

ISSN 1806-4906

04 N.2

Revista do



Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo

Revista do GEL . V.4 N.2 . 2007

REVISTA DO GEL

**Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo**

**Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo**

REVISTA DO GEL

ISSN 1806-4906

Revista do. Gel	S. J. Rio Preto	v.4 n.2	p. 1 - 202	2007
------------------------	------------------------	----------------	-------------------	-------------

Revista do GEL

Rua Cristóvão Colombo, 2265- Jd. Nazareth
15054-000 - São José do Rio Preto - SP
revistadogel@fclar.unesp.br

Comissão Editorial

Alessandra Del Ré

Fabiana Cristina Komesu

Cristina Carneiro Rodrigues

Luciana Gimenes

Olga Ferreira Coelho

Tânia Maria Alkmin

Editora Responsável

Alessandra Del Ré

Assessoria Técnica

Gráfica O Expresso

Editoração Eletrônica e Capa

Gráfica O Expresso

Revisão de Língua Portuguesa

Walter César Diez

Revisão de Língua Inglesa

Kledson Walter Pires

Revisão de Língua Francesa

Lionel Antoine Féral

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona-Espanha), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges-França), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Lourenço Chacon (UNESP-Marília), Marco Antonio de Oliveira (UFMG), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora-Portugal), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Maria Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdam), Pierre Swiggers (Universidade Católica de Louvain-Bélgica), Raquel Santana Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marchezan (UNESP-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (UNESP-SJRP), Wilmar da Rocha Dangelis (UNICAMP).

Publicação anual/Annual publication

Solicita-se permuta/Exchange desired

Revista do Gel / Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. - Vol. 1
(2004)- - São Paulo: Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São
Paulo, 2004-

Semestral

ISSN 1806-4906

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL	9
ARTIGOS/ARTICLES	
SOBRE DOIS CONCEITOS DE FOUCAULT <i>ON FOUCAULT'S TWO CONCEPTS</i>	
Sirio POSSENTI	11
RELAÇÕES ENTRE A ANÁLISE DO DISCURSO E A CIÊNCIA DA HISTÓRIA <i>RELATIONS BETWEEN DISCOURSE ANALYSIS AND MARXISM</i>	
Claudiana Nair Pothin NARZETTI.....	23
O CURSO DE LINGÜÍSTICA GERAL: APONTAMENTOS DE UMA LEITURA DA ANÁLISE DO DISCURSO <i>COURSE OF GENERAL LINGUISTICS: NOTES ON A READING OF DISCOURSE ANALYSIS</i>	
Vanice Maria Oliveira SARGENTINI Roberto Leiser BARONAS.....	43
SLA FUNK: BANQUETE "TUPI OR NOT TUPI" <i>SLA FUNK: SLAP-UP BANQUET "TUPI OR NOT TUPI".</i>	
Luciane de PAULA.....	53

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

*THE LINGUISTICAL DISCURSIVE ACTIONS IN LEGAL
DISCOURSE: A VISION OF THE IMAGE OF WOMAN
TREAT IN CRIMES AGAINST CUSTOMS OF THE
PENAL CODE*

Carla Roselma Athayde MORAES

Gustavo Miranda GUIMARAES

Priscilla Chantal Duarte SILVA

Silvana MARCHESANI..... 79

**ABUSCA DE MODELOS RETÓRICOS MAIS APROPRIADOS
PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA**

*THE SEARCH FOR MORE APPROPRIATE MODELS
FOR TEACHING ACADEMIC WRITING*

Solange ARANHA..... 97

**O CONSENSO E A POLÊMICA NO TEXTO ARGUMENTATIVO
ESCOLAR**

*THE CONSENSUS AND THE POLEMICS IN THE SCHOLAR
ARGUMENTATIVE TEXT*

Rinaldo GUARIGLIA 115

**MORFOLOGIA VERBAL E ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA
PORTUGUESE VERBAL MORPHOLOGY AND TEACHING:
A DIDACTICAL MODEL OF SEGMENTATION**

William César RAMOS 137

**A BRIEF DISCUSSION ON THE BIOLOGICAL FACTORS
IN THE ACQUISITION OF LANGUAGE**

*UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE OS FATORES BIOLÓGICOS
EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*

Ronivaldo Braz da SILVA 153

DISCOURS REPRIS, DISCOURS EMPRUNTÉ, DISCOURS
HABITÉ CHEZ L'ENFANT ENTRE 1 ET 3 ANS
*DISCURSO RETOMADO, DISCURSO EMPRESTADO,
DISCURSO APROPRIADO POR CRIANÇAS ENTRE 1 E 3 ANOS*
Aliyah MORGENSTERN 171

RESENHA/REVIEW

DICIONÁRIO DE GÍRIA: MODISMO LINGÜÍSTICO:
O EQUIPAMENTO FALADO DO BRASILEIRO
*SLANG DICTIONARY: LINGUISTIC MANNERISM:
BRAZILLIAN SPOKEN APPARATUS*
SILVA, Maria Edileuza Tavares da 189

ÍNDICE DE ASSUNTOS

SUBJECT INDEX

ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*

EDITORIAL

É sempre uma satisfação trazer a público mais um número da Revista do GEL, ainda mais quando ele representa um momento importante na história desse periódico acadêmico.

Este número inaugura a mudança de sua periodicidade que, a partir desta publicação, passa a ser semestral. Tal conquista revela não apenas a credibilidade e a visibilidade que a revista ganhou desde sua primeira publicação em 2004, mas também representa a possibilidade de ela vir a integrar, em um futuro próximo, o rol das melhores revistas de Letras e Linguística do Brasil.

Da mesma forma que em números anteriores, reúnem-se, aqui, trabalhos de docentes e alunos de pós-graduação e, apesar de cada qual privilegiar um tema e uma abordagem, todos convergem na preocupação em dar sua contribuição para as áreas em que estão inseridos, discutindo questões teóricas e/ou na prática.

Vale dizer que, entre os trabalhos publicados, há uma resenha – embora ainda seja muito pouco expressivo o número de submissões – e dois artigos de professores convidados, Profa. Dra. Aliyah Morgenstern (ENS-LSH/França) e Prof. Dr. Sírio Possenti (UNICAMP). Tais colaborações, certamente, contribuirão não apenas para enriquecer as discussões sobre linguagem, como também para reforçar a seriedade e a qualidade deste periódico. Outra novidade é o lançamento simultâneo desta revista *on line*, o que facilitará seu acesso e, portanto, sua divulgação inclusive fora do país.

Ficam, assim, delineadas, apesar de todos os percalços enfrentados para se chegar à sua publicação, novas perspectivas e a possibilidade de

elaboração de números temáticos. Acena-se, enfim, um futuro promissor e de reconhecimento para este periódico.

Alessandra Del Ré
Editora responsável

SOBRE DOIS CONCEITOS DE FOUCAULT

Sirio POSSENTI¹

■ **RESUMO:** O objetivo deste trabalho é defender uma certa leitura de Foucault, em especial no que se refere aos conceitos de **saber** e de **verdade**, freqüentemente tomados em sentido corrente. A razão é que, se Foucault for lido assim, algumas de suas hipóteses perdem completamente seu vigor e sua produtividade, tornando-se inúteis para perceber – e este é um de seus propósitos – a especificidade do funcionamento de certos discursos, seja no que se refere a sua forma de produção quanto no que se refere às relações entre os discursos

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Foucault. Saber. Verdade. Ciências humanas. Sexualidade.

Introdução

No Seminário do GEL de 2005, na mesa que inaugurou as atividades intelectuais, logo após as cerimônias de abertura do evento, Baronas (2006) falou de uma espécie de clichê que marca muitos trabalhos em análise do discurso: os autores costumam colocar-se sob o amplo – ou colorido – guarda-chuva de Pêcheux, Bakhtin e Foucault.

Minha intervenção tem um pouco a ver com isso, ou seja, com o fato de que também encontro com freqüência bem maior que o recomendável a mesma afirmação, e, mais especificamente, de que se encontram, além disso, leituras discutíveis de conceitos desses autores. Neste texto, vou discutir apenas dois casos. Trata-se de leituras a meu ver equivocadas de Foucault: refiro-me a um certo uso (talvez produtivo, não nego) de suas formulações sobre “saber” e sobre “verdade”.

¹ Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp / CNPq. Campinas, S. Paulo, CEP 13084-767; sirio@iel.unicamp.br

Minha tese não é que esses conceitos de Foucault devam ser preservados tal como ele os formulou, que esse autor não pode ser remexido, que a leitura que fazemos de seus textos não deva fazê-los ranger, atitude que ele, aliás, recomendava. Minha tese é apenas que não se pode atribuir a Foucault uma leitura por demais estendida, fazê-lo dizer o que não disse, o que é coisa diferente de fazer um conceito render em domínios nos quais um autor originalmente não imaginou que pudesse ser produtivo. Em outras palavras, trata-se apenas de sugerir que leituras menos canônicas sejam assumidas pelos leitores: que eles deixem a modéstia de lado e não atribuam a Foucault, já suficientemente coberto de glórias, as suas inovações.

Saber

Tem sido cada vez mais comum considerar que qualquer enunciado que tenha como correlato algum tipo de prática seja considerado uma forma de saber, com imediata remissão a Foucault. Os exemplos são diversos, talvez muitos, e são tomados, em geral, de campos que poderiam ser chamados da cultura: cozinhar, contar histórias, citar provérbios, dar notícias... Ora, mesmo que tais enunciados sejam correlatos de práticas, certamente Foucault não os incluiria nos campos de saber. Foucault estipula que o saber é correlato de práticas, é verdade, mas isso não basta. Para ele, é preciso que se trate de certas práticas, não de quaisquer práticas.

A página inicial sobre esse tópico, que pode ser lida em Foucault (1969), deveria ser suficiente para desencorajar aplicações inexatas da noção, porque nela o autor deixa imediatamente explícita a relação do “saber” com a “ciência” - o que exclui os saberes construídos segundo outros procedimentos. Simplificando um pouco, poder-se-ia dizer que o saber é o campo no qual se constitui um tipo de discurso que está em vias de se tornar uma ciência, tese que poderia ser sustentada a partir da seguinte passagem: “[...] a arqueologia percorre o eixo **prática discursiva - saber - ciência**” (FOUCAULT, 1969, p.207, grifo nosso). No entanto, não é exatamente assim que se caracteriza um saber - isto é, como um estágio, uma fase - porque não é necessário que um saber, para ser um saber, venha posteriormente a transformar-se em uma ciência, galgando outro limiar (sobre a questão dos limiares²). Ou seja, nem todos os saberes se tomam ciências, segundo Foucault. Isso é claro. Mas também é claro que os discursos que não sejam produzidos de forma organizada à moda dos das ciências não são saberes, para Foucault.

Antes de introduzir o termo “saber”, Foucault (1969, p.206) descreve as positivities, que caracteriza detalhada e finamente, para só em seguida dizer que “A esse conjunto de

² Ver Foucault (1969, p. 211 et seq.).

elementos ... pode-se chamar de saber.” E está no trecho imediatamente seguinte a mais clara explicitação desse conceito, embora a palavra “saber” só venha a ser introduzida em seguida, exatamente para caracterizar e unificar os fenômenos discursivos de que o autor vinha tratando sob os termos “formação discursiva” e “positividades”. Quem conhece o trabalho de definição de formação discursiva, que Foucault (1969) desenvolve no capítulo 2 da segunda parte desse livro, sabe de que tipo de “unidades” se trata.

Diz Foucault (1969, p.206-207) que “[...] um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não *status* científico.” E acrescenta uma série de exemplos e de conceituações de domínios que se caracterizam por serem saberes: o da psiquiatria do séc. XIX, que não é a soma do que se acreditava verdadeiro, mas o conjunto de condutas, singularidades ... de que se pode falar no discurso psiquiátrico; um saber é o espaço “em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (como o da medicina clínica); um saber é “um campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam” (como o da História Natural); “finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (a economia política clássica [é] o conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas).

Creio que não é necessário insistir que, para esse autor, um saber não é simplesmente o que se sabe. Mas o exemplo abaixo pode ajudar a esclarecer ainda melhor a concepção de saber de Foucault e impedir qualquer leitura desviante:

A medicina clínica certamente não é uma ciência: não só porque não responde aos critérios formais e não atinge o nível de rigor que se pode esperar da física, da química e mesmo da fisiologia, mas também porque comporta um acúmulo, apenas organizado, de observações empíricas, de tentativas e de resultados brutos, de receitas, de prescrições terapêuticas, de regulamentações institucionais. Entretanto, esta não-ciência não exclui a ciência: durante o século XIX, ela estabeleceu relações definidas entre ciências perfeitamente constituídas como a fisiologia, a química ou a microbiologia; além disso, deu lugar a discursos como o da anatomia patológica, a que seria, sem dúvida, presunção dar o título de falsa ciência.

(FOUCAULT, 1969, p.204-205)³.

³De quebra, um trecho como esse deveria funcionar como um breve contra os que acham que Foucault é um irracionalista, um militante da anti-ciência.

Em suma, e para simplificar, mas, espero, sem trair Foucault, afirmo que, para ele, saberes são campos organizados, tão organizados que muitos até os caracterizariam (de fato, os caracterizam) como científicos: bons exemplos são a psiquiatria, a economia, a antropologia, a gramática etc. Portanto, eles não têm nada a ver, por exemplo, com a enunciação de provérbios ou com a formulação de receitas, sejam culinárias, sejam de como emagrecer ou de como sofisticar a vida sexual. Em outras palavras, os saberes de que trata Foucault são de natureza diferente daqueles de que trata, por exemplo, De Certeau (1990), que fundamentam (ou resultam de) “modos de fazer” diversos dos que decorrem dos saberes tais como os define Foucault. Um exemplo: uma técnica cirúrgica (prática ligada a saberes) não é da mesma natureza que outras habilidades que impressionam a qualquer um, como a de um pescador que sabe exatamente quando puxar o anzol para fígar um lambari (“prática” não ligada a saberes). Outro exemplo: as previsões do tempo que se fazem nos Institutos Meteorológicos são de natureza completamente diferente das que se fazem pela observação do movimento das formigas e de outros animais, e mesmo do fato de que chove no dia de S. José, mesmo que aquelas falhem e estas sejam precisas.

Verdade

Embora se trate de questão diferente, espero que os comentários seguintes sobre a questão da verdade em Foucault ajudem a esclarecer melhor também o tópico anterior. Tem havido sistematicamente leituras do conceito de verdade que seguem a mesma estratégia empregada quando se trata do conceito de saber. Afinal, se se puder caracterizar como “verdadeiro” um certo enunciado, um provérbio, uma afirmação sobre políticos, sobre jovens ou sobre futebol, por que não fazê-lo sob a proteção de Foucault?

Ora, em Foucault (1971) está absolutamente clara a posição do autor sobre esta questão. Depois de expor a terceira das formas de controle que se exercem de fora sobre o discurso, a saber, a divisão entre verdadeiro e falso, acrescenta que “[...] essa vontade de verdade ... tende a exercer sobre **outros discursos** ... uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1971, p.18, grifo nosso). Exemplifica o fenômeno com o que ocorreu com a literatura ocidental – que teve que buscar apoio no natural, no verossímil, na sinceridade, na ciência também; com o que ocorreu com as práticas econômicas – antes codificadas como preceitos ou receitas, mas que procuraram, “desde o séc. XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se a partir de uma teoria das riquezas e da produção”;

até mesmo o sistema penal, por definição prescritivo, procurou seus suportes ou sua justificação ... em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico, “[...] como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.” (FOUCAULT, 1971, p.18-19). Não seria necessário acrescentar, por ser fato absolutamente conhecido, que, atualmente, nos tribunais, grande número de casos é decidido com base em exames de balística ou de DNA, sem considerar a relevância dos pareceres psiquiátricos ou mesmo das atenuantes ou agravantes formuladas com base em saberes sociológicos.

As verdades a que Foucault se refere são apenas as produzidas segundo os dispositivos disciplinares. É ele quem diz que uma disciplina “[...] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos.” (FOUCAULT, 1971, p.30).

Como se vê, quando Foucault se refere às verdades, não se trata de qualquer uma. Não se trata nem mesmo das da filosofia, do direito, da economia, ou do jornalismo; e muito menos das herdadas de nossas avós, ou das verdades de grupos mais ou menos organizados – sejam de políticos, sejam de maratonistas. Trata-se sempre das verdades que são produzidas segundo regimes discursivos especiais, os dos saberes ou os das ciências.

Aliás, se esta distinção não for mantida, corre-se o risco de perder de vista um dos fenômenos certamente mais importantes de que as análises de discurso podem dar conta, que é exatamente o da invasão, pelas verdades, de campos cujo funcionamento poderia parecer (e foi durante muito tempo) completamente alheio a esta característica.

Considere-se, por exemplo, a questão da beleza, tal como proposta hoje (pelas revistas, pelos programas de TV): poder-se-ia imaginar que se trata apenas de padrões históricos que se sucedem, que vão e que vêm, não livremente, por certo, mas que seriam ditados apenas por critérios de etiqueta social ou das preferências dos possíveis parceiros sexuais. No entanto, e cada vez mais, a questão é tratada como se seus fundamentos fossem científicos, com o incremento de sua associação com a saúde; esta, por sua vez, é associada, entre outras coisas, ao consumo de certos tipos de alimentos (quem consome apenas tantas calorias, o que pode ser obtido adotando uma alimentação natural e saudável, que inclua azeite extravirgem, como pode ser atestado pelo fato de que os gregos...). A beleza e a saúde, por sua vez, são associadas à prática de exercícios físicos, indicados com fundamentos anátomo-fisiológicos (caminhar tantos metros por dia, em tal

velocidade, com tênis adequados, que reduzem o impacto sobre as articulações...).

É preciso separar claramente, portanto, para seguir Foucault, os discursos que se constituíram sob o regime da vontade de verdade (saberes, ciências) dos outros discursos, por mais que estes não sejam produzidos, evidentemente, no vazio. Ou seja: só é justo apelar a Foucault para falar de verdades quando se trata das verdades produzidas pelos discursos organizados segundo certos requisitos, e não de toda e qualquer verdade.

A diferença entre os dois regimes de “verdade” fica bem clara nos trabalhos em que Foucault trata da sexualidade. Parece-me que a necessidade de distinguir discursos fica absolutamente clara nesses textos. Foucault (1977), por exemplo, opõe claramente o que se “sabia” sobre sexo ao que se passou a “querer saber” sobre sexo a partir de um certo momento, que é o mesmo, e não por coincidência, em que se constituem as ciências humanas, cujos discursos, como se sabe, foram o principal objeto de análise de Foucault.

Expressões como “análise”, “contabilidade”, “classificação”, “especificação”, “racionalidade”, “objeto de análise e alvo de intervenção”, “teia de observações”, “discurso racional”, “preceitos”, “pareceres”, “observações”, “advertências médicas” e outras povoam o livro, para deixar claro que se trata agora de fazer do sexo e das pessoas que, eventualmente, incidissem em um comportamento de alguma forma problemático, “[...] um puro objeto da medicina e de saber... através de uma análise detalhada” (FOUCAULT, 1977, p.33). Além disso, Foucault (1977, p.35, grifo do autor) esclarece que se trata menos “[...] de *um* discurso sobre o sexo do que de uma multiplicidade de discursos, produzidos por toda uma série de mecanismos que funcionam em diferentes instituições.”

Que aqui se trata de verdades a serem produzidas por discursos de saber, no sentido acima explicitado, fica talvez definitivamente claro quando se comparam os dois “procedimentos” de produção da verdade do sexo apresentados por Foucault: de um lado, está a *ars erotica*, na qual “a verdade é extraída do próprio prazer, encarado como prática e recolhido como experiência”. Constitui-se, assim, “[...] um saber que deve permanecer secreto, não em função de uma suspeita de infâmia que marque seu objeto, porém pela necessidade de mantê-lo na maior discrição, pois, segundo a tradição, perderia sua eficácia e sua virtude se divulgada”. Os efeitos esperados serão o “[...] domínio absoluto do corpo, gozo excepcional, esquecimento do tempo e dos limites, elixir da longa vida, exílio da morte e de suas ameaças.” (FOUCAULT, 1977, p.57).

O outro procedimento se organizou em uma *scientia sexualis*, que se desenvolveu “[...] para dizer a verdade do sexo, procedimentos que se ordenam ... em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações e ao segredo magistral, que é a confissão”, que foi a “matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo” (FOUCAULT, 1977, p.57 e p.62). O importante é que o sexo “[...] não tenha sido somente objeto de sensação e de prazer, de lei ou de interdição, mas também de verdade e falsidade, que a verdade do sexo tenha-se tornado coisa essencial, útil ou perigosa, preciosa e temida; em suma, que o sexo tenha sido constituído em objeto de verdade.” (FOUCAULT, 1977, p.56).

O fato de que a palavra “verdade” aparece tanto a propósito das artes eróticas quanto a propósito da confissão poderia ser considerado um argumento contra a posição que estou defendendo. Como você afirma, poderiam me dizer, que a única maneira correta de entender o sentido de *verdade* em Foucault é associar este conceito às práticas discursivas dos saberes, se ele mesmo diz que a *ars erotica* e a confissão – que, claramente, não são procedimentos dos discursos de saber – são formas de produção de verdade sobre o sexo? A objeção faria sentido apenas se considerássemos esses enunciados em separado. De fato, assim que Foucault expõe as características das artes eróticas, logo ele as opõe a tudo o que fazem os discursos que se interessam pela verdade do sexo. Assim que apresenta o papel que a confissão teve durante muito tempo, logo Foucault explicita que ela é uma forma de extrair “verdades” a partir das quais se construirá um discurso, ou discursos, de verdade: o da medicina, o da psiquiatria, o da pedagogia (que não são, como se sabe, artes eróticas).

Mas creio que uma solução ainda mais clara surge na entrevista de Foucault a C. Nemoto e a W. Watanabe (FOUCAULT, 1978), especialmente quando este alega que, no Japão, a europeização fez com que, curiosamente, a *ars erotica* se relacionasse com a *scientia sexualis*. Especialmente, diz ele, no que se refere a números especiais de revistas do tipo “Tudo o que você não sabe sobre o corpo masculino” e “Aquilo que você ignora a respeito da homossexualidade”. Nas circunstâncias atuais, acrescenta, a *scientia sexualis* e a *ars erotica* dificilmente se distinguem. Foucault, um tanto reticente, responde que é difícil mensurar esse tipo de funções. Que o saber sobre o sexo, quando dispensado às pessoas comuns (não só aos médicos e sexólogos), e elas passam a aplicar esse conhecimento em seus atos sexuais, ele se situa entre a *ars erotica* e *scientia sexualis*.

Argumentos de autoridade

Creio não ser descabido – antes pelo contrário – apelar para argumentos explícitos de autoridade em favor da leitura que estou fazendo desses dois conceitos de Foucault. Até porque, no meu caso, foram, entre outros, os dois textos a que vou recorrer que me levaram a essa posição.

Machado (1982), na introdução, para situar a arqueologia, opõe-na à epistemologia. Seu ponto de partida é que a epistemologia francesa se funda na tese de que a filosofia das ciências tem uma dimensão histórica. Isso porque é a ciência que coloca para a filosofia a questão da racionalidade. “Se a razão tem uma história, só a história das ciências é capaz de demonstrá-lo...” (MACHADO, 1982, p.9).

E a arqueologia? A arqueologia é para as ciências humanas – os saberes – o que a epistemologia é para as ciências. Assim, ela se define a partir da problemática da racionalidade. Por isso, nos trabalhos de Canguilhem, fica claro, diz Machado, que “[...] todas as suas análises estão centradas na questão do homem, isto é, formam uma grande pesquisa sobre a constituição histórica das ‘ciências do homem’ na modernidade. Trata-se, portanto, de uma nova região” (MACHADO, 1982, p.11).

Machado (1982, p.11) afirma que o objetivo de seu livro é estudar o deslocamento que a arqueologia produz em relação à epistemologia. Nesse sentido, “[...] pretende ser uma crítica à própria racionalidade”. Enquanto a epistemologia “[...] investiga a produção da verdade na ciência, [...] a história arqueológica, **que estabelece interrelações conceituais ao nível do saber**, nem privilegia a questão normativa da verdade nem estabelece uma ordem temporal de recorrências a partir da racionalidade científica atual.” (MACHADO, 1982, p.11, grifo nosso).

A longa citação seguinte esclarece definitivamente a questão, a meu ver (mas sugiro que se leia cuidadosamente também a página seguinte):

Abandonando a questão da cientificidade – que define propriamente o projeto epistemológico – a arqueologia realiza uma história dos saberes de onde desaparece qualquer traço de uma história do progresso da razão. [...] a riqueza do projeto arqueológico é ser um instrumento capaz de refletir sobre **as ciências do homem enquanto saberes** – investigando suas condições de existência através da análise do que dizem, como dizem e por que dizem – neutralizando a questão de sua cientificidade e escapando assim o

desafio impossível da recorrência, sem, no entanto, abandonar a exigência de realizar uma análise conceitual capaz de estabelecer descontinuidades, não certamente epistemológicas, mas arqueológicas, isto é, **situadas ao nível dos saberes.**

(MACHADO, 1982, p.11, grifo nosso).

A segunda obra a que quero fazer referência, na busca de argumentos de autoridade, é um conjunto de conferências do próprio Michel Foucault (1973). Creio que ele não poderia ter sido mais claro a respeito da natureza dos textos que esse livro contém: não se trata de falar de outras verdades e de outros saberes, embora tais palavras possam ocorrer fora do campo das ciências do homem. Trata-se justamente de mostrar como certas práticas históricas, especificamente as jurídicas (que precisam produzir as “suas” verdades), foram uma espécie de laboratório em que foram se constituindo as práticas que produziram “saberes e verdades”.

O livro expõe como, através dos tempos, as diversas formas de “instruir” os processos (desde a mera declaração do competidor nos jogos, passando pelo valor da testemunha - como apresentado, por exemplo, em Édipo Rei - e, mais tarde, a organização dos processos - não muito diferentes dos que conhecemos hoje nas instâncias judiciais) forneceram “modelos” para os procedimentos que foram seguidos na constituição dos saberes.

Por isso, Foucault (1973, p.8) diz que seu objetivo é mostrar “[...] como as práticas sociais podem chegar a engendrar domínios de saber que não somente podem fazer parecer novos objetos, novos conceitos, novas técnicas, mas também fazem nascer formas totalmente novas de sujeitos e de sujeitos de conhecimento.”

Para desenvolver sua empresa, Foucault assume que há duas histórias da verdade. A interna, uma verdade que se corrige a partir de suas próprias regulações - objeto da epistemologia. E uma externa, que é a dos lugares e das certas regras a partir das quais se vêm surgir domínios de objetos, tipos de saber. As práticas judiciais, diz Foucault, parecem ter sido “[...] uma das formas pelas quais nossa sociedade definiu tipos de subjetividade, formas de saber e, por conseguinte, relações dentre o homem e a verdade que merecem ser estudadas.” (FOUCAULT, 1973, p.11).

Até aqui, parece que Foucault pode ser lido como tem sido às vezes, como se tratasse de verdades e de saberes no sentido corrente em campos que são, digamos, assim, o dos estudos da cultura (pesca, cozinha, práticas sexuais

etc.). Mas na página seguinte está uma passagem crucial, que deveria bastar para sustar aquelas leituras:

Tais formas de análise (judiciais) deram origem à Sociologia, à Psicopatologia, à Criminologia, à Psicanálise. Tentarei mostrar-lhes como, ao procurarmos a origem dessas formas, vemos que elas nasceram em ligação direta com a formação de um certo número de controles políticos e sociais no momento da formação da sociedade capitalista, no final do século XIX

(FOUCAULT, 1973 p. 12).

Creio que isto deveria bastar. Fica claro que, quando Foucault fala de verdades e de saberes, trata, respectivamente, do que as ciências humanas consideram as suas verdades e das próprias disciplinas – os saberes – que são parte das mesmas ciências humanas.

Acrescentarei apenas que a leitura de Foucault que estou criticando prospera, às vezes, entre analistas do discurso, é fato. Mas, provavelmente, os efeitos mais perversos dessa leitura desastrosa ocorrem nos domínios em que mandam os pedagogos – as práticas escolares. Tendo supostamente lido Foucault, e querendo-se críticos das escolas como lugares de disciplinarização, propõem que o que se deve fazer nas escolas é uma reflexão sobre as práticas (!) de alunos e de professores. Isso tudo para fugir do positivismo e do conteudismo... Pensam que, assim, libertam os alunos, quando conseguem apenas não prepará-los para nada.

Libera-nos, domine!

Conclusão

Creio que o caso mencionado na entrevista de Foucault (1978) a Nemoto e Watanabe é, acima de tudo, um bom exemplo de “invasão” de um discurso de verdade nos domínios de outro, “que não é de verdade”: pode muito bem ocorrer que o conhecimento “científico” permita incrementar as práticas sexuais, assim como pode melhorar a justiça, a culinária e a silhueta. Mas creio que não se pode concluir, em decorrência desses fatos, que ambos os discursos são da mesma natureza. Antes, para um analista do discurso, é a conclusão oposta que interessa: tanto importa distinguir os regimes de produção dos enunciados quanto dar-se conta de que certos discursos fazem questão de alimentar-se de enunciados de verdade, talvez porque assim, dado o prestígio de que aqueles gozam,

ajudam a fazer passar os outros a um preço melhor.

Haveria melhor propaganda, hoje, para um certo tipo de comida, do que dizer que contém poucas calorias (especialmente se for possível dizer também que ela é saborosa)? Transfira-se o argumento para outros campos, em especial os de mais fácil apelo, e ver-se-á que propaganda “com” ciência é um bom negócio. Trabalhos abrigados à sombra de Foucault usam a mesma estratégia. Resta saber se é consciente.

POSSENTI, Sírio. On foucault’s two concepts. **Revista do Gel**, São Paulo, v.4, n. 2, p.11-22, 2007.

■ **ABSTRACT:** *The aim of the present paper is to offer support for a certain reading of Foucault’s, particularly concerning the concepts of **knowing** and **truth**, which are often taken in their everyday sense. The reason is that, if Foucault’s concepts are taken in their ordinary sense, some of his hypotheses lose their strength and productivity and become useless to identify – and this is one of his purposes – the specificity of the functioning of certain discourses, whether regarding the form of their production or regarding the connections between discourses.*

■ **KEY-WORDS:** *Foucault. Knowing. Truth. Human sciences. Sexuality.*

Referências

BARONAS, R. L. Bakhtin, Foucault e Pêcheux na análise do discurso. **Estudos Lingüísticos**, Araraquara, n.35, p.156-165, 2006. Disponível em: <www.gel.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2007.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano; artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1990.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1969.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola. 1971.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: PUC: NAU, 1973.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1977.

FOUCAULT, M. Sexualidade e política. In: _____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1978. p. 26-36. (Ditos e escritos, 5).

MACHADO, R. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

RELAÇÕES ENTRE A ANÁLISE DO DISCURSO E A CIÊNCIA DA HISTÓRIA

Claudiana Nair Pothin NARZETTI¹

■ **RESUMO:** O presente trabalho pretende analisar o modo como a Análise do discurso derivada de Michel Pêcheux se relacionava com uma das regiões do conhecimento que estão na sua base – o marxismo ou a ciência da história. O nosso ponto de partida é expor o modo como o próprio Pêcheux via essa relação da AD com a referida ciência, no período de elaboração e maturação da disciplina (anos 69 a 75). Para isso, primeiramente, mostramos o sentido amplo que Pêcheux, na linha do grupo althusseriano, atribuía à expressão “ciência da história”. Mostramos, em seguida, que o projeto pecheutiano de desenvolver a teoria e a análise do discurso se entroncava no projeto althusseriano de desenvolver uma teoria das ideologias. Consideramos a reconstrução do modo como Pêcheux entendia a relação entre a AD e a ciência da história importante, porque a expressão “ciência da história” tem um sentido especial que é frequentemente ignorado e, por isso, tem conduzido à interpretação apressada que define a AD como uma “disciplina de entremeio”, situada entre a ciência da história, a Lingüística e a Psicanálise, interpretação essa que Pêcheux recusava explicitamente.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Análise do Discurso. Michel Pêcheux. Ciência da história. Ideologia.

Introdução

A Análise do Discurso (AD) elaborada na França, no final da década de 60, por Michel Pêcheux e um grupo de intelectuais de diversas áreas é um campo do

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da UNESP – CAR. Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – CAR. UNESP. Cep: 14801450. Araraquara, SP, Brasil; cn.narzetti@uol.com.br.

saber marcado por características bem particulares.

Em primeiro lugar, é resultante da articulação de três regiões do conhecimento científico – a lingüística, o marxismo e a psicanálise. Segundo Pêcheux e Fuchs (1997, p.163-4), a análise do discurso resulta da:

[...] articulação de três regiões do conhecimento científico: 1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias; 2. a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; 3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. [...] estas três regiões do conhecimento são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Essa particularidade da AD nem sempre se apresentou como uma coisa fácil de se lidar nem resultou sempre em vantagens. Por um lado, a articulação dessas ciências trouxe problemas de ordem teórica e metodológica, os quais exigiram e direcionaram a reconstrução de alguns conceitos e de alguns procedimentos de análise dos textos. Por outro, a própria articulação dessas ciências foi objeto de ceticismo e desconfiança, em função da falta de prestígio que tinham, nos meios universitários, o marxismo e a psicanálise. De acordo com o que observam Pêcheux e Fuchs (1997, p.165):

[...] tudo concorre para tornar mais difícil a articulação teórica entre estas regiões. Além de esta articulação parecer a alguns de gosto teórico duvidoso, subsiste o fato de que, mesmo com a melhor vontade teórica e política do mundo, é difícil levantar os obstáculos organizacionais e epistemológicos ligados à balcanização dos conhecimentos e sobretudo ao recalçamento-mascaramento universitário do materialismo histórico.

Em segundo lugar, a AD surgiu desvinculada de qualquer departamento universitário e, como afirma Guilhaumou (2005), “às margens das disciplinas”. Pêcheux, seu idealizador, foi um filósofo que não pertencia a nenhuma universidade, tendo elaborado a disciplina com objetivos e propósitos bem definidos juntamente com a contribuição de lingüistas, historiadores, matemáticos e psicólogos, numa perspectiva de trabalho em conjunto desvinculado de qualquer instituição.

Devido a esse modo bem particular em que surgiu no contexto francês, a AD, depois de instituída e institucionalizada no Brasil, ganhou por aqui uma interpretação

sobre seu status epistemológico que logo se tornou consensual – a de que ela é uma “disciplina de entremeio”. Essa interpretação, parece-nos, é embasada na mesma passagem de Pêcheux e Fuchs (1997) que apresentamos na abertura deste texto. Segundo essa interpretação, a AD, apesar de ter resultado da articulação de três regiões do saber – marxismo, lingüística e psicanálise – constitui uma disciplina autônoma, não pertencendo a nenhuma dessas regiões.

Disso, concluiríamos que a AD não faz parte nem da lingüística, nem da psicanálise, nem do marxismo, o que entraria em contradição com o seu pertencimento hoje à lingüística, o que é amplamente aceito². Se levarmos adiante essa interpretação, diríamos, mais radicalmente, que a AD, localizando-se no “entremeio”, não se localiza no interior de nenhuma disciplina constituída, nem em lugar nenhum.

O objetivo de nossa reflexão neste texto é, entretanto, sabêr se essa interpretação condiz com o modo como o próprio elaborador da AD, Michel Pêcheux, interpretava-a. Queremos saber onde ele a localiza epistemologicamente: se ele a considerava uma disciplina autônoma ou se a incluía numa das regiões do conhecimento que contribuíram para a sua elaboração e, se for esse o caso, em qual delas a incluía e de que modo. Para tanto, passaremos pela análise do projeto teórico de Pêcheux. Acreditamos que, sem levar em consideração o projeto teórico que ele conduzia, seus objetivos teóricos e práticos, fica difícil entender e compreender, de modo mais amplo, o que era, para ele, a AD.

Com relação a isso, o nosso argumento é que, segundo o que explica Pêcheux em vários de seus textos³, a AD era pensada por ele como uma região do conhecimento que pertenceria naturalmente à ciência da história (ou Materialismo Histórico) e no interior dela se constituiria. A AD é parte de um projeto teórico mais amplo do filósofo, o qual se encontrava, até as últimas conseqüências, relacionado ao marxismo.

Sendo assim, o que abordaremos aqui é o modo como Pêcheux concebia as relações entre a análise do discurso e a ciência da história, no período de formação de seu projeto teórico. Entretanto, antes de fazê-lo, teremos que esclarecer

² É claro que hoje, no Brasil, a AD se institucionalizou e foi abarcada pelos departamentos de Lingüística das universidades. Seu *status* institucional é indubitável e inquestionável – a AD hoje é uma área da Lingüística. O problema é saber se esse lugar institucional corresponde ao lugar epistemológico que Pêcheux lhe atribuía em seu projeto teórico.

³ Dentre eles, *Análise Automática do Discurso* (PÊCHEUX, 1997). “Análise Automática do Discurso – atualização e perspectivas” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997). *Semântica e discurso* (PÊCHEUX, 1988). Citaremos e comentaremos as passagens no momento oportuno.

o que ele entendia por “ciência da história”. Este esclarecimento é fundamental uma vez que, em nossa opinião, o grande problema da maioria das interpretações propostas sobre o tema reside numa incompreensão do significado dessa expressão nos textos pecheutianos.

A ciência da história ou Materialismo Histórico

Para compreendermos a concepção que Pêcheux tinha sobre a ciência da história, é necessário fazermos menção a Althusser. Este era um filósofo marxista encarregado da formação de novos filósofos na Escola Normal Superior, o qual, devido à grande importância teórica e política que exerceu, acabou formando um grupo de discípulos que logo se envolveu na execução de seus projetos. Pêcheux era um desses discípulos, passando a ser membro do grupo desde sua entrada na ENS, em 1963.

A importância de Althusser para Pêcheux foi tão grande que podemos dizer que, na sua trajetória intelectual, ele é mesmo a personagem-chave. Segundo Denise Maldidier (2003, p.18): “Se fosse necessário, nesses anos de aprendizagem, designar um nome, um pólo, eu não hesitaria: Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar aagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso.”

O grande feito de Althusser e seu grupo foi a releitura das obras de Marx, da qual resultou uma série de novas concepções sobre o marxismo, a epistemologia, as ciências sociais, que, por sua vez, vieram acompanhadas de uma série de “tarefas” a serem cumpridas no domínio da teoria marxista.

Sendo assim, para compreendermos a relação da análise do discurso proposta por Pêcheux com a ciência da história, é imprescindível fazermos referência às concepções teóricas do grupo althusseriano e às “tarefas” assumidas por ele.

A leitura que Althusser realiza das obras de Marx se insere nas preocupações comuns de toda uma geração de intelectuais marcada pela conjuntura teórica dos anos 60, que sentiu a necessidade de reler alguns clássicos dos séculos XIX e XX – Marx, Nietzsche e Freud, principalmente. Ele havia se incumbido da tarefa de “[...] redescobrir Marx por trás do marxismo institucional e contra ele.” (DELACAMPAGNE, 1997, p.219), por meio da releitura dos textos do próprio Marx, principalmente da obra que, em sua concepção, era a mais importante por conter a teoria científica de Marx, *O Capital*. Tal redescoberta se justificava pela necessidade de desenvolvimento teórico do marxismo, o qual estava há algum tempo estagnado.

