussure dá continuidade a uma tradição de pensamento ocidental (a metafísica, como já dissemos) que rebaixa a escritura ao descrevê-la como “tradutora de uma fala plena e plenamente *presente* (presente a si, ao seu significado, ao outro, condição mesma do tema da presença em geral)” (Ibidem, p. 9, grifo do autor), e que já nas primeiras cenas do *Fedro* se mostra na desconfiança de Sócrates em relação ao discurso de Lísias sobre o amor, que Fedro traria em forma escrita, sob as mangas de sua toga.

A desconfiança com a linguagem escrita se instaura, a partir de então, como um anátema, que ganha reforço com a promessa, em Coríntios II, 3-6, de um novo testamento, “não da letra, mas do espírito; porque a letra mata e o espírito vivifica” (2003, capítulo 3, versículo 6), retomado por Santo Agostinho em sua explicação do mistério da Graça, em suas *Confissões*.

A desconfiança em relação à escrita, situada originalmente no lado da não-verdade, a lembramos a famosa alegoria da caverna de Platão n’*A República*, se dissemina no ocidente e mesmo as ciências que dela dependem fundamentalmente, como a Filosofia, a concebem, quando muito, como instrumento ou técnica, desprovida de qualquer valor em si. Fato curioso, para não dizer paradoxal, este, o rebaixamento da escrita na cultura ocidental, uma cultura que historicamente afirmou sua superioridade em relação a outras culturas e outros povos justamente pelo seu caráter letrado. Fato que, não por acaso, nos faz pensar no recalque freudiano.

Mas voltemos à reflexão de Derrida sobre o privilégio da voz no *Curso*. Na primeira parte de sua argumentação, intitulada “O significante e a verdade”, o filósofo afirma:

Todas as determinações metafísicas da verdade [...] são mais ou menos imediatamente inseparáveis da instância do *logos* ou de uma razão pensada na descendência do *logos*, em qualquer sentido que seja entendida: no sentido pré-socrático ou no sentido filosófico, no sentido do entendimento infinito de Deus ou no sentido antropológico, no sentido pré-hegeliano ou no sentido pós-hegeliano. (DERRIDA, 1973, p. 13).

O *logos*, pensamento não expresso, interior, se caracteriza pela sua proximidade à idealidade, uma vez que é anamnese, rememoração da verdade ideal pela alma encarnada no mundo real, diria Platão.

Porém, este pensamento próximo da idealidade também precisa de um meio de expressão que esteja tão próximo quanto possível da idealidade, que Platão define como a *phoné*, a voz que garante a fidelidade da expressão ao pensamento. A associação genética da verdade ao *logos*, explica Derrida, também incluiria a *phoné*, a voz que “estaria imediatamente próxima daquilo que, no ‘pensamento’ como *logos*, tem relação com o ‘sentido’; daquilo que o produz, que o recebe, que o diz, que o ‘reúne’” (Ibidem, p. 13). Resumidamente, a verdade se estabelece originariamente na tradição ocidental como pensamento (*dianoia*) que tem expressão “natural” na voz, como autoafecção do “ouvir-se-falar”, garantindo assim a “naturalidade” na expressão da verdade pela forma presencial da voz. A associação do *logos* com a *phoné* fundamenta qualquer possibilidade de conhecimento da verdade e estabelece a axiologia da tradição metafísica, o que leva Derrida a usar o termo “fonologocentrismo” para se referir a esta tradição que, de tão longa e sedimentada, deixou de ser pensada em seus fundamentos e suas raízes ontoteológicas.

A definição que o próprio Saussure dá do significado como sentido ou conceito traduz o aspecto psicológico, interior, presencial, de sua teoria linguística sincrônica, em contraposição ao significante ou imagem acústica, pensado como exterioridade, como momento posterior à presença plena do sentido. Um dentro (significado) e um fora (significante), embora em mútua dependência, são distintamente estabelecidos como balizas de sua teoria linguística.

Estabelecendo o significante como externo, posterior e oposto à interioridade do significado, garantido pela proximidade da voz à verdade ideal, Saussure também nos permite pensar em outros significantes, tais como o signo natural e, sobretudo e principalmente, o significante escrito. Dizemos principalmente porque este não será um significante qualquer entre outros, não somente porque dá a identidade à cultura ocidental, mas também porque esteve sempre colado à hipostática plenitude da voz e da presença, como rastro ou espectro que se quer conjurar.

Conjurar pode parecer um termo forte, mas os termos com que Saussure se refere à escrita demonstram, na visão do linguista genebrino, a violência deste sistema “estranho ao sistema interno” que “se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal” (SAUSSURE, 1995, p. 33), como a ela se refere Saussure no famoso capítulo VI do *Curso*, intitulado “Representação da língua pela escrita”. Os termos usados por Saussure para se referir à ingerência da escrita sobre a fala (se misturar, usurpar e, em outro momento, como a “filha bastarda” da fala) evidenciam não somente a hierarquização da diferença entre fala e escrita, mas um certo rancor contra esta última pelo seu papel central na cultura ocidental. Ora, a característica central da cultura ocidental é a de ser uma civilização letrada e é, portanto, compreensível que a escrita esteja no seu centro.

Assim como Saussure em sua argumentação contra a palavra escrita, Derrida mostra que Rousseau, por razões semelhantes, também acusa, em seu *Ensaio sobre a origem das línguas* de 1781, a articulação gramatical de violência contra a naturalidade melódica das línguas em seu estado original. Também Levi-Strauss, em 1955, no seu *Tristes trópicos*, apresenta seus argumentos contra a violência da cultura escrita sobre as culturas não letradas, no caso da cultura branca sobre os índios Nhambiquara do Brasil. Em outras palavras, Saussure parece fazer parte desta linhagem de pensadores que tratam a palavra escrita com desconfiança e rancor pela sua condição externa, não confiável (cf. *A República, Fedro*), bastarda e usurpadora, como um utensílio (ou uma técnica) que deveria ser neutro, utilitário, mas que se torna portador de um mal que vem de fora com toda a ameaça que o “fora” traz à hipostasia da plenitude do dentro, do em-si, da voz e da consciência, como diz Derrida: “...a escritura, a letra, a inscrição sensível, sempre foram consideradas pela tradição ocidental como o corpo e a matéria exteriores ao espírito, ao sopro, ao verbo e ao *logos*.” (Op. cit., p. 42)

A diferença entre fala e escrita, que Saussure estabelece como fundamento de sistema linguístico, é acompanhada pela questão do valor do significante linguístico que, por ser posterior e exterior, funciona contrastivamente a outros significantes (sonoro, escrito, visual, pictórico) dentro do sistema, possibilitando o funcionamento do sistema linguístico. Porém, se o valor do significante se dá, num primeiro, de forma horizontal, entre significantes, é verticalmente, na hierarquia entre os significantes e no consequente rebaixamento do significante escrito em relação a outros significantes – sobretudo o sonoro –, é, enfim, em nome da pureza hipostática do significante falado que o valor assume sua posição central no sistema saussuriano, como explica Derrida (1973, p. 48):

Declaração de princípio, voto piedoso e violência histórica de uma fala sonhando sua plena presença a si, vivendo a si mesma como sua própria reassunção: autodenominada linguagem, autoprodução da fala dita viva, capaz, diria Sócrates, de se dar assistência a si mesma, *logos* que acredita ser para si mesmo seu próprio pai, elevando-se assim por cima do discurso escrito, *infans* e enfermo por não poder responder quando é interrogado e que, tendo sempre “necessidade de assistência de seu pai” [...] (Fedro 275) deve pois ter nascido de um corte, de uma expatriação primeira, consagrando-o à errância, ao cegamento, ao luto.

O valor vertical, que produz a hipóstase da fala plena e o rebaixamento da escrita faz com que o *Curso* reproduza, como percebe Derrida, o mesmo movimento da tradição metafísica ocidental de rebaixamento da escrita em nome de uma fala pura, fato que, em boa parte, obstrui o grande avanço que Saussure já havia realizado com a percepção da arbitrariedade do signo e de seu caráter diferencial.

Mas o que Derrida pretende com tal releitura de Saussure? Não se trata, como veremos, de reafirmar o valor da escrita sobre a fala, o que seria apenas reproduzir a hierarquização que acompanha a diferença no sistema linguístico saussuriano. Não se trata, tampouco, de anular as diferenças entre fala e escrita, o que seria tanto utópico quanto ingênuo. Derrida propõe, como veremos a seguir, uma ciência do *gramma*, a que ele denomina *gramatologia*.



### 3. Gramatologia como ciência linguística?

O que Derrida reclama a Saussure é o fato de a grande abertura possibilitada pelo estudo da língua como sistema diferencial, não natural, entre signos, ser, em última instância, guiada por um conceito-valor de verdade articulado sobre a unidade do *logos* com a *phoné* e o fato de que

[...] a intenção que institui a linguística geral como ciência permanece, sob este ponto de vista, na contradição. Um propósito declarado confirma, com efeito, dizendo o que é aceito sem ser dito, a subordinação da gramatologia, a redução histórico-metafísica da escritura à categoria de instrumento subordinado a uma linguagem plena e originariamente falada. Mas um outro gesto (não dizemos um outro propósito, pois aqui, o que não segue sem dizer é feito sem ser dito, escrito sem ser proferido) liberta o porvir de uma gramatologia geral, de que a linguística fonológica seria somente uma região dependente e circunscrita. (DERRIDA, 1973, p. 36).

Dito de outra forma, se Saussure “[...] retoma a definição tradicional de escritura que já em Platão e Aristóteles se estreitava ao redor do modelo da escritura fonética e da linguagem de palavras” (Ibidem, p. 37), ele assim fazendo reafirma a tradição metafísica por um gesto inequívoco. Porém, seu texto escreve o que não diz, sugere o que não afirma, ou seja, mesmo estabelecendo o significante fônico como representante da voz e da consciência/pensamento e rebaixando ou deslegitimando os outros significantes, sobretudo o escrito, seu texto antevê a possibilidade de uma ciência dos signos em geral, não subordinada à hierarquia da *phoné/logos*, como diz Derrida (Ibidem, p. 37, grifo do autor), aprofundando o escopo da arbitrariedade do signo linguístico, “A tese do *arbitrário* do signo [...] deveria proibir a distinção radical entre signo linguístico e signo gráfico.”

Se aprofundarmos as consequências da caracterização da língua como uma rede de significantes diferenciais arbitrários – a grande contribuição de Saussure ao que Heidegger chamou de *epoché* da metafísica ocidental – entenderemos o argumento de Derrida de que a exclusão do significante escrito da interioridade da verdade e do sentido, a sua exclusão da idealidade da verdade/*logos/phoné* contradiz a própria proposição da Semiologia como uma ciência geral de signos de Saussure, na qual “o significante gráfico remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema “total”, ou seja, aberto a todas as cargas de sentido possíveis. É da possibilidade deste sistema total que é preciso partir.” (Ibidem, p. 55).

A “desconstrução” da linguística saussuriana implicaria – como em todas as leituras desconstrutivistas – a manutenção das conquistas teóricas de Saussure (a tese da arbitrariedade do signo) com o aprofundamento dos pontos que Saussure não chegou a proferir, mas que seu texto insiste em sugerir (a teoria geral dos signos), ou seja, a manutenção da diferença, porém sem o valor. O ponto de partida de tal desconstrução seria, sem dúvida, o esvaziamento do valor da substância fônica em relação a outras formas de significante. Esvaziando-se a idealidade da qual a *phoné* seria representante legítima e direta, a relação entre o que Derrida chama de significado transcendental e os significantes que o representam no mundo sensível continuaria sendo uma relação diferencial, mas deixaria de ser valorativa. Não havendo um significado verdadeiro e original da qual a língua seria a portadora, o jogo dos significantes aconteceria como um sistema de rastros que não permitiria a hipóstase de um significado pleno, ideal, do qual

a fala seria a legítima representante e a escrita a filha bastarda. Derrida usa o termo “rastros” para mostrar que, se por um lado é impossível simplesmente abstrair do pensamento da idealidade (como diria Heidegger, é impossível sair da metafísica), por outro lado é possível pensar o rastro antes do ente, isto é, pensar o rastro como sistema, não como índice. Dito de outra forma, pensar o rastro como sistema seria pensar a linguagem como um sistema de rastros (ou significantes) que não reconduzem a qualquer forma de plenitude, como explica Derrida (Ibidem, p. 80): “Esta impossibilidade de reanimar absolutamente a evidência de uma presença originária, remete-nos, pois, a um passado absoluto. É isto que nos autorizou a denominar rastro o que não se deixa resumir na simplicidade de um presente.”.

O rastro derridiano, aquilo que não sendo completamente ideal ou sensível, permite o acontecimento das diferenças sensíveis e dos sentidos inteligíveis (que Derrida, em outros textos, também chamará de *différance*) poderia ser uma forma produtiva de pensar a diferença saussuriana. Embora esta forma de ler e pensar a diferença não seja proferida por Saussure com clareza ou convicção, ela pode ser lida no seu texto, nas sugestões, interditos e entrelinhas de sua escrita pois, se levada ao cabo e ao termo, a diferença saussuriana poderia ser pensada não como um fato ou um conceito, mas como um processo, um produzir constante de diferenças sensíveis. Sem o valor associado à matéria fônica, a diferença saussuriana não possibilitaria a hierarquização dos significantes que, assim, entrariam no jogo da língua sem reservas ou prescrições, a língua adquiriria o rumor que Barthes (2004) preconizava.

A esta diferença ou rastro Derrida (Ibidem, p. 11) também denomina *grama* ou *grafema*, um elemento irreduzível a qualquer forma de experiência (como o espaçamento, noção que Derrida empresta de Mallarmé) “que deveríamos proibir-nos a nós mesmos de definir no interior do sistema de oposições da metafísica, (d)aquilo que portanto não deveríamos nem mesmo denominar a experiência em geral, nem tampouco a origem do sentido em geral.”.

Produtor de toda forma ou manifestação de diferenças, este rastro não se prenderá à ordem do sensível e tampouco do inteligível, não podendo ser contido pela lógica conceitual ou reconhecida pela lógica da não-contradição. O rastro seria, então, uma origem sem origem, uma voz sem verdade, e se misturaria com os outros significantes, desvalidos da verdade e do *logos* tanto quanto o significante escrito. Neste intercâmbio sígnico, nesta celebração do prazer do texto, como diria Barthes, o valor deixaria de reger a semiose e a Semiologia saussuriana poderia então se tornar uma gramatologia, uma ciência geral do signo, de todos os signos.

Assim se refere Derrida (Ibidem, p. 77) ao rastro ou diferença (que, neste trecho, usa o termo diferença):

O rastro (puro) é a diferença. Ela não depende de nenhuma plenitude sensível, audível ou visível, fônica ou gráfica. É, ao contrário, a condição destas. Embora não exista, embora não seja nunca um ente-presente fora de toda plenitude, sua possibilidade é anterior, de direito, a tudo que se denomina signo (significado/significante, conteúdo/expressão, etc.), conceito ou operação, motriz ou sensível. Esta diferença, portanto, não é mais sensível que inteligível, e ela permite a articulação dos signos entre si no interior de uma mesma ordem abstrata – de um texto fônico ou gráfico, por exemplo – ou entre duas ordens de expressão. Ela permite a articulação da fala e da escrita – no sentido corrente – assim como ela funda a oposição metafísica entre o sensível e o

inteligível, em seguida entre significante e significado, expressão e conteúdo, etc. Se a língua já não fosse, neste sentido, uma escritura, nenhuma “notação” derivada seria possível e o problema clássico das relações entre fala e escritura não poderia surgir.

Como a *ursprache* benjaminiana, a diferença derridiana faria de Babel não mais um castigo, senão uma utopia, o sonho de uma linguagem que abrigaria todas as formas de diferença sem valor e que instauraria o prazer, o desregramento como gozo. Para finalizar, num gesto de amorosa traição a Derrida e a Saussure, termino com as palavras de Barthes (2004, p. 95, grifo do autor) sobre esta utopia da linguagem babélica, com a ressalva de que substituirei as duas ocorrências da palavra rumor por rastro:

E a língua, pode deixar rastros? Falada, ela permanece sempre condenada ao balbucio; escrita, ao silêncio e à distinção dos signos: de qualquer modo fica ainda *demasiado sentido* para que a língua realize um gozo que seria próprio a sua matéria. Mas o que é impossível não é inconcebível: o rastro da língua forma uma utopia.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. 2. impr. São Paulo: Paulus, 2003.

CULLER, J. *Sobre a Desconstrução*. Tradução de Patricia Burrowes. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1997.

DERRIDA, J. Restitutions. In: \_\_\_\_\_. *The Truth in Painting*. Tradução de Geoff Bennington e Ian McLeod. Chicago: The University of Chicago Press, 1987a.

\_\_\_\_\_. Parergon. In: \_\_\_\_\_. *The Truth in Painting*. Tradução de Geoff Bennington e Ian McLeod. Chicago: The University of Chicago Press, 1987b.

\_\_\_\_\_. *Gramatologia*. Tradução de Miriam Schnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ERDMAN, D. (Org.). *The Complete Poetry and Prose of William Blake*. New York: Anchor Books, 1988.

HEIDEGGER, M. A superação da metafísica. In: HEIDEGGER, M. *Ensaio e Conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

**Recebido em:** 31/10/2017

**Aprovado em:** 21/03/2018

# Estilística e estilo no Círculo de Bakhtin e no Idealismo Alemão: um estudo comparativo entre as bases dialógica e monológica na ciência da linguagem

Taciane Domingues<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

tacianedomingues@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5056-3512>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1914>

## Resumo

Neste artigo, contrapusemos a noção de estilo e estilística de Karl Vossler, representante máximo da *Idealistische Neuphilologie* (Filologia Idealista Moderna), à do Círculo de Bakhtin, com apoio em obras de Mikhail M. Bakhtin e Valentin N. Volóchinov. Elegemos dois conceitos-chave de ambas vertentes para discorrer sobre as bases monológica e dialógica de seus métodos: o monólogo autoral, presente na concepção de Vossler e enraizado em sua herança romântica e idealista, e o heterodiscurso social, cunhado por Bakhtin segundo bases dialógicas. Com esses conceitos em foco, comparamos análises estilísticas feitas por Vossler e por Bakhtin e ressaltamos que suas diferenças sinalizam uma transição na investigação linguística, sendo a mais fundamental que o dialogismo trouxe à análise estilística a concepção do romance não mais como uma obra que mostra o gosto linguístico, a originalidade e o gênio criativo de seu autor, mas sim como a representação ou imagem de uma língua permeada por visões ideológicas contraditórias.

**Palavras-chave:** Círculo de Bakhtin; idealismo; estilo; estilística; linguística.

## Stylistics and Style in the Bakhtin Circle and the Idealism: a comparative study between the dialogical and monological basis in Linguistics

### Abstract

The proposition of this article is to compare the notion of Style and Stylistics from Karl Vossler, one of the greatest names from the *Idealistische Neuphilologie* (Modern Idealist Philology), to that from the Bakhtin Circle, based on Mikhail M. Bakhtin and Valentin N. Voloshinov's writings. From these authors, two keywords were chosen to best summarize the monological and dialogical basis of their respective methods: the authorial monologue, presented in Vossler's conception of Style and Stylistics and deeply rooted in his romantic and idealist heritage, and the social heterodiscourse, described by Bakhtin according to dialogical notions of Style and Stylistics. Focusing on these key words, Vossler and Bakhtin's analysis on literary texts were compared. The results point out to a transition in the Linguistics, in which the dialogical conception of Style and Stylistics brought up the literary work as a representation of a language that is not unique but merged from contradictory ideologies, instead of it being a sample of a particular author's peculiarities.

**Keywords:** Bakhtin Circle; Idealism; Style; Stylistics; Linguistic.

---

<sup>1</sup> Apoio: FAPESP (Processo: 2017/25085-0)

## Introdução e objetivos

Neste artigo, investigaremos a noção de estilo de duas vertentes de teorias estilísticas: da sociológica, do Círculo de Bakhtin, e da idealista, de Karl Vossler. O método sociológico da vertente marxista trouxe, através do conceito “heterodiscurso social”, a dimensão dialógica à questão do estilo no romance, opondo-se ao olhar predominantemente monológico da escola de Vossler. Este, por sua vez, herdou o discurso romântico da originalidade na produção linguística que, segundo diz, sintoniza-se com os parâmetros da criação artística em geral.

De obra de arte enquanto expressão do estilo linguístico individual, o romance passa a ser, para os teóricos do Círculo, o espaço onde a prosa consegue representar e concatenar os variados discursos sociais (línguas sociotípicas), ou seja, as variadas línguas do cotidiano, da ideologia (arte, ciência, religião etc.), das profissões e dos gêneros, sinalizando uma transição do olhar monológico sobre a produção literária para o dialógico.

Nestas páginas, abordaremos as diferenças na concepção de estilística dessas duas vertentes segundo aquilo que denominamos “monólogo autoral” – termo que pretende sintetizar a base monológica permeada pelo romantismo, que por sua vez teve influência do idealismo, presente em Vossler – e a base dialógica, fruto do método sociológico russo, explorando seu conceito de heterodiscurso social.

Por fim, esperamos oferecer uma discussão sobre a comparação da noção de estilo e de estilística das duas escolas, assim como contribuir para a discussão sobre as diferenças entre uma abordagem monológica e uma dialógica na investigação linguística. Acreditamos que o método sociológico na ciência da linguagem é um dos que representa esta transição ao afirmar, em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (doravante MFL), “suponhamos que aqui, como sempre, a verdade não se encontre no meio-termo nem seja um compromisso entre a tese e a antítese, ficando fora e além dos seus limites, e negando tanto a tese quanto a antítese, ou seja, representando uma *síntese dialética*”.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Nos anos de 1920, Bakhtin e Volóchinov, autores do denominado Círculo de Bakhtin, lançam o método sociológico nos estudos linguísticos como um projeto comum que é realizado de maneiras diferentes: por Volóchinov na filosofia da linguagem e por Bakhtin na Estilística e Teoria Literária. Apesar de haver um capítulo em MFL que trata do discurso do outro no romance, Volóchinov afirma no prólogo ser esta uma obra inicial sobre a abordagem marxista na linguística (2017[1929]), p. 87). Entendemos que a obra de Bakhtin *Teoria do romance I: A Estilística* (2015) aprofunda as questões do discurso citado propostas em MFL na forma do heterodiscurso social, de modo que usamos ambas as obras como complementares uma da outra no tocante ao projeto dialógico do Círculo. Ainda sobre o tema, ver Puzzo (2017), “Dialogismo bakhtiniano e a estilística vossleriana”, no qual a autora, por caminhos diferentes, chega a conclusões semelhantes sobre este momento de transição no pensamento linguístico.

## Justificativa e metodologia

Em MFL, Volóchinov<sup>3</sup> lança uma filosofia da linguagem apoiada no método sociológico, que é apresentado como a síntese dialética resultante do confronto entre a tese (escola monológica de Vossler) e a antítese (Escola de Genebra, que se dedicou a seguir as bases do pensamento linguístico proposto por Saussure). Nessa obra, o autor russo afirma que a escola de Karl Vossler é herdeira do movimento romântico alemão, e tal herança se reflete na base monológica de sua concepção de estilo:

A primeira tendência – o subjetivismo individualista (*Idealistische Neuphilologie, ou Filologia Idealista Moderna*) – está ligado ao Romantismo. [...] Os românticos foram os primeiros filólogos da língua materna, os primeiros a tentar reconstruir radicalmente o pensamento linguístico na base das vivências da língua materna, vista como *medium* de formação da consciência e do pensamento. [...]

Entretanto, o subjetivismo individualista também considerava o enunciado monológico enquanto a última realidade, isto é, o ponto de partida do seu pensamento sobre a linguagem. É verdade que eles a abordavam não do ponto de vista de um filólogo que compreende passivamente, mas como se fosse de dentro, do ponto de vista do próprio falante que se expressa.

O que seria então o enunciado monológico do ponto de vista do subjetivismo individualista? – Como observamos, ele é um *ato puramente individual, uma expressão da consciência individual, dos seus propósitos, intenções, impulsos criativos, gostos e assim por diante*. A categoria da expressão é aquela categoria superior e geral à qual é reduzido o ato linguístico, isto é, o enunciado. (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 202, grifos meus).

Para abrir uma discussão sobre as diferenças na concepção de estilo e estilística de ambas escolas e sinalizar o momento da transição do olhar predominantemente monológico de uma para o dialógico da outra, buscaremos primeiramente formar um quadro sólido da Filologia Idealista Moderna que fosse confrontável com as afirmações acima.

Para tanto, recorreremos a escritos de Vossler, seu principal representante, sobre sua filosofia da linguagem, a fim de encontrar passagens que comprovem ou refutem as afirmações contidas em MFL e aqui reproduzidas. Investigamos: i) o caráter monológico da concepção de estilo e estilística do autor, segundo o afirmado por Volóchinov e ii) marcas do pensamento romântico na Filologia Idealista Moderna. A primeira seção deste artigo será dedicada a estes tópicos.

Posteriormente, avançamos para a segunda seção: a definição do conceito “heterodiscurso social” de Mikhail Bakhtin. Começaremos explicando a relação que Bakhtin estabelece entre a coexistência de diversas línguas sociotípicas entre si e com a língua “oficial” de uma nação e o heterodiscurso social no romance, pois ambos tópicos estão estreitamente relacionados e expressam em si a dialogicidade do método sociológico em geral e nas questões de estilística. Após aclararmos o que é o

---

<sup>3</sup> Não é o foco deste artigo entrar nas questões de autoria que permeiam os estudos sobre o Círculo de Bakhtin. Apesar de não ignorarmos essa discussão, para não adentrá-la manteremos simplesmente a assinatura desta obra da forma como foi lançada na tradução brasileira diretamente do original russo. Nela, Volóchinov figura como o autor, do mesmo modo que na primeira edição russa de 1929.

heterodiscurso social segundo Bakhtin, partiremos para a análise aqui proposta: as questões de estilo e estilística segundo as duas vertentes, que se contrapõem pelas bases monológica e dialógica. A terceira seção do artigo é dedicada a delinear essa contraposição.

Nossa metodologia consistiu em confrontar passagens coletadas da obra de Karl Vossler que evidenciam as características daquilo que denominamos “monólogo autoral” – a saber, a ênfase dada por ele à questão do estilo autoral criativo e exclusivo (original) na produção linguística, tanto literária quanto geral – com passagens de Bakhtin que expõem sua visão dialógica da questão estilística no romance, em particular, e dialógica discursiva, em geral. As passagens de Bakhtin selecionadas focam na definição do “heterodiscurso social”, conceito que exprime a representação, na estrutura narrativa do romance, da coexistência das várias línguas sociotípicas – que, por sua vez, são variações formais e discursivas que coexistem com a língua “oficial” de uma nação.

Abrimos a primeira seção traçando um panorama das principais ideias do filólogo Karl Vossler acerca de sua investigação linguística. Esse panorama nos introduzirá com mais propriedade nas questões do monólogo em seu pensamento e dará sustentação à nossa adjetivação “autoral”.

## **1. O monólogo autoral de Karl Vossler e a Filologia Idealista Moderna**

Seguindo nossa metodologia, a primeira seção deste artigo visa formar um quadro sólido da Filologia Idealista Moderna que possa ser comparável àquele oferecido em MFL, respondendo aos questionamentos propostos na seção introdutória. Começemos por um pequeno resumo das principais ideias de Vossler.

A Filologia Idealista Moderna desenvolveu-se a partir de estudos filológicos em língua materna (alemão) e línguas românicas. Pela forte presença da filologia nesta escola, a literatura, ou seja, o documento escrito, foi a principal fonte para a investigação e reflexão linguística dos estudiosos desta vertente. O próprio Karl Vossler foi filólogo e romanista de formação e desenvolveu uma filosofia da linguagem baseada na investigação das motivações que, para ele, verdadeiramente impulsionavam as mudanças linguísticas, definindo como escopo de sua pesquisa a produção e a consciência individuais do falante e do autor literário.

Segundo ele, as mudanças linguísticas, evidenciadas na plasticidade das formas das línguas, eram resultantes sobretudo das escolhas estilísticas do falante/autor face às ofertas linguísticas fornecidas pelo cenário político, econômico, cultural etc. Vossler não concebia a língua como material social construído e validado pela interação entre indivíduos, mas como uma matéria plástica sendo constantemente moldada por cada indivíduo isoladamente segundo seu gosto e até mesmo gênio artísticos (caso de grandes autores), em posse da gramática enquanto sua técnica e do gosto linguístico enquanto seu critério.

A técnica gramatical, segundo o teórico alemão, não tinha por referência normas validadas no seio da interação social: tinha por referência a si mesma enquanto técnica, sendo comparada àquela da pintura e da música. O gosto linguístico, apesar de admitir um caráter mais social, podendo ser aprendido e ensinado, não chegava a ser concebido como fruto da interação social, pois ainda colocava o poder de atuação exclusivamente no falante. Vossler concebia, inclusive, o elemento do gênio original, característica que

não poderia ser aprendida nem ensinada. A figura do gênio representava o máximo da concepção individualizante do sujeito e da língua e, portanto, do olhar monológico autoral:

[...] toda técnica tem em si mesma seu ideal, a saber, a medida de sua conformidade – não fora dela, nem acima dela. [...] Onde quer que haja uma técnica específica, há um pensamento específico, uma ideia específica. A técnica de um pintor está a serviço do pensamento pictórico, a do músico, do pensamento musical. Daí concluímos ser a gramática a técnica da língua, a serviço apenas do pensamento linguístico, não do lógico. (VOSSLER, 1923, p. 5, tradução minha).

Agora sabemos a serviço de que está o ensino do gramaticalmente correto (a gramática prática). Ele está a serviço da língua enquanto arte; ensina-nos a técnica do linguisticamente belo. [...]

Sob “gosto linguístico” compreendemos o caráter imitativo, seletivo e reprodutivo assim como o tino artístico inventivo e criativo. O gosto linguístico pode e necessita ser ensinado; o gênio criador não – pelo menos não enquanto produz algo original. Em termos concretos, a saber, na prática cotidiana, encontramos criações artísticas, gostos linguísticos e gênios num curso perpétuo e indissociável de produção e reprodução. Imitação e originalidade, obras-primas e insignificantes estão por todo lugar. O trabalho do crítico de arte é distingui-las. (idem, p. 15, tradução minha)<sup>4</sup>.

Adiante, reproduzimos um exemplo prático dado pelo próprio Vossler para ilustrar como ele realiza o recorte monológico e interpreta dados deste recorte como característicos da escolha individual, apoiada no gosto linguístico em detrimento da interação social:

Quando um alemão toma de empréstimo uma expressão do inglês como “made in Germany” e o incorpora a seu falar, isso acontece por razões de duas ordens distintas: uma série causal prática e uma estética. Os motivos práticos são aqueles que aproximaram e ofereceram a expressão inglesa à língua alemã. São as forças da grande concorrência econômica que a humanidade tem presenciado. Contudo, sozinha, nem toda a potência mundial da Inglaterra nem a mais atraente margem de lucro seriam capazes de empurrar essa expressão para a alma do comerciante alemão. Como decisiva dentre as duas, deve a série causal estética ser aquela a vigorar: a saber, o humor, a jocosidade e a ironia do comerciante alemão, como ele considera para si a hostil oferta linguística da expressão – cujo significado amargo e original reverte-se em um novo e cuja pronúncia inglesa agora é preenchida com um espírito alemão, até mesmo com um ethos alemão – e agora, através

---

<sup>4</sup> [...] alle Technik hat ihr Ideal. d. h. den Maßstab ihrer Richtigkeit, in sich selbst, nicht außerhalb, nicht oberhalb. [...] Überall wo es eine besondere Technik gibt, ist ein besonderer Gedanke, eine besondere Idee e o ipso vorhanden. Die Technik des Malers steht im Dienste eines malerischen, die des Musikers im Dienste eines musikalischen Gedankens. Darum steht die Grammatik als die Technik der Sprache in keinem anderen Dienste als in dem des sprachlichen und nicht des logischen Gedankens. Jetzt wissen wir, in wessen Dienst die Lehre von der sprachlichen Richtigkeit, die praktische Grammatik steht. Sie arbeitet im Dienste der Sprache als Kunst, sie lehrt uns die Technik der sprachlichen Schönheit. Unter Geschmack pflegt man eher ein nachahmendes, wählendes und reproduktives als ein frei erfindendes, schöpferischer Kunstvermögen zu verstehen. Der Geschmack ist erziehungsfähig und erziehungsbedürftig, der schöpferische Genius ist – wenigstens insofern er originell produziert – weder das eine noch das andere. In concreto, d. h. beim lebendigen Menschen, finden sich produktives und reproduktives Kunstvermögen, Geschmack und Genie fortwährend und unzertrennlich verflochten. Nachahmung und Originalität, Meisterwerk und Stümperei liegen allenthalben durcheinander. Aufgabe der Kunstkritik ist es, sie zu sondern.



desse mesmo espírito que penetrou no estrangeirismo, ele [o comerciante] pode começar a ter simpatia estética. (VOSSLER, 1923, p. 17-18, tradução minha)<sup>5</sup>.

Na enunciação monológica, segundo o autor alemão, manifesta-se o arbítrio do falante perante as escolhas estéticas disponibilizadas pela língua, arbítrio esse que está intimamente ligado à sua consciência individual, a verdadeira responsável pelas mudanças linguísticas de acordo com o próprio Vossler. A série causal prática seria o plano de fundo das ofertas linguísticas, enquanto a decisiva seria a série causal estética por ser aquela que irá ao encontro do desejo de expressão da consciência individual (o humor, a jocosidade, a ironia). A consciência encontra seu material expressivo nas formas linguísticas, remetendo a filosofia de Vossler, em grande medida, às teorias da expressão, como afirmado em MFL.

Sobre a influência do romantismo no pensamento do alemão, que é a nossa segunda questão, vejamos o seguinte trecho:

A produção linguística verdadeira e valiosa seria portanto aquela em que a forma se representa como a mais singular, exclusiva e individual e o conteúdo como o mais multifacetado, abrangente e universal. *A mais exclusiva individualidade combinada com a mais inclusiva universalidade*: este é o ideal do pensamento linguístico. É, como podemos facilmente notar, o ideal dos poetas, dos pintores, dos músicos, de todo artista. O pensamento linguístico é essencialmente poético; a verdade linguística é essencialmente artística, é o *belo* pleno de significado. Todos, enquanto produzimos estruturas linguísticas, somos como poetas e artistas, por mais que, na vida cotidiana, a maioria sejam artistas menores, medianos, fragmentários e não originais. É desnecessário considerar nossa fala cotidiana poesia ou arte. Contudo, as gotículas linguísticas de um tagarela são, afinal, tão boa água de Hipocrene quanto o infundável oceano de um Goethe ou de um Shakespeare. (VOSSLER, 1923, p. 14-15, tradução minha)<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Wenn der Deutsche von dem Engländer das Schlagwort *made in Germany* entlehnt und in seine deutsche Sprache hereinnimmt, so gibt es dafür zwei verschiedene Ordnungen von Gründen: eine praktische und eine ästhetische Kausalreihe. Die praktischen Gründe sind diejenigen, die dem Deutschen das englische Schlagwort nahegebracht und angeboten haben. Es sind die Kräfte des grössten wirtschaftlichen Konkurrenzkampfes, den die Menschheit gesehen hat. Allein, dem deutschen Kaufmann dieses Schlagwort in den Mund zu schieben, das vermag weder Englands ganze Weltmacht, noch vermögen es die lockendsten Gewinnberechnungen in der Seele des deutschen Kaufmanns selbsts. Es muss als ausschlaggebend die zweite, die ästhetische Kausalreihe in Kraft treten: nämlich der Humor, der Witz, die Ironie des deutschen Kaufmanns, wie er das feindselige Sprachangebot sich betrachtet, dessen bittere, ursprüngliche Bedeutung durch eine neue Deutung umkehrt, dessen englischen Laut mit deutschen Geiste, ja sogar mit deutscher Gesinnung erfüllt und nun durch diesen eigenen Geist hindurch mit der fremden Form ästhetisch zu sympathisieren beginnt.

<sup>6</sup> Das wahre und wertvolle sprachliche Werk wäre demnach dasjenige, das formell als das eigenartigste, ausschließlichsste und individuellste, inhaltlich als das vielseitigste, umfassendste und universalste sich darstellte. Ausschließlichsste Individualität vereinigt mit einschließlichsster Universalität, das ist das Ideal des sprachlichen Gedankens. Es ist, wie man ohne weiteres sieht, das Ideal des Dichters, des Malers, des Musikers, jedes Künstlers. Der sprachliche Gedanke ist wesentlich dichterischer Gedanke, sprachliche Wahrheit ist künstlerische Wahrheit, ist bedeutungsvolle Schönheit. Wir alle, insofern wir sprachliche Gebilde erzeugen, wir alle sind Dichter und Künstler, freilich im gewöhnlichen Leben zumeist recht kleine, mittelmäßige, fragmentarische und unoriginelle Künstler. Es ist nicht der Rede wert, unser gewöhnliches Sprechen als Dichtung oder Kunst zu betrachten. Aber der winzige sprachliche Regentropfen eines Schwätzers ist schließlich gerade so gut Wasser aus Hippokrene wie der unendliche Ozean eines Goethe oder Shakespeare.

Vossler classifica produções linguísticas como “verdadeiras e valiosas”. Examinando seus argumentos, encontramos ecos do pensamento romântico e idealista manifestando-se na noção de autoria original e exclusiva.

A produção linguística relevante segue, para Vossler, os parâmetros de artes como a música e a pintura. Ele afirma que o poeta, o músico e o pintor perseguem o ideal da universalidade do conteúdo dentro da exclusividade da forma – esta, como compreendemos, consiste na marca autoral. O professor Antonio Candido (1988, p. 2), em aula inaugural ocorrida na PUC-RJ, elucida-nos que uma das forças do movimento romântico foi a “superação das normas literárias impessoais”:

Foi no romantismo que se definiram algumas coisas ainda vigentes, como a superação das normas literárias impessoais. Antes dele, um professor poderia invalidar o trabalho de um aluno alegando que ele utilizou a palavra cachorro. Num soneto só se usava cão. Numa tragédia não existiam cavalos, só corcéis. Eram regras imutáveis, como a de que uma tragédia tinha que se passar em 24 horas. O romantismo acabou com essas regras constritoras, pesadas, que amarravam a prática literária e isso está ligado à ideia de liberdade.

Para aprofundarmos nossa discussão, comparemos a “ideia de liberdade” conferida ao romantismo por Antonio Candido com o seguinte trecho do professor da Universidade de Monique Detlef Kremer, destacado estudioso do romantismo alemão e em cujos escritos sobre a influência da filosofia idealista na literatura romântica basearemos nossa discussão:

Por volta do final do século XVIII, no romantismo e classicismo de Weimar, definiu-se uma literatura de vanguarda sob a asserção e justificativa de uma *autonomia estética*, em contraposição ao propósito das ciências e à função moralizante da literatura do Iluminismo. [...] A alegada autonomia da literatura romântica deve ser levada a sério, já que ela transformou, na poesia escrita, o sistema linguístico existente, e esse processo de metamorfose literária se refletiu e tematizou em seus próprios termos formais. (KREMER, 2015, p. 89, tradução e grifos meus)<sup>7</sup>.

Nesse estudo, Kremer visa comprovar a autonomia estética “inaugurada” pelo romantismo na forma e no conteúdo. Para isso, analisa o que chama de quatro figuras básicas da poética romântica (*Grundfiguren der Romantischen Poetik*): a poesia universal progressiva (*Progressive Universalpoesie*); a teoria da imaginação (*Theorie der Imagination*); a autorreflexão (*Selbstreflexion*) e a mitologia nova ou moderna (*Neue Mythologie*). O movimento romântico, como um todo, projeta uma autonomia estética da literatura em relação a outras atividades humanas (libera a literatura de fins didáticos, por exemplo) e aponta para o florescimento da autoria na obra literária a partir do momento que quebra as regras impessoais. Neste artigo, vamos utilizar as considerações de Kremer sobre a poesia universal progressiva, tópico em que fica evidenciada a relação entre a

---

<sup>7</sup> Gegen Ende des 18. Jahrhunderts, in *Romantik und Weimarer Klassik*, definiert sich avancierte Literatur über die Behauptung und Begründung ästhetischer Autonomie im Unterschied zur Zweckbestimmung der Wissenschaften und zur moralischer Funktionalität der Aufklärung. [...] Die behauptete Autonomie der romantischen Literatur ist darin ernstzunehmen, dass sie das vorgegebene Sprachsystem in poetische Schrift verwandelt und diesen Vorgang literarischer Metamorphose immer auch in seinen formalen Bedingungen reflektiert und mitthematisiert.

ideia de autoria no romantismo como consequência da ideia de sujeito formulada pelo idealismo.

Segundo Kremer, a formulação do postulado de autonomia da arte romântica consiste de um acordo entre a estética do idealismo alemão (Schelling e Hegel são por ele citados) e a poética do início do romantismo. Contudo, afirma o professor alemão que, diferentemente do idealismo, a estética romântica se apresenta não num sistema feito especialmente para ela, mas sim num conjunto de fragmentos. Kremer cita um desses fragmentos, de autoria de Friedrich Schlegel, em que é cunhado o termo “poesia transcendental” (*Transzedentalpoesie*), para ilustrar que esse movimento transcendente da poesia romântica é baseado no que ele chamou de “níveis de reflexão transcendentais” (*transzendente Reflexionsniveau*) do idealismo alemão em sua fase inicial:

[238] Há uma poesia, cujo uno e todo expressa a relação entre o ideal e o real, e que de acordo com a analogia da linguagem artístico-filosófica pode ser chamada de Poesia Transcendental. Ela começa como sátira, com a absoluta diferenciação entre o ideal e o real; ao meio gravita pela elegia e termina como idílio, com a identidade absoluta de ambos [ideal e real]. Assim como o homem pouco valor colocaria em uma filosofia transcendental que não fosse crítica, não representasse a produção e o produto e que no sistema do pensamento transcendental não contivesse ao mesmo tempo uma característica do pensar transcendental, então deveria cada poesia unir os materiais transcendentais e premonições a uma *teoria do gosto poético dotada de reflexão artística e de auto-reflexão estética* – que nos poetas modernos não é raro, e que podem ser encontrados em Pindar, nos fragmentos líricos dos gregos, nas velhas elegias e sob os modernos, em Goethe – e cada uma de suas representações deve em si mesma se representar com, e acima de tudo ao mesmo tempo, poesia e poesia e da poesia. (SCHLEGEL, 1798, tradução e grifos meus)<sup>8</sup>.

Tomemos por base as ideias de Hegel sobre o idealismo: resumidamente, na dialética hegeliana do espírito há uma consciência (*Geist*) que sai de sua fase original “em si” para travar contato com sua alteridade (outra consciência ou objeto) no mundo exterior objetivo, posteriormente retornando a si transformada dessa jornada. Diz Hegel (1970[1832-1845], p. 128, tradução minha) em seu curso de estética sobre a arte romântica que:

O espírito, que tem por princípio sua adequação consigo mesmo, a unidade de seu conceito e sua realidade, pode encontrar seu respectivo ser-aí apenas em seu *locus* e em seu próprio mundo ideal de sensações, mentalidade e sobretudo interioridade. [...]. A elevação do espírito *para si*, através da qual ele deve buscar sua objetividade (que está na exterioridade e na sensorialidade do ser-aí) e através da qual ele em si mesmo e nessa unidade consigo

---

<sup>8</sup> [238] Es gibt eine Poesie, deren eins und alles das Verhältnis des Idealen und des Realen ist, und die also nach der Analogie der philosophischen Kunstsprache Transzendentalpoesie heißen müßte. Sie beginnt als Satire mit der absoluten Verschiedenheit des Idealen und Realen, schwebt als Elegie in der Mitte, und endigt als Idylle mit der absoluten Identität beider. So wie man aber wenig Wert auf eine Transzendentalphilosophie legen würde, die nicht kritisch wäre, nicht auch das Produzierende mit dem Produkt darstellte, und im System der transzendentalen Gedanken zugleich eine Charakteristik des transzendentalen Denkens enthielte: so sollte wohl auch jene Poesie die in modernen Dichtern nicht selten transzendentalen Materialien und Vorübungen zu einer poetischen Theorie des Dichtungsvermögens mit der künstlerischen Reflexion und schönen Selbstbespiegelung, die sich im Pindar, den lyrischen Fragmenten der Griechen, und der alten Elegie, unter den Neuern aber in Goethe findet, vereinigen, und in jeder ihrer Darstellungen sich selbst mit darstellen, und überall zugleich Poesie und Poesie der Poesie sein.

mesmo se sente e se dá a conhecer para si, consiste no princípio fundamental da arte romântica.<sup>9</sup>

Na dialética hegeliana há uma consciência *a priori* e destacada da matéria. Em suas “idas” ao mundo da forma, torna-se “ser-aí”, que seria a materialização de um dos momentos do espírito num espaço e tempo determinados, ou seja, é o espírito historicamente manifestado, porém, cuja existência precede a materialização na forma. O ser-aí, momento em que o espírito se exterioriza e se torna sensorial, trava contato com a alteridade no mundo objetivo. Esses momentos são vários e finitos, visto que a única eternidade possível ocorre quando o espírito está adequado a seus próprios princípios (em sua interioridade). Os repetidos momentos de exteriorização do espírito e sua volta a si mesmo produzem dialeticamente sua elevação (imaginemos a figura de uma espiral ascendente), na qual ele reflete sobre si mesmo; contudo, quanto mais vive na objetividade, mais o espírito se dá conta de que não é compatível com ela, não podendo ser pleno em outro lugar senão em sua própria interioridade, para a qual sempre retorna.

Essa noção de sujeito não subordinado à matéria, mas acima dela e que tenta por meio dela – falidamente – se expressar (visto que sua existência verdadeira só ocorre em sua própria mentalidade)<sup>10</sup>, implica que o conteúdo a ser expresso por esse sujeito está igualmente “fora” e acima do mundo concretamente manifestado, sendo a forma apenas seu veículo – não a determinante de seu conteúdo. Hegel defende todo um sistema filosófico em que a consciência é criadora da realidade manifesta no mundo; inclusive, defende que as entidades sociais como o Estado e mesmo os papéis sociais dos gêneros masculino e feminino espelham a estrutura dessa consciência.<sup>11</sup> Para o filósofo, a marca da autoria do espírito abrange toda a gama de manifestações materiais, não exclusivamente a estética, pois o espírito é soberano sobre a materialidade, sendo esta um pálido reflexo seu.

Segundo Kremer pontua, Schlegel, um dos grandes românticos, tem plena sintonia com a dialética e a noção de sujeito hegelianas (aqui brevemente apresentadas), pois demanda que a poesia romântica seja uma combinação de composição artística com a autorreflexão teórica (lembrando-nos do espírito que reflete sobre si mesmo): “A tônica subjetiva da imaginação romântica incluída aqui corresponde a uma forma de dupla reflexão, que primeiramente significa reflexão do mundo e, posteriormente, autorreflexão” (KREMER, 2015, p. 91). Encerrando o tópico da poesia universal progressiva, o professor reafirma a conexão de Schlegel com a filosofia idealista: “o conceito de poesia transcendental de Schlegel convida-nos a cruzar fronteiras recíprocas, à mistura de poesia e filosofia” (idem).

---

<sup>9</sup> Der Geist, der die Angemessenheit seiner mit sich, die Einheit seines Begriffs und seiner Realität zum Prinzip hat, kann sein entsprechendes Dasein nur in seiner heimischen, eigenen geistigen Welt der Empfindung, des Gemüts, überhaupt der Innerlichkeit finden. [...] Diese Erhebung des Geistes *zu sich*, durch welche er seine Objektivität, welche er sonst im Äußerlichen und Sinnlichen des Daseins suche mußte, in sich selber gewinnt und sich in dieser Einigkeit mit sich selber empfindet und weiß, macht das Grundprinzip der romantischen Kunst aus.

<sup>10</sup> Como no aforismo do famoso autor Friedrich Schiller (10/11/1759 – 08/05/1805), um dos fundadores do postulado romântico: Por que o espírito vivo não consegue seu espírito manifestar? Ao falar a alma, ah! já não fala a alma mais (Warum kann der lebendige Geist dem Geist nicht erscheinen? Spricht die Seele, so spricht ach! schon die Seele nicht mehr), contido em sua obra *Tabulae Votivae*, de 1797. Tradução minha.

<sup>11</sup> Assunto desenvolvido na obra *Fenomenologia do Espírito (Phänomenologie des Geistes)*.

O trabalho de Kremer nos permite ver que o romantismo afina-se com o idealismo quando concebe um sujeito que é único/original, uno em si mesmo e criador da realidade. Esse sujeito livre das determinações da matéria coincide com a autonomia na criação literária romântica em dois âmbitos: em relação a outras atividades, postulando a autonomia estética citada por Candido e Detlev, e em relação à expressão de marcas autorais individuais, que entram no lugar das prévias “regras constritoras” referidas por Candido em 1988.

Vossler herda fortemente essa dupla influência romântico-idealista. Comparemos o trecho grifado do fragmento [238] de Schlegel com este, no qual o linguista alemão declara embasar sua filosofia da linguagem em outra teoria do gosto, o linguístico: “Portanto, este é o ponto da virada (para a filosofia da linguagem): toda mudança e desenvolvimento linguísticos são, em última instância, trabalho do gosto ou intuição linguísticos do falante” (VOSSLER, 1923, p. 15-16, tradução minha).<sup>12</sup> Esse trecho evidencia o eco da concepção romântico-idealista na teoria do gosto linguístico, que é simultaneamente expressão do livre arbítrio e da reflexão artística/estética que cada falante traz potencialmente dentro de si.

Todos os elementos analisados nesta seção culminam na preleção do monólogo autoral como material da investigação linguística para Vossler, que acreditava serem as escolhas lexicais e semânticas do falante reflexos de seu estilo, além de dar acesso aos motivos e impulsos da consciência individual. Nesta seção, pontuamos marcas da influência do pensamento romântico na Filologia Idealista Moderna e em que medida esta raiz romântica e idealista subjaz à noção do monólogo e sustenta a nossa adjetivação “autoral”.

## **2. O heterodiscurso social: a perspectiva assumidamente dialógica**

O Círculo de Bakhtin, com seu método sociológico, traz um olhar dialógico em relação ao discurso. Bakhtin dedica-se especificamente ao romance por ser o modelo narrativo que, segundo ele, permite e evidencia em sua estrutura a coexistência das (por ele denominadas) várias “línguas sociotípicas”. Segundo ele, estas línguas são discursos e formas socioideologicamente contraditórias entre si, entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre correntes e escolas etc. que exercem, em relação à língua “oficial” e a seu correspondente mundo ideológico verbalizado, uma força centrífuga descentralizante.