Esse marxismo institucional era o marxismo dogmático, reinante entre os marxistas até então, para o qual a prática teórica marxista se limitava a repetir e recitar os textos de Marx. Althusser defendia, contrariamente a essa postura, que era necessário desenvolver a teoria marxista, que, sendo verdadeiramente uma ciência, tinha sua possibilidade de sobrevivência condicionada pelo seu desenvolvimento teórico. Segundo Althusser (1979a, p.39), “[...] uma ciência que se repete, sem descobrir nada é uma ciência morta [...], é um dogma fixo.” Desse modo, seus trabalhos teóricos foram todos direcionados ao desenvolvimento científico do marxismo.

A releitura althusseriana das obras de Marx identifica na teoria marxista a existência de duas disciplinas distintas, a ciência da história ou Materialismo Histórico e a filosofia marxista ou Materialismo Dialético, ambas fundadas por Marx e unidas uma a outra por razões históricas e teóricas. A elaboração das “pedras angulares” dessas duas disciplinas representava, segundo Althusser, “a dupla revolução teórica de Marx”. Uma das tarefas da releitura proposta pelo filósofo francês é apontar em que condições as duas disciplinas puderam ser fundadas e as especificidades de cada uma delas.

Vejamos como Althusser (1980, p.157, grifo do autor) interpretava a constituição dessas duas disciplinas:

Marx fundou uma ciência nova: a ciência da história. [...]. As ciências que nós conhecemos estão instaladas em alguns grandes “continentes”. Antes de Marx estavam abertos ao conhecimento científico dois continentes: o continente-Matemática e o continente-Física. O primeiro pelos gregos (Thales) e o segundo por Galileu. Marx descortinou para o conhecimento científico um terceiro continente: o continente-História. A abertura desse novo continente provocou uma revolução na filosofia. Isso é uma lei: a filosofia está sempre ligada às ciências. A filosofia nasce (com Platão) com a abertura do continente-Matemática. Foi transformada (com Descartes) pela abertura do continente-Física. Está hoje revolucionada pela abertura do continente-História por Marx. Esta revolução denomina-se materialismo dialético.

Mais do que a afirmativa de que Marx fundou as duas disciplinas (o MH e o MD) o importante, para nós, nessa passagem, é o modo como Althusser entende a ciência da história. Não se trata, como se pode perceber, da disciplina acadêmica que se institucionalizou nos Departamentos de História. A expressão “ciência da história” diz respeito a um “continente científico”. A seguinte passagem de Marta Harnecker, discípula do filósofo e uma de suas maiores divulgadoras na América

Latina, pode explicar melhor o modo como ele entendia esse continente:

Se considerarmos os grandes descobrimentos científicos da história humana, poderíamos imaginar as diferentes ciências como formações regionais de grandes “continentes” teóricos. Poderíamos, assim, afirmar que antes de Marx haviam sido descobertos apenas dois grandes continentes: o continente Matemática pelos gregos [...] e o continente Física por Galileu e seus sucessores. Uma ciência como a Química, fundada por Lavoisier, é uma ciência regional do continente Física. Uma ciência como a Biologia, ao integrar-se à química molecular, entra também neste mesmo continente. A lógica em sua forma moderna entra no continente Matemática (HARNECKER, 1981, p.15, grifo do autor).

Assim, para Althusser, todas as ciências existentes se localizam no interior de continentes científicos e se caracterizam como suas regiões. O materialismo histórico ou “ciência da história” era um desses continentes. Assim como a biologia e a química eram entendidas como regiões do continente da física, as ditas “ciências sociais”, uma vez alcançada a condição de ciências, pertenceriam ao continente da história. Os continentes científicos existentes no momento eram três – a física, a matemática e a história, sendo este último fundado por Marx. Disso decorre que, para Althusser, Marx não se limitou a elaborar uma teoria econômica. Ele fundou, com um corte epistemológico, a ciência da história, no interior da qual se constituiria uma teoria do nível econômico. Mais explicitamente, ele elaborou conceitos novos que permitiram o estudo científico das formações sociais e de suas transformações em todos os seus níveis estruturais (econômico, jurídico-político e ideológico): “A ciência fundada por Marx muda toda a situação no domínio teórico. Ela é uma ciência nova: ciência da história. Permite então, pela primeira vez no mundo, o conhecimento da estrutura das formações sociais e de sua história” (ALTHUSSER, 1980, p.160).

É importante insistir sobre esse ponto: o que Althusser chama de continentes científicos e de ciências regionais não corresponde ao modo como as universidades compartimentalizaram e institucionalizaram os saberes. A ciência da história não corresponde à história ensinada nas universidades pelos departamentos de história. É uma outra forma de ver e compreender as ciências e, em particular, as ciências humanas e sociais, a do grupo althusseriano do qual participava Pêcheux.

Mas isso não é tudo. A respeito das duas disciplinas de que está composta

a teoria marxista, ciência e filosofia, Althusser percebe que o grau de desenvolvimento delas não era igual. A ciência foi amplamente desenvolvida e exposta por Marx na obra *O Capital*. Já a filosofia não gozava da mesma situação, pois Marx não tivera tempo de desenvolvê-la. Apesar de não estar elaborada teoricamente, essa filosofia existia em estado prático e era, principalmente, em *O Capital* que se poderia apreendê-la. Segundo Althusser (1979c, p.151, grifo autor), “[...] nas obras teóricas de Marx e, no *Capital* etc... sim, aí, encontramos [a dialética marxista], em estado prático, o que decerto é fundamental, mas *não em estado teórico*”.

Além disso, os objetos com que lidam essas disciplinas não são iguais: a ciência da história ou materialismo histórico (MH) tem seu objeto próprio e a filosofia ou materialismo dialético (MD) possui, na verdade, tarefas a serem executadas. Definir o que é parte de cada uma das disciplinas é mais uma forma de esclarecer e precisar o sentido que os althusserianos davam à expressão “ciência da história”. Então vejamos.

A ciência da história ou MH tem por objeto “ [...] os modos de produção que surgiram e que surgirão na história. Estuda a sua estrutura, a sua constituição e as formas de transição de um modo de produção para outro” (ALTHUSSER, 1979b, p.34).

Uma formação social (ou modo de produção) se caracteriza por ser uma totalidade orgânica, constituída de um conjunto de três instâncias – 1. a infra-estrutura econômica; 2. a superestrutura jurídico-política; 3. a superestrutura ideológica. Elas são articuladas entre si, mas possuem uma autonomia relativa umas em relação às outras, ainda que a infra-estrutura econômica seja determinante em última instância. Althusser caracteriza a superestrutura ideológica como uma instância composta de regiões, como a política, o direito, a arte, a religião, a filosofia.

Sendo assim, a ciência da história é a teoria dessa estrutura, do conjunto de suas instâncias e do tipo de articulação e de determinação que as une entre si. Cada uma delas, tendo essa autonomia relativa, pode ser considerada como “um todo parcial”, uma estrutura regional, podendo ser objeto de um tratamento científico relativamente independente. Assim, há a possibilidade de uma teoria da história das diferentes instâncias: uma teoria da história da economia, da política, do direito, da filosofia, da arte, das ciências, ou seja, todas as regiões que constituem as três instâncias.

Althusser explica que, em *O Capital*, Marx forneceu uma análise científica do nível econômico do modo de produção capitalista. Ou seja, ele forneceu a análise de apenas um dos níveis desse modo de produção, não fornecendo a

teoria dos outros níveis; nem de outros modos de produção; nem mesmo uma teoria das formas de transição de um modo de produção a outro. Em sua obra só se encontravam esboços desses assuntos e, por isso, uma imensa tarefa restava por ser feita.

Entretanto, nessa obra, encontram-se elementos teóricos suficientes para a elaboração da teoria das superestruturas do modo de produção capitalista, bem como outros elementos que possibilitam elaborar teorias de outros modos de produção existentes e de suas instâncias:

Os conceitos teóricos que permitiram elaborar a teoria da 'região' econômica do capitalismo, uma vez extraídos e enunciados, apresentam-se a nós como princípios teóricos gerais que permitem colocar o problema da natureza das outras 'regiões', isto é, criar a teoria das superestruturas (ALTHUSSER, 1979b, p.38).

A incompletude da teoria marxista, no domínio do MH, abre um verdadeiro programa de pesquisas para o grupo althusseriano e a presença dos elementos teóricos necessários abre a possibilidade de realizá-las. Sendo assim, era tarefa dos intelectuais marxistas desenvolver tudo o que Marx não pôde: as teorias das suas superestruturas e as teorias regionais dos elementos presentes nelas (em relação ao modo de produção capitalista); as teorias dos outros modos de produção existentes ou que já existiram; as teorias da transição de um modo de produção a outro.

Além disso, o marxismo enquanto ciência devia ser “[...] o domínio teórico de uma pesquisa fundamental, indispensável ao desenvolvimento não somente da ciência das sociedades e das diversas ‘ciências humanas’, mas também das ciências da natureza e da filosofia” (ALTHUSSER, 1979c, p.16, grifo autor).

Acontece que, na conjuntura teórica dos anos 60, as ciências que se ocupavam dos estudos relativos ao homem e à sociedade eram as ciências sociais. Por causa disso, os althusserianos consideravam que todas as ciências humanas e sociais existentes pertenceriam, de direito, à ciência da história, ao continente história aberto por Marx. Essa situação representava para eles um desafio, porque em sua ótica, essas ciências, devido a questões epistemológicas particulares, não passavam de ideologias teóricas (e, portanto, de saberes não científicos) e era necessário interferir no campo dessas ciências e levá-las a operarem o corte epistemológico que as tornaria, enfim, ciências.

Como dissemos anteriormente, o marxismo é constituído também por uma filosofia e pode ser definida, segundo Althusser (1979b, p.43), como uma

“história da produção de conhecimentos enquanto conhecimentos” e abrange, por exemplo, a diferença histórica entre ciência e ideologia, a teoria da história (leia-se marxista) da cientificidade. Poderíamos dizer que a filosofia marxista é concebida por Althusser e seu grupo como uma espécie de epistemologia que leva em conta a história das ciências.

O grande problema dessa filosofia é que se encontra num estado de atraso em relação à ciência da história, cuja fundação foi condição para o seu próprio aparecimento e necessita do merecido desenvolvimento. Demonstrando essa situação, argumentava o filósofo: “É necessário para nós continuar a obra de Marx e terminar o que ele não pôde, extraindo rigorosamente todas as conclusões da obra que nos foi legada [...]”, pois “[...] a filosofia marxista está em seus começos. Seus progressos dependem de nós.” (ALTHUSSER, 1979b, p.48).

Por causa disso, também no domínio da filosofia materialista havia um grande programa de pesquisas a ser realizado pelos pensadores marxistas. A definição da especificidade das diferentes práticas e principalmente da prática teórica; da diferença entre ciência e ideologia; do processo de produção de conhecimentos precisava ser produzida.

Como vemos, uma teoria sobre as ideologias é parte tanto da ciência da história quanto da filosofia, mas sob perspectivas distintas e bem definidas, pois a ideologia é não só uma instância da formação social, mas também uma forma de representação do mundo diferente da do conhecimento científico. Era necessário, então, construir uma teoria da ideologia enquanto instância da formação social e enquanto conjunto de representações distintas do conhecimento científico.

Apesar de pertencer aos domínios da ciência e da filosofia e de sua importância central no desenvolvimento da teoria marxista, a teoria geral da ideologia e das ideologias particulares estava muito pouco desenvolvida.

Creemos que é a partir desse ponto que podemos situar o projeto teórico de Pêcheux e ver qual a relação da análise do discurso com a ciência da história. Vemos o filósofo, em seus estudos iniciais, envolvido com as reflexões sobre as ciências humanas e com a elaboração de uma teoria das ideologias: assinando com o pseudônimo Thomas Herbert, ele publicou, em 1966, *Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia social*⁴ e em 1967, *Observações para uma teoria geral das ideologia*⁵. Assinando já Michel Pêcheux ele publicou a obra *Análise*

⁴ Cf. HERBERT, 1973.

⁵ Cf. HERBERT, 1995.

*Automática do Discurso*⁶, em 1969, que foi seguida de outras obras e textos sobre o discurso. É possível notar nesse percurso uma continuidade com o projeto althusseriano. Tentaremos mostrá-lo em seguida, se ainda houver paciência da parte do leitor após essas cansativas considerações preparatórias.

Relação da AD com a ciência da história

Como dissemos anteriormente, a formação social (objeto de estudo do MH) tem uma estrutura que possui, como partes constituintes, uma infraestrutura econômica, uma superestrutura jurídico-política e uma superestrutura ideológica. Essas partes são também chamadas de níveis ou instâncias da formação social. Diante da falta de teorias específicas sobre as superestruturas (Marx havia deixado apenas a teoria da infra-estrutura), Althusser defendia que era necessário desenvolver a teoria delas e, principalmente, da ideológica.

A superestrutura ideológica, por sua vez, não era um todo homogêneo. Ao contrário, ela era composta de regiões, como a política, a religiosa, a estética, as quais se caracterizavam ainda em função de suas tendências de classe. Mas como havia sobre isso apenas esboços teóricos, era necessário elaborar uma teoria geral da ideologia e teorias das ideologias particulares. As características gerais da ideologia estariam presentes em todas as particulares, as quais teriam, por sua vez, traços específicos.

A elaboração dessa teoria era tão fundamental para o desenvolvimento teórico do marxismo (ciência e filosofia) e para a luta de classes, que é a esse projeto que Althusser se dedicou durante muito tempo. A sua teoria da ideologia, bem como o todo o seu pensamento, adquiriu grande prestígio e, além de influenciar outros filósofos, seduziu alguns de seus discípulos especialmente Michel Pêcheux. É neste sentido que interpretamos a passagem de Malidier, segundo a qual Althusser era para Pêcheux aquele que fazia brotar os projetos de longa duração.

No entanto, poderíamos pensar, à primeira vista, que Pêcheux se dedicou à reflexão sobre a ideologia somente no início de sua carreira, no texto em que, ainda assinando Herbert, trata diretamente do tema, e depois abandonou esse projeto. Mas, na verdade, as principais obras em que desenvolve a teoria e a análise do discurso, *Análise Automática do Discurso*, em 1969⁷ e *Semântica e discurso*⁸, em 1975, são uma contribuição ao

⁶ Cf. PÊCHEUX, 1997.

⁷ Cf. PÊCHEUX, 1997.

⁸ Cf. PÊCHEUX, 1998.

desenvolvimento da teoria das ideologias que vinha sendo construída por Althusser.

Essas obras não se reduzem a elas mesmas e não têm um fim em si próprias, mas fazem parte de um projeto teórico que vinha sendo desenvolvido por Pêcheux desde meados da década de 60. AAD apresentada e desenvolvida nessas obras, pelo tema que aborda e pela intervenção teórica e política que objetivava operar, insere-se completamente na problemática mais ampla da ciência da história e no seu interior se inscreve.

O problema é que não parece muito claro, quando lemos a *AAD-69*, que a AD apresentava-se como parte de uma teoria das ideologias e também como teoria pertencente à ciência da história. Paul Henry (1997, p.13-14, grifo do autor) explica que “[...] os conceitos e as noções-chaves [...], que fazem explicitamente referência ao ‘materialismo histórico’ e à psicanálise, estão quase que completamente ausentes do livro de Pêcheux sobre a análise automática do discurso”. Mas ele adverte que essa omissão fazia parte de “uma estratégia cuidadosamente deliberada” do filósofo.

Apesar disso, explicam Gadet et al (1997, p.50-1), havia um “[...] lugar central atribuído nesse dispositivo [de análise automática do discurso] ao materialismo histórico, que se pode dizer ‘instalado no posto de comando’”. O MH é o “verdadeiro princípio organizador” da AAD-69 e determina o lugar das outras ciências que são chamadas a contribuir com seus conceitos para a construção da teoria do discurso e com seus procedimentos práticos (principalmente no caso da Linguística) para a elaboração do método de análise automática.

E Pêcheux deixa pistas dessa relação, ainda que poucas. Gadet et al (1997) explicam que a referência à ciência da história se deixa notar pelos conceitos de “condições de produção” do discurso, “lugares” ocupados pelos indivíduos, “formação social”, os quais são elaborados por Marx e relidos por Althusser. A referência à ideologia também aparece, mas duas vezes somente e de formas distintas. A primeira é velada, apresentando-se sob a expressão “[...] um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade”, conforme explica Maldidier (2003, p.33). A segunda é explícita, no entanto aparece em uma nota no final da obra, na qual Pêcheux (1997, p.161, grifo nosso) adverte que “[...] a teoria do discurso não pode de forma alguma substituir uma teoria da ideologia, da mesma forma que não pode substituir uma teoria do inconsciente, mas ela pode ‘intervir’ no campo dessas teorias.”

Essa passagem, cremos, é fundamental para esclarecer que Pêcheux pensava a AD como parte da teoria das ideologias e via nela a possibilidade de intervir no desenvolvimento teórico do marxismo. O lugar que ela ocupou na obra

(uma simples nota) é representativo da estratégia de Pêcheux, a qual não recomendava menções ao MH.

Já mencionamos que Pêcheux tinha uma estratégia na *AAD-69*. É hora de falarmos dela. Sabemos que as ciências sociais, na década de 60, realizavam pesquisas que envolviam necessariamente a linguagem: textos, entrevistas etc. Devido ao fato de a Linguística ter alçado o posto de ciência piloto na área, elas lhe pediam métodos científicos para suas pesquisas e um desses métodos era o de análise de conteúdo. Na *AAD-69* Pêcheux, fazendo uma longa crítica a esses métodos, apresenta um outro (de análise automática do discurso, como o próprio título indica) que se oferecia como uma alternativa a eles. Mas por que Pêcheux acreditava que se deviam substituir os métodos de análise de conteúdo?

O problema desses métodos, segundo as posições de Pêcheux, é que partiam de uma concepção ingênua da linguagem, da leitura e do discurso, a qual abarcava a idéia da transparência do sentido. Pêcheux era francamente contrário a essa concepção e achava que uma pesquisa baseada nela não podia dar um resultado plausível.

O método proposto por ele, ao contrário, estava fundado em bases sólidas. Ele permitia analisar um objeto científico construído, o discurso, e assentava sobre uma teoria capaz de fundamentá-lo. Além disso, partia de uma concepção de linguagem muito mais refinada, ao que parece, muito inspirada em uma passagem de Althusser que o próprio Pêcheux cita. Vejamos:

É a partir de Freud que começamos a suspeitar daquilo que escutar, portanto daquilo que falar (e calar-se) quer dizer; que esse ‘querer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade atribuível de um fundo falso, o ‘querer dizer’ do discurso do inconsciente – esse fundo falso do qual a lingüística moderna, no interior dos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e as condições formais.

(ALTHUSSER apud PÊCHEUX et al., 1997, p.254, grifo do autor).

A nova concepção de discurso de Pêcheux tinha como diferencial o fato de ele estar em profunda relação com a ideologia, tendo seu sentido por ela determinado. Como ele explica, nas pesquisas sociais, não era essencial analisar o conteúdo do que dizia o sujeito, mas os diferentes discursos que este sustentava quando em situações diferentes. Além disso, com seu método, abria-se a possibilidade de “realizar as condições de uma prática de *leitura*, enquanto detecção sistemática dos efeitos de sentido no interior da superfície discursiva” (PÊCHEUX, 1997, p.148,

grifo do autor), sentidos esses que são tidos pelo autor como resultado de posições ideológicas. A elaboração do conceito de discurso e dos demais conceitos que compõem a teoria do discurso, os quais mencionamos mais acima, estão imersos nos pressupostos do marxismo.

Esse projeto de Pêcheux de formular um método de análise do discurso estava ligado às tarefas que Althusser e seu grupo assumiam como necessárias no campo das ciências. Como vimos, os althusserianos pregavam a necessidade de as ciências sociais se tornarem ciências de fato, visto que elas eram ainda saberes não-científicos, não tinham um objeto construído e muitas vezes não passavam de práticas técnicas (que eram muito diferentes das práticas científicas). Uma das formas de isso acontecer é que essas ciências passassem a utilizar instrumentos verdadeiramente científicos. Pêcheux então elaborou esse instrumento científico, isto é, assentado em ciências já constituídas (a ciência da história, a Linguística) para oferecer às ciências sociais, a fim de que elas pudessem dar um primeiro passo rumo à cientificidade.

O objetivo maior de Pêcheux era, entretanto, que elas, ao utilizarem um método sustentado por uma teoria de base marxista, com conceitos marxistas, abrissem-se à problemática do MH e, assim, passassem a figurar no continente científico da história. Desse modo, a AD foi um instrumento elaborado por Pêcheux para intervir no campo das ciências sociais.

É neste sentido que Paul Henry explica que a *AAD-69* deveria surtir o efeito de um “Cavalo de Tróia” ao se introduzir no campo dessas ciências. Segundo ele, Pêcheux “[...] concebeu seu sistema como uma espécie de ‘Cavalo de Tróia’ destinado a ser introduzido nas ciências sociais para provocar uma reviravolta” (HENRY, 1997, p.36). A análise automática do discurso era o método que trazia, escondidos ou disfarçados, os conceitos do marxismo destinados a se infiltrarem e se instalarem de vez nas ciências sociais.

Isso é o que temos na *AAD-69*. No entanto, na obra *Semântica e discurso*, vemos a situação se modificar completamente, com Pêcheux fazendo referências explícitas à ciência da história, aos seus conceitos e às suas problemáticas. Além disso, apontando claramente para o solo epistemológica em que a AD se constituía.

Sabemos que, na *AAD-69*, Pêcheux apresentou pela primeira vez o conceito de discurso que havia construído e a primeira versão de uma teoria do discurso, na qual estava presente o conceito de processo de produção do discurso ou processo discursivo. Em *Semântica e discurso* ele mostra que a perspectiva a partir da qual olha e interpreta os processos discursivos é a da ciência da história e, particularmente, da ideológica. Ele explica que queria “desenvolver as conseqüências de uma posição

materialista – no elemento de uma teoria marxista-leninista da Ideologia e das ideologias – com respeito ao que chamamos de ‘processos discursivos’” (PÊCHEUX, 1988, p.32, grifo nosso).

Os processos discursivos são abordados no interior de uma teoria da ideologia elaborada e desenvolvida segundo os pressupostos da ciência da história (ou MH) e segundo as elaborações teóricas de Althusser.

Em outra passagem de *Semântica e discurso*, Pêcheux explica que a análise científica dos processos discursivos que ele propunha com sua teoria só poderia ser levada adiante “[...] articulando, no *materialismo histórico*, o estudo das superestruturas ideológicas, a teoria psicanalítica e a pesquisa lingüística” (PÊCHEUX, 1988, p.255, grifo do autor). A redação da passagem não deixa dúvidas: a articulação dos conceitos das outras teorias (Psicanálise e Lingüística) se dá no “interior do MH”.

Conforme o que expusemos até o momento, somos levados a crer que o modo como Pêcheux via a relação da AD com a ciência da história (ou MH ou marxismo) era bem diferente daquele como a vêem as interpretações que, com base na passagem de Pêcheux que abre este texto, chegam à conclusão de que ela é uma disciplina de entremeio. Mais uma vez reiteramos: a AD era vista por Pêcheux como parte da ciência da história ou MH, sendo pensada como uma teoria capaz de intervir no domínio de uma teoria das ideologias, ou seja, ela era parte da teoria geral das ideologias, a qual era parte do materialismo histórico ou ciência da história. Era uma relação de parte e todo. Recorremos a outra passagem de *Semântica e discurso*, em que o autor comenta isso:

Os elementos científicos [...] que propomos para a análise desses processos [os processos discursivos] serão designados aqui sob o nome global de ‘Teoria do Discurso’, sem que – vamos repetir – se deva ver nisso a pretensão de fundar uma nova disciplina *entre* a Lingüística e o Materialismo Histórico

(PÊCHEUX, 1988, p.32, grifo nosso).

Como Pêcheux afirma, ele não queria fundar uma teoria *entre* teorias, autônoma e independente delas ou uma disciplina de “entremeio”. A teoria do discurso possuía, para ele, um lugar bem claro e definido: a ciência da história.

Até aqui dissemos que a AD de Pêcheux era vista por ele como parte de uma teoria geral das ideologias, nos moldes das elaborações teóricas de Althusser e, desse modo, estava instalada no interior da ciência da história. Resta agora explicitar por que viés Pêcheux abordou a ideologia e o modo como a AD, no entender dele, era parte dessa teoria.

Althusser explicava que a ideologia, enquanto realidade presente em todas as formações sociais e parte estrutural delas, fazia-se presente dia após dia na vida dos indivíduos, guiando e gerenciando não só seus gestos e comportamentos mais simples, mas também suas posições políticas, éticas e religiosas. No entanto, antes do artigo *Aparelhos Ideológicos de Estado*⁹ de 1970, ele ainda não havia explorado o aspecto material de existência e disseminação da ideologia nas formações sociais.

Pêcheux vai, então, abordar esse aspecto material da existência da ideologia pelo viés da linguagem e do conceito de discurso. Conforme Maldidier (2003, p.33), as reflexões de Pêcheux “[...] sobre o discurso o levavam exatamente ao ponto de encontro da língua com a ideologia”. Para mostrarmos como Pêcheux já vinha explicitando a relação discurso e ideologia, recorreremos ao que ele e sua colaboradora Catherine Fuchs dizem no texto “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas”: o discursivo é “um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico.” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p.166, grifo do autor). Assim, no discurso é que as ideologias se materializam passando pelo filtro das diversas formações discursivas que elas comportam.

Nesse mesmo texto, Pêcheux e Fuchs (1997, p.164) define a teoria do discurso como “teoria da determinação histórica dos processos semânticos”. Desde algum tempo, ele vinha estudando a questão do sentido e sua relação com a semântica e com a Lingüística. Ele defendia a idéia de que a semântica herdeira de Saussure não poderia dar conta do estudo do sentido, porque, em sua concepção, este não é estritamente lingüístico, mas, sobretudo, histórico. Segundo o filósofo: “a maneira pela qual a semântica ‘tem a ver’ com a Lingüística é a de constituir o ponto em que a autonomia relativa desta última se depara com seus limites” (PÊCHEUX, 1988, p.243). Por esse motivo é que era necessário reconfigurar o campo da semântica e a problemática que ele abrange, “permitindo que os conceitos do materialismo histórico e as categorias do materialismo dialético ‘tomem posição’ junto a essa problemática” (PÊCHEUX, 1988, p.244).

Somente uma nova semântica – a semântica discursiva – poderia fazê-lo e esta pertenceria não à região da Lingüística, mas à da ciência da história.

Como o próprio filósofo explica, esta não pretende resolver a contradição que existe no interior da Lingüística em torno da questão do sentido, ao constituir uma nova tendência, mas pretende “contribuir para o desenvolvimento dessa contradição sobre uma base material no interior do materialismo histórico” (PÊCHEUX, 1988, p.22).

⁹ Cf. ALTHUSSER, 1985.

Conclusão

Ao longo do presente texto, procuramos esclarecer o modo como, nos anos de formação de seu projeto teórico, Pêcheux compreendia as relações da teoria e da análise do discurso com a ciência da história. Para isso, tivemos, primeiramente, de mostrar o sentido amplo que Pêcheux, na linha do grupo althusseriano, atribuía à expressão “ciência da história”. Na medida em que esta é definida como “a ciência das formações sociais e de suas transformações” e na medida em que o conceito de formação social designa o todo social em todas as suas instâncias, qualquer fenômeno social (seja ele econômico, político ou ideológico) cai forçosamente no domínio desta ciência. Como consequência, a ciência da história não é pensada como uma ciência a mais ao lado de outras “ciências sociais”, como a sociologia, a economia ou a psicologia; ela é o “continente” no interior do qual qualquer saber que reivindique para si o status de “ciência social” deverá vir a se inscrever. Mostramos, em seguida, que o projeto pecheutiano de desenvolver a teoria e a análise do discurso se entroncava no projeto althusseriano de desenvolver uma teoria da superestrutura ideológica, por razões ao mesmo tempo teóricas e políticas. Por fim, vimos que Pêcheux dizia explicitamente que as questões que ele propunha não podiam ser resolvidas nem no interior da Linguística nem em uma disciplina (a ser criada) situada entre a Linguística e a ciência da história. Em sua elaboração, a AD que ele desenvolveu articula, sem dúvida, várias disciplinas (uma teoria das superestruturas, a Linguística e a Psicanálise), mas essa articulação, insistiu sempre Pêcheux, ocorria **no interior do materialismo histórico**, isto é, da ciência da história, não no “entremeio” de tais disciplinas.

Consideramos que a reconstrução do modo como Pêcheux entendia a relação entre a AD e a ciência da história é importante por três motivos.

Em primeiro lugar, porque a expressão “ciência da história” tem um sentido especial que é frequentemente ignorado e, por isso, tem conduzido à interpretação apressada que define a AD como uma “disciplina de entremeio”, situada entre a ciência da história, a Linguística e a Psicanálise, interpretação essa que, como vimos, Pêcheux recusava explicitamente e de antemão.

Em segundo lugar, essa reconstrução ganha uma importância especial na presente conjuntura, tendo em vista a não-correspondência entre o lugar epistemológico em que Pêcheux situava a AD (a ciência da história) e o lugar acadêmico em que ela se institucionalizou (os departamentos de Linguística). Essa inscrição institucional acarretou, ao nosso ver, consequências tanto positivas, quanto negativas. Positivamente, ela permitiu que a AD dialogasse com certas abordagens

da linguagem em seu funcionamento (a teoria da enunciação, a pragmática, a lingüística textual, a sociolingüística) que contribuíram para um refinamento dos aspectos lingüísticos da análise do discurso. Negativamente, nota-se (ao menos na França) uma tendência à “gramaticalização” excessiva da AD, cuja contrapartida tem sido uma crescente desatenção com a dimensão histórica do discurso. Entretanto, foi precisamente a ênfase nessa dimensão aquilo que mais propriamente caracterizou a AD pecheutiana, distinguindo-a radicalmente das abordagens que acabamos de mencionar. Assim, no momento em que a dimensão histórica que a caracterizara é negligenciada, a AD corre o risco de perder a sua identidade. Sob esse prisma, voltar a discutir o modo como Pêcheux pensava a relação entre a AD e a ciência da história tem uma importância estratégica para todos aqueles que querem preservar aquilo que entendemos como sendo o traço diferencial da AD: o seu enfoque histórico dos discursos.

Em terceiro lugar, a reconstrução do modo como Pêcheux compreendia a relação entre a AD e a ciência da história é importante porque ela retraça o terreno fecundo onde podem ser travados os diálogos (ou os duelos) entre Pêcheux e outras referências teóricas fundamentais da AD de “linha francesa” – particularmente Foucault e Bakhtin. O que aproxima Pêcheux de Foucault é precisamente a obstinação em pensar o discurso na história, numa relação sempre intrínseca. Isso não significa que o fazem do mesmo modo, haja vista que seus objetivos e seus pressupostos não são coincidentes. Porém é precisamente porque se encontram no terreno dessa relação e com perspectivas diferenciadas, que o diálogo entre suas abordagens pode ser produtivo. E quanto a Bakhtin? Pêcheux, como este, buscava contribuir para uma teoria da superestrutura ideológica, entendendo que o modo de existência da ideologia não é o de uma idealidade fechada na consciência individual; ao contrário, a ideologia tem uma existência material e esta materialidade tem a ver com a linguagem. Porém o modo como eles pensam essa materialidade não é idêntico: para Bakhtin, ela é de natureza semiológica; para, Pêcheux ela é de natureza discursiva. O marxismo, referência comum a ambos, também não é interpretado da mesma maneira: para Pêcheux, ele é antes de tudo, a ciência da história; para Bakhtin, uma espécie de sociologia das interações sociais. De qualquer modo, aqui nos deparamos com um terreno comum em que dois pontos de vista diferentes podem dialogar, duelar e, talvez, fecundar-se reciprocamente.

Um retorno a Pêcheux seria oportuno hoje. Não tanto para denunciar equívocos produzidos por leituras apressadas, muito menos para fechar a AD numa espécie de ortodoxia. Mas para manter abertas vias que ele abriu e que a institucionalização tende a fechar sem ao menos se aventurar a explorá-las. Mas

talvez seja essa mesma a natureza de toda institucionalização de uma experiência: matar o espírito de aventura de seus começos. E esse espírito foi o que animou Pêcheux no período de formação de seu projeto teórico.

NARZETTI, Claudiana Nair Pothin. Relations between discourse analysis and Marxism. *Revista do Gel*, São Paulo, v.4, n. 2, p.23-42, 2007.

■ **ABSTRACT:** *This paper intends to analyze the relation between Michel Pêcheux's discourse analysis and Marxism or history science. Our purpose is to explain how Pêcheux considered this relation at the moment of formation and elaboration of the discipline (1969-1975). We start by indicating that Pêcheux, working according to Althusser's guidelines, used to attribute a deep meaning to the expression "history science". Furthermore, we demonstrate that Pêcheux's project of developing both discourse theory and discourse analysis was linked to Althusser's project of developing a theory of ideologies. We acknowledge the way through which Pêcheux considered this relation between DA and history science intrinsically relevant, as the expression 'history science' has a special meaning which is frequently overlooked by various researches in discourse analysis. This indifference led to the erroneous interpretation that defines DA as a discipline located among Marxism, Linguistics and Psychoanalysis. Pêcheux broadly refused this interpretation.*

■ **KEYWORDS:** *Discourse analysis. Michel Pêcheux. Science of the history. Ideology.*

Referências

ALTHUSSER, L. **La filosofía como arma de la revolución**. 9.ed. Córdoba: Passado y Presente, 1979a.

ALTHUSSER, L. O materialismo histórico e o materialismo dialético. In: ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979b.

ALTHUSSER, L. **A favor de Marx**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979c.

ALTHUSSER, L. A filosofia como arma da revolução. In: _____. **Posições II**. Rio de Janeiro: Graal, 1980. p.152-165.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 4.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

DELACAMPAGNE, C. **História da filosofia no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

GADET, F. et al. Apresentação da conjuntura em lingüística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França, em 1969. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p.39-60.

GUILHAUMOU, J. Aonde vai a análise do discurso? **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas, v.16, p.9-42, 2005.

HARNECKER, M. **Os conceitos elementares do materialismo histórico**. São Paulo: Global, 1981

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p.13-38.

HERBERT, T. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais, especialmente da psicologia social. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n.30/31, p.3-36, 1973.

HERBERT, T. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**, Campinas, n.1, p.63-89, 1995.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**. Campinas: Pontes, 2003.

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

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso: AAD-69. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997. p.61-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p.163-252.

PÊCHEUX, M. et al. Apresentação da Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 253-282.

O CURSO DE LINGÜÍSTICA GERAL: APONTAMENTOS DE UMA LEITURA DA ANÁLISE DO DISCURSO

Vanice Maria Oliveira SARGENTINI¹
Roberto Leiser BARONAS²

■ **RESUMO:** Leitor atento do Curso de Lingüística Geral, Michel Pêcheux, do mirante da ciência das formações sociais, procura encontrar as contradições do pensamento saussuriano para propor um conjunto de questões para a Lingüística, intervindo em seus domínios e objetos. Uma dessas contradições pode ser evidenciada no conceito saussuriano de analogia. Para Pêcheux, embora Saussure tenha se esforçado para ligar a analogia à língua, é possível evidenciar que a ‘fala’ saussuriana traz novamente à tona a problemática do sujeito. Com objetivo de negar e, ao mesmo tempo, superar esse antropologismo psicologista veiculado pelo conceito saussuriano de fala, Pêcheux, entendendo que o sistema lingüístico é dotado de uma autonomia relativa em relação ao seu exterior – as classes sociais – propõe a noção de processo discursivo. Essa noção daria conta de explicar como as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. Nosso objetivo é refletir sobre a negação e a superação operadas por Pêcheux em relação à leitura de uma das recepções do Curso de Lingüística Geral de Saussure, evidenciando que tal gesto relaciona-se mais com o projeto político da Análise do Discurso do que efetivamente com os escritos saussurianos presentes no Curso de Lingüística Geral.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Língua/fala. Sujeito. Discurso.

¹ Departamento de Letras – CECH-UFSCar; CEP 13565-905; São Carlos, SP, Brasil. sargentini@uol.com.br

² Departamento de Letras – CECH-UFSCar; CEP 13565-905; São Carlos, SP, Brasil. baronas@uol.com.br

Diferentes recepções do Curso de Lingüística Geral

Iniciaremos este artigo colocando em questão, na esteira da publicação de Gadet e Pêcheux (2004), das reflexões de Chiss e Puech (1994) e Puech (2005), a afirmação comum e freqüente de que o estruturalismo saussuriano deixa de lado o sujeito e a história, e que a Análise do Discurso em oposição a esse gesto epistemológico do estruturalismo introduz ou reíntroduz essas duas dimensões.

Puech (2005), em artigo sobre a emergência da noção de “discurso” na França e sobre a articulação desta noção ao saussurianismo, pondera que a interpretação do Curso de Lingüística Geral (doravante CLG) não é independente de uma certa “tradição” e de distintas fases de recepção do CLG. O autor considera quatro fases de recepção do CLG.

A primeira é relativa à análise do momento de publicação da obra. De forma geral, as idéias do CLG foram marginalizadas por um longo tempo. Para Claudine Normand (1978) esta fase é marcada por uma leitura especulativa de Saussure que o leva a ser interpretado como uma perversão do Saussure “real”, aquele da *Memóire sur le système des voyelles en indo-européen*. Para Sechehaye, com quem Bally organiza o CLG, é preciso resgatar a importância de conceitos como valor, diferença, oposição, arbitrariedade, reconhecendo que a ciência da língua torna-se, a partir das proposições de Saussure, uma ciência dos valores (PUECH, 2005).

A segunda recepção do CLG dá-se em 1928, no 1º Congresso Internacional de Lingüistas (Congress International des Linguistes à La Haye) e, naquele momento, principia o reconhecimento de Saussure como fundador de uma lingüística autônoma; entretanto, será apenas no pós-guerra que se dará uma terceira recepção de Saussure, com maior difusão, em um contexto de estruturalismo generalizado.

Na terceira recepção, a leitura de Saussure não é mais feita somente pelo círculo de lingüistas, ela torna-se de interesse de sociólogos, antropólogos e filósofos. Puech (2005) destaca o lugar que Merleau-Ponty ocupa de mediador entre Lévi-Strauss, Jakobson, Lacan. O termo ‘estruturalismo’ se firma e também uma leitura do estruturalismo fortemente marcado pelas dicotomias.

A quarta recepção do CLG é marcada por estudos que se iniciam na década de 60. A pesquisa sobre o CLG retorna às edições críticas e a fontes manuscritas em um gesto de procura ao ‘verdadeiro pensamento de Saussure’, em uma perspectiva que reconhece não haver uma unidade inquestionável sobre a interpretação desta matriz fundadora dos estudos lingüísticos. Chiss e Puech (1994),

em artigo sobre Saussure e a constituição de um domínio de memória sobre a lingüística contemporânea, afirmam haver um certo agenciamento de memória, no qual Saussure figura como origem absoluta, garantia de unidade, produzindo uma matriz de referência a ele próprio. Desta forma, as referências ao Saussure ‘fundador’ parecem mais ter como função garantir sua unidade que seguir uma filiação.

Michel Pêcheux (1999), em *Sobre a desconstrução das teorias lingüísticas*, afirma que a história da lingüística desenvolve-se no interior de um embate entre as tendências do logicismo e do sociologismo. Na perspectiva da Análise do Discurso deveria-se buscar uma outra via fora de uma corrente que inscreve a língua na ordem própria de um sistema (logicismo), ou de uma corrente na qual a inscrição da língua dá-se no âmbito do social (sociologismo). Ocorre que tanto no logicismo como no sociologismo produz-se um apagamento da discussão política que é recoberta ou pela psicologia ou pelo sistema.

O artigo de Pêcheux (1999), ao analisar as tendências de desconstrução das teorias lingüísticas, avalia que há diásporas e reunificações em torno do pensamento de Saussure. Nesse artigo, Pêcheux busca uma articulação entre pontos da história epistemológica da lingüística e traços do processo global no qual essa história se inscreve. Observa que a apresentação da teoria saussuriana, em momentos distintos, expressa um posicionamento e um partidarismo em relação às condições históricas de cientificidade da lingüística.

Retomemos, então, Puech (2005), cujas reflexões apontam o primeiro momento de recepção do CLG, como aquele em que a regra era considerar o CLG marginal, uma abstração. A exceção a essa regra era focalizar a importância da noção de valor em Saussure. A nosso ver, Gadet e Pêcheux (2004), em alguma similaridade no que tange à exceção dessa primeira recepção do CLG, também reconhecem dois “Saussures”. Propõem que o saussurianismo não deva ser polarizado em dois autores que se opõem: o do CLG e o dos anagramas. O que se deve destacar, assim como o fez naquele momento Sechehaye é, antes, o conceito de valor. “O valor sustenta e ao mesmo tempo limita o arbitrário” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 58).

Na leitura que Gadet e Pêcheux (2004, p.58) fazem de Saussure, no que se refere à noção de valor, compreende-se que “[...] só se pode perceber a tese do valor ligando fundamentalmente o trabalho sobre os Anagramas com a reflexão do CLG”. Assim, à semelhança de um estudo de caráter historiográfico, se pensarmos em delinear uma leitura que Pêcheux faz dos que lêem Saussure, diríamos que ele sustenta que as leituras do CLG, principalmente aquelas que fundamentam as semânticas lingüísticas, privilegiaram a *função* do lingüístico. Pêcheux defende que

somente com a noção de valor é possível privilegiar tal *funcionamento*. Contudo, se a noção de valor proposta por Saussure dá conta do funcionamento lingüístico nos níveis fonológico, morfológico e sintático, no nível semântico ela deve ser repensada.

Estudos desenvolvidos por historiadores, como Puech, levam-nos a refletir sobre qual Saussure fala-se ao afirmar que ele excluiu o sujeito e a história. A Análise do Discurso, ao considerar os dois “Saussures” e a centralidade do conceito de valor, leva à radicalidade a afirmação de que a língua é um fato social.

A noção de fato social, corrente na época de Saussure, é distinta daquela concebida por outros estudiosos daquele momento. Para Meillet³, por exemplo, há uma equivalência entre história e sociedade, de forma que as mudanças de estrutura social se traduzem em mudanças lingüísticas. Para Saussure, ‘a natureza social da língua’ é uma de suas características internas, fato que permite conceber uma ciência que estuda a vida dos signos no interior da vida social: a semiologia. Pêcheux, nos anos 70, inscreve a noção de fato social articulando-a ao materialismo histórico.

Saussure do mirante da Análise do Discurso

Na primeira parte deste artigo, procuramos mostrar as diferentes recepções do CLG, nesta segunda parte, com base no olhar saussuriano, refletiremos sobre a leitura que a Análise do Discurso, derivada de Michel Pêcheux, produz acerca do CLG. Determos-emos, mais especificamente, na leitura operada a seis mãos por Michel Pêcheux; Claudine Haroche e Paul Henry, no texto “*La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*”⁴, acerca do conceito

saussuriano de analogia. Nosso mirante saussuriano está fortemente assentado saussuriano de analogia. Nosso mirante saussuriano está fortemente assentado nas reflexões do próprio Ferdinand de Saussure (1993) presentes no livro *Curso de Lingüística Geral*.

O programa teórico-político da Análise do Discurso irrompe no cenário francês, do final dos anos 60, como um componente essencial de um projeto maior proposto por Louis Althusser que foi a tentativa de definir uma ciência da ideologia. Althusser

³ Cf. PUECH, 2005.

⁴Texto inédito em português, publicado inicialmente no Jornal Comunista l’Humanité, depois na Revista *Langages*, número 24, em 1971. Republicado por Denise Maldidier em 1990 no livro “*L’inquiétude du discours: textes de Michel Pêcheux, choisis et présentés par D. Maldidier, Paris, Éditions du Cendres*”. Tradução brasileira de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro (2007).

acreditava que a ideologia, enquanto campo do saber, se constituía sob uma dupla modalidade: primeira, de uma teoria da ideologia em geral e de uma teoria das ideologias particulares, que exprimem sempre, qualquer que seja a sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), posições de classe.

A ciência proposta por Althusser deve estudar, então, a deformação imaginária que sofrem as relações reais dos indivíduos em face de suas posições na formação social, quando elas se transmudam em representações ideológicas. Ela parte do princípio que essa deformação obedece a certos processos constantes, cujo funcionamento pode-se colocar em evidência.

O interesse científico e a vontade militante são indissociáveis na Análise do Discurso de orientação francesa. Michel Pêcheux, ao beber na fonte teórica althusseriana, acreditava que estudar os processos de deformação ideológica no discurso é trabalhar em uma obra de desmistificação e, principalmente, é fazer progredir as causas da revolução. Daí o interesse pelo estudo de *corpora* constituídos exclusivamente por discursos políticos.

A lingüística saussuriana é mobilizada, em Michel Pêcheux, por um duplo motivo: primeiro, pela autonomia relativa da linguagem, unanimemente reconhecida pela Ciências Humanas, na conjuntura estruturalista. E, segundo, no concerto das Ciências Humanas, a lingüística era reconhecida por ter operado de maneira decisiva o corte epistemológico, isto é, o distanciamento necessário da sua própria ideologia que qualifica a cientificidade.

A lingüística era a ciência piloto. Usar o modelo analítico da lingüística a partir do qual é possível descrever as sistematicidades da língua ou de qualquer outra estrutura, sistema testado e comprovado nas mais diversas Ciências Humanas, garantiria legitimidade científica também à Análise do Discurso. Tal leitura é possível considerando o espírito da época que reconhecia, em Saussure, uma matriz de unidade.

O olhar pecheuxano sobre a semântica e o corte saussuriano: o conceito de analogia

No artigo de 1971, elaborado em co-autoria com Claudine Haroche e Paul Henry, intitulado *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*, Michel Pêcheux (1971) procura re-trabalhar a evidência primeira de um corte saussuriano definitivamente adquirido. Pêcheux coloca-se ao lado de Claudine Normand para quem, ao contrário da vulgata saussuriana, deve-se se acentuar o conceito de valor. Com efeito, assevera Normand (1970, p.37):

On voit donc que dans les systèmes sémiologiques, comme la langue, où les éléments se tiennent réciproquement en équilibre selon des règles déterminées, la notion d'identité se confond avec celle de valeur et réciproquement. Voilà pourquoi, en définitive, la notion de valeur recouvre celles d'unité, d'entité concrète et de réalité. Les termes de conclusion ne doivent pas faire illusion. Cette affirmation n'est pas le résultat d'une introduction à partir des faits observés. La notion de valeur est introduite ici par analogie avec le jeu d'échecs, sans que le lien avec ce qui précède apparaisse clairement dans une première lecture linéaire. Il s'agit d'une notion fondamentale, développant la notion de langue comme système.

A noção de valor é que permite a Saussure ultrapassar a idéia de que a língua se resume a uma simples nomenclatura.

Em todos esses casos, pois, surpreendemos, em lugar de idéias dadas de antemão, valores que emanam do sistema. Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são.

(SAUSSURE, 1993, p.136).

Trata-se de uma leitura que busca separar a língua de sua função de expressão, que rompe com as problemáticas subjetivistas.

Em "Semântica e o corte saussuriano", Pêcheux mostra-nos que na própria obra de Saussure (CLG) é possível observar alguns pontos falhos, algumas contradições. Uma dessas contradições na ruptura saussuriana, segundo Pêcheux, jaz no conceito saussuriano de analogia. Para Pêcheux, embora Saussure tenha se esforçado bastante para ligar a analogia à língua, a analogia faz intervir a **idéia** e, por ela, a fala e o sujeito individual. Eis a porta deixada aberta por Saussure, pela qual vão se precipitar o formalismo e o subjetivismo.

Essa análise do corte saussuriano e de seu recobrimento tendencial preludia a tese fundamental sobre semântica. O sentido, objeto da semântica, excede o âmbito da lingüística, ciência da língua. A semântica não deriva de uma abordagem lingüística. Pêcheux assevera que não se podem visar às sistematicidades da língua como um contínuo de níveis. A semântica não é um nível a mais, homólogo ao fonológico, ao morfológico ou ao sintático. O laço que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não

é secundário, mas constitutivo das próprias significações.

Pêcheux critica a semântica estrutural pós-saussuriana por ter importado o modelo fonológico para o domínio do sentido e as semânticas universais ligadas à teoria gerativa de Noam Chomsky. Essas semânticas lingüísticas, no entendimento de Pêcheux, se constituem em lugares de recobrimento do corte saussuriano. Pêcheux propõe, então, uma *intervenção epistemológica* nas semânticas lingüísticas. É preciso “mudar de terreno” e encarar uma nova problemática: o *discurso*. Esse conceito deverá ser pensado à luz do materialismo histórico. É a partir dele que se pode fazer a localização de novos objetos, colocando-os em relação com a ideologia.

Avançaremos, apoiando-nos sobre grande número de observações contidas naquilo que denominamos “os clássicos do marxismo”, que as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada: o ponto essencial aqui é que *não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam*, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras: como apontávamos no começo, as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam. Podemos agora deixar claro: as palavras “mudam de sentido” ao passar de uma *formação discursiva* a outra. Isso corresponde a dizer que a semântica, suscetível de descrever cientificamente uma formação discursiva, assim como as condições de passagem de uma formação a outra.

(PÊCHEUX, 2007, p.26, grifo do autor).

O conceito de analogia no Curso de Lingüística Geral

No Curso de Lingüística Geral, Saussure estabelece uma diferença entre “linguagem”, “língua” e “fala”, fixando como objetivo central do estudo a língua a partir do ponto de vista de sua estrutura, de sua organização interna, de seu caráter sistêmico. A língua se compõe de unidades básicas relacionadas entre si. A unidade, denominada por Saussure de signo lingüístico, é formada por dois elementos – o conceito e a imagem mental do conceito, sua ‘imagem acústica’ –, que se unem em uma associação psíquica no cérebro do indivíduo. Essas duas faces constituem o “significado” e o “significante”. Entre significado e significante não existe uma relação natural e, sim, arbitrária – a “arbitrariedade do signo”. A

língua tende a permanecer, a ser estável, a defender-se da inovação. É o produto da sociedade – a natureza social da linguagem –, que se adquire como uma herança, na qual os vínculos com o passado são mais fortes do que a inovação, a “liberdade de expressão”. No entanto, isso não significa que não se produzam deslocamentos, mutações, que afetem a relação significado-significante. Algumas dessas transformações se dão por meio da analogia, que no entendimento de Saussure “[...] supõe um modelo e sua imitação regular. Uma forma analógica é uma forma feita à imagem de outra ou de outras, segundo uma regra determinada” (SAUSSURE, 1993, p.187). Trata-se de um fenômeno de ordem gramatical:

Tudo é gramatical na analogia; acrescentemos, porém, imediatamente, que a criação, que lhe constitui o fim, só pode pertencer, **de começo** à fala; ela é a obra ocasional de uma pessoa isolada. É nessa esfera, e à margem da língua que convém surpreender **primeiramente** o fenômeno. Cumpre, entretanto, distinguir duas coisas: 1 a compreensão da relação que une as palavras geradoras entre si; 2 o resultado sugerido pela comparação, a forma improvisada pelo falante para a expressão do pensamento. **Somente** esse resultado pertence à fala... Toda criação deve ser precedida de uma comparação inconsciente dos materiais depositados no tesouro da língua, onde as formas geradoras se alinham de acordo com suas relações sintagmáticas e associativas. Dessarte, uma parte toda do fenômeno se realiza antes que se veja aparecer a forma nova... É, pois, um erro acreditar que o processo gerador só se produz no momento que surge a criação, seus elementos **já** estão dados. (SAUSSURE, 1993, p.192, grifo nosso).

Algumas considerações

Com base no excerto anterior, torna-se possível asseverar que a leitura do CLG feita por Michel Pêcheux e exposta no artigo *Semântica e o corte saussuriano*, principalmente no tocante ao conceito de analogia, está fortemente marcada pelo viés político, militante da Análise do Discurso. A segunda e terceira recepção do CLG produziu uma unidade na qual era preciso fechar todas as portas para as leituras que permitissem um possível retorno do sujeito. Por um lado, algumas leituras desconsideram que Saussure insiste veementemente no caráter sistêmico, gramatical da analogia. Por outro lado, no entanto, a leitura pecheuxiana evidencia a ênfase dada por Ferdinand Saussure ao conceito de valor. Com efeito, ao enfatizar o princípio da subordinação da significação ao valor como o centro da ruptura saussuriana, Pêcheux procura mostrar que o conceito de valor possibilita que se pense o funcionamento da língua desprovido de todas questões formalistas ou subjetivistas.

Na Análise do Discurso, a discussão sobre efeito metafórico, isto é, que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam, é baseada na noção de valor. Não há um sentido próprio à palavra, a uma proposição, ou ainda sentidos derivados da literalidade da palavra ou proposição. A construção do sentido dá-se pela transferência que remete de uma palavra a outra. Assim, estabelece-se para Pêcheux uma relação intrínseca entre o texto e sua exterioridade (que se distingue em muito de compreender o exterior discursivo comodamente como condição de produção). A noção de valor, nesta perspectiva, inscreve-se no campo semântico, e não se apresenta então subordinada à significação, propiciando, assim, que juntamente à noção de estrutura considere-se a noção de acontecimento.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira; BARONAS, Roberto Leiser. Course of General Linguistics: notes on a reading of Discourse Analysis. **Revista do Gel**, São Paulo, v.4, n.2, p.43-52, 2007.

■ **ABSTRACT:** *Michel Pêcheux was a very careful reader of the Course of General Linguistics. From the lookout of social formation's science, he searches for contradictions in saussurian thoughts in order to propound a set of questions to Linguistics, taking part of its methods and domains. One of these contradictions can be put into evidence in the saussurian concept of analogy. According to Pêcheux, although Saussure had made the effort to link analogy to language, it is possible to perceive that the saussurian "speech" brings the problematic of the subject to spot again. With the objective of denying and, at the same time, surpassing this psychological anthropologism put into action by the saussurian concept of speech, Pêcheux who understands the linguistic system as provided with some autonomy in relation to the outside – the social classes – propounds the notion of discursive process. This notion would be able to explain how words change in meaning according to the positions taken by those who use them. Our objective is to reflect about the denying and the surpassing operated by Pêcheux about one of the receptions' reading of the Course of General Linguistics, pointing out that such gesture was much more related to a Discourse Analysis's political project rather than Saussure's writings.*

■ **KEY-WORDS:** *Language/speech. Subject. Discourse.*

Referências

CHISS, J-L.; PUECH, C. F. de Saussure et la constitution d'un domaine de mémoire pour la linguistique contemporaine. **Langages**, Paris, n.114, p.41-53, 1994.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004.

MALDIDIER, D. **L'inquiétude du discours**: textes de Michel Pêcheux choisis et présentés par. Paris: Editions des Cendres, 1990.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. ORLANDI. Campinas: Pontes, 2003.

NORMAND, C. Propositions et notes em vue d'une lecture de F. de Saussure. **La Pensée**, Paris, n.154, p.91-111, dez. 1970.

NORMAND, C. Saussure et la linguistique pré-saussurienne. **Langages**, Paris, n.49, p.66-90, 1978.

PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **Langages**, Paris, n.24, p.13-32, 1971.

PÊCHEUX, M. Sobre a desconstrução das teorias lingüísticas. [Traduzido em] **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas, n.4/5, p.24-45, 1999.

PÊCHEUX, M. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução brasileira de Roberto Leiser Baronas e Fábio César Montanheiro. In. BARONAS, R. L. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p.13-32.

PUECH, C. L'émergence de la notion de "discourse" en France et les destines du saussurisme. **Langages**, Paris, n.159, p.78-101, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

SLA FUNK: BANQUETE “ TUPI OR NOT TUPI”

Luciane de PAULA¹

■ **RESUMO:** Este artigo analisa o discurso verbal da canção “Urbano Canibal” e seis imagens do álbum *Entidade Urbana*, ambos de Fernanda Abreu (FA), como ícones da antropofagia que compõe seu SLA funk. O objetivo deste artigo é, por meio da perspectiva bakhtiniana – especificamente dos conceitos de diálogo e carnaval – analisar a antropofagia dos modernistas de primeira geração, especialmente a preconizada por Oswald de Andrade, como elemento componente do SLA Funk e este, como discurso deslocado que representa o funk carioca. Os resultados de nossa pesquisa nos levaram a crer que as canções SLA “refletem e refratam” o banquete “tupi or not tupi” de FA, do Rio de Janeiro e do Brasil.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Funk. Antropofagia. Diálogo. Carnaval. Bakhtin.

“Para comer meus próprios semelhantes. Eis-me sentado à mesa”²

Em nossa tese de doutorado (PAULA, 2007), estudamos o discurso verbal das canções de Fernanda Abreu (FA) sob três prismas: a festa, a antropofagia e a metalinguagem. Aqui, por mais que resvalem nos demais aspectos, propomo-nos trabalhar com a questão da antropofagia por meio do conceito de antropofagia (manifestada nas canções SLA de FA, especificamente, por meio da técnica da bricolagem estudada por Lévi-Strauss e incorporada como

¹Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP); CEP 14020-530; Ribeirão Preto; São Paulo; Brasil; luciane_de_paula@uol.com.br

²CAMPOS, 1975.

parte do conceito de antropofagia desenvolvido de acordo com as idéias de Oswald de Andrade), bem como carnaval e diálogo (preconizadas pelo Círculo de Bakhtin). Para exemplificar como esses conceitos aparecem no SLA *funk* de FA, analisamos a canção “Urbano Canibal” e seis imagens que compõem o encarte do álbum *Entidade Urbana*³, uma vez que a antropofagia extrapola as letras e as melodias das canções e passa a fazer parte da composição de toda a obra de FA.

“Suingue Legal Abalando / Saliva Língua Áspera / Sensual Legenda Atemporal”⁴

A princípio, em nossa pesquisa de doutorado tínhamos dúvidas em denominar a característica da mistura presente nas canções de FA como antropofagia, bricolagem ou expressões *kitsch*. Todavia, encontramos o lexema (antropofagia) em algumas canções, bem como observamos o forte diálogo⁵ delas com obras literárias (Camões, Fernando Pessoa, Pedro Luís, Oswald de Andrade, Chico Buarque, Mário de Andrade, José de Alencar, entre outros), o que nos levou a refletir acerca do conceito de antropofagia, a partir, principalmente, das idéias de Oswald de Andrade, para quem a bricolagem é um dos recursos utilizados pela antropofagia, como forma de incorporação da cultura do outro na cultura nacional, como ocorre no *corpus* analisado neste artigo.

A palavra antropofagia significa “homem que come gente”. Todavia, sua designação foi incorporada na literatura, nos anos 20, de maneira metafórica. O conceito foi transportado pelos modernistas brasileiros de primeira fase para um outro campo semântico, o cultural. A partir do quadro *Abapuru ou O Antropófago*, de Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e seu grupo começaram a pensar no brasileiro como um sujeito “selvagem”, um índio aculturado que

³Cf. ABREU, 2000.

⁴ Cf. ABREU, 1995.

⁵ Diálogo, aqui, refere-se a um conceito do Círculo de Bakhtin, uma espécie de “filosofia da linguagem”, portanto, não somente como é entendido no *stricto sensu*, pois, conforme Clark e Holquist (1998, p.238) “Um diálogo no sistema de Bakhtin é um dado oriundo da experiência passível de servir de paradigma econômico para uma teoria que abarque dimensões mais globais”. Segundo Marchezan (2006, p.116), “As ‘dimensões mais globais’, a que se refere mais diretamente a citação, dizem respeito à comunicação, mas se pode manter a mesma proposição para o âmbito da linguagem [...], uma vez que a comunicação é a essência da linguagem na reflexão bakhtiniana, que considera ficcional a lingüística que abstrai a comunicação, tanto a que o faz para ressaltar sua função expressiva, quanto a que renuncia a ela para conformar um objeto científico mais homogêneo.”

necessitava ser despido e “desaculturado” para poder assumir sua identidade brasileira, composta por todas as influências das culturas dos povos que por aqui passaram.

A partir dessa visão, o lexema antropofagia adquiriu outro sentido e passou a ser um conceito, uma bandeira defendida pelos modernistas do início do século XX. O *slogan* antropofágico lançado por Oswald em seu “manifesto”, segundo Augusto de Campos (1975), foi: “Quatro séculos de carne de vaca! Que horror!”.

Para um povo “selvagem”, uma cultura, uma arte e uma língua “selvagem”. Nesse sentido, o conceito de antropofagia passou a ser entendido e incorporado como característica da literatura, preocupada com a busca de uma identidade genuinamente brasileira. Assim, a antropofagia passou a ser compreendida como uma espécie de canibalismo cultural, ou seja, comer – no sentido de mastigar (e nem sempre engolir) – a cultura do outro e, triturada, junto com as nossas manifestações artísticas e culturais, “vomitar”, em forma de arte, expressões “propriamente” brasileiras. A partir dessa idéia, os modernistas da geração de 20 incorporam a característica da mistura, da pluralidade e da heterogeneidade cultural como tipicamente brasileiras. Levam essa idéia tão a sério que lançam uma revista denominada *Revista de Antropofagia* e, na primeira edição, o *Manifesto Antropófago*, escrito por Oswald de Andrade, de certa forma, traz as características da arte antropofágica. Voltada, principalmente, para o desenvolvimento das cidades (tema tão caro a FA, mas referente sempre ao Rio de Janeiro, enquanto os modernistas de primeira fase enfatizam São Paulo, especialmente Mário de Andrade), a arte do grupo modernista é caracterizada pelo traço transitório da ruralidade para a urbanidade como “reflexo e refração” do processo pelo qual passava a nação.

Quando o vocábulo antropofagia aparece nas canções de FA relacionado à língua, como ocorre em “S.L.A.3” (“Sampler Língua Antropofágica”), ele nos remete ao conceito modernista incorporado em nossa cultura nos anos 20. Ao analisarmos algumas canções, percebemos a herança modernista numa espécie de “avivamento” da proposta de arte “selvagem” e do traço da mistura como elemento brasileiro. Num outro contexto, a antropofagia cantada por FA incorpora outros elementos e é isso o que tentamos compreender. Como diria Augusto de Campos (1975) no prefácio da *Revista de Antropofagia*, ao tratar acerca do convite feito a ele para escrever tal introdução da Revista, reproduzida por fac-símile, “Sinal de que os nossos ‘antropófagos’ continuam a interessar, e de que a ‘antropofagia’ realmente não está morta”.

Muitas características da arte antropofágica “pregada” pelos modernistas de primeira fase aparecem nas canções de FA, dentre elas, a designação clube. Os quatro primeiros números da *Revista de Antropofagia*, além do subtítulo *dentição*, possuem, na capa, a indicação “órgão do clube de antropofagia”. A partir do quinto número, a indicação passa a ser “órgão da antropofagia brasileira de letras”.

Como afirma Raul Bopp, em depoimento para Augusto de Campos (em 1966, de acordo com o prefácio da *Revista* escrito por Campos), “A antropofagia, nessa fase, não pretendia ensinar nada. Dava apenas lições de desrespeito aos canastrões das Letras. Fazia inventário da massa falida de uma poesia bobalhona e sem significado”. Essa também é a proposta de algumas canções de Fernanda Abreu, uma vez que, por meio da ironia e do deboche, de certa forma, os sujeitos desafiam a passividade e a conformidade cantada em algumas canções do *funk* carioca contemporâneo.

Ao compararmos os modernistas brasileiros de primeira fase e FA, percebemos que, de certa forma, ambos se produzem numa espécie de “clube”. Resta saber se esses “clubes” de amigos preocupados com o fazimento da arte e com a expressão da identidade de nosso povo possuem características semelhantes. Parece-nos que o conceito de antropofagia é bastante parecido, a ponto de a “Nota Insistente”, assinada por Alcântara Machado e Raul Bopp (1975), assemelhar-se a algumas características “pregadas” pelos sujeitos de algumas canções de FA, tais como a igualdade entre os sujeitos do clube SLA (característica atribuída ao clube SLA na canção “Disco Club 2 (Melô do radical)”, em que o sujeito da canção afirma: “O nosso clube é diferente / todo mundo é igual / não tem feio nem bonito / antigo ou atual”), a proposta de aceitação de todos e de todas as manifestações nesse clube, desde que sejam “radicais” tanto quanto o eram os modernistas do início do século XX.

Podemos compreender a aparente falta de proposta dos antropófagos como proposta, a negação da incorporação da crítica como crítica, a afirmação de não pensamento como filosofia, o que nos leva a refletir acerca do SLA *funk* cantado por FA como resistente.

Outra característica que aproxima o conceito de antropofagia modernista à antropofagia cantada por FA é que aquela se refere, entre outras características, à questão musical. Mário de Andrade compôs *Macunaíma* como rapsódia por considerar a musicalidade da língua em seu texto como natural, como elemento heterogêneo e, ao mesmo tempo, elo entre as várias regiões do país, tanto quanto a malandragem típica do protagonista de seu texto. Além disso, propôs a quebra da rima tradicional poética por considerá-la artificial e anti-musical. Em seu lugar, Mário

sugere a incorporação da rima com base na música da própria língua. Em FA, a antropofagia, além de se relacionar à língua, também se refere à música. A musicalidade é o elemento de mistura típica do *funk* carioca e de suas canções SLA, tendo como elemento que mais retrata essa mistura o *sampler*⁶.

“Nunca fomos cathechizados. Fizemos foi Carnaval”⁷

Para entendermos a idéia de Oswald acerca do conceito de antropofagia, recuperemos parte de seu “Manifesto Antropófago” (ANDRADE, 1975, p.3):

Nunca admittimos o nascimento da lógica entre nós.

Morte e vida das hypotheses. Da equação eu parte do Kosmos ao axioma Kosmos parte do eu. Subsistência. Conhecimento. Antropofagia.

Somos concretistas. (...).

A lucta entre o que se chamaria Increado e a Criatura-illustrada pela contradição permanente do homem e o seu Tabú. O amor quotidiano e o modus-vivendi capitalista. Antropofagia. Absorção do inimigo sacro. Para transformal-o em totem. A humana aventura. A terrena finalidade. Porém, só as puras elites conseguiram realizar, a antropofagia carnal que traz em si o mais alto sentido da vida e evita todos os males identificados por Freud, males cathechistas. O que se dá não é uma sublimação do instinto sexual. É a escala thermometrica do instinto antropofágico. De carnal, elle se torna ellectivo e cria a amizade. Affectivo, o amor. Especulativo, a sciencia. Desvia-se e transfere-se. Chegamos ao aviltamento. A baixa antropofagia agglomerada nos peccados de cathecismo – a inveja, a usura, a calumnia, o assassinato. Peste dos chamados povos cultos e christianisados, é contra ella que estamos agindo. Antropófagos.

Contra a realidade social, vestida e oppressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem substituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama..

Por meio dos trechos acima, podemos perceber o quanto a proposta de destituir o mundo da razão e instituir em seu lugar o universo carnavalizado como

⁶ *Sampler*, aparelho eletrônico que mistura vozes e ritmos, bem como faz mixagens e cruza discursos tanto musicais (não verbais) quanto verbais numa mesma canção.

⁷ ANDRADE (1975).

mundo “original”, “desierarquizado”, justo, igualitário e calcado na festa da carne como “religião” do sujeito canibal é uma concepção antropofágica de resistência incorporada por FA em seu SLA *funk*, ainda que num outro contexto e de um outro modo. Contudo, é na “segunda denteção” que a antropofagia adquire seus contornos definitivos. Nesse momento, os antropófagos passam a ser mais radicais e assinam seus textos tanto com seu nome próprio quanto por pseudônimos, segundo Augusto de Campos, “mais bocudos ou trocadilhescos”. Se levarmos em consideração que a sigla SLA nos remete às primeiras letras do sobrenome de FA, também a consideramos um pseudônimo paragramático⁸, além de ser, de certa forma, metalinguagem antropofágica do baile *funk* carioca contemporâneo.

A partir do quinto número, a *Revista de Antropofagia* transfere-se para uma página de jornal. Com isso, segundo Augusto de Campos (1975), a revista

Ganhou dinamicidade comunicativa. A linguagem simultânea e descontinua dos noticiários de jornal foi explorada ao máximo. Slogans, anúncios, notas curtas, a-pedidos, citações e poemas rodeiam um ou outro artigo doutrinário, fazendo de cada página, de ponta a ponta, uma caixa de surpresas, onde espoucam granadas verbais de todos os cantos. Um contrajornal dentro do jornal. Mas o que pretendiam, afinal, os renovados ‘antropófagos’ com o terrorismo literário de sua página explosiva? Restabelecer a linha radical e revolucionária do Modernismo. Lançar as bases de uma nova ideologia, a última utopia que Oswald iria acrescentar ao que chamaria mais tarde ‘a marcha das utopias’.

A antropofagia nas canções de Fernanda Abreu aparece, muitas vezes, relacionada com a festa (denominada como “baile da pesada”). O universo SLA de suas canções representa, metafórica e metalinguisticamente, essa festa como universo da liberdade, da diversão, da alegria (do riso), do prazer, enfim, do gozo corpóreo (dança e música *funk*). Ao refletirmos sobre isso nos preocupamos em compreender esse universo da festa, colocado nas canções em contraposição ao universo

⁸ Tringali (1988, p.127) afirma que “PARAGRAMA – para Saussure consiste em espalhar num texto as letras de uma palavra ou frase. Veja-se este verso de Baudelaire: ‘*Sur mon crâne incliné PLantE son drapEau Noir*’, onde se lê ‘*spleen*’”. A sigla SLA, de FA surge a partir de seu sobrenome : fernanda Sampaio de Lacerda Abreu, mas passa a denominar canções, como “SLA radical *dance disco club*” (ABREU, 1990), “Sigla Latina do Amor” (ABREU, 1992) e “S.L.A.3” (ABREU, 1995), com significação autônoma e, ainda que sempre relacionada à música do “baile da pesada” do *funk* carioca, a sigla de FA é “mutante”, pois, ao samplear elementos do *soul-funk*, do *new funk*, do samba e do *rock* nacional, dentre outros ritmos, “inaugura” um som peculiar, suingado – *disco* (de discoteca), com a marca da antropofagia musical e lingüística como características fundamentais do que denominamos SLA *funk*.

do trabalho utilitário, sério e “produtor de mercadorias”. A festa pode ser encarada como resistente porque os sujeitos que a defendem o fazem porque se recusam a entrar no esquema do trabalho alienado(r), mas, ao mesmo tempo, ela pode ser considerada entorpecente porque não propõe uma mudança permanente, apenas uma espécie de fuga momentânea da “realidade” assoladora do sujeito pelo trabalho. Todavia, se por um lado, o fato do “baile da pesada” não apresentar explicitamente uma proposta de mudança pode ser visto como entorpecente, por outro, ao mesmo tempo, podemos ver a falta de proposta como proposta resistente dos sujeitos que não se rendem a um sistema calcado apenas na seriedade da obrigação. Assim, a diversão pela diversão, o riso aparentemente sem compromisso e a celebração da vida podem ser entendidos como propostas de liberdade, independência e prazer, de acordo com o conceito de antropofagia.

Para compreendermos o aspecto da festa da carne como proposta resistente, relacionado ao conceito de antropofagia, nas canções de FA, remetemo-nos a Bakhtin (1987, p.3-4) quando afirma, ao se referir ao carnaval na Idade Média e no Renascimento, que

O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério [...]. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações [...] possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível.

Em FA aparece, principalmente, a primeira categoria de manifestação da cultura carnavalesca preconizada por Bakhtin⁹ (1987), “as formas de ritos e espetáculos”, uma vez que a festa de seu SLA *funk* pode ser vista como um rito de passagem, um banquete dionisíaco, local e tempo dos e para os sujeitos se misturarem e nivelarem hierarquicamente, bem como liberarem seus corpos e desejos. Isto é, *locus* de realização do rito antropofágico, com vistas a totemizar tabus, por meio do *LSD* musical, que é o som SLA de FA – encarado como dispositivo de “expansão da consciência” (HUXLEY, 2002).

O som SLA, para transportar os sujeitos para o mundo da festa, entorpece-os,

⁹Para Bakhtin (1987, p.4), as múltiplas manifestações da cultura carnavalesca podem ser divididas em três grandes categorias, que se relacionam: “1. As formas dos ritos e espetáculos (festejos carnavalescos, obras cômicas representadas nas praças públicas, etc.); 2. Obras cômicas verbais (inclusive as paródias) de diversa natureza: orais e escritas, em latim ou em língua vulgar; 3. diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro (insultos, juramentos, blasfêmias populares, etc.)”.

pois a música, aliada à letra, possui um efeito, de certa forma, “hipnótico” e é esse efeito o “dispositivo” acionador do sujeito que cria nele o desejo de frequentar o “baile da pesada”. Esse “botão” “liga” o sujeito e o torna membro do “clube” SLA *funk* de FA, via entorpecimento. Ao mesmo tempo, no entanto, ele também pode acordar esse sujeito, ao retirá-lo (“desligá-lo”) do “transe” em que se encontra em sua vida (porém, por meio de um outro transe: o do baile), sem vivê-la, apenas ao passar por ela como sujeito-objeto.

Nesse sentido, os elementos constituintes das SLA podem, como o *LSD*, ser usados tanto para a consolidação de uma rebeldia contracultural quanto como “dispositivo de controle”¹⁰. Afinal, o baile pode ser visto como momento de recusa do mundo do trabalho e como espaço legitimado (e o é), forma de garantia de manutenção do poder (FOUCAULT, 2001). Assim, a liberdade conquistada ou pregada pelo “clube SLA” é relativa, uma espécie de “liberdade vigiada”, possível e, em certa medida, incentivada – pela mídia, por exemplo, vista como um tipo de poder (FOUCAULT, 1979) – até quando e como interessar.

Para entendermos a concepção da festa em FA como resistente e entorpecente, recorreremos à sua relação com o riso, representado nas canções pela alegria da descontração e pela excitação dos sentidos. Os estudos de Bakhtin sobre o carnaval na Idade Média e no Renascimento nos levam ao entendimento de que a festa, inclusive a cantada por FA, não demonstra uma proposta de mudança porque ela se constitui como proposta contraventora ao propor uma outra lógica, ainda que, como afirma Huxley (2002), momentânea: a lógica da celebração da vida e da liberdade, proporcionada pelo SLA *funk*. As canções de FA propõem a instauração do universo “carnavalesco”, com seu princípio contraventor, em oposição ao mundo do trabalho, como ocorria, segundo Bakhtin (1987, p.9), na Idade Média, ainda que num momento menos rígido, como hoje, diferente daquele de Rabelais, em que

Contrastando com a excepcional hierarquização do regime feudal, com sua extrema compartimentação em Estados e corporações na vida diária, esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma

¹⁰ Segundo os documentários *Rebels Themes* e *Electric kool-aid*, ambos exibidos pela TV Escola, a CIA, em meados dos anos 60, queria utilizar o *LSD* como “dispositivo de controle” da mente humana, a fim de, ao transformar a droga em arma química, com seu uso, dominar adversários nas guerras. Entretanto, em 1966, o *LSD* passou a ser ilegal, pois a droga de “controle” da CIA estava sendo usada como elemento contracultural para a “expansão da consciência”, sob a orientação de T. Leary, entre outros.

parte essencial da visão carnavalesca do mundo. O indivíduo parece dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente. O homem tornava a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes. O autêntico humanismo que caracterizava essas relações não era em absoluto fruto da imaginação ou do pensamento abstrato, mas experimentava-se concretamente nesse contato vivo, material e sensível. O ideal utópico e o real baseavam-se provisoriamente na percepção carnavalesca do mundo, única no gênero. Em consequência, essa eliminação provisória, ao mesmo tempo ideal e efetiva, das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível em situações normais. Elaboravam-se formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência. Isso produziu o aparecimento de uma linguagem carnavalesca típica [...].

A relação do processo de carnavalização de Bakhtin com a antropofagia dos modernistas aparece em FA, na festa. Se nos lembrarmos da afirmação de Oswald de Andrade, em seu “Manifesto Antropófago”, de que “Nunca fomos catechizados. Fizemos foi Carnaval.”, impossível dissociar esses dois conceitos, complexos e complementares.

Pensar a antropofagia deslocada do âmbito literário para o universo musical pode parecer uma “heresia”, mas os antropófagos de primeira geração já diziam que ela não pertence a um território específico. Ao contrário. Segundo Campos (1975) “A antropofagia não quer situar-se apenas no plano literário. Ambiciona mais. ‘A descida antropofágica não é uma revolução literária. Nem social. Nem política. Nem religiosa. Ela é tudo isso ao mesmo tempo.’ (No. 2 – De Antropofagia)”.

Nas canções de FA, por um lado, diferente dos antropófagos modernistas, os sujeitos não são agressivos, por outro, semelhante a eles, os sujeitos assumem a crítica pela defesa da brincadeira, da festa (,) da carne, enfim, do universo da paixão, do “viver a vida” “sem compromisso” político. Melhor, o descompromisso é o compromisso político tanto dos modernistas quanto do SLA *funk* de FA e do *funk* carioca. O ato de celebrar a vida passa a ser defendido como um direito, o “direito ao ócio” em contraposição ao dever do trabalho, o que também nos remete aos antropófagos, uma vez que, segundo Pontes de Miranda (1975), “[...] todos temos de saber sobre nossos direitos. Dentre eles, o Direito Antropofágico”, “um direito biológico, que admite a lei emergindo da terra, à semelhança das plantas”.

Deixado de lado o movimento antropofágico em 1929, as idéias de Oswald

pareciam esquecidas. Contudo, em 1945, ele as retoma. De certa forma, suas teses antropofágicas aprofundadas influenciam a poesia concretista do grupo Noigandres (Décio Pignatari, Augusto e Haroldo de Campos). Esse antropofagismo aprofundado de um Oswald “ilhado pela geléia geral”, segundo Augusto de Campos (1975), pode ser compreendido, como afirma Oswald, como “a terapêutica social do mundo moderno”. Não é por acaso que essa tese é retomada e aparece, agora, num outro contexto. Na década de 90, esse tema reaparece, tanto na música quanto na literatura, de forma significativa (além de FA, nas canções e poemas de Arnaldo Antunes, por exemplo). Essa década é influenciada diretamente pelo Concretismo e pela Tropicália – décadas de 50, 60 e 70 – e, indiretamente, pelos antropófagos das décadas de 20, 40 e 50, uma vez que os primeiros influenciadores (Concretismo e Tropicália) foram influenciados por estes (antropófagos de 20 e 40).