Segundo Bakhtin, a língua “oficial”, para cumprir sua função de unificar a identidade nacional de um povo, opera como uma força centrípeta centralizadora. Para ele, a língua na poesia cumpriu tal papel na identidade nacional; por outro lado, as demais línguas sociotípicas existentes numa comunidade exercem força inversa à língua oficial, tendo a estrutura narrativa do romance desenvolvido uma representação da linguagem capaz de acomodá-las: o heterodiscurso social, definido por Bakhtin (2015, p. 42-43) como “o arremedo de todas as línguas e dialetos” da vida centrífuga da língua. Os estudiosos Ida Lucia Machado e João Marcos Cardoso de Sousa (2011, p. 122), apoiados na ideia do dialogismo, afirmam que:

---

<sup>12</sup> Denn, dies ist der entscheidende Punkt, alle sprachliche Wandlung und Entwicklung ist, in letzter Instanz, das Werk des Geschmackes oder Kunstgefühles der Sprechenden.

[...] o enunciado é, fundamentalmente, sulcado por inúmeros sujeitos e gêneros que se conciliam num embate e acordo de forças para eleição do *um* no ato comunicacional para possibilitar sentido e comunicação. Todavia, o *um* não é puro, inteiro e completo de si mesmo ou de sua imagem; trata-se do um impregnado do outro ou dos outros que já habitam a totalidade do campo subjetivo da enunciação e, conseqüentemente, do discurso.

Segundo a visão dialógica do enunciado, o heterodiscurso social remete-nos para fora do campo literário: cada língua sociotípica organiza um mundo ideológico diverso e cada enunciado é uma preleção de uma imagem do “eu” dentre várias, todas impregnadas da imagem e do discurso do “outro”. Contrapõe-se, por isso, à nossa definição de monólogo autoral, termo que cunhamos para representar a ideia vossleriana do gosto e/ou gênio linguísticos do falante como determinantes do conteúdo verbal a ser exprimido por este.

Comparemos ambas as abordagens para termos mais clareza da diferença fundamental entre a base monológica idealista e a dialógica marxista: Vossler não ignora a existência e mesmo a importância do diálogo. Na complexidade de sua filosofia da linguagem, Vossler (1923) não teoriza apenas sobre a natureza das mudanças linguísticas, mas também sobre a fala coloquial (*Umgangssprache*), que em sua fase mais elaborada e mais próxima do trabalho artístico da linguagem torna-se, segundo ele, o que se chama de “eloquência” (*Beredsamkeit*). Tanto uma quanto a outra são, diz o alemão, essencialmente dialógicas, pois podem ser divididas em ciclos ininterruptos (*Kreislauf*) dos momentos de fala (*Sprechen*), escuta (*Hören*), compreensão (*Verstehen*) e resposta (*Wiedersprechen/Antworten*) ou em papéis (*Rollen*) entre indivíduos ou dentro da própria consciência individual. Vossler afirma sequer ser possível ou relevante elencar se o monólogo antecede o diálogo ou vice-versa.

O monólogo autoral parece, para ele, ser o produto final desse processo interior do indivíduo; contudo, por mais que Vossler admita esse processo interior como dialógico, não chega a considerá-lo como a composição de ideologias e construções linguísticas nascidas no seio da interação social. A diferença essencial de Vossler para os autores do Círculo em questão parece-nos dizer respeito ao fato que Vossler considera o indivíduo soberano sobre a construção e a expressão linguísticas de seu próprio *ethos*, indo no caminho inverso do “eu” que emerge de vários “outros” num enunciado assumidamente dialógico (como definido por Machado e Sousa).

Por outro lado, Bakhtin teoriza sobre as línguas sociotípicas de diferentes comunidades de fala que, em suas próprias palavras, remetem a diferentes pontos de vista específicos sobre o mundo, a formas de compreensão verbalizada, a horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos. Como remetem a um universo fora delas mesmas, essas línguas podem ser correlacionadas dialogicamente, ou seja, podem ser confrontadas, completar-se ou contradizer-se umas às outras. É verdade que elas existem na consciência do ser humano individual, porém não podem ser desligadas do nível coletivo, pois são fragmentos reais da luta de classes disposta no heterodiscurso social. Para Bakhtin, essas línguas habitam, também, a consciência artística e criadora da humanidade; contudo, diz que a consciência e suas formas expressivas não são soberanas sobre o material signico com o qual operam: ao contrário, dele emerge o discurso interior, responsável em grande medida pelo sentido de individualidade de cada sujeito.

Para o autor russo, a consciência pode *orquestrar*, mas não *compor* sentidos intrínsecos à interioridade do indivíduo (como acreditava Vossler que o falante individual,

o grande responsável pelas mudanças linguísticas segundo seu gosto ou gênio, era capaz). Os sentidos são criados constantemente pelas diversas línguas nascidas no seio da interação social, frequentemente em embate em si. No romance, tais línguas são orquestradas pelo autor de modo a representar ou refratar suas próprias intenções e avaliações numa personagem ou num narrador.

Seguindo o lançamento da filosofia da linguagem marxista, Bakhtin (2015, p. 21) pretendeu lançar uma estilística sociológica, “para a qual a forma e o conteúdo são indivisíveis no discurso concebido como fenômeno social”. A aplicação que o autor faz do método sociológico na análise estilística veremos a seguir.

### **3. Estilística e estilo: análise comparativa entre a base dialógica do Círculo de Bakhtin e a base monológica da Filologia Idealista Moderna**

Neste tópico, faremos a contraposição do método monológico da escola de Vossler ao método dialógico do Círculo. Veremos como os conceitos de monólogo autoral e heterodiscurso social expressam o diferencial teórico essencial entre as concepções de ambas vertentes através de uma seleção de análises em que Vossler e Bakhtin aplicam suas respectivas bases teóricas. Por fim, poderemos concluir como a base dialógica do Círculo sinalizou um dos momentos de transição na investigação linguística.

Começamos com uma análise de estilo que Vossler faz baseada na gramática, que para ele consistia na “técnica da língua”. Como metodologia, Vossler divide sua análise nas seguintes dicotomias: analítica x sintética (*analytischem x synthetischem*), descritiva x narrativa (*beschreibendem x erzählendem*) e explicativa e interpretativa (*erklärendem x deutendem*). Essas seriam, para ele, características essenciais do que ele denominou a vertente do pensamento francês (de Montesquieu a Taine), mais analítica, descritiva e explicativa, em contraposição à romântica (de Vico a Herder e Hegel), mais sintética, narrativa e interpretativa. Ele utiliza essas características para reconhecer movimentos (ou momentos) literários através de escolhas gramaticais que expressam tendências estilísticas particulares:

Como na maioria das línguas romances, o francês escrito possui duas formas flexíveis distintas para designar o passado: o imperfeito (*Imparfait*) e o passado simples (*Passé défini*). Àquele corresponde uma percepção do passado analítica, descritiva, explicativa e até mesmo estática; a este, uma dinâmica, sintética, narrativa e interpretativa. [...] O estado literário normal, ou pelo menos o uso clássico, é a tranquila cooperação de ambos no estilo da narrativa. Se a leitora ou o leitor querem experienciar e compreender como o passado simples pode ser belamente usado para o progresso da ação [...] e como, por outro lado, o imperfeito serve para ilustrar circunstâncias do entorno [...], então que tenha o prazer de ler alguma das fábulas de LaFontaine, o maior narrador francês. Depois, que compare e perceba como outros poetas narram as mesmas fábulas com tempos totalmente diferentes, ou pelo menos variados, para que sua percepção se atente para a presença do gênio artístico ou do gosto ou temperamento artístico – em resumo, fatores estéticos individuais que eclodem nesta passagem. Um possui um olhar estático, o outro dinâmico sobre as coisas. Nos romances de Zola (representante do naturalismo francês) tudo é

concebido no imperfeito; já nas narrativas medievais, no passado simples. (VOSSLER, 1923, p. 43, tradução minha)<sup>13</sup>.

Vossler atribui as escolhas gramaticais estilísticas ao estilo pessoal de cada autor, que reflete o gosto ou temperamento linguístico de seu gênio criador: neste caso, o emprego de determinado tempo verbal refletiria que um autor “possui um olhar estático, o outro dinâmico sobre as coisas”. Sua concepção de produção linguística não considera a influência que a recepção da obra poderia exercer sobre sua composição, nem mesmo vozes distintas daquelas do autor e seu gênio pessoal que pudessem povoar sua criação; o que Vossler busca é mapear como esse gênio expressa-se e cria seu estilo através de uma “bela composição” gramatical, que para ele é algo muito próximo ao gosto linguístico.

Para Bakhtin, o romance deixa de ser apenas uma obra onde uma figura autoral concatena esteticamente seu monólogo para ser o espaço onde a prosa alcança concatenar o heterodiscurso social, representante das línguas sociotípicas e seus diferentes mundos verboideológicos:

O heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é o discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma *palavra bivocal especial*. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante e a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. Ademais, essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma à outra (como duas réplicas de um diálogo, conhecem uma à outra e são construídas nesse conhecimento recíproco), como se conversassem uma com a outra. A palavra bivocal é sempre interiormente dialogada. Assim é a palavra humorística, prosaica, paródica, assim é a palavra refratadora do narrador, que refrata a palavra nas falas do herói e, por último, a palavra do gênero intercalado: tudo isso são palavras bivocais interiormente dialogadas. Nelas está fixado o diálogo potencial, não desenvolvido, o diálogo concentrado de duas vozes, de duas visões de mundo, de duas linguagens. (BAKHTIN, 2015, p. 113).

Examinemos alguns exemplos de heterodiscurso disseminados em Turguêniev.

Exemplo 1 (*Pais e filhos*):

---

<sup>13</sup> Wie die meisten romanischen Sprachen, so besitzt auch das Schriftfranzösische für die Bezeichnung der Vergangenheit zwei verschiedene flexivische Formen, das *Imparfait* und das *passé défini*. Jedem entspricht eine analytische, beschreibende, erklärende, man könnte auch sagen, eine statische Auffassung der Vergangenheit, diesem eine dynamische, synthetische, erzählende, deutende. [...] Der normale literarische Zustand oder wenigstens der klassische Usus ist freilich das friedlich Zusammenwirken von *Imparfait* und *Passé Défini* im Stile der Erzählung. Will man handgreiflich erleben und verstehen, wie schön das *Passé défini* verwendet werden kann, um eine Fortschritt der Handlung, [...] und wie andererseits das *Imparfait* sich eignet, um die Nebenumstände [...] zu veranschaulichen, so mache man sich das Vergnügen und lese einige Fabeln des LaFontaine, des größten französischen Erzählers. Vergleicht man dann und bemerkt, wie andere Dichter dieselben Fabeln mit völlig verändertem oder wenigstens abweichendem Tempus-gebrauch erzählen, so kann man sich der Einsicht nicht verschließen, daß es das künstlerische Genie ist oder der künstlerische Temperament, kurzum ästhetischen Faktoren individueller Art, die hier den Ausschlag geben. [...] der eine hat eine statisch, der andere eine dynamisch eingestellte Anschauung der Dinge. In Zolas Romanen wird alles zum *Imparfait*, in den mittelalterlichen Erzählungen alles zum *Passé Défini*.



“Ele se chama Nikolai Pietróvitch Kirsánov. A quinze verstas da hospedaria ele tem uma fazenda com duzentas almas ou adquiriu uma ‘chácara’ de duas *dessiatinas de extensão*, como ele mesmo se exprime desde que dividiu suas terras com os camponeses.”

Aqui foram tomadas entre aspas ou depreciadas as novas expressões características da época em estilo liberal.

Exemplo 2 (*Pais e filhos*):

“Ele começava a sentir uma secreta irritação. Indignava sua natureza aristocrática, o desembaraço absoluto de Bazárov. *Esse filho de médicos não só não se acanhava como até respondia de modo descontínuo e a contragosto, e nos sons de sua voz havia qualquer coisa de grosseiro, quase descarado.*”

A terceira oração desse parágrafo (grifos nossos), sendo por seus traços sintáticos formais parte do discurso do autor é, ao mesmo tempo, pela escolha das expressões (“esse filho de médico”) e por sua estrutura expressiva, um dissimulado do discurso do outro (Pável Pietrovitch). (idem, p. 102-103).

Vemos que o heterodiscurso social enriqueceu expressivamente o discurso literário: enquanto o monólogo autoral de Vossler focava-se em analisar e apreciar os tons do temperamento do gênio criador, expressos através de suas escolhas gramaticais, a partir do momento em que Bakhtin reconhece a palavra como bivocal, ela passa a representar não apenas o discurso direto de seu autor como também o discurso refratado (seja do narrador nas palavras de outrem, ou do outro nas palavras do narrador ou do herói). A composição gramatical passa, então, a representar mais do que a técnica do belo: ela concatena as diferentes vozes discursivas presentes na sociedade.

Portanto, a análise literária deixa de ser apreciativa de uma visão de mundo particular e específica do gênio e passa a reconhecer as várias visões de mundo infiltradas numa única sentença – e o conseqüente confronto social que ali se revela. O uso da ironia, jocosidade e outras figuras de linguagem, que Vossler afirmava estarem a serviço da expressão da consciência de um indivíduo e seu *ethos*, ganha profundidade ao ser relacionado com os vários discursos que representam as várias consciências expressas nas línguas sociotípicas (como o “chácara”, que naquele contexto específico revela a ascensão de uma organização social liberal num mundo ainda aristocrático, contexto no qual claramente o termo não estava bem ambientado e indicava uma mudança nas relações sociais).

A dialogia proposta pelo método sociológico permite à análise estilística um âmbito maior de sentidos do que a análise monológica poderia levar o crítico – assim como a leitora e o leitor – a produzir. A transição do olhar monológico de Vossler para o dialógico, representado aqui pelo heterodiscurso social, abre caminho para correlacionar a obra com a sociedade em cujo seio a interação produziu, para um determinado signo, um determinado significado num determinado tempo e espaço: “uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLOCHINOV, 2017[1929], p. 140)

## Considerações finais

Bakhtin/Volochinov afirmam que sua filosofia da linguagem dialógica, apoiada no método sociológico, vem a ser a síntese dialética que expressa recusa da tese, a escola de Vossler. Neste artigo, demonstramos que sua caracterização da base romântico-idealista monológica de Vossler é procedente, e que o dialogismo empregado na análise do discurso trouxe uma mudança significativa e um enriquecimento da análise estilística e da concepção de estilo não por passar a reconhecer a existência do diálogo, mas por torná-lo base da análise linguística e estilística, inclusive da produção individual e autoral literária.

Para Vossler, o estilo, exercido através do gosto linguístico, era a expressão, na construção linguística, da soberania do indivíduo sobre o material social oriundo do diálogo, e como resultado a análise estilística buscava o belo por trás da construção gramatical. O discurso literário estilístico era admitido, portanto, como monológico e autoral, fruto de peculiaridades do gênio criador. Para o Círculo, o discurso passa a ser visto como inevitável e sensivelmente permeado por várias línguas sociotípicas, cuja expressão de visões de mundo divergentes e conflitantes são detectáveis pela concatenação de várias vozes expressas num enunciado que é apenas superficialmente individual, mas que na verdade contém a voz da alteridade em sua estrutura e reflete e refrata a própria interação social, em constante contradição e conflito. A novidade da análise estilística dialógica é justamente reconhecer que um enunciado não é unísono; ao contrário, a palavra é bivocal. Num (aparente) monólogo, é possível detectar diversas línguas que representam, constroem e fazem interagir variados sentidos e referências ideológicas.

Tudo isso está contido no heterodiscurso social, fortemente representado na estrutura da narrativa romanesca. Para o método sociológico, o estilo passa a marcar “a liberdade do autor em relação a uma língua única e singular, vinculada à relativização dos sistemas de linguagem literária”, que “marcam a possibilidade de autodeterminar-se em termos de linguagem, de transferir suas intenções de um sistema de linguagem a outro, de fundir ‘a língua da verdade’ com a ‘língua do ambiente’, de dizer o que é *seu* em linguagem alheia e em sua linguagem *o que é alheio*” (BAKHTIN, 2015, p. 100).

Ao descaracterizar a produção linguística como fruto do gosto linguístico de um indivíduo criador para revelar os variados discursos sociais contraditórios existentes num mesmo enunciado, o maior papel dos teóricos do Círculo de Bakhtin foi alcançar o entendimento de que o romance não é a representação direta do homem e sua consciência, como pretendeu Vossler, e sim a representação das línguas e dos discursos alheios. Diz Bakhtin (2015, p. 128-129, grifo do autor):

O que caracteriza o gênero romanesco não é a representação do homem em si, mas exatamente a *representação da linguagem* [...] o problema central da estilística romanesca pode ser formulado como *o problema da representação literária da linguagem, o problema da imagem da linguagem*.

Passando por questões intrínsecas ao olhar monológico e dialógico, como as diferentes concepções de sujeito e dos enunciados por ele produzidos, encerramos aqui nossa discussão sobre estilo e estilística nas vertentes idealista de Karl Vossler e marxista do Círculo de Bakhtin.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: A Estilística*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- CANDIDO, A. O Romantismo, nosso contemporâneo. Resumo da aula inaugural no Departamento de Letras da PUC-Rio. *Jornal do Brasil*, 19 mar. 1988.
- HEGEL, G. W. F. *Werke 14: Vorlesungen über die Ästhetik II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1970.
- KREMER, D. *Romantik*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 2015.
- MACHADO, I. L.; SOUSA, J. M. C. de. A função transgressiva dos múltiplos sujeitos nos gêneros discursivos. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1), p. 111-128, ago./dez. 2011.
- PUZZO, M. B. Dialogismo bakhtiniano e a estilística vossleriana. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (1), p. 134-153, jan./abr. 2017.
- SCHILLER, F. *Tabulae Votivae*. Disponível em: <[http://haab-digital.klassik-stiftung.de/viewer/image/920186718\\_1797000000/110/](http://haab-digital.klassik-stiftung.de/viewer/image/920186718_1797000000/110/)>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- SCHLEGEL, F. Athenäums Fragmente. Disponível em: <[www.zeno.org](http://www.zeno.org)>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- VOSSLER, K. *Gesammelte Aufsätze zur Sprachphilosophie*. Munique: Max Hueber Verlag, 1923.

**Recebido em:** 17/08/2017

**Aprovado em:** 14/03/2018

# Práticas de refração, refração de uma prática: gêneros discursivos e suas leituras textuais

**Marco Antonio Villarta-Neder**

Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil  
villarta.marco@del.ufla.br

<https://orcid.org/0000-0003-3857-3720>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2051>

## Resumo

O presente artigo pretende discutir as refrações sofridas pelo conceito bakhtiniano de gêneros discursivos na leitura de teorias advindas do campo de estudos do texto. Esse campo é constituído majoritariamente por teorias da Linguística Textual e por aquelas que podem ser identificadas no âmbito de estudos sociointeracionais no sentido mais amplo. O objetivo é destacar como essas refrações incidem principalmente sobre as práticas socioculturais, históricas e ideológicas que se constituem na/pela produção, circulação e recepção desses gêneros. Objetiva-se, ainda, destacar a refração da concepção de sujeitos, resultando que a noção bakhtiniana, fundada, ao mesmo tempo, em uma concepção co-construída na relação de alteridade e na responsabilidade axiológica seja decorrente dessa constituição.

**Palavras-chave:** Círculo de Bakhtin; gêneros discursivos; gêneros textuais.

## Refraction practices, refraction of a practice: discursive genres and its textual readings

### Abstract

The aim of this article is to discuss refractions that bakhtinian concept of discursive genre suffers by text studies theories. This field is formed by Textual Linguistics theories and by others ones which can be identified within sociointeractional studies at the larger sense. The aim is to point out how these refractions lay down mainly over sociocultural, historical and ideological practices that constitute/are constituted at/by the production, circulation and reception of these genres. There is a purpose, as well, to point out the refraction of people conception, what results that the bakhtinian notion, based, at the same time, in a build-together conception in the alterity relationship and in the axiological responsibility due to this constitution.

**Keywords:** Bakhtin Circle; discursive genres; textual genres.

## Introdução

Há um percurso histórico dos conceitos gestados em um longo e descontínuo período de existência das discussões e da produção teórica do que se entende hoje por *Círculo de Bakhtin*. Esse termo sintetiza um conjunto de deslocamentos de Mikhail Bakhtin dentro da União Soviética entre os anos 1920 e 1940, durante os quais participou de vários grupos de discussão de temáticas igualmente variadas. Desde um grupo que discutia o poeta russo Puchkin, passando por aqueles que discutiam filosofia, literatura e – supostamente – religião. A esses grupos, tão efervescentes no espírito da cultura russa daqueles anos, costuma-se chamar de *círculos*.

Não somente a produção intelectual desses círculos do próprio Bakhtin (que sobreviveu à maioria de seus colegas de círculos), mas a recepção de uma obra de muitas vozes, com partes publicadas e outras escondidas da censura stalinista, também é bastante diversa. Clark e Holquist (2008, p. 22) pontuam um dos aspectos dessa recepção:

[...] Bakhtin também foi avaliado de maneira diferente em países diferentes. As circunstâncias que acompanharam a descoberta de seu trabalho fora de sua pátria respondem por muitas dessas diferenças. Por exemplo, traduções de seus livros sobre Dostoiévski e Rabelais apareceram na França no fim dos anos 60, durante a maré montante estruturalista, de modo que o melhor entendimento de sua obra pareceu dar-se no contexto do Estruturalismo ou da semiótica.

Essa leitura a partir do estruturalismo e da semiótica custou à recepção dos conceitos bakhtinianos, inclusive, uma crítica de Jean-Paul Sartre, baseada na leitura que o filósofo francês fez de um Bakhtin como um autor situado no âmbito da semiótica e da semiologia estruturalistas francesas daquele período (anos 1970), como comenta Todorov no prefácio da edição francesa da *Estética da criação verbal*<sup>1</sup>.

Assim, as refrações que são analisadas aqui, neste artigo, inserem-se em um âmbito, em geral, comum a qualquer processo de leitura de um referencial teórico-epistemológico em outros contextos e, de maneira mais singular, com um processo de leitura de conceitos e discussões do Círculo de Bakhtin por outros referenciais. Isto se dá não somente pela esperada diferença das condições de recepção em qualquer contexto análogo. Nesse caso, dá-se, também, por conta do quanto o referencial bakhtiniano representa uma réplica, destoante e incômoda, muitas vezes, das tradições epistemológicas e axiológicas das teorias de linguagem prevalentes.

O conceito de refração, tirado da óptica, tem relação com o processo de representação signica. No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, quando se inicia a discussão sobre signo, consciência e ideologia, tal noção aparece:

Os signos também são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Para enfrentar essa discussão, este artigo pretende situar compromissos teóricos, epistemológicos e axiológicos no campo dos estudos bakhtinianos e analisar como tais compromissos são refratados por um conjunto de campos a que podemos conferir alguma unidade, caracterizando-os como uma leitura a partir das teorias fundadas no texto. Tais campos constituem outra arquitetura acadêmica, em relação ao referencial bakhtiniano.

Uma segunda frente de discussão será a de analisar refrações que se produzem em documentos oficiais e em conceitos que incidem sobre aplicação da noção de gênero textual para o ensino. Serão discutidos os deslocamentos de sentidos produzidos pelos

---

<sup>1</sup> Todorov *apud* Bakhtin (2006, p. 10).

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a Educação Básica, lançados pelo Ministério da Educação.

Não se trata, aqui, de entender que os conceitos bakhtinianos não possam ser relidos por outros vieses e deslocados para outras construções epistemológicas e axiológicas. A análise empreendida por este artigo pretende, como recorte, em primeiro lugar, problematizar quais as implicações dessas refrações/desses deslocamentos e, por fim, discutir as implicações de algumas instâncias teóricas e outras de políticas oficiais de Educação Básica não estabelecerem distinções explícitas entre essas noções no campo bakhtiniano e em suas releituras.

### **A propósito da noção de gênero e de seus fundamentos**

Embora a noção de gênero discursivo venha sendo principalmente buscada no texto *Gêneros do discurso*, publicado no Brasil no conjunto de textos composto pelo título *Estética da criação verbal*, vamos buscar inicialmente o conceito em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, livro de 1929:

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas. Existe uma unidade ininterrupta e orgânica entre a forma da comunicação (por exemplo, a comunicação direta e técnica do trabalho), a forma do enunciado (uma réplica curta relacionada ao trabalho) e o seu tema. Portanto, *a classificação das formas do enunciado deve apoiar-se na classificação das formas de comunicação discursiva*. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109, grifo do autor).

Trazemos a discussão a partir dessa citação por conta do que entendemos serem as primeiras refrações que ocorrem na construção do conceito de *gêneros textuais* a partir da noção de *gêneros do discurso*, no Círculo de Bakhtin. Há dois aspectos importantes. O primeiro deles é que Volóchinov entende essas formas discursivas de comunicação como *ideológicas* e *cotidianas*. O segundo é que cada gênero discursivo cotidiano possui seu próprio conjunto de *temas*.

No campo bakhtiniano, considerar as relações ideológicas não implica somente integrar a dimensão política às demais. Implica, também, e necessariamente, pensar essa instância no modo de interação e constituição dos sujeitos: é na relação recíproca com um lugar outro, somente de onde pode se conferir acabamento (ainda que provisório), que cada sujeito se constitui.

Tal constituição ocorre no âmbito de uma relação indissociável entre a materialidade sógnica e as condições ideológicas que tornam possível a existência desse sujeito sob a organização de um grupo, com a relação dinâmica da cultura e da experiência de mundo mediada por ela:

Para que um objeto, independentemente do tipo da sua realidade, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação ideológica sógnica, é necessário que ele esteja relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo; é necessário que, de algum modo, ele toque, mesmo que parcialmente, as bases da existência material desse grupo. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110-111).

Dessa maneira, o conceito de *gêneros discursivos*, no campo bakhtiniano, não permite considerar-se somente os elementos estruturais ou as características *sígnicas* de um dado texto. Nem permite que se tomem as condições de produção, circulação e recepção dos textos de um gênero sem que essa inter-relação entre o semiótico e o ideológico esteja sendo considerada.

Essa indissociabilidade das formas de organização social (com o âmbito ideológico incluso) pode ser percebida em outro trecho da discussão que Volóchinov (2017, p. 109) faz:

Como sabemos, todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação. A mudança dessas formas acarreta uma mudança do signo.

Para os autores do Círculo de Bakhtin, a constituição do sujeito é sempre intersubjetiva, é um *território social*, no interior do qual se constrói uma relação tanto com a exterioridade desse sujeito (pelo encontro necessário com um sujeito *outro*, ocupante de um *lugar outro*, indispensável para sua constituição), quanto com a de outras práticas sociais, em diálogo com aquelas das quais participa. Volóchinov (2017, p. 211) deixa isso bem explícito:

Desse modo, a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente produto das inter-relações sociais. Seu território social não é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior. Consequentemente, todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Pode-se comparar essa perspectiva com um autor representativo de uma leitura refrativa (e, por que não dizer, refratária) à perspectiva epistemológica e axiológica bakhtiniana, que é Jean-Paul Bronckart. Ao discutir a relação constitutiva entre o social e o psiquismo individual, esse autor afirma que:

Assim, além do fato de ser constitutiva do psiquismo especificamente humano [...], a emergência do agir comunicativo é também **constitutiva do social** propriamente dito. Com efeito, na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**. (BRONCKART, 2007, p. 33, grifo do autor).

É interessante destacar que Bronckart entende que os signos “cristalizam as pretensões à validade designativa”. Contrasta de maneira importante com a concepção do Círculo de Bakhtin sobre a relação entre sujeito, consciência, signo, e os âmbitos social e ideológico. Novamente Volóchinov (2017, p. 111) pode ajudar nessa reflexão:

Um tema ideológico sempre recebe uma ênfase social. É claro que todas essas ênfases sociais dos temas ideológicos penetram também na consciência individual que, como sabemos, é totalmente ideológica. É como se nesse caso elas tornassem ênfases individuais, pois a consciência individual une-se de tal modo a elas que parecem pertencer-lhe; sua origem, no entanto, encontra-se fora dela. A ênfase, por si só, é *interindividual*.

Ao contrário dos autores do Círculo, Bronckart aposta, via reafirmação de uma racionalidade fundante do projeto Iluminista, em alguma fixidez do signo e em uma anterioridade da possibilidade desse alicerce da razão como constitutivo da consciência do sujeito. O autor não descarta a movência dos signos (“[...] é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores das atividades humanas.” (BRONCKART, 2007, p. 35)). O ponto de refração parece ser, mesmo, uma suavização do elemento ideológico e uma indistinção entre as noções de *texto* e *discurso*: “Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos.” (Ibidem, p. 35).

O autor belga define texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 2007, p. 137). Entende que os textos se situam em *mundos discursivos*, noção que assume desenvolver a partir do conceito de *formações discursivas*, de Michel Foucault. Mais à frente, buscando elucidar categorias conceituais e mecanismos de análise de textos, situados em gêneros textuais, invoca, entre outros, Émile Benveniste, no texto clássico do autor francês sobre os tempos verbais em francês sob a perspectiva da enunciação. O que pode ser significativo da refração teórico-epistemológica que Bronckart efetua é não levar como basilar a discussão que Benveniste faz sobre a constituição dos sujeitos, basicamente a partir da natureza dêitica dos pronomes pessoais, em outro texto clássico, que é *Da subjetividade na linguagem*. Nesse texto, para enfrentar e questionar a concepção de linguagem como *instrumento de comunicação*, Benveniste (1976, p. 285) diz que: “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem”.

A construção epistemológico-conceitual de Bronckart, diferentemente do referencial bakhtiniano, não se assenta nessa condição de que a natureza *interindividual* da constituição dos sujeitos e da linguagem é indissociável. Sua abordagem dá margem, também diferentemente da visão do Círculo, de que pode haver primeiramente a construção psíquica *dentro* do indivíduo, para, depois, constituir-se a interação social.

A refração mais intensa que se produz na abordagem de Bronckart em relação à do Círculo – e que costuma constituir grande parte das leituras que se fazem do referencial bakhtiniano – é um deslocamento do sentido para as *formas da língua*, como se essas fossem, por si só ou prioritariamente, determinantes dos (diferentes) sentidos produzidos por diferentes gêneros.

Uma questão inicial importante é que a noção de sentido, do ponto de vista dos compromissos epistemológicos e axiológicos assumidos pelos autores do Círculo, não admite que um enunciado possa ter sentido idêntico a outro, ainda que sua forma seja a



mesma. Para discutir essa questão, vale a pena relembrar o conceito de enunciado sob o âmbito bakhtiniano. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, podemos ver uma consideração crítica sobre a utilização do conceito:

O enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo, é a realidade última e o ponto de partida do pensamento linguístico. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 186).

Há, nesse trecho, tanto uma crítica à noção do pensamento linguístico-filológico estabelecido, quanto uma sinalização conceitual e axiológica do conceito tal como visto pelos autores do Círculo. Por inversão, o referencial bakhtiniano acredita que o enunciado é uma unidade indissociável da interação, de uma condição de respostas ativas entre os sujeitos, sem uma finalização definitiva, e sem possibilidade de existência fora de um contexto discursivo real. Há duas publicações dentro do campo bakhtiniano no Brasil que sintetizam esse conceito. A primeira é um glossário da tradução do russo para o português. Para as tradutoras e elaboradoras do glossário:

Enunciado (*viskázivanie*) é um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc.). O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta. A análise do enunciado não pode ser feita dentro dos limites da linguística do sistema: aquela tendência do pensamento linguístico que, por meio de uma abstração, isola a forma linguística do enunciado (“objetivismo abstrato”). (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p. 357-358).

O outro texto é um glossário, publicado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). O verbete *enunciado*, nesse glossário, apresenta a seguinte definição:

Elemento da comunicação em relação indissociável com a vida. [Suas] três principais peculiaridades [...] como unidade real da comunicação discursiva: 1. Alternância dos sujeitos falantes; 2. Conclusibilidade; 3. Escolha de um gênero discursivo. Bakhtin afirma que “o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros de discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (GEGE, 2013, p. 36).

Para o Círculo de Bakhtin, o enunciado não prescinde de sua materialidade sónica, de sua *forma*, mas tampouco pode existir sem essa articulação com outros enunciados, considerando que, em cada um deles, terá sido produzido pelas fronteiras do lugar que ocupa no mundo, em uma temporalidade, cada sujeito que participa da interação com outros sujeitos. A *conclusibilidade* do enunciado não está no escopo de suas operações fonético-fonológico-morfossintático-semânticas, mas nos limites entre a tomada de posição, o ato que posiciona o sujeito em relação a outros (e em reverso, em relação a si mesmo) – *postupok*. Ato que constitui (n)o sujeito (em) sua responsabilidade pelo lugar e tempo únicos na existência, no ser-evento.

A leitura que se faz de que é possível se trabalhar os gêneros com unidades da língua, tais como a *frase*, tem sido sujeita a interpretações que refratam o conceito bakhtiniano de *enunciado*. Essa refração atinge, inevitavelmente, a noção bakhtiniana

de *gêneros do discurso*, pois esta é caudatária da noção de enunciado nos moldes como o Círculo o entende.

Esse limiar interpretativo pode ser visto em algumas obras que discutem a contribuição bakhtiniana na (longa) discussão sobre gêneros. A tradução brasileira do livro de Bawarshi e Reiff (2013, p. 110), na nota sobre a relação entre o conceito de gêneros do discurso e enunciado pode dar ao leitor uma impressão conceitual problemática:

No âmago da visão dialógica de gênero defendida por Bakhtin (1986), está a distinção que o autor faz entre frase como “uma unidade da língua” que é gramaticalmente presa e existe isoladamente, fora de uma esfera de comunicação. A frase é uma unidade gramatical que não evoca uma reação responsiva (p. 74). O enunciado, por sua vez, é uma “unidade comunicativo-discursiva” (p. 74) inerentemente responsiva e ligada à mudança de sujeitos falantes. [...] O essencial, para Bakhtin, é que os enunciados se relacionam dialogicamente com outros enunciados. E, uma vez que constituem enunciados tipificados, os gêneros também se relacionam dialogicamente com outros gêneros.

Embora os trechos de Bakhtin citados pelos autores correspondam a discussões que o autor efetivamente realiza, corre-se o risco de induzir o leitor a entender que é possível, em um contexto bakhtiniano, tomar isoladamente as duas unidades (frase e enunciado). Para o Círculo, a questão que se coloca é em que condições uma frase pode (ou não) fazer parte de um enunciado.

Essa questão tem a ver não com os limites formais, estruturais da frase, mas com a impossibilidade de se pensar a frase como unidade que participa e que é criada por falantes em interação. Não existe língua sem sujeitos que a constituam e que se constituam por meio dela. Portanto, desse ponto de vista – bakhtiniano – não há como analisar enunciados e gêneros se as condições dessa interação entre os sujeitos não forem levadas em consideração *conjuntamente com as formas da língua*.

Mencionamos um pouco acima, nesse texto, a importância de se pensar a noção de sentido dentro do viés do Círculo de Bakhtin. A relação mais direta entre as formas da língua e o sentido pode ser percebida nessa consideração presente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quanto contextos de seu uso. No entanto, a palavra não perde a sua unicidade; ela, por assim dizer, não se desfaz em uma quantidade de palavras equivalente aos seus contextos de uso. Obviamente, essa integridade da palavra é garantida não apenas pela integridade de sua composição fonética, mas também pela unicidade comum a todas as suas significações. Como equilibrar a polissemia essencial da palavra com a sua unidade? Essa é a formulação grosseira e elementar do problema fundamental da significação. Esse problema pode ser solucionado apenas de modo dialético. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 194).

Uma das questões cruciais que Volóchinov aponta nesse trecho é a impossibilidade de se pensar em uma relação meramente distributiva entre palavra e sentido: não há uma correspondência entre a quantidade e a presença de palavras e a extensão de seus contextos de uso. Contexto, aqui, pressupõe uma noção ampla, em que aspectos de modalidade, relação entre diferentes semioses, papéis interacionais e a

necessária constituição do sujeito de um lugar externo, extralocalizados ao que ocupa no momento da enunciação: para o Círculo, esse contexto é expresso pelo conceito de *esferas de atividade*. Sobral (2009, p. 121) procura explicar essa noção:

[...] As esferas de atividades são “regiões” de recorte socioistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas. Assim, esfera deve ser entendida como a versão bakhtiniana marxista de “instituição”, ou seja, uma modalidade socioistórica relativamente estável de relacionamento entre seres humanos. A esfera vai das relações de intimidade familiar ao aparato institucional do Estado, passando por circunstâncias como as que tornam possíveis comentários casuais que desconhecidos fazem um para o outro na rua sobre diversos assuntos cotidianos.

Assim, de um ponto de vista bakhtiniano, não há sentidos sem sujeitos que interagem em práticas reciprocamente constitutivas (sociais e linguageiras), coexistindo em esferas de atividade que se constituem por essas práticas e constitutivas da identidade desses sujeitos. O enunciado, além disso, representa um diálogo com outros enunciados já produzidos e suscita um ato responsivo ativo, que pode ser *compreensão*:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232).

A réplica que a compreensão constitui como *postupok*, como tomada de posição desse sujeito em relação ao lugar que ocupa no mundo e ao mundo que participa de sua constituição, enreda-se nas esferas de atividade.

Pode-se analisar as refrações das leituras do conceito de gênero do discurso por alguns aspectos. Um deles são as concepções de sujeito, língua(gem) e sentidos. Outra é a recusa teórico-epistemológica e principalmente axiológica de comungar de conceitos que advêm do marxismo. Até mesmo a base habermasiana em que Bronckart se assenta tem componentes de uma leitura marxista que possibilita a leitura de uma razão que pode ser construída com algum grau de apriorismo. Ou, dito de outra maneira: a de que, necessariamente, toda ação comunicativa seja dotada de razão.

Em contraposição a essa leitura, haveria uma ponderação de que a razão, também como ato de linguagem (entendida como *postupok*) é discurso, é uma construção humana, nesse entremeado da tessitura das esferas de atividade. Uma réplica a uma concepção etnocêntrica de razão. Ainda que se identifiquem algumas condições de configuração para uma atividade racional, ela não estará isenta da cultura, das visões de mundo, do conjunto de condições antropológicas e históricas dentro das quais os sujeitos que a praticam (e que também são constituídas por elas).

Bronckart vai invocar o Foucault das formações discursivas. Parece faltar-lhe um Foucault do *saber-poder*, dos limites tênues e categoricamente produtivos, do poder soberano, disciplinar e do biopoder. Não seria uma análise marxista. Mas abordaria

questões dificilmente analisáveis sem um aparato conceitual que trate das relações de poder como, por exemplo, o problema da normatividade dos gêneros.

Feita essa discussão de alguns posicionamentos teórico-epistemológicos sobre a noção de gêneros (de discursivos para textuais), passaremos, na seção seguinte, a tratar das leituras do conceito de gêneros para aplicação em contexto de ensino-aprendizagem na Educação Básica.

## **Releitura de uma releitura**

Como foi elucidado na Introdução deste artigo, não é proposta aqui invalidarmos, de maneira absoluta, releituras de conceitos do Círculo de Bakhtin. Cada releitura de um referencial aponta deslocamentos epistemológicos e axiológicos em relação aos compromissos que o referencial de onde provém os conceitos estabelece. Instaura, na releitura, outros compromissos, outras responsabilidades.

Até esse momento, procuramos apontar que uma refração que constitui diferença significativa entre ambos os referenciais é o investimento conceitual e axiológico em aspectos socioideológicos como elementos constitutivos dos gêneros, em contraposição a uma não consideração desses aspectos por parte de referenciais que releem o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, transformando-os em gêneros textuais.

O prosseguimento da análise proposta incide, agora, sobre propostas de aplicação desses conceitos – que representam releituras – para um contexto de ensino-aprendizagem na Educação Básica brasileira. Serão discutidos alguns trechos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* – PCN daqui em diante, documento oficial do Ministério da Educação para nortear uma concepção diferente de Educação Básica instaurada a partir da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96.

Percebe-se no texto dos PCN uma construção híbrida de gêneros discursivos constitutivos de documentos oficiais e de gêneros discursivos de manuais didático-pedagógicos, voltados para o professor da Educação Básica. Partindo-se do conceito de enunciado como um dizer que se provém de alguém e que se direciona para outro, dentro de uma situação e orientando-se para um auditório (representado na presença do interlocutor ou em sua ausência<sup>2</sup>), podemos analisar essa estratégia textual.

Seja por atendimento a esse auditório (professor da Educação Básica sem interesse imediato ou sem formação teórica profunda o suficiente em discussão teórico-epistemológica), seja pela situação sociopolítica-institucional de conciliar interesses e vieses divergentes nos representantes da comunidade acadêmica que colaboraram para elaboração do documento, os PCN não explicitam referências de pontos de vista de autores e teorias, nem como leitura complementar. Essa escolha enunciativa pode ser analisada a partir de vários critérios.

---

<sup>2</sup> De qualquer maneira, o auditório é representado. Mesmo a presença física do outro não garante o conhecimento pleno do lugar que esse outro ocupa, do ponto de vista interpretativo. Assim, o auditório é sempre uma estimativa desse possível lugar e dos possíveis sentidos que tal posição do outro produziram.

Ao não se explicitar os referenciais que sustentam a discussão, estabelece-se um efeito de *segredo* para o interlocutor. Seu acesso aos pressupostos do referencial adotado fica restrito, o que dificulta sua condição de instaurar uma reflexão própria sobre esses pressupostos. O limite máximo desse efeito, considerando a interação entre o sujeito institucional que elabora e publica o documento oficial, é a tutela do leitor.

Outro efeito, adjacente a este, é a acuidade dos conceitos utilizados e da aplicação destes. Mesmo para especialistas em diversos vieses teóricos específicos, cria-se uma dificuldade adicional de identificação desse referencial de base, principalmente se levarmos em consideração pesquisadores em formação.

O terceiro efeito que apontaremos é mais complexo e está presente nos PCN. Há uma mistura de referenciais diferentes, muitas vezes com compromissos teórico-epistemológicos divergentes, quando não antagônicos. Os riscos dessa construção enunciativa podem passar pela incompreensão, vagueza ou compreensão equivocada de conceitos. Vejamos o seguinte estrato:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa.

Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Educação Básica, 1999, p. 17).

O trecho acima introduz elementos contextuais para depois chegar à noção de gênero. Mas há algumas indefinições: “condições em que esse discurso é realizado” alude às “condições concretas” de Bakhtin ou a “condições de produção do discurso”, da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente a pecheutiana? A organização do discurso se dá a partir de elementos que estão caracterizando o conceito de “formações imaginárias” de vertente pecheutiana ou a arquitetônica bakhtiniana?

O trecho seguinte adentra no campo bakhtiniano, mas mistura concepção de gêneros discursivos com gêneros textuais:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gênero refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de linearidade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. [...]

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Distante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. Educação Básica, 1999, p. 18).

No trecho acima, além de persistir a dúvida de contextualização epistemológica sobre a filiação do conceito de produção dos discursos, há uma mistura de conceito de gêneros discursivos (no primeiro bloco da citação) e de gêneros textuais (no segundo bloco). Pode-se reparar que há um privilégio da estrutura em detrimento da relação entre forma e esferas de atividade. A cláusula *era uma vez* pode ter surgido inicialmente em contos, mas isso, em primeiro lugar, é característica de uma determinada cultura e não de todas. De algumas épocas e não de outras. De uma língua e não de outra. Seria plausível dizer que *once upon the time* designa as mesmas relações de sentido que *era uma vez*? Ainda que sejam ambas fórmulas introdutoras de início de relato, pertencem a línguas diferentes, com nuances entre gêneros nas culturas e nas construções languageiras de cada uma dessas línguas. O pior, no entanto, é que, desconsiderando o conjunto de condições enunciativas, há uma suposição de cristalização do sentido em uma forma (talvez como Bronckart prevê...).

É nas esferas de atividade que os sujeitos vão (re)construir, por meio das formas da língua e da linguagem, os processos de construção dos textos. E esses textos só serão *enunciados*, de uma perspectiva bakhtiniana, se for levado em conta esse movimento de réplicas, de cadeia de enunciados. Bakhtin diz que “Não pode haver ‘sentido em si’ – ele só existe para outro sentido [...] Não pode haver sentido único (um). Por isso não pode haver nem o primeiro nem o último sentido, ele [...] é um elo na cadeia de sentidos [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 382). Se não há, da perspectiva bakhtiniana, *sentido em si*, a cláusula *era uma vez* não constrói sentidos por si só, mas em relação ao conjunto de elementos presentes nas esferas de atividades em que ocorre, nas interações entre sujeitos.

Uma objeção que o leitor pode colocar é que seria um purismo não mobilizar conjuntamente os dois conceitos (gêneros discursivos e gêneros textuais). Não se trata de purismo. Os compromissos teóricos acarretam procedimentos metodológicos. Não somente para o pesquisador, mas igualmente para o professor que está diante da aplicação do conceito. A própria aplicação é uma prática que representa uma concepção, o que contraria uma visão maniqueísta da relação teoria-prática.

Se o professor acredita que o sentido se constrói por intermédio exclusivo das formas da língua, vai procurar identificar e trabalhar os gêneros em sala de aula como um repertório de formas, cláusulas, construções textuais, escolhas lexicais e morfossintáticas.

Se, ao contrário, toma como base uma concepção de que os sentidos acontecem na interação entre sujeitos, sendo concomitantes as formas da língua e de outras linguagens e os elementos das esferas de atividade em que esses sujeitos estão situados,

procurará refletir e incentivar seus alunos a refletir sobre as condições reais e concretas em que esses sujeitos, usando essas formas para tais outros sujeitos, produzem sentidos.

Se esse raciocínio pode parecer forçado, basta nos determos novamente em algumas reflexões teóricas sobre a noção de gêneros textuais. Uma das referências importantes nesse campo trata da impossibilidade de se pensar uma progressão entre os gêneros:

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impede-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro, e por meio deles, a arte de escrever em geral – o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento descrita anteriormente. Já que, visivelmente, as progressões não podem ser construídas no nível imediato da unidade “gênero”, é necessário, então, recorrermos a outras contextualizações linguísticas e psicológicas. (SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Caminho semelhante percorre Brandão, quando tenta justificar a necessidade da tipologização. Vale a pena associarmos a sua perspectiva àquela defendida por Schneuwly acima e discutirmos as duas conjuntamente.

Por que uma tipologização? Por que essa busca por uma classificação dos discursos em gêneros? Em primeiro lugar, parece que qualquer classificação tem por objetivo pôr uma ordem no caos. Isto é, em meio à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, ordená-los na tentativa de melhor compreendê-los. Em segundo lugar, porque toda área do saber aspira à cientificidade. Os estudos da linguagem, sobretudo a linguística, aspiram a um status científico e para isso, buscam a objetividade, categorizando, classificando seu material de análise. (BRANDÃO, 2000, p. 20).

Tanto Schneuwly quanto Brandão tomam por pressuposto que a quantidade incomensurável de gêneros impossibilita o estabelecimento conceitual de uma progressão entre eles (no caso do primeiro autor) e exige uma tipologização, dada a quantidade e a heterogeneidade deles (no caso da segunda). É interessante notar como essa percepção de quantidade excessiva denuncia o critério puramente formal adotado por ambos.

Continua tendo validade essa percepção de inumerabilidade e de caos se os gêneros forem pensados por esferas de atividades? Obviamente, não. Não existem inumeráveis modos de construção de esferas de atividades. Os atos do cotidiano não são totalmente fortuitos. Eles partem de uma construção histórica, social, cultural e ideológica de como são instituídas as fronteiras entre os âmbitos privado e público; dentre aquelas que se situam em um âmbito privado, aquelas que constituem formas de convivência relativamente abertas, como relações de parentesco, rituais de grupos que ocupam um mesmo território (como um condomínio, um bairro, por exemplo). Nem é infinito ou inumerável o *continuum* identitário de esferas que abrangem o religioso, o político, o estético.

A consequência imediata desse outro olhar (a partir do conceito de gêneros discursivos) seria a necessidade da construção de um conhecimento recíproco entre diferentes grupos, identidades e instâncias de vida e produção de sentidos. Primeiramente, de um ponto de vista teórico, enquanto categorias. Em seguida,

enquanto aplicação metodológica, certamente exigiria uma reflexão mais participativa, mais atenta aos complexos matizes da alteridade.

Não se exclui a possibilidade de estudo de processos e regularidades formais no estudo dos gêneros. Sobral (1999, p. 123) faz essa ponderação: “desde que não se pretenda estudo da totalidade discursiva”. Ou seja: desde que não se tomem estruturas da língua como caixinhas que “contêm” o sentido. Desde que se mantenha a relação rica e complexa entre a forma e o conjunto de condições que constitui a interação entre os sujeitos na tessitura das esferas de atividade.

### **À guisa de exemplificação**

Para encaminharmos essa discussão, selecionamos um gênero discursivo, que podemos chamar de *receita culinária*. No entanto, a receita escolhida para análise e exemplificação não será a tradicional receita escrita, manuscrita, guardada quase como herança dos antepassados, em cadernos amarelados. Vamos analisar uma receita disponibilizada por um *site* culinário (<http://www.tudogostoso.com.br>) em um canal, que é o YouTube.

A receita selecionada é de um *Bolinho de Arroz*. Interessa-nos especialmente essa receita, porque se trata de um prato comum, em princípio tradicional em várias regiões do Brasil. Normalmente é feito com sobras de arroz de dia(s) anterior(es). Enquanto gênero discursivo, se pensarmos nas práticas socioculturais e econômicas ligadas ao ato de produzir, fazer circular e receber receitas culinárias, estaremos colocando em pauta as esferas de atividades.

Uma receita culinária pressupõe uma relação enunciativa com diferentes níveis de saber: um saber-fazer constituído e organizado por parte de quem dá a receita (sabe o que fazer, como fazer e sabe ensinar a fazer) e um não-saber (ou parcial) por parte de quem acessa a receita. Como se trata de uma receita simples, muito conhecida, supõe-se, enquanto prática sociocultural e linguageira, que o espectador do *site* ou do canal YouTube tenha pouca experiência de cozinha (ou desconheça esse prato por conta de diferença de identidade regional, cultural ou geracional).

Não aparece a lista de ingredientes no vídeo exibido. O culinário que apresenta a receita vai dizendo as quantidades (de alguns ingredientes, diz a quantidade, de outros, utiliza a expressão “um pouco de”). A progressão dos elementos do texto imagético do vídeo se dá pela fala do culinário sincronizada com o ato de mostrar os ingredientes, com o preparo e com comentários.

Há alguns aspectos interessantes. Um dos ingredientes é o queijo parmesão. O que ocorre, no entanto, com relação ao espectador, é que não é em todas as regiões do Brasil que se acha com facilidade *queijo parmesão* de verdade. Na grande maioria das vendas, mercearias, mercadinhos ou super/hipermercados, há queijos que são imitações do parmesão. Queijo Parmesão é uma designação de origem. Só é produzido na cidade de Parma, na Itália. Portanto, somente em importadoras que efetivamente tragam esse queijo de lá é que ele pode ser, de fato, encontrado. Em vários locais do Brasil são utilizados outros queijos como substitutos do parmesão. Em geral, são ralados, o que pressupõe uma consistência firme que possibilite essa operação. No vídeo, essa prática



sociocultural e econômica não é mencionada, provavelmente porque é da vivência comum, compartilhada entre o enunciador e o enunciatário.

O que importa para a nossa discussão é que os sentidos do uso, da designação, da relação metonímica de se usar como parmesão um outro queijo e manter a nomeação do queijo italiano não são fixos, não estão na imagem, ou no queijo. São construídos nesse conjunto de elementos que compõe essa esfera de atividade da produção, circulação e consumo de alimentos, dos saberes sobre eles, das práticas antropológicas de alimentação e da refeição como reunião de pessoas, seja para sobrevivência, seja por questões rituais.

Outro elemento importante é considerar essa relação assimétrica de saberes e papéis enunciativos entre o *culinarista/site* e o espectador. Como os sentidos dessas práticas se deslocam diante de um prato que, em princípio, todos saberiam fazer? No entanto, se o *site* é acessado, isso revela alguma coisa que tem a ver ou com um não saber em esferas que se constituíam por ele, ou por um diálogo entre saberes (o telespectador pode conferir se o preparo é igual ao que ele conhece/sabe fazer). A receita foi postada no canal do YouTube no dia 16 de dezembro de 2011. Até a data da consulta para este artigo, o canal acusava 1.126.003 visualizações. Se considerarmos, por arredondamento, que são praticamente 6 anos de postagem, isso resultaria em 2190 dias. Daria uma média de 514 visualizações por dia.

Finalmente, chama a atenção que o *culinarista* faz referência à fritura dos bolinhos em óleo, mencionando uma informação técnica, que é “fritura por imersão”, mas não dá nenhuma dica sobre a temperatura do óleo. Pessoas que têm alguma experiência com cozinha, principalmente com fritura de bolinhos, sabem (mesmo que por insucesso), que a temperatura do óleo é fundamental para que não aconteçam duas situações não desejáveis: ou que os bolinhos queimem ou que eles fiquem fritos por fora e crus por dentro. Pessoas muito inexperientes poderiam, também, fritar os bolinhos menos que o necessário e a massa toda ficar crua e mole.

Se pensamos nesse gênero a partir do referencial bakhtiniano, enquanto gêneros discursivos, pelo pressuposto teórico de que o sentido não está somente nos signos de uma linguagem, seremos forçados a considerar as esferas de atividades. Na breve análise que empreendemos aqui, levamos em conta elementos característicos dos signos (o que foi mostrado ou não, a sequência de eventos), a característica multissemiótica do texto.

Para além disso, nos obrigamos a pensar no circuito de produção, circulação e recepção de sentidos que esse texto proporciona. Quais representações do espectador a equipe do *site* tem para construir o texto da receita assim. Quais deslocamentos ocorrem em relação a uma receita impressa ou manuscrita. Quais pessoas teriam conhecimento não só da existência, mas do saber-fazer o bolinho de arroz, considerando que é um prato baseado em aproveitamento de sobras, que, em princípio, é uma prática econômica, sociocultural e ritual de segmentos menos abastados da população. Poderíamos prosseguir nos perguntando até que ponto o bolinho de arroz, em algumas regiões e/ou para algumas famílias ou grupos, não constituiria uma memória familiar, um prato de reminiscência da visita à casa das tias velhas ou da avó, inserida num ritual gastronômico e afetivo, que, em alguns casos, pode ir para além da condição econômica.

Difícilmente uma abordagem de gêneros textuais daria conta de todas essas relações. Sem se dispor a pensar a produção dos sentidos no âmbito de esferas de atividade, de uma construção intersubjetiva, muitas vezes essas questões sequer surgem no horizonte de leitura de quem se propõe a analisar o gênero e seus textos.

## **Considerações finais**

Tivemos um duplo objetivo neste artigo. Primeiramente, pretendemos situar compromissos teóricos, epistemológicos e axiológicos no campo dos estudos bakhtinianos e analisar como tais compromissos são refratados por um conjunto de campos a que podemos conferir alguma unidade, caracterizando-os como uma leitura a partir das teorias fundadas no texto.

Em segundo lugar, procuramos identificar e discutir refrações que se produzem em documentos oficiais e em conceitos que incidem sobre aplicação da noção de gênero textual para o ensino. Foram discutidos os deslocamentos de sentidos produzidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para a Educação Básica e feita uma breve exemplificação de análise levando em conta as esferas de atividade.

Reiteramos que é possível e aceitável que se façam leituras de referenciais. O que procuramos apontar é que, como qualquer leitura, há sempre compromissos epistemológicos e axiológicos envolvidos. Por um lado, o diálogo entre uma perspectiva de Filosofia da Linguagem, de teoria de discurso, como podemos considerar o referencial bakhtiniano, com uma área com propósitos analíticos mais estritos, como são as teorias de texto, pode ser mais operacional para empregar-se na formação de professores de Educação Básica e no trabalho que eles podem fazer com seus alunos.

Por outro lado, no entanto, esse empreendimento desloca uma reflexão analítica do referencial bakhtiniano que pode abordar uma inter-relação extremamente rica entre elementos internos à materialidade signica da língua(gem) e as condições socioculturais, históricas, antropológicas e ideológicas que tecem a teia de construções nas esferas de atividade.

Houve um conjunto de refrações que, como parte do próprio referencial, as entende também como um processo ideológico. Recusar analisar os elementos ideológicos, históricos e socioculturais, por parte das leituras teóricas e, por extensão, deixar de criar uma instância de intercompreensão na sala de aula entre diferentes perspectivas de leitura é emblemático de um projeto de sentido que investe na forma, em detrimento do que fazemos, como humanos, com ela, por ela e como a (re)criamos.

Tais refrações, analisadas e discutidas aqui, podem se sintetizadas como:

- ❖ Deslocamento de concepção de linguagem;
- ❖ Aposta em outra concepção de subjetividade;
- ❖ Deslocamento conceitual:
  - ❖ Processo para produto;
  - ❖ Inter-relação para processo localizado;
  - ❖ Mútua constituição para constituição sequencial;

❖ Apagamento das relações ideológicas e interculturais.

Paulo Bezerra (2016), nas notas da sua tradução revisada de *Gêneros do Discurso*, de Bakhtin, trata oportunamente da questão da *intercompreensão*:

A compreensão em Bakhtin só tem sentido como *intercompreensão* (entre o autor de um texto e seu leitor, seu ouvinte). Neste plano, a compreensão (intercompreensão) pode ser contraposta à explicação unidirecionada (alguém armado de sua superioridade, “explica”; alguém se submete obedientemente a essa “explicação”) e à “empatia’ sacrificial”, à “compenetração” na intenção do autor (quando desaparece o “afastamento” do leitor, quando me fundo com a individualidade do autor e eu mesmo já não existo ou... não existe aquele “eu” que interpreta o outro e o texto do outro não interessa a ninguém, é secundário). Para Bakhtin, a “intercompreensão” subentende que o sentido de qualquer texto consiste justamente em ser ele interrogativo, responsivo, que o próprio texto vive da aspiração a mim – àquele a quem o autor se dirige imediatamente ou através dos séculos na tentativa de entendê-lo.

Contudo, também é claro que, ao responder às minhas perguntas (o próprio autor não se fez essas perguntas) e ao me fazer suas perguntas, o autor do texto muda permanentemente (junto comigo), evolui, ou melhor, evolui e aprofunda-se o seu texto. E este é um fenômeno inevitável da compreensão como intercompreensão. (BIBLER *apud* BEZERRA, 2016, p. 166-167, grifos do tradutor).

Talvez a questão mais crucial desse diálogo de refrações não seja uma incompatibilidade total entre uma perspectiva textual e outra discursiva. É possível considerar que a principal diferença se dá em sentidos que movimentam tradições diferentes. Geraldi (2015, p. 82), ao tratar dos limites entre as noções de texto e discurso faz uma consideração pertinente: “[...] talvez tenhamos que reconhecer nosso objeto – agora a linguagem e seu funcionamento e não mais a língua e seu sistema de relações internas – faz parte de um tipo de atividade humana que não se deixa reduzir ao positivismo.”

Seja na formação de professores em Cursos de Letras, seja na formação continuada de professores da Educação Básica, seja, por fim, no diálogo (tenso, sempre) entre diferentes campos do conhecimento acadêmico, podemos conceber a feitura de uma ciência outra, de uma (meta)linguística na qual caiba o humano. A diferença de compromissos axiológicos que procuramos discutir aqui incide exatamente nesse ponto. Discutir gêneros discursivos ou refratá-los em leituras que apostem nas formas como continentes do sentido é entrar nessa arena. É enfrentar que as escolhas teóricas e os fundamentos epistemológicos das áreas não são neutros.

São caminhos que percorremos e o que poderia parecer óbvio é que são percorridos por nós. São nossos pés que andam, não porque os movamos pela inércia de um devir fatalista. Caminhamos na direção de nossos olhares e de nossas concepções. Porque, na relação indissociável entre dizer e fazer, *concebemos*, gestamos cada palavra e cada ato. Os gêneros são o conjunto de eventos que somos uns com os outros, uns por meio dos outros, todos em relação ao mundo com o qual construímos uma unidade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Gêneros do Discurso*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão: revisão da tradução Marina Appenzeller. 12. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza a partir da edição norte-americana *Towards a Philosophy of Act*, traduzida do russo por Vadim Liapunov. 1993. Mimeo.
- BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEZERRA, P. Notas. In: BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola*. Coleção ensinar e aprender com textos. v. 5. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Maria Raquel Machado; Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GERALDI, J. W. *Ancoragens. Estudos Bakhtinianos*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- GRILLO, S. C.; AMÉRICO, E. V. Glossário. In: VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- TUDOGOSTOSO. Página pessoal. Receitas culinárias. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=HK-CQx8zpgw>>. Acesso em: 09 out. 2017.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

\_\_\_\_\_. *A estrutura do enunciado*. Tradução de Ana Vaz, para fins didáticos, com base na tradução francesa de Tzvetan Todorov ("La structure de l'énoncé, 1930). In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 2005. p. 287-316.

**Recebido em:** 10/10/2017

**Aprovado em:** 21/03/2018

# Relações retóricas e tipos de argumentos: um estudo das correlações possíveis

**Juliano Desiderato Antonio**

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil  
prof.jdantonio@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-9816-5852>

**Virginia Maria Nuss**

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
virnuss@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0002-8606-0463>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1935>

## Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar os tipos de argumentos utilizados em textos argumentativos e as relações retóricas emergentes desses argumentos, assim como as correlações possíveis entre as relações retóricas e os tipos de argumentos. O corpus da pesquisa é formado por 100 redações do gênero *resposta argumentativa* produzidas para o vestibular de verão/2013 da UEM. A tipologia dos argumentos utilizada na análise tem por base a Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). No que diz respeito à taxonomia das relações retóricas, o trabalho se baseia em Mann e Thompson (1988). Os resultados demonstram correlações recorrentes entre tipos de argumentos e relações retóricas. Isso evidencia a possibilidade de mapear as relações discursivo-argumentativas existentes nas proposições relacionais que emergem das porções textuais do gênero analisado.

**Palavras-chave:** RST; Nova Retórica; relações retóricas; argumentação.

## Rhetorical relations and types of arguments: a study of the possible correlations

### Abstract

This paper aims at presenting the types of arguments used in argumentative texts and the rhetorical relations emerging from such arguments, as well as the possible correlations between the rhetorical relations and the types of arguments. The corpus of the research is composed of 100 essays of the *argumentative response* genre produced for the 2013 summer entrance exams of Universidade Estadual de Maringá. The typology of the arguments used in the analysis is based on the New Rhetorics, as proposed by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), and the taxonomy of the rhetorical relations is based on Mann and Thompson (1988). The results show recurrent correlations between argument types and rhetorical relations. This demonstrates the possibility of mapping discursive-argumentative relations in the relational propositions that emerge from the textual portions of the analyzed genre.

**Keywords:** RST; New Rhetoric; rhetorical relations; argumentation.

## Introdução

Não seria um equívoco afirmar que os textos argumentativos estão bem ranqueados na lista dos gêneros mais comuns que circulam em nossa sociedade. Sequências argumentativas podem ser encontradas nas esferas jurídica, acadêmica, jornalística, dentre tantas outras. O panorama não é diferente na esfera escolar. Dada a importância social dos textos argumentativos, o trabalho com esses textos merece lugar de destaque na sala de aula e em vestibulares e avaliações nacionais como o Enem.

Partindo dessas considerações, este trabalho tem como objetivo contribuir com a descrição das correlações possíveis que podem ser estabelecidas entre proposições implícitas que emergem da combinação entre partes do texto e determinados tipos de argumentos utilizados por candidatos ao vestibular. Os textos analisados são do gênero *resposta argumentativa* (doravante RA) que, segundo Menegassi (2011), é constituído por uma afirmação inicial, formada pela retomada da pergunta seguida da resposta a essa pergunta (que é a tese defendida pelo autor), seguida dos argumentos que têm como objetivo convencer ou persuadir o destinatário do texto. O conceito de argumento adotado neste trabalho é o de Fiorin (2015): raciocínios utilizados para persuasão, convencimento.

Para Mann e Thompson (1988), essas proposições implícitas, também chamadas relações retóricas, são responsáveis pela coerência dos textos. Para se atingir o objetivo proposto no início do parágrafo anterior, em um primeiro momento, são descritas as relações retóricas estabelecidas entre a unidade central (doravante UC) de cada texto do corpus e seu desenvolvimento. No segundo momento, apresenta-se a correlação, com base na Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), entre os tipos de argumentos utilizados no desenvolvimento e as relações retóricas que emergem da combinação entre a UC e o restante do texto.

Além da contribuição descritiva, este trabalho também se justifica pela colaboração que pode dar a professores de ensino médio que ensinam produção textual. Se o aluno produzir seus textos com a escolha consciente dos argumentos utilizados para o desenvolvimento da UC, poderá se sobressair em exames vestibulares e mesmo no Enem na disputa por uma vaga no ensino superior.

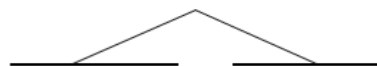
## ***Rhetorical Structure Theory – RST***

A *Rhetorical Structure Theory* (RST) é uma teoria descritiva que tem por objeto o estudo da organização dos textos, caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do texto (MANN; THOMPSON, 1988). A RST parte do princípio de que as relações retóricas que se estabelecem no nível discursivo organizam desde a coerência dos textos até a combinação entre orações (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988).

Do ponto de vista organizacional, Mann e Thompson (1988) destacam que as relações podem ser assim divididas: a) relações núcleo-satélite, em que a informação do satélite é ancilar em relação à informação do núcleo (Figura 1); b) relações multinucleares, em que as informações presentes nos núcleos são do mesmo estatuto (Figura 2).



**Figura 1. Relação núcleo-satélite**  
 Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 247)



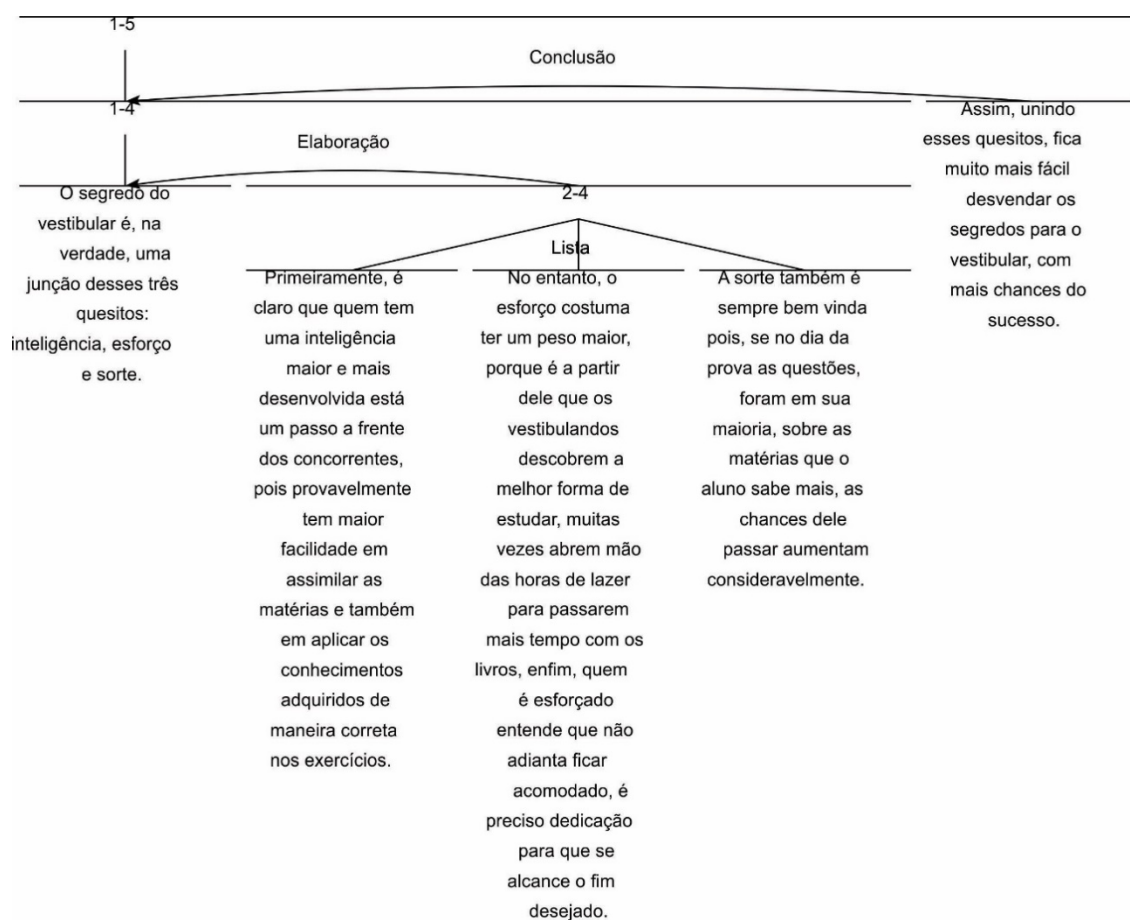
**Figura 2: Relação multinuclear**  
 Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 247)

Os autores-fundadores da RST destacam que as proposições relacionais são de sentido, e não de forma (MANN; THOMPSON, 1983). Do ponto de vista da expressão linguística, isso equivale a dizer que não há necessidade de explicar as relações por meio de conectores. Para identificar as relações, parâmetros funcionais e semânticos devem ser utilizados pelo analista na tentativa de identificar a função de cada parte do texto para produzir o efeito desejado no destinatário do texto.

É importante observar que uma análise baseada na RST é uma análise de plausibilidade. Embora o analista possa ter conhecimento das condições de produção do texto, falta-lhe conhecimento do estatuto das informações na mente do falante. Por isso, não se deve afirmar que uma determinada relação é certamente a que o produtor do texto teve como intenção utilizar, mas sim a relação plausível naquele contexto (MANN; THOMPSON, 1988). No texto-fundador da teoria (MANN; THOMPSON, 1988), os autores propuseram uma lista de 24 relações após a análise de centenas de textos utilizando a RST. Posteriormente, o *website* da teoria divulgou uma lista com 30 relações.

Os diagramas que representam as análises da RST têm forma arbórea, como pode ser observado na Figura 3, que exemplifica a análise de um texto do gênero resposta argumentativa do *corpus* deste trabalho.





**Figura 3. Análise da estrutura retórica de um texto do corpus**  
**Fonte: Antonio (2015, p. 3)**

O texto em análise é dividido em cinco porções textuais. A porção 1 é a UC do texto. As demais porções são satélite, e, portanto, as setas apontam para a porção 1. As porções de 2 a 4 estabelecem relação de elaboração com o núcleo. Na relação de elaboração, o satélite acrescenta informações ao conteúdo do núcleo. No caso do texto em análise, na unidade 2, o candidato elabora o fator “inteligência”; na unidade 3, o fator “esforço”, e, na unidade 4, o fator “sorte”. A relação de lista estabelecida entre as unidades 3, 4 e 5 é do tipo multinuclear. A relação de lista é utilizada para ligar elementos comparáveis entre si (MANN; THOMPSON, 1988). Por fim, a unidade 6 é um satélite de conclusão. Essa relação é compreendida por Carlson e Marcu (2001) como um juízo fundamentado, uma inferência, uma consequência necessária ou uma decisão final com respeito à situação apresentada no núcleo.

### **A perspectiva da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca**

A teoria da Nova Retórica instituiu-se a partir do lançamento do Tratado de Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca na década de 1970, que reformulam algumas propostas da teoria Aristotélica. Em termos de interação e argumentação, essa distinção representa uma alteração na forma do desenvolvimento dos argumentos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 203), na argumentação “[...] os sentimentos e impressões pessoais são geralmente expressos como juízos de valor largamente

compartilhados”, sendo que o objetivo maior não seria apenas defender um juízo de valor, mas torná-lo compartilhado e aceito pelo outro.

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), para que a argumentação ocorra (argumentação compreendida como um processo complexo que envolve técnicas argumentativas, tipos de raciocínios, tipos de argumentos etc.) é necessário que o orador construa suas proposições (expressões linguísticas que resultam em textos) visando à adesão do auditório. Considera-se, neste trabalho, o orador como sendo o autor/escritor dos textos, e o auditório como o receptor/leitor do texto.

A partir dos raciocínios lógicos e preferíveis, orienta-se toda a argumentação na forma do que se pode chamar de argumentação lógica e/ou dialética e a argumentação retórica. Os raciocínios necessários são formados a partir de silogismos com premissas lógicas, em que a conclusão é obtida a partir da possibilidade quanto aos resultados que tais premissas permitem. Dessa forma, as conclusões obtidas em um raciocínio necessário são tidas como incontestáveis por possuírem um valor de verdade cientificamente comprovado, como em “todo homem é mortal. João é homem. Logo, João é mortal”. Já os preferíveis são criados a partir de silogismos com premissas nas quais a conclusão depende dos valores e crenças do auditório. Como exemplo, a honestidade de determinados grupos ou pessoas, que pode ser assim explicitada “Todo professor é honesto. Maria é professora. Logo, Maria é honesta”. A premissa de que todo professor é honesto não se constitui como verdade universal, é uma premissa proposta pelo orador e que pode ou não ser aceita pelo auditório (FIORIN, 2015, p. 17-18). Tal aceitação estará vinculada com o juízo de valor e o conhecimento que o receptor da mensagem possui acerca da honestidade das pessoas que integram a classe “professores”. Esses raciocínios podem se desenvolver de três diferentes formas: (i) dedução – em que se vai do geral para o particular; (ii) indução – parte-se do particular para o geral; e (iii) analogia – apoia-se nos valores de semelhança entre as coisas (FIORIN, 2015).

Ainda em termos de argumentos que presidem a argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) destacam os argumentos quase lógicos (com base no raciocínio lógico) por um lado, e os fundamentados na estrutura da realidade e os que fundamentam a estrutura do real (com base no raciocínio preferível) por outro. Esses conceitos baseiam-se na utilização de recursos retóricos, linguísticos e conceituais que se correlacionam com os tipos de raciocínios supracitados.

Assim, a argumentação com o intuito de persuasão, nos textos analisados, pode ser considerada no âmbito dos raciocínios preferíveis, pois a conclusão da premissa depende da avaliação que o falante realiza acerca dela (não são premissas de raciocínio lógico, mas de raciocínios preferíveis). Desse modo, pode haver mais de uma interpretação possível, o que acarretaria na argumentação a favor de um ponto de vista defendido – a tese, com o intuito de não apenas validar uma tese, mas persuadir o receptor do texto a compartilhar da mesma conclusão obtida pelo autor do texto (FIORIN, 2015).

Fiorin (2015), com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), destaca que a progressão do processo argumentativo é possível por meio da inferência, que pode ser lógica (opera com valores de verdades “incontestáveis”), semântica (opera com o posto e pressuposto do enunciado) ou pragmática (resulta da linguagem pautada nos princípios conversacionais – devidamente abordados por Grice em suas máximas conversacionais). Assim, “Inferência é a operação pela qual se admite como correta uma proposição em virtude de sua ligação (por implicação, por generalização ou [...] por analogia) com outras

proposições consideradas verdadeiras” (FIORIN, 2015, p. 31). Essas inferências não necessitam estar explícitas no enunciado, mas podem estar presumidas.

Ressalta-se que o processo de leitura de um texto ocorre por meio das inferências (FIORIN, 2015; MENEGASSI, 2010). Isso porque o texto sempre traz em si marcas que “acionam” o conhecimento de mundo do indivíduo, possibilitando que se construa um significado a partir do sentido do texto. Portanto, por meio do conteúdo verbal materializado no texto é possível que o autor/escritor faça com que seu destinatário crie inferências acerca do conteúdo comunicado, podendo aceitar ou não esse conteúdo com base em seu conhecimento de mundo e das inferências realizadas. Salienta-se que tanto as inferências quanto a argumentação podem se basear em diferentes tipos de raciocínios.

No Quadro 1, é possível observar uma síntese dos tipos de argumentos propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), os quais se situam, em grande parte, no âmbito dos raciocínios preferíveis. Os argumentos lógicos não constam no quadro.

**Quadro 1. Tipologia dos argumentos**

Argumentos fundamentados na estrutura do real	<b>Implicação e concessão</b>		
	<b>Causalidade</b>		
	<b>Causas necessárias e suficientes</b>		
	<b>Causalidade e sucessão</b>		
	<b>Os fatos</b>		
	<b>Argumentos do sacrifício</b>		
	<b><i>Argumentum ad consequentiam</i></b>	(argumentos “pragmáticos” / de consequência”)	
	Argumentos fundados nas relações de sucessão		<b>O argumento do desperdício</b>
			<b>O argumento da direção</b>
			<b>O argumento da ultrapassagem</b>
Argumentos de coexistência		<b>Argumento <i>ad hominem</i></b>	
		<b>Argumento <i>tu coque</i></b>	
		<b>Argumento de autoridade</b>	
		<b><i>Argumentum ad ignorantiam</i></b>	
Argumentos que fundamentam a estrutura do real	Os argumentos indutivos	<b>O argumento pelo exemplo</b>	
		<b>O argumento por ilustração</b>	
		<b>O modelo e o antimodelo</b>	
	<b><i>Argumentum a simili</i></b>		

Outro fator relevante seriam as técnicas argumentativas<sup>1</sup>. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a argumentação se constitui pela associação ou dissociações de noções em relação ao conteúdo informacional veiculado nos argumentos.

Consideram-se também, para fins deste trabalho, o gênero textual e o contexto de produção dos textos analisados. Ressalta-se que não foram apresentados, no quadro anterior, os argumentos quase lógicos – por não constarem nas análises e resultados.

<sup>1</sup> Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) não fazem uma distinção taxionômica entre argumento e técnicas argumentativas. Essa distinção é mais específica em Fiorin (2015).

É necessário salientar que as regularidades e materialidades linguísticas, neste trabalho, foram verificadas sob a perspectiva da RST, fato que permite uma observação mais objetiva entre as possíveis correlações entre essa regularidade (as relações entre as UCs e seus satélites) e os tipos de argumentos propostos pela teoria da nova retórica.

## Metodologia

O *cópus* da pesquisa é formado por 100 redações do gênero *resposta argumentativa* produzidas para o vestibular de verão/2013 da Universidade Estadual de Maringá que receberam o seguinte tratamento em pesquisa anterior (ANTONIO, 2015): i) os textos foram digitalizados e segmentados manualmente em EDUs<sup>2</sup>; ii) quatro anotadores com treinamento em RST anotaram a UC de cada texto; iii) nos casos em que houve discrepância, um superanotador confirmou uma indicação e descartou as demais.

Dentre as 100 redações, foram selecionadas para este trabalho as que apresentam a estrutura típica de uma resposta argumentativa e também os critérios a seguir propostos por Antonio (2015):

- (i) a unidade central é a declaração inicial do texto;
- (ii) a resposta resume a questão e a unidade central apresenta a estrutura “O segredo do vestibular + cópula + fator(es)” ou a estrutura na qual é levado em consideração mais de um fator]: “O segredo do vestibular + cópula + [junção de] fator(es)”;
- (iii) a declaração inicial pode ser encabeçada por verbos evidenciais de atitude proposicional como “achar” e “acreditar”: “[Eu + verbo evidencial + que] o segredo do vestibular + cópula + [junção de] fator(es)”;
- (iv) advérbios podem também ser usados, especialmente advérbios asseverativos epistêmicos: “[Eu + verbo evidencial + que] o segredo do vestibular + cópula + [advérbio] [junção de] fator(es)”.

Aplicados esses critérios, 35 redações foram excluídas, de acordo com os critérios do Quadro 2.

**Quadro 2. Motivos de exclusão**

	Nº	%
Não apresenta afirmação inicial	10	29,41
Duas respostas	6	17,64
Informações soltas	5	14,7
Responde um fator, mas desenvolve outros	5	14,7
Fatores não desenvolvidos	3	8,82
Seleciona três fatores, mas elege um quarto fator	2	5,88
Tenta desenvolver por antítese, mas se contradiz	1	2,94
Contradição	1	2,94
Tenta justificar, mas não explica justificativa	1	2,94
TOTAL	35	100

<sup>2</sup> *Elementary Discourse Units* são “minimal building blocks of a discourse tree” (blocos mínimos de construção de uma árvore discursiva) (CARLSON; MARCU, 2001, tradução nossa). Geralmente, as EDUs correspondem a orações, com exceção de orações completivas e de orações restritivas.

Em seguida, buscou-se determinar a correlação entre os tipos de relações retóricas entre as UCs e seus satélites, e os tipos de argumentos propostos pela Nova Retórica.

## Análises e resultados

As análises realizadas para a identificação das relações retóricas existentes entre as UCs e seus satélites de desenvolvimento apresentaram o seguinte resultado:

**Quadro 3. Relações estabelecidas entre a UC e o satélite de desenvolvimento**

Relação	N	%
Justificativa	21	32,3
Elaboração	15	23,07
Evidência	14	21,53
Causa-efeito	7	10,76
Antítese	6	9,23
Concessão	1	1,53
Motivação	1	1,53
TOTAL	65	100

Nos exemplos de texto a seguir, é possível observar construções textuais que apresentam as relações presentes no quadro. Para cada exemplo, apresenta-se também o tipo de argumento retórico-discursivo que é possível correlacionar com as relações de coerência entre a UC e seu satélite.

### Texto 01:

O segredo do vestibular está no esforço, pois quando se tem força de vontade, as pessoas correm atrás, estudam, passam horas e horas em função dos livros, pela busca constante de informações.

**Quadro 4. Definição da relação de justificativa**

Relação	Definição da relação	Intenção do falante
Justificativa	Condições em Núcleo (N)+Satélite (S): A compreensão do conteúdo do satélite pelo Ouvinte aumenta a sua tendência para aceitar que Falante apresente N.	A tendência do destinatário (D) para aceitar o direito do falante (F) a apresentar N aumenta.

Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 252)

O Texto 01 é um fragmento de texto em que a UC está na afirmação inicial “O segredo do vestibular está no esforço” – essa afirmação é, ao mesmo tempo, a especificação da tese defendida. A oração que acompanha a afirmação inicial atua como um satélite, de onde emerge a relação de justificativa. O argumento retórico é fundamentado na estrutura do real, e constitui-se em um argumento de causalidade e sucessão, no qual os fatos são relacionados temporalmente pelo orador, o qual lhes atribui uma relação causal – a causa que desencadeia essa sequência de ações é a “força de vontade”. Note que o autor relaciona esforço com força de vontade, alegando que a força de vontade desencadeia ações sucessivas temporalmente relacionadas de modo causal.

### Texto 02:

O segredo do vestibular são os três itens combinados, a inteligência, o esforço e a sorte. A primeira se faz necessária visto que por meio dela torna-se mais fácil a assimilação de conteúdos e o controle pessoal exigido principalmente na hora da prova. Porém, este sem o segundo item não é suficiente, já que ninguém é inteligente o bastante a ponto de dominar todos os assuntos necessários para obter êxito em uma prova de vestibular. Este fato faz com que o esforço torne-se necessário, digo, essencial, por ser o "carro chefe" para a busca de novos conteúdos e materiais, além de dedicação de tempo para a compreensão e fixação dos mesmos.

Por fim, mesmo sendo inteligente o suficiente e esforçado para suprir os déficits [*sic*] de sua inteligência, a sorte ainda se faz necessária, pois como há um grande volume de conteúdos para serem compreendidos e fixados em um curto espaço de tempo, é quase impossível recordar de tudo no dia da prova e então a última alternativa será apelar para a sorte e responder a questão-fogo, a inteligência, a sorte e o esforço são indispensáveis para a realização de um vestibular.

**Quadro 5. Definição da relação de elaboração**

Relação	Definição da relação	Intenção do falante
Elaboração	Condições em N+S: a compreensão da informação no satélite aumenta a capacidade potencial do D para compreender o fato, a ação em N.	A capacidade do D para compreender o fato ou a ação em N aumenta.

**Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 273)**

Entre a Unidade Central do texto e seu satélite há uma relação de elaboração. Retoricamente, observa-se um argumento da ultrapassagem, o qual é voltado para o futuro, apresentando etapas sucessivas de acontecimentos que funcionam como suporte para outros acontecimentos, permitindo alcançar uma posição superior à inicial, como no seguinte excerto: “a inteligência é essencial, mas para obtê-la é necessário o esforço”. Note que o esforço seria o “trampolim” para a obtenção da inteligência, ou ainda, ações que requerem esforço possibilitam atingir um estágio seguinte, qual seja, o da inteligência.

### Texto 03:

Depender de sorte para ser aprovado no vestibular é tolice, uma aprovação vem do esforço, estudo e controle emocional e não do acaso ou de sorte.

As chances da pessoa de passar no vestibular pelo chutômetro são pequenas, segundo a UFSCar as chances são de 20% caindo para 4% caso sejam duas questões e 0,8% para três questões, mas não é necessário ser super-dotado para ser aprovado, segundo o psicólogo Rubens Riveras Valverde “a força de vontade faz com que muitos adolescentes que não são considerados inteligentes convertam esse sentimento em capacidade para passar”.

**Quadro 6. Definição da relação de evidência**

Relação	Definição da relação	Intenção do falante
Evidência	Condições em N+S: a compreensão de S pelo D aumenta a crença de D em N.	A crença do F em N aumenta

**Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 251)**



No Texto 03, entre a afirmação inicial e seu satélite há uma relação de Evidência. Essa elaboração é realizada por meio de diferentes conteúdos informacionais que sustentam a tese com a demonstração de dados que envolvem exemplos de casos que possam servir como referência, uma vez que se trata de instituição de renome e alguém com formação acadêmica específica. Esse tipo de argumento é classificado como argumento de autoridade, o qual apela para o respeito que o auditório possa ter por algo ou alguém. Ainda de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), esse tipo de argumento constitui um dos argumentos de coexistência, o qual faz parte dos argumentos que fundamentam a estrutura do real.

#### Texto 04:

Em uma disciplinada dedicação e esforço aos estudos árduos que nós, candidatos às vagas de uma universidade, enfrentamos, está o segredo dos vestibulares.

Como consequência a esse empenho, desenvolvemos a inteligência e, indubitavelmente, nossa sorte será obtida. Conforme habituamo-nos ao esforço como estudantes "pré-vestibulandos" e mantemos altos níveis de confiança quanto à prova, o nervosismo e a ansiedade modificam-se a controle emocional, muito importante durante as provas.

#### Quadro 7. Definição da relação de causa

Relação	Definição das relações	Intenção do falante
Causa	Condições em N+S: S poderia ter levado o agente da ação em N a realizar aquela ação, sem apresentação de S; o destinatário poderia não considerar a ação como motivada ou conhecer a motivação particular; N é mais central para os propósitos do F ao apresentar a combinação N+S.	D reconhece S como a causa da ação em N.

Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 275)

No Texto 04, há um *argumentum ad consequentiam*, o qual se constitui por meio de proposições descritivas, avaliativas ou incitativas e que defendem uma ação considerando seus efeitos / consequências. Nesse caso, defende-se a árdua dedicação e esforço, considerando a consequência que advém dessas ações, qual seja, o desenvolvimento da inteligência, segredo para passar no vestibular. A relação entre a UC e seu satélite é de causa-efeito.

#### Texto 05:

Existe algum Segredo pra se passar no vestibular? Não, nenhum "Segredo", mas sim o esforço é o responsável pela aprovação.

#### Quadro 8. Definição da relação de antítese

Relação	Definição das relações	Intenção do falante
Antítese	Condições em N+S: N e S estão em contraste; devido à incompatibilidade suscitada pelo contraste, não é possível ter uma atitude positiva perante ambas as situações; a inclusão de S e da incompatibilidade entre as situações aumenta a atitude positiva do D por N.	A atitude positiva do D face a N aumenta.

Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 253)

No Texto 05, existe entre a UC e seu satélite uma relação de antítese. Em termos de argumentação retórica, há um argumento fundamentado na estrutura do real, que se

realiza como um *argumentum tu coque*, o qual consiste na desqualificação de argumentos que o autor pressupõe que seu destinatário possua. Nesse caso, o autor desqualifica o item “sorte”, de modo a atribuir maior valor para os demais itens (esforço e inteligência).

#### Texto 06:

O segredo do vestibular está no esforço. Pois quando se tem força de vontade, as pessoas correm atrás, estudam, passam horas e horas em função dos livros, pela busca constante de informações.

Mesmo não sendo extremamente inteligente, uma pessoa quando se esforça, ela adapta-se a tudo, superando até mesmo suas maiores dificuldades, começando a dominar tudo aquilo que estuda-se, aumentando sua capacidade de raciocínio e percepção, passando a derrubar todo e qualquer obstáculo.

**Quadro 9. Definição da relação de concessão**

Relação	Definição das relações	Intenção do falante
Concessão	Condições em N+S: F reconhece uma potencial ou aparente incompatibilidade entre N e S; reconhecer a compatibilidade entre N e S aumenta a atitude positiva de D face a N.	A atitude positiva de D face a N aumenta

**Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 254)**

No Texto 06, a relação que se estabelece é de concessão. O argumento utilizado aqui não é fundamentado pela estrutura do real, mas fundamenta a estrutura do real, utilizando as “coisas do mundo” como forma de organização do argumento. Dessa forma, o autor realiza um argumento por ilustração, o qual não se destina à comprovação, mas à abonação de um fato ou conceito que o orador considera como algo já aceito pelo auditório, no caso, a validade consensual que existe para o item “esforço”.

#### Texto 07:

“Qual o segredo do vestibular: inteligência, esforço ou sorte?”. Acredito que um pouco de tudo, você precisa estar preparado, porém, se caso aconteça de você não se lembrar do que estudou, com toda certeza, irá precisar de sorte.

O vestibular não mede somente a sua inteligência, mede também como os seus candidatos agem sobre pressão.

A inteligência e o esforço são necessários na hora da prova, mas será a sorte que ajudará nos momentos em que te der “branco”, e manter a calma é o ideal.

E como vestibulando afirmo, se esforce, pois é o seu futuro que está em jogo.

**Quadro 10. Definição da relação de motivação**

Relação	Definição da relação	Intenção do falante
Motivação	Condições em N+S: A compreensão de S aumenta a vontade de D para executar a ação em N.	A vontade de D para executar a ação em N aumenta.

**Fonte: Mann e Thompson (1988, p. 274)**

No Texto 07, a relação entre UC e satélite é de motivação. Em termos de argumento retórico, o autor utiliza sua própria posição de vestibulando para desenvolver um argumento de autoridade, com o intuito de incentivar, motivar seu destinatário. Esse argumento apela para o respeito que o auditório possa ter por um vestibulando.



Observando as relações retóricas entre as porções textuais e os tipos de argumentos utilizados, obteve-se a seguinte correlação entre relações e tipos de argumentos:

**Quadro 11. Correlação entre relações retóricas e tipos de argumentos**

RELAÇÃO RETÓRICA ENTRE UC E SATÉLITE	*Técnica Argumentativa		Tipo de argumento	Correspondência	
	União	Dissociação		Relação retórica	Argumento
Justificativa	17		Causalidade e sucessão	21	17 (80,9%)
Elaboração	11		Argumento da ultrapassagem	15	11 (73,3%)
Evidência	08		Autoridade	14	08 (57,1%)
Causa-efeito	05		<i>Argumentum ad consequentiam</i>	07	05 (71,4%)
Antítese		05	<i>Argumentum tu coque</i>	06	05 (83,3%)
Concessão		01	Argumento por ilustração	01	01
Motivação	01		Argumento de autoridade	01	01
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>06</b>	-	<b>65</b>	<b>49 (75,4%)</b>

Dos 65 textos analisados, 75% apresentaram correlação entre o tipo de argumento e as relações retóricas. Os demais textos, devido ao desenvolvimento realizado pelo falante, acabam construindo outro tipo de argumento – por exemplo, um dos textos com relação de evidência constitui-se um argumento de ultrapassagem. No entanto, mesmo não havendo correlação compatível, por assim dizer, com as demais produções textuais, entre a relação de evidência e o tipo de argumento, a argumentação construída se manteve no mesmo “âmbito argumentativo”, ou seja, com associação de ideias e fundamentada na estrutura do real. Com isso, esclarece-se que não houve um afastamento em termos de técnica argumentativa entre os textos analisados, e nem no tipo de raciocínio e base argumentativa, pois a falta de correspondência aconteceu apenas na elaboração dos argumentos que compõem os argumentos que fundamentam a estrutura do real ou que são fundamentados pela estrutura do real.

Reconhece-se que o gênero textual e o comando da pergunta realizada situam os argumentos utilizados no domínio do preferível, com argumentos que são fundamentados pela estrutura do real. No entanto, esse “condicionamento” realizado pelo gênero em questão evidencia a possibilidade de se mapearem as relações discursivo-argumentativas existentes nas relações que emergem das porções textuais.

### Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo realizar uma descrição que apresentasse as correlações possíveis entre as relações retóricas que emergem das UCs e seus satélites e os argumentos retórico-discursivos presentes no texto. Com base nos resultados e análises apresentadas, verificou-se que é possível estabelecer uma correlação substancial em 75% dos textos do corpus.

A relação de justificativa se associa ao argumento retórico fundamentado na estrutura do real e constitui-se em um argumento de causalidade e sucessão, no qual os

fatos são relacionados temporalmente pelo orador. Já a relação de elaboração se associa ao argumento da ultrapassagem, o qual é voltado para o futuro, apresentando etapas sucessivas de acontecimentos que funcionam como suporte para outros acontecimentos, permitindo alcançar uma posição superior à inicial. A relação de evidência, por sua vez, se realiza por meio de argumento de autoridade, o qual apela para o respeito que o auditório possa ter por algo ou alguém. A relação de causa está ligada ao *argumentum ad consequentiam*, o qual se constitui por meio de proposições descritivas, avaliativas ou incitativas e que defendem uma ação considerando seus efeitos/consequências. A relação de antítese está associada a um argumento fundamentado na estrutura do real que se realiza como um *argumentum tu coque*, o qual consiste na desqualificação de argumentos que o autor pressupõe que seu destinatário possua. Em se tratando da relação de elaboração, o autor realiza um argumento por ilustração, o qual não se destina à comprovação, mas à abonação de um fato ou conceito que o orador considera como algo já aceito pelo auditório. Por fim, na relação de motivação, o autor se vale de sua própria posição de vestibulando para desenvolver um argumento de autoridade, com o intuito de incentivar, motivar seu destinatário.

## REFERÊNCIAS

- ANTONIO, J. D. Detecting central units in argumentative answer genre: signals that influence annotator's agreement. *Actas del XXXI Congreso de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural. Anais...* Alicante (Espanha): Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural, 2015.
- AZAR, M. Argumentative Text as Rhetorical Structure: An Application of Rhetorical Structure Theory. *Argumentation*, v. 13, p. 97-114, 1999.
- CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse Tagging Reference Manual*. Los Angeles: University of Southern California, 2001.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Relational propositions in discourse*. Los Angeles: Information Sciences Institute, 1983.
- \_\_\_\_\_. Rhetorical Structure Theory: Toward a Functional Theory of Text Organization. *Text*, v. 8, n. 3, p. 243-281, 1988.
- \_\_\_\_\_. The Structure of Discourse and 'subordination'. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (Ed.). *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 1988. p. 275-329.
- MENEGASSI, R. J. A escrita na formação docente inicial: influências da iniciação à pesquisa. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 387-419, 2011.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

**Recebido em:** 29/08/2017

**Aprovado em:** 27/03/2018

# Implementação de contextos telecolaborativos de aprendizagem de línguas: o caso Teletandem

**Daniela Nogueira de Moraes Garcia**

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil  
dani7garcia@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0003-2813-7538>

**Micheli Gomes de Souza**

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Jacarezinho, Paraná, Brasil  
souzagomes.micheli@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-3111-9613>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2054>

## Resumo

Novos contextos e perspectivas se agigantam no cenário educacional com o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas digitais. O acesso aos povos constitui-se uma vertente importante na reconfiguração de práticas pedagógicas, currículos de cursos e contextos de formação de professores. Nesse cenário, o projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) tem aberto portas à comunicação intercultural e experiências singulares para aprendizes de português de universidades estrangeiras e aprendizes de línguas estrangeiras vinculados à UNESP. Tendo em vista os contextos de telecolaboração para a promoção de transformações nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, o objetivo deste artigo é delinear (a) um panorama histórico da implementação do Teletandem, (b) apresentar o embasamento teórico e princípios que caracterizam o contexto Teletandem e (c) apresentar perspectivas de pesquisa no campo da telecolaboração.

**Palavras-chave:** línguas estrangeiras; formação de professores; telecolaboração.

## Technologies and the intercultural communication in foreign language teaching/learning and teachers' education

### Abstract

New contexts and perspectives have become gigantic in the educational scenery due to the development of digital technological tools. The access to people constitutes an important dimension in reconfiguration pedagogical practices, curriculum of courses and contexts of teachers' development. In this scenery, the project Teletandem Brasil (TELLES, 2006) has opened doors for intercultural communication and singular experiences for Portuguese learners from foreign universities and foreign language learners from UNESP. Considering the contexts of telecollaboration for the promotion of changes regarding processes of languages teaching and learning, the goal of this article is to outline (a) a historical overview of the implementation of Teletandem, (b) to present the theoretical base and principles of Teletandem, (c) to present research perspectives in the field of telecollaboration.

**Keywords:** foreign languages; teachers' development; telecollaboration.

## **Introdução**

Com a emergência das novas mídias digitais, ferramentas e ambientes, notamos a constante necessidade de se repensar o cenário de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores. Reconhecemos a grande demanda por, nas palavras de Clandin e Hadfield (2016, p. 10), “cidadãos engajados e profissionais produtivos em nosso mundo digitalmente enredado”. Além disso, destacamos a necessidade de formação de cidadãos críticos e atuantes na desconstrução de discursos preconceituosos e essencialistas, cada vez mais propagados em ambientes digitais de comunicação.

Mediante dificuldades geográficas, linguísticas e econômicas, as tecnologias maximizaram perspectivas de acesso aos povos, línguas e culturas e proporcionaram novos contextos pedagógicos que perpassam o uso real da língua, o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, a vivência da autonomia e a construção de conhecimento de forma bastante plural. Dessa forma, a telecolaboração e a comunicação intercultural têm despontado como grandes aliadas às práticas pedagógicas e de formação ao permitirem ambientes muito profícuos de trocas linguísticas e culturais.

O presente trabalho irá focar o Teletandem como um contexto de telecolaboração com vistas ao seu potencial de transformar as relações de ensino/aprendizagem nas línguas. Assim, iniciamos com um percurso histórico de implementação do Projeto Teletandem Brasil (TTB) para, em seguida, abordar seu embasamento teórico e princípios. Apresentamos perspectivas de pesquisa na área e tecemos algumas considerações, ao final.

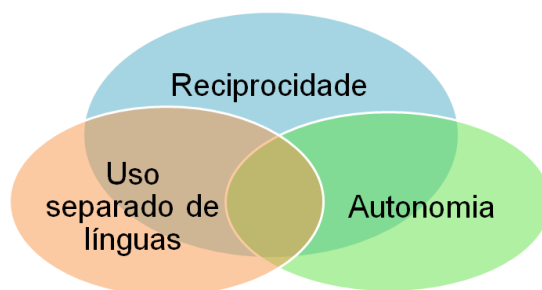
## **Da aprendizagem em Tandem ao Teletandem**

As ações pedagógicas em tandem datam da década de 60 na Europa (VASSALLO; TELLES, 2006). Trata-se de “uma forma aberta de aprendizagem que envolve dois aprendizes de línguas nativas diferentes que trabalham juntos no intuito de aprender a língua do outro” (LITTLE et al., 1999, p. 1, tradução nossa). Atualmente, a centralidade dada ao falante nativo nessa definição é ampliada para incluir falantes proficientes em diferentes línguas. Assim, no contexto Teletandem, entende-se que não é necessário ser falante nativo para estabelecer uma parceria de aprendizagem de línguas, mas ser proficiente na língua alvo do par interagente.

Vassallo e Telles (2008) reconhecem o desejo de compartilhar a ideia de um trabalho em pares, recíproco, autônomo e colaborativo e, ainda, um revezamento de papéis de aprendiz e de falante competente como as principais características da aprendizagem em tandem. A flexibilidade das ações em tandem é destacada também pelos autores como uma de suas principais vantagens. Os princípios que orientam a prática de tandem, autonomia, reciprocidade e uso separado das línguas, ampliam as possibilidades de exercício colaborativo e de desenvolvimento linguístico para os pares interagentes.

Considerando que o tandem se difere de meros encontros entre estrangeiros, seus princípios auxiliam os pares interagentes a estabelecer propósitos compartilhados para as interações. Schwienhorst (1998) aponta a reciprocidade, a autonomia e o uso

separado de línguas como pilares para a aprendizagem em tandem, como ilustra a figura.



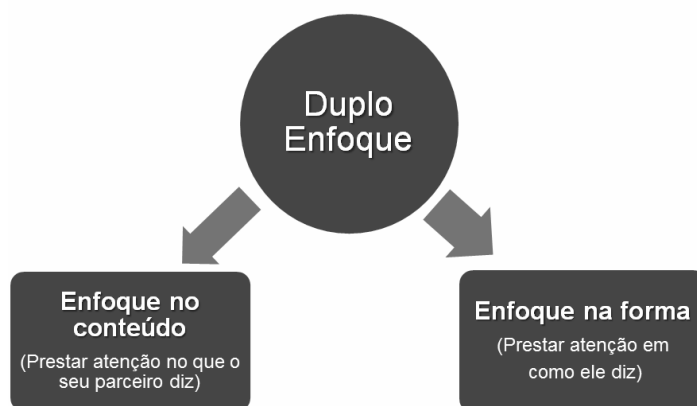
**Figura 1. Princípios Tandem e Teletandem**

Como podemos observar, os princípios se interconectam. É esperado dos interagentes um comprometimento e igualdade nas ações de forma que ambos parceiros se beneficiem, com equidade das ações, e caminhem rumo a posturas autônomas, com auxílio do par.

De acordo com Little (2002), os aprendizes in-tandem são autônomos no sentido em que são os responsáveis pela gestão da sua própria aprendizagem. Ao mesmo tempo, a aprendizagem em parceria é recíproca no sentido em que se baseia num compromisso mútuo.

Para Vassallo e Telles (2006), a não mistura de línguas é pensada para que se evite, ainda que involuntária, a predominância do par mais proficiente na sessão. Dessa maneira, ainda tende-se a garantir que o mesmo tempo esteja presente para cada uma das línguas.