Na década de 50, Oswald procura dar mais consistência às suas idéias em torno da antropofagia, vista como “uma filosofia do primitivo tecnizado” (“festa da carne” com som *tecno*). Ao fundir observações colhidas em vários autores, mas principalmente em Montaigne (*De Canibalis*), Nietzsche (*A morte de Deus*), Marx (*O Capital*) e Freud (*Totem e Tabu*), redimensionados pelas teses de Bachofen sobre o Matriarcado, Oswald cria a sua própria utopia de caráter social, que passa a ser uma das utopias do pensamento antropofágico: “No fundo de cada Utopia não há somente um sonho, há também um protesto”.

Nesse sentido, podemos entender que, nas SLAs de FA, mesmo quando o baile parece apenas alienante, ainda assim ele possui um caráter resistente. Aliás, talvez seja o fato de o espaço do baile parecer fugidío, por afastar os sujeitos que ali se encontram de suas “realidades” cotidianas, que o constitui como espaço de protesto invertido, já que viabiliza a saída daqueles sujeitos do sistema tal qual se encontra ou, ao menos, viabiliza a recusa da inércia ao propor a celebração por meio da festa como outra/nova ordem possível, ainda que momentânea e calcada na orgia do “bacanal” contemporâneo, embalado pelo SLA *funk*.

Outra similaridade entre a antropofagia expressa nas canções de FA e a antropofagia modernista de Oswald é o fato de as canções nos remeterem à dança do “baile SLA” como ritual de passagem, o que se refere ao pensamento das sociedades primitivas, pois Oswald, de acordo com Campos (1975), imaginava que as sociedades primitivas seriam capazes de oferecer modelos de comportamento social mais adequado à reintegração do homem no pleno gozo do ócio a ser propiciado pela civilização tecnológica. Para Oswald de Andrade (1975, p.3), “[...] o ócio a que todo homem tem direito fora desapropriado pelos poderosos e se

perdera entre o sacerdócio (ócio sagrado) e o negócio (negação do ócio)”. Para recuperá-lo, Oswald propunha a incorporação do homem natural, “livre” das repressões da sociedade civilizada, o que parece ser também a proposta cantada por FA, presente nas letras de suas canções. O baile, nesse sentido, representa o lugar e o tempo próprios para o sujeito usufruir de seu “direito ao ócio”, daí a apologia ao riso, ao lazer e à festa como ritual natural de comunicação entre os homens, como celebração da vida e tudo sob releitura tecnológica, por meio do SLA, um subgênero do *funk* carioca, sampleado, mas com marca de identidade própria, a identidade de F(SL)A.

Segundo Campos (1975), a formulação essencial do homem como problema e como “realidade”, para Oswald, era capsulada no seguinte esquema dialético: 1º. termo: tese – o homem natural; 2º. termo: antítese – o homem civilizado; 3º. termo: síntese – o homem natural tecnizado. A humanidade teria estagnado no segundo estágio, que constitui a negação do próprio ser humano e no qual fora precipitada pela cultura “messiânica”. Todavia, a síntese dialética idealizada por Oswald é a proposta à qual se relaciona a composição musical de Fernanda Abreu, pois, ao mesmo tempo em que a melodia de suas canções é constituída por percussões afro-americanas relacionadas ao “homem natural”, ela também possui a mixagem de outras canções dentro dela e a mistura de diversos ritmos e vozes, efetuada técnica e tecnologicamente, pelo *sampler*, o que nos remete ao “homem natural tecnizado” de Oswald, além de tentar mesclar trabalho e diversão (relacionados, respectivamente, nas letras das canções, ao dia e a noite – como ocorre, por exemplo, em “A Noite” (ABREU, 1990): “A tarde cai / A noite vem atropelando / Todos os chatos desanimados / Tá na hora de acordar e sair / E ver que a vida é se divertir”).

De acordo com Campos (1975), contra a cultura repressiva, fundada na autoridade paterna, na propriedade privada e no Estado, advogava a cultura antropofágica, correspondente à sociedade matriarcal e sem classes, que deveria surgir com o progresso tecnológico, para a devolução do homem à liberdade. Derivada do conceito de antropofagia, é a idéia da “devoração cultural” das técnicas e informações dos países superdesenvolvidos, para reelaborá-las com autonomia, a fim de convertê-las em “produto de exportação” (da mesma forma que o antropófago devora o inimigo para adquirir as suas qualidades).

A antropofagia, que, como disse Oswald, “salvou o sentido do modernismo”, é também, segundo Campos (1975) “[...] a única filosofia original brasileira e, sob alguns aspectos, o mais radical dos movimentos artísticos que produzimos”. Ainda de acordo com o crítico, “Ilhado pela ignorância e pela

incompreensão, Oswald parecia ter perdido a batalha. ‘Venceu o sistema de Babilônia e a gestão de costeleta’, chegou a escrever. Mas ressuscitou nos últimos anos, para nutrir o impulso das novas gerações. Tabu até ontem, hoje totem”. No necessário banquete totêmico preconizado pelos modernistas de primeira geração, não devemos apenas comemorar, mas, como propõem algumas canções de FA, comer a vida, devorá-la, desfrutá-la, pois, como dizia Oswald: “SOMOS ANTROPÓFAGOS”.

“Pela frente, pelo verso, vamos comê-lo cru”¹¹

O aspecto da festividade aparece como *locus* entorpecente (fugidio) nas canções de FA que, relacionado à metalinguagem SLA, composta também pelo aspecto da antropofagia, relativiza a festa, uma vez que essa, colocada como ritual, pode ser concebida como “rito de passagem” resistente, se considerarmos o “Manifesto Antropófago” como “discurso fundador” da idéia da celebração da vida como “direito ao ócio” “selvagem” e anti-sistêmico. Percebemos, principalmente a partir da canção “Urbano Canibal”, que a antropofagia aparece nos discursos da obra de FA como um dos elementos característicos dos sujeitos do *funk* carioca cantado por FA, sendo o carioca caracterizado pelo “baile da pesada” e pelo universo SLA. O sujeito carioca desse espaço (*funk* carioca dos bailes SLA) é retratado nas canções de FA como composto pelo suingue antropofágico de sua festa metalingüística SLA *funk*.

Ao considerarmos o conceito de antropofagia preconizado pelos modernistas, nossa leitura do aspecto da festa como entorpecente fugidio da “realidade” se relativiza, uma vez que a diversão pode ser vista como protesto por meio da proclamação do ócio e da preguiça, formas de recusa ao enquadramento sistêmico, que se organiza sob a lógica do trabalho e da ordem. Nesse sentido, quando a ordem passa a ser a orgia do banquete canibalesco regido pelo suingue SLA do “baile da pesada” do *funk* carioca, o trabalho é, indireta e implicitamente, recusado. Podemos considerar que, na festa, há a suspensão do tempo do trabalho e, com isso, a suspensão da exploração dos sujeitos vistos e utilizados como reificados (pois deixam de ser sujeitos e passam a ser apenas “mão-de-obra”, “força de trabalho” em prol da manutenção da ordem). Nesse momento de suspensão, o que impera é a ordem da orgia carnavalesca, contrária à “ética protestante e o espírito do capitalismo”, de Weber. Sob esse aspecto, a lógica macunaímica aparece

¹¹ CALCANHOTO, 2000.

como resistência em forma de humor (o riso segundo Bakhtin), ironia (o deboche inverte a seriedade, colocada como ridícula e sem sentido. Em seu lugar, a festa é proclamada como celebração, a lógica do mundo das paixões, vista como maneira de vida rebelde, uma vez que recusa o mundo do trabalho gerador de acúmulo de riqueza para uns e miserabilidade para muitos) e quebra da hierarquia social (“igualdade” pregada para burlar o sistema a partir da manifestação liberada do “baixo estrato corpóreo” – BAKHTIN, 1987), a fim de, por meio da dança e da música, servir como proposta utópica de resistência ao mundo (da exploração) do trabalho, de liberdade e de vida, por um período momentâneo, o tempo de duração da festa.

A referência às obras literárias e o diálogo das canções de FA com elas é uma característica forte presente em sua obra. De certa forma, essa interdiscursividade é uma maneira de expressão antropofágica, já que as obras citadas, além de deslocadas, espacial e temporalmente, aparecem “subvertidas”, re-arranjadas, re-criadas, re-produzidas e modificadas (como ocorre em “Tudo vale a pena”, por exemplo, com os versos de Fernando Pessoa – “Tudo vale a pena / Sua vida não é pequena”). A alteração nas citações literárias, para alguns críticos, seria um crime, pois fere as leis autorais, porém ela leva a uma outra mudança, a de sentido, como fez, de acordo com citação do próprio Bakhtin (1992), Shakespeare, por exemplo, em Hamlet. Mais que uma modificação de sentido, a alteração dos textos in-corporados nas canções de FA pode ser vista como parte do processo antropofágico dos sujeitos das canções em que aparecem as obras, pois eles trazem para o interior de seus discursos (“comem”) as fontes culturais de diversas áreas (música, cinema e literatura), estilos (samba, *funk*, *rap*, *rock*, *pop*, entre outros) e localidades (Portugal, Estados Unidos, Brasil, por exemplo), além de obras literárias (*O Guarani*, de José de Alencar; *Mensagem*, de Fernando Pessoa; e *Os Lusíadas*, de Camões, por exemplo), filmicas (*Rio 40 Graus*, *Cat People* e *Balada Angrenta*, entre outros), outras canções (“A Voz do Morro”, “Iracema Voou”, “Mandamentos *Black*”, entre tantas outras, de outros compositores e também suas – “*Disco Club 2* (Melô do radical)” dentro de “Bloco *Rap* Rio” e de sua versão de 2006, “Bloco *Rap* Rio 2006”, por exemplo), material iconográfico – imagético – e “internético”, uma vez que muitas das canções de FA se constituem como dialógicas.

Bakhtin (1997, p.76) escreve que “Qualquer desempenho verbal inevitavelmente se orienta por outros desempenhos anteriores na mesma esfera, tanto do mesmo autor como de outros autores, originando um diálogo social e

funcionando como parte dele”. Nesse sentido, podemos considerar o dialogismo como jogo da diferença entre o texto e, como ele escreve, “todos os seus outros”. Como afirma Bakhtin (1997, p.83):

[...] a palavra sempre vem da boca de um outro”, é um patrimônio “comum”: “A palavra (ou qualquer signo, de modo geral) é interindividual. [...] O autor (locutor) tem seus direitos inalienáveis sobre ela, mas o ouvinte também tem seus direitos, e aqueles cujas vozes ressoam na palavra antes que o autor se aposse dela também têm seus direitos.

No sentido mais amplo, o dialogismo se refere às possibilidades abertas geradas pelas práticas discursivas de uma cultura, toda a matriz de enunciados comunicativos de relevância não só para os textos canônicos, mas também para os não-modelares, como são, no caso de nosso estudo, as canções SLA *funk* de FA.

Os diálogos existentes nas canções de FA se referem tanto a misturas nacionais (*sampler* de trechos de canções de Gilberto Gil e Caetano Veloso e trechos dos Racionais MCs, *Planet Hemp*, Gerson King Combo, Tony Tornado e Wilson Simonal, dentre outros) como estrangeiras (“*On the road*”, romance de Kerouac e “*Lucy in the Sky with Diamonds*”, canção dos Beatles, por exemplo). Os sujeitos das canções de FA utilizam e devolvem (“vomitam”) as obras dialogadas com sentidos alterados. Assim, com a leitura feita, relativiza os discursos ao lhes dar “uma cara” nova, sua (de FA) e carioca, no contexto dos anos 90.

Ao considerarmos FA como sujeito de suas canções, ao pensarmos na definição de destinador-locutor¹² elaborada por Tatit (1986), percebemos que algumas imagens do encarte de seu álbum *Entidade Urbana*, de certa forma, “traduzem” quem é esse sujeito antropófago pertencente ou que quer pertencer ao “clube SLA” do *funk* carioca, bem como o que é a antropofagia proposta por Fernanda, uma

¹² No trabalho de Tatit (1986, p.6), o autor afirma que “[...] o canto pressupõe necessariamente um sujeito locutor. Este termo define melhor a posição sintática de ‘alguém que canta’, antes que seja preenchida pelo compositor, pelo cantor, pelo intérprete, ou qualquer outra personificação. O locutor é apenas uma posição gramatical da canção”. Assim, Tatit formula o termo composto Destinador-Locutor. Na relação destinador-locutor e destinatário-ouvinte, o primeiro é o sujeito que conta uma história qualquer de uma maneira diferenciada, ao cantar o enunciado. Esse gesto causa a impressão de que a canção é construída no momento em que é cantada, isso porque o cantor parece incorporar os diferentes fazeres que encontramos quando nos deparamos com um texto. A tarefa do destinador-locutor é fazer com que o destinatário-ouvinte reconheça, na canção, situações cotidianas, ao instaurar um interlocutor e um interlocutário que simulam a sua relação com o destinatário-ouvinte. Dessa maneira, conforme salienta Tatit (1986, p.10): “[...] quando o locutor se materializa num timbre de voz qualquer (o cantor), o ouvinte não consegue dissociar com nitidez a comunicação principal (destinador-

antropofagia que extrapola os limites e fronteiras desse “clube” caracterizado por suas canções e passa a fazer parte do processo de composição da arte de FA, desde o encarte de seus álbuns, as fotos tanto dos álbuns quanto de seu *site* oficial e ainda de uma revista que acompanha um de seus discos (o *Entidade Urbana*), os emblemas SLAs em formas de adesivos e bijuterias, possíveis de serem encontrados para aquisição no *site* oficial de seu fã-clube (o *100% Fernanda Abreu*), enfim, a composição computadorizada das roupas, toda a produção do trabalho.

Como exemplo da partição do sujeito canibal FA, visto como sujeito, senão de suas canções, ao menos de seus encartes, as seis (6) imagens do álbum *Entidade Urbana* (abaixo) demonstram a mistura antropofágica à qual nos referimos.

De certa forma, as imagens nos demonstram como a antropofagia caracteriza não apenas o trabalho de FA, mas o SLA *funk* como um subgênero do estilo musical *funk*, uma vez que as figuras ilustram a mistura de várias esferas: a montagem de diversas nacionalidades como fragmentos componentes da heterogeneidade do sujeito Fernanda Abreu das imagens como representante da “entidade urbana” (título do álbum ao qual pertencem as fotos) canibalesca; o trabalho computadorizado das imagens; a expressão cultural da miscigenação encarnada na figura do corpo do sujeito dos textos; a androgenia ambivalente desse sujeito (feminino e masculino, loiro e negro, rural e urbano, natural e artificial, “real” e virtual, seriedade e riso, luz e sombra, nacional e internacional, famoso e anônimo, formalidade e informalidade, etc.); o tom jocoso da fantasia, entre outros elementos.

As legendas das fotos foram escritas por nós para melhor orientação de nossas observações e direcionamento de nossas leituras acerca delas. O título escolhido, de certa forma, revela nosso olhar acerca da análise possível.

As seis fotos se referem a sujeitos misturados. Esses sujeitos possuem elementos interdiscursivos, pois determinados fragmentos de uma figura nos remetem aos outros, encontrados também nas demais imagens, como ocorre, por exemplo, com os recortes dos elementos de “plumas” azuis que compõem partes distintas das roupas das figuras 1, 4 e 6. O elemento recorrente em todas as imagens é o rosto dos sujeitos, o que nos possibilita dizer que sejam um sujeito único: o sujeito misturado encarnado por FA (enquanto sujeito discursivo).

locutor/destinatário-ouvinte) de seu simulacro (interlocutor/interlocutário), pois o sujeito parece ser o mesmo. De fato, a figura do cantor sincretiza as duas posições, destinador-locutor e interlocutor, e isso causa no ouvinte a impressão de que a cena relatada pela canção é viva. Durante o mesmo tempo que o interlocutor fala com o interlocutário, o destinador-locutor canta para o destinatário-ouvinte. A locução é uma só. Pelo texto, temos a construção do simulacro, pela melodia, a sua presentificação. Um timbre de voz produzindo a melodia revela a entonação simultânea do interlocutor e do destinador-locutor (sincretizados), fazendo com que a locução principal e o simulacro de locução tenham o mesmo tempo de existência: o tempo da canção”.



Fig. 1: nacionalmente estrangeiro



Fig. 2: androgenia anônima 1



Fig. 3: céu e inferno, tabu e totem



Fig. 4: carioca norte-americanizada



Fig. 5: des-oriente-se



Fig. 6: black power de boutique

A primeira figura, denominada por nós como “nacionalmente estrangeira”, é composta, em grande parte, por elementos estrangeiros - chapéu *country*; muitas partes da vestimenta compostas por elementos artificiais/sintéticos e tampados, o que nos remete ao clima rígido típico de outros países; o cabelo também artificial, corte chanel (o que nos remete a Coco Chanel), tingido de loiro, meio “Marilyn Monroe”; e ainda o elemento litorâneo, representado por parte da exposição do corpo do sujeito (parte que nos indica sua feminilidade, uma vez que destaca o colo e o seio da mulher). Todavia, alguns desses elementos, especificamente o chapéu, podem ser considerados parte da cultura nacional, uma vez que se referem a um possível universo, o rural, brasileiro, designado pelo senso comum de sertanejo (sem fazer aqui a distinção entre os diversos sertanejos existentes no Brasil). O chapéu, composto em conjunto com o tipo do cabelo, sua cor e penteado, é o elemento que mais nos causa estranhamento, uma vez que mistura elementos de universos opostos: o urbano e o rural, o estrangeiro e o “nacional”, ainda que imposto e artificial.

A segunda figura, por sua vez, designada por nós como “androgenia anônima”, apesar de também ser composta por misturas de elementos diversos, recorrentes a outras imagens e ter seu corpo caracterizado com fragmentos de vestimentas bastante parecidas com as da primeira figura, chama-nos a atenção para a caracterização do rosto do sujeito. Se não conhecêssemos FA e não víssemos as demais fotos que possuem o mesmo rosto e o caracterizam como mulher, não saberíamos, por essa imagem, unicamente, se se trata de uma mulher ou de um homem, o que nos remete ao universo GLS (“*gays*, lésbicas e simpatizantes”) – outra possível atualização da sigla SLA ser, além de um “clube” de dança *LSD*, também um clube GLS. A roupa do sujeito dessa figura nos remete ao universo *funk*, pois o capuz, os óculos escuros enormes, cobrindo grande parte do rosto e o corpo todo escondido, apenas com parte do braço direito à mostra – parte que nada nos diz acerca do gênero do sujeito da foto – lembra-nos o tipo “mano”, mas não um “mano” qualquer. O “mano” da moda da vestimenta “radical” – inclusive, há lojas extremamente caras especializadas nesse tipo de vestimenta (roupa, sapato e acessórios). E “mano” não tem gênero no *hip hop*, tanto faz ser homem ou mulher. Assim, a aparente neutralidade pode ser lida como androgenia ou “disfarce”, uma vez que o sujeito parece estar “escondido”, quase que “apagado”, pela vestimenta da moda que o compõe. “Escondido”, esse sujeito se torna anônimo e invisível, uma vez que não vemos qualquer tipo de expressão que o identifique.

Quanto à terceira figura, podemos denominá-la de “céu e inferno, tabu e totem” se a analisarmos cindida ao meio e ao considerarmos o eixo paradigmático da imagem. O nome escolhido nos remete a uma canção de FA (“O céu pode esperar”)

e ainda ao conceito de antropofagia. Uma das idéias de Oswald é a de, baseado em Freud (*Totem e Tabu*), totemizar o tabu via canibalismo antropofágico. Se analisarmos a figura, dividida em duas partes (lado esquerdo e lado direito), podemos ver uma cisão no sujeito retratado. Ao mesmo tempo em que ele é composto por dicotomias contrárias e contraditórias, esses opostos não se misturam totalmente, uma vez que um lado, o esquerdo, pode ser considerado o lado do “céu”, “santo”, por isso en-coberto (até o rosto encontra-se tapado pelo cabelo), comportado, sério, e o outro lado, o direito, caracteriza o lado do “inferno”, des-coberto (seio e braço), escuro (óculos) e satânico (negro e vermelho), satírico e corpóreo (biquíni).

Já a quarta figura, designada “carioca norte-americanizada”, caracteriza o sujeito feminino praiano (chapéu de uso típico da moda praia, óculos escuros, o que nos remete ao sol, e o jeito despojado) com grande influência norte-americana, pois além do rosto do sujeito, em seu corpo, o que mais se destaca quanto à mistura de sua vestimenta é a parte do abdômen, pois possui uma espécie de faixa composta por listras vermelhas e brancas, bem como essas cores, junto com o azul (predominante na imagem) serem enfatizadas em sua composição, o que nos remete às cores da bandeira dos Estados Unidos. Assim, essa figura nos lembrou um depoimento de Hermano Vianna (*site* oficial de Fernanda Abreu)¹³, acerca do álbum *Entidade Urbana*, quando afirma que “Fernanda caracteriza, em seu trabalho, a música e o jeito do carioca-americano-brasileiro”. O próprio *funk* surgiu nos Estados Unidos e algumas características contraculturais que aparecem em suas canções, tais como o *LSD*, contextualizam-se entre as décadas de 50 e 70, naquele país. Não podemos, então, desconsiderar a influência dessa cultura no *SLA funk* de FA.

Notamos, no entanto, com a quinta figura, denominada por nós como “des-oriente-se”, que a influência cultural que compõe o sujeito carioca da obra de FA não se limita aos Estados Unidos (ainda bem!), mas a tem como rota (infelizmente!), pois o sujeito retratado nessa imagem nos remete às culturas orientais (Índia, por exemplo). Três elementos se destacam: uma imagem (que não conseguimos identificar quem ou o que seja) que nos lembra algum ícone religioso, colocada no peito do sujeito, no centro da imagem; o semblante do rosto do sujeito, marcado por um ícone da ioga indiana que simboliza a abertura do “terceiro olho” ou a visão intuitiva e espiritual para os hindus, localizado na testa do sujeito, por um pingente; e a unhas pintadas de esmalte escuro, quase negro, na mão direita em contraposição com a mão esquerda coberta. Não podemos esquecer, no entanto, que Timothy Leary¹⁴ e Aldous Huxley (2002), em suas defesas acerca, respectivamente, do *LSD* e da mescalina, buscam conhecimentos e até

¹³ <http://www2.uol.com.br/fernandaabreu/home.htm>, site acessado dia 04 de março de 2006, às 18h00.

¹⁴ *Doctor of Perception*. Documentário exibido pela Tv Escola

traduzem livros de religiões orientais como “discursos fundadores” de seus pensamentos. Assim, se, aparentemente, essa imagem não possui relação com as demais, ao nos lembrarmos da influência do oriente nas teorias de Leary e Huxley, conseguimos compreender o diálogo, de novo, vindo, indiretamente, da contracultura norte-americana.

Essa é a única das seis figuras que apresenta a mão do sujeito pintada. Um esmalte escuro numa imagem composta por ícones orientais (hindus?) não é, aparentemente, compatível, pois a cor escura das unhas do sujeito chama a atenção do espectador e desvia sua atenção do foco principal, a religiosidade submissa feminina estampada tanto no peito quanto no semblante da mulher fotografada. Além disso, a ênfase da cor preta na imagem nos remete à proibição e escuridão, em contraposição a elementos claros (brancos e dourados), presentes do lado esquerdo e na parte superior da figura. Essa dicotomia misturada nos leva a ler essa figura com um tom crítico, por isso, o nome escolhido por nós, pois a aparente subserviência feminina encontra força para subverter a ordem, ao “desobedecer” o sistema e mostrar tanto seu rosto quanto sua mão, e essa, além de tudo, destacada, pintada com esmalte de cor escura.

Finalmente, a sexta figura, “*black power* de boutique”, como a denominamos, apresenta outra composição contraditória, pois, se na cabeça, o cabelo do sujeito retratado nos remete à cultura afro, esse “visual” é “moda” no movimento “*black power*” que vem do *soul-funk* norte-americano da década de 60, no corpo, sua vestimenta também nos remete à cultura norte-americana e seu universo “*disco*”, influenciado por conjuntos como ABBA e Carpenters, com toda a sua cultura da noite e de “boate”, onde se usa, como “moda”, “plumas e paetês”, muito brilho e purpurina, o que nos remete ao clube SLA *funk* como um *locus* festivo a la “*Dancing Days*” ou “Embalos de sábado à noite”, mas também ao universo GLS. No entanto, não é qualquer sujeito que usa esse tipo de vestimenta. Aqui, temos a mistura som e imagem, bem como tipo de vestimenta relacionada ao tipo de música¹⁵: “*radical dance disco club*”, como aparece nas canções SLA de FA. Todavia, essa vestimenta é preferência, até por questões econômicas e de *status*, em grande parte, da classe alta. Contudo, há aqueles sujeitos que as possuem como objeto de *status* e são inconvenientes por não saberem ou não terem onde usar tais roupas, principalmente num país de clima tropical como o Brasil.

As figuras acima foram lidas por nós como ilustrações da mistura antropofágica característica da obra de FA. Um aspecto da isotopia da busca por um pertencimento que extrapola as letras das canções, mas também aparece nelas. Esse elemento pode ser designado como antropofagia ao considerarmos o conceito

¹⁵ O *funk* ganhou espaço na mídia brasileira há pouco menos de uma década, embora sua história tenha quase trinta anos. Sua principal característica é o *swing*. No Brasil, a *soul music*, a atitude e o estilo norte-americano do *black power* fundaram o movimento *Black Rio*. Podemos dizer que o *funk* carioca

de Oswald. Assim, alguns sujeitos das canções de FA passam a ser vistos como um “eu” composto por muitos “outros”. Melhor, um antropófago cultural. A atitude antropófaga e canibalesca é uma preocupação tão forte e presente nas canções de FA que alguns sujeitos até se auto-definem “canibais”.

Em “Urbano canibal”, por exemplo, a antropofagia aparece relacionada com o aspecto da metalinguagem, uma vez que, além do sujeito da canção ser antropófago, ele possui a preocupação de se auto-conceituar canibal. Ao fazer essa auto-afirmação, ele se mostra canibalesco no decorrer da enunciação enunciada, tanto quanto a própria canção, composta por diversas misturas, seja no que se refere à letra (composta com citações de outras letras e obras) seja à música (sampleada):

Sou urbano canibal / feito de carne e aço / semente e bagaço / plantado no asfalto / no meio de tudo // Sou urbano canibal / pele couro de cobra / olhos duros de vidro / corpo todo partido / tudo breu, tudo escuro // Sou urbano canibal / sou do bem, sou do mal / sou excesso total / selvagem racional / eu tô pixado no muro // Sou Peri da Periferia / Sou Ceci do Borel / Sou da Selva de Pedra / Sou do Arranha-Céu / Sou Babel // Sou urbano canibal / Eu devoro, eu mastigo / esse corpo cidade / de vaga identidade / me tornando o que sou // Sou urbano canibal / sou o samba no morro / sou a bala perdida / a voz da torcida / a trave e o gol // Sou urbano canibal / esse é meu alimento / becos, ruas, esquinas / carros, pontes, vitrines / sou geléia geral¹⁶.

Escrita na primeira pessoa do singular, “Urbano Canibal” se caracteriza pela auto-afirmação do sujeito “eu” – canibal – da canção. Seu canibalismo, no entanto, não se refere a “comer gente”, mas pode ser dividido em dois grupos: a “comida” cultural, pois há referências a obras literárias românticas e modernistas

passa por seu terceiro ciclo: o primeiro ciclo ocorreu com o aparecimento do *funk* no Brasil, entre as décadas de 60 e 80, denominado como “fase *black power*” ou *soul-funk*; o segundo ciclo ocorreu ao longo da década de 90 e se caracteriza pela crítica social, pela denúncia e pela violência. Diversas letras fazem apologia às drogas e ao crime, mas há outros temas, como amor (“*Funk Melody*”) e sexo; o terceiro ciclo, denominado “*new funk*”, instaura-se no início dos anos 2000. A violência diminui e o espaço fica aberto à liberação do sexo, da pornografia e da promiscuidade. Entretanto, apesar de FA produzir suas SLA e se enquadrar no contexto contemporâneo do *new funk*, a grande influência rítmica de suas canções vem do *soul-funk* dos anos 70, textualmente citada em algumas canções, como “*Bloco Rap Rio*”, entre outras. Quando surgiu, nos anos 70, Gerson King Combo foi porta-voz do movimento *Black Rio*, ao redigir os dez mandamentos da cultura negra – os “*Mandamentos Black*” (transformados em canção de título homônimo). O visual da “galera” da época do *soul-funk* era o “*black power*” misturado com o “*disco club*” – dois dos maiores elementos sampleados e caracterizadores das composições SLA do *funk* de FA, tanto que essa influência aparece na imagem analisada, retratada por meio da vestimenta, uma vez que impossível, pela imagem, ouvir o som. A vestimenta “*black power*” e “*dance disco club*”, juntas, compõe-se por bata, bustiê, “tomara-que caia”, cabelo encaracolado “armado” (estilo “*The Jaksons*”), camiseta fechada e com manga “morcego”, tudo muito colorido e estampado – estilo psicodélico.

(Peri e Ceci, do romance *O Guarani*, de José de Alencar; poemas de Carlos Drummond de Andrade; e textos dos modernistas de primeira geração), a mitos bíblicos (Torre de Babel¹⁷) e a ritmos musicais (samba e Tropicália); e a “comida” geográfico-social, uma vez que há diversas referências à urbanidade. Assim, podemos dizer que o que o sujeito denomina canibalismo pode ser encarado por nós como a antropofagia pregada no “Manifesto Antropófago”, de Oswald, no contexto dos anos 90. Afinal, o canibalismo que caracteriza o sujeito “Urbano Canibal” é a mistura de influências herdadas dos movimentos literários romântico e modernista, além dos ritmos musicais samba e tropicália (a “geléia geral”, expressão usada por Mário e Oswald de Andrade, também utilizada pelos tropicalistas, especialmente por Torquato Neto).

As influências que compõem parte do sujeito “eu” da canção se misturam com elementos das cidades contemporâneas. Assim, ele pode ser visto como um sujeito composto por “partes”, como as imagens há pouco analisadas, pois formado por dicotomias contrárias e complementares, tais como: natureza (“pele couro de cobra”) e artificialidade (“olhos duros de vidro”), sendo meio “gente” e meio “robô” (“feito de carne e aço”), “inteiro” e “pedaço” (“semente e bagaço”, “corpo todo partido”), “bem” e “mal” (“sou do bem, sou do mal”), mas, acima de tudo, esse sujeito se auto-afirma “selvagem racional”. Um “selvagem” que se encontra expresso na arte do *funk*, manifestada por meio do grafite (“eu tô pixado no muro”).

Estar “pixado no muro”, mais que uma referência ao *funk*, significa ser parte da cidade, estar “grudado” nela. Assim, se o sujeito da canção é, de certa forma, produto urbano, também se quer produtor dessa urbanidade, por isso afirma: “Sou urbano canibal / Eu devoro, eu mastigo / esse corpo-cidade / de vaga identidade / me tornando o que sou”. Uma vez que a cidade é parte constituinte do sujeito e

¹⁶ Cf. ABREU, 2000.

¹⁷ A palavra Babel está ligada ao verbo “balal”, que significa misturar, confundir. Torre de Babel é o mito do gênesis (11: 1-9) da Bíblia (2000, p.57) judaico-cristã que originou a mistura das línguas e culturas entre os homens, na Terra, a fim de confundir-los, para que não tentassem chegar ao céu, com Deus e, junto e como ele, co-mandar, pois, como conta o mito, “Toda a terra tinha uma só língua, e servia-se das mesmas palavras. Alguns homens, partindo para o oriente, encontraram na terra de Sanaar uma planície onde se estabeleceram. E disseram uns aos outros: ‘Vamos, façamos tijolos e cozamo-los no fogo.’ Serviram-se de tijolos em vez de pedras, e de betume em lugar de argamassa. Depois disseram: ‘Vamos, façamos para nós uma cidade e uma torre cujo cimo atinja os céus. Tornemos assim célebre o nosso nome, para que não sejamos dispersos pela face de toda a terra.’ Mas o senhor desceu para ver a cidade e a torre que construíam os filhos dos homens. ‘Eis que são um só povo, disse ele, e falam uma só língua: se começam assim, nada futuramente os impedirá de executarem todos os seus empreendimentos. Vamos: desçamos para lhes confundir a linguagem, de sorte que já não se compreendem um ao outro.’ Foi dali que o Senhor os dispersou daquele lugar pela face de toda a terra, e cessaram a construção da cidade. Por isso deram-lhe o nome de Babel, porque ali o Senhor confundiu a linguagem de todos os habitantes da terra, e dali os dispersou sobre a face de toda a terra.”

possui, como ele afirma, “vaga identidade”, podemos compreender a busca por pertencimento como tema central do SLA *funk* de FA, uma vez que, se a cidade não pode ser definida, compõe e é composta pelos sujeitos que a habitam, esses sujeitos também se encontram perdidos, sem lugar, sem “cara”, o que justifica a “selvageria” do sujeito que se diz “canibal” na canção, pois ela pode ser vista como busca de compreensão, via introjeção, do que vem a ser essa urbanidade sem face, anônima, que in-corpora o sujeito em sua “geografia” (muros, casas, becos, ruas, esquinas, pontes, vilas, vitrines, etc.).

A idéia da cidade se tornar uma entidade que possui quem vive nela é muito forte no álbum *Entidade Urbana*, de FA. Em “Roda que se mexe”, por exemplo, a cidade se torna sujeito e deixa suas marcas em todos e tudo o que nela for criado: “Toda cidade é uma vampira / Sorradeira insinuante / Suga o corpo, a alma, o sangue de quem for seu habitante”. Assim, num movimento dialético, como o que propõe a antropofagia (receber, melhor, deixar-se marcar pelas influências de fora, mas mastigá-las e transformá-las em algo propriamente brasileiro, segundo Oswald), o sujeito dessa canção revida o fato de ter seu “corpo”, “alma” e “sangue” “sugados” pela “vampira” urbanidade e faz o mesmo com ela ao transformá-la em “alimento”, em material, em objeto: “Sou urbano canibal / esse é meu alimento / becos, ruas, esquinas / carros, pontes, vitrines”. Assim, tenta, à maneira de Macunaíma, tomar do Gigante seu Muiraquitã para ter restaurada sua subjetividade, pois, ao “revidar” à cidade, deixa de ser apenas objeto e contribui para a constituição do *locus* ao qual quer pertencer: a urbanidade brasileira (“a voz da torcida / a trave e o gol”), melhor, carioca (“sou o samba do morro”).

O sujeito da canção não é apenas um indivíduo. Ele se auto-conceitua sujeito coletivo quando afirma ser, de certa forma, parte de tudo, de toda a urbanidade. Mas, ele não representa todo ou qualquer lugar e/ou sujeito. Ele se quer símbolo de sujeitos anônimos, invisíveis, marginais, pois os versos “pele couro de cobra”, “tudo breu, tudo escuro”, “selvagem racional”, “[...] pixado no muro”, “Peri da periferia” e “sou a bala perdida” nos remetem ao universo desses sujeitos à margem. Nesse sentido, eles é que são, como se auto-designa o sujeito da canção, no final, “geléia geral”.

Mesmo quando o “urbano canibal” dialoga com obras clássicas da literatura romântica brasileira, como *O Guarani*, de Alencar, ele traz os protagonistas do romance até a contemporaneidade urbana e os situa na periferia, talvez, na tentativa de retirar deles o aspecto artificial de suas características, descritas a partir da visão do branco europeu, e torná-los mais “naturais”. Afinal, a selvageria dos índios Peri e Ceci de Alencar desaparece, tamanha docilidade e passividade diante de sua aculturação, sequer questionada no romance romântico. Aqui, todavia, os índios, que seriam, de

acordo com o romantismo (e, depois, o modernismo também, com Macunaíma, mas com características distintas), os “donos” (porque nativos) do Brasil, passam a ocupar a periferia da “Selva de Pedras” da cidade: “Sou Peri da Periferia / Sou Ceci do Borel / Sou da Selva de Pedra / Sou do Arranha-Céu / Sou Babel”.

Deslocados de seu contexto “original”, os personagens de Alencar nos remetem a um diálogo semelhante feito por Chico Buarque, em sua canção “Iracema Voou”, em que o compositor, numa leitura de um outro texto de Alencar, *Iracema*, coloca a protagonista nos Estados Unidos (“América”, “Não domina o idioma inglês”), como uma empregada doméstica (“Lava chão numa casa de chá”) sonhadora (“Tem saído ao luar”, “Ambiciona estudar / Canto lírico”), simples, temerosa (“Não dá mole pra polícia”, “Uns dias, afoita”), mas esperançosa (“Se puder, vai ficando por lá”), ainda que na “clandestinidade”:

Iracema voou / Para a América / Leva roupa de lã / E anda lépida / Vê um filme de quando em vez / Não domina o idioma inglês / Lava chão numa casa de chá / Tem saído ao luar / Com um mímico / Ambiciona estudar / Canto lírico / Não dá mole pra polícia / Se puder, vai ficando por lá / Tem saudade do Ceará / Mas não muita / Uns dias, afoita / Me liga a cobrar (BUARQUE, 1998).

Tanto quanto a Iracema de Chico, Peri e Ceci, incorporados pelo sujeito “urbano canibal”, ainda que num contexto diferente da obra original, readquirem a selvageria perdida com a aculturação sofrida. No entanto, representam a preservação do idealismo utópico dos sujeitos marginais cantados por FA, como o de “Urbano Canibal”, pois esse, ao se projetar nos personagens de Alencar, quer se transformar em herói romântico, em sujeito que sai do anonimato e ocupa o centro da cena, ao mesmo tempo em que os coloca em seu lugar, na periferia. Ao ocupar um lugar e uma função heróica, como “protagonista” “urbano canibal”, esse sujeito pode, como ocorreu com os personagens Peri e Ceci no romance de Alencar, ver e viver o mundo com olhos “brancos” ou, como Macunaíma ao tomar banho no lago, tornar-se “príncipe” (branco e loiro), ainda que um príncipe diferente, em ironia satírica com o modelo dos “contos-de-fada”. Nesse sentido, por um lado, podemos pensar que aflora a entorpecência abafadora da resistência inicial da canção, pois mudado o sujeito para participar da sociedade, a lógica do sistema continua a mesma; por outro, no entanto, a resistência aparentemente entorpecente continua viva, pois o modelo de príncipe, incorporado nesse sujeito modificado, também é alterado, sendo, portanto, “outro”. Afinal, não nos esqueçamos que Macunaíma, mesmo como príncipe (por fora), venceu o Gigante, uma vez que conhecia sua lógica.

Os antropófagos afirmam que não devemos excluir a cultura externa presente em nosso país, mas incorporá-la para nos transformar nela, pois, ao conhecê-la por dentro, podemos compreender sua lógica e modificá-la. Talvez, o “urbano canibal” de FA seja seu ideal de rebeldia por meio da produção do *funk* carioca, que se quer contracultural, por isso o sujeito “canibal” busca um pertencimento ao “comer” e, ao mesmo tempo, também se deixar devorar pela cidade, a fim de ocupar um espaço que é seu, o SLA *funk* de FA.

“Sampler Língua Antropofágica”¹⁸

Nesse sentido, podemos compreender o código SLA como selvageria antropofágica (carnavalesca e dialógica) resistente e entorpecente ao mesmo tempo, como forma de rebeldia, ação e tentativa de visibilidade e de “grito” diante do silêncio opressor que tenta anular as pessoas. Por isso, a metalinguagem das canções SLA representa o *funk* carioca e brasileiro, porque essas siglas são uma espécie de código (língua) da mistura tecnicada musical (o som sampleado) dos sujeitos “canibais” que compõem a “entidade urbana” antropofágica brasileira, com seu banquete “*tupi or not tupi*” que institui a orgia como ordem, e essa é a “identidade” do SLA *funk* de FA e do *funk* carioca, com sua “festa da música *tupiniquim*” e sua “*Sampler Língua Antropofágica*”.

PAULA, Luciane de. SLA *Funk*: Slap-up banquet “*Tupi or not Tupi*”. *Revista do Gel*, São Paulo, v.4, n.2, p.53-78, 2007

■ **ABSTRACT:** *This article analyzes the verbal speech of the song “Urbano Canibal” and six images of the album Entidade Urbana, both by Fernanda Abreu (FA), as icons of the anthropophagy that composes her SLA funk. The article’s purpose is to analyze, by means Bakhtin’s perspective of the dialogism and carnival, the anthropophagy of first modernist generation as an element component of the SLA Funk, and this one as a dislocated speech that represents carioca’s funk. The results of our research led us to believe that SLA songs reflect the slap-up banquet “tupi or not tupi” of FA, Rio de Janeiro and Brazil.*

¹⁸ ABREU, 1995.

■ **KEYWORDS:** *Funk. Anthropophagy. Dialogism. Carnival. Bakhtin.*

Referências

ABREU, F. **SLA radical dance disco club**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1990. 01 CD.

_____. **SLA2 ~ be sample**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1992. 01 CD.

_____. **Da Lata**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1995. 01 CD.

_____. **Entidade Urbana..** Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 2000. 01 CD.

ANDRADE, O. Manifesto antropófago. **Revista de Antropofagia, São Paulo**, ano 1, n.1, p. 3-7, maio de 1928 Reedição da revista literária publicada em São Paulo 1^a. e 2^a. ‘Dentições’ – 1928-1929. São Paulo: Ed. Abril, 1975. *Fac-simile*.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universit, 1981.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÍBLIA. A. T. Livro do Gênes – I – As origens – A Torre de Babel (11: 1-9). **Bíblia Sagrada Ave-Maria**. Trad. Monges de Maredsous. São Paulo: Ave-Maria, 2000.

BUARQUE, C. Iracema Voou. In: _____. **As cidades**. Rio de Janeiro: BMG, 1998. 01 CD.

- CALCANHOTO, A. Vamos comer Caetano. In: _____. **Público**. [São Paulo]: BMG/Ariola, 2000. 01 CD. Faixa 9.
- CAMPOS, A. Introdução - Revistas re-vistas: os antropófagos. **Revista de Antropofagia**, São Paulo. Reedição da revista literária publicada em São Paulo – 1ª. e 2ª. ‘Dentições’ – 1928-1929. São Paulo: Ed. Abril, 1975. *Fac-símile*
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- HUXLEY, A. **As portas da percepção**. São Paulo: Globo, 2002.
- MACHADO, A; BOPP, R. Nota Insistente. **Revista de Antropofagia, São Paulo**, ano 1, n. 1. maio 1928. Reedição da revista literária publicada em São Paulo – 1ª. e 2ª. ‘Dentições’ – 1928-1929. São Paulo: Ed. Abril, 1975. *Fac-símile*.
- MARCHEZAN, R. C. Discurso na vida e diálogo na teoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p.115-132.
- MIRANDA, Pontes de. O direito antropofágico. **Revista de Antropofagia**. 2ª. Dentição, n.13. Reedição da revista literária publicada em São Paulo – 1ª. e 2ª. ‘Dentições’ – 1928-1929. São Paulo: Ed. Abril, 1975. *Fac-símile*.
- PAULA, L. **O SLA Funk de Fernanda Abreu**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2007.
- TATIT, L. **Elementos semióticos para uma tipologia da canção popular brasileira**. 1986. Tese (Doutorado) - FFLCH – USP, São Paulo, 1986.
- TRINGALI, D. **Introdução à retórica: a retórica como crítica literária**. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

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

Carla Roselma Athayde MORAES
Gustavo Miranda GUIMARAES
Priscilla Chantal Duarte SILVA
Silvana MARCHESANI¹

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

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Imagem da mulher (1940). Formação discursiva. Ações discursivas. Intencionalidade. Crimes contra os costumes. Crimes sexuais.

Introdução

A violência sexual é um fenômeno antigo, mas se tornou um problema social evidente a partir do século XX. Foi inserida no contexto dos direitos humanos

¹Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC- MG; CEP 30535-901 Belo Horizonte -MG Brasil; carla.athayde@yahoo.com.br / chantal@ig.com.br / msilsil@gmail/gustavoguimaraes@pucminas.br

e considerada como violência bárbara que traz sérias conseqüências, como o comprometimento do desenvolvimento físico, psíquico e social de suas vítimas, bem como da ordem social de dado grupo. Antes de compreendermos as ações lingüístico-discursivas no discurso jurídico, crimes contra os costumes, devemos levar em conta seu processo histórico-social. Desde os primórdios, o homem aprendeu a viver em sociedade e, com isso, o mais importante: conviver. É sabido que nessas primeiras relações com o outro, no início de sua jornada social, o homem aprendeu também a lidar com as diferenças e conflitos. Apesar da já existência de uma noção de ordem e bons costumes, estabelecidos biblicamente, as leis humanas tomaram o caráter organizador da vida pública e, embora houvesse uma moral principiada nas leis divinas, o homem ainda cometia displicências, sendo, portanto, necessário estabelecer certas sanções. Em outras palavras, as leis tiveram uma função de manter a ordem que o homem não cumpria, por apenas seguir seus instintos, aflorados nas ações. Assim, como força coercitiva, o Direito Penal se incumbiu de tipificar condutas como criminosas. Sob esse aspecto, tomaremos neste artigo apenas os Crimes Contra os Costumes, por tratarem, em grande parte, dos crimes contra a liberdade sexual, os chamados *delicta carnis*², em especial, que, pelo fato de estarem tipificados em termos lingüístico-discursivos, podem deixar implícitas, no plano do enunciado, as construções de uma imagem da mulher que persiste, no Código Penal, desde os anos 30 até os dias atuais.

É relevante, inicialmente, destacarmos as condições em que o termo “Crimes contra os Costumes” foi introduzido, uma vez que servirá de norteamento para as discussões acerca das condições pelas quais a imagem da mulher foi sendo construída, principalmente nos artigos das leis brasileiras. Vale dizer que a expressão que dá título aos crimes sexuais teve sua consagração no que se entendia por “Bons Costumes”, baseada nas antigas escrituras e sancionada pela moral e decência.

Diante disso e considerando o fato de a legislação atual ser uma compilação da dos anos 40, em linhas gerais, será discutido neste artigo o emprego dos termos lingüístico-discursivos que revelam o que vem a ser essa moral e decência, “moldadas” por uma formação discursiva, desde a época em que o Código Penal foi lançado até os dias atuais. Ademais, serão abordados aspectos referentes às ações discursivas e à intencionalidade discursiva, nos capítulos dos Crimes contra os Costumes, levando-se em consideração a enunciação que retratava essa época (anos 40).

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

Formação discursiva e Código Penal

Em *A Arqueologia do Saber*, Michel Foucault (1986) discute dois temas fundamentais em torno das questões teóricas e operacionais da Análise do Discurso: as formações discursivas e a formação de objetos de discurso. Segundo esse autor, uma formação discursiva caracteriza-se por manifestar um conjunto de regularidades de temas, objetos de discurso, conceitos e tipos de enunciação. Numa formação discursiva, esses elementos inter-relacionam-se, reconhecem-se, transformam-se. Ainda, segundo Foucault (1986), existem condições sob as quais os objetos de discurso são dados a conhecer. Tais condições estão, por assim dizer, ligadas à história dos homens. O conhecimento a respeito desse objeto depende de o relacionarmos às condições sociais e econômicas de uma sociedade, à forma como os homens regulam e são regulados pelas instituições, normas e condutas de sua vida prática, pelo modo como se comportam em sociedade e pelos valores que defendem ou rechaçam. Enfim, por que se pode, em nossa sociedade, falar de algumas questões, dar-lhes estatuto de legítimas e, em nome dessa legitimidade, adquirir, ser detentor de formas variadas de poder e de agir?

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

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

No fragmento do Código Penal Brasileiro a ser, aqui, analisado - Capítulos I e II *Dos Crimes Contra os Costumes*³ -, tentaremos demonstrar de que forma a ideologia perpassa seus elementos, no nível de conjunção do lingüístico com o discursivo, que é o nível onde o ideológico pode ser apreendido. Michel Pêcheux (1997, p.161) lembra que é importante situar um discurso no “todo complexo das formações discursivas”, isto é, um discurso não constitui o “centro”

³ Cf. AMERICANO, 1943.

totalizador do sentido. Ele se constitui e toma seu sentido em relação a outro(s) discurso(s) o(s) qual (is) trata(m), de uma maneira ou de outra, dos mesmos objetos de que este discurso trata. Para compreendê-lo, é preciso que busquemos, pois, o que Pêcheux denomina “Interdiscurso”, uma espécie de articulador do discurso, já que lhe fornece o tema e, de alguma forma, indica como tratá-lo, ou seja, um discurso se articula sobre elementos que o autor denomina pré-construídos, o já-dito, aquilo que circula numa comunidade lingüístico-discursiva e que já se tornou “evidência”.

Vejamos a forma como se constitui o discurso jurídico no Código Penal, que acreditamos tomar sua legitimidade dos “conteúdos de pensamento” desse sujeito universal referido por Pêcheux. O texto do código aparece em forma de artigos que deixam implícito o que Pêcheux (1997) chama de “sujeito de direito”, sob a fórmula “Aquele que...” do futuro do subjuntivo, responsável pelos atos de que tratam os artigos. O código aspira à objetividade, já que o que faz é apenas especificar o ato e ditar a pena, em enunciados curtos e “fechados”. A forma como se estrutura o texto, enfatizando o conteúdo, visa ao efeito de “processo sem sujeito”, visa à universalidade e legitimidade indiscutível das leis, válidas por si mesmas e aplicáveis a todos “aqueles que...”. Considerando ainda o fato de que um discurso se articula como produto de um interdiscurso, de que a estrutura material da língua permite que “[...] sempre sob as palavras, outras palavras [sejam] ditas” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.28), tomemos o Artigo 215 do Código - “Ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude”. Um elemento do léxico, no enunciado, vai nos remeter a um pré-construído: o adjetivo “honesto”. De acordo com Robin (1977), esse elemento pré-construído remete às representações, à imagem da realidade, à evidência empírica. Nesse sentido, poderíamos retomar Foucault (1986) e dizer que a forma como cada um dos discursos sobre a honestidade constituiu esse objeto, o elaborou, fez com que ele fosse totalmente modificado. E, em uma sociedade, a ideologia fornece as “evidências” pelas quais todo mundo sabe o que é uma mulher honesta.

Na mesma linha da breve análise que faz Robin (1977, p.118), numa proposição analisada por ela, podemos considerar que, no artigo citado, mulher honesta é um pré-construído, “passa” sem discussão como uma base sobre a qual repousa um consenso. Não é objetivo deste trabalho reconstituir, ao longo da história, a forma como, pelas práticas sociais e discursivas, sedimentou-se esse pré-construído, mesmo que saibamos que, na “arena” discursiva, há discursos que o negam, que estão em conflito com ele. O que se pode dizer neste artigo a respeito da sedimentação deste discurso: “Existem mulheres honestas” e, é claro, sua negação: “Existem mulheres que não são honestas”, o

que propicia a própria natureza do discurso jurídico e a relação que o adjetivo “honesta” entretém com o restante do enunciado do artigo e com os outros artigos. Tomemos esta asserção muito comentada pela Análise do Discurso: “O sujeito é mais falado do que fala”. Porém até que ponto esse sujeito é ingênuo em relação a isso? Se o Código Penal endossa um outro (ou outros) tipo de discurso, testemunha de determinadas práticas sociais, certamente é porque defende determinados pontos de vista e não outros.

Assim é que, tomando o enunciado do Artigo 215 do Código “Ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude”, constatamos que o adjetivo “honesta” tem lugar num “ambiente” semântico-lingüístico específico. Por que essa observação? Dizemos com Robin (1977, p.44) que “o estatuto da palavra no discurso é complexo” e que ela é empregada em “[...] redes em que se enlaçam e desenlaçam lembranças coletivas, ressonâncias afetivas, signos de reconhecimento ideológico” (ROBIN, 1977, p.50). O reconhecimento do estatuto polissêmico das palavras vai exigir que as observemos numa singularidade, que é a de sua enunciação específica. No discurso em questão, em situação de enlaçamento, inter-relação com o adjetivo “honesta” estão, por exemplo, “conjunção carnal” e, em outro momento, no que o Código chama de Exposição de Motivos da Parte Especial do CP, encontramos, também, a passagem: “[...] o projeto não protege a moça que se conveniou chamar emancipada, nem tampouco aquela que, não sendo de todo ingênuas, se deixa iludir por promessas evidentemente insinceras” (BRASIL, 2002, p.36, grifo nosso).

Obviamente, esse contexto sugere que singularizemos o conteúdo semântico de “honesta”, relacionando-o ao campo dos conteúdos de valor, de conotação sexual. Postularemos, então, um “tomar partido” do discurso do Código Penal em prol de outros discursos que circulam em sociedade, como, por exemplo, alguns tipos de discursos ortodoxos da família, religiosos, machistas, que estão assentados sobre práticas seculares de constituição da sociedade, do Estado, de regulamentação de vida dos cidadãos. Esses discursos têm por prática designar um “lugar” e determinadas ações que caberiam, especificamente, à mulher, como viver para a família (pais, irmãos) até que se case, depois para o marido, e outras que não caberiam, como, por exemplo, liberação sexual, entre outras questões. Percebemos, então, que discurso jurídico é o “lugar” em que se pode confirmar esta dissolução do outro (discurso da religião, da família...) (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.34).

Os trabalhos voltados para o discurso, em seus primeiros tempos,

enfatazaram o aspecto negativo da hegemonia de algumas formações discursivas sobre outras, a ilusão de verdade desses discursos hegemônicos, que teriam, na própria forma como se tecem e na reprodução de suas práticas, o seu estatuto de poder, de supremacia. Não podemos negar a realidade desse fato, mas também não devemos nos apoiar num determinismo⁴ cego dos discursos. Assim como os discursos costumam querer se “impor” a nós e provocar, pela sua ilusão de verdade, um “esquecimento” de suas condições de produção e, obviamente, dos interesses desse ou daquele sujeito (ou classe de sujeitos) que os profere, abrem-nos, também, as possibilidades de reativarmos suas condições de produção, questionarmos a sua verdade manifesta ou implicada. Podemos, também, como afirma Authier-Revuz (1990), conceder o direito de cidadania aos outros planos discursivos contra e/ou a favor dos quais um discurso se trama. Ainda quanto ao discurso do Código Penal vigente, embora não seja nossa intenção neste trabalho, talvez coubesse um estudo sobre a questão da defesa e proteção da mulher, assim como do homem, a partir destas palavras:

[...] certamente o direito penal não pode abdicar de sua função ética, para acomodar-se ao afrouxamento dos costumes, mas, no caso de que ora se trata, muito mais eficiente que a ameaça da pena aos sedutores, será a retirada da tutela penal à moça maior de 18 anos, que, assim, se fará mais cautelosa ou menos acessível. (BRASIL, 2002, p.36).

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

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

É relevante ressaltar que não é a ação do agente criminal que será discutida, mas a forma de discurso na qual se aplicam os crimes sexuais, em um momento de defesa ou incriminação de um agente. Em outras palavras, o que se está discutindo é a enunciação dos artigos do Código Penal, fruto de uma formação

⁴ A ilusão que se manifesta no discurso não apaga radicalmente o que ela tenta reprimir; ela não é esse engodo perfeito produzido por um determinismo sem falhas, completamente ignorado pelo sujeito, que as teorias da interpelação ideológica transferiram, durante certo tempo, aos trabalhos consagrados ao discurso (ROBIN, 1977).

discursiva arraigada sobre uma determinada visão da mulher.

Sob esse aspecto verificamos, a partir de uma análise dos artigos do CP, não somente uma construção da imagem da mulher pela sociedade, principalmente, no que concerne a sua sexualidade, postura e moral, como também a ação discursiva que o agente executa, no momento de realização da ação tipificada no artigo dos crimes contra os costumes. Por exemplo, no crime de estupro, situado no Art. 213⁵ “Constranger mulher à conjunção carnal, mediante violência ou grave ameaça”, não estamos levando em consideração o fato de o agente estuprar uma mulher ou não, mas procuramos analisar as ações criminais, cuja atuação requer um discurso do agente, na realização do ato. Da mesma forma, tais ações podem ser observadas no Art. 216 do CP⁶ “Induzir mulher honesta, mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal”, bem como no Art. 216-A, referente ao crime de assédio sexual: “Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual; prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”, em que o ato de tipificar condutas implica em usar de um tipo de discurso para configurar o próprio ato de estuprar. Nesse sentido, as ações discursivas tomam um caráter ampliado, pois se tem a ação do legislador em tipificar as leis, e as ações do agente, utilizando-se de um discurso.

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

Para critério de análise da legislação do Código Penal, nos crimes contra os costumes, é relevante estabelecer certas distinções sobre a dimensão do termo “ações”. Considerando as possíveis ações discursivas nos crimes contra os costumes, tem-se: ação do legislador em tipificar a lei; a ação do juiz em

⁵ Cf. BRASIL, 2002, p.104.

⁶ Cf. BRASIL, 2002, p.105

julgar e emitir a sentença de acordo com os trâmites da legislação vigente; a ação da figura penal em praticar o crime. A respeito desse último, convém definir dois tipos de ação: a de usar um discurso para cometer o crime, seja o de assédio sexual, em que provavelmente o agente usará de um discurso persuasivo e/ou agressivo para o alcance eficaz de sua vítima, ou mesmo a própria noção de ação físico-córporea que se constituirá como violência sexual, no caso do crime de estupro, e a ação dos advogados de defesa ou de acusação, que se utilizarão de um discurso para elaborar suas peças processuais. Logo, é notável que todas as ações mencionadas envolvem um discurso, seja de forma direta ou indireta. Entretanto, devido às limitações deste artigo, serão tratadas somente as ações lingüístico-discursivas do legislador em produzir a legislação constante do Código Penal, nos Crimes Contra os Costumes. Percebe-se a existência de, sobretudo, uma regularidade na formulação de enunciados “fechados”, construídos com verbos no infinitivo, a fim de se delimitar as ações criminais e, ao mesmo tempo, criar uma “impessoalidade da figura penal”⁷.

No que concerne às ações do legislador em criar leis para reger a moral e os bons costumes, destacam-se aquelas de cunho discursivo e racional, isto é, aquelas em que, pela atuação legislativa, pode-se presenciar uma racionalidade das ações, cujo enfoque traz à tona intenções preestabelecidas, a fim de remeterem a efeitos de sentido quando da construção da imagem da mulher, na linguagem, através dessas ações.

Assim, buscando um entendimento sobre o que seria essa racionalidade das ações, citam-se os postulados de Davidson (1993, p.31), segundo os quais “[...] uma ação somente poderia ser vista como racionalizada se o agente, ao agir, buscar algum tipo de objetivo”. Dessa forma, o objetivo de defender a liberdade sexual racionalizaria a ação de criar a legislação sobre crimes contra os costumes.

Como Davidson, Mari (2003) defende a existência de relacionamento entre linguagem e ação e busca analisar as condições de tal existência, bem como os fundamentos de tal relação. Para isso, aborda a racionalidade, a questão do significado e o problema relativo a regras. Neste sentido, a racionalidade comanda o relacionamento entre linguagem e ação, o significado fundamenta o agir comunicativo e as regras normatizam o agir a partir do discurso. Assim, com base nos princípios acima, pode-se voltar para a análise da construção

⁷ Lingüisticamente, o emprego de verbos na forma infinitiva, como, por exemplo, “Induzir mulher honesta” implica certa impessoalidade, pelo fato de não definir o agente criminal, sobretudo, o seu sexo.

das ações discursivas do legislador, quando da elaboração dos crimes contra os costumes. Pode-se, também, colocar em evidência a racionalidade deste em produzir enunciados com determinada causa e finalidade, pois se cogita que, se há uma legislação em vigência para regulamentar condutas criminais, deve haver uma racionalização que seja capaz de explicar a causa de certas ações.

Sendo assim, no que tange à racionalidade das ações, de acordo com Davidson (1993), dois são os aspectos fundamentais para se justificar racionalmente uma ação: crença e pró-atitude. A crença se refere ao que leva o agente à realização de tal ação, enquanto a pró-atitude diz respeito à disposição inicial que impele o agente para a sua realização. Além dos dois aspectos mencionados, outros dois estão incluídos no processamento de racionalização das ações: a pré-atitude, no sentido de obter a disponibilidade dos meios necessários para alcançar a pró-atitude; razão primária “ a causa propriamente dita. Nesse sentido, seguindo ainda as postulações de Davidson (1993), pode-se chegar à razão primária da ação do legislador do Código Penal que explique de que forma ele racionalizou sua ação de produzir os enunciados tais como são aplicados até hoje. Como exemplo, no crime de atentado ao pudor mediante fraude: Art. 216⁸ “Induzir mulher honesta, mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal”, temos o seguinte critério de racionalização da ação do legislador em produzir tal construção linguístico-discursiva: uma pró-atitude do legislador em tipificar a lei, estabelecendo sanções constituídas em formulações do tipo “Se P então Q”, que se refere a “P” como o ato criminal e “Q” a pena de reclusão a ser sancionada. Percebemos que tal construção é recorrente em todos os artigos do Código Penal. A pré-atitude, por sua vez, se relaciona às convenções sociais, pois segue uma formação discursiva que dita as convencionalidades dos costumes, sendo que a lei se apresenta como “corretora” das displicências humanas e defensora da sociedade.

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

Portanto, no que tange à racionalidade das ações linguístico-discursivas do

⁸ Cf. BRASIL, 2002, p.105.

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

Notamos, portanto, que toda explicação causal das ações lingüístico-discursivas do legislador do CP passa por uma formação de base discursiva que compõe o *background* para o induzimento das ações discursivas, principalmente, no que se refere à causalidade e à explicação racional para os enunciados do CP, nos Crimes Contra os Costumes, como também à construção intencional de uma imagem de mulher, que vigora desde a década de 30 até os nossos dias.

A construção da imagem da mulher nos crimes contra os costumes do Código Penal

No que tange à construção lingüística, referente aos crimes contra os costumes e a imagem da mulher no Código Penal, a intenção do legislador penal em fazer com que as mulheres fossem protegidas em relação a alguns comportamentos de indivíduos do sexo masculino pode ser percebida, mediante a análise dos enunciados, principalmente quanto aos termos que indiquem termos implícitos. Por esse critério, pode-se tomar como exemplo o Art. 219⁹ “Raptar mulher honesta, mediante violência, grave ameaça ou fraude, para fim libidinoso”, em que o termo “mulher honesta” pode ser analisado quanto ao caráter conceitual de honestidade, o qual restringe a aplicabilidade do artigo a uma determinada classe de mulheres – o que implica dizer que o artigo não defende toda e qualquer mulher na condição de vítima do crime de rapto. O interesse, na verdade, reside na noção conceitual do termo, ou seja, o que significava “mulher honesta”, para a época em que o Código Penal foi constituído. Pode-se cogitar, também, no texto legal registrado no CP, marcas que ainda revelam a concepção da imagem da mulher como ser inferior, desprovido de

⁹ Cf. BRASIL, 2002, p.106.

qualquer capacidade para enfrentar o homem e fazer escolhas. Assim, o homem estaria incumbido de dar toda a proteção a esse “pobre ser”.

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

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

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

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

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

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

Dentro, ainda, da homogeneidade percebida, verifica-se não haver

referências explícitas para homem em geral, homem menor, homem virgem, homem honesto, estando, porém, a referência ao sexo masculino presente em termos como “alguém”. Isso leva a crer na existência de movimento intencional perpassando a criação de figuras penais.

Da mesma forma, no crime de posse sexual mediante fraude, a conduta tipificada pelo artigo 215¹⁰ do CP é: “[...]ter conjunção carnal com mulher honesta, mediante fraude” A expressão grifada também aparece induzindo à mesma interpretação comentada *a priori*. O que se destaca neste artigo é a posição do homem como sujeito ativo e a mulher como passivo, desde que esta seja honesta, incapaz de distinguir recursos fraudulentos, antes de se relacionar sexualmente.

Já no crime de atentado ao pudor mediante fraude, o artigo 216 apresenta a seguinte tipificação “[...]induzir mulher honesta mediante fraude, a praticar ou permitir que com ela se pratique ato libidinoso diverso da conjunção carnal”. Nessa configuração, também está presente a expressão “mulher honesta”, juntamente com a noção de fraude. Contudo, o sujeito ativo pode ser também, supostamente, outra mulher, uma vez que não deve haver a possibilidade de conjunção carnal, mas de qualquer ato libidinoso. Logo, o que nossa análise detecta, tendo como referência os tempos atuais, além da expressão mencionada, é a indeterminação deste agente criminal, pois não há critérios lingüístico-discursivos capazes de determinar o sexo deste. O que restringe o agente no artigo 215 é somente a expressão “conjunção carnal”, que só existe considerando-se um casal formado por um homem e uma mulher.

Um outro exemplo que revela a noção que se tem acerca da imagem da mulher refere-se ao crime de sedução, tipificado no artigo 217¹¹ do CP: “[...] seduzir mulher virgem, menor de dezoito anos e maior de quatorze, e ter com ela conjunção carnal, aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança”. Neste, merecedores de destaque são os termos: seduzir, inexperiência e justificável confiança. A critério de análise, pode-se inferir que a mulher discutida no artigo refere-se a uma pessoa inexperiente, sujeito passivo da ação de um homem. Percebe-se que a virgindade, ligada à idade, está enfaticamente atrelada à inexperiência e à falta de malícia. A mulher é apresentada como passível de cair nas artimanhas do homem, sendo este apenas o agente criminal.

Portanto, o que se discute acerca da legislação dos Crimes Contra os Costumes é a crença arraigada de que a mulher mantém uma posição de

¹⁰ CF. BRASIL, 2002, p.105, grifo nosso.

¹¹ CF. BRASIL, 2002, p.105.

inferioridade ante os homens, no que concerne à imagem dada a ela, sujeita à promiscuidade masculina; é o fato de misturar crença preconceituosa com defesa de direitos. Assim, não se trata de não defender a figura feminina na legislação brasileira, mas de se fazer determinadas escolhas lexicais que acabam revelando visões preconceituosas, presentes nos artigos do Código Penal, nos crimes contra os costumes.

A intencionalidade e estados intencionais no discurso jurídico do Código Penal

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

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

Entre os estados mentais, apenas alguns possuem Intencionalidade, como: crenças, temores, esperanças, desejos e, para Searle (1995): “Intencionalidade é direcionalidade; ter a intenção de fazer algo é apenas uma forma de Intencionalidade entre outras”. Se um estado E¹² é intencional, então, deve haver uma resposta para: (i) a que se refere E; (ii) em que consiste E (iii) o que é um E. Outro ponto relevante é que muitos estados conscientes não são intencionais, pois Intencionalidade não é a mesma coisa que consciência.

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

Podemos relacionar linguagem e Intencionalidade; no entanto, não se pode afirmar que esta seja essencial e necessariamente lingüística, pois mesmo recém-nascidos e muitos animais, que ainda não possuem uma forma de linguagem e não realizam atos de fala, apresentam estados Intencionais, pois a capacidade humana em praticar atos de fala está intrinsecamente relacionada à representação por meio de objetos e coisas no mundo. Para efeito desta análise, a

¹² E=Estados mentais. Há uma crença ou desejo, ou ambos, constituídos por proposições como conteúdo intencional.

abordagem se dará, principalmente, sobre os aspectos lingüístico-discursivos de alguns trechos selecionados (capítulos I e II) do Código Penal Brasileiro: “Dos Crimes Contra os Costumes” e “Da Sedução e Da Corrupção De Menores”.

Pensaremos, a seguir, em algo de semelhante e relacional entre atos de fala e estados intencionais: (i) a distinção entre o conteúdo proposicional e a força ilocucionária: por exemplo, ao ordenar que alguém saia da sala, não é possível prever que este alguém realmente sairá da sala; reportando-nos para o Código Penal Brasileiro teríamos: “[...] nos crimes sexuais, nunca o homem é tão algoz que não possa ser, também, um pouco vítima, e a mulher sempre é a maior e a única vítima dos seus pretendidos infortúnios sexuais’ (Filipo Manci, *Delitti sessuali*)”¹³, o que nos leva a concluir que pode haver Intencionalidade e a ação não se realizar de fato; (ii) a distinção entre as diferentes direções de adequação tem a direção do ajuste (entre sintaxe e semântica): palavra-mundo e mundo-palavra; por exemplo, crenças podem ser “falsas” ou “verdadeiras” (formas de ajuste); (iii) a expressão de um estado intencional como condição de sinceridade: se prometo fazer *A*, expresso uma intenção de fazer *A*; e que, no direito penal, poderia assim se espelhar: “[...] hoje em dia, dados os nossos costumes e formas de vida, não são raros os casos em que a mulher não é a única vítima da sedução” (BRASIL, 2002, p.36), pois, ao expressar um simples desejo de realizar algo, se expressa uma intenção de fazê-lo. Ainda em relação ao discurso jurídico do Código Penal, capítulo II, podemos observar: Sedução – Art.217¹⁴: “Seduzir mulher virgem, menor de 18 (dezoito) anos e maior de 14(catorze), e ter com ela conjunção carnal; aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança.” Seduzir, que expressa, sem dúvida, um desejo de que alguém faça algo. Para Davidson (1993), a sustentação da racionalidade de uma ação é dada por uma razão primária, no entanto, para Searle (1995), dizer que uma ação é racional implica conhecê-la como uma ação intencional antes de qualquer coisa, ou seja, como o ponto de partida; ao passo que, para Davidson, o ponto de partida é a razão. É com esta dimensão de Intencionalidade que está comprometida a enunciação, que não é racionalidade pura e simples, é também não-racionalidade – atos expressivos.

A enunciação envolve o locutor (na dimensão de sua produção) e o alocutário (na dimensão de sua percepção). Ainda para Searle, a Intencionalidade modaliza uma proposição, uma modalização produzida pelos estados mentais e aplicada a estados de coisa do mundo. Os estados intencionais estão, pois, associados a uma modalização psicológica. Pensando no discurso jurídico, destaca-se a relevância da Intencionalidade na construção, propriamente dita, do texto e na interação do texto e de sua enunciação,

¹³ Cf. BRASIL, 2002, p.105.

¹⁴ Cf. BRASIL, 2002, p.105.

considerando-se, principalmente, o contexto e os fatores sócio-históricos que, de certa forma, regularam a elaboração do Código Penal.

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

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

Em relação ao Código Penal, podemos notar vestígios de intenções prévias no que diz respeito ao texto em si e que direcionam para a realização de algumas ações, como por exemplo, a de julgamento. Retomando o seguinte trecho: “[...] aproveitando-se de sua inexperiência ou justificável confiança”, (Sedução/ Art.217)¹⁵, teremos a seguinte possibilidade de interpretação: o pressuposto de que a mulher virgem sempre é inexperiente e ingênua e a mulher não virgem jamais será provida de tais adjetivos, simplesmente por não ser mais virgem. Uma ação, portanto, é fundamentada na mente por uma intenção: existirá o querer fazer e o fazer propriamente dito. Para Ricoeur (1998), a intenção é um conhecimento prático que exerce na ação um saber pragmático; a ação exterioriza a intenção numa condição prática das coisas.

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

¹⁵ Cf. BRASIL, 2002, p.105.

Considerações finais

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

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

Apresentamos também alguns conceitos acerca das ações discursivas e como um discurso se constitui em ação. Nesse sentido, concluímos que a própria noção de se produzir enunciados já institui uma ação propriamente dita, além de estarem embargados fatores intencionais de “projeção” de estados intencionais em ações discursivas. Assim, uma intenção instaura uma ação, que discursivamente, pode engendrar outras de caráter físico ou ideológico. É preciso, enfim, saber a que determinado discurso se refere e sob que condições ele se institui para que se possa compreender como as ações linguístico-discursivas abarcam intenções alicerçadas sobre uma formação discursiva vigente. Assim, por meio dessa breve análise, pudemos observar alguns dos procedimentos que o enunciador do Código Penal utilizou para a produção dos enunciados da legislação, referente aos Crimes Contra os Costumes, e nele construir uma imagem de mulher, desenhada ao longo das convenções sociais aqui discutidas.

MORAES, Carla Roselma Athayde; GUIMARAES, Gustavo Miranda; SILVA, Priscilla Chantal Duarte; MARCHESANI, Silvana. The linguistic discursive actions in legal discourse: a view of the image of women in crimes against customs in the Penal Code. **Revista do Gel**, São Paulo, v.4, n. 2, p.79-96, 2007.

■ **ABSTRACT:** *This article presents an analysis of the image of women outlined in some articles in Brazilian Penal Code. This study is based on Discourse Analysis theories in terms of discursive formation, action, rationality and intentionality. With this theoretic field, this paper discusses some linguistic-discursive questions able to construct an image of Brazilian women in the Penal Code.*

■ **KEYWORDS:** *Image of woman in (1940). Discursive formation. Discursive actions. Intentionally. Crimes of custom. Sexual crimes.*

Referências

AMERICANO, O. I. D. **Dos crimes contra os costumes: comentários em torno do Código Penal.** São Paulo:R. dos Tribunais. 1943.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n.19, p.25-42, jul./dez., 1990.

BRASIL. **Código Penal.** Organização de Luiz Flávio Gomes. 4.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

DAVIDSON, D. **Actions et événements.** Paris: Press Universitaires de France, 1993.

FOUCAULT, M. Formações discursivas e formações de objeto.In: _____. **Arqueologia do saber.** São Paulo: Cultrix: 1986. p.35-55.

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

PÊCHEUX, M. A forma-sujeito do discurso Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

RICOEUR, P. O discurso da acção. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1998.

ROBIN, R. História e lingüística. São Paulo: Cultrix, 1997.

SEARLE, J. R. Intencionalidade. Tradução de Júlio Fischer e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes., 1995.

A BUSCA DE MODELOS RETÓRICOS MAIS APROPRIADOS PARA O ENSINO DA ESCRITA ACADÊMICA

Solange ARANHA¹

■ **RESUMO:** Os objetivos deste trabalho são: a) enfatizar a importância do conceito de gêneros para o discurso acadêmico; b) discutir a importância de um modelo retórico de análise para introduções de artigos acadêmicos e c) mostrar como um modelo tem sido aprimorado com vistas ao ensino.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros do discurso. EAP. Análise de gênero. Introdução acadêmica.

A relação entre o conteúdo de um texto e a expressão lingüística que o veicula e o torna acessível a determinado grupo de indivíduos é um dos assuntos que apresentam ricas possibilidades de questionamentos para os lingüistas aplicados. Aos questionamentos desses, soma-se o de professores de língua estrangeira que devem, entre uma de suas atribuições, instrumentalizar seus alunos para fazer essa relação expressão/contéudo em uma língua que nem sempre faz parte do conhecimento prévio deles.

A metodologia instrumental não visa à formação completa de um estudante de línguas, o que incluiria o estudo e desenvolvimento das quatro macro-habilidades – falar, escrever, ler e ouvir –, aspectos culturais e literatura, mas, sim à instrumentalização dos aprendizes para o desempenho de tarefas específicas em determinada habilidade, que atenda às suas necessidades profissionais ou acadêmicas.

¹ Departamento de Letras Modernas. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/UNESP; CEP 15.054-000; São José do Rio Preto, São Paulo; solangea@ibilce.unesp.br

A macro-habilidade de leitura instrumental é a que vem sendo mais ensinada ao longo dos anos e tem produzido aprendizes que são eficientes no trabalho de leitura de textos, o que os capacita a compreender, incorporar e utilizar o conhecimento produzido em língua estrangeira para desempenharem suas tarefas a contento. No Brasil, inúmeros trabalhos importantes foram realizados por profissionais ligados ao Projeto Nacional de Inglês Instrumental, gerido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A macro-habilidade de escrita (bem como as macro-habilidades orais) tem recebido menos atenção, pelo menos no Brasil, embora haja universidades que já ministram cursos de escrita para fins específicos e estudos voltados à compreensão sobre a língua produzida por determinadas comunidades científicas e profissionais (SANTOS, 1998; AUGUSTO-NAVARRO, 2001; LEFFA, 1999; MOTTA-ROTH, 1999; FIGUEIREDO; BONINI, 2006, entre outros).

Nas universidades brasileiras, a importância de compreensão de textos em língua estrangeira é evidenciada pela vasta bibliografia usada em cursos de todas as áreas e pela necessidade de aprovação nos exames de proficiência, principalmente para os cursos de pós-graduação ou obtenção de bolsas para o exterior. O pesquisador que está vinculado a qualquer organização ou universidade precisa se manter atualizado em relação aos trabalhos produzidos na sua comunidade (sendo a leitura um dos caminhos para isso) e também precisa compartilhar os resultados de seus trabalhos não só como parte das exigências acadêmicas, mas principalmente como forma de interlocução com os demais pesquisadores na área.

A divulgação escrita de trabalhos científicos acadêmicos expande as possibilidades de partilha e discussão de pesquisas que, de outra forma, ficariam ignoradas ou restritas a pequenos grupos ou a determinadas regiões geográficas. A publicação de trabalhos acadêmicos é o cerne do avanço de conhecimento científico, além de favorecer a projeção do pesquisador dentro de sua comunidade acadêmica.

Essas comunidades acadêmicas/científicas possuem mecanismos próprios de divulgação desses trabalhos, na maioria dos casos, feita por meio de publicação em revistas científicas. A elaboração do trabalho científico pressupõe, portanto, que o autor conheça a comunidade discursiva da qual faz ou quer fazer parte e as características dos mecanismos de divulgação, o que inclui a língua de publicação, geralmente a inglesa.

Diante da relevância acadêmica da publicação de artigos científicos, vários problemas se apresentam ao profissional brasileiro. Embora na maioria das áreas do conhecimento os artigos científicos sejam escritos em inglês, os pesquisadores nem

sempre possuem um domínio lingüístico e discursivo adequado para a elaboração de seus textos nem mesmo em sua língua materna. Alternativas eficientes para auxiliá-los no processo de escrita são escassas, pois os cursos de inglês, em geral, não contemplam o discurso acadêmico, há poucos tradutores especializados em áreas específicas, historicamente a universidade não oferece formação em produção escrita sequer em língua materna e os cursos de mestrado e doutorado exigem uma proficiência em língua estrangeira que se restringe à macro-habilidade de leitura.