Ainda pensando na distinção entre o Teletandem e meros encontros *on-line* entre estrangeiros, há um duplo enfoque previsto nas sessões de interação, no qual os parceiros deveriam desenvolver a habilidade de, enquanto interagem, devotar a mesma atenção ao conteúdo e à forma, como podemos observar abaixo. Não é apenas o assunto abordado, mas também a maneira pela qual o parceiro se expressa que difere o teletandem de um bate-papo na internet sob a teoria da Abordagem lexical e Enfoque na Forma (LEWIS, 1993; DOUGHTY; WILLIAMS, 2004).



**Figura 2. Duplo enfoque**

Inspirado na aprendizagem em tandem, o Teletandem é pensado a partir de demandas identificadas em cenário educacional brasileiro como a dificuldade de acesso aos falantes nativos ou proficientes e barreiras geográficas e financeiras. Telles (2006), a partir de experiências pessoais em tandem, contempla o potencial das tecnologias no encurtamento de barreiras de tempo e espaço e propõe o Teletandem como “um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou linguagem de proficiência)” (TELLES, 2015, p. 364).

### **Um pouco da trajetória: passos da implementação**

Em 2004, pensamentos e passos iniciais podiam ser notados rumo à telecolaboração na UNESP, *campus* de Assis. Sob uma proposta ainda não bem delineada, mas um desejo grande pelo contato intercultural, estudantes brasileiros de Língua Inglesa do curso de Letras frequentavam *lan houses* ou, poucos, utilizavam computadores próprios para interações com estudantes estrangeiros, aprendizes de português. Um tímido acompanhamento era realizado por poucos professores que também auxiliavam na formação de parcerias.

Destacamos algumas questões que marcaram o início do Teletandem, a saber: (a) o pouco envolvimento/conhecimento de professores e departamentos de Língua Portuguesa das instituições estrangeiras; (b) a diferença de agendas entre alunos brasileiros (voluntários, extremamente motivados com o contato intercultural e desejosos pela aprendizagem de língua inglesa) e alunos estrangeiros (voluntários, aprendizes de língua portuguesa, com participação desvinculada de suas aulas); (c) impossibilidade de acompanhamento e eficaz suporte aos alunos dada a ausência de um laboratório equipado com recursos de áudio e vídeo para a prática de Teletandem dentro da universidade e (d) a escassez (com posterior evolução) dos aplicativos de mensagens instantâneas ao longo dos anos (MSN, Windows Live Messenger, ooVoo e, por fim, Skype – o mais utilizado em tempos atuais).

Em relação às parcerias iniciais, apoiávamo-nos nas indicações oferecidas pelos professores do exterior e o *site* do TTB. Não podemos deixar de mencionar a diferença na demanda. Garcia (2010, p. 113) ofereceu a seguinte descrição:

Ao se inscrever no website do TTB, inicialmente, o aluno fornece informações como nome, sobrenome, e-mail, universidade e curso que frequenta, ano, país em que reside, língua que quer aprender e língua materna, e horários disponíveis para praticar teletandem. Em seguida, preenche as lacunas com informações de cunho pedagógico, como o nível gramatical que possui da LE, o melhor nível de atuação, se escrito ou falado, na referida língua, os objetivos estabelecidos, quantidade de horas que irá dedicar ao teletandem e a duração desejada para parceria.

Em seguida, a Equipe TTB encarregava-se de um pareamento manual e enviava um *e-mail* com orientações aos parceiros, em inglês e português. O exercício da autonomia já se delineava nas primeiras parcerias.

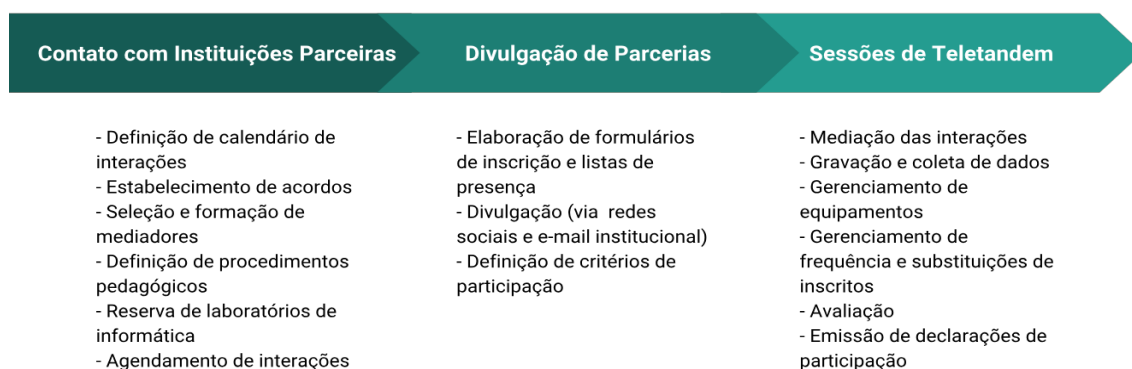
De 2007 em diante, o Projeto foi contemplado com fomento da FAPESP<sup>1</sup> e, com isso, muitos outros ganhos foram advindos como visibilidade, laboratórios, visitas ao exterior, sistematização das pesquisas e produção científica, acompanhamento das interações, Teletandem em modalidade grupos, atualização de aplicativos e organização/logística aprimoradas.

## Teletandem: interação e mediação

Como já afirmamos, o ano de 2007 foi um marco nas ações em Teletandem desenvolvidas na universidade.

A organização das sessões conta, desde então, com um trabalho colaborativo entre as instituições, brasileiras e do exterior, meses antes do início das parcerias. Por meio de documentos *on-line*, são trocadas informações acerca dos horários, dias, duração, fuso, número de participantes, de modo que, para o início das interações, todo o caminho previsível já esteja organizado.

A figura a seguir demonstra um tripé de ações que constituem a logística para efetivação de parcerias Teletandem.



**Figura 3. Logística Teletandem UNESP – Assis (SOUZA, 2016)**

Considerando o grande número de ações descritas a partir do tripé “Contatos – Divulgação – Sessões de Teletandem”, reforçamos o trabalho colaborativo primoroso em cada uma das etapas, como se pode observar, desde a elaboração de “formulários de inscrição” e “avaliação” da experiência.

Desde 2008, as modalidades de parcerias têm sido diversificadas para atender o crescente número de grupos de instituições estrangeiras.

No Brasil, as parcerias podem ou não ser conduzidas em consonância com os currículos dos cursos de graduação dos alunos participantes. A modalidade de cada parceria é definida a partir das necessidades e acordos firmados entre as instituições participantes. Atualmente, as parcerias mais comuns são classificadas como a modalidade institucional integrada, na UNESP em São José do Rio Preto (CAVALARI; ARANHA, 2016) e institucional semi-integrada como na UNESP, em Assis.

<sup>1</sup> Projeto Temático FAPESP – Processo 2006/03204-2.

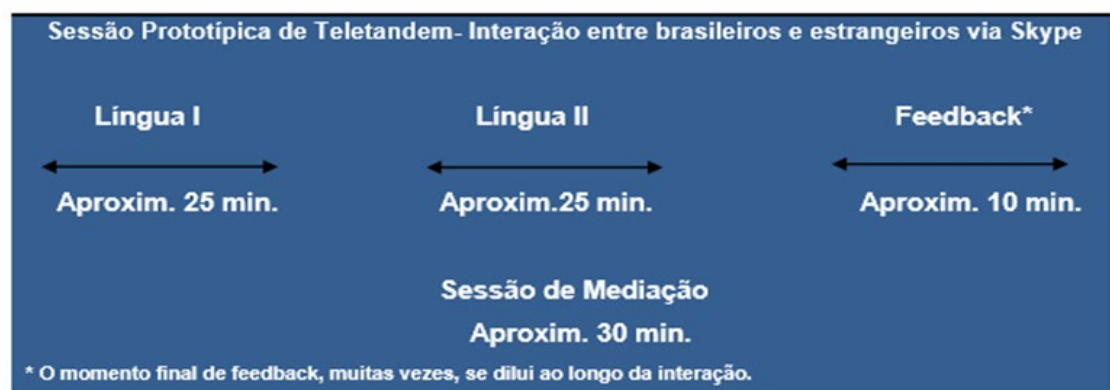


O quadro seguinte apresenta as nomenclaturas utilizadas para caracterizar as principais modalidades de Teletandem, conforme os estudos e a literatura produzida a partir das experiências de estabelecimento de parcerias em contextos diversos.

**Quadro 1. Síntese modalidades de teletandem, adaptado de Salomão (2006) (ZAKIR, 2015)**

<b>(TELE)TANDEM NÃO-INSTITUCIONAL</b>		Não vinculado à instituição de nenhum dos participantes.		
<b>(TELE)TANDEM SEMI-INSTITUCIONAL</b>		É institucional somente para um dos dois participantes.		
<b>(TELE)TANDEM INSTITUCIONAL</b>		Realizado dentro de instituições como escolas, centros de línguas, faculdades e universidades, que o reconhecem e o promovem.		
<b>Integrado</b>	<b>Complementar</b>	<b>Opcional</b>	<b>Não-integrado</b>	<b>Semi-integrado</b>
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (BRAMMERTS et al. 2002, p. 86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais e, neste caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (BRAMMERTS et al. 2002, p. 86)	Pode ser escolhido dentre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição, mas não é considerado como parte do curso.	A instituição oferece apoio e/ou alguns recursos (como meios para encontrar um parceiro, espaços, apoio técnico, serviço de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Pode ser desenvolvido sem que haja um curso. (BRAMMERTS et al., 2002, p. 84)	Apenas uma das instituições tem o Teletandem como parte integral do currículo e atividade obrigatória, enquanto a outra reconhece o Teletandem como atividade opcional. (MESSIAS, mimeo)

A Figura 4 a seguir descreve uma sessão prototípica como, atualmente, conduzida na UNESP, Assis. Esclarecemos que o momento de *feedback* nem sempre se apresenta estruturado da forma como retrata a figura, podendo-se apresentar em diversos momentos da interação.



**Figura 4. Partes de uma sessão de Teletandem prototípica**

As sessões de mediação, também, puderam ser sistematizadas a partir do momento em que os grupos de estudantes se reuniam no Laboratório para suas interações.

A mediação, conforme Garcia (2017), constitui-se “uma sessão de reflexão oferecida após o término das interações em Teletandem, é conduzida por um professor/pesquisador/mediador e pode maximizar o processo” (SALOMÃO, 2008; FUNO, 2015). Para Brammerts e Calvert (2003), no aconselhamento, termo utilizado pelos autores, constam as ações de conhecimento oferecidas aos aprendizes, da responsabilidade de trabalhar de perto, em nível pessoal. Entendendo o aconselhamento como mediação no nosso contexto, identificamos o auxílio aos aprendizes de forma a assumir a responsabilidade e tomar decisões relacionadas às condições e necessidades



individuais. As sessões de Mediação podem ser entendidas como: “encontros (a) presenciais ou virtuais, (b) em grupos (dos quais participam interagentes e mediadores) ou apenas entre um interagente e seu mediador, (c) previamente agendados ou solicitados sem agendamento prévio, (d) nos quais existe a intenção de prestar auxílio aos interagentes para que eles consigam alcançar seus objetivos de aprendizagem e oferecer o apoio necessário para que seus parceiros também alcancem os objetivos deles” (FUNO, 2015, p. 22).

A mediação é conduzida por alunos(as) de pós-graduação, professores(as), alunos(as) bolsistas de Iniciação Científica. Sugere-se que, ao menos, duas pessoas assumam as atividades de acompanhamento das interações e realização das mediações por grupo. As sessões têm a duração média de trinta minutos, como informa a figura, podendo ser conduzida de forma presencial ou *on-line*.

O tempo e os esforços da Equipe TTB foram assegurando ao projeto parcerias e ações mais sólidas, como se observa na trajetória descrita. O aumento no número de parcerias, conseqüentemente, gerou uma maior demanda por mediadores e, assim, o desafio por pessoas capacitadas para atuar no contexto. A formação de mediadores esteve sob estudos e, para isso, pensou-se no curso de formação de mediadores que descreveremos a seguir.

A preocupação com a formação de professores e de mediadores acompanha o projeto desde seu início como projeto temático, em 2006. Essa formação tem sido objeto de pesquisas (ABRAHÃO, 2007; SALOMÃO, 2008; GARCIA, 2011) e, no início do projeto, era viabilizada por meio de reuniões do grupo de pesquisa, eventos sobre o tema e disciplinas em cursos de pós-graduação. No contexto da UNESP-Assis, a grande demanda por mediadores e a necessidade de se discutir as práticas de mediação levou à realização anual de um curso de mediadores.

O curso de formação de mediadores<sup>2</sup> passou a ser realizado em 2013, a partir da iniciativa de pesquisadores e professores vinculados ao projeto Teletandem. Seu objetivo é formar mediadores, fundamentados pelos resultados das pesquisas sobre Teletandem e telecolaboração. Embora as discussões do curso sejam diretamente relacionadas à compreensão do contexto Teletandem, observamos que seu alcance extrapola esses limites ao propiciar análises profundas sobre como aprendizes de línguas se engajam discursivamente em contato intercultural. Portanto, evidenciamos a necessidade de incorporação dessas discussões também no currículo de cursos de formação de graduação e pós-graduação. Tendo em vista os diversos contextos de comunicação mediados por tecnologias aos quais os aprendizes de línguas têm acesso, a formação de professores precisa considerá-los de modo integrado ao currículo do professor de línguas, não apenas de modo complementar.

## **Perspectivas de pesquisa**

Na primeira fase do projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006), descrita nas seções anteriores, as pesquisas tinham como foco uma compreensão da configuração do contexto Teletandem. As pesquisas dividiam-se em estudos sobre (a) ferramentas de comunicação utilizadas, (b) a formação de professores e (c) o desenvolvimento

---

<sup>2</sup> Informações sobre o curso disponíveis em: <https://mediacaoteletandem.blogspot.com.br>

linguístico dos interagentes. Nas páginas<sup>3</sup> do Teletandem Brasil é possível visualizar todas as publicações do grupo de pesquisa. As primeiras experiências de pesquisa revelaram uma necessidade de aprofundar a compreensão de como as questões culturais permeiam as interações.

As pesquisas da segunda fase do projeto, denominada Teletandem e Transculturalidade (TELLES, 2011), têm priorizado a realização de análises qualitativas, a partir de embasamentos teóricos que abarcam perspectivas discursivas. Nessa etapa tem se priorizado a análise das sessões de interação e das sessões de mediação realizadas nas diferentes modalidades de Teletandem institucional. O fundamento central dessa fase tem sido o conceito de transculturalidade.

De acordo com Welsch (1999), a abordagem da transculturalidade parte de uma compreensão de cultura como um processo marcado por hibridização, o que leva à constituição de identidades cada vez mais complexas e instáveis. Desse modo, a concepção clássica de culturas como ilhas isoladas, ou monoculturas, é questionada pelo autor.

A concepção essencialista de cultura, originária no século XVIII, segundo Welsch (1999), ainda persiste no cenário político e linguístico das abordagens sobre o tema. Para o autor, essa concepção pode ser caracterizada pelas seguintes perspectivas (a) homogeneização social, por pressupor que comportamentos e identidades individuais e de grupos podem ser unificados dentro de uma única cultura, (b) consolidação étnica, que constitui normativamente os discursos sobre “a cultura de um povo”, a partir de características forjadamente inatas (ou socialmente “fabricadas” ou “imaginadas”) e (c) delimitação intercultural, que implica na distinção e separação entre culturas, criando sentidos de pertencimento e “do estrangeiro”.

Resultados das pesquisas realizadas no escopo do Teletandem e Transculturalidade têm demonstrado de que modos os sujeitos que interagem no contexto Teletandem constroem e negociam sentidos sobre identidades nacionais e sociais. Zakir (2015), por exemplo, ao analisar interações de duplas focais na modalidade de Teletandem institucional semi-integrado, em português e inglês, demonstra como as duplas negociam sentidos sobre o que seja a cultura brasileira e a cultura estrangeira. Segundo a autora, essa negociação se consolida por meio de vozes sociais que evocam discursos de imagens e ideias estereotipadas e sedimentadas sobre a imagem do outro.

Souza (2016), também a partir de uma perspectiva discursiva (FAIRCLOUGH, 2001), analisa a emergência de mal-entendidos em interações de teletandem em contexto institucional semi-integrado em português e inglês. A análise revela limitações nos processos de negociação de mal-entendidos, caracterizados, predominantemente, pelo compartilhamento de informações equivocadas que constituem discursos essencialistas e baseados no senso comum. Embora, no contexto da pesquisa, os mal-entendidos ocupassem um papel secundário na relação colaborativa entre os pares, sua compreensão e aprofundamento se mostraram uma demanda importante para o contexto da mediação em Teletandem.

---

<sup>3</sup> Páginas do grupo de pesquisa Teletandem Brasil: <https://teletandemtransculturalidade.weebly.com/> e <http://www.teletandembrasil.org/>

Diversos outros estudos foram conduzidos na segunda fase do projeto Teletandem, a partir de 2011<sup>4</sup>. A virada focal para a abordagem de fenômenos discursivos tem aberto novos desafios para futuras pesquisas. Dentre os desafios, podemos focalizar (a) a compreensão da mediação como contexto de formação de aprendizes e de professores de línguas e (b) os processos de institucionalização de diferentes modalidades de Teletandem em diversos contextos institucionais.

As experiências de implementação de Teletandem na UNESP, *campus* de Assis, sinalizam uma demanda crescente por mediadores conscientes do papel formador da aprendizagem colaborativa em Teletandem. A formação esperada nesse contexto tem como objetivo a superação, pelos aprendizes interagentes, do estabelecimento de dicotomias essencialistas baseadas em construções de cultura como uma bolha homogênea. Para tanto, futuras pesquisas devem abrir mão de abordagens de pesquisas pautadas em uma compreensão de língua, aprendizagem, comunicação intercultural integrados a aspectos sociais, políticos e identitários.

Em relação ao segundo desafio, destacamos o crescimento no número de parcerias institucionais realizadas pela UNESP – Assis e universidades no exterior. Um levantamento das parcerias efetivadas entre 2016 e o primeiro semestre de 2017 indica um total de 14 parcerias com universidades norte-americanas, mexicanas, bolivianas e paraguaias. Além delas, também destaca-se, a partir de 2016, a realização de uma parceria com uma universidade britânica, para realização de uma modalidade telecolaborativa em inglês como língua franca.

A crescente procura pelas parcerias viabilizadas pelo grupo Teletandem tem sido atendida tendo em vista as características das demandas de cada contexto. Nesse sentido, as parcerias institucionais semi-integradas (integradas a um curso de línguas e obrigatória para os parceiros no exterior e não integradas e opcionais para os participantes na UNESP – Assis), têm se ajustado a diferentes fatores (disponibilidade de mediadores e laboratórios, horários, requisitos estabelecidos pelos professores e/ou mediadores, por exemplo). Portanto, é fundamental para o desenvolvimento de futuras parcerias a análise das condições e acordos que viabilizam práticas telecolaborativas de aprendizagem como o Teletandem para aprendizes de línguas na UNESP e em instituições parcerias.

## **Considerações finais**

Ao longo deste artigo buscamos delinear o processo de implementação de contextos telecolaborativos na UNESP – Assis, por meio do projeto Teletandem Brasil. Para tanto, realizamos uma retomada da história do projeto, destacamos seus princípios e perspectivas de pesquisa. Considerando o percurso apresentado neste artigo, consideramos que modalidades telecolaborativas têm ganhado espaço em contextos de ensino e aprendizagem de línguas.

O projeto Teletandem, conforme descrição nas seções deste artigo, insere a UNESP – Assis em uma agenda de iniciativas que contribuem para os processos de internacionalização da instituição. Isso se dá à medida em que estabelece parcerias institucionais com universidades no exterior e que contribui para o desenvolvimento

---

<sup>4</sup> Disponíveis em: <http://www.teletandembrasil.org/publications.html>

linguístico de aprendizes de línguas de diferentes cursos. Além disso, destacamos também o seu papel na formação de professores para a atuação em contextos telecolaborativos.

Finalizamos, portanto, enfatizando a demanda crescente por modalidades telecolaborativas de aprendizagem. Tal aumento implica a necessidade de mudanças estruturais visando à valorização dos projetos de telecolaboração como contextos de formação. Desse modo, corroboramos com Telles (2009) ao afirmar a relevância de contextos telecolaborativos e multimodais para a superação de barreiras geográficas e promoção de espaços, fazendo com que aprendizes de línguas e professores em formação possam estar em contato com a diversidade social, linguística e cultural de seus parceiros em situações colaborativas de aprendizagem como o Teletandem.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. *A formação inicial e continuada do professor no Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos*. Trabalho apresentado na Conferencia Internacional de Educacion a Distancia – Instituto Tecnológico de Monterrey, Mexico, 2007.

BRAMMERTS, H.; CALVERT, M. Learning by communicating in tandem. In: LEWIS, T.; WALKER, L. (Eds.). *Autonomous Language Learning In-Tandem*. Sheffield, UK: Academy Electronic Publications, 2003. p. 45-60.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, A. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 38, n. 4, p. 327-336, 2016.

CANDLIN, C.; HADFIELD, J. Prefácio. In: DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução de M. Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FUNO, L. B. A. *Teletandem: um estudo sobre identidades culturais e sessões de mediação da aprendizagem*. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

GARCIA, D. N. M. O *feedback* entre diferentes culturas: a perspectiva do exterior. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 42, p. 96-109, 2017.

\_\_\_\_\_. *Teletandem: Acordos e negociações entre os pares*. 2010. 290 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

\_\_\_\_\_. O professor e a prática telecolaborativa no teletandem. *The Specialist* (PUCSP), v. 32, n. 1, p. 81-108, 2011.

LEWIS, M. *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. Hove, United Kingdom: Language Teaching Publications, 1993.

LITTLE, D. et al. Evaluating tandem language learning by e-mail: report on a bilateral project. *CLCS Occasional Paper*, Trinity College Dublin, n. 55, p. 1-54, 1999.

SALOMÃO, A. C. B. *Gerenciamento e estratégias pedagógicas na mediação dos pares no teletandem e seus reflexos para as práticas pedagógicas dos interagentes*. 2008. 317 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2008.

SCHWIENHORST, K. Matching pedagogy and technology – Tandem learning and learner autonomy in online virtual language environments. In: SOETAERT, R.; DE MAN, E.; VAN BELLE, E. (Eds.). *Language Teaching On-Line*. Ghent: University of Ghent, 1998, p. 115-127.

SOUZA, M. G. *Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira*. 2016. 170 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

TELLES, J. A. TELETANDEM: Transculturalidade na comunicação online em línguas estrangeiras por webcam. *Teletandem News*, ano V, n. 1, p. 2-3, jan./abr. 2011.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem: histórias de identidades. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 341-381, 2008.

\_\_\_\_\_. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The ESPecialist*, São Paulo: Educ, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. In: FEATHERSTONE, M.; LASH, S. *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 1999. p. 194-213.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional*. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015.

**Recebido em:** 17/10/2017

**Aprovado em:** 21/03/2018

# Produção de atividades didáticas *corpus-based* em língua inglesa com foco em produção escrita

**Mayra Aparecida dos Santos**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
mayrafavaro@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-8858-5100>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2015>

## Resumo

Discutimos neste trabalho características da escrita acadêmica em língua inglesa (LI) de alunos universitários brasileiros. Elaboramos um *corpus* para análise com 82 textos redigidos por alunos brasileiros universitários com proficiência no nível B1 de LI e, usando como base o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e a Gramática Longman com base em *corpus* de Biber et al. (1999), realizamos uma observação quanto ao uso dos quantificadores *some*, *many* e *any*. Para coleta e observação dos dados, foi utilizada a ferramenta computacional *AntConc*®. Nossa dissertação considera os trabalhos sobre Escrita Acadêmica e Linguística de corpus de Berber Sardinha (2004, 2010), Dayrell (2011), Dew (2010), Romer (2004) e Viana (2011). O segundo estágio da pesquisa é a realização de atividades didáticas com base em *corpus*.

**Palavras-chave:** escrita acadêmica; língua inglesa; Linguística de corpus.

## Production of *corpus-based* didactic activities in English focusing written production

### Abstract

In this work, we discuss the characteristics of the academic writing in English language (EL) of Brazilian university students. We built a corpus for analysis with 82 texts written by Brazilian university students with proficiency at level B1 of EL and, based on the Common European Framework of Reference (CEFR) and the Longman Grammar based on corpus of Biber et al. (1999), we investigated about the use of the quantifiers *some*, *many* and *any*. For data collection and analysis, the *AntConc*® computational tool was used. The design of our dissertation considers the works on Academic Writing and Corpus Linguistics of Berber Sardinha (2004, 2010), Dayrell (2011), Dew (2010), Romer (2004) and Viana (2011). The second stage of the research is the execution of didactic activities based on corpus.

**Keywords:** academic writing; english language; Corpus Linguistics.

## Introdução

Na presente pesquisa, realizamos um estudo de caso com textos de alunos universitários. Formamos um *corpus* eletrônico com 82 textos argumentativos, escritos em língua inglesa (LI) por estudantes categorizados no nível B1 de LI, segundo o Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QEQR). O foco deste estudo é analisar o uso dos quantificadores *some*, *many* e *any* nas redações e se houve inadequação ou não.

O objetivo deste trabalho é contribuir para a prática do ensino de Inglês com Fins Acadêmicos (IFA), uma vez que o Brasil é considerado um dos países com o pior índice de proficiência em língua inglesa no mundo. Segundo pesquisa realizada pelo

British Council (2014, p. 7), apenas 5% da população brasileira com mais de 16 anos “afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês”.

Ressaltamos que este trabalho contribui com um projeto maior que já está em andamento intitulado CorIFA – *Corpus* de Inglês com Fins Acadêmicos, que foi desenvolvido e é gerenciado pela Profa. Dra. Deise Prina Dutra, da Universidade Estadual de Minas Gerais – UFMG.

## 1. Fundamentação teórica

Apresentaremos aqui a abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus* (LC) e traremos conceitos referentes à escrita acadêmica e textos argumentativos, que configuram nosso material coletado. Outro tópico abordado será o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) e os descritores de competência relativos ao nível B1 de proficiência escrita, no caso deste trabalho, os quantificadores *some*, *many* e *any*.

### 1.1. A abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus*

Realizamos neste trabalho uma observação da língua escrita por alunos universitários brasileiros. Para tanto, foi necessária a compilação de um *corpus*, uma vez que nos norteamos pela LC e, portanto, faz-se necessário trazer o conceito de *corpus*, para que o trabalho seja melhor compreendido pelo leitor.

Pela definição de Sanchez (1995, p. 89 *apud* BERBER SARDINHA, 2000, p. 104), podemos considerar o *corpus* como sendo:

[...] um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de poder propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Dessa forma, entendemos que, para uma análise justa dos dados, é preciso preocupar-se com a configuração do *corpus* e o pesquisador deve montá-lo de acordo com os critérios que sua pesquisa exige.

Com relação à compilação dos *corpora*, vivemos hoje um momento em que a tecnologia nos favorece nesse sentido. Anterior ao advento da tecnologia e dos computadores, a compilação dos *corpora* era feita de forma manual. Atualmente, com a ajuda das ferramentas tecnológicas, o trabalho de criação de um *corpus* é realizado muito mais rapidamente. Também contamos hoje com *softwares* de análise, como o *WordSmith Tools* e o *AntConc*®.

O avanço nos estudos de LC categorizou diferentes tipos de *corpus*. Citamos aqui a definição de *corpus* de aprendiz, que será o alvo de nossa pesquisa, pelas palavras de Delegá-Lúcio (2006, p. 21):

Um corpus de aprendiz é aquele formado por textos naturais falados ou escritos por estudantes de uma língua estrangeira, que atenda a critérios que possibilitem seu estudo e que tenha sido coletado de modo que possa ser lido por computador. Os textos de um corpus de aprendiz são considerados naturais porque são produzidos por estudantes sem controle do que escrevem, ou seja, nenhum ponto gramatical (por exemplo) específico deve ser elicitado. Há, no entanto, critérios para a coleta desse corpus de acordo com o tipo de texto que se quer representar.

Esse cenário de estudos, onde a tecnologia se alia à LC, nos leva ao caminho que faremos para desenvolver nosso trabalho de observação de *corpus* de aprendizes, visando uma pesquisa de caráter quanti-qualitativa no que se refere às inadequações cometidas em textos escritos pelos estudantes brasileiros.

A abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus* visa à coleta do material linguístico, podendo ser texto escrito ou oral, com o objetivo de que observemos, por exemplo, a escolha de léxico ou de agrupamentos lexicais em uso. Acreditamos na importância desta ferramenta de análise e usaremos uma célebre citação de Firth para exemplificar a razão: “a totalidade de nosso comportamento linguístico é melhor compreendida se vista como uma rede de pessoas, coisas e eventos conectadas, apresentando estruturas e sistemas assim como percebemos em nossa existência” (FIRTH, 1968 *apud* ANDERMAN; ROGERS, 2007, p. 9).

A citação acima ilustra como a observação do léxico em diferentes contextos pode nos fazer compreender melhor a dinâmica da língua e essa é uma das razões pela qual as pesquisas envolvendo a Linguística de *Corpus* estão em ascensão e cada vez mais presentes em estudos pedagógicos. Também esta será usada como base teórico-metodológica para a análise e elaboração das atividades pedagógicas de nosso projeto.

## 1.2. Escrita Argumentativa

Sabemos que a habilidade de escrita é de grande importância no meio acadêmico e que nesta etapa surge a necessidade de desenvolver textos mais elaborados, uma vez que a exigência é maior. Alguns dos tipos de textos que podem ser requeridos de um aluno são redações de comparação e contraste, definição, opinião, divisão lógica, histórias narrativas e de processo (como fazer algo) (DEW, 2010).

Os textos de opinião, que aqui chamamos de argumentativos, têm como característica fornecer uma opinião *formal* e sustentar sua opinião<sup>1</sup> (DEW, 2010). Ao elaborar um texto argumentativo, o autor prevê que irá convencer seu leitor acerca de seu ponto de vista, e, portanto, deve fazê-lo por meio de um texto coeso, valendo-se de uma organização textual que pode se dividir, segundo Dew (2010) em: unidade, coerência, sinais de transição, variação no início das orações e estruturas paralelas.

Uma vez que nosso objetivo é trabalhar com a prática de produção escrita e também contribuir com o *corpus* CorIFA, dentre os tipos de texto que um aluno precisa elaborar durante o período em que está na universidade, optamos por observar a escrita de um texto argumentativo.

---

<sup>1</sup> Texto original: “[...] to provide an opinion formally and to support their opinion.”.



### 1.3. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Usaremos como base para avaliar o nível de proficiência dos participantes os parâmetros estabelecidos internacionalmente pelo Conselho Europeu. Esses parâmetros foram definidos como Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) ou *Common European Framework of Reference* (CEFR) e o quadro é dividido em seis níveis de conhecimento: A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2.

Resultado de um estudo de 20 anos realizado pelo Conselho Europeu, o QECR tem como finalidade colaborar com a prática de ensino e aprendizagem de línguas, avaliação e nivelamento de estudantes e produção de atividades e materiais didáticos.

O documento descreve de forma pormenorizada as competências comunicativas inerentes ao usuário da língua, de acordo com os níveis e as habilidades. As habilidades de comunicação são divididas em produção e compreensão oral e escrita.

Como forma de mensurar o avanço do conhecimento dos aprendizes de uma língua, o QECR divide os níveis de proficiência das habilidades conforme apontado abaixo:

**Quadro 1: Níveis de proficiência do QECR**

BÁSICO	A1	Iniciante
	A2	Básico
INDEPENDENTE	B1	Intermediário
	B2	Usuário independente
PROFICIENTE	C1	Proficiência operativa eficaz
	C2	Domínio pleno

**Fonte: Elaborado pela autora**

#### 1.3.1. Nível B1 – Proficiência Escrita

Como forma de interagir com o outro, é preciso que o utilizador da língua desenvolva as habilidades de compreensão escrita e oral, e que também seja capaz de produzir de forma oral e escrita. Ocorre que o aprendiz nem sempre desenvolve de maneira linear e equivalente todas as habilidades, inclusive não sendo estritamente necessário dependendo de seu objetivo de uso do idioma.

Sendo a língua meio de interação social, o QECR divide as atividades linguísticas em quatro grandes áreas, chamadas de *domínios*, que são os domínios público, privado, profissional e educacional.

Uma vez conhecidas as habilidades de compreensão e produção e quiçá os domínios de língua pertinentes ao desenvolvimento do aprendiz, delimitamos nosso alvo de pesquisa na observação da habilidade de produção escrita, no que tange ao domínio educacional.

Para que possamos realizar uma análise efetiva dos textos coletados e uma observação do *corpus* de referência para a elaboração das atividades didáticas, no que se refere à prática de produção escrita de um texto argumentativo, consideramos que o aluno proficiente no nível B1, segundo o QECR,

É capaz de escrever redações simples e curtas sobre tópicos de seu interesse. É capaz de, com alguma confiança, resumir, relatar e dar sua opinião sobre informações baseadas em fatos acumuladas que sejam de sua rotina familiar e de assuntos não pertinentes à sua rotina dentro da sua área de interesse.

É capaz de escrever, de forma muito breve, relatos em um formato convencional padrão que transmitam informações rotineiras com base em fatos e estabelecer razões para ações. (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE, 1995, p. 62, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Conforme descrito na citação acima, podemos considerar que um aprendiz da língua inglesa, que esteja categorizado no nível B1 de proficiência na habilidade de produção escrita, seja capaz de escrever um texto argumentativo de assuntos que lhe sejam familiares ou não, mas que estejam em sua área de interesse.

## 2. Metodologia

Nessa seção, apresentaremos nosso *corpus* de análise, o *Corpus* de Inglês com Fins Acadêmico – CorIFA (2.1) e nosso *corpus* de referência *Michigan Corpus of Upper-Level Student Papers* – MICUSP (2.2) que é o *corpus* de escrita acadêmica que escolhemos para a elaboração de nossas atividades didáticas, uma vez que nosso objetivo é realizar uma comparação entre a escrita de dois públicos não-nativos em língua inglesa. Por fim, na seção de Procedimentos Metodológicos adotados neste estudo (2.3), discorreremos sobre a ferramenta computacional *AntConc* e fazemos uma breve apresentação de suas funções.

### 2.1. *Corpus* de análise: recorte do CorIFA

Nosso *corpus* de análise é formado por 82 textos argumentativos, escritos por alunos brasileiros em nível B1 de proficiência em língua inglesa. São alunos universitários, regularmente matriculados no 1º e 3º ano do curso de graduação Licenciatura em Letras – Português / Inglês e também alunos do 3º ano de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, da UNESP – S. J. Rio Preto.

Os 82 textos geraram um *corpus* pequeno (BERBER SARDINHA, 2003), com um total de 13.244 formas (*word tokens*) e 1.752 itens (*word types*) e, para a análise e extração dos dados, utilizaremos a ferramenta computacional *AntConc*®.

Os textos produzidos por alunos do 3º ano de Licenciatura em Letras Português / Inglês e 3º ano de Bacharelado em Letras com habilitação de Tradutor, foram coletados através do *corpus* eletrônico de inglês para fins acadêmicos – CorIFA, que vem sendo desenvolvido sob orientação da profª. Dra. Deise Prina Dutra da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Por se tratar de um projeto de coleta de dados, antes de realizar as atividades integradas, os alunos precisam preencher seus dados na plataforma e dar o aceite no

---

<sup>2</sup> Texto original: “Can write short, simple essays on topics of interest. Can summarise, report and give his/her opinion about accumulated factual information on familiar routine and nonroutine matters within his/her field with some confidence. Can write very brief reports to a standard conventionalised format, which pass on routine factual information and state reasons for actions”.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que seus dados possam ser utilizados nas pesquisas realizadas com o *corpus*.

Uma outra parcela do conteúdo para a elaboração do *corpus* desta pesquisa foi coletada em aulas de língua inglesa oferecidas pela autora da dissertação em seu estágio de docência realizado na disciplina de Língua Inglesa I do 1º ano de Licenciatura em Letras Português / Inglês, sob supervisão da profa. Dra. Cláudia Ceneviva Nigro. Este material, apesar de ter sido coleta *in loco*, também é parte do CorIFA, pois foi enviado para integrar o *corpus* eletrônico.

## 2.2. *Corpus* de referência MICUSP

Criado na Universidade de Michigan, o MICUSP é um *corpus* que tem sido utilizado para a pesquisa e ensino de Inglês para Fins Acadêmicos (em inglês *English for Academic Purposes – EAP*). É possível encontrar no MICUSP artigos variados, como os argumentativos, que serão nosso foco, escrita criativa, relatórios, entre outros. Esses textos foram escritos por estudantes de 1ª a 4ª série da graduação de quatro grandes áreas, sendo elas Humanas e Artes, Ciências Sociais, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Físicas. Abaixo apresentamos a figura da tela do MICUSP:

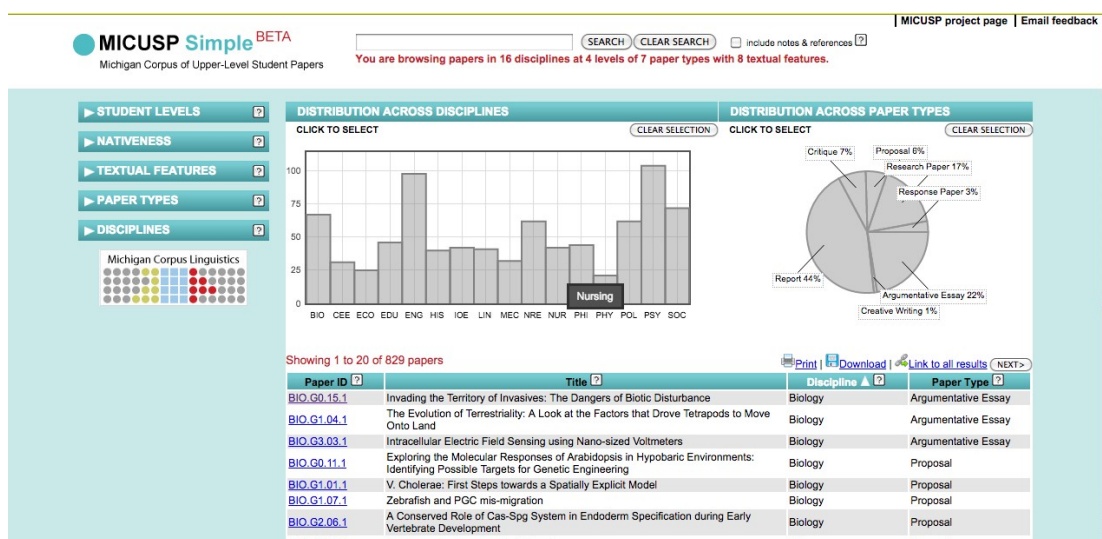


Figura 1: Tela com o *Corpus* do MICUSP

Conforme vemos na tela acima, o MICUSP apresenta os textos divididos nas seguintes categorias: nível dos alunos que contribuíram para o *corpus*, se este é falante nativo ou não-nativo de língua inglesa, tipo do texto, tipo do artigo e áreas de estudo. Os textos que compõem o MICUSP são argumentativos, escrita criativa, críticas/avaliações, propostas, relatórios, artigos de pesquisa e artigos de resposta. Os textos que fazem parte do MICUSP são amostras em que os estudantes receberam nota A em sua escrita. Essa seleção nos forneceu um total de 31 textos e gerou um *corpus* eletrônico contendo 71.980 itens e 7.862 formas.

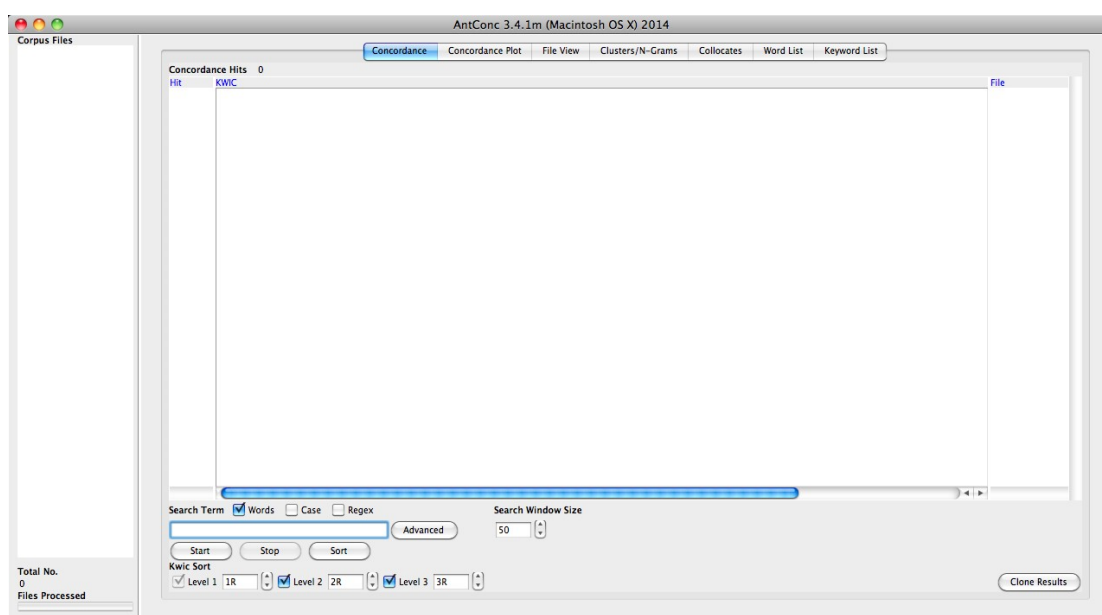
Sabemos que essa pode ser considerada uma comparação injusta, se considerarmos que os alunos que escreveram os textos selecionados para fazer parte do MICUSP são alunos com notas altas e, possivelmente, com um nível de proficiência maior do que nossos alunos. Entretanto, ressaltamos que iremos observar o uso de

competências linguísticas pertinentes aos usuários da língua categorizados em nível de proficiência B1, que é o caso dos alunos que escreveram os textos que usamos para formação de nosso *corpus* de análise. Também o fato de o *corpus* de referência conter uma menor quantidade de textos, porém maiores em número de palavras, visto que são textos de conclusão de curso, não irá influenciar em nossa análise.

### 2.3. Procedimentos Metodológicos utilizados neste estudo

Escolhemos para a observação e extração de dados a ferramenta computacional *AntConc*® 3.4.1m (versão Macintosh OS X) 2014, desenvolvida pelo Professor Doutor do Departamento de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, no Japão, Laurence Anthony.

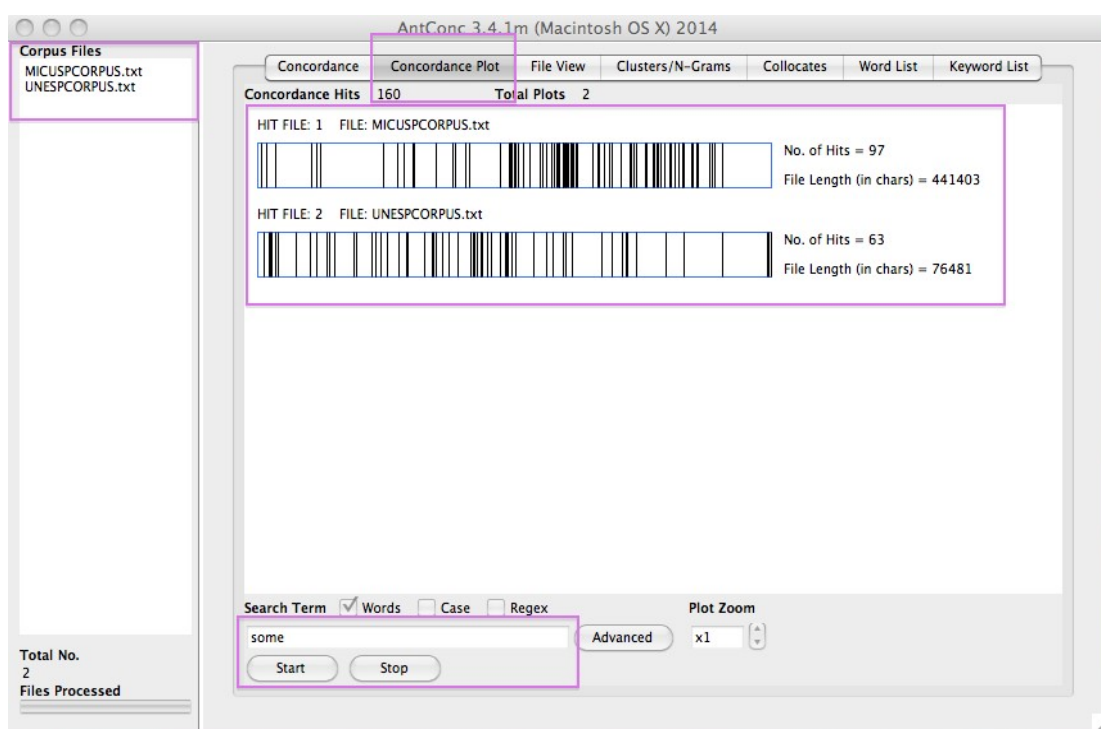
A seguir, apresentamos a imagem da tela inicial do programa *AntConc*®:



**Figura 2:** Tela inicial do programa *AntConc*

Como podemos observar na figura acima, o *AntConc* nos possibilita a análise do *corpus* por meio das seguintes telas: *Concordance*, que nos apresenta linhas de concordância com o termo utilizado na busca; *Concordance Plot*, tela que apresenta, em um gráfico linear, o termo pesquisado distribuído conforme a disponibilização deste no *corpus*. Quando clicamos em uma palavra na tela *Concordance*, o *AntConc* nos direciona para a tela *File view*, que nos apresenta a palavra dentro do trecho onde foi originalmente escrito. Contamos ainda com a aba *Clusters/N-grams*, que nos oferece a possibilidade de pesquisar uma composição de dois ou mais termos juntos. *Collocates* nos permite gerar uma lista de palavras próximas àquela que estamos pesquisando e, clicando em uma das palavras da lista, somos redirecionados novamente à aba *Concordance*, para que possamos observar a linha de concordância. *Word List* gera uma lista das palavras que existem no *corpus* apresentada em ordem de frequência e, por último, *Keyword List* apresenta uma lista de palavras mais ou menos frequentes no *corpus* de análise em comparação a um *corpus* de referência.

Para realizar a análise, adicionamos os dois *corpora* no programa *AntConc* e selecionamos a tela *Concordance Plot*. Colocamos a palavra a ser observada no buscador e assim observamos em uma imagem dois gráficos lineares, semelhantes a um código de barras, um posicionado abaixo do outro e, na frente, os números de ocorrência da palavra buscada. Podemos observar a tela do *Concordance Plot* contendo essas informações abaixo:



**Figura 3:** Tela do *Concordance Plot*

Em seguida, limpamos o programa com o objetivo de excluir os dois *corpora* e adicionamos novamente somente o *corpus* CorIFA, para realizar as análises dos dados na tela *Concordance*, ilustrada na Figura 2.

### 3. Análises preliminares

Uma vez que nosso objetivo final é elaborar atividades didáticas direcionadas a alunos de nível B1, focamos em algumas competências linguísticas pertinentes à habilidade de produção escrita referentes a este nível, segundo o QEER.

Dentre estas competências, optamos por trabalhar com os quantificadores *some*, *many* e *any*, visto que são considerados uma das classes mais importantes de determinantes e constam no arcabouço de conhecimento, acerca de elementos gramaticais, necessário para a proficiência de nível B1.

Para averiguar a porcentagem de ocorrência dos quantificadores pesquisados no *corpus*, faremos o cálculo usando a regra de 3:

$$\frac{\text{n}^\circ \text{ itens}}{\text{forma}} \cdot 100 \rightarrow \text{n}^\circ \text{ itens } x = \text{n}^\circ \text{ forma} \cdot 100 \rightarrow \text{n}^\circ$$

$$x = \frac{\text{n}^\circ \text{ forma} \cdot 100}{\text{n}^\circ \text{ itens}} \rightarrow x = \%$$

Realizado o cálculo para identificarmos a porcentagem do uso da palavra em cada *corpus*, passamos para um novo cálculo de comparação entre os *corpora*, para sabermos onde a palavra foi mais usada. Para alcançarmos esse resultado, faremos a divisão entre os resultados obtidos por meio do cálculo anterior e então teremos o número de vezes em que a palavra foi mais ou menos utilizada no *corpus* CorIFA. Segue exemplo da fórmula:

$$\frac{\text{resultado CorIFA}}{\text{resultado MICUSP}} = \text{número de vezes em que a palavra foi mais ou menos utilizada}$$

### 3.1. Análise do quantificador *some*

No que tange às palavras funcionais, fizemos um recorte dentro da categoria dos determinantes, uma vez que esta também é considerada pelo QEER uma competência linguística inerente aos alunos B1. Delimitamo-nos quanto ao uso de determinantes quantificadores, que notadamente causam certa confusão nos aprendizes de língua inglesa.

Observamos na figura abaixo uma comparação entre o uso do determinante quantificador *some* em ambos os *corpora*:

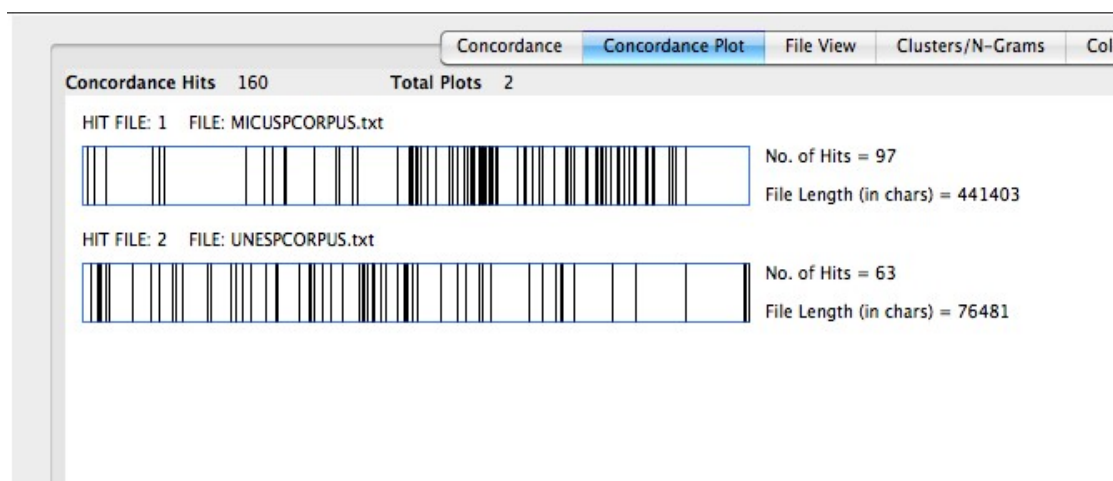


Figura 4: Tela do *AntConc* com comparação dos *corpora*

A palavra *some* no *corpus* CorIFA aparece 63 vezes, ao passo que no *corpus* MICUSP temos 97 ocorrências. Realizando um cálculo no qual dividimos o número de ocorrência da palavra pelo número de itens, obtivemos os seguintes resultados:

$$\text{Corpus CorIFA: } 63 / 13.244 = 0.48\%$$

$$\text{Corpus MICUSP: } 97 / 71980 = 0.14\%$$

Concluímos que no *corpus* CorIFA, *some* tem uma ocorrência aproximadamente 3.4 vezes maior.

Nosso segundo passo foi observar todas as linhas de concordância com *some* para identificar de que forma os alunos estavam usando o quantificador e propor discussões a respeito desses dados. Observamos a seguinte oração “*some specialist says*”, conforme ilustrado na figura abaixo:

anything, even if we do not really need *some* things, these ads keep pushing products (come capitalization and development of a country. *Some* specialist says that advertising is changing : the death or life of the classical genre. *Some* experts affirm that China, the most populous cheaper and easier than ever before. However. *some* people still believe that this old genre is

Figura 5: Captura de tela do *AntConc*

Segundo o dicionário *on-line* Cambridge, *some* é um determinante que se refere a um número não específico de substantivos e, quando antecede um substantivo contável, indica a obrigatoriedade do uso deste em seu plural. Ainda segundo o mesmo dicionário, *specialist* é um substantivo contável, portanto, estando antecedido por *some*, deveria estar no plural. Em uma consulta a outro dicionário *on-line* chamado WordReference<sup>3</sup>, encontramos *specialist* também como sendo um substantivo que pode ser usado como adjetivo<sup>4</sup>. Como nosso objetivo é fazer uma análise da língua em uso e contextualizada, estendemos o trecho em observação e notamos que o autor usou o verbo *to say* em seguida. O verbo foi conjugado concordando com a palavra *specialist* indicando que seu objetivo era usar a palavra *specialist* como substantivo e, portanto, usando o determinante *some* de forma inadequada. Estando o substantivo no singular, o autor deveria ter optado pelo artigo definido *a*.

### 3.2. Análise do quantificador *many*

Quanto ao uso do quantificador *many*, apresentaremos a tela abaixo:

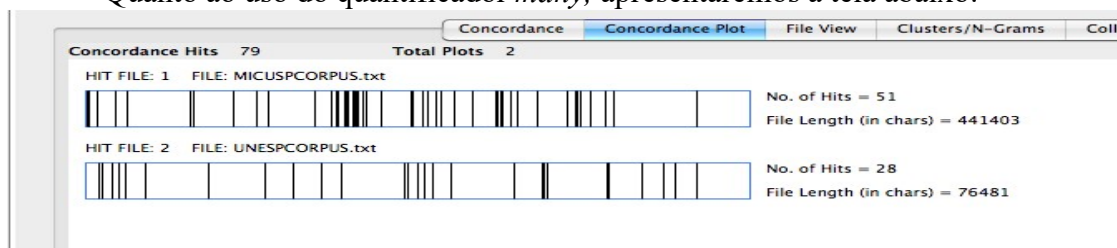


Figura 7: Tela do *AntConc* com comparação dos *corpora*

O quantificador *many* aparece no CorIFA em 28 linhas de concordância, ao passo que no MICUSP, o encontramos 51 vezes. Realizando os mesmos cálculos com o objetivo de comparar a diferença de ocorrência entre os *corpora*, teremos:

*Corpus* CorIFA:  $28 / 13.244 = 0.21\%$

*Corpus* MICUSP:  $51 / 71980 = 0.07\%$

Não muito diferente da palavra anterior, os dados indicam que *many* teve uma ocorrência 3 vezes maior no *corpus* CorIFA.

<sup>3</sup> Disponível em [www.wordreference.com.br](http://www.wordreference.com.br). Acesso em: 9 jun. 2017.

<sup>4</sup> Texto original: *noun as adjective*.



Encontramos a seguinte oração escrita por um aluno brasileiro:

good messages in ways that they can reach many people. For example, informative advertisement and the options in choosing not half as many options. Examples of successful advertisement ads made for children, and also, there are many advertisings known by it's mysoginy (as beer damages are being widely discussed nowadays, and many consumers are starting to question the values , I believe that As is just one of many ways to make us think about our lives.

Figura 8: Tela do *AntConc*

Conforme podemos visualizar na figura acima, o aluno escreveu: “[...] *there are many advertisings* [...]”. Em uma busca pela palavra *advertising* no dicionário *on-line* de Cambridge, encontramos a informação de que se trata de uma palavra incontável, portanto não pode ser antecedida pelo quantificador *many*.

### 3.3. Análise do quantificador *any*

Quando fizemos a busca pela palavra *any*, entretanto, notamos que a palavra foi utilizada 2.75 vezes menos pelos alunos brasileiros, conforme apontam os cálculos a seguir:

Corpus CorIFA:  $5 / 13.244 = 0.04\%$

Corpus MICUSP:  $78 / 71980 = 0.11\%$

Abaixo temos a tela *Concordance Plot* ilustrando os dados extraídos:

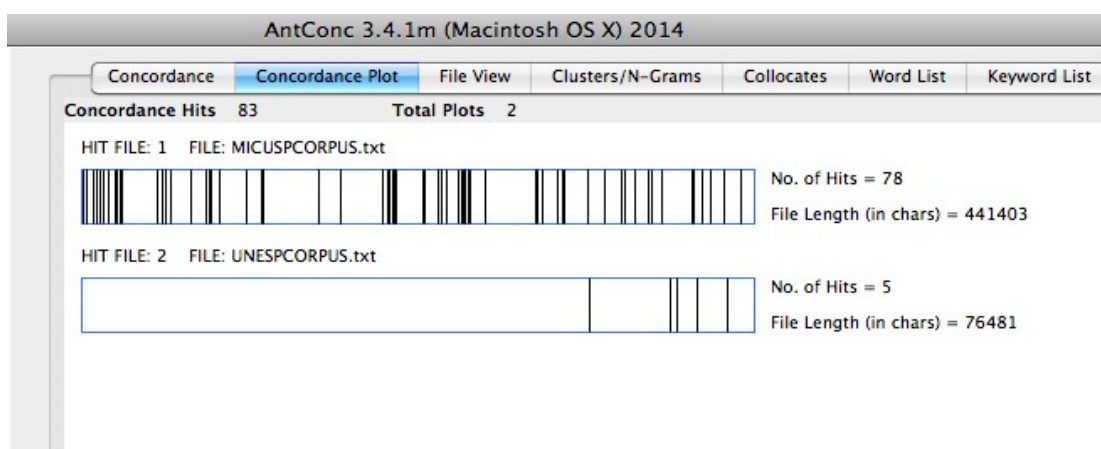


Figura 9: Tela do *AntConc* com comparação dos *corpora*

Trazemos a figura com a captura de tela do *AntConc* na qual podemos observar todos os usos da palavra *any* em nosso *corpus*:

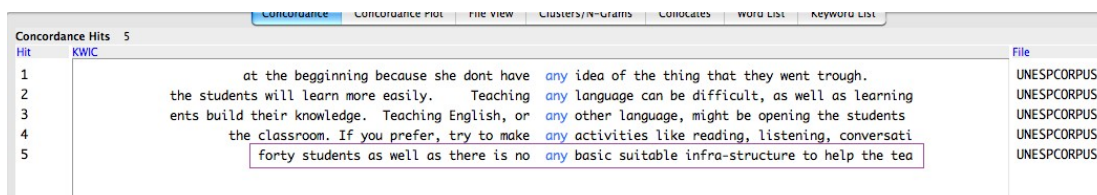


Figura 10: Captura de tela do *AntConc*

Das 5 orações, apenas a última emprega a palavra de forma inadequada, conforme apontado abaixo: “[...] *there is no any basic suitable infra-structure* [...]”.



Observando a oração destacada, notamos que o aluno pretende falar sobre a ausência completa de “infra-estrutura básica”, uma vez que ele lança mão do uso de *no*. Entretanto, segundo a LGSWE (BIBER et al., 1999), *no* tem significado equivalente a *not any*, implicando em repetição errônea e desnecessária. Neste caso, o ideal seria excluir o uso de *any* na oração, ou substituir *no* por *not*.

## Considerações finais

Com base na observação do *corpus* composto por textos acadêmicos de estudantes brasileiros aprendizes de língua inglesa em nível B1, segundo o QCRE, fizemos uma análise quanto ao número de ocorrências dos determinantes quantificadores *some*, *many* e *any*.

Em uma análise mais detalhada, observamos que os alunos usaram os quantificadores *some* e *many* antecedendo substantivos incontáveis, destacando a dificuldade que existe entre os aprendizes de língua inglesa em usar adequadamente esses elementos gramaticais. Dentre os exemplos destacados neste artigo, entendemos que os alunos conseguem se comunicar, mas seria necessário o uso adequado da linguagem acadêmica de escrita para que obtivessem sucesso em um exame de proficiência classificatório para mobilidade internacional. Com relação ao quantificador *any*, apesar de pouco usado, quase não foram encontrados desvios de uso, exceto por uma situação de repetição.

Esse é um estudo com análises realizadas até o momento e que está em andamento. Iremos, juntamente com as leituras que realizamos a respeito de Linguística de *Corpus*, Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira e Escrita Acadêmica, desenvolver atividades didáticas com base em *corpus* e foco em produção escrita.

Parte do objetivo deste artigo é contribuir com os textos coletados para o *corpus* do site do CorIFA, ampliando o material de apoio para outros professores e alunos de programas de pós-graduação que possuem projetos de estudo semelhantes ao nosso.

## REFERÊNCIAS

- ANDERMAN, G.; ROGERS, M. *Incorporating Corpora The Linguist and the Translator*. [S.l], Multilingual Matters, 2007.
- ANTHONY, L. *Antconc* (Version 3.4.4) [Computer Software]. Tokyo. Japan: Waseda University, 2011.
- BERBER SARDINHA, T. *Linguística de Corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- \_\_\_\_\_. Linguística de corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, EDUC, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S.; FINEGAN, E. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Pearson, 1999.
- British Council*. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org.br/>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

- BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*, [S.l.], 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- \_\_\_\_\_. Corpus based approaches to issues in applied linguistics. *Applied Linguistics*, Oxford University Press, v. 15, n. 2, p. 169-223, 1994.
- CAMARGO, D. C. de; ROCHA, C. F.; PAIVA, P. T. P. (Orgs.). *Pesquisas em estudos da tradução e corpora eletrônicos no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- CorIsf*. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/corpusisf/>>. Acesso em: 4 ago. 2016.
- DAYRELL, C. Corpora no ensino de inglês acadêmico: padrões léxico-gramaticais em abstracts de pós-graduandos brasileiros. In: GILQUIN, G.; GRANGER, S.; PAQUOT, M. Learner corpora: the missing link in EAP pedagogy. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, n. 4, p. 319-355, 2007.
- DELEGÁ-LUCIO, D. *A relexicalização de adjetivos nas redações de alunos de inglês – um estudo baseado em corpus de aprendiz*. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006
- DEW, S. E. *Practical Academic Essay Writing Skills*. 1<sup>st</sup> ed. [S.l.] HBICambodia, 2010.
- DUTRA, D. P.; GOMIDE, A. R. Compilation of a University Learner Corpus. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 6, p. s21-s33, dez. 2015.
- GUEDES, A. S. The Academic Writing of University English Learners: A Corpus Based Study. *Revista do SELL*, UFTM, [S.l.], v. 5, n. 1, 2016.
- FIRTH, J. R. Linguistics and translation. In: PALMER, F. R. (Ed.). *Selected Papers of J.F. Firth, 1952-59*. London and Harlow: Longmans, Green and Co, 1968. p. 84-95.
- FLOWERDEW, L. The Exploitation of small learner corpora in EAP materials design. In: GHADDESSY, M.; HENRY, A.; ROSEBERRY, R. L. (Eds.). *Small Corpus Studies and ELT [Studies in Corpus Linguistics 5]*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 363-379.
- GRANGER, S. A bird's eye view of learner corpus research. In: GRANGER, S.; HUNG, J.; PETCHTYSON, S. (Eds.). *Computer learner corpora, second language acquisition and foreign language teaching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2002. p. 3-33.
- GRANGER, S.; TRIBBLE, C. Learner corpus data in the foreign language classroom: form focused instruction and data driven learning. In: GRANGER, S. (Ed.). *Learner English on computer*. London: Longman, 1998. p. 199-209.
- MICUSP*. Disponível em: <<http://micusp.elicorpora.info/>>. Acesso em: 29 ago. 2016.
- PAIVA, P. T. P. Instrumentos e atividades realizadas para a coleta de um *corpus* de aprendizes em língua inglesa para integrar o Br-ICLE (Brazilian Portuguese Sub-corpus of ICLE). *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 1, p. 312-322, 2013
- THORNDIKE, E. L. *Teacher's wordbook*. Nova York: Columbia Teachers College, 1921.

*WordSmith Tools*. Versão 5. Oxford: Oxford University Press, 2007.

STTUBBS, M. Grammar, text, and ideology: computer assisted methods in the linguistics of representation. *Applied Linguistics*, v. 15, n. 2, p. 201-223, 1994.

**Recebido em:** 24/09/2017

**Aprovado em:** 15/02/2018

# Telegramas e “fala telegráfica”

**Lou-Ann Kleppa**

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

kleppa@unir.br

<http://orcid.org/0000-0003-0317-9440>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1936>

## Resumo

O objetivo deste estudo é criar um paralelo com Tesak e Dittmann (1991), comprovando que telegramas apresentam uma estrutura própria que não pode ser diretamente comparada com a estrutura da fala de sujeitos afásicos com agramatismo. Foram analisados 70 telegramas obtidos através de um experimento e 76 enunciados de um sujeito afásico com agramatismo, coletados numa situação de conversa informal. Neste estudo, são feitas quatro principais diferenciações entre os dois registros: eles diferem no tocante (i) às razões para a emergência do estilo telegráfico e da fala agramática, (ii) ao volume de material linguístico, (iii) à finitude dos verbos empregados e (iv) à ordem das palavras. A fala agramática é examinada a partir da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e da Teoria da Adaptação.

**Palavras-chave:** agramatismo; telegramas; estilo reduzido.

## Telegramas and ‘telegraphic speech’

### Abstract

The aim of this study is to replicate an experiment with telegrams proposed by Tesak e Dittmann (1991) thus proving that telegrams are organized according to different rules than the ones observed in the speech of agrammatic subjects. 70 telegrams were contrasted with 76 incomplete utterances produced by one agrammatic subject in an informal conversation situation. The present study makes four major distinctions between telegrams and agrammatic speech: they differ in regard to (i) the reasons for the emergence of the telegraphic style and the agrammatic speech, (ii) the amount of linguistic material; (iii) verb finiteness and (iv) word order. Agrammatic speech is analysed here within the framework of Neurolinguistics from an enunciative-discursive perspective and Adaptation Theory.

**Keywords:** agrammatism; telegrams; reduced style.

## Introdução

É comum que se encontre, na literatura sobre afasias, a designação “fala telegráfica” para caracterizar a fala não fluente de sujeitos afásicos com agramatismo (a afasia é decorrente de lesão cerebral: acidente vascular cerebral (AVC), traumatismo craniano, tumor etc.). Até onde sabemos, não há estudos publicados em português cujo foco seja a comparação entre telegramas e o que se chama, em Neurolinguística, de “estilo telegráfico”, para verificar se a metáfora do telegrama é realmente pertinente para a caracterização da fala do sujeito afásico com agramatismo.

O propósito deste estudo é replicar, na medida do possível, o experimento desenvolvido por Tesak e Dittmann (1991) em que telegramas são coletados, analisados e contrastados com a fala agramática. Objetivamos desconstruir a metáfora do telegrama em

língua portuguesa e sugerir, em seu lugar, o termo “fala reduzida”, já que entendemos que autores de telegramas deliberadamente cortam unidades dos enunciados produzidos por escrito, ao passo que sujeitos com agramatismo têm sua sintaxe modificada pela afasia. Cabe a cada teoria explicar como a sintaxe do sujeito agramático é afetada pela afasia, e para este estudo lançamos mão da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e da Teoria da Adaptação (apresentadas na seção seguinte).

Tesak e Dittmann (1991) apontam para pesquisas publicadas em francês (TISSOT et al., 1973 *apud* TESAK; DITTMANN 1991 e NESPOULOUS, 1973 *apud* TESAK; DITTMANN, 1991) que evidenciam a impossibilidade de se comparar diretamente os dois registros. As conclusões de Tesak e Dittmann (1991) baseiam-se na observação de que a economia de palavras é evidente nos telegramas, ao passo que, na fala agramática, as repetições, reformulações, construções desviantes e tentativas de formular sentenças completas não podem ser caracterizadas como economia. Além disso, os telegramas são escritos, não orais; e o tempo de produção dos telegramas (e a pressão para executar a tarefa) é diferente do tempo (e da pressão) para falar com um interlocutor face a face, portanto, mecanismos diferentes de produção entram em jogo. Os objetivos comunicacionais dos telegramas (pedidos, avisos) são completamente diferentes daqueles envolvidos em conversas espontâneas.

As observações de Tesak e Dittmann (1991) são metodologicamente ancoradas na Teoria da Adaptação e apontam para similaridades pontuais entre os dois estilos, mas, no geral, para a impossibilidade de se manter a metáfora do “estilo telegráfico” para descrever a fala do sujeito com agramatismo, com base na observação do comportamento de (i) nomes isolados e sintagmas nominais (doravante SN) isolados, introduzidos por determinante (doravante DET) presentes na fala agramática e ausentes nos telegramas; (ii) uso recorrente de conectivos ligando SNs isolados na fala agramática, mas não nos telegramas; (iii) preenchimento do pronome reto de primeira pessoa do singular e adjetivos diretamente ligados ao pronome (presentes na fala agramática e ausentes nos telegramas); (iv) nas sentenças com verbos flexionados produzidas por sujeitos agramáticos, foi observado que o alvo era a frase completa, não a frase elíptica, enquanto nos telegramas as orações com verbos flexionados são elípticas; (v) nos telegramas, os verbos não finitos são muito mais recorrentes do que na fala agramática; (vi) omissões e substituições são observadas na fala agramática, enquanto nos telegramas são observadas apenas omissões.

No presente artigo, a quantidade de elementos linguísticos por telegrama/enunciado, a finitude do verbo e a ordem das palavras são analisadas em telegramas coletados em situação de experimento e na fala espontânea de um sujeito com agramatismo. Diferentemente de Tesak e Dittmann (1991), que analisaram o comportamento de palavras (artigos, preposições, conectores, pronomes e nomes) nos dados, aqui procuramos diferenciar os telegramas da fala agramática através da ordem das palavras, porque parece que este aspecto da fala agramática (ao menos em português: as construções de tópico-comentário), tem sido pouco estudado. Por fim, diferentemente de Tesak e Dittmann (1991), não reconstruiremos a fala agramática nem os telegramas para contabilizar omissões ou substituições, porque entendemos que este método é pouco consistente com a Neurolinguística de perspectiva enunciativo-discursiva e com a filosofia da Teoria da Adaptação.

## Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva e Teoria da Adaptação

Este estudo ancora-se na Neurolinguística de perspectiva enunciativo-discursiva (como desenvolvida, entre outros, em COUDRY, 2002, COUDRY et al., 2010, MORATO, 2002, 2010 e NOVAES PINTO, 1992, 2004, 2012). A abordagem adotada aqui diferencia-se dos modelos correntes de afasia num aspecto fundamental: não toma a linguagem do sujeito afásico como evidência de (in)competência linguística, nem como objeto de conhecimento. Neste sentido, não especulamos sobre o material linguístico que falta, mas analisamos o que de fato foi dito pelo sujeito com afasia.

Entendemos que, para detectar as dificuldades linguísticas de sujeitos afásicos, é preciso privilegiar a análise de contextos de comunicação verbal em que estejam envolvidos. Há, nesta abordagem, uma aposta no sujeito ativo, responsivo (BAKHTIN, 1997) que se relaciona com a sua língua e seu distúrbio linguístico. Nesse sentido, acreditamos ser possível trazer a Teoria da Adaptação para a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. Se compreendemos a afasia como uma questão social (além de linguística, cognitiva e de saúde), faz sentido que apostemos numa teoria que postula que a linguagem do sujeito afásico se caracteriza através da interação com o outro: é resultante de uma adaptação ao tempo do diálogo. Entendemos que as duas abordagens não são completamente congruentes, mas há pontos de convergência possíveis, de modo que, a nosso ver, a Teoria da Adaptação pode iluminar processos específicos do agramatismo.

A Teoria da Adaptação foi desenvolvida por Kolk e colegas desde 1985. Esta teoria não analisa a fala agramática como sintoma direto da lesão cerebral (ver HEESCHEN; KOLK, 1988a, b; KOLK; HEESCHEN, 1990), mas como resultado de uma estratégia de adaptar a sua fala à situação comunicativa. O problema do distúrbio linguístico do sujeito agramático foi formulado através da hipótese da janela temporal (*Temporal Window Hypothesis*). Os trabalhos de Haarmann e Kolk (1991) e Kolk (1995) focam no distúrbio temporal de processamento, que basicamente consiste numa limitação de capacidade para preencher simultaneamente os espaços sintáticos de uma oração. A capacidade de processar a língua a ser produzida é afetada de tal maneira que a informação ou é ativada tardiamente ou decai antes de ser encadeada com outras informações que possam fazer emergir uma fala inteligível para o interlocutor.

Para a Teoria da Adaptação, a fala agramática é o resultado de uma estratégia para evitar uma sobrecarga computacional, portanto, estruturas simplificadas são planejadas. Sendo assim, o problema linguístico do sujeito afásico com agramatismo não é a dissolução da linguagem, mas o tempo de processamento da linguagem. No âmbito da Teoria da Adaptação, o agramatismo é definido como “fala ‘telegráfica/elíptica’ em tempo de fala maior que o normal”. Isso não significa que toda a fala de sujeitos com agramatismo seja reduzida. Há sentenças completas (com verbo conjugado) em meio a sentenças reduzidas (*nonfinite nonsentential*).

Apesar de o conceito de estilo telegráfico envolver apagamento de palavras, no âmbito da Teoria da Adaptação, não se acredita que haja planejamento e depois apagamento de palavras, mas que o planejamento já se dê de forma simplificada, devido à reduzida habilidade cognitiva do sujeito com agramatismo para lidar com operações sintáticas simultâneas.

Pelo fato de a Teoria da Adaptação e seus adeptos trabalharem com a aplicação de testes padronizados, contarem omissões e substituições na fala agramática e lidarem com elipses e “fala telegráfica” de uma maneira meramente descritiva e pouco crítica, acreditamos que seja necessário explicitar os limites da adoção da Teoria da Adaptação neste trabalho. Adotamos a Teoria da Adaptação porque oferece uma visão do sujeito afásico enquanto sujeito ativo, que adapta a sua fala à situação de fala, relaciona sua fala agramática ao tempo de fala e prevê uma sintaxe reduzida. Como o presente artigo visa problematizar o uso do termo “fala telegráfica” para descrever a fala agramática, doravante adotaremos “fala reduzida”.

## **Materiais e procedimentos**

### **O experimento**

Como já mencionado, os telegramas analisados aqui foram produzidos num experimento similar ao que foi proposto por Tesak e Dittman (1991), quando propuseram a 100 sujeitos alemães que escrevessem telegramas fictícios de acordo com cinco situações diferentes. Tesak e Dittmann (1991) trabalharam com um *corpus* de 500 telegramas, ou seja, todos que foram produzidos durante o experimento. A pressuposição básica é que o conceito de telegrama seja familiar às pessoas que participaram do experimento, mesmo que nunca tenham recebido ou enviado telegramas reais. O “estilo telegráfico” está em questão, não o telegrama: “O estilo telegráfico é adquirido durante o período de aquisição da escrita, evidentemente independente da necessidade de se escrever telegramas reais, já que a maioria dos sujeitos que participaram do experimento nunca tinham escrito telegramas em suas vidas.” (TESAK; DITTMANN, 1991, p. 1124, tradução nossa<sup>1</sup>). Ressaltamos que os sujeitos que participaram do experimento de Tesak e Dittmann eram bastante homogêneos em termos de idade, classe social e grau de escolaridade, ao passo que os sujeitos afásicos cujos dados foram analisados não formavam um grupo homogêneo.

Para o presente estudo, foram enviadas (via *e-mail*) três situações (ou 1-3 ou 4-6, ver abaixo) a cada sujeito que voluntariamente participou do experimento, para cada uma das quais foi solicitado que escrevesse um telegrama. Não é sabido quanto tempo os sujeitos precisaram para escrever os telegramas (ainda recebemos telegramas um mês depois de enviadas as situações). Não houve controle de idade, classe social ou grau de escolaridade entre os sujeitos que participaram do experimento. As situações oferecidas aos sujeitos que participaram do experimento foram:

- (01) Você adoeceu na véspera da sua apresentação num congresso e avisa que não comparecerá ao evento. Pergunte se aceitam que você entregue o seu texto na semana seguinte.
- (02) Você foi visitar uma tia numa cidade distante. Na volta, o seu carro quebrou no meio do caminho e você se encontra no hotel Palace, em Vargem Grande. Peça aos seus familiares que venham lhe buscar e avise que a sua tia prometeu que não vai deixar a herança para a igreja.

---

<sup>1</sup> Telegram style is acquired during written language acquisition evidently independent of the necessity of writing real telegrams, since most subjects in the present study had never written real telegrams in their lives.

(03) Você não conseguirá sair do trabalho a tempo e pede a um amigo que busque o seu pai no terminal de ônibus às 21h e lhe entregue as chaves da casa que estão dentro do vaso de samambaia ao lado da porta de entrada da casa.

(04) Você estava voltando da Bolívia com algumas folhas de coca na mochila e foi preso na fronteira por tráfico de entorpecentes. Peça para um amigo vender o seu Fusca para o João e pagar a sua fiança com o dinheiro.

(05) Você estava querendo voltar para a sua casa, mas o seu voo foi cancelado por motivo de ameaça de bomba e você não sabe quando poderá deixar o aeroporto de Curitiba. Avise na sua casa que sua/seu namorada/o virá à sua casa hoje de noite para pegar o seu carro emprestado.

(06) Você tem dois ingressos para o Cirque du Soleil para o Dia das Crianças, às 21:00 e está impossibilitado de ir. Escreva na véspera para a sua empresa, oferecendo os ingressos a preço de custo.

29 sujeitos responderam às situações 1 a 3, enquanto 21 sujeitos escreveram telegramas de acordo com as situações 4 a 6. No total, 150 telegramas foram recebidos, sendo que apenas 70 foram considerados neste estudo; porque apenas estes 70 têm o comprimento de uma linha (quando escritos em Times New Roman, fonte 12) e contêm uma ou mais *sentenças reduzidas*.

### **Entrevista com um sujeito agramático**

MS (60 anos quando entrevistado), vítima de uma lesão frontal, apresenta fala agramática segundo a definição dada pela Teoria da Adaptação. MS foi gravado numa situação de conversa espontânea com a autora deste artigo em março de 2006, nas dependências do Centro de Convivência de Afásicos da Unicamp (CCA) quatro anos após o derrame. Esta foi a primeira interação entre o sujeito afásico e a autora. O tempo de gravação da conversa é de 59 minutos, e os assuntos da conversa foram variados: os últimos filmes que MS tinha visto no cinema, os lugares do mundo que conheceu, os empregos e as esposas que teve antes da lesão cerebral. MS assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participava das atividades do CCA havia dois anos.

Para possibilitar ao leitor que imagine a situação em que MS conversa com as interlocutoras (investigadoras LK e RN), transcrevemos os episódios de fala em que os dados que interessam a este estudo estão inseridos. Além disso, alguns sinais especiais são usados: as setas ‘↑’, ‘→’ e ‘↓’ indicam entonação ascendente, igual e decrescente. As pausas de MS são marcadas em segundos e alongamentos de vogais são marcados por ‘::’. Diferentemente do que se deu nos telegramas, podemos contar o tempo que MS precisou para encontrar e articular as palavras e quantos turnos lhe foram assaltados por suas interlocutoras. Analisamos 76 enunciados de MS que contêm fala reduzida.

### **Quantificando unidades nos telegramas e na fala agramática**

Uma primeira diferenciação feita entre os telegramas e a fala agramática examinados neste artigo é puramente quantitativa. Seguindo o método proposto em Tesak e Dittmann (1991), os 70 telegramas são subdivididos em unidades menores, as *T-phrases* (frases nos telegramas), e as palavras por telegrama e por *T-phrase* são contadas. Da mesma maneira, os 76 enunciados de MS são subdivididos em *A-phrases* (frases na fala afásica) e as palavras por enunciado e por *A-phrase* são contadas.



## Unidades nos telegramas

Tesak e Dittmann (1991) apoiam-se na unidade denominada *T-phrase* – que não é um conceito rigorosamente definido, mas serve como unidade de análise. O que delimita uma *T-phrase* são os sinais de pontuação utilizados pelos sujeitos, tais como ponto final, dois pontos ou vírgula, grafados como ‘.’, ‘:’, ‘,’ ou ‘(vg)’ e ‘(pt)’. Com o intuito de trabalhar com unidades de tamanho relativamente homogêneo, decidimos que *T-phrases* são tanto as unidades compreendidas entre os sinais de pontuação empregados pelo/a autor/a do telegrama, como unidades que tenham como núcleo um verbo (finito ou não) e corresponderiam, na fala normal, a uma oração (principal, coordenada ou subordinada). Os 70 telegramas foram subdivididos em 204 *T-phrases*.

Em contrapartida, o que delimita uma *A-phrase* é a noção de enunciado. Segundo Bakhtin (1997, p. 299), que trabalha com uma concepção dialógica, a fronteira do enunciado é delimitada pela fala do outro:

O acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares.

Quando as palavras foram contadas, os símbolos (20 no total) usados pelos sujeitos que participaram do experimento foram contados como palavras. Alguns desses símbolos são, por exemplo, \$\$\$, 21:00, 21h ou 12/10. Outra observação é que nomes próprios não foram contados como uma única unidade. Assim, *Cirque du Soleil*, por exemplo, é composto por três palavras.

Os valores obtidos estão dispostos na Tabela 1. A maioria dos telegramas conta com uma média de dez palavras (Ex: *Eu preso fronteira Bolívia. Vender meu Fusca João. Pague fiança*). Os telegramas com 12 a 15 palavras são longos devido à recursividade da língua, proporcionada pela adição de adjuntos de modo, espaço e tempo (Ex: *Presa trabalho. Favor buscar 21h terminal. Chave casa samambaia porta principal*). A grande maioria dos telegramas é composta por duas a três *T-phrases*, sendo que a média de palavras por *T-phrase* é três. Observando a Tabela 1, notamos que a grande maioria dos enunciados de MS é composta por duas a três palavras (Ex: *Heloisa, Maravilha!* ou *Eu dificuldade. Chega!*) e que a imensa maioria de seus enunciados é composto por uma *A-phrase* (Ex: *Eu AVC*).

**Tabela 1. Unidades linguísticas nos telegramas e enunciados do falante agramático**

Número de palavras/phrases	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Total
<b>Palavras</b> em 70 telegramas				1	1	1	3	8	12	14	13	6	3	6	2	716
<b>Palavras</b> em 76 enunciados	1	24	22	14	6	6	1			2						264
<b>T-phrases</b> em 70 telegramas	3	18	36	9	3	1										204
<b>A-phrases</b> em 76 enunciados	59	15	2													95
<b>Palavras</b> em 204 T-phrases	25	47	42	33	29	15	8	1	1	2	1					716
<b>Palavras</b> em 95 A-phrases	8	31	24	17	6	4										264

## Unidades na fala agramática

Na fala, as pausas (marcadas aqui em segundos) e curvas entonacionais (grafadas aqui como setas) marcam o fim de uma oração e a fala do interlocutor marca o fim de um enunciado. Uma dificuldade, no entanto, é apresentada pela ordem das palavras: MS formula estruturas de tópico-comentário (que preveem uma separação formal entre o tópico e o comentário) com maior frequência que estruturas em ordem canônica (Sujeito Verbo Objeto + Adjuntos, doravante SVO + Adjuntos). Trataremos detidamente dessa ordem mais adiante.

No geral, percebemos que o sujeito afásico com agramatismo produz um volume menor de linguagem que os autores dos telegramas. Contudo, o número de palavras por *T*- ou *A-phrase* é semelhante, e sua organização será o foco das seções seguintes.

## Finitude do verbo nos telegramas e fala agramática

Numa concepção de sintaxe que lida com sentenças completas, o verbo conjugado é tido como o núcleo da oração. Os dados com que lidamos neste artigo não formam sentenças completas (são *nonsententials*), porque estamos diante de sentenças não finitas (*nonfinite*) em que ou (i) não há verbos ou (ii) não há marcas de finitude nos verbos. Neste sentido, tanto os telegramas como a fala agramática são incompletos, simplificados ou ainda reduzidos.

Contrastando os verbos encontrados nas *T-phrases* com as *A-phrases*, na Tabela 2, podemos observar que, enquanto nos telegramas a preferência (40%) é pelos verbos não flexionados (e depois pelos verbos flexionados – 38%, seguido de sentenças sem verbos – 22%), outras tendências são observadas na fala de MS, que produz 54% de sintagmas sem verbos (e em segundo lugar sintagmas com verbos finitos, assim como no caso dos telegramas, com frequência comparável – 41%) e apenas 5% de verbos não finitos.

No geral, o uso de verbos não finitos caracteriza o “estilo telegráfico” em português, alemão (ver TESAK; DITTMANN, 1991) e holandês (ver TESAK; NIEMI, 1997; HOFSTEDE, 1992). A fala agramática, contudo, não é caracterizada pelo uso excessivo de verbos não finitos em alemão (ver TESAK; DITTMANN, 1991; TESAK; NIEMI, 1997; STARK; DRESSLER, 1990) ou português, como vimos – mas pela ausência de verbos. Este é um dos motivos pelos quais Tesak e Dittmann (1991) concluem que a fala agramática não pode ser caracterizada como *telegráfica*.

**Tabela 2. Verbos nas T-phrases e A-phrases**

Verbos nas T-phrases				
Finitos	Modal+ inf. 9 (4%)	Aux.+part 5 (2%)	Pleno 57 (28%)	Cópula (ser/estar) 7 (4%)
Não finitos	Imperativo 27 (13%)	Infinitivo 29 (14%)	Particípio 24 (12%)	Gerúndio 2 (1%)
Sem verbo	46 (22%)			
Verbos nas A-phrases				
Finitos	Modal+inf 5 (5%)	Aux.+inf 2 (2%)	Pleno 26 (27%)	Aux./modal 6 (6%)
Não finitos	Imperativo -	Infinitivo 3 (3%)	Particípio -	Gerúndio 2 (2%)
Sem verbo	51 (54%)			

Para ilustrar as categorias propostas na tabela acima, apresentamos exemplos:

**T-phrases**

**Finitos:**

- (07) Modal + inf. *Posso entregar texto próxima semana?*  
 (08) Aux. + part. *Estou preso na fronteira.*  
 (09) Pleno *Faltarei congresso*  
 (10) Cópula *É possível envio texto na próxima semana?*

**Não finitos:**

- (11) Imperativo *Venda Fusca João*  
 (12) Infinitivo *Vender Fusca João*  
 (13) Particípio *Impedido viagem doença*  
 (14) Gerúndio *Voltando Bolívia*  
 (15) **Sem verbo:** *Dois ingressos Cirque Soleil amanhã 21h*

**A-phrases**

**Finitos:**

- (16) Modal + inf. (Ilk leu uma carta que MS tinha escrito ao gerente do cinema que ele frequentava. Na carta, explicava que era afásico, participava de um grupo de afásicos e gostaria de convidar todos os participantes para uma sessão gratuita)  
 Ilk: *sem pagar?*  
 MS: *isso, isso*  
 Ilk: *A:::h*

- MS: *(abre o braço, num gesto largo) Po::de entrar↓*  
 Irn: *então conta pra ela da semana passada, o que que aconteceu.*
- (17) Aux. + inf. *Vou nadar↓* (ver exemplo (35))
- (18) Pleno MS: *Eu estive em qualquer lugar*  
 Ilk: *Todos os lugares*  
 MS: *É. Ó. Fra:::nça↑ amei↓*
- (19) Aux./ Modal (MS está enumerando os lugares do mundo que conheceu quando trabalhou para a BBC)  
 MS: *China↑ não↓ ... Não podia.*  
 Ilk: *não podia entrar na China porque a China era comunista?*
- Não finitos:**
- (20) Infinitivo (MS tinha contado dos países que conheceu)  
 MS: *Desvendar muito* (faz um gesto largo e sinal de OK)  
 Ilk: *mh, hm. Qual o jeito que o senhor mais gosta de viajar?*
- (21) Gerúndio (MS está enumerando as 5 ex-esposas. A terceira morava em Londres, a quarta ele conheceu no avião)  
 MS: *Depois↓ vindo pra cá↓(olha para o lado, como se alguém estivesse sentado ali) Chorando?*  
 Ilk: *no aeroporto?*  
 MS: *não, no avião.*
- (22) Sem verbo (MS escrevia sinopses de filmes e lhes dava uma pontuação de 0 a 5. Ilk havia perguntado se algum filme tinha recebido nota máxima e a resposta foinegativa. Irn estimulou MS a contar para Ilk por que ele era tão exigente comos filmes que assistia no cinema)  
 MS: *Eu* (4 seg.) *di::re::TOR de cinema.*  
 Ilk: *A:::h, você era diretor de cinema!*

Pode-se argumentar que o uso de imperativos nos telegramas (e infinitivos que funcionam como imperativos) é condicionado pelo gênero telegrama e que, portanto, não são esperados na fala agramática. Contudo, pode-se observar o forte emprego de verbos na forma infinitiva na fala agramática em holandês (ver KOLK; VAN GRUNSVEN, 1985; KOLK; HELING; KEYSER, 1990; KOLK; HEESCHEN, 1992; TESAK, 1994; TESAK; NIEMI, 1997; KOLK, 2001a, b, 2006), possibilitando assim uma aproximação direta entre telegramas e a fala agramática em holandês. Assim pode-se entender a analogia direta que os holandeses (dentre eles, formuladores da Teoria da Adaptação) fazem entre a fala agramática e o “estilo telegráfico” no âmbito da Teoria da Adaptação.

Observemos, a seguir, outro fator que diferencia os telegramas da fala agramática.

### Ordem das palavras nos telegramas e na fala agramática

Na fala de MS, o planejamento simplificado das sentenças resulta numa ordem de palavras diversa da ordem canônica da língua portuguesa (S V O + adjuntos), ao passo que, nos telegramas, os elementos que não foram apagados são mantidos na ordem canônica.

Quando o núcleo da *T-phrase* for um verbo no imperativo ou infinitivo, não há qualquer elemento ocupando a posição de sujeito. A ordem Verbo – Objeto (doravante

VO) é a ordem prevista pela gramática da língua portuguesa para verbos que não aceitam sujeitos. Os dois únicos verbos usados no gerúndio nos telegramas igualmente apareceram sem sujeito, mantendo a ordem canônica das palavras, a saber, VO:

(23) Liberando-me prisão.

(24) Voltando Bolívia.

Os verbos usados no particípio (que, neste contexto, sem o verbo auxiliar, poderiam ser categorizados também como adjetivos) apareceram nos telegramas com apenas um argumento, expresso ou na morfologia do verbo, como em (25), ou no substantivo que precede o verbo no particípio, como em (26). Seja como for, a ordem das palavras é (S) V (+ adjunto):

(25) Presa trabalho.

(26) Vôo cancelado.

Houve duas ocorrências de sujeitos preenchidos nos telegramas: *Eu preso Bolívia* e *Eu preso fronteira*. Estas foram as duas únicas instâncias em que o pronome de primeira pessoa do singular foi empregado nos telegramas (contra 25 na fala de MS).

Os adjuntos de tempo, espaço e modo estão sempre dispostos à direita do verbo. Esta ordem não é alterada em qualquer *T-phrase*, exceto uma:

(27) Noite emprestem meu carro namorada.

As relações genitivas são expressas na ordem canônica, com ou sem a presença de preposições. Note-se que, nos telegramas, a falta de preposições (introduzindo objetos indiretos, adjuntos, ou ligando substantivos que deveriam estar numa relação genitiva) é a maior causa de estruturas não previstas pela gramática da língua portuguesa:

(28) Chaves samambaia porta entrada.

Até o momento, todas as orações (exceto aquela apresentada em (27)) respeitam a ordem SVO + adjuntos. Ademais, se considerarmos unidades maiores que a *T-phrase*, por exemplo, uma sentença, nos deparamos com uma única ocorrência de tópico-comentário:

(29) **Texto:** posso entregá-lo semana que vem?

A língua portuguesa oferece uma forma alternativa de arranjar os elementos de uma sentença: construções de tópico (CTs). Esta estratégia sintática dá relevo à informação veiculada pela sentença: ou o tópico anuncia o assunto tratado no comentário, ou cria uma moldura (o que a Linguística Cognitiva chama de *frame*) para a sentença do comentário (VERSLUIS; KLEPPA, 2016). A estrutura de tópico-comentário tem ganhado visibilidade na literatura sobre Linguística em língua portuguesa a partir de Pontes (1987) e está paulatinamente ganhando sua devida atenção, como podemos notar nos trabalhos de Perini (1995), Abreu (2003), Belford (2006) e Kleppa (2014).

Segundo Jacobs (2001), a principal característica de tal estrutura é a separação formal entre o tópico e o comentário. Qualquer elemento linguístico – exceto um SV em que o verbo esteja flexionado – pode figurar como tópico, e assim os graus de integração

sintática do tópico com o comentário são variáveis. Num extremo de mínima integração sintática, a relação entre o tópico e o comentário precisa ser feita pela via semântica ou discursiva. Este tipo de construções em que não há relações sintáticas explícitas entre o tópico e o comentário é chamado de *hanging topics* por autores como Jacobs (2001) e Maslova e Bernini (2006), e é o tipo de CT mais recorrente (64% dos enunciados) na fala de MS:

- (30) (Irn sugeriu que MS fizesse perguntas a Ilk. MS sabia que Ilk tinha família na Alemanha)
- MS: *moa ... namorado.*  
 Ilk: *tenho.*  
 Irn: *mas, vamo lá, pergunta pra ela.*  
 MS: *Namorado*↓ (3seg.) *aqui*↑ *ou lá*↓  
 Ilk: *Lá, aonde?*  
 MS: *Germany*

É de se notar que a própria estrutura dos *hanging topics* é facilitadora da fala reduzida, porque os elementos (preposição, verbo auxiliar, cópula) que ligam o tópico ao comentário estão ausentes.

Identificamos uma grande maioria de sintagmas nominais (ver Tabela 3) assumindo a posição de tópico na fala de MS. Não acreditamos que nas CTs de MS ocorra um movimento de elementos (objeto movido para a esquerda), ou uma simples inversão de elementos da sentença, porque, segundo a Teoria da Adaptação, justamente operações deste tipo são complicadas para sujeitos cérebro-lesados. Em (31), não podemos dizer que a preposição foi elidida, porque partimos do pressuposto de que ela não foi nem mesmo planejada:

- (31) Ilk: *Conhece a América Latina toda?*  
 MS: *não. Colômbia*↑ *Fui.*  
 Ilk: *conhece.*

Assim como não admitimos que a estrutura acima seja resultado de operações de movimento, não podemos falar em inversão na estrutura:

- (32) (Contando da terceira esposa)
- MS: *eu casei com ela.*  
 Ilk: *mh*  
 MS: *Filhos*↑ *dois.*  
 Ilk: *teve dois filhos com ela.*

A ordem esperada dos constituintes de um sintagma nominal é DET + N, mas esta não é a ordem que aparece no dado acima. A entonação ascendente depois do primeiro constituinte indica uma quebra, de modo que podemos interpretar a construção em (32) como sendo uma construção de tópico-comentário. *Filhos* faz referência ao assunto que MS vai abordar e *dois* é um comentário sobre esta entidade no mundo.

Por vezes, a estrutura de tópico-comentário extrapola os limites da sentença na fala de MS:

- (33) (MS contou que vai no cinema toda sexta-feira, independente do filme que estiver passando)
- MS: *A ah ah mh... ah ah ah amh....am ah ah ahm. A MOça.*  
 Ilk: *mh*  
 MS: *mh (estica a mão com o punho fechado na direção de LK)*  
 Ilk: *a Helô.*

MS: *não. (aponta para a sinopse do filme)*  
 Ilk: *da entrada*  
 MS: *isso.*  
 Ilk: *ah*  
 MS: *(faz cara feia) Mh! Não gosto de:: ver. Eu dicuto com ela.*  
 Ilk: *Ela não gosta de ver, mas o senhor vai pra ver todos os filmes.*

Em (33), o tópico *a moça* (cujo referente teve de ser negociado entre os participantes do diálogo) anuncia a pessoa que disse *Eu não gosto de ver*. De todo modo, é interessante notar que os tópicos identificados na fala de MS podem introduzir discursos diretos.

**Tabela 3: Ordem das palavras nas estruturas de tópico-comentário de MS**

Tópico	Comentário				
	SN	SV	SA	SP	Interjeição
49	23	13	4	1	2
SA	SN	SV			
2	1	1			

Sistematizando as estruturas de tópico-comentário de MS, obtemos a configuração demonstrada na Tabela 3, em que podemos inferir que um sintagma nominal (SN) pode ser tópico para qualquer tipo de construção que ocupe a posição de comentário.

Exemplos de cada uma das constelações identificadas na fala de MS são:

- (34) SN +SN  
 Ilk: *África, o senhor conhece?*  
 MS: *(leva a mão à testa) m::h Á::frica do:: Sul (4 seg.)*  
**Medo**↓  
 Ilk: *A:::h, é perigoso, lá.*
- (35) +SV  
 MS: *eu ... Vietnã (faz sinal de OK) mara/*  
 Ilk: *é bonito, lá?*  
 MS: *não. Guerra.*  
 Ilk: *mh.*  
 MS: *pizina*  
 Ilk: *piscina?*  
 MS: *isso. Piscina*↓ (10 seg.) **Vou nadar** (mostra a cicatriz no braço)  
 Ilk: *pele? Braço?*  
 MS: *não! (faz um gesto de corte)*  
 Ilk: *cortou.*  
 Irn: *você foi na época da guerra pra lá?*  
 MS: *isso, isso.*
- (36) +SA (MS e Ilk estão olhando no mapa, que auxilia MS a lembrar dos nomes dos países que visitou)  
 MS: **NE::pal** (2 seg.) **Legal**↓  
 Ilk: *Uau. Tem muita montanha aqui, não tem?*
- (37) +SP  
 Irn: *conta o que você fazia*  
 MS: **Eu** (3 seg.) **na televisão.**

(38)	+Interj.	Ilk: <i>você vai [ao cinema] sempre sozinho?</i> MS: <i>sozinho. Não. Motorista↓ (acena) TchA:::::u!</i> Ilk: <i>mh hm.</i>
(39)	+Sent.	MS: <i>África do Sul↓ (3 seg.) Iêmem↓ (4 seg.) Argélia↓ Eu não gostei de nada.</i> Ilk: <i>nadinha?</i> MS: <i>miséria.</i>
(40)	SA +SN	(MS está contando das ex-exposas) MS <i>(mostra dois dedos) ah. De::po::is↑ Marta→</i> Ilk: <i>Marta. A terceira.</i>
(41)	+SV	<b>Depois↓ vindo pra cá↓</b> (ver exemplo (21))

## Conclusão

Esperamos ter ficado claro que, apesar de haver semelhanças pontuais entre o estilo telegráfico (característico de telegramas) e a fala agramática, a metáfora do estilo telegráfico não se aplica diretamente à fala agramática. Uma primeira barreira é imposta pela própria natureza dos dois registros: enquanto os telegramas são escritos, a linguagem agramática analisada aqui é falada. Os dois registros recorrem a estratégias comunicativas completamente diferentes, por exemplo, a pontuação, os símbolos e as assinaturas encontrados nos telegramas e as pausas, curvas entonacionais, qualidade de voz e os gestos faciais e corporais encontrados nos dados de agramatismo. Na escrita, o tempo de produção não foi controlado, ao passo que, na interação face a face, a pressão temporal sobre os interlocutores se faz presente.

Outra disparidade entre os dois registros examinados aqui são as motivações para escrever telegramas e manter uma conversação. Enquanto os telegramas são pedidos de socorro (situações 2, 3 e 4), pedido de prorrogação de prazo (situação 1) e avisos (situações 5 e 6), MS e suas interlocutoras conversaram em tom informal sobre vários assuntos que foram surgindo durante o diálogo. O gênero discursivo telegrama exige que se faça uso de elipses, já que sentenças completas custariam caro. Dessa maneira, é esperado que o telegrama seja elíptico. Em contrapartida, o sujeito agramático é um falante, e é esperado de falantes que produzam sentenças completas, não elípticas (exceto quando houver respostas diretas a perguntas do interlocutor, repetições de palavras, reformulações e marcas conversacionais). Segundo a Teoria da Adaptação, a grande dificuldade do sujeito agramático é a operação simultânea de computações sintáticas no tempo normal de fala, e por isso ele se adapta às suas dificuldades, recorrendo a um planejamento simplificado da fala, que tem como resultado o que descrevemos como fala reduzida.

Vimos que, em princípio, a não-finitude do verbo é um fator que diferencia tanto a fala agramática como os telegramas da fala constituída, ou “normal”. Em detalhe, observamos que a não-finitude se manifesta de maneiras diferentes em diferentes línguas: em holandês, tanto os telegramas como a fala agramática apresentam alta recorrência de verbos não-finitos (na forma infinitiva); ao passo que, em português, a tendência é que na fala agramática a recorrência de sintagmas sem verbos seja maior, enquanto os telegramas privilegiam verbos não-finitos (e em segundo lugar verbos finitos).



Assim chegamos a uma última diferenciação entre os telegramas e a fala agramática: a ordem dos constituintes (canônica nos telegramas e tópico-comentário na fala agramática) aponta para a conclusão de que há um apagamento de palavras nos telegramas, ao passo que na fala agramática ocorre um planejamento simplificado (e em outra ordem que a canônica) dos enunciados. A partir do estudo da ordem das palavras podemos concluir que o sujeito agramático recorre a estruturas permitidas na língua (tópico-comentário), ao passo que muitas construções encontradas nos telegramas não estão previstas na língua.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *Gramática mínima: para o domínio da língua padrão*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. O enunciado, a unidade da comunicação verbal. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 289-327.
- BELFORD, E. de M. *Topicalização de objetos e deslocamento de sujeitos na fala carioca: um estudo sociolingüístico*. 2006. 91 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- COUDRY, M. I. H. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. *Caderno de Estudos Linguísticos*, v. 42, p. 99-130, 2002.
- COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs.). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HAARMANN, H.; KOLK, H. A computer model of the temporal course of agrammatic sentence understanding: the effects of variation in severity and sentence complexity. *Cognitive Science*, v. 15, p. 49-87, 1991.
- HEESCHEN, C.; KOLK, H. Adaptation bei Aphatischen Störungen. *Zeitschrift für Literatur-wissenschaft und Linguistik*, v. 18, n. 69, p. 41-54, 1988a.
- \_\_\_\_\_. Agrammatism and Paragrammatism. *Aphasiology*, v. 2, p. 299-302, 1988b.
- HOFSTEDDE, B. T. M. *Agrammatic speech in Broca's aphasia: strategic choice for the elliptical register*. 1992. 121 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Radboud Universiteit Nijmegen, Países Baixos, 1992.
- JACOBS, J. The dimensions of topic-comment. *Linguistics*, v. 39, p. 641-681, 2001.
- KLEPPA, L.-A. Estruturas de tópico-comentário na fala reduzida de um sujeito afásico. *Revista Estudos Linguísticos*, v. 43, n. 2, p. 926-939, 2014.
- KOLK, H. A Time-Based Approach to Agrammatic Production. *Brain and Language*, v. 50, p. 282-303, 1995.
- \_\_\_\_\_. Syntactic impairment is the bottle-neck to communication in nonfluent aphasia. *Aphasiology*, v. 15, p. 381-385, 2001a.
- \_\_\_\_\_. Does agrammatic speech constitute a regression to child language? A three-way comparison between agrammatic, child and normal ellipsis. *Brain and Language*, v. 77, n. 3, p. 340-351, 2001b.