Os cursos de ESP (*English for Specific Purposes*) e EAP (*English for Academic Purposes*) parecem ser um caminho viável para pesquisadores e alunos das universidades. Esses cursos, geralmente oferecidos pelas universidades como atendimento à comunidade, são, na sua maioria, baseados em estudos lingüísticos sobre o texto acadêmico e científico. As experiências relatadas por diversos pesquisadores a respeito de cursos de redação, embasados na análise de gênero acadêmico e os materiais didáticos produzidos a partir dessas experiências, parecem demonstrar a possibilidade de se apresentarem instrumentos claros e seguros para atender a uma comunidade crescente e necessitada da ferramenta de escrita acadêmica (AUGUSTO NAVARRO, 2001; KAY; DUDLEY EVANS, 1998; LEFFA, 1999; PALTRIDGE, 1996; SIONIS, 1995; entre outros). Esses trabalhos têm um cunho didático e são, em grande maioria, baseados nos estudos sobre o(s) gênero(s).

1. O conceito de gênero

O conceito de gênero vem sendo amplamente utilizado para a delimitação de estruturas retóricas/discursivas presentes em diferentes realizações da língua falada ou escrita. Esse conceito foi introduzido nos estudos lingüísticos a partir de estudos de Teoria da Literatura, pois parece inegável o fato de que “é impossível ignorar que uma noção de gênero discursivo é fundamental para a composição de qualquer forma de discurso” (AUGUSTO-NAVARRO, 2001). Os inúmeros artigos, teses e dissertações que utilizam esse conceito com propósitos pedagógicos, seja para criticá-lo, aprofundá-lo, reformulá-lo ou simplesmente adotá-lo, o fazem embasados pela definição de Swales (1990), que parte do uso do termo *gênero* em diversas disciplinas – estudos culturais, estudos literários, estudos lingüísticos e estudos retóricos – para construir a fundamentação de sua proposta de análise de gêneros acadêmicos.

Segundo Swales (1990), os gêneros são sócio-historicamente construídos e não somente objetos textuais mais ou menos semelhantes. São eventos codificados,

inseridos em processos sociais comunicativos, compartilhados pelas comunidades em que ocorrem e reconhecidos por seus membros como legítimos. O domínio dos mecanismos lingüísticos e comunicativos de um gênero pelos membros das comunidades científicas é considerado emancipador e fortalecedor do ponto de vista da aceitabilidade e do reconhecimento do trabalho.

Ainda de acordo com o autor (1990), há um pressuposto sobre o que seria a estrutura esquemática do discurso e isso mapearia as escolhas dos autores a respeito de conteúdo e estilo. As opções de escolha são limitadas pela própria comunidade discursiva e pelos outros textos que formam um inventário de exemplos e de consulta, principalmente, por parte dos novatos, nas comunidades.

O conceito de gênero compreende:

- 1) os eventos comunicativos, nos quais a língua desempenha papel significativo e indispensável. Nesse caso, um evento comunicativo compreende o discurso e seus participantes, o papel desse discurso e seu ambiente de produção e recepção, incluindo suas associações históricas e culturais;
- 2) os propósitos comunicativos compartilhados pelos membros da comunidade discursiva, dos quais os gêneros são um veículo para atingir determinados objetivos;
- 3) a variação dos gêneros em sua prototypicalidade, ou seja, expressões diversas circundadas pela estrutura retórica prevista;
- 4) o sistema (inerente ao gênero) que estabelece limitações às contribuições lingüístico-discursivas disponíveis em função do conteúdo do texto, do posicionamento do autor e da forma textual compartilhada pelos seus pares. Desse modo, uma vez estabelecidos os propósitos do gênero por parte dos membros da comunidade discursiva, existe um conjunto de convenções características e, em alguns casos, limitadoras. Essas convenções são dinâmicas, isto é, elas se modificam ao longo do tempo, mas, mesmo assim, continuam a exercer influências dependendo do momento histórico;
- 5) a nomenclatura usada pela comunidade discursiva, que é responsável por dar nomes a classes de eventos comunicativos que os membros da comunidade discursiva reconhecem como exercendo ação retórica recorrente.

A análise de gênero busca, então, estabelecer as macro-funções discursivas de diferentes textos, ou seja, a maneira pela qual o esforço retórico do autor é utilizado para veicular um determinado sentido buscado por ele é passível de ser compreendido pelo leitor.

As realizações lingüísticas dos propósitos comunicativos de determinados textos ocorrem de forma ao mesmo tempo eclética e marcada, ou seja, há um número mais ou menos abrangente de combinações possíveis, mas há também um

número mais ou menos restrito de escolhas improváveis para a realização do discurso científico-acadêmico. O mesmo propósito comunicativo pode ser atingido por uma informação escrita ou oral; entretanto, as escolhas textuais terão nuances próprias ao veículo de comunicação, ao público e à modalidade (escrita ou oral).

O propósito comunicativo do artigo acadêmico publicado em revistas especializadas das diversas áreas do conhecimento deve ser o de compartilhar resultados de trabalhos científicos, o que pode promover grupos de pesquisas de universidades e instituições através do reconhecimento de seus membros pela comunidade científica da qual fazem parte. Para Swales², o propósito comunicativo permeia toda e qualquer manifestação discursiva. Quando esse propósito comunicativo é compartilhado por determinado grupo, este será composto por membros de uma mesma comunidade discursiva.

Bhatia (1993) parte do conceito proposto por Swales (1990) e sugere uma ampliação na qual ratifica que o gênero é um evento comunicativo caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, compartilhados e identificados pelos membros da comunidade acadêmica na qual os gêneros se inserem. O autor menciona também as questões de estrutura e padronização do discurso através de seu valor funcional, ou seja, o uso da língua para atingir determinados efeitos de sentido. Entretanto, o autor propõe maiores elaborações nas seguintes partes:

- a) Os propósitos comunicativos compartilhados modelam o gênero e dão a ele uma estrutura interna. Bhatia propõe a noção de subgênero, que ocorreria quando houvesse pequenas mudanças dos propósitos comunicativos. Essas pequenas mudanças ocorrem devido aos aspectos cognitivos advindos de escolhas estratégicas individuais feitas pelo escritor para executar suas intenções, tendo em mente o público, o meio e os limites do gênero. Essas escolhas recebem o nome de estratégias e são, geralmente, não-discriminativas no sentido de que elas não modificam o propósito comunicativo essencial do gênero. Quando as mudanças dos propósitos comunicativos são grandes, cria-se um outro gênero.

Diz Bhatia (1993, p.20):

Non-discriminative strategies are concerned with the exploitation of the conventional rules of the genre concerned for the purpose of greater effectiveness in a very specific socio-cultural context, originality or very special reader considerations.

² Cf. SWALES, 1990; SWALES; FEAK, 1994.

- b) Acredita-se que os membros de qualquer comunidade acadêmica ou profissional tenham conhecimento do seu objetivo comunicativo e também conhecimento dos gêneros com os quais estão diariamente em contato. O gênero, então, possui uma estrutura interna resultante de longa experiência por parte dos membros da comunidade.
- c) Embora o escritor tenha liberdade de escolhas lingüísticas dentro do gênero, ele tem que se adequar a uma prática padrão dentro das fronteiras de cada um. Há a possibilidade de explorarem os limites das regras e convenções de cada gênero, mas o total descumprimento delas resultará em algo notadamente estranho. Essas restrições inerentes a cada gênero tornam possível o rápido discernimento entre, por exemplo, um texto acadêmico direcionado aos membros de determinada comunidade discursiva e uma publicação científica em uma revista de circulação nacional direcionada ao público em geral.

Por outro lado, não se pode permitir que o conhecimento dessas restrições por parte dos membros da comunidade os leve a estruturarem seus trabalhos científicos mais ou menos da mesma forma, às vezes, proporcionando condições para o perigo inaceitável de que ocorram cópias de partes de outros artigos relacionados ao assunto. Evitar esses procedimentos por parte dos autores iniciantes é um dos objetivos de um estudo mais aprofundado sobre os itens lingüísticos que apresentam o caminho do meio termo, uma vez que as inadequações em relação ao gênero são percebidas não só por especialistas, mas também por falantes proficientes em geral, como bem lembra Bhatia (1993, p.14): “*Any mismatch in the use of generic resources is noticed as odd not only by the members of the specialist community, but also by the good users of language in general*”.

- d) Bhatia (1993) discute também que a presença de especialistas e não-especialistas em determinada disciplina dentro da comunidade discursiva cria uma tendência de os primeiros serem mais criativos ao usarem os gêneros, uma vez que o amplo domínio do assunto possibilita tentativas de incursões nos gêneros, modificando-os, ampliando-os, questionando-os, desafiando-os. No entanto, poder-se-ia dizer que isso só é possível quando as regras e convenções dos gêneros lhes são familiares.

Há aqui uma preocupação com a produção do discurso de não-especialistas, seja na área de conhecimento específico, seja na área de tradução de trabalhos

científicos. Num contexto de ensino de Inglês Instrumental, no Brasil, os não-especialistas são também não-nativos da língua inglesa, o que parece acentuar as dificuldades, pois a adequação ao gênero depende também do domínio da língua na qual esse gênero é escrito. A subversão do gênero, neste caso, é improvável, pois para subverter, é necessário um conhecimento profundo do padrão.

Aos não-especialistas – incluindo os lingüistas que estudam gêneros de outras comunidades – falta o conhecimento específico das convenções daquele grupo, embora eles sejam proficientes na língua. Nesse caso, eles não atingem seus propósitos com sucesso, sequer adequadamente. Por essa razão, existem analistas do gênero trabalhando com especialistas de cada área do conhecimento, num esforço conjunto, com vistas à superação das dificuldades tanto da língua, quanto da especialidade da disciplina.

Concluindo, o conceito de gênero, a partir de Swales (1990), inclui o plano lingüístico e social (as comunidades discursivas). A ampliação do conceito proposta por Bhatia (1993) inclui o nível cognitivo na construção do gênero. As preocupações do analista do gênero dentro desse ambiente teórico passam a ser:

a) delimitar características textuais convencionais ou típicas de qualquer gênero específico na tentativa de identificar correlações entre forma e função que possam ser usadas pedagogicamente;

b) explicar, no contexto sócio-cultural, tal caracterização, bem como as limitações cognitivas que operam em uma área relevante de especialização.

Além disso, para que o conceito de gênero seja concretizado, é preciso identificar as diferentes partes que formam a estrutura genérica, e isto só é possível se se tomar como ponto de partida a produção textual final. É a partir do texto que se percebe sua similaridade ou não com os outros que compõem o inventário textual, que foi historicamente responsável pela consolidação de determinado gênero.

2. A introdução de artigos científicos

The beginning is half of the whole (Plato)

A introdução é a seção do artigo sobre a qual há um maior número de estudos, tanto do ponto de vista macro-estrutural, isto é, os movimentos retóricos³ nela presentes, quanto do ponto de vista micro-estrutural, ou seja, a presença de

³ O termo movimento será explicitado adiante.

determinados tipos de verbo, a recorrência de lexias próprias a cada movimento, a ausência de itens lingüísticos impróprios ao gênero, entre outros.

Uma vez que o leitor seleciona um texto acadêmico a ser lido – e ele parece fazê-lo por meio do título e do resumo – a introdução é a seção responsável pela continuação ou não da leitura. Segundo Duszak (1995), a parte introdutória de um texto deve ser um cartão de visitas que pode encorajar ou não o leitor a se interessar pelo texto. Portanto, essa atenção dada pelos estudiosos à introdução se deve à importância dessa seção dentro do artigo, a qual se justifica por sua responsabilidade em manter o leitor interessado na continuação da leitura do texto, ou em fazê-lo desistir por considerá-lo inadequado para seus objetivos.

Essa responsabilidade lhe é conferida pela função de expressar o objetivo do trabalho e justificar a necessidade de sua elaboração. Se não conseguir isso, não estará alcançando o propósito comunicativo, que, como o de todo texto, deve ser atingido para que ele possa ser compartilhado com o público pretendido. O texto acadêmico, especificamente, se não tiver seus propósitos comunicativos claros e definidos, corre o risco de não contribuir para a interlocução de seu autor com seus pares, bloqueando o compartilhar de resultados de pesquisa e, conseqüentemente, o avanço da ciência naquela área.

O propósito comunicativo da introdução de um artigo científico é o de estabelecer o assunto a ser abordado pelo artigo como um todo, o de mostrar as razões pelas quais o trabalho foi desenvolvido e os procedimentos adotados. Para tanto, o autor parte de um território amplo que contempla o conhecimento compartilhado sobre o tema, falhas ou necessidade de maiores investigações e a apresentação de seu trabalho. A partir disso, Swales estabeleceu uma operacionalização chamada CARS (*Create a Research Space*). Essa operacionalização sofreu modificações por motivos pedagógicos, conforme será discutido a seguir.

2.1 A operacionalização retórica da introdução

A argumentação da introdução – e de outras seções do artigo – de um trabalho científico, que será submetida para publicação, é crucial para que ele seja aceito pelos editores e pela comunidade, além de o tornar candidato a ser citado por outros pesquisadores.

O CARS (*Create a Research Space*), Quadro 1, abaixo (SWALES, 1990), tem como base a divisão de sua argumentação em três movimentos retóricos que desempenham papéis argumentativos de apresentar o campo da pesquisa, delimitá-

lo e contribuir para o seu progresso. A proposta usa, mas não define o termo “movimentos”, limitando-se a identificá-los como “[...] diferentes seções que desempenham diferentes funções retóricas.” (SWALES, 1990, p.136).

O autor ainda diz que os movimentos são, nos limites de um texto, blocos discursivos obrigatórios a partir da função retórica a ser desempenhada. Bhatia (1993) acrescenta que o movimento serve a uma intenção comunicativa que é sobredeterminada pelo propósito comunicativo geral do gênero.

O termo *movimento* será entendido aqui como o conteúdo encontrado (ou que se deve encontrar) em uma determinada parte de um texto, organizado de uma forma específica, sem menção à sua estrutura linguística propriamente dita. É o tipo de informação julgada pertinente a determinado propósito comunicativo.

Os papéis comunicativos dos movimentos são expressos linguisticamente através de passos que podem ocorrer excludente ou concomitantemente. Os passos podem ser considerados estratégias retóricas, marcadas lexicalmente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente.

No livro que trata especificamente de ensino de produção textual acadêmica, Swales e Feak (1994) não distinguem os dois termos, usando somente o termo “movimento” para explicitar a estrutura argumentativa da introdução. Entretanto, nesse mesmo livro, os autores demonstram uma preocupação crescente quanto à adequação sintática e semântica da língua e propõem uma seção denominada *Language focus* ao longo dos capítulos. Essa seção apresenta a “língua usada para expressar os movimentos” (SWALES; FEAK, 1994, p.178), ou “*skeletal examples*” de ocorrências.

Evitar a explicitação dos termos “movimento” e “passo” parece não ser de grande ajuda. A necessidade de uma argumentação prevista e esperada pela comunidade discursiva está fortemente presente mesmo que sem uma nomenclatura que a rotule. Santos (1998, p.22) diz: “Conquanto não estejam explicitamente definidos os conceitos de ‘movimento’ e ‘passo’, tais termos têm sido utilizados, e com sucesso, em estudos que procuram explicitar as características de diferentes gêneros do discurso.”

A afirmação de Santos (1998) está correta e é necessário buscar evidências que possibilitem definições mais acuradas dos termos, sem desprezá-los por falta delas. Também pertinente é a definição de Kay e Dudley-Evans (1998) na qual os movimentos representam o propósito social do escritor e os passos são os elementos textuais opcionais.

A estrutura argumentativa da introdução proposta por Swales em 1990

(embora essa estrutura já seja bastante conhecida, será apresentada na Quadro 1 abaixo, por clareza) prevê três movimentos retóricos (doravante M1, M2 e M3): 1) estabelecer um território; 2) estabelecer um nicho; e 3) ocupar o nicho. O autor da introdução apresenta um território no qual sua pesquisa se insere, sendo o território um lugar extenso. Desse modo, é possível diminuir seu esforço retórico para estabelecer um nicho, ou seja, um contexto no qual uma pesquisa faz sentido, pois está adequadamente inserida no território previamente estabelecido. A partir desse momento, só lhe resta ocupar esse nicho, isto é, se posicionar em relação a ele.

Quadro CARS (Create a Research Space)

Movimento 1	Estabelecendo um território	
Passo 1	Reivindicando centralidade	e/ou
Passo 2	Tecendo generalização(ões) sobre o tópico	e/ou
Passo 3	Revedo pontos de pesquisas anteriores	
Movimento 2	Estabelecendo um nicho	
Passo 1A	Apresentando alegações em contrário	ou
Passo 1B	Indicando uma brecha	ou
Passo 1C	Levantando questões	ou
Passo 1D	Continuando a tradição	
Movimento 3	Ocupando o nicho	
Passo 1A	Esboçando os objetivos	ou
Passo 1B	Anunciando a presente pesquisa	
Passo 2	Anunciando os achados principais	
Passo 3	Indicando a estrutura do Artigo de Pesquisa (AP)	

SWALES (1990)

De acordo com esse modelo, no M1, há três passos (doravante P1, P2 e P3) Eles podem ser concomitantes ou não, embora Swales e Feak (1994) afirmem que o P3 – *revedo pontos de pesquisa anteriores* – seja obrigatório, podendo ocorrer sozinho para caracterizar o M1 ou concomitante ao P1 – *reivindicando centralidade* – e/ou ao P2 – *tecendo generalizações sobre o tópico*. A importância do P3 já havia sido discutida por Bhatia (1993) e Aranha (1996) que o consideram um movimento por se tratar de uma ocorrência obrigatória no artigo acadêmico, uma vez que toda pesquisa está embasada por outras.

As citações de trabalhos de outrem são fundamentais para relacionar o território

e o nicho da pesquisa a ser estabelecido no movimento 2. Essa relação depende do esforço retórico apresentado pela revisão bibliográfica, ou seja, supõe-se que nenhum pesquisador se atreverá a apresentar um trabalho e não dizer de onde partiram suas preocupações, ao que elas se referem e relacionam, quais foram os trabalhos que a motivaram. Além disso, a forma pela qual a argumentação desse “passo” é feita permite ao leitor compreender os pontos falhos ou ausentes nas pesquisas anteriores, ou entender a necessidade de mais pesquisas sobre o mesmo tema.

A relevância e obrigatoriedade da ocorrência desse “passo” no M1 parecem alçá-lo para o nível de “movimento”, ou seja, o propósito comunicativo das referências bibliográficas é dar crédito a outros pesquisadores e demonstrar conhecimento do assunto, além de estabelecer o território da pesquisa. Essa discussão de cunho teórico parece não ser relevante para os objetivos deste trabalho. Entretanto, já foi abordada anteriormente (ARANHA, 1996; BHATIA, 1993; SWALES; NAJJAR, 1987, entre outros).

O M2 - estabelecendo o nicho - apresenta 4 passos excludentes no modelo proposto em 1990. É considerado um “movimento chave” para a introdução, pois conecta o M1 (que apresenta o que já foi feito nas áreas sobre o assunto estudado) ao M3 (que apresenta o tema da pesquisa em questão). O M2 determina a motivação para o estudo a ser apresentado. O “passo” 1A, se escolhido pelo autor do artigo, apresenta argumentos contra os dados apresentados no P3 do M1. O P1B – indicando uma brecha –, vai apontar uma falha nas pesquisas anteriores ou a ausência de algo considerado importante pelo autor e não estudado até aquele momento. O P1C é um “passo” muito similar ao P1A e também será embasado pelo P3 do M1 para levantar questões, que para o autor, não estão bem explicitadas. O P1D utiliza a revisão bibliográfica sempre positivamente. A relevância dos trabalhos anteriores servirá de suporte para a pesquisa a ser desenvolvida pelo autor. As pesquisas anteriores serão ratificadas. Ele também é usado por pesquisas em curso, cujos resultados são publicados por partes.

O M3 – ocupando o nicho – apresenta um “passo” obrigatório que pode ser realizado de duas formas ((a) esboçando os objetivos ou (b) anunciando a presente pesquisa) e dois passos opcionais que podem ocorrer concomitantemente ao P1A ou ao P1B (P 2 – anunciando os achados principais e P3 – indicando a estrutura do artigo de pesquisa). Os passos obrigatórios (1A ou 1B) apresentam uma afirmação promissora e são marcados por ausência de referências bibliográficas e pelo uso de referências dáticas ao próprio texto (SWALES, 1990). Geralmente, as introduções terminam com o P1A ou P1B do M3.

Swales e Feak (1994) apresentam os movimentos da introdução em um quadro mais resumido que o do modelo de 1990, que contempla os itens relevantes

propostos pelo modelo de 1990, mas que abole questões que gerariam críticas, como a semelhança entre os passos 1A e 1C do M2.

Em termos teóricos, poder-se-ia questionar a ausência da nomenclatura dicotômica *movimento* e *passo* na proposta de Swales e Feak (1994), na qual somente o termo movimento permanece. Por se tratar de uma proposta pedagógica, pois o livro se destina ao ensino de alunos de graduação e pós-graduação, os termos lingüísticos que não haviam sido definidos de modo preciso e que geraram questionamentos por parte de outros lingüistas foram omitidos. Entretanto, houve um acréscimo de informações do ponto de vista aplicado. No momento em que os três movimentos são apresentados (quadro 2 abaixo), as opções de ocorrência lingüísticas que realizam esses movimentos são consideradas opcionais ou obrigatórias. Esse fato pode até gerar uma outra discussão teórica, mas a simplificação do modelo auxilia a parte prática e fornece elementos claros e determinados para instrumentalizar o aluno.

Segundo Swales e Feak (1994, p.175), a organização retórica que determina os movimentos da introdução de artigos acadêmicos é a seguinte:

Considera-se esse modelo, do ponto de vista pedagógico, mais conciso, e, portanto, mais adequado para o ensino de alunos cujos propósitos são específicos e urgentes.

Quadro 2 – Proposta de movimentos retóricos da introdução

Movimento 1	Estabelecendo o território de pesquisa a) mostrando que a área geral da pesquisa é importante, central, interessante, problemática ou relevante de alguma forma (opcional) b) introduzindo e revisando itens de pesquisa prévia na área (obrigatório)
Movimento 2	Estabelecendo o nicho a) indicando uma brecha nas pesquisas anteriores, levantando questões sobre as pesquisas anteriores, ou ampliando conhecimento anterior de alguma forma. (obrigatório)
Movimento 3	Ocupando o nicho a) delimitando propósitos ou estabelecendo a natureza da pesquisa (obrigatório). b) anunciando os achados principais (opcional). c) indicando a estrutura do artigo científico (opcional)

2.2 Evidências lingüísticas de introduções de artigos acadêmicos em inglês

Os passos (doravante realizações lingüísticas) possíveis em cada movimento, sejam eles excludentes ou concomitantes de acordo com os modelos acima, apresentam um número de realizações lingüísticas possíveis e/ou esperadas devido à incidência já verificada em textos anteriores.

Swales e Feak (1994) apresentam um rol de possibilidades de ocorrências sintático-semânticas no item denominado “*Language Focus*”. Essas possibilidades não diferem das ocorrências previstas pela proposta de 1990, somente acrescentam exemplos.

Em relação ao M1, o item opcional poderia ser realizado lingüisticamente através das seguintes ocorrências:

- *Recently, there has been growing interest in....*
- *Recently, researchers have been increasingly interested in....*
- *The possibility ofhas generated wide interest in*
- *The development ofis a classic problem in.....*
- *The well-known...phenomena...have been favorite topics for analysis in...*
- *Knowledge of.....has a great importance for.....*
- *The theory that.....has led to the hope that....*
- *A central issue in is.....*
- *X is well-known.*
- *There is now much evidence to support the hypothesis that....*
- *Theproperties of....are still not completely understood.*
- *A standard procedure for assessing has been....*
- *Education core courses are often criticized for....*
- *....is a common finding in patients with....*
- *An elaborate system of..... is found in the.....*

Parece claro que, além de o autor entender os propósitos comunicativos de cada item e conhecer as possíveis realizações através de exemplos, ele deve ser autônomo para criar suas próprias construções lingüísticas. Mostra-se fundamental, por exemplo, que ele tenha conhecimento sobre a formação de sintagmas nominais – *education core courses, a standard procedure for assessing, much evidence to support the hypothesis, common finding in patients* – sobre a regência dos nomes e dos verbos – *hypothesis that..., properties of..., procedure for.... + verbo -ing, system of....., criticized for....* – somente para citar alguns itens.

O item obrigatório do M1 – revendo pontos de pesquisas anteriores – é responsável por estabelecer o que já foi feito na área e por quem. A realização da forma de citação varia de acordo com as normas estabelecidas pelas revistas. Swales e Feak (1994) discorrem sobre as relações entre o tempo do verbo na citação e sua função comunicativa, tentando estabelecer um padrão que é resumido da seguinte forma: se a referência é relativa a estudos únicos, ocorre no passado. Se a referência se relaciona a áreas de investigação, ocorre no presente perfeito e se a referência é relativa ao conhecimento atual do assunto, ocorre no presente simples.

Nos dois primeiros, a atenção está voltada ao que outros pesquisadores fizeram anteriormente e o último focaliza o que foi encontrado na pesquisa bibliográfica feita pelo autor do texto. Essas afirmações são uma transposição do que é ensinado pelas gramáticas de língua inglesa há tempos, mas o enfoque dado ao texto acadêmico é relevante do ponto de vista pedagógico, pois exemplifica ocorrências e exclui tempos verbais que raramente ocorrem nesse discurso e que, portanto, não precisam ter um enfoque central no conteúdo programático de cursos para instrumentalização de indivíduos cujos objetivos são específicos.

O M2 – estabelecendo um nicho – é o movimento-chave da introdução, pois relaciona o M1 com o M3. Todavia, verifica-se que há uma possibilidade de recorrência desse movimento em introduções mais longas e publicadas em revistas destinadas a um público mais restrito (ARANHA, 2004).

Swales e Feak (1994) afirmam que a maior parte de ocorrências do M2 se expressa pelo passo 1B – estabelecendo uma brecha. A preocupação lingüística em relação à expressão desse movimento se restringe basicamente a ocorrências da brecha ou falha. As demais ocorrências aparecem como exemplos de possíveis estratégias discursivas. A possibilidade de levantar uma questão, uma hipótese ou uma necessidade aparece como ocorrência das ciências “duras” e alguns exemplos formulaicos são apresentados. A possibilidade de continuar a linha de pesquisa é apresentada como restrita a trabalhos de grupos que desenvolvem estudos similares. Segundo esses autores, o M2 é geralmente curto e consiste de uma frase. Entretanto, eles apresentam exemplos de M2 que podem ser bem complicados, e, portanto, do ponto de vista pedagógico, difíceis de serem explicados somente com base no modelo retórico.

As ocorrências lingüísticas, que indicariam brechas ou falhas, são apresentadas em dois grupos – verbos e adjetivos. No primeiro, há uma

lista de verbos que podem completar o exemplo proposto, a saber (SWALES; FEAK, 1994, p.187):

Ex: However, previous research in this field has _____

1. *concentrated on x.*
2. *disregarded x.*
3. *failed to consider x.*
4. *ignored x.*
5. *been limited to x.*
6. *misinterpreted x.*
7. *neglected to consider x.*
8. *overestimated x.*
9. *overlooked x.*
10. *been restricted to x.*
11. *suffered from x.*
12. *underestimated x.*

No segundo grupo, o dos adjetivos, também são apresentadas possibilidades de ocorrência que poderiam completar um exemplo formulaico, indicando brecha ou falha, a saber:

Ex: Nevertheless, these attempts to establish a link between secondary smoke and lung cancer are at present _____

1. *controversial*
2. *incomplete*
3. *inconclusive*
4. *misguided*
5. *questionable*
6. *unconvincing*
7. *unsatisfactory*

Considerando que a brecha ou falha resulta do que ainda não foi feito, ou do que foi mal feito, o passo 1B pode ainda ser expresso por: a) quantificadores negativos (*no, little, none, few, neither...nor*); b) negação lexical através de verbos (*fail, lack, overlook, neglect, disregard, ignored, restrict, underestimate, suffer from*); c) através de adjetivos (*inconclusive, scarce, limited, questionable, misleading*); d) através de substantivos (*limitation, failure*); e) através da negação no sintagma verbal (*not, rarely, ill*) (SWALES, 1990, p.155). O uso de frases contrastivas é apresentado como uma alternativa no caso de o autor não querer indicar uma falha óbvia. Diz Swales e Feak (1994, p.188): “*Of course,*

*not all RP Introductions express an obvious gap. You may prefer, for various reasons, to avoid negative or quasi-negative comment altogether. In such cases, a useful alternative is to use a contrastive statement.*⁴

O M3 – ocupando o nicho – tem o papel de preencher o nicho estabelecido pelo M2, justificando a pesquisa. Esse movimento é tipicamente introduzido por *this, the present, reported, and here*. Há também a possibilidade de o autor mudar da forma impessoal apresentada até então para a forma pessoal de primeira pessoa *we*. Em relação ao tempo verbal usado nesse passo, Swales e Feak (1994, p. 191) afirmam que o tempo presente é usado dependendo da referência que é feita, ou seja, se a oração está se referindo ao tipo de texto – artigo, tese, pesquisa, trabalho. Se a referência é para o tipo de investigação, experimento ou estudo, o tempo é passado.

3. Considerações finais

Os parâmetros de análise que podem ser relevantes para o estudo do artigo científico, quando o objetivo é fornecer a um determinado público elementos facilitadores para um bom desempenho na língua escrita, não estão claramente estabelecidos pelos estudos sobre os gêneros. As evidências linguísticas que realizam os propósitos comunicativos de cada movimento apontadas por Swales (1990) e por Swales e Feak (1994) devem ser melhor investigadas para que o professor possa lançar mão desses conhecimentos em cursos de EAP, com vistas a melhorar a produção acadêmica nas diversas universidades brasileiras. Parece que deve haver uma confluência de teorias para que o leigo (autor de discurso acadêmico em outras áreas do conhecimento que não a Linguística) possa ser beneficiado pelos estudos desenvolvidos por lingüistas e lingüistas aplicados.

Desse modo, pode-se beber de várias fontes quando o objetivo for pedagógico, se se almeja um resultado que permita o desenvolvimento de qualquer processo, com vistas a um produto final melhor elaborado. Essa interdisciplinaridade das ciências, entre elas os estudos linguísticos, há tempos pregada pelos cientistas que se preocupam com a aplicação – cientistas aplicados –, é muitas vezes impossibilitada devido à especificidade de cada ciência, à dificuldade de transformar esse conhecimento específico em conhecimento passível de ser compartilhado e, fundamentalmente, à tendência de se permanecer ligado a teorias que não podem ou não devem ser entrelaçadas.

⁴“Obviamente, nem todas as introduções expressam o M2 por meio de uma brecha óbvia. Você pode preferir, por várias razões, evitar comentários negativos ou semi-negativos. Em tais casos, uma alternativa útil é usar uma construção contrastiva”. (SWALES; FEAK, 1994, p. 188, tradução nossa).

ARANHA, Solange. The search for more appropriate models for teaching academic writing. **Revista do GEL**, São Paulo, v.4, n.2, p. 97-114, 2007.

■ **ABSTRACT:** *The aims of this paper are: a) to stress the importance of the concept of genre for the academic discourse; b) to discuss the importance of a rhetorical model of analyzing academic introductions and c) to show how this model has improved for pedagogical purposes.*

■ **KEYWORDS:** *EAP. Genre analysis. CARS. Academic introduction*

Referências

ARANHA, S. **A argumentação nas introduções de trabalhos científicos da área de química.** 1996. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) - Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARANHA, S. A. **Contribuições para a introdução acadêmica.** 2004. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2004.

AUGUSTO-NAVARRO, E. H. **Gênero discursivo e aspectos pragmáticos: implicações para o ensino da correspondência em língua estrangeira (inglês) via correio eletrônico.** 2001. Tese (Doutorado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2001.

BHATIA, V. **Analysing genre: language use in professional settings.** Nova York: Longman, 1993.

DUSZAK, A. Academic discourse and intellectual styles. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 21, n.3, p.291-313, 1995.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v.6, n. especial, p.413-456, 2006.

KAY, H.; DUDLEY-EVANS, T. Genre: what teachers think. **ELT Journal**, Oxford, v. 52/4, p.308-314, out. 1998.

LEFFA, V. J. Writing for the scientific community: the challenge of being original under constraint. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 14., 1999, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte, p. 337-344, 1999.

MOTTA-ROTH, D. A importância do conceito de gêneros discursivos no ensino de redação acadêmica. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 8, p.119-128, 1999.

PALTRIDGE, B. Genre, text type and the language learning classroom. **ELT Journal**, Oxford, v.50, n.3, p.237-243, 1996.

SANTOS, V. B. M. P. Estabelecendo as diferenças entre os termos registro e gênero. **The ESP**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.01-40, 1998.

SIONIS, C. Communication strategies in the writing of scientific research articles by non-native users of English. **English for Specific Purposes**, New York, v.14, n.2, p.99-113, 1995.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J.; NAJJAR, H. The writing of a research article introductions. **Written Communication**, Beverly Hills, v.4, n. 2, p. 175-191, 1987.

SWALES, J.; FEAK, C. B. **Academic writing for graduate students**. Michigan: The University of Michigan Press, 1994.

O CONSENSO E A POLÊMICA NO TEXTO ARGUMENTATIVO ESCOLAR

Rinaldo GUARIGLIA¹

■ **RESUMO:** Este estudo apresenta propriedades textuais e discursivas regidas pela argumentação, que respondem pela propagação das idéias do senso comum nas redações argumentativas escolares e, por extensão, das idéias que se confrontam com os enunciados consensuais: a polêmica. Por meio da reflexão bakhtiniana, investigam-se os diálogos com a voz social, com a proposta de redação, e principalmente com o interlocutor-examinador inserem, em meio à dispersão do discurso, uma gama de propriedades que ora são manifestações da categoria consensual, ora da categoria polêmica, sempre de acordo com o exercício argumentativo.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Texto Argumentativo. Polêmica. Consenso. Argumentação. Bakhtin.

Introdução

Este estudo em Análise do Discurso apresenta determinadas propriedades textuais e discursivas regidas pela argumentação, que respondem pela propagação das idéias do senso comum nas redações argumentativas escolares e, por extensão, das idéias que se confrontam com os enunciados consensuais: a polêmica. Por meio da reflexão bakhtiniana, investigam-se os diálogos com a voz social, com a proposta de redação, e principalmente com o interlocutor-examinador e inserem, em meio à dispersão do discurso, uma gama de propriedades que ora são manifestações da categoria consensual, ora da

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa – (CNPq) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP; CEP 14800-901 – Araraquara-SP – Brasil; prof.guariglia@ig.com.br.

categoria polêmica, sempre de acordo com o exercício argumentativo a que se propõe o enunciador. Entre essas propriedades estão a aplicação de noções totalizantes, a organização de enunciados descritivo-causais, a observação de um raciocínio dedutivo, o distanciamento da proposta de redação ou a aproximação com ela, a inserção de enunciados interrogativo-retóricos e determinados marcadores lingüísticos. O texto argumentativo escolar apresenta invariavelmente não apenas enunciados consensuais, mas também rompimentos com a ordem do senso comum, que caracterizam a categoria polêmica.

As Categorias Argumentativas de Consenso e de Polêmica

As vozes sócio-históricas, uma das matrizes dialógicas em que está calcado o texto argumentativo escolar, propiciam ao enunciador a possibilidade de convergência com um dado dominante do senso comum, ou de divergência do mesmo dado por meio do exercício da contra-argumentação.

A construção do raciocínio opinativo crítico — e não somente expositivo — não dispensa a contraposição de idéias, mesmo que isso não seja revelado explicitamente na materialidade do texto. Queremos afirmar que a gênese de um conceito é o contraditório; mesmo um sentido do senso comum passa pela dialética de seu avesso, apesar do eventual apagamento desse avesso durante a argumentação.

Essas congruências e divergências de um senso comum se dão no nível do enunciado. Assim, não é apropriado entendermos que um texto, em sua totalidade de sentido, apresente uma concordância com determinado dado do senso comum, ou uma discordância dele. Em outras palavras, não falaremos em texto consensual ou texto polêmico.

São, na verdade, enunciados do consenso, atinentes à congruência, e enunciados da polêmica, atinentes à divergência. Não são necessariamente todos os enunciados que compõem o tecido verbal, que se enquadram nessa função dialógica, somente aqueles que apresentam um vínculo com ao menos uma das três matrizes dialógicas com o sujeito-produtor: o meio sócio-histórico, o examinador e a proposta de redação.

Esses enunciados exercem as funções ditadas por categorias argumentativas específicas cuja função é promover, no discurso e também na materialidade do texto, as relações dialógicas deste gênero. Essas categorias organizam as idéias advindas do meio social e consideram, para isso, as estratégias argumentativas necessárias ao convencimento do interlocutor, e as determinações orientadas pelo intertexto da

redação, a proposta de redação. Dessa forma, a categoria consensual responde pela propagação — e por extensão, pela circularidade — de idéias defendidas, formalizadas, por um grupo social ou por um meio social, por outro lado, a categoria polêmica apresenta-se como uma atividade que deve questionar, e assim validar ou refutar, uma ou mais idéias provenientes do senso comum.

Há de se distinguir *senso comum* e *consenso*, embora suas concepções sejam inter-relacionadas. O senso comum, segundo Japiassú e Marcondes (1996, p.245), é “[...] um conjunto de opiniões e valores característicos daquilo que é corretamente aceito em um meio social determinado”; enquanto o consenso é o “[...] acordo estabelecido, entre indivíduos ou grupos, sobre seus sentimentos, opiniões, vontades etc., como condição para que haja uma concórdia social” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.52). Dessa forma, o termo *senso comum* comporta um sentido mais amplo que o termo *consenso*, pois abriga um conjunto de idéias consensuais.

Cotrim (2000) pontua que as concepções que compõem o senso comum são aceitas como verdadeiras em um determinado meio social; também destaca a não-aplicação de uma “fundamentação sistêmica” para o acatamento do dado consensual e, além disso, enseja que o senso comum é um campo propício à propagação da ideologia, em virtude do acolhimento acrítico das idéias.

Segundo Geertz (2006), o saber do senso comum é uma interpretação da realidade cotidiana, é construído historicamente e pode ser discutido, afirmado, desenvolvido, formalizado, observado e até ensinado. Para este autor, o senso comum é pertinente ao empírico, à vida, ao sistema cultural, é um corpo organizado de pensamento deliberado, em que os seus argumentos não se baseiam em coisa alguma, em comparação à religião, à ciência e à ideologia, cujos argumentos se baseiam respectivamente na revelação, na metodologia e na paixão, já que o mundo é a autoridade do senso comum. Segundo o autor: “O bom senso não é aquilo que uma mente livre de artificialismos aprende espontaneamente; é aquilo que uma mente repleta de pressuposições conclui” (GEERTZ, 2006, p.127). Geertz (2006) também considera que, como uma forma de pensamento, o senso comum é tão autoritário quanto outras formas de pensamento, e institui-se quando todos os tipos mais articulados de sistemas simbólicos esgotaram suas tarefas.

A concepção de consenso não prevê necessariamente um conceito adotado por uma maioria de indivíduos pertencentes a um grupo social ou uma sociedade, quantitativamente. Entendemos que uma consciência social é permeada por sentidos prevalentes, e, por conseguinte, aceitos pelos indivíduos participantes, pois, segundo a filosofia bakhtiniana, as idéias se instituem *na e para* uma consciência

social. Entretanto, uma consciência social está sujeita à aplicação de idéias contrárias. Exemplifiquemos. Entre os defensores do regime presidencialista de governo, há consenso de que essa forma de governo é a mais adequada para o país; o mesmo ocorre entre os defensores do regime parlamentarista, obviamente, contrários ao presidencialismo. Para os defensores do parlamentarismo também há um consenso. Sabemos que, de acordo com o resultado de um plebiscito, em 1994, a maioria dos brasileiros optou pelo sistema presidencialista de governo. Portanto, a idéia consenso não se estabelece porque há uma maioria que a proclama. Dessa forma, a atividade polêmica se dá pela contraposição de uma idéia consensual, seja para partidários do presidencialismo, seja para os partidários do parlamentarismo.