\_\_\_\_\_. How Language Adapts to the Brain: An Analysis of Agrammatic Aphasia. In: PROGOVAC, L.; PAESANI, K.; CASIELLES, E.; BARTON, E. (Orgs.). *The Syntax of Nonsententials. Multidisciplinary perspectives. Linguistik Aktuell*, v. 93, p. 29-258, 2006.

KOLK, H.; HEESCHEN, C. Review. Adaptation symptoms and impairment symptoms in Broca's aphasia. *Aphasiology*, v. 4, p. 221-231, 1990.

\_\_\_\_\_. Agrammatism, Paragrammatism and the Management of Language. *Language and Cognitive Processes*, v. 7, n. 2, p. 89-129, 1992.

KOLK, H.; HEILING, G.; KEYSER, A. Agrammatism in Dutch: Two Case Studies. In: MENN, L.; OBLER, L. (Orgs.). *Agrammatic Aphasia: A Cross-language Narrative Sourcebook*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia, 1990. p. 179-280.

KOLK, H.; VAN GRUNSVEN, M. J. F. Agrammatism as a variable phenomenon. *Cognitive Neuropsychology*, v. 2, p. 347-384, 1985.

MASLOVA, E.; BERNINI, G. Sentence topics in the languages of Europe and beyond. In: BERNINI, G.; SCHWARTZ, M. L. (Eds.). *Pragmatic organization of discourse in the languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 67-120.

MORATO, E. M. (Org.). *Sobre as afasias e os afásicos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MORATO, E. M. (Org.). *A semiologia das afasias: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 9-21.

NOVAES PINTO, R. do C. *Agramatismo: uma contribuição para o estudo do processamento normal de linguagem*. 1992. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

\_\_\_\_\_. A adoção de conceitos bakhtinianos para a análise de linguagem de sujeitos afásicos. *Lingua(gem)*, v. 1, n. 1, p. 111-147, 2004.

\_\_\_\_\_. Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: inferências a partir do estudo das afasias. *Letras de Hoje*, v. 47, n. 1, p. 55-64, 2012.

PERINI, M. A. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 1995.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Editora Pontes, 1987.

STARK, J. A.; DRESSLER, W. U. Agrammatism in German: Two Case Studies. In: MENN, L.; OBLER, L. (Eds.). *Agrammatic Aphasia: A Cross-language Narrative Sourcebook*. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/ Philadelphia, 1990. p. 281-442.

TESAK, J. Dutch telegraphese. *Linguistics*, v. 32, p. 325-344, 1994.

TESAK, J.; DITTMANN, J. Telegraphic style in normals and aphasics. *Linguistics*, v. 29, p. 1111-1137, 1991.

TESAK, J.; NIEMI, J. Telegraphese and agrammatism: a cross-linguistic study. *Aphasiology*, v. 11, p. 145-157, 1997.

VERSLUIS, C.; KLEPPA, L.-A. The use of interactive structures as communicative strategy in Dutch and Portuguese aphasic speakers. In: PASCUAL, E.; SANDLER, S. (Eds.). *The conversation frame: forms and functions of fictive interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016. p. 323-342.

**Recebido em:** 29/08/2017

**Aprovado em:** 02/04/2018

# A tradução na área de química orgânica: da adaptação à tradução literal

**Paula Tavares Pinto**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
paula.pinto@unesp.br  
<http://orcid.org/0000-0001-9783-2724>

**Marcelo de Freitas Lima**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),  
São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil  
marcelo.f.lima@unesp.br  
<http://orcid.org/0000-0003-3191-2494>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.2050>

## Resumo

Neste trabalho, propomos uma discussão sobre a problemática da tradução de termos em inglês da Química de Pesticidas, subárea da Química Orgânica, para o português do Brasil. O objetivo principal é o de apresentar um glossário bilíngue (português <=> inglês) com termos harmonizados, buscando preencher uma lacuna existente e oferecer uma fonte de consulta confiável para os pesquisadores da área. Para tal, utilizamos como base teórica os estudos da tradução baseados em *corpus*, a Linguística de Corpus e a Terminologia. Para a composição do *corpus*, de onde serão extraídas as informações e os termos, são utilizados artigos e resumos de revistas acadêmicas que tratam de química de pesticidas em português brasileiro e em inglês.

**Palavras-chave:** tradução; Terminologia; Linguística de Corpus; química orgânica.

## Translation in the area of Organic Chemistry: from adaptation to literal translation

### Abstract

In this paper, we discuss translation problems in Organic Chemistry, subarea of chemistry of pesticides, from English to Brazilian Portuguese. The main objective is to present a bilingual glossary (Portuguese <=> English) with the methodology of Corpus Linguistics and Terminology to propose harmonization in the use of terms in both languages. For the corpus compilation, we used articles and abstracts of academic journals dealing with Pesticide Chemistry in English and in Brazilian Portuguese.

**Keywords:** translation; terminology; corpus linguistics; organic chemistry.

## Introdução

Nos anos de 2016 e 2017, o Brasil se consagrou como o segundo maior exportador de soja mundial, o que o tornou, por consequência, o maior importador de pesticidas voltados para este fim. Dentre os produtos químicos importados está o *glifosato*, herbicida que é líder internacional em vendas. Dado esse contexto, pesquisadores da área da Química buscam estudar e criar um conjunto de metodologias ambientalmente sustentáveis para a degradação de pesticidas que sejam comercializados

clandestinamente ou que façam parte de estoques com validade expirada, uma vez que são altamente prejudiciais à saúde da população em geral. Com base na compreensão do mecanismo de degradação, é possível inferir sobre formas de sintetizar novas moléculas e assim propor novas substâncias ou materiais voltados à ação biosseletiva no controle de pragas da atividade agrária.

Muito embora a necessidade destes estudos seja reconhecida internacionalmente, quando se trata de publicações que divulguem as pesquisas brasileiras, ou da escrita de dissertações de mestrado e teses de doutorado, o vocabulário pertencente a essa área é extremamente baseado em terminologias históricas de uma linguagem complexa, por exemplo, o pesticida organoclorado *Aldrin* que teve seu nome inspirado no cientista alemão Kurt Alder que foi um dos criadores da rota de síntese do agrotóxico. Não existe, ainda, um consenso sobre o uso de termos padronizados na língua portuguesa e, por este motivo, os autores de trabalhos científicos acabam empregando termos em língua inglesa ou empregando o decaque dos termos na língua portuguesa.

A instituição IUPAC – *International Union of Pure and Applied Chemistry* – já teve como objetivo tornar a comunicação dessa área do conhecimento mais transparente entre as nações. No entanto, a nomenclatura em Química ainda é regional, ao contrário de sua simbologia, que é universal. Quando traduções são propostas, elas são precariamente normatizadas. Para Azenha Jr. (1999), embora as condições da comunicação técnica sejam, até certo ponto, mais controladas, a terminologia utilizada nessa forma de tradução é dinâmica e admite uma “margem de subjetividade”. Em seu trabalho, o autor enfatiza a ocorrência de aspectos culturais na tradução de textos técnicos, porquanto fazem parte do relacionamento entre linguagem, cultura, texto e tradução.

Pesquisadores da Química relatam que ainda não existe uma linearidade na escolha dos equivalentes tradutórios para cada termo e que, muitas vezes, utiliza-se o decaque, entendido aqui como uma adaptação do termo na língua de chegada, ou até mesmo o empréstimo do termo em inglês mesmo após a proposta de um equivalente na língua de chegada ter sido apresentada, a fim de tornar claro o processo em questão. Como exemplos, pode-se citar o caso dos termos *vazamento* (português) e *casting* (inglês) que tratam do ato de processar um material originalmente líquido por meio de um sistema de moldagem (ANDRADE et al., 2001). Outro exemplo seria o uso do termo *cromatografia líquida de alta velocidade*, ou também “de alto desempenho”, ou “de alta resolução”, ou “alta eficiência”, ou ainda de “alta pressão”, todas as versões encontradas comumente em artigos da área de química para designar o termo único em inglês *high-performance liquid chromatography (HPLC)* (COLLINS; BRAGA; BONATO, 2006). Este problema ocorre devido ao fato de muitos termos da área, traduzidos para o português, não expressarem de forma concisa o significado que o termo em inglês possui. Além disso, por muitas vezes, ocorre de a tradução de um termo não ser de conhecimento ou aceitação de todos os usuários, uma vez que, quando essas traduções são propostas, não são devidamente normatizadas tendo em vista a diversidade de pesticidas que cresce exponencialmente ano após ano e o número de publicações e normas técnicas dedicadas tanto aos casos “clássicos” quanto aos “novos”. Por este motivo, as traduções acabam limitadas à comunidade que as propôs.

Com vistas a auxiliar os pesquisadores e acadêmicos da área da Química Orgânica, mais especificamente, da Química de Pesticidas, um projeto interdisciplinar

foi criado e as discussões sobre as traduções problemáticas do domínio já foram iniciadas. Esse artigo visa divulgar o estado da pesquisa até o momento, algumas discussões bastante pertinentes, e alguns resultados parciais. Como bases teóricas para o trabalho, serão utilizados os Estudos da Tradução (AZENHA Jr., 1999), a contribuição da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e da Terminologia (BARROS, 2004; KRIEGER; FINATTO, 2004). Essa abordagem interdisciplinar forneceu as bases teórico-metodológicas para a composição de um *corpus* composto por trabalhos científicos que tratam das substâncias químicas classificadas como agrotóxicos nas línguas portuguesa e inglesa. A partir desse *corpus*, a terminologia específica da área e seus contextos de uso são extraídos com vistas à elaboração de um glossário bilíngue. Este vocabulário especializado será de grande importância e impacto científico, uma vez que será empregado em relatórios de pesquisa e outros textos acadêmicos nas duas línguas pelos pesquisadores juniores e seniores do grupo de pesquisa do Departamento de Química e Ciências Ambientais, podendo ser, posteriormente, divulgado para utilização de outros profissionais e estudiosos ligados à área. Neste processo, acreditamos que os alunos de Química aprimorarão sua escrita acadêmica em língua inglesa com os termos observados e harmonizados após nosso trabalho.

### **Fundamentação teórica**

Maria da Graça Krieger e Maria José Bocorny Finatto (2004) destacam o interesse do mundo globalizado pela informação referente à produção científica e tecnológica. Esse interesse faz com que aumente a demanda por traduções técnicas e, por consequência, que o tradutor se depare com diversos termos de diferentes áreas. As autoras destacam que o uso de termos não se dá com a intenção de dificultar o acesso da informação a não iniciantes das áreas. Eles são uma forma de expressão própria de uma determinada área, carregando conceitos próprios dela, mas seu uso é favorável à eficácia comunicativa, por conferirem univocidade ao texto. Desta forma, interessa ao tradutor um manejo terminológico competente, para que ele possa resgatar todas essas características presentes no texto.

### **Tradução e Terminologia**

Pesquisadores dos Estudos da Tradução e da Terminologia reconhecem que os dois campos, embora se dediquem a objetos de pesquisa distintos, podem complementar-se, principalmente em se tratando da tradução técnica ou especializada. Tal pensamento é compartilhado por Krieger e Finatto (2004, p. 65) ao afirmarem que “a Tradução e a Terminologia mantêm uma série de confluências, mas suas identidades e propósitos específicos não se superpõem”. A esse respeito, Aubert (1996, p. 13) esclarece que:

Os estudos terminológicos e os estudos da tradução constituem disciplinas autônomas entre si. A terminologia, enquanto campo de investigação, entretém relações estreitas com a lexicologia, a lexicografia e a semântica, embora não se confunda com estas nem constitua simplesmente uma sub-área das mesmas, e seu estatuto de área de aplicação da linguística e/ou da sociolinguística parece inquestionável. A tradutologia, por sua vez, tem por objetivo a análise de um fenômeno complexo, ao mesmo tempo linguístico, sociocultural, histórico, estético, político e individual.

Cientes das diferenças entre as duas áreas, mas também das produtivas interrelações que se estabelecem, apoiamos-nos, em parte, na Terminologia, para o levantamento e estudo dos termos da Química de Pesticidas que realizamos. Nesta pesquisa, são observados os termos especializados entendidos como a “designação, por meio de uma unidade linguística, de um conceito definido em uma língua de especialidade” (ISO<sup>1</sup> 1087, 1990, p. 5 *apud* BARROS, 2004, p. 40). Para nos referirmos às listas de termos a serem levantados, adotamos o termo *glossário* em nosso trabalho, conforme a definição de Barros (2004, p. 144):

Glossário (termo tolerado: dicionário bilíngue, dicionário multilíngue): pode situar-se tanto no nível do sistema como no da(s) norma(s). Sua principal característica é não apresentar definições, mas tão somente uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas.

Uma decisão tomada em grupo com os colegas desse projeto interdisciplinar é que devem ser acrescentados aos termos do glossário resultante deste estudo o contexto em que eles aparecem. Esse contexto pode ser definitório, explicativo, associativo ou enciclopédico (BARROS, 2004), a depender do que o *corpus* oferece. Sabemos que os tipos de contextos mais interessantes são os definitórios e os explicativos, pois assim o pesquisador terá mais descritores que permitam atestar sua equivalência nas línguas envolvidas. Entretanto, sempre que existente, serão registrados os contextos para a verificação do termo “in vivo”, o que contribui grandemente para seu entendimento, principalmente do ponto de vista pragmático.

Para levantar os termos, observamos os usos mais frequentes da subárea, nas duas línguas, e tentamos estabelecer a relação de equivalência (ou correspondência) entre os termos na língua de partida em relação ao uso dos equivalentes ou correspondentes na língua de chegada. A esse respeito, Robert Dubuc (1985) realiza um estudo sobre essa correspondência de termos equivalentes e sugere que o equivalente, no caso do termo na língua de chegada, recobriria traços conceptuais e pragmáticos do termo da língua de partida; já o correspondente seria o termo na língua de chegada que possui traços conceptuais e pragmáticos idênticos e outros diferentes do termo da língua de partida. Ou seja, a verificação dessa equivalência deverá ser feita com auxílio dos especialistas da área, nesse caso, os pesquisadores do Departamento de Química e Ciências Ambientais.

Para o estudo das características de glossários especializados, baseamos-nos, além de Barros (2004), nas publicações de Krieger e Finatto (2004). As autoras apresentam um guia de como se elaborar um glossário especializado. Antes de se iniciar a elaboração do glossário, deve-se fazer um planejamento levando em consideração a estrutura que terá a obra, o modo de armazenamento das informações coletadas, etc. O segundo passo seria o reconhecimento dos termos. Para tanto, o tradutor precisa estar atento para perceber que, muitas vezes, itens lexicais que são comumente utilizados na linguagem comum/geral podem estar sendo empregados no texto especializado com um significado específico. O terceiro passo seria, então, realizar uma preparação geral do trabalho, levando em consideração os seguintes itens:

---

<sup>1</sup> ISO = International Standards Organization.

- a) o produto deve atender às necessidades de um público-alvo, e de preferência preencher uma lacuna de informação;
- b) todos os dados registrados ou utilizados para a futura geração do produto devem ser plenamente confiáveis;
- c) a utilização e a ordem dos dados registrados, os signos para a sua representação, bem como os símbolos utilizados para identificar dados coletados devem ser convencionais e sistemáticos, preferencialmente, oriundos de padrões de normas nacionais ou internacionais;
- d) a ordenação dos dados de informação sobre o termo no interior de uma ficha de registro ou uma base de dados e também o modo de organização das entradas no dicionário devem ser adaptadas aos objetivos do trabalho e ao uso que será feito das informações (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 128).

Finalmente, o quarto passo seria a listagem dos termos, já na forma de glossário. Atualmente, o projeto que se iniciou há quatro anos está na fase de levantamento de termos e busca de seus equivalentes em português. Alguns problemas já se apresentaram e serão tratados em seção posterior deste artigo.

### **A Linguística de Corpus para o levantamento terminológico**

A Linguística de Corpus tem tido uma função primordial para a tradução de textos especializados, principalmente no caso de se observar os termos realmente empregados pela comunidade científica da língua de chegada. Em virtude de trabalhar com dados reais utilizando *corpora* eletrônicos, a Linguística de Corpus tem fornecido uma abordagem que possibilita a observação de redes semânticas e campos lexicais, o que facilita ao analista trabalhar com grandes quantidades de dados.

Segundo Beber Sardinha, a definição que engloba as características principais de um *corpus* computadorizado é a de Sanchez (1995, p. 8-9 *apud* BERBER SARDINHA, 2000, p. 338):

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Essa definição, para o autor, reúne os mais importantes pontos a serem seguidos na construção de um *corpus*, a saber:

- (a) A origem: os dados devem ser autênticos.
- (b) O propósito: o corpus deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico.
- (c) A composição: o conteúdo do corpus deve ser criteriosamente escolhido.
- (d) A formação: os dados do corpus devem ser legíveis por computador.



(e) A representatividade: o corpus deve ser representativo de uma língua ou variedade.

(f) A extensão: o corpus deve ser vasto para ser representativo. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18-19).

A representatividade e a extensão do *corpus* estão diretamente ligadas às necessidades do pesquisador. A extensão do *corpus* comporta três dimensões: o número de palavras (quanto maior o número de palavras maior será a possibilidade de o *corpus* conter palavras de baixa frequência); o número de textos do *corpus* específico (o número maior de textos garante que o tipo textual, gênero ou registro, esteja mais adequadamente representado); número de gêneros, registros ou tipos textuais (no caso de *corpora* variados, criados para representar uma língua como um todo). No estudo proposto, embora os subcorpora compilados se enquadrem na especificação de tamanho pequeno-médio, como veremos abaixo, consideramos os *corpora* a serem utilizados como representativos do gênero analisado, ou seja, artigos publicados em revistas bilíngues da área de Química. São representativos também por apresentar textos que seguem o mesmo padrão linguístico exigido por revistas conceituadas nesta área.

Diferentemente, a questão do tamanho do *corpus* é de natureza subjetiva, ou seja, “os usuários de um corpus atribuem a ele a função de serem representativos de uma certa variedade”; também cabe a esses usuários “serem cuidadosos em relação à generalização dos seus achados para uma população inteira (um gênero ou a língua inteira, por exemplo)” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 345).

Assim, a classificação de um *corpus*, com relação ao número de palavras, é a que segue (BERBER SARDINHA, 2004, p. 26):

Tamanho em palavras	Classificação
Menos de 80 mil	Pequeno
80 a 250 mil	Pequeno-médio
250 mil a 1 milhão	Médio
1 milhão a 10 milhões	Médio-grande
10 milhões ou mais	Grande

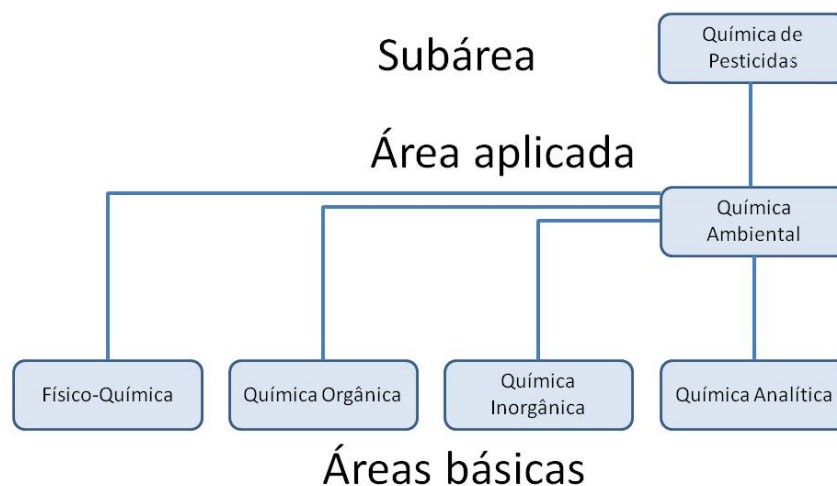
Acreditamos que após a seleção de textos e organização dos *corpora* de estudo, teremos uma coletânea de tamanho médio, que poderá ser atualizada e expandida com o passar dos anos em que o estudo estiver sendo realizado.

Utilizaremos dois tipos de *corpora*, o comparável, ou seja, composto por textos de mesmo gênero e tipologia textual, e *corpus* paralelo, compostos por textos originais e respectivas traduções.

## Sobre as regras e a nomenclatura de termos

A discussão sobre a tradução do texto especializado e da busca de equivalentes para os termos na área de Química de Agrotóxicos para o português brasileiro foi previamente sugerida por Abakerli et al. (2003). A Química de Agrotóxicos ou Química de Pesticidas é um sub-ramo da Química que se dedica ao estudo de substâncias com

propriedades de inibir a proliferação de determinados organismos prejudiciais à prática da agricultura. No fluxograma da Figura 1, podemos ver onde esse sub-ramo da Química se situa em relação às quatro áreas básicas da Química, ou seja, vemos uma árvore do domínio (BARROS, 2004):



**Figura 1. Fluxograma esquemático mostrando a inserção da subárea da Química de Pesticidas no universo de estudo das quatro áreas principais da Química**

A Figura 1 sugere que a Química de Pesticidas é um domínio multidisciplinar, envolvendo conhecimento de todas as áreas básicas da Química.

Profissionais diretamente envolvidos com o tema evidenciam a importância dessa discussão para registro adequado dos termos, mais especificamente dos nomes usuais, ou também chamados de não sistemáticos (aqueles que, embora não ambíguos, não seguem a normatização da IUPAC), de agrotóxicos, neste caso. É interessante notar que Abakerli et al. (2003) e colaboradores pertencem a instituições como é a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento, dentre outros, mas eles não são tradutores ou terminólogos, os quais poderiam contribuir com os estudos, fornecendo inclusive diretrizes para a elaboração de obras terminológicas e/ou terminográficas.

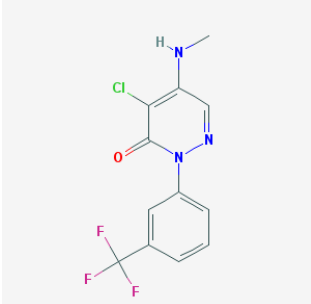
Destacamos que a ISO 257 dita que seria ideal que a nomenclatura traduzida fornecesse nomes curtos, únicos e não ambíguos, de fácil pronúncia e grafia, que “facilitasse a comunicação e sua utilização conveniente nas esferas científica, comercial e governamental” (ISSO 257, p. 30). Explica-se ainda que, pelo fato de tais nomes não serem protegidos por patentes, não é permitido que se tornem marca registrada de produto idêntico ou semelhante. Acrescentam que, no Brasil, alguns produtos comerciais receberam o mesmo nome do ingrediente ativo, o que deveria ser evitado.

A padronização internacional dos nomes comuns dos agrotóxicos é efetuada pelo Comitê Técnico 81 (CT 81) da ISO, que procura garantir que haja consistência entre o nome atribuído e a representatividade da estrutura química da substância, sem que exista muita proximidade com o nome puramente químico (ou sistemático), aquele que é atribuído pela IUPAC. A facilidade de pronúncia do nome também é levada em

conta. É de responsabilidade do mesmo Comitê que não haja coincidência com marcas de produtos comerciais existentes ou que conflitem com os nomes dos produtos farmacêuticos, possibilitando que o nome aprovado possa ser amplamente empregado.

Da mesma forma que há critérios para a tradução dos nomes químicos para o português, os nomes usuais também devem seguir regras para evitar a sua desqualificação na língua portuguesa. Usualmente tais nomes<sup>2</sup> (LENTINI, 2003) têm uma origem normalmente histórica envolvendo seus criadores, homenagens ou situações que remontam aos tempos da alquimia (LEIGH, 2012). Contudo, especificamente no caso de pesticidas, seus nomes usuais obedecem a uma regra simples: *praticidade*. A busca pela praticidade, no entanto, torna a estética uma propriedade secundária em termos de linguagem. Um exemplo é o pesticida *4-cloro-5-(metilamino)-2-[3-(trifluorometil)fenil]piridazin-3-ona*, exaustivamente citado na literatura em português brasileiro como *norflurazon* ou *norflurazone*, integralmente trazido do inglês que, pelas recomendações existentes em nomenclatura de compostos orgânicos em português brasileiro (DE ALENCASTRO, 1982; ABAKERLI et al., 2003), deveria ser grafado como *norfluorazona*, por apresentar o grupo *cetona* em sua estrutura química.

**Tabela 1. Diversidade da nomenclatura sistemática e não sistemática para a *norflurazona***

Fórmula Estrutural	
Nome IUPAC (inglês)	4-chloro-5-(methylamino)-2-[3-(trifluoromethyl)phenyl]pyridazin-3-one
Nome IUPAC (português)	4-cloro-5-(metilamino)-2-[3-(trifluorometil)fenil]piridazin-3-ona
Nomes usuais (inglês)	4-chloro-5-(methylamino)-2-(alpha, alpha, alpha-trifluoro-m-tolyl)-3(2H)-pyridazinone norflurazon norflurazon norflurazone SAN 9789
Outros Nomes	Outros 92 nomes de acordo com o PubChem <sup>3</sup>

A Tabela 1 mostra a diversidade da nomenclatura de uma única substância, o que certamente provoca consequências desastrosas no momento da escolha do pesticida sem o auxílio técnico especializado, o que é frequente no Brasil.

<sup>2</sup> <http://www.sciencecompany.com/Glossary-of-Common-Chemical-Names.aspx>

<sup>3</sup> <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/compound/norflurazon#section=Depositor-Supplied-Synonyms>

Pinto e Alencastro (2010) publicam em um editorial da revista virtual de química sua preocupação com a falta de normatização nos idiomas portugueses (europeu e brasileiro), citando o impacto prejudicial em termos da impossibilidade de se ter um banco de dados de estruturas químicas no idioma português, o que afeta diretamente o setor industrial.

A nomenclatura sistemática criada pela IUPAC<sup>4</sup>, em inglês, é rica em lógica ao ponto de ser possível criar programas que traduzam a linguagem química (fórmulas estruturais) para a língua inglesa<sup>5</sup>. Contudo, a tradução desses *softwares* a fim de viabilizar a automatização da criação de nomes em português ainda é um desafio, as dificuldades são inúmeras e passam inclusive por questões de gênero e pela sintaxe (como o exemplo da norflurazona na Tabela 1).

## Metodologia empregada neste estudo

Dado todo o exposto anteriormente, este projeto interdisciplinar visa, ao seu final, apresentar um glossário com termos harmonizados no par linguístico português – inglês, com o objetivo de contribuir para a melhoria do cenário descrito.

Desta forma, para desenvolver este trabalho, foram selecionados textos da área de Química Orgânica junto ao grupo de pesquisa do Departamento de Química e Ciências Ambientais da UNESP. Os textos são provenientes de publicações científicas nas línguas portuguesa e inglesa e foram subdivididos em diferentes subcorpora, pois desta forma, o levantamento de termos em português e em inglês respeitará o gênero e a área científica envolvida.

Para esta investigação, foram compilados os seguintes *corpora*: 1) um *corpus* principal paralelo, composto por resumos da área de Química de Pesticidas, escritos originalmente em português e pelas respectivas traduções (*abstracts*) para o inglês; 2) um *corpus* de controle comparável composto por artigos na mesma área escritos originalmente em português; 3) um *corpus* de controle comparável composto por artigos escritos originalmente em inglês. Os artigos dos *corpora* paralelo e comparáveis foram retirados da revista *Química Nova* e de outras revistas relacionadas ao estudo, com edições mais recentes, cujos tópicos foram criteriosamente selecionados por alunos do curso de Química, sob orientação do docente responsável pela pesquisa neste departamento. Também foram utilizados dois *corpora* de referência para a extração de palavras-chave, ou seja, palavras estatisticamente relevantes para a área estudada. Em português, utilizamos o *corpus Lácio-ref*, composto por artigos em português em diferentes gêneros textuais, e para a extração de palavras-chave em inglês, empregamos o *British National Corpus* (BNC Sampler com 2.530.849 itens) composto por textos originalmente escritos em inglês.

Quanto aos procedimentos, os artigos escolhidos foram salvos em txt, a fim de serem processados pelo programa de análise lexical AntConc. No tocante às ferramentas disponibilizadas neste programa, foram utilizadas a *WordList*, *KeyWord* e *Concordance*.

---

<sup>4</sup> <http://www.iupac.org/home/publications/e-resources/nomenclature-and-terminology.html>

<sup>5</sup> <http://www.acdlabs.com/resources/freeware/chemsketch/>, <http://web.chemdoodle.com/demos/iupac-naming>, <https://www.chemaxon.com/products/naming/>, <http://www.cambridgesoft.com/software/overview.aspx>, <https://www.chemaxon.com/products/marvin/marvinsketch/>

Como explica Berber Sardinha (2004), a ferramenta *WordList* gera uma lista de acordo com a frequência de cada palavra. Em seguida, utilizamos as listas fornecidas pela *WordList* para gerar uma lista de palavras-chave nas duas línguas. Este procedimento foi realizado com o aplicativo *KeyWords*. A seguir apresentamos um exemplo da tela com os termos em língua inglesa retirados do livro *Pesticide Chemistry*:

The screenshot shows the AntConc software interface. The 'Word List' tab is active, displaying a table of clusters for the search term 'pesticide'. The table has four columns: Rank, Freq, Range, and Cluster. The search term is 'pesticide', and the cluster size is set to 2. The search term position is set to 'On Left'.

Rank	Freq	Range	Cluster
1	89	1	pesticide residues
2	35	1	pesticide residue
3	30	1	pesticide management
4	27	1	pesticide chemistry
5	20	1	pesticide science
6	15	1	pesticide multiresidue
7	15	1	pesticide registration
8	12	1	pesticide use
9	11	1	pesticide exposure
10	10	1	pesticide agenda
11	8	1	pesticide action
12	8	1	pesticide production
13	8	1	pesticide regulation

Figura 2. Levantamento de termos com o *AntConc* (SOUZA et al., no prelo)

Para a observação dos termos em contexto de uso, o aplicativo *Concordance* foi utilizado. Este aplicativo disponibiliza uma palavra de busca inserida em linhas que podem ser expandidas e analisadas. O levantamento de termos simples e compostos da área de Química de Pesticidas foi realizado, neste trabalho, com base nos substantivos mais frequentes.

## Dados parciais

O projeto que está em andamento desde 2014 já levantou questões e apresentou dados importantes. Já realizamos o levantamento de palavras-chave em inglês e em português e, atualmente, estamos selecionando os equivalentes nas duas línguas a partir dos *corpora* compilados no estudo.

A seguir apresentamos algumas palavras-chave mais frequentes em inglês, presentes no livro *Pesticide Chemistry*, e os termos complexos observados a partir destas palavras:

**Tabela 2. Termos mais frequentes em língua inglesa extraídos do livro *Pesticide Chemistry***

<p><b>PESTICIDES</b>  organochlorine pesticides  organophosphates pesticides  organophosphorus pesticides  pyrethroid pesticides</p> <p><b>PESTICIDE</b>  dithiocarbamate pesticide  pesticide residues  pesticide quantification  pesticide occurrence  pesticide adsorption  pesticide behavior  pesticide carbaryl  pesticide chromatographic response  pesticide classes  pesticide determination  pesticide volume</p>	<p><b>DETERMINATION</b>  pesticides residue determination  multiresidue determination  pesticide-residue determination  pesticide determination</p> <p><b>CHROMATOGRAPHY</b>  gas chromatography  comprehensive two-dimension gas chromatography  liquid chromatography  high performance liquid chromatography]  ultra performance liquid chromatography-  tandem mass spectrometry</p>
---	--

Como podemos observar a partir do termo simples “pesticide”, há uma lista ampla de termos complexos e compostos junto a esta palavra de busca. Após o levantamento de todos os termos extraídos do *corpus* em inglês, o grupo de pesquisadores da área de Tradução se reunirá com o grupo de Química, sejam estes alunos de graduação, pós ou docente, para que sejam selecionados os termos mais representativos da área para compor o glossário bilíngue. Além desta discussão, os termos em língua portuguesa também têm sido observados, uma vez que são retirados de revistas científicas conhecidas pela comunidade de pesquisadores de Química. No entanto, já pudemos observar que a subárea da Química de Pesticidas ainda não apresenta muitos estudos no Brasil já que os termos constantes nos artigos em língua portuguesa acabam se misturando com outras subáreas da Química. Esta questão pode ser evidenciada nos termos mais frequentes apresentados na lista abaixo:

**Tabela 3. Termos mais frequentes em língua portuguesa extraídos da Revista *Química Nova***

<p><b>AGROTÓXICO</b>  agrotóxicos organoclorados  agrotóxicos clorpirifós  resíduos de agrotóxicos  extração de agrotóxicos  análise de agrotóxicos  químicas dos agrotóxicos  aplicação de agrotóxicos  volatilização dos agrotóxicos</p> <p><b>COMPOSTOS</b>  extração de compostos  classe de compostos  retenção dos compostos  síntese de compostos  análise de compostos</p>	<p>classes de compostos  quantificação dos compostos  químicas dos compostos  separação de compostos  série de compostos  cromatográfica dos compostos  decomposição dos compostos  degradação de compostos  deposição dos compostos  derivatização dos compostos  dissolução de compostos  lixiviação dos compostos  compostos orgânicos  compostos de nitrogênio  compostos voláteis  compostos químicos  compostos nitrogenados  compostos organoclorado</p>
--	---

De acordo com os pesquisadores de Química, a revista *Química Nova* também traz artigos sobre Química Ambiental que discutem questões da Química Orgânica e Inorgânica, o que acaba gerando termos das duas subáreas que, por vezes, não fazem parte da Química de Pesticidas. A partir desta realidade, o grupo decidiu continuar a busca por equivalentes nos dois *corpora*, e também realizar uma pesquisa adicional em *sites* de órgãos que regulamentam a nomenclatura da Química para que possamos apresentar um glossário que realmente reflita os termos indicados pela literatura e aceitos pela comunidade científica.

### Considerações finais

A investigação que vem sendo realizada entre o Departamento de Letras Modernas e o de Química e Ciências Ambientais da UNESP de uma universidade tem levantado questionamentos importantes e apontado para a necessidade de uma atuação conjunta para fins de harmonização de terminologia na subárea da Química de Pesticidas. É com o objetivo de auxiliar nesse aspecto que os pesquisadores trabalham juntos.

Foi verificado que o uso de ferramentas computacionais é de grande valia, pois facilita a análise de *corpora* eletrônicos por meio do processamento de grandes quantidades de informação. As linhas de concordância servem de apoio e esclarecem dúvidas em relação ao termo que se está levantando ao mostrar o contexto no qual ele se insere. No entanto, a intuição do analista, bem como as discussões com os profissionais da área são essenciais para o desenvolvimento de um trabalho como este.

Após o levantamento de termos de Química de Pesticidas, testaremos algumas plataformas *on-line* que facilitem o armazenamento dos termos para elaboração do glossário bilíngue da área, em que constem, além das recomendações para seus nomes usuais, seus respectivos sinônimos sistemáticos e não sistemáticos, para que sirva de referência para a academia e sociedade. Além disso, os alunos do curso de Tradução e de Letras de nossa instituição auxiliarão os alunos de Química na escrita de relatórios em língua inglesa e na tradução de artigos científicos que deverão ser traduzidos com o auxílio de memórias de tradução, para futuro reaproveitamento dos termos por outros alunos. Acreditamos que este estudo, ainda em andamento, possa fornecer subsídios a pesquisadores, tradutores e profissionais da área de Química no que concerne à tradução de textos para esta comunidade científica, além de favorecer um ambiente favorável à pesquisa interdisciplinar, o que consideramos um ponto de extrema relevância para o contexto universitário atual.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. T.; COUTINHO, F. M. B.; DIAS, M. L.; LUCAS, E. F.; OLIVEIRA, C. M. F.; TABAK, D. *Dicionário de polímeros*. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2001.

AUBERT, F. H. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngüe*. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1996. (Cadernos de terminologia 2).

ABAKERLI, R. B.; FAY, E. F.; REMBISCHEVSKI, P.; VEKIC, A. M.; GODOY, K.; MAXIMIANO, A. A.; BONIFÁCIO, A. Regras para nomenclatura dos nomes comuns dos agrotóxicos. *Pesticidas: Revista de Ecotoxicologia e Meio Ambiente*, v. 13, p. 29-36, jan./dez. 2003.

AZENHA JÚNIOR, J. *Tradução técnica e condicionantes culturais: primeiros passos para um estudo integrado*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 1999.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: USP, 2004.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A., Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (PUC-SP. Impresso), São Paulo, EDUC, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

BERBER SARDINHA, A. P. *Linguística de Corpus*. Barueri: Editora Manole, 2004.

COLLINS, C. H.; BRAGA, G. L.; BONATO, P. S. (Org.). *Fundamentos de cromatografia*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

DE ALENCASTRO, R. B. Nomenclatura dos compostos orgânicos. *Química Nova*, v. 5:3, p. 67-103, 1982.

DUBUC, R. *Manuel pratique de terminologie*. 2. ed. Québec: Linguattech, 1985.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

LEIGH, J. Systematic and trivial nomenclature. *Chemistry International*, v. 34, n. 5, p. 28-29, 2012.

LENTINI, G. Trivial, Common, and Systematic Chemical Names. *Chemical Education Today*, v. 80, n. 5, p. 487, 2003.

PINTO, A. C.; DE ALENCASTRO, R. B. Regras de nomenclatura química: como proceder? *Revista Virtual de Química*, v. 2, n. 4, p. 226, 2010.

SOUZA, J. V.; PINTO, P. T.; LIMA, M. F. *A questão terminológica dos organofosforados na química de pesticidas: uma abordagem através da linguística de corpus*, no prelo.

**Recebido em:** 10/10/2017

**Aprovado em:** 21/03/2018



# As escolhas temporais e a criação de sentidos em *Água Viva*, de Clarice Lispector e em duas de suas traduções para o inglês

**Sandra Regina Fonseca Moreira**

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

sandra.moreira@cruzeirosul.edu.br

<http://orcid.org/0000-0002-4931-1761>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1966>

## Resumo

Este artigo insere-se numa observada lacuna, dentro da literatura acadêmica, ao pretender relacionar a tradução e a estilística, pelo viés das escolhas temporais feitas por Clarice Lispector, em *Água Viva*, e por dois de seus tradutores para a língua inglesa, resultando em grande diversidade de sentidos. Para tanto, Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), Yule (1998), Bechara (2004) e Castilho e Elias (2012) serão utilizados para a compreensão dos tempos e aspectos verbais nas línguas inglesa e portuguesa, numa abordagem discursiva. No âmbito do discurso literário, Benveniste (1989, 1995), Maingueneau (2001) e Fiorin (2005) fundamentarão as relações entre a temporalidade verbal e a formação de sentidos. Finalmente, Lambert e Van Gorp (1985) e Aubert (1998) fornecerão referências para os processos de seleção e interpretação dos dados. Espera-se, dessa forma, demonstrar intersecções possíveis entre os estudos estilísticos, partindo-se dos aspectos e tempos verbais, e os estudos na área da tradução.

**Palavras-chave:** tradução; estilística; temporalidade; efeitos de sentido.

## The tense choices and the creation of meanings in *Água Viva*, by Clarice Lispector and in two of its English translations

### Abstract

This article is inserted into an observed gap in the academic literature, when it tries to relate translation and stylistics, by the bias of the tense choices made by Clarice Lispector in *Água Viva*, and by two of her English language translators, which result in a great diversity of meanings. To that end, Celce-Murcia and Larsen-Freeman (1999), Yule (1998), Bechara (2004) and Castilho and Elias (2012) will be used to understand the tense and verbal aspects in English and Portuguese languages, in a discursive approach. Within literary discourse, Benveniste (1989, 1995), Maingueneau (2001) and Fiorin (2005) will ground the relations between verb tenses and the formation of meanings. Finally, Lambert and Van Gorp (1985) and Aubert (1998) will provide references for data selection and interpretation processes. It is expected, therefore, to demonstrate possible intersections between stylistic studies, starting with aspects and tenses, and studies in the area of translation.

**Keywords:** translation; stylistic; verb tenses; meanings and effects.

## Introdução

O percurso dos estudos nas áreas da tradução e da linguística tem sido marcado por diversas fases: momentos de intensa relação, dependência, discussões e conflitos, conforme descrito nos capítulos introdutórios da obra de Snell-Hornby (2006), nos quais

é traçado um panorama da evolução dos estudos na área da tradução. Já a relação da tradução com a estilística, partindo-se de uma obra literária em português, com o intuito de se observar os efeitos de sentido em suas traduções para uma língua estrangeira, apresenta alguns exemplos, como os descritos por Olmi (2001), que estuda os efeitos estilísticos encontrados em duas versões italianas de *Dom Casmurro*, e García (2015) que, partindo dos neologismos encontrados em *Grande Sertão: Veredas*, observa alguns efeitos estilísticos em duas traduções para o espanhol. A mesma situação é observada com os estudos que analisam os textos originais e suas traduções a partir de elementos gramaticais, como as escolhas temporais, de acordo com o que é apresentado por Araujo (2012) ao observar as traduções dos tempos perfeitos (*Perfect Tenses*) presentes na obra *Animal Farm* para o português. Contudo, em nenhum dos estudos encontrados até o momento, se buscou relacionar a tradução e a estilística, pelo viés das escolhas temporais.

Este artigo insere-se, portanto, nesta observada lacuna, com o objetivo de destacar e descrever os múltiplos efeitos de sentidos e significados que podem resultar das escolhas temporais que, associadas a seus respectivos contextos de uso, tanto no texto de partida, *Água Viva*, escrito por Clarice Lispector, em 1973, quanto em duas de suas traduções para a língua inglesa, criam variações semânticas e efeitos inusitados.

Para realizar esse feito, que associa áreas de pesquisa distintas, a fundamentação teórica aqui apresentada também se organizará em três macro áreas: dos estudos gramaticais, estilísticos e tradutológicos. Desse modo, serão utilizadas inicialmente as obras de Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999) e de Yule (1998) para compreender a questão dos tempos e aspectos verbais na língua inglesa, comparando-a com os estudos em língua portuguesa sobre o mesmo tópico, e, para tanto, a referência será fornecida por Bechara (2004) e Castilho e Elias (2012). A seleção desses autores se deu pela abordagem que eles propõem, associando a gramática ao discurso e, conseqüentemente, à formação de sentidos. Em seguida, dentro do universo do discurso literário, serão utilizados os estudos de Benveniste (1989, 1995), Maingueneau (2001) e Fiorin (2005) para fundamentar as relações que se estabelecem entre a temporalidade verbal e a formação de sentidos na obra literária selecionada. Finalmente, os trabalhos de Lambert e Van Gorp (1985) e de Aubert (1998) fornecerão referências importantes para balizar o processo de seleção, sistematização, organização e interpretação dos dados, seguindo uma proposta que analisa os três textos de modo descritivo, ou seja, pela observação dos processos de produção textual e os efeitos resultantes, sem a intenção de estabelecer um julgamento de valor sobre os resultados observados em cada um deles.

Quanto à estrutura, este artigo se organiza em três partes: na primeira, serão apresentados os estudos teóricos que alicerçam este trabalho e as metodologias selecionadas para as análises. Em seguida, será caracterizado o fazer artístico de Clarice Lispector e, em particular, alguns aspectos pertinentes que envolvem a produção de *Água Viva*, enfatizando sua composição narrativa e algumas das dificuldades oriundas desses procedimentos. Finalmente, na terceira parte, serão apresentados alguns fragmentos extraídos da obra que, em suas semelhanças, ou distinções, são exemplos dos variados efeitos de sentidos e significações resultantes das escolhas temporais realizadas, observando-os dentro dos contextos de uso que os envolvem e das relações semânticas que deles derivam.

Espera-se, dessa forma, demonstrar outras intersecções possíveis entre os estudos estilísticos, partindo-se de elementos gramaticais como os aspectos e tempos verbais, e

os estudos na área da tradução que discutem a proximidade ou o distanciamento entre as obras originais e suas traduções, ou seja, as influências que esses elementos léxico-gramaticais podem exercer na formação de sentidos tanto no texto fonte, quanto nas traduções utilizadas.

## Revisão teórica e metodologia

Neste tópico serão apresentados, primeiramente, os estudos teóricos que alicerçam este artigo e, para melhor organização do material, optou-se por introduzir, como primeiro subitem, os estudos gramaticais, inicialmente em língua inglesa, e em seguida na língua portuguesa, que analisam e discutem os tempos e aspectos verbais sob o ponto de vista discursivo, enquanto no próximo subitem serão apresentados os estudos linguísticos que relacionam aspectos da temporalidade verbal, como o tempo presente, à enunciação e à variação de sentidos. Em seguida, serão descritas as duas propostas metodológicas que definirão as modalidades tradutológicas utilizadas nos fragmentos selecionados e a relação dessas com as análises propostas, bem como com os significados e sentidos resultantes.

## Os tempos e aspectos verbais em inglês e em português

Celce-Murcia e Larsen-Freeman (1999), ao se referirem à temporalidade na língua inglesa, apontam a tendência a se considerar como tempos verbais apenas o presente e o passado, pois somente neles há reconhecidas flexões verbais.

O sistema [verbal] é seletivo porque o tempo, em sentido morfológico, refere-se apenas às inflexões que se pode utilizar com determinados verbos. Assim, dentro dessa perspectiva, o inglês possui apenas duas formas temporais – o passado e o presente (ou como alguns gostam de dizer, “o passado e o não passado”, onde o “passado” inclui referências a eventos remotos ou a situações passadas, enquanto o “não passado” inclui as referências aos tempos presente e futuro, bem assim como aos casos em que se busca a expressão de uma atemporalidade, como quando dizemos que “dois mais dois somam quatro”). (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999, p. 95, tradução nossa)<sup>1</sup>.

É também por essa razão que as autoras tratam o tempo futuro (*future tense*) como uma terminologia mal aplicada, uma vez que não há inflexão para sua constituição, mas o uso do modal *will*, ou a associação com advérbios que transmitem o sentido futuro. (Ibid., p. 108-109)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> No original: “The system is selective because tense, in the morphological sense, refers only to the inflections one can use with finite verbs. Given this perspective, English has only two tense forms – past and present (or as some like to say, “past and nonpast”, where “past” includes reference to remote events as well as past time, while “nonpast” includes references to present and future time as well as cases in which timelessness is intended, such as “two plus two equals four”).”

<sup>2</sup> No original: “From a morphological point of view, English has no future tense, since future time is not expressed inflectionally but periphrastically, using auxiliary verbs or adverbs of time in combination with the present tense instead of a morphological future tense”. “The expression “future tense” was viewed as a misnomer since in English finite verb stems are not inflected to express future time [...]”.

Desse modo, a língua inglesa utiliza, mais abundantemente, outra forma para exprimir o processo verbal, descrevendo, ao invés do tempo de ocorrência de uma determinada ação, um ponto de vista sobre o sentido do verbo, o que se constitui no aspecto verbal (CASTILHO; ELIAS, 2012, p. 161).

Os aspectos verbais relacionam-se, portanto, com as informações semânticas e discursivas presentes nesse processo, incluindo os verbos e as expressões modalizantes e os denominados aspectos perfectivos e progressivos (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999), responsáveis pela formação dos tempos perfeitos (*Perfects*) e progressivos (*Progressive* ou *Continuous*).

Conforme as autoras esclarecem, as distinções entre os tempos e aspectos verbais na língua inglesa, assim como já observado em línguas românicas como o português, perderam seus contornos e passaram a se fundir, o que resultou nos chamados “doze tempos verbais” que conhecemos: (1) *Simple Present*, (2) *Present Progressive*, (3) *Simple Past*, (4) *Past Progressive*, (5) *Simple Future*, (6) *Future Progressive*, (7) *Present Perfect*, (8) *Present Perfect Progressive*, (9) *Past Perfect*, (10) *Past Perfect Progressive*, (11) *Future Perfect* e (12) *Future Perfect Progressive*.

Yule (1998) também relata a existência de aspectos lexicais, responsáveis pela distinção entre verbos estáticos e dinâmicos, ou seja, verbos que descrevem uma situação, estado, situação cognitiva, emoção ou relações, daqueles que implicam situações dinâmicas, ações ou mudanças de estados.

Já em português, a correlação entre tempos e aspectos verbais é muito maior e para explicá-la, ainda que de modo resumido, utilizamos a organização proposta por Araujo (2012), de acordo com o que é apresentado por Bechara (2004).

Nela, os aspectos temporais são organizados em três camadas: a principal refere-se ao nível do tempo e à perspectiva primária, nos quais se distingue o presente do imperfeito, e se a ação descrita ocorre antes, durante ou após o momento em que é enunciada; na segunda camada, denominada de perspectiva secundária, as ações descritas na perspectiva primária são passíveis de serem dispostas outra vez segundo o mesmo princípio; e, finalmente, na última camada, que engloba a visão, “[...] o falante pode considerar a ação verbal em seu todo ou parcialmente, em fragmentos, entre dois pontos de seu curso.” (BECHARA, 2004, p. 216) São essas organizações aspectuais que colaboram para a construção de tempos como o pretérito perfeito, o pretérito mais-que-perfeito, o futuro do pretérito, além das locuções verbais compostas pelos verbos *ir* (vou fazer), *ter* (tenho feito) ou *haver* (havia feito). Em todos os casos, as relações temporais, aspectuais e os significados semânticos resultantes fazem parte das construções verbais da língua portuguesa.

Ainda, conforme nos alertam Castilho e Elias (2012), há uma distinção entre o tempo real e o tempo imaginário, ou fictício. Sendo assim, o presente pode se desdobrar em um presente universal, associado a um tempo ilimitado, ou genérico; a um presente histórico, que tem maior relação com o passado do tempo cronológico; e com o presente do futuro, que se refere mais precisamente a eventos vindouros.