A concepção de polêmica consiste no levantamento de proposições que procura validar, ou não, uma idéia, seja ela qual for, mas, principalmente os conceitos mais formalizados. A ação de polemizar não significa necessariamente refutar um dado consensual e instituir um dado novo, que até pode tornar-se um novo dado consensual, significa, na verdade, promover um debate em que há uma contraposição de idéias, mesmo que, no final, prevaleça o consenso. Trata-se de um jogo argumentativo cuja gênese é a idéia consensual, seja para, total ou parcialmente, confirmá-la, ou refutá-la. Nesse exercício, atua a categoria polêmica cuja essência é a ação de uma consciência crítica.

Assim, no espaço discursivo em que se constrói a argumentação deste gênero, atuam duas categorias imanentes ao discurso argumentativo: a **categoria consensual**, que responde pelo arcabouço de sentidos do senso comum acatados pelo grupo social, e a **categoria polêmica**, que se caracteriza pelo questionamento e/ou a ruptura de dados aceitos até então como consensuais, ou pela dialética que consiste no embate de proposições que pode resultar na instituição de um novo consenso.

Engrossar a voz que o produtor entende como predominante em um meio social, em determinadas situações, auxilia a legitimação de um ponto de vista, inclusive, sem a necessidade de contraposições. É o recurso da não-polêmica. Em contextos nos quais a temática obedece a uma espécie de ordem social, a categoria consensual aparece, geralmente, como recurso persuasivo fadado a um sucesso argumentativo. O enunciador promove, assim, a ilusão de que a voz do produtor corrobora a voz social, como se a opinião dispensasse qualquer questionamento. Como exemplo, a proposição de um tema como “democracia”. A nossa sociedade entende, mas não em sua totalidade, que ela deve ser estabelecida e mantida, como o sistema político mais adequado.

O texto argumentativo escolar mantém determinadas normas estruturais rígidas;

típicas deste gênero, mas que podem favorecer os enunciados de consenso. O próprio cumprimento delas é um enquadramento em um modelo pré-determinado de produção de texto, que tem a finalidade de avaliar o produtor. As regras mais importantes para a estruturação desse texto são: respeito à temática conduzida pelo texto-estímulo (a proposta de redação), deve ser original, criativa, dedutiva, em terceira pessoa, limitada a trinta e cinco linhas, e há a exigência de se construir um texto exclusivamente argumentativo, sem interpenetrações dos outros tipos de texto em prosa: narração e descrição.

A limitação do espaço para produção da redação, associada ao respeito à temática determinada pela proposta, procura avaliar uma habilidade: a produtividade que consiste em defender uma posição em um curto espaço; enfim, avalia-se o grau de concisão do produtor.

A originalidade e a criatividade valorizam o afastamento dos lugares-comuns. A exigência da predominância em terceira pessoa é um engodo, mas que se justifica se considerarmos que as temáticas são geralmente vinculadas ao meio social, político e econômico, e a aplicação da terceira pessoa para esses assuntos, que dizem respeito a uma coletividade, é normalmente mais apropriado.

Outro equívoco consiste na tentativa de ocultação das outras tipologias em meio ao texto argumentativo, já que o discurso narrativo e o discurso descritivo estão interpenetrados neste gênero. Na verdade, no texto argumentativo, predominam os enunciados temáticos e uma intenção do produtor em tematizar. Não se pode esquecer, por exemplo, que um discurso temático prescinde de um narrativo, já que um acontecimento pode gerar um conceito.

No cenário escolar, a finalidade avaliadora da redação argumentativa torna-a uma prática *sob ensaio*. A relação dialógica entre o produtor e o professor-avaliador condiciona a produção escolar a um processo de refazimentos periódicos, a fim de que o aprendiz aperfeiçoe as aplicações lingüísticas e discursivas da composição.

Bakhtin (2003), na coletânea *Estética da Criação Verbal*, expõe sobre o dialogismo, e explica a mobilidade das idéias, que surgem a partir de relações dialógicas, interdiscursivamente. Após uma relação dialógica, as idéias são monologizadas, ou seja, dá-se uma apropriação da idéia como se ela fosse original, como se pertencesse ao *eu*. Em uma forma de expressão (o texto), a idéia monologizada segue o seu curso: passa por uma atividade dialógica novamente, a fim de monologizar-se e, assim, sucessivamente. Ele explica essa circularidade:

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão

plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

(BAKHTIN, 2003, p.402).

Expõe ainda o autor :

O processo de esquecimento paulatino dos autores, depositários das palavras do outro. A palavra do outro se torna anônima, apropriam-se dela (numa forma reelaborada, é claro); a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com a palavra do outro: é como se elas fossem absorvidas, se infiltrassem nas palavras assimiladas do outro (tendo passado pela fase das “palavras próprias-alheias”). Ao monologizar-se, a consciência criadora é completada com palavras anônimas. Esse processo de monologização é muito importante. Depois, a consciência monologizada entra como um *todo* único e singular em um novo diálogo (já com novas vozes externas do outro). A consciência criadora monologizada une e personifica frequentemente as palavras do outro, tornadas vozes alheias anônimas, em símbolos especiais: “voz da própria vida”, “voz da natureza”, “voz do povo”, “voz de Deus” etc. Papel desempenhado nesse processo pela *palavra dotada de autoridade*, que habitualmente não perde seu portador, não se torna anônima.

(BAKHTIN, 2003, p.403, grifo do autor)

A consciência criadora monologizada, cujas palavras são lembradas no discurso como representação de uma voz de autoridade, cumpre um importante papel nas constituições das categorias do gênero argumentativo escolar. O acatamento de uma voz pressupõe a adoção de sentidos consensuais para o estabelecimento dessa autoridade. Para a polêmica, é necessário que essa consciência seja também crítica, reflexiva, uma posição em que o acatamento de determinadas palavras-alheias seja preciso, lógico e sistêmico.

Dessa forma, há, na verdade, um efeito de consenso na reelaboração das “palavras alheias” em “minhas-alheias-palavras”, porque há a aceitação acrítica de certos sentidos não consensuais, como se fossem necessariamente verdadeiros, porém são perfeitamente sujeitos à polêmica. Pensamos no gênero argumentativo escolar, cujos temas preferenciais são motivados por situações do cotidiano sócio-político-econômico. Tais temas estimulam normalmente o confronto de idéias, portanto, são

sujeitos à polêmica. No entanto, postulamos que boa parte dos produtores de textos argumentativos não exercita o recurso da contra-argumentação para questionar (aceitar, ou refutar total ou parcialmente, enfim, validar ou não) uma idéia apresentada como consensual, seja pela mídia, seja pelo contato com o grupo social.

Esse efeito cria a ilusão de que há consenso em tudo, um senso comum estabelecido, convencionado, para cada concepção social. Muitas vezes, é conveniente ao produtor do texto argumentativo reproduzir a voz corrente, já que ele tem a consciência de que ela já está validada por ser uma idéia formalizada, acatada socialmente.

Posicionar-se diante de um acontecimento de mundo significa fundamentalmente recortar dele um conceito, considerando o conjunto de dados sociais, históricos, culturais e ideológicos adquiridos vivencialmente, ou seja, interdiscursivamente. Dessa forma, o texto opinativo deve apresentar um ponto de vista, que na sua essência nunca é, portanto, original. Porém, não se pode desconsiderar a subjetividade única, que caracteriza cada indivíduo, o tempo e o espaço também únicos, que pontuam o momento da enunciação. Assim, ao afirmar que há a produção de um dado novo, quer-se dizer que o sujeito da enunciação recorta um saber já intertextualizado e atribui a ele novas condições de produção. Trata-se de uma ilusão de que o dado conceitual é novo, original, verdadeiro; na verdade, ele se faz assim.

Sobre a questão do efeito de verdade, Barthes (2004) a associa ao estereótipo, pois entende que a noção formalizada é o meio pelo qual se dá a verdade, sempre indicada entre aspas nesta citação:

O estereótipo é a palavra repetida, fora de toda magia, de todo entusiasmo como se fosse natural, como se por milagre essa palavra que retorna fosse a cada vez adequada por razões diferentes, como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação: palavra sem cerimônia, que pretende a consistência e ignora sua própria insistência. Nietzsche fez o reparo de que a “verdade” não era outra coisa senão a solidificação de antigas metáforas. Pois bem, de acordo com isso, o estereótipo é a via atual da “verdade”, o traço palpável que faz transitar o ornamento inventado para a forma canônica, coercitiva, do significado. (Seria bom imaginar uma nova ciência linguística; ela estudaria não mais a origem das palavras, ou etimologia, nem sequer sua difusão, ou lexicologia, mas os progressos de sua solidificação, seu espessamento ao longo do discurso histórico; essa ciência seria sem dúvida subversiva, manifestando muito mais que a origem histórica da verdade: sua natureza retórica, linguareira).

(BARTHES, 2004, p.52).

O conceito novo está distante de um consenso social, em se considerando a diversidade de recortes possíveis, da percepção e da reação individual de cada ser. O estabelecimento ideológico por que passa cada indivíduo, ao longo do tempo em que sofre o indispensável contato com a cultura, caracteriza-se pelo embate das vozes ideológicas – inerente ao processo de condução temática. Dessa forma, o individual é atravessado pelo social. Bakhtin (2004, p.113, grifo do autor) atesta que:

Se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. [...] Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização do signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A individualização estilística da enunciação [...] constitui justamente este reflexo da inter-relação social, em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação. *A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.*

O produtor do texto argumentativo escolar monologiza os dados advindos das três matrizes dialógicas, faz dele os temas que circulam na sociedade, assume as expectativas do avaliador, e procura corresponder às exigências da proposta de redação. O discurso argumentativo escolar é um lugar onde a consciência monologizada exercita um novo diálogo, um diálogo retórico por excelência.

As Matrizes Dialógicas do Texto Argumentativo Escolar

As categorias de consensual e de polêmica arranjam-se a partir de matrizes dialógicas centradas no produtor, no interlocutor, no meio social imediato e na proposta de redação.

Essas quatro posições subjetivas organizam basicamente três relações dialógicas importantes para o estabelecimento da argumentação do gênero escolar: a relação entre o produtor e o avaliador, a relação do produtor com o meio sócio-histórico e a relação do produtor com a proposta de redação. Designamos *matrizes dialógicas* do texto argumentativo escolar essas três vias dialéticas. Observamos que elas não se excluem, pelo contrário, elas associam-se de forma a estabelecerem

a manifestação de propriedades típicas do discurso e do texto argumentativo.

Iniciemos pela exposição da primeira matriz: a relação dialógica entre o enunciador e o meio social.

O pensamento bakhtiniano entende que a consciência individual não é destituída das implicações geradas em um meio social, histórico e ideológico:

Não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que o signo se constitua. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. *A consciência individual é um fato sócio-ideológico.* (BAKHTIN, 2004, p.35, grifo do autor).

O produtor de uma forma qualquer de expressão está predisposto a discursos massificados, em boa parte, devido às interpretações preexistentes. Isso significa que nem sempre são os acontecimentos, principalmente aqueles de grande repercussão, que originam a interpretação dos indivíduos em sociedade; na verdade, as interpretações “aguardam” a ocorrência de um fato pertinente a elas para emergirem. Trata-se, portanto, de recorrências periódicas das mesmas idéias, que imergem após um prazo em que se tornaram objetos de discussão social, a partir das investidas da mídia, e emergem sempre que as condições para isso se dêem: a ocorrência de um acontecimento de relevância midiática.

Rancière (2004, p.3) assim compreende o processo de formalização das interpretações que preexistem aos acontecimentos:

Não é a imagem que constitui o núcleo do poder midiático e de sua utilização pelos poderes. O núcleo da máquina de informação é, mais exatamente, a interpretação. Tem-se necessidade de acontecimentos, mesmo falsos, porque suas interpretações já estão aí, porque elas preexistem e chamam esses acontecimentos.

E, conclui o pensador

É preciso que sempre haja acontecimentos para que a máquina funcione. Mas isso não quer dizer apenas que é preciso o sensacional para vender notícias. Não basta simplesmente noticiar. É preciso fornecer material à máquina interpretativa. Esta não tem necessidade apenas de que aconteça sempre alguma coisa. Tem necessidade de que aconteça também um certo tipo de coisas, os chamados “fenômenos de sociedade”:

acontecimentos particulares que ocorrem num ponto qualquer da sociedade a pessoas comuns, mas também acontecimentos que constituem sintomas por meio dos quais o sentido global de uma sociedade possa ser lido; acontecimentos que atraem uma interpretação, mas uma interpretação que já está aí antes deles.

A segunda matriz refere-se à relação dialógica entre o produtor e o texto-estímulo.

Há uma extensa variedade de textos verbais e não-verbais que podem constituir um texto-estímulo: editorial (argumentativo), um texto narrativo (p.ex.: uma ocorrência qualquer extraída de jornal, geralmente de grande circulação), charge, poema, crônica, além de outros. Atualmente existe uma tendência dos grandes vestibulares em extrair a proposta de revistas (de periodicidade semanal) e jornais de circulação nacional. E as mais importantes escolas de nível superior do país desenvolvem um processo de seleção que procura avaliar, além da capacidade de assimilação dos conhecimentos básicos de cada disciplina, a condição em que o aluno se situa no que se refere ao seu posicionamento diante dos problemas enfrentados pela sociedade em que vive. Em outras palavras, os exames vestibulares tendem a privilegiar o aluno sujeito crítico de seu próprio meio social.

A finalidade do texto-estímulo é propor a temática a fim de que o produtor recorte dele um ponto de vista para a execução do exercício de argumentação. Há propostas que especificam, dentre um emaranhado de possibilidades, qual recorte deve ser analisado pelo produtor. Chamaremos esse tipo de proposta de *polarizada*.

A temática da proposta de redação — que serve de texto-estímulo à redação selecionada para análise no item *exemplificação* — versa sobre a redução da maioria penal dos atuais dezoito anos para dezesseis anos. Dessa forma, trata-se de um texto-estímulo polarizado, unívoco, já que não permitiu que o produtor determinasse uma temática mais ampla, como “a violência”; assim, o produtor deve posicionar-se sob uma entre duas condições: a favor ou contra a redução da maioria penal.

Um grave crime, ocorrido três meses antes da realização do processo seletivo, ensejou os questionamentos a respeito da proposta de alteração na legislação, sobre a redução da maioria penal de dezoito para dezesseis anos, pois o executor do crime foi um jovem menor de idade. Textualmente, assim orientou a proposta: “Escreva sua redação posicionando-se em relação à polêmica. Exponha seu ponto de vista e defenda-o”.

A base dessa matriz dialógica é a interpretação.

A compreensão dos conteúdos que formam a temática da proposta propicia

o apontamento de uma ramificação a fim de se constituir nela um ponto de vista e, a partir disso, possibilitar a implantação das estratégias argumentativas.

As propostas polarizadas mantêm uma característica interessante. O enunciado que determina a polaridade é auto-sustentável, pois a leitura dele já seria suficiente para o encadeamento do processo de produção. No entanto, o adiantamento de alguns argumentos, que defendem a redução da maioria e outros que se opõem à medida, tornam-se importantes, porque o confronto desses argumentos tem a finalidade de iniciar o debate, para que ele prossiga na redação argumentativa.

Bakhtin entende que a interpretação é uma manifestação dialógica, e, em virtude disso, determina a organização de uma réplica, uma “contrapalavra”:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.

(BAKHTIN, 2004, p. 131-132, grifo do autor).

A terceira matriz consiste na relação entre o produtor e o seu interlocutor. Esta, embora entremeada às outras, constitui, a nosso ver, a mais importante das matrizes para a produção argumentativa escolar.

A natureza avaliatória deste gênero é a razão pela qual essa matriz é muito relevante: a compreensão da proposta, o recorte temático, o apontamento do ponto de vista, enfim, o exercício retórico são rigorosamente orientados para o objetivo da atividade, ou seja, para a aprovação no processo de seleção.

Esse arranjo pode, inclusive, conduzir o produtor a um contra-senso: ele pode trair sua própria opinião em detrimento de outra premissa que venha a ser mais conveniente às suas pretensões argumentativas; também, pode dar preferência ao engrossamento da voz consensual, mesmo que ele queira polemizá-la, porque há normalmente um risco menor de rejeição de uma idéia que é adota pelo senso comum. Muitas vezes, essa idéia é defendida por uma maioria de indivíduos em um segmento social. É um contra-senso, pois a finalidade do texto argumentativo é constituir-se um lugar propício e fecundo para a legitimação das idéias, por meio de um debate entre vozes sociais que convergem e divergem entre si.

A compreensão responsiva de que fala Bakhtin (2003, p.275-276, grifo do autor) explica o envolvimento dialógico entre o produtor da redação argumentativa e o outro-interlocutor:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja pela alternância dos falantes. [...] Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas. [...] Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita a resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...] Essas relações específicas entre as réplicas do diálogo são apenas modalidades das relações específicas entre as enunciações plenas no processo de comunicação discursiva. Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso, pressupõem *outros* (em relação ao falante) membros da comunicação discursiva.

A réplica consiste na previsibilidade que o produtor deve ter em função de seu interlocutor-avaliador. As coerções aplicadas para a implantação das estratégias de argumentação prevêm e provocam uma atitude responsiva do interlocutor. O mesmo procedimento ocorre na relação do produtor com a proposta de redação, na qual o texto-estímulo exige do produtor uma compreensão responsiva.

As propriedades dialógicas dos enunciados argumentativos

Postulamos a existência de determinadas propriedades dialógicas que entremeiam as categorias de consenso e de polêmica, e que auxiliam a organização das estratégias argumentativas. As propriedades dialógicas advêm de quatro pilares: o produtor, o seu interlocutor (o examinador), as vozes sócio-históricas e o texto-estímulo.

A análise de redações do *corpus* será orientada, portanto, pelas seguintes propriedades dialógicas:

1. Redução Temática

Consiste em uma limitação para o exercício de exploração de um determinado aspecto do tema proposto; assim, não há ramificações da temática que podem

levar ao debate. A propriedade redutora está calcada em dados do senso comum, por exemplo, em um texto, o produtor defende que a exposição sem regras à televisão não é benéfica à educação das crianças. Em outras palavras, o produtor apreendeu esse recorte e o conduziu por toda a textualização. Trata-se de uma generalização que é acentuada pelo emprego de determinadas expressões que induzem à totalidade, por exemplo: “É impossível ignorarmos que...” e “sem sombra de dúvidas”. Assim, a redução temática é normalmente um recurso argumentativo regido para a categoria consensual.

2. Adoção parcial de um posicionamento

Esta propriedade consiste no acatamento de um dos pólos exigidos pela proposta, mas levanta ressalvas para que a adoção seja validada. Não ocorre rompimento com o texto-estímulo. Por exemplo, um produtor que se coloca a favor da redução da maioria penal, mas que não acredita que a medida possa ter eficácia caso não sejam tomadas outras providências (melhoria da educação, distribuição de renda etc.). Essa é uma manifestação geralmente articulada pela categoria polêmica.

3. Rompimento com o tema da proposta

Nesta propriedade, o produtor rompe com a determinação imposta pela proposta de redação, sem acarretar fuga do tema. A proposta exige que os candidatos se coloquem a favor ou contra a maioria penal; no entanto, em um texto, o produtor entende que a essa questão não é relevante para a contenção da violência. Consiste em uma manifestação da consciência crítica.

4. Propriedade Polarizada

A condução de um raciocínio sofre um vazio lógico. Passa-se de um pólo a outro, sem que sejam expostos os estágios intermediários que venham a acarretar determinado pressuposto. Tais vazios poderiam incitar contra-argumentações prejudiciais ao consenso. Em uma redação, o produtor escreve que os meios de comunicação contribuem para que os jovens se familiarizem com o crime. O enunciado carece de argumentos que justifiquem os dois pólos (a causa e o efeito). O produtor não indica quais os meios levariam as crianças a familiarizarem-se com o crime devido à influência da mídia.

5. Interrogativa Retórica

A interrogativa retórica refere-se à tentativa de refutar um argumento por meio de um questionamento, cuja principal característica é trazer já a resposta em seus entremeios, a fim de que o interlocutor não possa contradizê-la. Exemplificando: *É correto que adolescente esteja acompanhado de um criminoso adulto?* Essa interrogativa já traz a resposta: *Obviamente a companhia de um criminoso adulto não é adequada a um adolescente, pois é provável que o jovem seja mal influenciado.* O enunciado interrogativo retórico é geralmente uma manifestação polêmica.

6. Diálogo com a proposta de redação

Refere-se ao aproveitamento de conceitos, argumentos, proposições, tese, dados expostos pela proposta de redação. Por exemplo, o interdiscurso proveniente de um dos argumentos dos defensores da redução da maioria penal: os jovens de dezesseis anos já têm ciência dos atos que possam cometer. Trata-se de um recurso argumentativo importante que serve, indiferentemente, ao consenso e à polêmica.

7. Respeito ao Raciocínio Lógico Dedutivo

O raciocínio lógico dedutivo compreende a organização do texto argumentativo escolar em premissa (ou hipótese, introdução), argumentos (ou desenvolvimento) e tese (ou conclusão). O ensino mais tradicional formalizou o método dedutivo como o mais adequado — e quase exclusivo — para a condução do pensamento argumentativo. Como propriedade dialógica, a observação do raciocínio dedutivo pode indicar a observação de uma idéia formalizada, consensual e, portanto, atinente ao senso comum das práticas pedagógicas mais conservadoras. Além disso, o método dedutivo é mais seguro para o produtor do que o indutivo, já que as conclusões são necessariamente aquelas que foram pré-determinadas como hipótese, após, evidentemente, a aplicação das provas. A segurança do método dedutivo em detrimento da busca pelo “dado novo” é uma manifestação da categoria consensual.

8. Enunciados argumentativo-descritivos e descritivo-causais

O emprego de enunciados descritivos é um recurso dialógico que consiste na exposição de características que compõem um cenário referente ao tema que se

procura desenvolver no texto. O produtor, na verdade, argumenta por meio de constatações, que geralmente são lugares-comuns para o interlocutor. Algumas vezes, essas descrições são paráfrases de conteúdos já propagados pela proposta de redação. Portanto, consideramos que tais enunciados correspondem à categoria consensual. O produtor insere um enunciado descritivo, muitas vezes dispensável, em detrimento de um enunciado temático, que, em tese, contribui para a melhor condução do raciocínio argumentativo, em se considerando o espaço limitado que ele dispõe para iniciar, desenvolver e concluir o pensamento. Trata-se de uma manifestação da categoria de consenso, porque a idéia do senso comum se estabelece mais facilmente pela descrição de um cenário – ou pela narração de um acontecimento – do que pela construção de um conceito a partir do fato. Às vezes, esses enunciados descritivos apontam as causas que determinam a problemática que serve de tema; por exemplo, as causas que resultaram em certos atos de violência cometidos por jovens menores de idade. Quando são relevantes para a defesa do recorte temático, constituem um importante instrumento da categoria polêmica, pois a revelação das causas enseja os apontamento das possíveis soluções, e essa é uma atitude crítica.

9. Enunciados de Noção Totalizante

Um enunciado de noção totalizante consiste em uma estratégia de argumentação na qual o enunciador recorta um ponto de vista cujo sentido é generalizante. Tais enunciados indicam uma ancoragem em idéias formalizadas pelo senso comum. Uma das características desses enunciados refere-se à ausência de marcadores lingüísticos de conexão, que servem à contraposição de idéias: os conectores adversativos e concessivos, principalmente. Além dos conectores, a aplicação de verbos de modalização *verdadeiro-necessário-possível* favorece a noção totalizante, como em *Deve haver* alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A prevalência de noções totalizantes é um efeito que consiste em obliterar qualquer manifestação da voz oposta, cujo objetivo é legitimar o pólo a defender. Lingüisticamente, os enunciados que comportam as noções totalizantes apresentam um número excessivo de parágrafos curtos em extensão, em que há uma reduzida ocorrência de conectores oracionais. Cada apontamento é disposto em um parágrafo curto, sem qualquer extensão semântica de adversidade, concessão, conformidade, ou qualquer outro conector lingüístico que atribua sentido de explicação, expansão, enfim, de complemento aos argumentos. Afora os marcadores lingüísticos, um discurso totalizante apresenta uma carência informacional. O gênero argumentativo escolar exige do produtor determinados

conhecimentos sobre o seu contexto sócio-político-econômico, a fim de que ele possa suprir as expectativas do avaliador em relação à proposta de redação. Assim, o detentor desses conhecimentos tem normalmente a capacidade de reproduzir, expandir e confrontar informações. A consequência dessa habilidade para o texto é a implementação do recurso polêmico de não-totalidade. Dessa forma, os enunciados de não totalizante geralmente são manifestações da categoria consensual.

Exemplificação

A proposta de redação seguinte, cujo tema é “a redução da maioria penal de dezoito para dezesseis anos”, serviu de texto-estímulo aos produtores vestibulandos do segundo processo seletivo de uma faculdade particular do interior do Estado de São Paulo, em 1 de fevereiro de 2004.

Muito se discute atualmente a diminuição da maioria penal dos atuais dezoito anos para dezesseis, devido a ocorrências graves envolvendo menores de idade, em que eles são autores de crimes bárbaros. Pode-se citar o recente episódio em São Paulo, no qual um casal de namorados foi morto por menores quando ocupavam uma casa em uma fazenda. O crime chocou pelos resquícios de crueldade inimagináveis.

O assunto é muito polêmico. As pessoas que defendem a responsabilidade pelos atos a partir dos dezesseis anos argumentam que o jovem, nesta idade, já sabe exatamente o que está cometendo; além disso, a medida seria uma forma de conter a escalada da violência. Aqueles que defendem a manutenção da maioria penal a partir dos dezoito anos justificam, entre outros argumentos, que, além de inconstitucional, a proposta é desnecessária, pois bastam algumas alterações no Estatuto da Criança e do Adolescente para que se atinja um estágio em que se conteriam os atos de violência envolvendo menores.

Escreva sua redação posicionando-se em relação à polêmica. Exponha seu ponto de vista e defenda-o.

Eis a íntegra da proposta de redação que serviu de texto-estímulo à redação transcrita a seguir:

A seguir, a íntegra de uma das redações desse processo seletivo, em que a numeração entre parênteses corresponde à contagem de parágrafos:

(1) O assunto é realmente polêmico, no entanto, acreditar que medidas como a redução da maioria ou alguma alteração legal irá resolver o problema, é dar as costas para a realidade da situação. A redução da maioria só irá mandar para a cadeia os jovens que hoje vão para Febem, e alterações legais simplesmente não resolverá. / (2) Na minha opinião, o problema é mais amplo, de ordem estrutural, é evidente que casos isolados de violência podem estar associados a diversos fatores, entretanto, a grande maioria é

estrutural, e então associados a duas grandes causas: a má distribuição de renda e a impotência do Estado no papel de regulador social. / (3) A má distribuição de renda é desencadeadora de diversos males sociais, a miséria causada por este mal, priva nossas famílias de condições dignas de sobrevivência, tais como: alimentação adequada, saúde e principalmente educação. Sem estas condições mínimas não é possível formar cidadãos. Por outro lado, o Estado não estará conseguindo desenvolver seu papel de regulador social, dando condições necessárias àqueles que não tem, por si, como suprí-los. / (4) Se nós conseguirmos melhorar nossa distribuição de renda, e o Estado intervir como deveria, sem dúvidas nenhuma, amenizaríamos o problema da violência, e não somente entre jovens, mas também dos adultos de maneira geral e consistente.

A redação apresenta um **diálogo com a proposta**, já que o produtor concorda, consensualmente, que “o assunto é realmente polêmico”, ao intertextualizar um segmento da proposta.

O uso do operador “no entanto” revela uma transposição para a categoria polêmica, porque ele implementa um **rompimento com o tema da proposta**: “O assunto é realmente polêmico, no entanto, acreditar que medidas como a redução da maioria ou alguma alteração legal irá resolver o problema, é dar as costas para a realidade da situação”. Em outras palavras, o enunciador estabelece uma possibilidade que a proposta não prevê, pois ela exige que o produtor se posicione entre o acatamento da redução da maioria penal como possibilidade de contenção da violência e a refutação da tal redução a partir de reformulações no ECA. Notamos que o produtor não se posiciona a favor ou contra, mas prefere inserir um recorte à revelia da exigência da proposta. Essa posição é acentuada por um dos argumentos apontados: “a redução da maioria só irá mandar para cadeia os jovens que hoje vão para a Febem, e alterações legais simplesmente não resolverá”. Esse rompimento da ordem imposta pela proposta de redação caracteriza uma manifestação da categoria polêmica.

Os argumentos considerados “de ordem estrutural” pelo produtor, que procuram sustentar o recorte, consistem em apontar duas causas para a violência causada por menores de idade: a má distribuição de renda e a “impotência do Estado no papel de regulador social”. Trata-se de apontamentos que não se aplicam a nenhum dos recortes previstos pela proposta de redação. O enunciador aponta que as causas devem ser combatidas; assim, torna-se indiferente à fixação da maioria aos dezoito ou aos dezesseis anos.

Uma das características da categoria polêmica é a produção de enunciados cujo sentido manifesta a propriedade da não-totalidade dos pressupostos organizados como ponto de vista ou como argumento — os **enunciados de não totalizante** —, porque, muitas vezes, não generalizar significa um rompimento

com o senso comum. O arrançamento de enunciados que ora generalizam, ora particularizam a serviço do exercício da argumentação é habilidade atribuída ao estabelecimento da polêmica.

Há recursos lingüísticos pertinentes a essa ocorrência: os operadores adversativos, concessivos, relativos, principalmente; que possibilitam a não-totalidade dos enunciados. Esta redação, em nível lingüístico, apresenta três adversativas cuja função é evitar noções totalizantes:

- “O assunto é muito polêmico, no entanto, acreditar que medidas como a redução da maioria ou alguma alteração legal irá resolver o problema, é dar as costas para a realidade da situação”.

- “O problema é mais amplo, de ordem estrutural, é evidente que casos isolados de violência podem estar associados a diversos fatores, entretanto, a grande maioria é estrutural, e então associados a duas grandes causas”.

- “A má distribuição de renda é desencadeadora de diversos males sociais, a miséria causada por este mal, priva nossas famílias de condições dignas de sobrevivência [...] Por outro lado, o Estado não está conseguindo desenvolver seu papel de regulador social”.

Os conectores *no entanto*, *entretanto* e *por outro lado* têm a função de isolar determinados conceitos de noções mais amplas, generalizantes. Além deles, o enunciador utiliza as expressões *na minha opinião* e *a grande maioria*, que também manifestam a não-totalidade das noções apresentadas: “Na minha opinião, o problema é mais amplo, de ordem estrutural, é evidente que casos isolados de violência podem estar associados a diversos fatores, entretanto a grande maioria é estrutural, e estão associados a duas grandes causas: a má distribuição de renda e a impotência do Estado no papel de regulador social”.

A opção por desenvolver uma argumentação sob o raciocínio dedutivo remete a uma particularidade: de premissas gerais chega-se a uma conclusão particular. Trata-se da propriedade **respeito ao raciocínio lógico-dedutivo**. A organização do raciocínio neste texto aproxima-se do modelo lógico-dedutivo, em uma tentativa de compartimentar a argumentação em segmentos pré-estabelecidos.

Observamos que a hipótese se encontra nos dois primeiros parágrafos. A hipótese consiste na apresentação do ponto de vista a ser defendido (a redução da maioria penal ou qualquer alteração na lei simplesmente não resolvem a questão atinente à violência, pois a causa é estrutural: má distribuição de renda e inoperância governamental).

Os modelos mais tradicionais de ordenação do raciocínio dedutivo exigem

que a hipótese seja apresentada no primeiro parágrafo, e que ela não seja confundida com os argumentos. No entanto, essa redação traz já um argumento em meio à apresentação do ponto de vista: haveria tão somente uma substituição de ambiente para o menor infrator: da Febem para a cadeia comum. O terceiro parágrafo comporta a exposição dos dois argumentos, caracterizados como a causa do problema, anunciados na hipótese; da forma como manda o modelo dedutivo: a hipótese deve destacar os argumentos que serão expostos mais detalhadamente nos parágrafos dedicados à argumentação; de preferência, um parágrafo argumentativo para cada argumento apontado. Na verdade, o segundo argumento (“o Estado não está conseguindo desenvolver seu papel de regulador social, dando condições necessárias àqueles que não tem, por si, como supri-los”) é o efeito cuja causa é indicada no primeiro argumento (“A má distribuição de renda é desencadeadora de diversos males sociais, a miséria causada por este mal, priva nossas famílias de condições dignas de sobrevivência, tais como: alimentação adequada, saúde e principalmente educação”). Talvez isso justifique a acomodação de ambos os argumentos em um só parágrafo.

O último parágrafo tem claras características de conclusão, pois a recuperação dos dois argumentos-causa consolida a hipótese em tese, ou seja, o ponto de vista destacado na hipótese, neste ponto, é defendido por meio do exercício da argumentação do parágrafo anterior. A marca linguística “amenizaríamos o problema da violência” é um dado novo na conclusão que reforça que o ponto de vista está consolidado neste estágio, já que, combatidos, os argumentos-causa não são ainda suficientes para resolver o problema da violência, mas ele seria amenizado. Essa tentativa de compartimentagem do raciocínio sob o modelo lógico-dedutivo caracteriza uma manifestação da categoria consensual. Por outro lado, a particularização que o raciocínio dedutivo concede à conclusão, por meio da apropriação da voz corrente, é manifestação da categoria polêmica.

O arranjo argumentativo desta redação não prevê as demais propriedades dialógicas: enunciados argumentativo-descritivos e descritivo-causais, redução temática, adoção parcial de um posicionamento, propriedade polarizada, e enunciados interrogativo-retóricos.

Considerações finais

O arcabouço sócio-histórico em que se inserem os gêneros discursivos promove relações dialógicas que regem a composição do texto argumentativo escolar. Especificamente, o texto argumentativo escolar comporta quatro

funções dialógicas: o sujeito-produtor, o sujeito-avaliador, o meio social e a proposta de redação. O enunciador do discurso escolar põe-se a dialogar com os outros três pilares da dialética argumentativa, e daí surgem as estratégias provenientes do exercício argumentativo.

Por meio das propriedades dialógicas dos enunciados do consenso e da polêmica, que permeiam o texto e o discurso deste gênero, é possível afirmar que essas três matrizes dialógicas fundamentam as diretrizes retóricas que visam à validade do ponto de vista recortado para o texto. A redução temática, a adoção parcial de um posicionamento, o acatamento e o rompimento da proposta de redação, a propriedade polarizada, a interrogativa retórica, o respeito ao raciocínio lógico dedutivo, as noções totalizantes e os enunciados não-temáticos (descritivos e descritivo-causais) manifestam o dialogismo do produtor com o outro, o avaliador e o social. É bem verdade que o diálogo com a proposta de redação também permeia todas as propriedades, já que a argumentação neste gênero tem de se ancorar nas designações do texto-estímulo; no entanto, a redução temática, a adoção parcial de um posicionamento, o acatamento e o rompimento das idéias da proposta são as propriedades em que o diálogo com a proposta é mais direto.

A mobilidade das categorias consensual e polêmica — que ora utilizam determinadas propriedades para indicar uma associação com o discurso do consenso, ora, uma dissociação com ele — corrobora a organização da atividade argumentativa. Assim, indicamos a existência dessas categorias por meio da análise de enunciados atribuídos às matrizes dialógicas, sempre de acordo com o planejamento retórico.

De fato, a aplicação de enunciados que convergem para o consenso e que divergem dele não é mera casualidade; trata-se de estratégia discursiva e textual. Como recurso argumentativo, os enunciados e as propriedades atinentes a eles são implementados mesmo que o grau de habilidade lingüística do produtor não seja tão satisfatório, e independentemente do aproveitamento quantitativo, em termos de aplicação de nota ou menção, que ele venha a obter na avaliação.

A temática abarcada pela proposta de redação (a redução da maioria penal) mostrou-nos que o meio midiático não pode ser desconsiderado em um trabalho que focaliza as vozes circulantes na sociedade. Houve um acontecimento violento, que, por influência da mídia, tornou-se um objeto de debate social; não pelo fato em si, mas porque a interpretação dele preexiste a ele. Assim, os discursos estão prontos, à espera de um acontecimento e, por isso, eles vão e voltam constantemente.

Os meios interdiscursivos, como a mídia, geram informações que são

postas como verdadeiras; são proposições consensuais, pré-validadas, com a adoção das minhas-palavras-alheias; são acolhidas muitas vezes sem a exigência de um posicionamento crítico, que possa, ou não, retoricamente confirmá-las. Assim, as práticas que visam ao ensino de redação devem considerar um ponto-chave para a elaboração de técnicas de produção de texto: a observação de que há incorreções e contradições nos conteúdos pinçados do meio sócio-histórico.

A matriz referente ao diálogo entre o produtor-avaliado e o examinador revelou-se a mais destacada entre as que determinaram as propriedades dialógicas que servem o consenso e a polêmica, porque o respeito às normas composicionais do gênero escolar foram priorizadas pelo produtor: o enquadramento na temática indicada pela proposta, mesmo que fosse para divergir dela; a aplicação de noções generalizantes, a fim de que se apoiasse em idéias formalizadas, que inclusive são conhecidas pelo avaliador; a propriedade polarizada, cuja ocultação dos meios que justificam os pólos, cria o efeito de que esses meios são evidentes para o interlocutor e, por isso, podem ser omitidos na discussão; a interrogativa retórica envolve o enunciário, pois esse enunciado é arquitetado para impedir uma refutação; a redução temática é um recurso que garante a vinculação com a proposta de redação, pois é condição indispensável para a validade avaliatória; a adoção do raciocínio lógico dedutivo procura um enquadramento nas normas do ensino mais tradicional de redação, ou seja, outra exigência que o produtor entende ser importante para a organização do raciocínio; e os enunciados descritivos e descritivo-causais têm a finalidade de indicar ao interlocutor que se domina determinado conhecimento.

O aluno crítico e criativo, situado e participante do seu universo social, político e econômico, é normalmente aquele que reúne as condições necessárias para contribuir com a sociedade da qual participa, e é mais capacitado para exercer uma das principais funções da vida acadêmica: o trabalho de pesquisa.

GUARIGLIA, Rinaldo. The consensus and the polemics in the argumentative school text. *Revista do Gel*, São Paulo, v.4, n.2, p.115-136, 2007.

■ **ABSTRACT:** *This paper presents some textual and discursive characteristics which are accountable for the diffusion of the common sense at the argumentative school texts, and, by extension, for historical and social meanings which confront with the consensual enunciations: the polemics. By means of the Bakhtine's thought, this paper proposes three dialogical matrices: the dialogue between the speech act producer and the social voices, the producer and the text (presents the composition theme), and, mainly, between the*

producer and the interlocutor. These matrices introduce, in the dispersion of the discourse, a set of textual and discursive effects which originate the consensual category manifestations and the polemical ones. The dialogic effects are ruled by the argumentative activity.