## A temporalidade, a enunciação e a formação de sentidos

Aproximando-se dos meandros discursivos, portanto, ou mais precisamente, das influências temporais na instituição da enunciação, os estudos de Benveniste (1989, 1995) trazem importantes dados sobre o tempo presente e sua correlação na formação dos sentidos discursivos a partir da apropriação e uso que o sujeito faz das palavras no momento em que as enuncia, ou seja, sob essa ótica, o tempo presente deixa de ser considerado apenas pelo ponto de vista efetivamente temporal e passa a ganhar outros sentidos, juntamente com os índices de pessoa (eu-tu) e os dêiticos (aqui, ali, ontem, hoje, amanhã etc.) durante a própria enunciação. Conforme Moreira (2011, p. 62) destaca:

Benveniste trata da importância do tempo presente como elemento constitutivo da enunciação ao estudar o aparelho formal que participa de sua formação. [...] esse tempo verbal, ao lado dos índices de pessoa e dos dêiticos, forma um grupo de elementos que se instaura no discurso.

Isso significa que, a partir dessas considerações, o tempo presente tanto pode se referir a uma situação que ocorre no momento presente, real, da fala, quanto ganhar significados mais amplos, associados a um “hoje” eterno, não limitado ao momento da enunciação.

Ainda com relação às dificuldades que se referem à delimitação do momento da enunciação, ou ao tempo presente, retomamos os comentários feitos por Fiorin, “[...] o presente é uma abstração do espírito, uma vez que, como mostra Guillaume, ele recompõe-se com instantes que acabaram de passar e com instantes que ainda vão passar” (GUILLAUME, 1968, p. 51 *apud* FIORIN, 2005, p. 149).

Maingueneau (2001) também trata do tempo presente ao discutir a influência dos dêiticos temporais, inicialmente relacionados ao momento em que se fala, ou em que o discurso é proferido, correspondendo, nessa situação, ao chamado presente linguístico. Desses, os mais comumente utilizados são os advérbios, ou as locuções adverbiais como “hoje”, “nesta tarde”, “ontem” ou “amanhã”, cujo significado pode variar de acordo com o momento em que o discurso é proferido.

A partir disso, Maingueneau (2001) distingue três possibilidades temporais que se mesclam dentro da narração: a localização temporal absoluta, a localização temporal relativa ao enunciado e a localização temporal relativa à enunciação. Conforme citado a seguir.

A escolha entre três possibilidades – localização temporal absoluta (12 de dezembro de 1950), relativa ao enunciado (no dia seguinte à sua partida) e relativa à enunciação (hoje) – é de grande importância para a narração. Dificilmente se poderia imaginar que uma narrativa mantenha, do começo ao fim, o mesmo tipo de localização. A regra geral na matéria é a mistura dos três procedimentos. Mesmo o romance mais impessoal acaba sempre abrindo espaço para os dêiticos temporais, por menos que as personagens se expressem em discurso direto. (MAINGUENEAU, 2001, p. 35).

Dessa forma, em um texto que se constitui quase inteiramente pela ótica de um único personagem, como é o caso da narrativa de *Água Viva*, as três possibilidades de localização temporal descritas por Maingueneau contribuem para a opacidade dos contornos que separam o ontem, o hoje e o amanhã.

A partir dos elementos teóricos expostos, é possível perceber como diversos sentidos podem surgir pelos usos e características do tempo presente na língua portuguesa e, por seu turno, de modo análogo, se pode inferir sobre as dificuldades que rondam a reprodução da mesma ambiguidade na língua inglesa, principalmente ao se considerar a questão dos aspectos verbais que auxiliam na distinção e especificação dos tempos utilizados, limitando, por sua vez, as possibilidades de sentidos resultantes, ou, até mesmo, criando sentidos novos, imprevistos na obra original.

### **As propostas metodológicas de Lambert e Van Gorp e a de Aubert**

A fim de organizar e sistematizar as análises dos dados que se pretende comparar entre o texto de partida e os dois textos de chegada, optou-se por mesclar e adaptar as propostas desenvolvidas por Lambert e Van Gorp (1985) e por Aubert (1998), sintetizadas a seguir.

O modelo de análise de dados proposto por Lambert e Van Gorp, derivado dos estudos descritivos, leva em consideração os contextos de produção e recepção, tanto do texto de partida, quanto do de chegada. Conforme resumido por Carvalho (2005), esse modelo é composto das seguintes etapas: dados preliminares (títulos, para-textos, meta-textos e estrutura geral da tradução), nível macroestrutural (divisões do texto, títulos de capítulos, seções, estrutura narrativa, estratégia de tradução), nível micro estrutural (seleção lexical, estruturas gramaticais, formais e estilísticas, tipo de narrativa, modalização, registros etc.), contexto sistêmico (relações macro e micro sistêmicas do texto estudado, relações com outros textos (originais e traduzidos) naquele sistema, relações intersistêmicas).

Já o Método das Modalidades de Tradução (MMT) de Francis H. Aubert (1998) propõe-se a medir e quantificar o grau de diferenciação linguística entre o texto original e a tradução, e o quanto cada palavra se aproxima ou se afasta do original, podendo ser utilizado tanto para comparar traduções de textos diferentes, quanto várias traduções de um mesmo texto (WIDMAN; ZAVAGLIA, 2017).

Aubert (1998) estabelece 13 modalidades em que as traduções podem ser categorizadas: (1) omissão, (2) transcrição, (3) empréstimo, (4) decalque, (5) palavra-por-palavra (literal), (6) transposição, (7) explicitação/implicação, (8) modulação, (9) adaptação, (10) erro, (11) intersemiótica, (12) correção e (13) acréscimo.

Dadas as características da análise que se propõe realizar neste artigo, optou-se por mesclar e adaptar os métodos descritos acima. Assim, do modelo proposto por Lambert e Van Gorp, será utilizado o nível micro estrutural para identificação das estruturas gramaticais (tempos e aspectos verbais) e seleção lexical a elas relacionada, pois serão considerados os contextos de uso, e as conseqüentes relações estilísticas derivantes das escolhas realizadas, além de observação do contexto sistêmico, já que se realizam análises que partem tanto do texto original, quanto de suas traduções em língua inglesa. E, com relação às modalidades descritas por Aubert, destacam-se aquelas que apresentam os elementos que, dentro desta análise, contribuem com a diversidade de sentidos e significações resultantes das escolhas realizadas em cada texto, ou seja, utilizar-se-á com maior recorrência as modalidades da transposição, literal e acréscimo.

## O Corpus

### A autora

Uma vez que não é objeto de estudo deste artigo uma extensa descrição do fazer narrativo de Clarice Lispector, bem como considerações exaustivas sobre a obra que posteriormente será analisada – *Água Viva* – optou-se por aproveitar alguns comentários e análises já realizados por Moreira (2011) e que compõem sua dissertação de mestrado para esse fim. Espera-se, desse modo, situar os novos leitores no universo clariceano e antecipar algumas das dificuldades tradutórias que rondam a obra selecionada.

Talvez uma das grandes marcas da escrita articulada por Clarice Lispector seja a intrincada teia narrativa que ela organiza a partir de materiais textuais relativamente comuns e banais que, deslocados de seus contextos habituais, causam grande estranheza e desconforto aos leitores, ou seja, ainda que os textos de Lispector possuam vocabulário simples e que não causa grande dificuldade para compreensão, suas construções sintáticas, pontuação e a combinação que ela faz entre as palavras são incomuns, quebrando expectativas ou causando desconfortos. É por essa razão que muitos críticos comparam a escrita clariceana a uma roupa que é exposta com a costura aparente, ou pelo avesso.

Outra característica de destaque na produção textual de *Água Viva*, bem como na de outros textos produzidos nessa mesma fase, é a denominada experimentação literária, marcada pela reapropriação e recomposição que Lispector faz de suas próprias obras, bem como as de outros autores, o que gera efeitos estéticos e estilísticos especiais. É sobre isso que comenta Moreira (2011, p. 21):

Clarice imprime-lhes características antes inexistentes, criando um universo discursivo totalmente novo, como se, nesse processo de desmontagem e reorganização, ela visualizasse de antemão funções não delegadas para cada uma das peças que comporão seus mosaicos textuais.

Desse modo, talvez seja adequado sugerir que a proposta de escrita praticada por Lispector em *Água Viva* se assemelhe a uma escrita sustentável, na medida em que há um contínuo movimento de reaproveitamento de materiais.

### A obra

O romance *Água Viva*, publicado originalmente em 1973, foi fruto de um intenso trabalho de escrita que durou três anos e que coincidiu com a atividade de cronista que Lispector realizava para o *Jornal do Brasil* (ROSEMBAUM, 2002). Esse dado é importante se for considerada a questão da reapropriação textual informada anteriormente, ou seja, observam-se muitas coincidências entre o material das crônicas e os fragmentos encontrados no romance.

A dificuldade inicial para se classificar a obra é que nesse texto não há uma história ou enredo. A trama narrativa é bastante tênue, e mais parecida com a compilação de textos soltos em *flashes*, que não necessariamente possuem alguma relação significativa, podendo ainda ser identificada como “[...] a busca pela matéria da qual a

palavra se forma, como pela essência de todas as coisas, ou por algo ainda inominável, mas que se deseja alcançar” (MOREIRA, 2011, p. 30).

Outra definição possível para a obra é dada por Rosembaum (2002, p. 51):

E do que trata *Água Viva*? Através de um “monólogo dialogado” de um “eu” que se dirige a um “tu” imaginário, anônimo, puro ouvinte sem corpo de uma voz que tece as reflexões as mais diversas, o livro sugere o nascimento da palavra, o nascimento do sujeito, o nascimento do leitor e, no limite, a gestação do próprio autor.

Finalmente, deve-se indicar que a proposta das análises realizadas para esta obra leva em consideração alguns fatores determinantes na escrita clariceana: a subversão da significação das palavras apresentadas no texto, a proposital supressão ou inversão de elementos sintáticos como artigos, pronomes ou verbos e a pontuação que desrespeita as regras em uso na língua portuguesa, características essas que contribuem com efeitos de sentido bastante expressivos, paradoxais e contraditórios.

Assim, será a partir dessas linhas de interpretação que algumas observações sobre os textos de chegada produzidos serão tecidas. Isso certamente não invalida, conforme se tenta apontar nesses comentários e análises, outras possibilidades interpretativas e, por conseguinte, escolhas tradutórias. Antes, pretende-se demonstrar como a plurissignificação presente na obra dificulta as escolhas tradutórias realizadas e facilita o surgimento de efeitos de sentido distintos daqueles observados no texto original.

## **As análises**

Serão apresentadas, a partir deste tópico, algumas análises que comparam determinados fragmentos textuais dentro do texto original às traduções aqui utilizadas, considerando as semelhanças e diferenças com relação aos tempos e aspectos verbais em seus respectivos contextos de uso e, para tanto, regularmente se recorrerá a observações quanto à carga semântica expressa por determinados verbos, locuções ou outros elementos lexicais representativos dentro de cada um dos fragmentos.

Partindo-se de uma adaptação do modelo proposto por Lambert e Van Gorp, no nível micro estrutural, serão identificadas as estruturas gramaticais (tempos e aspectos verbais) e a seleção lexical a elas relacionada, além da observação do contexto sistêmico, já que se realizam análises que partem tanto do texto original, quanto de suas traduções em língua inglesa. Com relação às modalidades descritas por Aubert, essas serão comentadas, dentro das próprias análises, buscando-se mostrar como contribuem com a diversidade de sentidos e significações resultantes das escolhas realizadas em cada texto.

Para tanto, foram destacados três fragmentos textuais que serão objetos de análise, sempre a partir de sua constituição temporal, seguidos das respectivas traduções e, como forma de antecipar a variedade de sentidos resultantes, optou-se por apresentar cada conjunto de análises dentro de subtópicos intitulados de forma interrogativa. Desse modo, enfatiza-se o objetivo principal deste artigo que é o de destacar sentidos, apresentando possibilidades de interpretação para os referidos textos (original e traduções), muito mais do que propor classificações, avaliações ou definições.

Finalmente, para efeitos de organização, foi transcrito, inicialmente, o texto original, seguido de suas traduções, listadas de acordo com a data em que cada uma foi



produzida. Doravante, e também para fins de organização, será denominado o texto original, em português, de TO e as traduções de T1, para a tradução produzida por Elizabeth Lowe e Earl Fitz, em 1989, e T2, para a realizada por Stefan Tobler, em 2012.

### O Presente: atemporal ou inacabado?

TO	Este texto que te dou não é para ser visto de perto: ganha sua secreta redondez antes invisível quando é visto de um avião em alto vôo. Então adivinha-se o jogo das ilhas e vêem-se canais e mares. Entende-me: escrevo-te uma onomatopoeia, convulsão da linguagem. Transmito-te não uma história mas apenas palavras que vivem do som. (p. 25)
T1	This text that I'm giving you is not to be looked at up close: it takes on its secret, previously invisible totality only when is seen from a high-flying airplane. Then it's possible to discern the interplay of islands, see canals and lakes. Understand me: I'm writing you an onomatopoeia, a convulsion of language. I'm transmitting you not a story but only words which live off of sound. (p. 19)
T2	This text that I give you is not to be seen close up: it gains its secret previously invisible roundness when seen from a high-flying plane. Then you can divine the play of islands and see the channels and seas. Understand me: I write you an onomatopoeia, convulsion of language. I'm not transmitting to you a story but just words that live from sound. (p. 41)

As análises se iniciam com um fragmento que originalmente não apresenta variação temporal, sendo todo ele registrado no tempo presente do indicativo. Contudo, conforme já apontado por Castilho e Elias (2012), no âmbito da ficção, não lidamos necessariamente com o tempo real ou cronológico. Assim, as ocorrências no tempo presente, no fragmento citado, parecem se relacionar muito mais a um presente atemporal, do que a situações que, de fato, podem ser atribuídas ao momento da enunciação.

Passando a observar T1, a primeira informação que se destaca é o recorrente uso do *Present Continuous* em algumas frases do fragmento, como em:

- (1) This text that I'm giving you [...]
- (2) I'm writing you an onomatopoeia, [...]
- (3) I'm transmitting you not a story [...]

Enquanto, em português, não há uma morfologia própria para a utilização dos aspectos verbais, fazendo com que se utilize uma locução verbal com formas nominais como o gerúndio, por exemplo (CASTILHO; ELIAS, 2012), na língua inglesa, conforme apresentado anteriormente, os tempos progressivos (*Present* e *Past Continuous*) derivam desse aspecto.

Assim, os usos do *Present Continuous*, nas frases na T1 acima, trazem ao texto uma ênfase nas ações em processo, como se os atos descritos de “dar”, “escrever” e “transmitir” estivessem inacabados e inconclusos, ainda que, diferentemente do presente atemporal, as ações descritas pareçam ter muito mais relação com o momento em que, de fato, o ato esteja sendo proferido.

Já na T2, a inconclusibilidade da ação descrita ocorre apenas com o ato de “transmitir”, conforme:

(4) I’m not transmitting to you a story [...]

Nessa tradução, também se observa uma proximidade maior com o texto original, tanto pelas escolhas lexicais, quanto pela construção sintática. Desse modo, pode-se apontar que a modalidade tradutória em destaque em T2 seja a transposição, dado o número considerável de coincidências, ainda que não haja correspondência exata entre o número de palavras e a ordem sintática nos dois textos.

T1, por sua vez, apresenta uma tradução menos semelhante ao original, como transcrito a seguir:

(5) TO: Então adivinha-se o jogo das ilhas e vêem-se canais e mares.

(6) T1: Then it’s possible to discern the interplay of islands, see canals and lakes.

(7) T2: Then you can divine the play of islands and see the channels and seas.

Nela, se inclui a expressão “*it’s possible to discern*” não presente no original, bem assim como a escolha pela palavra “*lakes*” no lugar de “mares”, criando-se efeitos de sentidos distintos em ambas as situações, pois “adivinha-se” implica uma ação muito mais ativa do sujeito, do que quando se diz “é possível discernir”.

O mesmo fragmento, agora considerando T2, possibilita interessantes resultados com a escolha do verbo “*see*”, seguido do substantivo “*seas*”. Inicialmente, a homofonia existente entre as duas palavras leva a um efeito de eco que, além de destacar os dois vocábulos, também duplica-lhes o sentido, haja vista que uma palavra pode estar contida na outra, ao considerá-las pelo viés da coincidência sonora. Outro resultado possível é a aproximação de T2 a um texto em prosa poética, no qual a recorrência do fonema alongado /i:/ no par *see/seas* pode remeter à amplitude da visão e à do próprio mar.

Ainda em T2, se a seleção do verbo “*divine*” for considerada, efeitos mais próximos ao místico ou religioso também poderão ser inferidos, uma vez que esse verbo possui em sua raiz a ideia do “*divino*”. Desse modo, a somatória dos elementos destacados trará um acréscimo de efeitos não vislumbrados em TO ou T1.

Antes de seguir para o próximo subtópico, é interessante observar que, apenas no último período que compõe o fragmento, ocorre uma proximidade maior com o texto original em T1, conforme apresentado abaixo:

(8) TO: Transmito-te não uma história [...]

(9) T1: I’m transmitting you not a story [...]

(10) T2: I’m not transmitting to you a story [...]

Nota-se que a composição textual em T1, excluindo-se o uso do *Present Continuous*, ao invés do *Simple Present*, como já apontado anteriormente, quase ocorre de forma literal, ou palavra-por-palavra. Enquanto em T2, o uso da negativa ‘*not*’ seguida ao verbo, e o acréscimo e explicitação da preposição ‘*to*’ alongam ainda mais o texto enunciado, reforçando a ideia de uma ação inconclusa, ou realizada no mesmo espaço de

tempo de sua enunciação. Essas considerações certamente podem alinhar-se aos estudos de Yule sobre os aspectos lexicais encontrados nas formações verbais.

As possibilidades interpretativas que emanam da obra são muitas e cada curta frase pode ser um desafio interpretativo e tradutório, conforme se verá no próximo subtópico.

### Um único tempo, diversos sentidos?

TO	Eis que de repente vejo que há muito não estou entendendo. (p. 43-44)
T1	Suddenly I see that there's much I'm not understanding. (p. 37)
T2	I suddenly see that I haven't been understanding for a long time. (p. 72)

Conforme já apresentado quando se discorreu sobre o estilo clariceano e a composição de *Água Viva*, a aparente simplicidade do texto esconde diversas possibilidades de interpretação, sendo o fragmento original transcrito acima apenas um exemplo das várias ocorrências encontradas na obra. Desse modo, a expressão “há muito não estou entendendo” parece gerar duas possibilidades de interpretação, podendo ser entendida como o tempo decorrido (há muito tempo), as situações ou os fatos (há muitas coisas).

Essa consideração explica porque cada uma das traduções observadas segue possibilidades interpretativas distintas, ainda que, nesse caso, o tempo verbal utilizado inicialmente seja o mesmo nas duas traduções, ou seja, o *Simple Present*, nas ocorrências “*Suddenly I see*” (T1), ou “*I suddenly see*” (T2).

Em T1, opta-se por considerar que “há muitos fatos” não compreendidos pela narradora-personagem. Essa proposta pode ser comprovada pelo uso do *Present Continuous* associado ao verbo “*understand*”, pois, em geral, só se utiliza esse tempo verbal com verbos que se referem a ações, ou, no caso de verbos que se referem a estados, apenas quando se descreve os processos mentais em desenvolvimento (CELCE-MURCIA; LARSEN-FREEMAN, 1999), como o “ato de compreender”.

Em T2, por sua vez, a proposta tradutológica considera o tempo decorrido, como fica explícito com o acréscimo da expressão “*for a long time*” ao final da sentença. Nesse caso, o tradutor faz uso do *Present Perfect Continuous*, o que acrescenta à ideia da ação em desenvolvimento o conceito da duração estendida dessa mesma ação. Ou seja, a incompreensão informada pela narradora passa a ser vista não apenas como uma situação relacionada ao momento da enunciação, mas como um processo que se estende há algum tempo.

É relevante considerar, contudo, que, tanto em uma quanto em outra tradução, a especificidade dos usos relacionados aos tempos e aspectos verbais selecionados na língua inglesa faz com que se perca o efeito plurissignificativo que emana do texto original. E, por outro lado, novos efeitos de sentido surgem, resultantes de outras possibilidades interpretativas.

Será apresentada a seguir uma situação oposta, na qual as escolhas temporais coincidem tanto no original, quanto nas traduções, o que traz a questão se também haverá coincidência nos sentidos resultantes em cada um desses textos.

### Vários tempos e cenas, um sentido?

TO	Recebi uma carta de S. Paulo de pessoa que não conheço. Carta derradeira de suicida. Telefonei para São Paulo. O telefone não respondia, tocava e tocava e soava como num apartamento em silêncio. Morreu ou não morreu. Hoje de manhã telefonei de novo: continuava a não responder. Morreu, sim. Nunca esquecerei. (p. 31-32)
T1	I received a letter from São Paulo from someone I don't know. A suicide note. I called São Paulo. There was no answer... the phone rang and rang and rang as in a silent apartment. Did he die or didn't he? This morning I called again: still no answer. Yes, he died. I'll never forget it. (p.25)
T2	I received a letter from São Paulo from a person I don't know. A final suicide note. I called São Paulo. No one answered, it rang and rang and echoed as if in a silent apartment. Did he die or not die. This morning I called again: still no answer. He died, yes. I'll never forget. (p. 55-56)

O fragmento original reproduz uma das poucas ocorrências de um texto narrativo, em sentido literal, dentro da obra *Água Viva*, e nele se observa uma alternância entre os tempos verbais utilizados que, associados a frases curtas, evoca alguns efeitos de sentido peculiares.

O primeiro aspecto é a semelhança do fragmento transcrito com cenas dispostas como em *flashes*, ou imagens fragmentadas da memória da narradora-personagem. Assim, tem-se a impressão de que ela seleciona os fatos que mais lhe chamaram a atenção e os organiza em uma sequência, de forma similar à que ocorre nas ilhas de edição do cinema, ou da televisão. O segundo aspecto diz respeito ao tom que emana da cena: apresentada de forma pontual, direta, seca, esse fragmento parece destoar do tom poético que permeia a maior parte da obra (MOREIRA, 2011).

Percebe-se que as duas traduções fazem uso dos mesmos tempos verbais que constituem o texto original e, talvez, esse fato tenha relação com as características narrativas do fragmento. Assim, tanto em T1 quanto em T2, a modalidade tradutória em destaque é a tradução por transposição, como em:

- (11) TO: Recebi uma carta de S. Paulo de pessoa que não conheço.
- (12) T1: I received a letter from São Paulo from someone I don't know.
- (13) T2: I received a letter from São Paulo from a person I don't know.

Observa-se assim que, em grande parte do fragmento, a mudança de tom destacada por Moreira, que passou do discurso poético para o narrativo, parece ter contribuído para a aproximação das traduções ao texto de partida, uma vez que as

possibilidades interpretativas se restringiram. As poucas distinções encontradas, quase todas relacionadas a itens lexicais, ou à ordem sintática, como as apontadas a seguir, podem ser consideradas meras opções linguísticas, que não interferem, de fato, nos sentidos resultantes do discurso.

(14) TO: O telefone não respondia, tocava e tocava e soava como num apartamento em silêncio.

(15) T1: There was no answer... the phone rang and rang and rang as in a silent apartment.

(16) T2: No one answered, it rang and rang and echoed as if in a silent apartment.

A partir dessas considerações é possível inferir que o uso de “*There was no answer*”, como uma forma impessoal, ou “*No one answered*”, com a presença de uma forma indefinida, não alteram significativamente o sentido do que é apresentado pela narradora-personagem. Assim como a opção pelo verbo “*echoed*”, em T2, apenas intensifica a ideia de que o apartamento estivesse vazio e, nesse caso, aproxima-se da proposta do texto original, no qual a escolha verbal incidiu por “soava”.

A única frase que, de fato, parece ter sofrido uma sutil alteração semântica é a transcrita abaixo.

(17) TO: Morreu ou não morreu.

(18) T1: Did he die or didn't he?

(19) T2: Did he die or not die.

No texto original, retomando comentário anterior, parece que a narradora-personagem, no tom direto e seco que escolheu para relatar o fato ocorrido, apenas tece suas considerações, elencando as possibilidades que a falta de contato lhe traz.

Já nas duas traduções, identifica-se o uso do auxiliar “*Did*”, indicando a forma interrogativa, mesmo em T2, que não faz uso do ponto de interrogação. Desse modo, ao invés de uma consideração, surge um questionamento explícito, uma dúvida e, em decorrência disso, o estabelecimento de um diálogo, ainda que seja com a própria narradora-personagem, que assumirá a posição de interlocutor, respondendo a si mesma, pouco depois.

De qualquer modo, o questionamento explícito parece convidar o leitor a refletir sobre uma resposta, situação essa não apresentada no texto original.

Finalmente, outra marca sutil que amplia os sentidos da narrativa original é encontrada em:

(20) TO: Nunca esquecerei.

(21) T1: I'll never forget it.

(22) T2: I'll never forget.

Nessa simples frase, a não explicitação do objeto para o verbo “esquecerei” é significativa, já que se pode esquecer algo, ou alguém. Assim, o uso de “*it*” em T1 define o objeto do esquecimento como algo, ou seja, o fato narrado. Enquanto em T2, com o uso

que faz da tradução literal, se ampliam os sentidos resultantes pela ausência de um objeto para o verbo “*forget*”.

### Considerações finais

Como apontado desde as primeiras considerações, este artigo buscou relacionar duas áreas de estudo bastante instigantes: a tradução e a estilística, e, para realizar essa aproximação, partiu-se de um tópico que, em geral, está relacionado apenas aos estudos gramaticais: os tempos verbais.

Dessa maneira, o olhar e as reflexões que se sucederam com relação aos tempos, modos e aspectos verbais nas línguas inglesa e portuguesa foram articulados por um viés discursivo, para o qual é insuficiente observar as mudanças temporais sob a ótica formal, ou gramatical. Antes, as escolhas entre as diversas opções que cada idioma provê está alicerçada por intencionalidades que fazem uso do discurso para ganhar corpo e formar os sentidos.

A partir dessas considerações e utilizando uma obra caracterizada por um número bastante grande de leituras possíveis, buscou-se identificar e comentar alguns dos resultados que as escolhas temporais, associadas aos diversos contextos de usos, ao repertório lexical e às compreensões atribuídas ao texto por seus tradutores, podem ter causado em cada um dos textos observados, ou seja, tanto no original, quanto nas duas traduções utilizadas.

Não sendo a intenção, pelo menos nesse momento, apontar qualquer preferência quanto qual tradução pudesse ser mais acertada em determinada situação, as observações se restringiram aos usos semelhantes, ou distintos, relacionados aos tempos e aspectos verbais, e às informações lexicais a eles associadas.

Certamente, um desdobramento possível para esta pesquisa poderia estar voltado aos diversos públicos-alvo de cada um dos textos estudados, contextualizando-os a partir de uma percepção sócio-histórico-cultural. Poder-se-ia analisar até que ponto os efeitos de sentido originalmente delineados seriam alcançados em outras culturas, ou quais outros efeitos, originários da maior ou menor proximidade das traduções com o texto original, poderiam ser produzidos.

Contudo, deixar-se-á esse tópico para pesquisas vindouras, pois, conforme também já informado, este artigo se colocou em uma brecha observada entre os estudos que relacionam a tradução à estilística, pretendendo ainda demonstrar quantas possibilidades derivam das áreas de estudos que aqui foram postas em destaque.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. Verb Tense and Aspect: Translating English Perfect Tenses to Portuguese. *Revista Translatio*. Porto Alegre: UFRGS, n. 4, p. 8-21, 2012.

AUBERT, F. H. Modalidades de tradução: teoria e resultados. *Tradterm*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 99-157, jun. 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49775/53880>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

- BENVENISTE, É. O aparelho formal da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989. p. 81-90.
- \_\_\_\_\_. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: \_\_\_\_\_. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995. p. 247-259.
- CARVALHO, C. A. de. *A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor*. 2005. 160 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- CASTILHO, A. T.; ELIAS, V. M. *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CELCE-MURCIA, M.; LARSEN-FREEMAN, D. *The Grammar Book: an ESL/EFL Teacher's Course*. 2. ed. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Editoria Ática, 2005.
- GARCÍA, M. S. *Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa – análise textual da obra e de duas versões ao espanhol*. 2015. 216 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- GOTLIB, N. B. *Clarice: uma vida que se conta*. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- LAMBERT, J.; VAN GORP, H. On describing translations. In: HERMANS, T. *The Manipulation of Literature: studies in literary translations*. London-Sydney: Croom Helm, 1985.
- LISPECTOR, C. *Água Viva: ficção*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- \_\_\_\_\_. *The Stream of Life*. Tradução de Elizabeth Lowe e Earl Fitz. 5. ed. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Água Viva*. Tradução de Stefan Tobler. New York: New Directions Books, 2012.
- MAINGUENEAU, D. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Discurso literário*. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, S. R. F. *Água Viva: uma narrativa em mosaico*. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2011.
- OLMI, A. *Metodologia Crítica da Tradução Literária: duas versões italianas de Dom Casmurro*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.
- ROSEMBAUM, Y. *Clarice Lispector*. São Paulo: Publifolha, 2002 (Folha Explica).
- SNELL-HORNBY, M. *The Turns of Translation Studies: new paradigms or shifting viewpoints?* Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006.

WIDMAN, J.; ZAVAGLIA, A. Domesticação e estrangeirização em duas traduções para o inglês de *A paixão segundo G.H.*, de Clarice Lispector. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 37, n. 1, p. 90-118, jan. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2017v37n1p90>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

YULE, G. *Explaining English Grammar*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

**Recebido em:** 04/09/2017

**Aprovado em:** 19/02/2018



# A tradução intersemiótica de Jakobson revisitada e uma pequena análise dos quadrinhos de Asterix

**Adriano Clayton da Silva**

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

drianovsk@bol.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-6556-884X>

**DOI:** <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1953>

## **Resumo**

Este trabalho busca repensar o conceito de tradução intersemiótica (TI) cunhado por Roman Jakobson, já que o próprio autor russo não o teria desenvolvido. Primeiramente, a TI é relacionada a duas ideias importantes do linguista: o esquema comunicativo e o processamento da linguagem através de metáforas e metonímias. A seguir, é feita uma releitura das ideias de signo e texto na TI de Jakobson, através do pensamento Peirceano e da Multimodalidade. Por fim, as ideias desenvolvidas são usadas nas análises de dois pares de vinhetas (fonte e alvo) de histórias em quadrinhos do personagem francês Asterix traduzidas para o público brasileiro. Como resultado, demonstra-se que a TI de Jakobson pode ser aplicada tanto na tradução de uma obra completa para outra (um livro em filme) quanto na tradução de unidades dentro dos quadrinhos (imagens em palavras) e também que a TI pode acontecer simultaneamente às traduções intra e interlingual, também cunhadas por Jakobson.

**Palavras-chave:** Roman Jakobson; tradução intersemiótica; história em quadrinhos; Asterix.

## **Jakobson's intersemiotic translation revisited and a small analysis of Asterix comics**

### **Abstract**

This paper seeks to rethink the intersemiotic translation (IT) concept, created by Roman Jakobson, since the Russian author himself wouldn't have developed it. Firstly, the IT is linked to two crucial ideas of the linguist: the communicative scheme and the language processing via metonymies and metaphors. Secondly, sign and text ideas in Jakobson's IT are reviewed via Peircean thought and Multimodality. Then the developed ideas are used in the analysis of two pairs of frames (source and target) from comic books of the French character Asterix. As result, it is demonstrated that Jakobson's IT can be applied both in the translation of a complete work into other (a book into a film) and in the translation of unities inside the comics (images into words). Also, it is showed that IT can occur simultaneously with intra and interlingual translations, concepts also created by Jakobson.

**Keywords:** Roman Jakobson; intersemiotic translation; comic book; Asterix.

## **A teoria de Roman Jakobson**

Roman Jakobson foi um dos grandes teóricos da Linguística do século passado. Suas contribuições vão desde a inauguração e participação no círculo dos formalistas russos no começo do século XX, que veio a contribuir consideravelmente para a criação de uma teoria própria da linguagem poética e literária, passando pela reformulação das bases da Fonética e da Fonologia, até a apresentação de sua Teoria da Comunicação, juntamente com a ideia das funções da linguagem, no fim da década de 1960.

Continuamente interessado no que acontecia não apenas no universo da linguagem, mas em diversas outras ciências da época (HOLENSTEIN, 1975), o autor russo frequentemente trazia inovações em seus textos e conferências, inovações estas que inevitavelmente afetavam e influenciavam as pessoas e campos de estudos que tinham acesso a tais materiais.

Entre suas formulações teóricas, Jakobson pensou a tradução pelo viés da Linguística. Através de seu texto bem conhecido, “Aspectos Linguísticos da Tradução” (JAKOBSON, 2003), originalmente publicado em 1959, ele buscou apresentar os mecanismos pelos quais a tradução funcionaria. Jakobson classificou as traduções em três tipos possíveis: intralingual, interlingual e intersemiótica. Como ele mesmo explicou:

1) A tradução intralingual, “ou *reformulação (rewording)* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.” (Ibidem, p. 64). Esse tipo de tradução engloba dicionários, reformulações, paráfrases, etc.;

2) A tradução interlingual “ou tradução propriamente dita consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.” (Ibidem, p. 65). Nesta categoria está o tipo de tradução mais conhecido pelo senso comum (entre línguas), mas também aí podem ser incluídos os dicionários bilíngues, trilingues etc.;

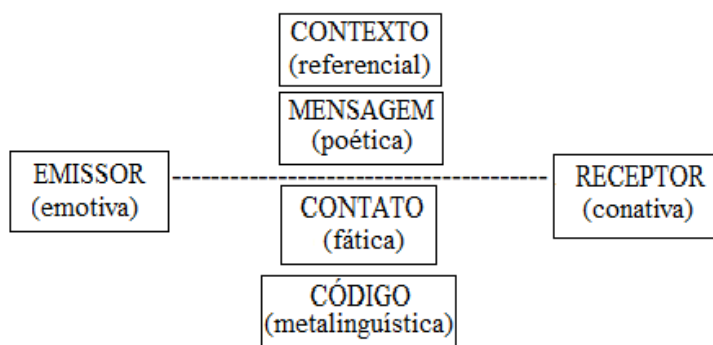
3) A tradução intersemiótica (TI) “ou transmutação consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais.” (Ibidem, p. 65). Nesta categoria enquadra-se todo tipo de tradução de uma obra (um livro, um filme, um jogo de videogame) para outra forma de textualidade ou plataforma midiática, que pode ser um filme traduzido em livro, um livro traduzido em história em quadrinhos, um videogame traduzido em série de TV, entre diversas outras possibilidades e seus respectivos “vice-versas”.

Quando o autor pensou os tipos de tradução acima, ele provavelmente o fez relacionando-os ao seu esquema de comunicação, que ele vinha desenvolvendo pela mesma época e que foi formalmente apresentado um ano depois no texto *Linguistics and Poetics* (JAKOBSON, 1960). Esse esquema diz que um *emissor* envia uma *mensagem* para um *receptor*, dentro de um *contexto* através de um *contato* (ou canal) e utilizando um *código* (Figura 1). Mas cada elemento desse esquema envolve um tipo de função da linguagem, respectivamente: emotiva, poética, conativa, referencial, fática e metalinguística.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Devemos lembrar que Jakobson pensou esse esquema inicialmente para a língua falada, mas rapidamente o esquema passou a ser usado para vários casos de comunicação escrita.

**Figura 1. O modelo comunicativo de Jakobson**



**Fonte: Jakobson (1960)**

Todas as funções estão presentes em qualquer tipo de ato comunicativo e não há, segundo Jakobson, qualquer ato composto de apenas um tipo de função. O que acontece é que elas sempre aparecem seguindo uma hierarquia, em que uma sobressai entre as outras, e é isso que causa as diferenciações entre os diversos atos comunicativos. De acordo com o autor (Ibidem, p. 34), cada função se destaca da seguinte forma:

1) Emotiva: a comunicação enfatiza sentimentos e emoções do emissor, podendo haver uso de interjeições e outros sinais que indiquem alguma emoção;

2) Poética: centrada na mensagem em si, é comum em textos poéticos e até publicitários, onde se busca chamar a atenção para a estrutura, o ritmo, a sonoridade da mensagem;

3) Conativa: geralmente enfatizada quando se deseja atingir o receptor ou mesmo obrigá-lo a algo, como as ordens e outras expressões imperativas, aí inclusas algumas formas de propaganda;

4) Referencial: A ênfase é sobre o assunto, privilegiando a objetividade. Muito comum em textos científicos e jornalísticos;

5) Fática: aparece quando se busca estabelecer, prolongar ou interromper a comunicação, como os cumprimentos e as despedidas;

6) Metalinguística: o próprio código é enfatizado, através de explicações e/ou descrições. Os dicionários e gramáticas são ótimos exemplos.

Retomando a classificação das traduções de Jakobson, temos que a tradução intralingual obrigaria à modificação da mensagem, mas os demais elementos permaneceriam os mesmos. Ao nível das funções, a referencial e a poética certamente se modificariam, com mais destaque para a referencial, mas as demais funções também poderiam ser modificadas. Um exemplo que o próprio autor russo traz é a possibilidade de dizer que alguém não é casado ao invés de dizer que ele é solteiro, dependendo do receptor (um pretendente ou um parente) e do contexto (uma confraternização ou um evento familiar). Se pensarmos numa pessoa lendo uma história para uma criança, a tradução intralingual obrigaria o adulto a explicar certos trechos ou palavras, enfatizando assim a função metalinguística da mensagem e modificando a percepção da história pela criança.

A tradução interlingual envolveria a mudança de código, e com isso a mensagem também seria modificada, já que dificilmente existe tradução literal, *palavra-por-palavra*, entre qualquer par de línguas humanas.<sup>2</sup> Modificados código e mensagem, as funções poética e metalinguística também seriam re-hierarquizadas, mas as funções conativa e referencial poderiam ou não sofrer. Usando outro exemplo do próprio Jakobson, dizer *I hired a worker* em inglês não obriga a dizer o sexo desse *worker* e nem se a ação foi completada, mas essa frase traduzida para o russo obrigaria a presença das duas informações.

Para a TI, as mudanças acontecem em praticamente todos os elementos: o contexto, a mensagem, o código, o canal e o receptor mudam. É inevitável que as funções comunicativas também sejam reorganizadas, mas num nível radical em relação às traduções intra e interlingual. É por isso que as pessoas que leem um livro frequentemente criticam a tradução da obra num filme, dizendo que faltou algo, ou que houve mudanças radicais, ou simplesmente que “o livro é melhor”. Tais leitores estavam acostumados com as impressões e emoções transmitidas pelos atos comunicativos do livro, e ao rememorarem as passagens e os trechos transformados agora em filme, não conseguem refazer as associações anteriores. Mas é preciso lembrar que quando tais obras são traduzidas, são feitas justamente para atingirem outros públicos que não estariam prontos para elas, ou provavelmente não estariam interessados em ler. Pensemos no livro *O nome da rosa*, de Umberto Eco. Para muitas pessoas, é mais interessante, ou conveniente, assistir a um filme de pouco mais de cento e vinte minutos (e com o ator Sean Connery) do que ler um livro de mais de 500 páginas.

Jakobson ainda pensou em como se daria o processamento do pensamento humano ligado à linguagem, apresentando tais ideias em seu outro texto bem conhecido “Two aspects of language and two types of aphasic disturbances” (1955): falar implica a seleção de entidades linguísticas e a combinação delas a outras de maior complexidade. Assim, a pessoa articularia seus pensamentos e sua língua através de metáforas – selecionando e substituindo elementos dentro de um catálogo disponível em seu idioleto – e metonímias – combinando e contextualizando tais elementos.

A capacidade de uma pessoa de conseguir realizar certos tipos de tradução está diretamente relacionada à sua perfeita condição cognitiva, sendo que qualquer dos dois distúrbios afásicos pensados por Jakobson afetaria tal capacidade: a perturbação da similaridade afetaria a capacidade da pessoa de pensar através de metáforas e lhe impediria de pensar em sinônimos e traduzir para outras línguas, ou seja, as traduções intra e interlingual seriam seriamente comprometidas, mas a pessoa ainda conseguiria pensar em outros signos (imagens, sons, etc.) relacionados às palavras que lhe fossem apresentadas. O distúrbio da contiguidade, por outro lado, afetaria a capacidade de pensar por metonímias, o que não atrapalharia em demasia as traduções intra e interlingual. Pensar uma imagem a partir de uma palavra, porém, seria complicado.

As relações entre os tipos de tradução, as funções comunicativas e as afásias apresentadas no presente texto não foram feitas por Jakobson durante sua vida, ou ao menos não foram encontrados textos do autor nesse sentido. O que buscamos aqui foi

---

<sup>2</sup> A expressão “palavra-por-palavra” é usada por Heloísa Barbosa (2004, p. 65), que também diz que “seu uso é restrito, porém, pois é rara uma convergência tão grande entre as línguas”, referindo-se ao fato de que a tradução literal dificilmente ocorre quando se traduzem frases ou períodos longos.

pensar, de forma ainda superficial, essas relações, com foco nos tipos de tradução. Da mesma forma, a TI foi pouco explorada e desenvolvida pelo autor russo. A partir de agora voltaremos nossa atenção a ela.

### **A (falta de) teoria de Jakobson para a tradução intersemiótica**

Apesar de o texto de Jakobson ser um dos mais citados em trabalhos acadêmicos relacionados à TI, ele mesmo pouco desenvolveu o raciocínio sobre esse fenômeno – sequer ele apresenta em seu texto de 1959 exemplos do que seria essa tradução<sup>3</sup> – e, mesmo depois, ele não o retomou em outros trabalhos. Esse aparente descaso de Jakobson faz com que a grande maioria das pessoas que o citam em seus trabalhos façam isso apenas para descartá-lo a seguir, utilizando no lugar outros textos e teorias que refletem mais sobre a TI.

A maioria desses outros textos é bem recente, e isso certamente ocorre devido à necessidade mercadológica das últimas décadas, em que diversos livros e quadrinhos tornaram-se filmes e videogames; quadrinhos e filmes ganharam versões escritas e séries de TV; peças teatrais foram criadas a partir de livros e séries; entre diversas outras possibilidades. A indústria de entretenimentos tem investido pesado nas versões de obras para os mais diversos públicos e isso se reflete na academia, que inclusive conta atualmente com diversos pensadores que já enxergam a TI como algo diverso da tradução, e que seria mais bem chamada de Adaptação.<sup>4</sup>

Entre esses novos trabalhos, podemos citar o de Linda Hutcheon (2006), que analisa as formas como as estruturas e estratégias narrativas são vertidas entre diferentes mídias (como os filmes que se tornam videogames, por exemplo). Por outro caminho, Lauro Amorim (2005) apresenta suas reflexões sobre as traduções e adaptações de duas obras de língua inglesa para o público brasileiro. Também vale lembrar aqui do trabalho de Julio Plaza (2003), que pensou de forma profunda a tradução intersemiótica relacionada à poesia, às artes visuais e à transcrição.<sup>5</sup> Este autor foi o que mais se debruçou sobre a ideia da transmutação sob a perspectiva do signo peirceano, o que será retomado mais à frente neste trabalho.

Mas as três obras mencionadas acima, assim como quase todos os trabalhos acadêmicos relacionados ao tema, têm em comum o fato de considerarem a tradução ou adaptação de uma obra como um todo, isto é, o que é analisado é como um livro tornou-se filme ou vice-versa. Essa ideia parece constante quando se fala de TI ou adaptação. No entanto, não é possível afirmar que fosse exatamente isso que Jakobson quis dizer quando pensou o termo, já que, como dito antes, ele mesmo não apresenta qualquer exemplo de TI em seu texto. Some-se ainda o fato de que o signo peirceano, a base de todo o esquema comunicativo de Jakobson, permite outras reelaborações acerca de suas possibilidades interpretativas. Assim, a proposta deste trabalho é buscar repensar a ideia

---

<sup>3</sup> Existe apenas uma menção à transposição criativa (ele não chama de tradução) da forma poética para a música, a dança, o cinema ou a pintura, mas sem apresentar algum caso ou exemplo.

<sup>4</sup> Além da Adaptação, existem ainda a Transmidialidade e a Intermidialidade, termos também pensados na atualidade para tratar especificamente de adaptações feitas em textos midiáticos para funcionarem em outras plataformas não pensadas originalmente para eles (um filme em quadrinhos, por exemplo). Por ora não discutiremos esses tipos de adaptações e suas relações com a TI de Jakobson.

<sup>5</sup> Julio Plaza foi discípulo do grande poeta brasileiro Humberto de Campos, o qual também explorou de diversas formas a TI na poesia concreta.

de tradução intersemiótica de Jakobson, mostrando que ela pode significar mais do que a simples transmutação de um livro em filme. Com isso esperamos colaborar com os estudos sobre a TI e ampliar as ideias sobre o conceito criado por Jakobson.

### **A teoria peirceana e a multimodalidade por trás das teorias de Jakobson**

O primeiro passo para cumprir os objetivos propostos foi dado na primeira parte deste trabalho: o desenvolvimento (incipiente) das ideias do ato comunicativo e dos processos cognitivos em relação com a TI. O segundo passo agora é mostrar como a ideia de transmutação pode ocorrer não apenas a nível macro, como o caso do livro em filme, mas também a nível micro, entre palavras e outras unidades menores de texto.<sup>6</sup> Então revejamos agora as relações entre as ideias de Jakobson e o signo peirceano.

Quando o linguista russo pensou o seu esquema comunicativo, ele não o fez utilizando o signo saussuriano. Como dito antes, o autor russo sempre procurava conhecimentos em outras ciências e ele veio a descobrir a Fenomenologia de Charles Sanders Peirce, um semiólogo norte-americano que desenvolveu efetivamente uma ideia de signo muito mais completa e aplicável a qualquer fenômeno que envolva a transmissão e recepção de sentidos por qualquer ser senciente.

Segundo Peirce (2005, p. 45),

228. Um signo, ou *representámen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representámen.

Podemos depreender três coisas desta passagem clássica dos textos de Peirce: 1) o signo peirceano é composto de três partes: *representamen*, objeto e interpretante; 2) o objeto mencionado por Peirce pode ser um objeto do mundo, mas pode ser outro signo interno do pensamento do ser; 3) o signo representa algo para alguém sempre em relação a algum aspecto ou prisma.

Em outra parte de sua extensa obra, Peirce (1966, 5.594) fala do pensamento através de signos, e que o objetivo último daquele é a expressão plena de uma ideia, o que aconteceria através de um signo que fosse o desenvolvimento mais completo de outro signo, numa longa cadeia de traduções de signos em outros. O próprio Jakobson cita explicitamente essa passagem de Peirce no seu texto sobre as traduções.

Em outra parte de sua obra, Peirce nos diz que o signo tem potencialidades comunicativas relacionadas ao nível em que opera: num primeiro momento, o signo evoca nada mais do que uma sensação, um instinto no receptor. Este é o nível de primeiridade do signo. Num segundo momento, o signo entra em conflito com outros signos já existentes no pensamento do ser e evoca indícios de outros signos mais desenvolvidos. Esta é a secundidade. No terceiro momento, o signo é então interpretado pelo receptor e incorporado a seus processos cognitivos e mentais. Esta é a terceiridade

---

<sup>6</sup> A ideia de texto que temos aqui é muito mais abrangente, incluindo fenômenos como filmes, séries de TV e histórias em quadrinhos, conforme o próprio Jakobson admitiu ser possível.

do signo. Imaginemos uma mancha vermelha na parede. Num primeiro momento, ela evocaria num ser humano, vivente numa sociedade ocidental contemporânea, nada mais do que uma sensação (operação de primeiridade), mas que seria rapidamente sobrepujado pela tentativa de compreender aquela mancha naquele local (secundidade): poderia ser uma mancha de tinta derramada por um pintor desleixado, ou a indicação de que alguém foi ferido ali. Finalmente, já contextualizada a localização da mancha no tempo e no espaço, ela evocaria sentidos relacionados a tal contexto (terceiridade): a mancha poderia estar dentro de um museu, o que poderia indicar que se trataria de uma obra de arte.

Há alguns autores que desenvolveram a TI através da teoria semiótica de Peirce. Júlio Plaza (2003), já mencionado, é um deles. Mas também encontramos os trabalhos de Júlio Jeha (1996) e de Daniella Aguiar e João Queiroz (2009).

Jeha (1996, p. 84, tradução nossa<sup>7</sup>) considera que a experiência deve ser levada em conta na TI: “um indivíduo experimenta um signo (um texto) que representa, ou se refere a, um fenômeno do mundo e isso cria algum sentido (o interpretante) em sua mente.”. Mas a representação advinda dessa experiência, o signo criado, é que dá início à longa sequência de outros signos que poderão culminar num texto, numa paráfrase ou num filme. Para esse encadeamento acontecer é preciso lembrar que a TI ocorre em outras dimensões que não a linguística. Isso faz todo o sentido quando consideramos que o pensamento é feito de signos, conforme Peirce mesmo apontou. É graças à capacidade de abstrair um signo, através da percepção de certos aspectos dele, e através da associação com outros signos, que alguém pode imaginar uma cena de filme ao ler certa passagem de um livro.

Aguiar e Queiroz (2009, p. 205, tradução nossa<sup>8</sup>) trazem a ideia de tradução como um processo em camadas: “TI pode ser descrita como um processo multi-hierárquico de relações entre camadas de representações semi-independentes. As camadas estruturadas não atuam independentemente, mas são autônomas em termos funcional e descritivo.”. Retomando a ideia de que o signo representa algo para alguém sempre sob certo prisma, podemos inferir que um único signo pode traduzir-se em diversos outros, dependendo do modo, das relações sógnicas, que se utilize para interpretá-lo. Mas não necessariamente a hierarquia de sentidos num texto fonte será reproduzida num texto alvo: “Se a tradução de uma obra literária para uma coreografia de dança resulta em materiais e estruturas totalmente diferentes, como é possível comparar ‘a fonte e o alvo semióticos?’” (Ibidem, p. 205, tradução nossa<sup>9</sup>).

A ideia de camadas de sentidos num texto, que pode ou não ser um único signo, pode ser compreendida de outra forma: a multimodalidade. Já existe até mesmo um novo campo de estudos, os Estudos Multimodais (*Multimodal Studies*), para pensar a comunicação humana através dos diversos modos ou sistemas semióticos possíveis. A noção de multimodalidade nasceu como contraparte ao crescimento dos estudos de Linguística sistêmico-funcional. Estes últimos buscavam demonstrar como os textos

---

<sup>7</sup> “an individual experience a sign (a text) that stands for, or refers to, a phenomenon in the world and that creates some sense (the interpretant) in his mind.”.

<sup>8</sup> “IT can be described as a multi-hierarchical process of relation between semi-independent layers of descriptions. The layers of organization do not act independently but they are autonomous in functional and descriptive terms.”.

<sup>9</sup> “If a translation from a literary work into a dance choreography results in very different materials and structures, how is it possible to compare ‘semiotics source and target?’”.

expressavam seus significados dentro dos contextos e utilizando todas as potencialidades da língua. Tais estudos, porém, debruçavam-se quase sempre sobre a língua falada e escrita, deixando de lado outras possibilidades comunicativas dentro de uma sociedade, como os gestos, as cores, etc. Percebendo isso, outros pensadores passaram a considerar as possibilidades comunicativas dos elementos não verbais. Então, cada um dos elementos comunicativos de um texto equivale a um *modo*, e a interação entre os diversos *modos* é a multimodalidade. Um dos ícones dessa vertente investigativa é Gunther Kress (2009). Para o autor, o modo é resumido como “um recurso socialmente formado e culturalmente aceito para fazer algum sentido” (Ibidem, p. 54, tradução nossa<sup>10</sup>). Mais do que isso, porém, pensar a multimodalidade obriga a pensar em todas as formas possíveis pelas quais uma pessoa, um texto ou qualquer coisa pode transmitir algum sentido. Gestos, cores e até mesmo cheiros podem ser modos, cada um evocando no receptor/leitor um certo conhecimento de mundo adquirido socialmente para que possa conseguir captar o que aquele modo quer dizer.<sup>11</sup>

Já que é possível imaginar uma cena, apenas uma, de um filme através da leitura de um trecho, e apenas um, de um livro, então podemos acreditar que a TI deve ocorrer a níveis menores, entre enunciados, discursos e unidades lexicais dentro de um filme ou texto. E tais unidades não necessariamente precisam se corresponder num sentido restrito. Uma forma de perceber, de sentir, uma palavra pode ser traduzida em outro *modo* possível, mas relacionado àquela palavra, como uma cor, uma imagem ou mesmo um cheiro. Além disso, mais de um tipo de tradução pode ocorrer ao mesmo tempo, já que um texto pode ser multimodal e seus signos podem ser interpretados de mais de uma forma simultaneamente. Vamos explorar tal possibilidade agora.

### **As histórias em quadrinhos e suas (micro) possibilidades tradutórias**

Existe um tipo de texto em que diversos modos de transmissão de sentidos se manifestam e se entrelaçam o tempo todo, e é somente graças a esse entrelaçamento que tal texto torna-se tão interessante: a história em quadrinhos (HQ), ou apenas quadrinhos. Podemos encontrar numa única vinheta de uma HQ palavras, imagens de objetos, imagens humanas e certos sinais que podemos chamar de elementos quadrinísticos (EQ) atuando ao mesmo tempo para transmitir uma narrativa ao leitor. Um exemplo clássico de HQ ocidental são os álbuns do personagem francês Asterix, dos quadrinistas René Goscinny e Albert Uderzo. Cada álbum dos “intrépidos gauleses” é recheado de denso conteúdo linguístico e sociocultural, havendo referências constantes a lugares, pessoas e situações tanto da Europa das décadas de 1960 e 1970, época de criação da grande maioria dos álbuns, quanto de outras épocas e momentos da História Mundial, todos transportados para o tempo em que ocorreriam as aventuras dos gauleses, o ano 50 a.C. A grande intertextualidade de Asterix é certamente um desafio considerável para qualquer tradutor que resolva verter a obra para outra língua.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> “a socially shaped and culturally given resource for making meaning”.

<sup>11</sup> Um trabalho mais completo que aborda a questão da multimodalidade e como ela pode ser usada na análise de traduções intersemióticas é o texto de Adriano da Silva (2014).

<sup>12</sup> Por intertextualidade, remetemos ao trabalho de Kristeva (1974), para quem o texto é como uma malha, costurada por e em outros textos, entendendo-se texto por livros, filmes, discursos orais, teorias científicas e/ou sociais etc. Desse modo, um texto sempre remete a outro, que remete a outro, indefinidamente.



Vamos mostrar agora dois casos, de dois álbuns distintos, em que houve TIs micro-textuais. As análises foram feitas através da comparação de vinhetas no original em francês com a tradução para o português brasileiro, o que indica que a metodologia utilizada foi qualitativa documental. Consideramos como modos possíveis de transmissão de sentidos, neste caso, os mencionados no parágrafo anterior: as palavras – toda forma de manifestação verbal que apareça na vinheta; os EQs – os sinais pertencentes ao universo dos quadrinhos e que o caracterizam, como os balões, as linhas de movimento, as onomatopeias, etc.; as imagens de objetos – todas as imagens que remetem a objetos da realidade; as imagens humanas – todas as imagens que remetem a corpos humanos e suas possibilidades comunicativas (gestos, linguagem corporal e expressões faciais).

Devemos considerar ainda que, no Brasil, tradicionalmente as imagens dos quadrinhos (ou o que se considera imagem) não são traduzidas. Há leis de direitos autorais específicas para palavras e imagens, e modificar a imagem custa mais caro às editoras, já que, além da questão do direito autoral, exige a contratação de um artista gráfico. Por outro lado, muitos leitores compram os quadrinhos justamente pelas imagens, que são consideradas então obras de artes.<sup>13</sup>

O primeiro par de vinhetas analisadas (Figuras 2 e 3) vem do álbum *Asterix et le chaudron* (2010) e sua tradução *Asterix e o caldeirão* (1986). Vemos o personagem Obelix, companheiro inseparável de Asterix, correndo e gesticulando, aparentando nervosismo e reclamando que os habitantes da aldeia gaulesa deixaram Asterix ir sozinho para uma missão.

**Figuras 2 e 3: Uma imagem traduzida em palavra**



**Fonte: Goscinny e Uderzo (2010 e 1986)**

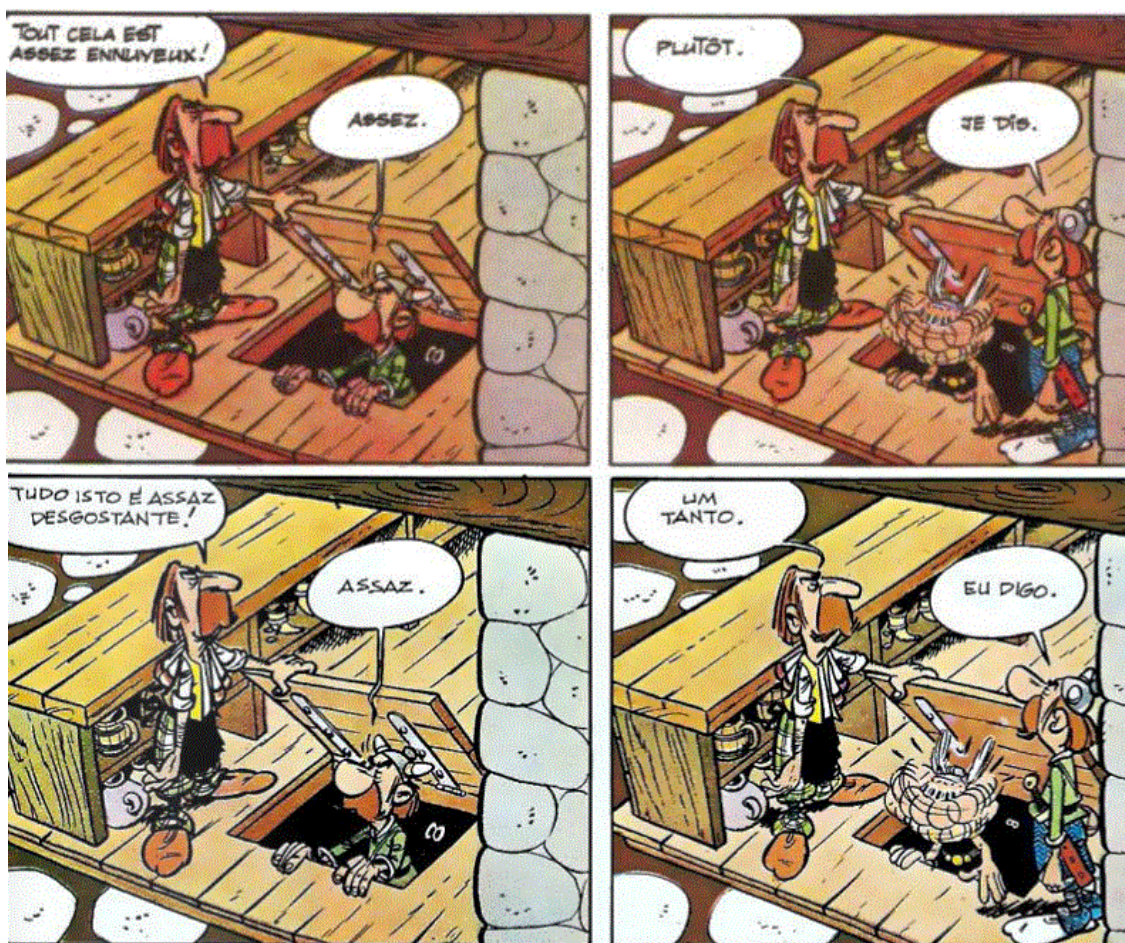
Em termos de modos, ou sistemas semióticos, temos: *modo palavras*: o acréscimo da frase “Mas vocês ficaram malucos?” no texto traduzido, a qual não tem um correspondente no balão original francês; *modo EQ*: a onomatopeia Toc! Toc! Toc!; e *modo imagem humana*: o gesto de bater na cabeça com o dedo indicador.

<sup>13</sup> Atualmente já existem casos de traduções de quadrinhos em que a imagem é modificada também, mas dado o nosso objeto de estudo, não nos aprofundaremos mais no assunto.

O que chama a atenção aqui é a palavra *malucos*. A menção à loucura aparece, porém, apenas na tradução. Não há qualquer palavra equivalente no original em francês. Por outro lado, o gesto de Obelix é facilmente reconhecível por qualquer cidadão francês, mas não por um cidadão brasileiro mediano: significa chamar alguém de maluco. Assim, um gesto foi traduzido numa palavra. Um modo, um sistema semiótico foi transmutado em outro. Falando dos três tipos de tradução de Jakobson, temos a tradução interlingual ocorrendo entre os conteúdos de cada balão (as palavras e expressões foram traduzidas do francês para o português), mas também temos uma tradução intersemiótica ocorrendo entre o gesto “humano” de Obelix e a palavra *malucos*, e ambas ao mesmo tempo. O tradutor certamente teve de lidar com a imutabilidade da imagem e teve sua tradução restrita ao espaço dentro do balão, mas ainda assim conseguiu ajudar o leitor a entender o sentido daquele gesto típico da cultura francesa. O motivo que levou o tradutor a fazer essa escolha não vem ao caso agora.

O segundo par de vinhetas (Figuras 4 e 5) vem do álbum *Asterix chez les bretons* (2008) e sua tradução *Asterix entre os bretões* (1985). Vemos os personagens bretões Jolitorax e Relax muito irritados por algo que os romanos acabaram de fazer a eles, e mostrando essa raiva ao seu modo bretão, com Asterix observando atônito aquele tipo de manifestação.

Figuras 4 e 5: Tradução de estereótipo



Fonte: Goscinny e Uderzo (2008 e 1985)



Olhando para os modos, temos: *modo palavras*: traduções quase literais entre texto fonte e texto alvo; *modo EQ*: três balões com perceptíveis espaços em branco dentro deles; e *modo imagem humana*: a caracterização dos bretões (postura ereta, feições graves).

Para compreender como a tradução acontece neste caso, é preciso evocar outro conceito: o estereótipo. Todos os povos contatados por Asterix e Obelix em suas aventuras correspondiam a estereótipos de povos da atualidade francesa de 1960 e 1970, conforme nos explica Maria Vila Barbosa (2014). No caso do álbum analisado, o estereótipo dos britânicos, representados pelos bretões, era o enxergado pelos franceses na época, que por sua vez era embasado em literaturas, como as obras de Pelham Grenville Wodehouse<sup>14</sup>, e alguns programas de TV ingleses, como a série Monty Python.

Feita a observação acima, sigamos com a análise. O estereótipo britânico é muito bem apresentado pelos criadores de Asterix através de três modos: nas imagens humanas, mostrando personagens eretos e austeros; nas palavras, com frases curtas e contundentes; nos EQs, com balões realçando as poucas palavras e reforçando a característica fleumática delas. Ao nível de tradução interlingual, o tradutor manteve as poucas palavras e a contundência delas. Mas se consideramos o estereótipo como um sistema semiótico, um signo que representa um povo, houve também uma tradução intralingual, já que a ideia francesa do que seja um britânico é muito bem transmitida para o público brasileiro, tanto pelas imagens humanas como pelas EQs. Ou seja, a partir de agora o estereótipo pelo qual os franceses enxergam os britânicos é conhecido e absorvido pelos brasileiros, sem que para isso houvesse qualquer explicação em forma de palavras. Novamente, uma tradução intralingual e uma interlingual ocorreram simultaneamente.

Há diversos outros pares de quadrinhos em Asterix que nos permitem perceber mais de um tipo de tradução ocorrendo ao mesmo tempo, mas acreditamos que os dois acima já sejam suficientes para comprovar a ideia ora defendida.

## Alguma discussão

Não sabemos o real motivo porque Roman Jakobson não se debruçou mais sobre a TI. Devemos admitir: ele foi um dos maiores autores da Linguística e, como dito no começo deste trabalho, pensou em diversos outros aspectos das línguas e linguagens humanas transmitidas através da fala e da escrita. Talvez por isso mesmo dedicou pouco tempo, e interesse, para pensar a comunicação por gestos, imagens e outras formas semióticas. Também devemos lembrar que Jakobson desenvolveu a maior parte de sua obra entre as décadas de 1920 e 1960 e que nessa época, tanto na Rússia como nos Estados Unidos (países onde viveu e trabalhou), o uso de imagens para a comunicação humana ainda era muito limitado.

Apesar de entendermos que é possível pensar a TI sem necessariamente evocar a obra de Jakobson, utilizando apenas a semiótica peirceana, acreditamos que esta teoria seja ampla demais e mais focada na percepção dos seres (ou pessoas) sobre as

---

<sup>14</sup> São famosos os personagens Bertie e Jeeves do escritor inglês, que representam através de paródias toda a idiosincrasia dos britânicos. Para mais informações sobre os personagens e sobre o universo de Wodehouse, ler os livros *Thank you, Jeeves* e *Jeeves in the offing*, do autor (Arrow Books).

experiências e sentidos que lhes vêm sob a forma de signos. A obra de Jakobson, por outro lado, está muito mais interessada nas relações linguísticas, socioculturais e cognitivas advindas dessas percepções, e foram pensadas especificamente para as relações entre pessoas e povos.

Reverendo agora a classificação de Jakobson, podemos pensar que a tradução intralingual poderia na verdade ser chamada de *tradução intrasemiótica*, já que é possível pensar, por exemplo, na tradução de objetos com certa utilidade ou representação numa cultura por objetos com a mesma utilidade ou representação em outra cultura.<sup>15</sup> Por outro lado, essa tradução intrasemiótica poderia ser um quarto tipo, mantendo-se a tradução intralingual, junto com a interlingual, dentro da esfera verbal. De qualquer modo, acreditamos que a classificação de Jakobson ganhou uma nova interpretação, que é efetivamente aplicável e concorrente com outras teorias e outros pensadores das traduções, incluída aí a intersemiótica.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D.; QUEIROZ, J. Towards a Model of Intersemiotic Translation. *The International Journal of the Arts in Society*. v. 4, n. 4, p. 203-210, 2009.
- AMORIM, L. M. *Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em Alice no País das Maravilhas de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- GOSCINNY, R.; UDERZO, A. *Asterix entre os bretões*. Tradução de Jorge Faure Pontual. Rio de Janeiro: Record. 1985.
- \_\_\_\_\_. *Asterix e o caldeirão*. Tradução de Cláudio Varga. Rio de Janeiro: Record. 1986.
- \_\_\_\_\_. *Astérix chez les Bretons*. Édition 07. Paris: Hachette. 2008 [1966].
- \_\_\_\_\_. *Astérix et le chaudron*. Édition 07. Paris: Hachette. 2010 [1969].
- HOLENSTEIN, E. *Jakobson: o Estruturalismo Fenomenológico*. Lisboa: Editorial Veja, 1975.
- HUTCHEON, L. *A theory of adaptation*. New York: Routledge, 2006.
- KRESS, G. What is mode? In: JEWET, C. (Ed.). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge. 2009. p. 54-66.
- JAKOBSON, R. Linguistics and Poetics. In: SEBEOK, T. A. *Style in Language*. Cambridge: MIT Press, 1960.

---

<sup>15</sup> Isso efetivamente já ocorreu na tradução do desenho animado (anime) japonês Doraemon para a cultura norte-americana: há uma cena em que os *hashis* segurados pelos personagens durante uma refeição são substituídos por garfos na versão traduzida. Outra cena substitui as notas de dinheiro japonesas por dólares. Muitas outras domesticações ocorrem, a fim de deixar o anime mais “palatável” para o novo público. Mais detalhes em: <<http://www.deculture.es/2014/05/13/doraemon-absurda-censura-occidentalizacion-estados-unidos/>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Aspectos linguísticos da tradução. In: *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003

JAKOBSON, R.; HALLE, M. Two Aspects of Language and Two Types of Aphasic Disturbances. In: *Fundamentals of Language*. The Hague/Paris: Mouton, 1956.

JEHA, J. C. Intersemiotic translation: the Peircean basis. *Anais da Semana de Estudos Germânicos, 11*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 81-87.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Tradução de Lúcia H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974

PEIRCE, C. S. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, ed. by Charles Hartshorne, Paul Weiss & Arthur W. Burks. Cambridge: Belknap Press, 1931-1966. 8 v.

\_\_\_\_\_. *Semiótica*. Tradução de José T. C. Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005. Coleção Estudos.

PLAZA, J. *Tradução Intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva. 2003.

SILVA, A. C. Metodologia de análise em traduções de histórias em quadrinhos: uma possibilidade para geração de dados. *In-Traduções*, Florianópolis: UFSC, v. 6, n. 10, p. 124-141, 2014.

VILA BARBOSA, M. M. Delirant isti translators! Análise dalgúns elementos de difícil traduzadaptación en Astérix. *Herméneus*. n. 16. Soria: Universidad de Valladolid, 2014. p. 291-327. Disponível em: <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/8632>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

**Recebido em:** 30/08/2017

**Aprovado em:** 06/07/2018

# Vocábulos fundantes de Clarice Lispector extraídos de duas obras da autora e características de normalização em suas respectivas traduções

**Thereza Cristina de Souza Lima**

Centro Universitário Internacional Uninter (UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil

thereza.l@uninter.com, tcslicristina@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6955-4840>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v47i2.1926>

## Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo observar o comportamento de tradutores diferentes em face de fragmentos (re)aproveitados e semelhantes extraídos de duas obras de Clarice Lispector. Outro objetivo é verificar as escolhas desses tradutores frente a dois vocábulos recorrentes da autora: silêncio e olhos. Temos como arcabouço teórico os Estudos da Tradução baseados em *corpus* (BAKER, 1993, 1995, 1996, 1999, 2004; estudos sobre normalização (SCOTT, 1998) a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2004) e a fortuna crítica da autora (NUNES, 1995; SÁ, 2000). Como procedimento metodológico, a pesquisa foi realizada por meio de uma combinação de investigações semimanuais e computadorizadas. Com base em Scott (1998), examinamos a tradução dos vocábulos selecionados em relação à normalização. Os resultados finais apontam para tendência à normalização por parte de ambos os tradutores em pauta.

**Palavras-chave:** estudos da tradução; Linguística de corpus; normalização.

## Meaningful words of Clarice Lispector extracted from two books of the author and characteristics of normalization in their respective translations

### Abstract

The present research aims to observe the behavior of different translators facing similar and reused fragments extracted from two books written by Clarice Lispector. The other objective is to verify these translators' choice concerning two of the authors' reoccurring words: silence and eyes. We have, as theoretical framework, Corpus-based translation studies (BAKER, 1993, 1995, 1996, 1999, 2004); studies on normalization (SCOTT, 1998); Corpus linguistics (BERBER SARDINHA, 2004) and the author's critical heritage (NUNES, 1995; SÁ, 2000). As methodological procedure, the research was carried out by means of a combination of semimanual and computerized investigation. Drawn on Scott (1998), we examined the translation of the selected words in relation to aspects of normalization. The final results point at a certain tendency to normalization in relation to both translators in question.

**Keywords:** translation studies; Corpus linguistics; normalization.

## Introdução

Clarice Lispector é uma escritora de destaque em nossa literatura. Considerada enigmática, introspectiva, aborda em uma linguagem peculiar, muitas vezes de difícil compreensão, temas como a vida, a morte, o silêncio, os olhos, entre outros. A linguagem de Clarice Lispector é tão peculiar que, na visão de Alceu Amoroso Lima (1964, orelha do romance *O Lustre*), “ninguém escreve como Clarice Lispector. Clarice Lispector não

escreve como ninguém, só seu estilo mereceria um ensaio especial. É uma chave diferente a qual o leitor custa a adaptar-se”.

Diante da referida “linguagem peculiar” e de difícil compreensão, faz-se necessária uma investigação a respeito das soluções apresentadas pelo tradutor Giovanni Pontiero ao traduzir, para o inglês britânico, as crônicas que Clarice Lispector escreveu e publicou no *Jornal do Brasil* entre 1967 e 1973, que compõem a obra *A Descoberta do Mundo (DM)*, nosso texto de partida 1 (TP1), cujo título Pontiero traduziu como *Discovering the World (DW)*, nosso texto de chegada 1 (TC1). A mesma investigação também se faz necessária no romance *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres (ALP)*, nosso texto de partida 2 (TP2), traduzido para o inglês americano por Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris com o título *An Apprenticeship or the Book of Delights (ABD)*, nosso texto de chegada 2 (TC2).

Com base na pesquisadora Ranzolin (1985), observamos que Clarice realiza um (re)aproveitamento de partes das crônicas da *DM* no romance *ALP*, ou, à maneira inversa, o (re)aproveitamento de partes de seu livro *ALP* nas crônicas da *DM*. Como tais obras foram traduzidas por diferentes profissionais, é possível analisar o comportamento tradutório de cada um deles, frente a textos semelhantes, escritos em língua portuguesa e traduzidos para a língua inglesa. É importante ressaltar que nesses (re)aproveitamentos, a que nos referiremos como fragmentos, observamos deslocamentos, mudança de pronomes, reduções e ampliações de parágrafos, obedecendo ao fluxo irregular do discurso. Obviamente, isso acarreta mudanças substanciais para cada uma das respectivas traduções.

Observando mais detalhadamente a escritura clariciana, constatamos a importância da repetição e da carga emocional que seus vocábulos fundantes e palavras-chave acarretam. Indubitavelmente, a repetição está presente em várias partes da escritura clariciana, inclusive nos fragmentos (re)aproveitados que também constituem um tipo de repetição. Clarice é consciente desse processo enriquecedor de seu estilo e na visão de Sá (2000), a escritora não tem medo da repetição. Assume-a realmente como uma técnica e um gosto pessoal: “a repetição me é agradável e repetição acontecendo no mesmo lugar termina cavando, pouco a pouco, cantilena enjoada, diz alguma coisa” (SÁ, 2000, p. 151).

O crítico Benedito Nunes (1995, p. 137), ainda sobre a repetição, afirma que ela “tanto aumenta a teia de significações, como pode também, em movimento inverso, reduzi-la. Onde se esgota a repetição, começa o silêncio”. Para Clarice, tanto o silêncio em si quanto a explicitação do vocábulo “silêncio” são de primordial importância dentro da sua obra. Ambos, a repetição e o silêncio, relacionam-se à procura de um efeito de desgaste da palavra e da frase. Conforme mencionado anteriormente, por ser considerado fundante nas obras em pauta, selecionou-se para análise esse vocábulo e sua respectiva tradução.

Outro vocábulo aqui investigado, também considerado fundante pela fortuna crítica da autora é o vocábulo “olhos”, presente significativamente nos fragmentos repetidos e (re)aproveitados, como no romance *ALP*, quando Lori e Ulisses finalmente entregam-se um ao outro:

Ele a beijou demoradamente até que ambos puderam se descolar um do outro, e ficaram se **olhando** sem pudor um nos **olhos** do outro. Ambos sabiam que já tinham ido longe demais. E ainda sentiam perigo de entregarem-se tão totalmente. Continuaram em

silêncio. Foi então deitados no chão que se amaram tão profundamente que tiveram medo da própria grandeza deles (ALP, p. 146).

Segundo o dicionário de símbolos (CHEVALIER; GREERBRANT, 1990), na visão dos bambaras, durante o ato sexual a mulher se une ao homem pelos olhos e pelo sexo: a visão é o desejo, o olho é a cobiça e, enfim, o mundo do homem é o seu olho. Por isso, metaforicamente, o olho pode abranger noções de beleza, luz, mundo, universo, amor, silêncio, morte e vida.

Desta feita, tanto nas crônicas que compõem o TF1, quanto no romance que compõe o TF2, Clarice, em linguagem peculiar, emprega vocábulos recorrentes e significativos, que consideramos representativos dentro da grandeza das obras claricianas aqui investigadas, razão pela qual, com base na fortuna crítica da autora, selecionamos para análise, além do vocábulo “silêncio”, o vocábulo “olhos”, e suas respectivas traduções para a língua inglesa.

### **Arcabouço teórico**

O objetivo da nossa pesquisa é investigar o fenômeno da normalização em textos traduzidos. Adotamos uma abordagem multidisciplinar baseada nos estudos da tradução e na linguística de corpus (BAKER, 1993, 1995, 1996; SCOTT, 1998); e também nos estudos literários (NUNES, 1995; SÁ, 2000). O arcabouço teórico metodológico principal baseia-se em Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) e nos estudos descritivos da tradução, cujo foco vira-se para a cultura de chegada, privilegiando o estudo de padrões que regem o sistema da tradução literária em interação com os demais sistemas de produção textual de uma dada cultura. É a partir do reconhecimento da tradução enquanto espaço que privilegia a cultura de chegada que Baker (1993) constitui a tradução como objeto de pesquisa *per se*, mas, para tanto, elege, também, como quadro metodológico para pesquisa, a abordagem da linguística de corpus. Justificamos nossa abordagem literária baseada em Nunes (1995) e Sá (2000), pelo fato de os referidos autores nos darem subsídios para analisar literariamente a linguagem de Clarice Lispector, os vocábulos recorrentes e preferenciais por ela utilizados selecionados— “silêncio” e “olhos” —, assim como as soluções apresentadas pelos profissionais que traduziram tais vocábulos.

Como a metodologia de Baker vale-se de teorias dos estudos da tradução e de teorias da linguística de corpus, cabe aqui, inicialmente, apresentarmos a definição de *corpus* dessa pesquisadora, que dá sustentação à nossa forma de investigação por envolver a observação de textos traduzidos:

Corpus agora significa fundamentalmente uma coletânea de textos que permitam leitura em formato eletrônico e que possibilitem análises processadas automaticamente em diversos modos; um corpus [...] inclui tanto textos falados como escritos e um corpus pode incluir um grande número de textos provenientes de várias fontes, produzidos por muitos escritores falantes e sobre uma variedade de tópicos [...] reunidos por uma finalidade específica e de acordo com critérios explícitos quanto ao seu desenho [...] representativo de uma dada área (BAKER, 1993, p. 241, tradução nossa).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Todas as traduções de citações são da autora do artigo.



A proposta de Baker (1993) parte de duas principais correntes de pensamento, uma na área de investigação da tradução e outra na da linguística de corpus. A primeira baseia-se nas concepções de Toury (1978), para quem os estudos descritivos da tradução constituem o ramo da disciplina que deve fornecer uma metodologia coerente e procedimentos explícitos de pesquisa, de forma a permitir que os resultados de estudos descritivos individuais sejam expressos em termos de generalizações sobre o comportamento tradutório. A segunda vertente provém do linguista Sinclair (1991), o qual acredita que *corpora* computadorizados conseguem minimizar, em parte, as limitações do pesquisador e sua dependência da intuição. A partir dessas duas correntes de pensamento, Baker (1993) estabelece a tradução como objeto de pesquisa da disciplina, cujo objetivo principal passa a ser a identificação de traços do texto traduzido que levarão ao entendimento do que é e de como funciona a tradução.

Ainda com base em Baker (1993, p. 243), observamos que a pesquisadora menciona quatro categorias ou estratégias que “tipicamente ocorrem em textos traduzidos... e que não são resultado da interferência de sistemas linguísticos específicos”. Mais especificamente, essas categorias são:

a) Normalização: A tendência do tradutor em exagerar as características da língua de chegada, adaptando a linguagem do texto original aos padrões típicos da linguagem do texto traduzido. A normalização pode ocorrer ao nível da microestrutura e afetar a macroestrutura do romance, como, segundo Scott (1998), aconteceu na obra espanhola *Don Quixote* em sua tradução para a língua holandesa. Baker (1996) afirma que há uma relação entre a normalização e o *status* da língua alvo, isto é, quanto mais alto o *status* da língua fonte, menor a tendência à normalização. Além disso, Baker (op. cit.) observa que a normalização é mais evidente quando se relaciona a formas gramaticais, à pontuação e a padrões de combinação de palavras, ou seja, de colocações.

b) Explicitação: A tendência do tradutor de tornar a linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido. A referida estratégia justificaria o fato de os textos traduzidos serem, em média, 10% mais longos do que os textos originais.

c) Simplificação: A tendência do tradutor de simplificar a linguagem usada na tradução, ou seja, tornar a leitura mais fácil (não necessariamente mais explícita) para o leitor. A simplificação envolve a análise do comprimento de sentença, ambiguidade, pontuação, densidade lexical e razão forma/ocorrência, ou seja, uma medida da variedade de vocabulário usada num texto ou *corpus*, possibilitando verificar se o texto traduzido apresenta um vocabulário mais ou menos variado do que o texto original na mesma língua. O uso de vocabulário menos variado é um traço dos textos direcionados para falantes não nativos de uma língua, para torná-los mais fáceis de processar.

d) Nivelamento: A referida estratégia diz respeito à tendência em encontrar um equilíbrio, em não exagerar características da linguagem do texto original, nem características da linguagem do texto traduzido. O nivelamento envolveria a tendência em trazer o texto traduzido para uma linguagem padrão sem privilegiar a língua de partida.

Em tese apresentada à Universidade de Liverpool, Maria Nélia Scott (1998) investiga a estratégia de normalização, utilizada por Pontiero ao traduzir o romance *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, associando-a ao que Venutti (1995, p. 31) refere criticamente como “domesticação”, ou seja, “tornar o texto estrangeiro claro... domesticando-o”. Na mencionada pesquisa, Scott estabelece 11 características da

normalização que são: 1) comprimento do texto e da sentença; 2) pontuação; 3) estruturas sintaticamente complexas; 4) ambiguidade; 5) imprecisão de expressão; 6) metáforas incomuns; 7) mudança de linguagem coloquial para formal; 8) omissões e/ou adições; 9) troca de palavras menos comuns por mais comuns; 10) outras mudanças na tradução; 11) padrões de repetição.

Baker (1995) também observa que os *corpora* utilizados para pesquisa podem ser: 1) Paralelos: consistem de textos originais numa língua de partida e suas respectivas traduções numa língua de chegada; 2) Multilíngues: conjuntos de dois ou mais *corpora* monolíngues, que permitem estudar os itens e os traços linguísticos no ambiente da língua tal como produzida originalmente; 3) Comparáveis: cujo papel na disciplina de estudos da tradução é o de identificar padrões específicos de textos traduzidos.

Empregaremos dois *corpora* paralelos, por serem os mais indicados para nossa pesquisa, pois possibilitam que o foco deixe de ser prescritivo e passe a ser descritivo. Em outras palavras, permitem que o pesquisador observe e descreva as escolhas do tradutor, frente às dificuldades inerentes ao processo tradutório. Segundo Baker (1995, p. 231), este tipo de *corpus* desempenha “um papel crucial na exploração de normas de tradução em contextos socioculturais e históricos”.

Quanto à composição dos *corpora*, selecionamos dois pares de obra de Clarice Lispector, originalmente escritos em língua portuguesa, e as respectivas traduções para a língua inglesa. Também compilamos fragmentos semelhantes (re)aproveitados pela autora, extraídos de ambos os *corpora*. Desse modo, a constituição dos três *corpora* da presente pesquisa corresponde a:

*Corpus 1*: constituído pelo subcorpus na língua fonte 1.1: *A Descoberta do Mundo (DM)*, de Clarice Lispector, Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999, 3ª edição, 478 páginas, 172.143 palavras; e, na língua meta, pelo subcorpus 1.2: *Discovering the World (DW)*, tradução de Giovanni Pontiero, Manchester: Carcanet Press, 1992, 652 páginas, 194.167 palavras.

*Corpus 2*: constituído pelo subcorpus na língua fonte 2.1: *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres (ALP)*, de Clarice Lispector, Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1969, 155 páginas, 36.385 palavras; e, na língua meta, pelo subcorpus 2.2: *An Apprenticeship or The Book of Delights (ABD)*, tradução de Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris, Austin: University of Texas Press, 1986, 126 páginas, 40.321 palavras.

*Corpus 3*: fragmentos repetidos e reaproveitados pela autora: constituído, na língua fonte, pelo subcorpus 3.1, com 7.343 palavras, contendo fragmentos semelhantes extraídos do TF1 (*DM*); também na língua fonte, pelo subcorpus 3.2, com 7.880, contendo fragmentos semelhantes extraídos do TF2 (*ALP*); bem como, na língua meta, pelo subcorpus 3.3, com 7.871 palavras contendo fragmentos traduzidos por Pontiero, os quais foram extraídos do TM1 (*DW*) e, também na língua meta, pelo subcorpus 3.4, com 8.379 palavras, contendo fragmentos traduzidos por Mazzara e Parris, os quais foram extraídos do TM2 (*ABD*).

Para facilitar a visualização, apresentamos o quadro abaixo, com a composição dos *corpora* na presente pesquisa:

	CORPUS 1		CORPUS 2	
	TF1 ( <i>DM</i> )	TM1 ( <i>DW</i> )	TF2 ( <i>ALP</i> )	TM2 ( <i>ABD</i> )
N.º de palavras	172.143	194.167	36.385	40.321

CORPUS 3				
	Subcorpus 3.1 FF1 extraído de ( <i>DM</i> )	Subcorpus 3.2 FF2 extraído de ( <i>ALP</i> )	Subcorpus 3.3 FM1 extraído de ( <i>DW</i> )	Subcorpus 3.4 FM2 extraído de ( <i>ABD</i> )
N.º de palavras	7.343	7.800	7.871	8.379

Levando em conta a importância dos vocábulos “silêncio” e “olhos” na escritura clariciana e o fato de poderem ser considerados vocábulos recorrentes e preferenciais em nossos *corpora*, segundo levantamento gerado pela *Wordlist* do programa *WordSmith Tools*, passamos a observar as concordâncias do referido vocábulo, à direita e à esquerda no nível da frase e no do parágrafo, objetivando listar as combinações frequentes de Lispector e analisar as traduções efetuadas pelos tradutores Pontiero em nosso TC1 e Mazzara e Parris em nosso TC2.

Dada a sua alta recorrência, seria inexecutável extrair todas as concordâncias dos referidos vocábulos nas duas obras que compõem nossos *corpora* um e dois (TP1 e TP2) e suas respectivas traduções (TC1 e TC2). Por esta razão, efetuamos as concordâncias nos fragmentos semelhantes encontrados em nossos *corpora* e selecionamos exemplos para ilustrar nosso trabalho.

### **Concordâncias e análises dos vocábulos “silêncio” e “olhos”**

Conforme explicitado anteriormente, Scott (1998) investigou a estratégia de normalização utilizada por Pontiero ao traduzir o romance de Clarice Lispector *A Hora da Estrela* e estabeleceu 11 características da normalização.

Baseando-nos em Scott (1998), identificamos três características como as mais pertinentes para nossa pesquisa. São elas: metáfora incomum em relação ao silêncio; alterações em estruturas complexas em relação a olhos e repetição em relação a ambos, silêncio e olhos.

### **Metáfora incomum e o silêncio**

Pensar metaforicamente é central à nossa existência, faz parte da nossa vida diária não apenas na língua, mas em pensamento e ação. “A metáfora é o exemplo de palavra fora do seu sentido normal, por efeito de analogia. À sequência de metáforas se dá o nome de alegoria” (SACCONI, 1989, p. 394). Scott (1998, p. 164, tradução nossa) concorda com Lakoff e Johnson, no sentido de que “nosso sistema conceitual comum, em termos do qual nós pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> “[...] our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”.

Poderíamos considerar a linguagem de Clarice Lispector como uma alegoria, uma vez que a autora utiliza uma sequência de metáforas, muitas delas consideradas incomuns, contribuindo para prender o interesse do leitor no texto.

Exemplos de normalização e respectiva análise em relação à metáfora incomum na tradução do “silêncio”

**FF1**<sup>3</sup>- [...] faz de conta que uma veia não se abria e faz de conta que sangue escarlate não estava em **silêncio** branco escorrendo e que ela não estivesse pálida de morte,

**FM1**- [...] *pretend a vein had not been opened to allow crimson blood to trickle in white **silence** and that she was not deathly pale.*

**FF2**- [...] faz de conta que uma veia não se abria e faz de conta que dela não estava em **silêncio** alvíssimo escorrendo sangue escarlate, e que ela não estivesse pálida de morte

**FM2**- [...] *she pretended that a vein had not burst open and that scarlet drops of blood were not dripping from her in the brightest **silence** and that she was not deathly pale,*

**FF1**- E Deus se liquefez enfim em chuva? Não. Nem quero. Por seco e calmo ódio, quero isso mesmo, este **silêncio** feito de calor que a cigarra rude torna sensível.

**FM1**- *Out of dry and tranquil hatred, this is what I really want, this **silence** formed by heat which the rustic cicada can make one feel.*

**FF2**- Por seco e calmo ódio, quero isso mesmo, este **silêncio** feito de calor que a cigarra rude torna sensível.

**FM2**- *What I want from my dry, calm hatred is exactly this **silent** heat made sensitive by the rustic grasshopper.*

Nos dois exemplos acima, notamos que no FM1 as metáforas “silêncio branco” e “silêncio feito de calor” são traduzidas literalmente por Pontiero: “*white silence*”, e “*silence formed by heat*”. No entanto, no FM2, observamos que os tradutores tentaram usar metáforas mais comuns: “*brightest silence*”, e “*silent heat*”. As escolhas de ambos os tradutores poderiam corresponder a traços de normalização, uma vez que tornam a linguagem mais clara para o leitor.

### Alterações em estruturas complexas e os “olhos”

A ordem das palavras nas frases contribui expressivamente para a compreensão do leitor, uma vez que, “a ordem dos elementos em uma estrutura pode ser modificada para ajudar a carga de memória e facilitar o processamento”<sup>4</sup> (QUIRK *et al.*, 1985 *apud* SCOTT, 1998, p. 150, tradução nossa).

Exemplo de normalização e respectiva análise em relação à metáfora incomum na tradução dos “olhos”

<sup>3</sup> FF1 corresponde a Fragmento fonte 1; FM1 corresponde a Fragmento meta 1; FF2 corresponde a fragmento fonte 2 e FM2 corresponde a fragmento meta 2.

<sup>4</sup> The order of the elements in a structure can be changed to aid memory load and easy processing.

**FF1-** Abaixa a cabeça dentro do **brilho do mar**, e retira uma cabeleira que sai escorrendo toda sobre os **olhos salgados** que ardem.

**FM1-** *She lowers her head into the **gleaming waters** and re-emerges, her hair dripping **salt-water** which causes her eyes to smart.*

**FF2-** Abaixa a cabeça dentro do **brilho do mar**, e retira uma cabeleira que sai escorrendo toda sobre os **olhos salgados** que ardem.

**FM2-** *She lowers her head into the **sparkling sea** and pulls back a lock of hair dripping water over her **eyes**, which are burning from the **salt**.*

Observamos, no exemplo acima, que a opção de Mazzara e Parris no FM2 apresenta alguns acréscimos; porém, parece-nos de mais fácil compreensão para o leitor na LM que a opção de Pontiero no FM1, que qualifica a água com o uso do adjetivo composto “*salt-water*”. Também notamos que ambos, o tradutor individual e a equipe de tradutores, optam por distanciar e desfazer a hipálage<sup>5</sup> empregada por Clarice relativa à sequência “brilho do mar” e “olhos salgados”. Tais opções ocasionam certas alterações na estrutura complexa empregada por Clarice, e poderiam caracterizar aspectos de normalização. Contudo, a opção de Mazzara e Parris mostra uma estratégia mais facilitadora para a compreensão do leitor na LM, comparada à decisão de Pontiero.

### **Repetição em relação a ambos, “silêncio” e “olhos”**

A repetição em textos tem sido constantemente estudada (SCOTT, 1998; BERBER SARDINHA, 1997), e é considerada um recurso que visa a manter a coesão e a coerência nos textos.

Scott (1998, p. 174) cita Halliday e Hasan que empregam o termo “reiteração”, ou seja, “a repetição, um sinônimo, um quase sinônimo [...] ou uma palavra geral”, com o propósito de criar relações entre as sentenças, construir coesão e dar ao leitor um senso de direção no que diz respeito à obra em questão. A pesquisadora cita também Gutwinski (1998 *apud* SCOTT, 1998), que, por sua vez, dedicou-se à investigação de aspectos de coesão em relação à repetição lexical e observou o papel paradoxal da repetição, pois, ao mesmo tempo em que se cria a sensação de “mesmice”, acrescenta-se também alguma coisa nova ao texto. Em outras palavras, se, por um lado, a repetição é útil para clarear a ambiguidade que poderia ocorrer no texto, por outro lado, o acúmulo de repetições adiciona-lhe camadas extras de significado.

Concernente à escrita de Clarice Lispector, supomos que a repetição apresente tamanha relevância para a autora que ela repete, inúmeras vezes, não apenas vocábulos, mas também fragmentos inteiros em duas ou mais obras, por exemplo, nos fragmentos semelhantes e (re)aproveitados em pauta, repetidos tanto como crônicas na *DM*, quanto como parte do romance *ALP*.

Na visão de Benedito Nunes (1995, p. 136), a autora

[...] tem na repetição o seu traço de mais largo espectro [...] o emprego reiterado dos mesmos termos, das mesmas frases [...] substantivos, verbos e advérbios [...] sempre

<sup>5</sup> A hipálage é uma figura sintática e semântica da transposição das relações naturais de dois elementos em uma proposição.

desempenham funções expressivas e produzem determinados efeitos, quer no uso da palavra, quer no sentido do próprio discurso.

Desse modo, os termos repetidos estabelecem uma gradação entre diferentes significações que se unem em cadeia, reforçando mutuamente a proliferação de um significado inexaurível, podendo, por outro lado, reduzir a teia de significações, o que levaria ao “silêncio”, vocábulo recorrente e preferencial de Lispector, investigado no presente trabalho.

No exemplo abaixo, Clarice repete o vocábulo “silêncio” três vezes seguidas de uma forma que caracterizaria uma figura de linguagem relacionada à repetição, a anadiplose<sup>6</sup>:

**FF1-** Como estar ao alcance dessa profunda meditação do **silêncio**. Desse **silêncio** sem lembrança de palavras [...] É um **silêncio** que não dorme.

**FM1-** *How is one to attain this profound meditation carried out in **silence**? A **silence** with no memory of words. [...] This is a **silence** which never sleeps.*

**FF2-** Como estar ao alcance dessa profunda meditação do **silêncio**. Desse **silêncio** sem lembrança de palavras [...] É um **silêncio** que não dorme.

**FM2-** *How to come within reach of that profound meditation of **silence**? Of that **silence** beyond the memory of words? [...] It's a **silence**, Ulysses, that doesn't sleep.*

Observamos, no exemplo acima, que a autora repete e personifica o “silêncio” com as expressões: “profunda meditação do silêncio”, “silêncio sem lembrança de palavras” e “é um silêncio que não dorme”. No FM1, Pontiero também utiliza as referidas figuras de linguagem, porém, acrescenta o verbo “*carry out*”: “*How is one to attain this profound meditation carried out in silence?*”. O acréscimo do verbo “*carry out*” explicaria e facilitaria a compreensão do leitor na LM. Já os tradutores Mazara e Parris também repetem o vocábulo “*silence*” três vezes; contudo, “o silêncio sem palavras” foi traduzido como “*silence beyond the memory of words*”, o que também poderia caracterizar uma explicitação dos tradutores no FM2, cujo propósito seria facilitar a compreensão do fragmento na LM.

Em exemplo de repetição com o vocábulo “olhos”, a autora relaciona-o à antítese “morte/vida”, vocábulos também considerados fundantes na escrita clariciana:

**FF1-** Depois os **olhos** ficaram úmidos: era felicidade, mas como sou mortal, como o amor pelo mundo me transcende. O amor pela vida mortal a assassinava docemente, aos poucos.

**FM1-** *Then my **eyes** filled with tears: tears of happiness, but because I am mortal, my love for this world transcends me. My love for this mortal life gently killed it off little by little.*

**FF2-** Depois seus **olhos** ficaram úmidos: era felicidade, mas como sou mortal, como o amor pelo mundo me transcende. O amor pela vida mortal a assassinava docemente, aos poucos.

<sup>6</sup> Define-se anadiplose como a repetição da palavra ou frase de período ou verso, no outro período ou no verso seguinte.

**FM2-** *Then her eyes started to tear: it was happiness. "But how mortal I am. How earthly love penetrates me." Love for mortal life was gradually, softly killing her.*

Observamos, no exemplo acima, que Pontiero optou pela expressão “*filled with tears*” e que o substantivo “tears” é imediatamente repetido em substituição ao adjetivo “úmidos” empregado pela autora. Por outro lado, no FM2 Mazzara e Parris optam pelo uso da expressão *started to tear*, mas não repetem o vocábulo “tears”. A repetição feita por Pontiero em FM1 pode ser vista como uma característica de normalização, objetivando facilitar a compreensão dos fragmentos na LM.

## Considerações finais

Desde a publicação do seu primeiro livro, o romance *Perto do Coração Selvagem*, em 1944, Clarice Lispector atraiu a atenção dos críticos literários pelo seu estilo peculiar. A sua contínua busca pelo sentido da vida bem como a tentativa de penetrar no mistério que cerca o homem e de recriar o mundo partindo de suas próprias emoções ocasionaram um choque nos meios literários da época.

No fim dos anos 60, quando da publicação do romance *ALP*, Clarice já se encontrava definitivamente consagrada. Tornara-se leitura imprescindível em vários cursos universitários; porém, ainda assim, o referido romance agitou a crítica dos anos 1970 por ser uma obra polêmica que começava inusitadamente por uma vírgula, terminava com dois pontos, e ousava desnudar, de maneira radical, a intimidade profunda da mulher à procura da decifração do próprio enigma.

Nessa mesma época, mais precisamente a 19 de agosto de 1967, Clarice publicava suas primeiras crônicas no *Jornal do Brasil*. É de valia observar que a obra *A Descoberta do Mundo (DM)* é formada por uma coletânea dessas crônicas e constitui-se em um de nossos *corpora* de pesquisa.

No tocante ao objetivo de nosso estudo voltado para aspectos de normalização, notamos que, em relação às duas obras de Clarice Lispector na LF, tanto Pontiero quanto Mazzara e Parris apresentam, de maneira consciente ou inconsciente, marcas destinadas a facilitar a compreensão do leitor dos respectivos textos na LM. Uma análise mais abrangente de todos os exemplos mencionados no presente estudo leva-nos a supor que ambos os tradutores de nosso TC1 e de nosso TC2 apresentam certa tendência à normalização. Contudo, observamos também que os resultados gerados a partir dos fragmentos (re)aproveitados evidenciam que a equipe de tradutores, ou seja, Mazzara e Parris, utiliza mais traços identificados como características de normalização ao traduzir *ABD* do que Pontiero nos respectivos fragmentos traduzidos de *DW*.

É de valia observar que, uma vez que o romance *ABD* foi traduzido por dois tradutores norte-americanos, visando ao público de cultura norte-americana, e a obra *DW* foi traduzida por um tradutor britânico, visando ao público de cultura britânica, uma suposição que poderia ser considerada diz respeito à diferença entre normas de tradução que estariam regidas pelas respectivas culturas meta. Com base nos resultados da pesquisa, considerando a existência de normas de tradução vigentes nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, poder-se-ia levantar a suposição de que haveria certa tendência a um maior uso de estratégias visando facilitar a leitura do texto traduzido para o público norte-americano. Por sua vez, a tradução feita por Pontiero apontaria para certa tendência na

Grã-Bretanha para um enfoque tradutório voltado para o texto fonte, e, em decorrência, com menor utilização de estratégias facilitadoras para o leitor britânico.

Outra inferência que poderia ser levantada reportar-se-ia a tendências particulares preferenciais e distintivas que indicariam o uso de padrões estilísticos próprios por parte de Mazzara e Parris ao recorrerem a recursos tradutórios encontrados nos *corpora* desta pesquisa, os quais poderiam ser vistos como traços de normalização.

Por seu turno, poder-se-ia também supor que o tradutor Pontiero apresentaria o uso de padrões de estilo individual mais aproximados do texto na LF e, conseqüentemente, com um menor emprego de recursos voltados para a normalização.

Cabe ressaltar a importância do trabalho dos tradutores para a divulgação das obras de Lispector no exterior, notadamente o de Giovanni Pontiero. Na opinião da pesquisadora Owen (1997, p. 136), a tradução das crônicas “constituía um desafio maior para o tradutor”<sup>7</sup>, exigindo um profissional com considerável experiência em traduzir a escrita de Lispector, devido à grande variação em estilos e registros existentes nas diferentes crônicas.

Em certa medida, como o romance e as crônicas pesquisados apresentam gêneros textuais diferentes, e as crônicas oferecem, segundo Owen, maiores dificuldades na tradução, tais fatores poderiam ter contribuído para uma maior tendência à normalização por parte de Pontiero. Entretanto, em comparação com a tradução do romance *ABD* por Mazzara e Parris, os resultados não apontaram maiores indicações de características de normalização por parte de Pontiero.

## REFERÊNCIAS

- BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies – Implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 233-250.
- \_\_\_\_\_. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.
- \_\_\_\_\_. Corpus-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 175-186.
- BERBER SARDINHA, T. *Automatic Identification of Segments in Written Texts*. Unpublished PhD Thesis, University of Liverpool, Liverpool, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Editora Manole Ltda. 2004.
- CHEVALIER, J.; GREERBRANT, A. *Dicionário de Símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- LISPECTOR, C. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Discovering the World*. Tradução de Giovanni Pontiero, Manchester: Carcanet Press, 1992.

<sup>7</sup> “[...] posed a greater challenge to the translator”.



\_\_\_\_\_. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*. Rio de Janeiro: Editora José Olímpio, 1969.

\_\_\_\_\_. *An Apprenticeship or The Book of Delights*. Tradução de Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris. Austin: University of Texas Press, 1986.

NUNES, B. *O Drama da Linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

OWEN, H. Giovanni Pontiero's Translation of Clarice Lispector's *Discovering the World*. In: ORERO, P.; SAGER, J. C. *The Translator's Dialogue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1997.

RANZOLIN, C. R. *Clarice Lispector Cronista: no Jornal do Brasil (1967-1973)*. 1985. 430 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1985.

SÁ, O. *A Escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SCOTT, M. N. *Normalisation and Reader's Expectation: A Study of Literary Translation with Reference to Lispector's A Hora da Estrela*. 1998. 318 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Liverpool, Liverpool, 1998.

TOURY, G. The Nature and Role of Norms in Translation. 1978. In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge Press, 2000. p. 198-213.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. New York: Routledge, 1995.

**Recebido em:** 25/08/2017

**Aprovado em:** 21/03/2018