■ **KEYWORDS:** *Argumentative Text. Polemics. Consensus. Argumentation. Bakhtin.*

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

COTRIM, G. Consciência crítica e filosofia. In: _____. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. 15.ed. São Paulo: Saraiva, 2000. p.41-55.

GEERTZ, C. O senso comum como um sistema cultural. In: _____. **O saber local**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 111-41.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

RANCIÈRE, J. As novas razões da mentira. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 ago. 2004. Caderno Mais!, p. 3.

MORFOLOGIA VERBAL E ENSINO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Wiliam César RAMOS¹

■ **RESUMO:** Muitas abordagens de ensino da estrutura morfológica das formas verbais portuguesas apresentam modelos de segmentação que podem dificultar sua depreensão. Com vistas a atenuar esse problema, este trabalho propõe um modelo didático de segmentação das formas verbais regulares. Primeiramente, descrevemos a estrutura verbal portuguesa e analisamos os modelos de segmentação de três gramáticas. Em seguida, verificamos o conhecimento do professor e, finalmente, apresentamos nossa proposta e tecemos alguns comentários. Os resultados indicam que o nosso modelo foi aceito pelos professores participantes da pesquisa e que há um distanciamento entre professor e pesquisa científica. Desse modo, concluímos que a uniformidade das formas verbais portuguesas deve ser explicitada de forma coerente e que o professor é chave no processo de aprendizagem.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Morfologia Verbal Portuguesa. Segmentação. Ensino. Aprendizagem.

Introdução

O ensino de língua portuguesa como língua materna tem sido objeto de investigação de vários autores, entre eles Bechara (2004a), Neves (2002) e Silva

¹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa da UNESP - Araraquara, e docente da FUNEC – Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul, Santa Fé do Sul-SP; CEP 15775-000; Brasil; wiliamramos@yahoo.com.br.

(2002). Uma das questões discutidas é o que se deve ensinar dessa língua ao aluno. A função da escola é, de fato, ensinar a norma culta e muito há que ser feito para que os equívocos e redundâncias deixem de fazer parte da rotina escolar. Portanto, na tentativa de contribuir para a melhoria desse cenário, o presente artigo tem como objetivo propor um modelo de segmentação das formas verbais regulares em tema, desinência modo-temporal e desinência número-pessoal. Primeiramente, descrevemos a estrutura verbal portuguesa e seu ensino. Em seguida, analisamos as formas de segmentação verbal em três gramáticas muito utilizadas pelos professores do Ensino Médio, bem como o conhecimento que possuem do conteúdo (conhecimento específico) e das formas de representação desse conteúdo (conhecimento pedagógico). Finalmente, apresentamos nossa proposta de segmentação e tecemos alguns comentários sobre os temas abordados.

A morfologia

O termo “morfologia”, que vem das formas gregas *morphê* (forma) e *logos* (estudo), tem como primeira acepção nos dicionários o “tratado das formas que a matéria pode tomar” (FERREIRA, 2004) e o “estudo da forma, da configuração, da aparência externa da matéria” (HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2004). Ele foi inicialmente utilizado pelos cientistas da botânica, geologia e natureza, e, posteriormente, no século XIX, pelos lingüistas (PETTER, 2003), como a ciência que se preocupa com os processos de formação de palavras, sua estrutura interna e suas unidades mínimas portadoras de significado, os morfemas.

Kehdi (2003) define os morfemas como a) unidades portadoras de sentido, b) elementos recorrentes de grande produtividade na língua e c) cuja ordem não pode ser alterada. Essas características podem ser apreendidas segmentando o vocábulo “cantávamos” em unidades mínimas indivisíveis ainda portadoras de significado. A partir de “cantávamos”, por analogia com “cantava”, isolamos um elemento diferencial, *-mos*, indicador da 1ª pessoa do plural (nós). Contrapondo *cantava* com a forma *canta*, destacamos *-va*, indicador do pretérito imperfeito do indicativo. Em *cant-a*, identificamos o elemento *cant-*, que remete à ação de dizer ou exprimir por meio de canto, e a vogal *-a*, que classifica o verbo *cantar* como pertencente à 1ª conjugação, em oposição à 2ª (vogal *-e*, ex.: *vender*) e 3ª (vogal *-i*, ex.: *partir*) conjugações. A ordem desses elementos (*cant-á-va-mos*) é rígida, ou seja, a formação **cantamosva*, por exemplo, é inexistente. Portanto, *cant-*, *-va-* e *-mos* são, como descrito há pouco, unidades mínimas portadoras de sentido e recorrentes por aparecerem com o mesmo significado

em outros vocábulos: o radical² *cant-* está presente nos vocábulos *CANTor*, *CANTora*, *CANTante*, *CANTarolar* etc., o morfema modo-temporal *-va-* ocorre nos verbos da 1ª conjugação para indicar o pretérito imperfeito do modo indicativo (*louváVAmos*, *choraVA*, *martelaVAs* etc.); e o morfema número-pessoal *-mos* está presente em todas as formas verbais para indicar a 1ª pessoa do plural (*partiMOS*, *vendereMOS*, *navegásseMOS*, etc.). O radical, portanto, tem significação externa, remete ao mundo biossocial, e os morfemas modo-temporais e número-pessoais têm significação interna, isto é, possuem significado gramatical e são chamados de desinências (BECHARA, 2001).

A estrutura verbal portuguesa

Câmara (1992) estabelece uma fórmula geral para a estrutura do vocábulo verbal português que a divide em tema (T), constituído de radical (R) e vogal temática (VT), e sufixo³ flexional (SF), constituído de sufixo modo-temporal (SMT) e sufixo número-pessoal (SNP): T (R + VT) + SF (SMT + SNP). A estrutura verbal portuguesa apresenta, portanto, quatro elementos constitutivos, três deles portadores de significação, o radical, a desinência (ou sufixo) modo-temporal e a desinência (ou sufixo) número-pessoal, e um apenas classificador de conjugação, a vogal temática (-a-, -e-, -i-). O radical é o núcleo da palavra que faz referência ao mundo biossocial, extralingüístico. Os morfemas modo-temporais indicam o modo (indicativo, subjuntivo, imperativo), o tempo (presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro do presente, futuro do pretérito) e as formas nominais (infinitivo, gerúndio, particípio) do verbo; os morfemas número-pessoais indicam as três pessoas do discurso (1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular (eu, tu, ele) e do plural (nós, vós, eles)). Algumas desinências apresentam alomorfa, ou seja, uma variação de sua forma básica que é a mais freqüente. Nos verbos da 1ª conjugação, por exemplo, a desinência modo-temporal *-va-*, indicadora do pretérito imperfeito na 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e na 1ª e 3ª pessoas do plural, apresenta uma variação, o alomorfe *-ve-*, na 2ª pessoa do plural \rightarrow *alcançaVA*, *alcançaVAs*, *alcançaVA*, *alcançáVAmos*, *alcançáVEis*, *alcançaVAm*. Assim, *-va-* constitui a forma básica e *-ve-* seu alomorfe⁴. A alomorfa também pode se dar pela ausência de uma marca que é caracterizada pelo morfema \emptyset (zero). A desinência número-pessoal *-s*, que marca

² O radical é também chamado de "morfema lexical" por Câmara (1992, p.75).

³ Sufixo ou desinência é o morfema que se liga à parte final do vocábulo (*-MOS* em *cantaMOS*). O morfema que se liga à parte inicial do vocábulo é chamado prefixo (*DE-* em *DEcompor*).

a 2ª pessoa do singular nos verbos das 3 conjugações, apresenta o alomorfe *-ste* no pretérito perfeito do indicativo e o alomorfe \emptyset no imperativo (CÂMARA, 1992, p.108). Nesse caso, é justamente a falta de marca que caracteriza a 2ª pessoa do singular no imperativo, pois a noção de pessoa gramatical é inerente ao verbo. Como bem lembra Bechara (2001, p.347), “Só haverá morfema zero se a noção por ele expressa for inerente à classe gramatical em que ele ocorra”.

As desinências modo-temporais para o modo indicativo são: \emptyset (presente e até a 2ª pessoa do plural do pretérito perfeito), *-va-* e *-ve-* (pretérito imperfeito da 1ª conjugação), *-ia-* e *-ie-* (pretérito imperfeito da 2ª e 3ª conjugações), *-ra-* (pretérito perfeito para a 3ª pessoa do plural), *-ra-* e *-re-* átonos (pretérito mais-que-perfeito), *-ra-* e *-re-* tônicos (futuro do presente, *-ria-* e *-rie-* (futuro do pretérito); para o modo subjuntivo são: *-e-* (presente da 1ª conjugação), *-a-* (presente da 2ª e 3ª conjugações), *-sse-* (pretérito imperfeito) e *-r-* e *-re-* (futuro); e para as formas nominais são: *-r-* e *-re-* (infinitivo), *-ndo* (gerúndio) e *-do* (particípio). As desinências número-pessoais são: 1ª pessoa do singular: \emptyset (presente do indicativo), *-i* (pretérito perfeito do indicativo e futuro do presente); 2ª pessoa do singular: *-ste* (pretérito perfeito do indicativo), \emptyset (apenas no imperativo) e *-s*; 3ª pessoa do singular: *-u* (pretérito perfeito do indicativo) e \emptyset ; 1ª pessoa do plural: *-mos*; 2ª pessoa do plural: *-i(s)* (imperativo), *-stes* (pretérito perfeito do indicativo), *-des* (futuro do subjuntivo, infinitivo flexionado e presente do indicativo de alguns verbos irregulares) e *-is*; e 3ª pessoa do plural: *-m* (BECHARA, 2001).

Quanto à regularidade morfológica, os verbos podem ser regulares, cujo radical e desinências se mantêm em todas as formas, seguindo o paradigma de sua conjugação, e irregulares, cujo radical e desinências alteram-se, distanciando-se do paradigma (ALMEIDA, 1999). O verbo *fazer*, por exemplo, apresenta variações de seu radical \rightarrow *faç-*, *faz-*, *fiz-*, *fez*, *far-* e *feit-*. Há também os verbos defectivos que não possuem todas as formas (ex.: *abolir*, que não possui a 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, todo o presente do subjuntivo e a 1ª e 3ª pessoas do singular e do plural; *falir*, que apresenta apenas as formas com tema *fali-*) e os abundantes com duas ou mais formas equivalentes (ex.:

⁴ Outro exemplo de alomorfia são as variações da forma básica *-s*, morfema indicador de plural nos nomes substantivos e adjetivos, os alomorfes *-es* (marES), *-is* (papéIS) e \emptyset (pires – depreendido pelo contexto) (KEHDI, 2003, p. 25).

aceitado, aceito, aceite). Segmentados em radical, vogal temática e desinências modo-temporais e número-pessoais, os verbos regulares *cantar, vender e partir*, de acordo com Bechara (2001) e Monteiro (2002), ficam dispostos assim:

Modo Indicativo

Presente

R-VT-DMT-DNP	R-VT-DMT-DNP	R-VT-DMT-DNP
CANT-Ø-Ø-O	VEND-Ø-Ø-O	PART-Ø-Ø-O
CANT-A-Ø-S	VEND-E-Ø-S	PART-E-Ø-S
CANT-A-Ø-Ø	VEND-E-Ø-Ø	PART-E-Ø-Ø
CANT-A-Ø-MOS	VEND-E-Ø-MOS	PART-I-Ø-MOS
CANT-A-Ø-IS	VEND-E-Ø-IS	PART-(I)-Ø-IS
CANT-A-Ø-M	VEND-E-Ø-M	PART-E-Ø-M

Pretérito Imperfeito

CANT-A-VA-Ø	VEND-(I)-IA-Ø	PART-(I)-IA-Ø
CANT-A-VA-S	VEND-(I)-IA-S	PART-(I)-IA-S
CANT-A-VA-Ø	VEND-(I)-IA-Ø	PART-(I)-IA-Ø
CANT-Á-VA-MOS	VEND-(I)-ÍA-MOS	PART-(I)-ÍA-MOS
CANT-Á-VE-IS	VEND-(I)-ÍE-IS	PART-(I)-ÍE-IS
CANT-A-VA-M	VEND-(I)-IA-M	PART-(I)-IA-M

Pretérito Perfeito

CANT-E-Ø-I	VEND-(I)-Ø-I	PART-(I)-Ø-I ⁵
CANT-A-Ø-STE	VEND-E-Ø-STE	PART-I-Ø-STE
CANT-O-Ø-U	VEND-E-Ø-U	PART-I-Ø-U
CANT-A-Ø-MOS	VEND-E-Ø-MOS	PART-I-Ø-MOS
CANT-A-Ø-STES	VEND-E-Ø-STES	PART-I-Ø-STES
CANT-A-RA-M	VEND-E-RA-M	PART-I-RA-M

Pretérito Mais-Que-Perfeito

CANT-A-RA-Ø	VEND-E-RA-Ø	PART-I-RA-Ø
CANT-A-RA-S	VEND-E-RA-S	PART-I-RA-S
CANT-A-RA-Ø	VEND-E-RA-Ø	PART-I-RA-Ø
CANT-Á-RA-MOS	VEND-Ê-RA-MOS	PART-Í-RA-MOS
CANT-Á-RE-IS	VEND-Ê-RE-IS	PART-Í-RE-IS
CANT-A-RA-M	VEND-E-RA-M	PART-I-RA-M

⁵ Monteiro (2002, p.120) propõe duas segmentações para *venci e parti*: *venc + i + Ø + i* ou *venci + i + Ø + Ø* e *part + i + Ø + i* ou *part + i + Ø + Ø*.

Futuro do Presente

CANT-A-RE-I	VEND-E-RE-I	PART-I-RE-I
CANT-A-RÁ-S	VEND-E-RÁ-S	PART-I-RÁ-S
CANT-A-RÁ-Ø	VEND-E-RÁ-Ø	PART-I-RÁ-Ø
CANT-A-RE-MOS	VEND-E-RE-MOS	PART-I-RE-MOS
CANT-A-RE-IS	VEND-E-RE-IS	PART-I-RE-IS
CANT-A-RÁ-O	VEND-E-RÁ-O	PART-I-RÁ-O

Futuro do Pretérito

CANT-A-RIA-Ø	VEND-E-RIA-Ø	PART-I-RIA-Ø
CANT-A-RIA-S	VEND-E-RIA-S	PART-I-RIA-S
CANT-A-RIA-Ø	VEND-E-RIA-Ø	PART-I-RIA-Ø
CANT-A-RÍA-MOS	VEND-E-RÍA-MOS	PART-I-RÍA-MOS
CANT-A-RÍE-IS	VEND-E-RÍE-IS	PART-I-RÍE-IS
CANT-A-RIA-M	VEND-E-RIA-M	PART-I-RIA-M

Modo Subjuntivo

Presente

CANT-Ø-E-Ø	VEND-Ø-A-Ø	PART-Ø-A-Ø
CANT-Ø-E-S	VEND-Ø-A-S	PART-Ø-A-S
CANT-Ø-E-Ø	VEND-Ø-A-Ø	PART-Ø-A-Ø
CANT-Ø-E-MOS	VEND-Ø-A-MOS	PART-Ø-A-MOS
CANT-Ø-E-IS	VEND-Ø-A-IS	PART-Ø-A-IS
CANT-Ø-E-M	VEND-Ø-A-M	PART-Ø-A-M

Pretérito Imperfeito

CANT-A-SSE-Ø	VEND-E-SSE-Ø	PART-I-SSE-Ø
CANT-A-SSE-S	VEND-E-SSE-S	PART-I-SSE-S
CANT-A-SSE-Ø	VEND-E-SSE-Ø	PART-I-SSE-Ø
CANT-Á-SSE-MOS	VEND-Ê-SSE-MOS	PART-Í-SSE-MOS
CANT-Á-SSE-IS	VEND-Ê-SSE-IS	PART-Í-SSE-IS
CANT-A-SSE-M	VEND-E-SSE-M	PART-I-SSE-M

Futuro

CANT-A-R-Ø	VEND-E-R-Ø	PART-I-R-Ø
CANT-A-RE-S ⁶	VEND-E-RE-S	PART-I-RE-S
CANT-A-R-Ø	VEND-E-R-Ø	PART-I-R-Ø
CANT-A-R-MOS	VEND-E-R-MOS	PART-I-R-MOS
CANT-A-R-DES	VEND-E-R-DES	PART-I-R-DES
CANT-A-RE-M	VEND-E-RE-M	PART-I-RE-M

⁶Diferentemente de Bechara, Laroca (2005, p.54) faz a segmentação da 2ª pessoa do singular e da 3ª do plural no futuro do subjuntivo assim: *cant-a-R-ES, cant-a-R-EM, vend-e-R-ES, vend-e-R-EM, part-i-R-ES, part-i-R-EM*.

Modo Imperativo

Afirmativo

CANT-Ø-E-Ø	eu	VEND-Ø-A-Ø	eu	PART-Ø-A-Ø	eu
CANT-A-Ø-Ø	tu	VEND-E-Ø-Ø	tu	PART-E-Ø-Ø	tu
CANT-Ø-E-Ø	você	VEND-Ø-A-Ø	você	PART-Ø-A-Ø	você
CANT-Ø-E-MOS	nós	VEND-Ø-A-MOS	nós	PART-Ø-A-MOS	nós
CANT-A-Ø-I	vós	VEND-E-Ø-I	vós	PART-(I)-Ø-I	vós
CANT-Ø-E-M	vocês	VEND-Ø-A-M	vocês	PART-Ø-A-M	vocês

Negativo

NÃO CANT-Ø-E-Ø	eu	NÃO VEND-Ø-A-Ø	eu	NÃO PART-Ø-A-Ø	eu
NÃO CANT-Ø-E-S	tu	NÃO VEND-Ø-A-S	tu	NÃO PART-Ø-A-S	tu
NÃO CANT-Ø-E-Ø	você	NÃO VEND-Ø-A-Ø	você	NÃO PART-Ø-A-Ø	você
NÃO CANT-Ø-E-MOS	nós	NÃO VEND-Ø-A-MOS	nós	NÃO PART-Ø-A-MOS	nós
NÃO CANT-Ø-E-IS	vós	NÃO VEND-Ø-A-IS	vós	NÃO PART-Ø-A-IS	vós
NÃO CANT-Ø-E-M	vocês	NÃO VEND-Ø-A-M	vocês	NÃO PART-Ø-A-M	vocês

Formas Nominais

Infinitivo Não Flexionado

CANT-A-R-Ø	VEND-E-R-Ø	PART-I-R-Ø
------------	------------	------------

Infinitivo Flexionado

CANT-A-R-Ø	VEND-E-R-Ø	PART-I-R-Ø
CANT-A-RE-S	VEND-E-RE-S	PART-I-RE-S
CANT-A-R-Ø	VEND-E-R-Ø	PART-I-R-Ø
CANT-A-R-MOS	VEND-E-R-MOS	PART-I-R-MOS
CANT-A-R-DES	VEND-E-R-DES	PART-I-R-DES
CANT-A-RE-M	VEND-E-RE-M	PART-I-RE-M

Gerúndio

CANT-A-NDO-Ø	VEND-E-NDO-Ø	PART-I-NDO-Ø
--------------	--------------	--------------

Particípio

CANT-A-DO-Ø	VEND-I-DO-Ø	PART-I-DO-Ø
-------------	-------------	-------------

Essa regularidade de comportamento de radicais, vogais temáticas e desinências modo-temporais e número-pessoais, nos verbos regulares, deveria ser utilizada em modelos de segmentação mais didáticos aos alunos de português como língua materna.

O ensino da estrutura verbal portuguesa

A deficiência do ensino da estrutura verbal portuguesa no Ensino Médio pode ser constatada nos modelos incoerentes de segmentação encontrados em materiais didáticos e na falta de conhecimento específico e pedagógico dos professores.

O material didático

Duas das três gramáticas analisadas trazem representações confusas da estrutura verbal portuguesa. Ao conjugar as formas dos verbos regulares *cantar*, *vender* e *partir*, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2001, p.390-4), segmenta-as em dois blocos, radical e “terminação”. Para exemplificar, reproduzimos o quadro que trata do pretérito imperfeito do indicativo:

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Radical do Presente	Cant-	Vend-	Part-
Pretérito Imperfeito do Indicativo	Cant ava	Vend ia	Part ia
	Cant avas	Vend ias	Part ias
	Cant ava	Vend ia	Part ia
	Cant ávamos	Vend íamos	Part íamos
	Cant áveis	Vend íeis	Part íeis
	Cant avam	Vend íam	Part íam

1 – Segmentação do pret. imperf. ind. proposta por Cunha e Cintra (2001, p.390)

Esse modelo de segmentação permite a visualização apenas do radical. O restante, chamado de “terminação” pelos autores, é um agrupamento de vogal temática, desinência modo-temporal e desinência número-pessoal, de onde não se pode depreender nenhum dos elementos. No quadro que trata do futuro do pretérito do indicativo, a desinência modo-temporal *-ria* e seu alomorfe *-rie* são divididos em um ‘-r-’ e um ‘-ia/-ie-’ vazios, ficando o primeiro unido ao radical e à vogal temática, e o segundo à desinência número-pessoal:

	1ª conjugação	2ª conjugação	3ª conjugação
Infinitivo Impessoal	Cantar	Vender	Partir
Futuro do Pretérito do Indicativo	Cantar ia	Vender ia	Partir ia
	Cantar ias	Vender ias	Partir ias
	Cantar ia	Vender ia	Partir ia
	Cantar íamos	Vender íamos	Partir íamos
	Cantar íeis	Vender íeis	Partir íeis
	Cantar íam	Vender íam	Partir íam

2 – Segmentação do fut. do pret. ind. proposta por Cunha e Cintra (2001, p.393)

Da comparação entre os dois modelos de segmentação, não se pode extrair um paradigma lógico nem didático. A vogal temática que, no primeiro modelo, aparece aglutinada às desinências modo-temporais e número-pessoais está aglutinada, no segundo modelo, ao radical e a uma “metade” da desinência modo-temporal, o “-r” de *-ria*. Conseqüentemente, a explicação correta sobre vogal temática e desinências verbais às páginas 387 e 388, apresentadas antes dos quadros, pôde tornar-se ineficaz diante desse modelo de segmentação.

A *Gramática Nova* de Faraco e Moura (2004, p.234-240), apesar de não fazer, como Cunha e Cintra, a divisão das formas verbais em todos os tempos e nas três conjugações, também define como *terminação* o agrupamento de vogal temática com a desinência número-pessoal *-mos* ’‡*caminhamos*: radical = *caminh-* + terminação = *-amos* (FARACO; MOURA, 2004, p.234). O quadro com os modelos de cada conjugação exhibe as formas verbais sem segmentação alguma. Na diferenciação entre verbos regulares e verbos irregulares, os autores ressaltam que o radical dos primeiros permanece inalterado nas diversas formas de sua conjugação, ao passo que, nos últimos, sofre alterações; os exemplos de ambos os tipos têm o radical em destaque ’‡formas regulares: *vendi, venderíamos, vendesse, vendendo, vendido*; formas irregulares: *peço, pedes, pedíssemos, pedis, peçam* etc. (FARACO; MOURA, 2004, p.237).

Em sua *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, Bechara (2004b) arrola todas as desinências modo-temporais e número-pessoais e apresenta os três modelos de conjugação com todas as formas verbais segmentadas, coerentemente, em radical, vogal temática, desinência modo-temporal e desinência número-pessoal. Ao tratar dos verbos irregulares, apresenta uma abordagem minuciosa de suas variações de radical, pronúncia e flexão. O quadro abaixo apresenta as formas segmentadas dos verbos regulares *cantar* (1ª conjugação), *vender* (2ª conjugação) e *partir* (3ª conjugação) no pretérito imperfeito e no futuro do pretérito do indicativo (BECHARA, 2004b, p. 229-230):

Pretérito Imperfeito do Indicativo			Futuro do Pretérito do Indicativo		
Cant-a-va	Vend-ia	Part-ia	Cant-a-ria	Vend-e-ria	Part-i-ria
Cant-a-va-s	Vend-ia-s	Part-ia-s	Cant-a-ria-s	Vend-e-ria-s	Part-i-ria-s
Cant-a-va	Vend-ia	Part-ia	Cant-a-ria	Vend-e-ria-m	Part-i-ria
Cant-á-va-mos	Vend-ia-mos	Part-ia-mos	Cant-a-ria-mos	Vend-e-ria-mos	Part-i-ria-mos
Cant-á-ve-is	Vend-ie-is	Part-ie-is	Cant-a-rie-is	Vend-e-rie-is	Part-i-rie-is
Cant-a-va-m	Vend-ia-m	Part-ia-m	Cant-a-ria-m	Vend-e-ria-m	Part-i-ria-m

3 – Segmentação do pret. imp. ind. e fut. do pret. ind. proposta por Bechara (2004b, p. 229 e 230)

Os três materiais analisados são muito utilizados no Ensino Médio. A primeira gramática apresenta uma segmentação confusa das formas verbais porque não

obedece à estrutura morfológica dos verbos regulares da língua portuguesa; a segunda, apesar de não fazer a segmentação de todas as formas verbais, também agrupa a vogal temática às desinências em um segmento denominado “terminação”, que dificulta a apreensão dos elementos constitutivos da forma verbal e, conseqüentemente, do significado que a ela inserem. A terceira gramática traz uma segmentação excessivamente detalhada e desnecessária ao aluno falante de língua portuguesa.

O conhecimento dos professores

Com vistas a verificar a preferência dos professores do Ensino Médio quanto ao tipo de segmentação das formas verbais regulares, sugerimos três modelos de segmentação a 34 professores. Cada modelo traz os verbos *amar* (1ª conjugação, tema em -a), *vender* (2ª conjugação, tema em -e) e *partir* (3ª conjugação, tema em -i) conjugados no presente e no pretérito imperfeito do indicativo. O primeiro modelo isola o radical e agrupa a vogal temática e as desinências num bloco único; o segundo, destaca apenas as desinências número-pessoais -s (2ª pessoa do singular – tu), -mos (1ª pessoa do plural – nós), -is (2ª pessoa do plural – vós) e -m (3ª pessoa do plural – eles); e o terceiro modelo traz as formas verbais conjugadas, sem segmentação alguma:

Modelo 1

Presente do Indicativo			Pretérito Imperfeito do Indicativo		
Am o	Vend o	Part o	Am ava	Vend ia	Part ia
Am as	Vend es	Part es	Am avas	Vend ias	Part ias
Am a	Vend e	Part e	Am ava	Vend ia	Part ia
Am amos	Vend emos	Part imos	Am ávamos	Vend íamos	Part íamos
Am ais	Vend eis	Part is	Am áveis	Vend íeis	Part íeis
Am am	Vend em	Part em	Am avam	Vend íam	Part íam

4 – Modelo 1 de segmentação do instrumento de verificação

Modelo 2

Presente do Indicativo			Pretérito Imperfeito do Indicativo		
Amo	Vendo	Parto	Amava	Vendia	Partia
Ama s	Vende s	Parte s	Amava s	Vendia s	Partia s
Ama	Vende	Parte	Amava	Vendia	Partia
Ama mos	Vende mos	Parti mos	Amáva mos	Vendía mos	Partía mos
Ama is	Vende is	Part is	Amáve is	Vendie is	Partie is
Ama m	Vende m	Parte m	Amava m	Vendia m	Partia m

5 – Modelo 2 de segmentação do instrumento de verificação

Modelo 3

Presente do Indicativo			Pretérito Imperfeito do Indicativo		
Amo	Vendo	Parto	Amava	Vendia	Partia
Amas	Vendes	Partes	Amavas	Vendias	Partias
Ama	Vende	Parte	Amava	Vendia	Partia
Amamos	Vendemos	Partimos	Amávamos	Vendíamos	Partíamos
Amais	Vendeis	Partis	Amáveis	Vendíeis	Partíeis
Amam	Vendem	Partem	Amavam	Vendiam	Partiam

6 – Modelo 3 de segmentação do instrumento de verificação

Esse instrumento de verificação foi aplicado em duas etapas. Na primeira etapa, solicitamos que os participantes escolhessem dois modelos de apresentação das formas verbais regulares que julgassem mais adequados para ensinar a estrutura verbal portuguesa. Como melhor modelo, 46% dos professores escolheram o modelo 1, 12% o modelo 2 e 42% o modelo 3. Como segundo melhor modelo, 40% escolheram o modelo 1, 27% o modelo 2 e 33% o modelo 3. Na segunda etapa, explicamos que o modelo 1 agrupa a vogal temática às desinências, dificultando a depreensão desses elementos; destacamos que o modelo 2 (que corresponde à nossa proposta) proporciona uma leitura horizontal que permite a identificação e compreensão das desinências número-pessoais, que se mantêm nas três conjugações e nos três tempos verbais; e explicamos que o modelo 3 não faz a segmentação e pode, portanto, ser trabalhado a partir da sonoridade de cada conjugação. Em seguida, após essa intervenção, solicitamos que os participantes informassem, novamente, os dois melhores modelos. Desta vez, cinco professores mantiveram a primeira escolha. Como melhor modelo, apenas 10% elegeu o modelo 1, 35% o modelo 2 e 55% o modelo 3; como segundo melhor modelo, nenhum dos participantes optou pelo modelo 1, 20% não apresentou 2ª opção, 45% optou pelo modelo 2 e 31% optou pelo modelo 3.

Após explicitadas a regularidade de ocorrência das desinências número-pessoais e a facilidade de depreensão dos elementos constitutivos da estrutura verbal, 90% dos professores rejeitaram o modelo 1 e elegeram os modelos 2 e 3 como os mais adequados. O quadro a seguir exhibe uma comparação entre os modelos escolhidos na primeira etapa e os escolhidos na segunda:

1ª Etapa				2ª Etapa			
	Melhor	2º melhor	Média		Melhor	2º melhor	Média
Modelo 1	46%	40%	43%	Modelo 1	10%	0	5%
Modelo 2	12%	27%	19%	Modelo 2	35%	45%	40%
Modelo 3	42%	33%	38%	Modelo 3	55%	31%	43%

7 – Comparação dos resultados da 1ª e da 2ª etapas do instrumento de verificação

Os resultados revelam que, inicialmente, há uma tendência a seguir o modelo 1 de segmentação contemplado em muitas gramáticas e livros didáticos, e que, quando ressaltado que a uniformidade de ocorrência das desinências número-pessoais facilita sua apreensão, há a preferência pelo modelo 2, que concorre com o modelo 3. Isso indica que ou não há, por parte desses professores do Ensino Médio, uma preocupação em buscar ou criar formas mais didáticas de ensinar a estrutura verbal portuguesa, ou lhes falta tanto o conhecimento específico dessa estrutura quanto o conhecimento pedagógico que consiste em diferentes formas de representações do conteúdo.

Uma proposta didática

Propomos, portanto, um modelo de segmentação das formas verbais regulares que destaca a uniformidade lógica de ocorrência das desinências. Inicialmente, ressaltamos as desinências número-pessoais *-s* (2ª pessoa do singular), *-mos* (1ª pessoa do plural), *-is* (2ª pessoa do plural) e *-m* (3ª pessoa do plural). Posteriormente, após atingida a conscientização dessa regularidade, destacamos também as desinências modo-temporais; a vogal temática permanece junto ao radical para constituir o tema. Os quadros a seguir mostram as duas etapas:

Pretérito Imperfeito do Indicativo			Pretérito Imperfeito do Subjuntivo		
Amava	Vendia	Partia	Amasse	Vendesse	Partisse
Amava s	Vendia s	Partia s	Amasse s	Vendesse s	Partisse s
Amava	Vendia	Partia	Amasse	Vendesse	Partisse
Amáva mos	Vendía mos	Partía mos	Amásse mos	Vendêsse mos	Partísse mos
Amáve is	Vendie is	Partie is	Amásse is	Vendêsse is	Partísse is
Amava m	Vendia m	Partia m	Amasse m	Vendesse m	Partisse m

8 – 1ª etapa: segmentação com destaque para as desinências número-pessoais

Pretérito Imperfeito do Indicativo			Pretérito Imperfeito do Subjuntivo		
Ama va	Vend ia	Part ia	Ama sse	Vende sse	Parti sse
Ama va s	Vend ia s	Part ia s	Ama sse s	Vende sse s	Parti sse s
Ama va	Vend ia	Part ia	Ama sse	Vende sse	Parti sse
Amá ve mos	Vend fa mos	Part fa mos	Amá sse mos	Vendê sse mos	Parti sse mos
Amá ve is	Vend fe is	Part fe is	Amá sse is	Vendê sse is	Parti sse is
Amava m	Vend ia m	Part ia m	Ama sse m	Vende sse m	Parti sse m

9 – 2ª etapa: segmentação com destaque para as desinências modo-temporais e número-pessoais

Os desvios da norma culta pelo falante nativo do português não costumam ocorrer no radical dos verbos regulares, mas nas suas desinências (*vós amamu** por *nós amamos*, ou *eles amaø** por *eles amam*). Esse modelo permite que o

aluno tome consciência de que, na norma culta, toda forma verbal conjugada na 1ª pessoa do plural deve apresentar a desinência *-mos*, e que, conjugada na 3ª pessoa do plural, deve apresentar a desinência *-m*. Além disso, o modelo destaca as desinências *-s* e *-is* da 2ª pessoa do singular (tu) e da 2ª pessoa do plural (vós) respectivamente, não utilizadas pela maioria dos falantes do português brasileiro; a primeira é empregada em algumas regiões, geralmente com discordância entre pessoa gramatical e forma verbal (*tu vai* por *tu vais*), e a segunda limita-se aos gêneros literário, dramático, oratório e bíblico (NEVES, 2000, p.461-2). O nível de análise proposto restringe-se, portanto, apenas às desinências. Uma análise mais profunda, isto é, que segmenta as formas verbais regulares em radical, vogal temática e desinências e explicita as formas básicas e seus respectivos alomorfes, é útil apenas ao cientista da linguagem. Dessa forma, essa proposta objetiva explicitar, de forma didática e lógica, o funcionamento das desinências modo-temporais e número-pessoais que, dentre outros expedientes lingüísticos, permitirá que o aluno de português, como língua materna, aprenda a empregar a norma culta quando o evento comunicativo assim o exigir.

Comentários

Na primeira etapa de segmentação do modelo proposto neste trabalho, intencionamos levar o aluno a apreender as desinências número-pessoais e, na segunda, objetivamos estender essa compreensão às desinências modo-temporais. Feita a divisão, ele poderá visualizar a regularidade de ocorrência das desinências número-pessoais numa leitura horizontal, e das desinências modo-temporais numa leitura vertical. Sugerimos que essa regularidade seja utilizada em benefício do aluno, pois acreditamos que a segmentação das formas verbais regulares deve ser lógica para ser didática.

Quanto ao conhecimento dos professores, parece-nos que lhes falta um melhor conhecimento da estrutura verbal portuguesa, uma vez que optaram, inicialmente, pelo modelo de segmentação que transgride a lógica da constituição morfológica das formas verbais regulares e o rejeitaram após tomarem ciência da facilidade de compreensão do modelo que destaca os elementos portadores de significado, as desinências. Essa atitude revela o distanciamento entre professor e pesquisa lingüística, fato já comentado por Neves (2002, p.230). Além desse conhecimento, o professor precisa ter o conhecimento pedagógico, isto é, formas de representação do conteúdo (BYRNE, 1983, p.18 apud RICHERT; SHULMAN; WILSON, 2005, p.71), com vistas a promover a integração deste à vida do aluno, levando-o a aprimorar sua competência lingüística.

Assim como os professores, os autores de gramáticas e livros didáticos também precisam reter o conhecimento pedagógico. As gramáticas devem apresentar uma organização coerente e clara já que constituem importante fonte de consulta e são, muitas vezes, o ponto de partida do preparo da aula. Quando isso não acontece, os equívocos podem ser transpostos do livro para a aula sem passar por um remodelamento mais didático de sua representação. Um modelo de segmentação de formas verbais, por exemplo, que não permite a leitura de seus constituintes, os morfemas, não cumpre função alguma. A função da gramática descritiva no ensino de língua materna deve ser o de explicitar ao aluno o sistema lingüístico que ele já possui e levá-lo a compreender que a língua, além de ser um instrumento de comunicação, é também um instrumento social e que, por isso, organiza-se de acordo com a função que deve cumprir, como bem lembra Bechara (2004a, p.48) ao citar o lingüista italiano Vincenzo Lo Cascio. Conhecendo as desinências número-pessoais *-mos* (1ª pessoa do plural) e *-m* (3ª pessoa do plural), por exemplo, prescritas pela norma culta, o aluno pode contrapô-las à modalidade oral em que há oposição apenas entre a 1ª pessoa do singular (*eu*) e as outras (*eu lembro – nós lembramos*, eles lembramos**)⁷, e aprender a empregar a modalidade culta nos contextos comunicativos que a exigirem.

Esperamos que as discussões tecidas neste artigo possam estimular outras investigações que também busquem formas mais didáticas de representação da análise lingüística.

RAMOS, Wiliam César. Portuguese verbal morphology and teaching: a didactic model of segmentation. *Revista do GEL*, São Paulo, v.4, n.2, p.137-152, 2007.

■ **ABSTRACT:** *A number of teaching approaches aimed at teaching Portuguese regular verbs to Brazilian students present ill-considered segmentation of morphemes. Intending to improve that scenario, this paper proposes a coherent model of segmentation of verbal morphemes. Firstly, we describe Portuguese verbal morphology and analyze the models suggested by three grammar books. Secondly, we investigate teachers' knowledge and, finally, we present our model and make some comments. The results show that our model has been accepted by the teachers participating in the survey and that there is a gap between the teachers and scientific research. Therefore, we conclude that the uniformity of Portuguese regular verbs should be represented coherently and that the teacher plays a major role in the learning process.*

⁷ Rosa Maria Assis (1988 apud SILVA, 2002, p.63) comprova essa oposição em seu estudo sobre o dialeto rural mineiro (1982 e 1988) ? "eu alembro de todos; nós pranta é mamona; eles tira o quarto ano".

■ **KEYWORDS:** *Portuguese Verbal Morphology. Segmentation. Teaching. Learning.*

Referências

ALMEIDA, N. M. **Gramática metódica da língua portuguesa.** 44.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BECHARA, E. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** 11.ed. São Paulo: Ática, 2004a. (Série Princípios).

BECHARA, E. **Gramática escolar da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004b.

CÂMARA, J. M. **Estrutura da língua portuguesa.** 21.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo.** 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Gramática nova.** 14.ed. São Paulo: Ática, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KEHDI, V. **Morfemas do português.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Princípios).

LAROCA, M. N. C. **Manual de morfologia do português.** 4.ed. Campinas: Pontes, 2005.

- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 4.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à lingüística: II. princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 59-79.
- RICHERT, A. E.; SHULMAN, L. S.; WILSON, S. M. 150 maneiras diferentes de saber: representações do conhecimento no ensino. Tradução RAMOS et al. **Foco**: revista do curso de Letras, Ribeirão Preto, n.12, p.62-92, 2005. Título original: '150 ways' of knowing: representations of knowledge in teaching.
- SILVA, R. V. M. **Contradições no ensino de português**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

A BRIEF DISCUSSION ON THE BIOLOGICAL FACTORS IN THE ACQUISITION OF LANGUAGE

Ronivaldo Braz da SILVA¹

■ **ABSTRACT:** The understanding of how language is acquired and the role the brain plays in the language acquisition process are crucial because the development of language is one of the most important factors in human development. The analysis of language development is intrinsically connected with one's awareness of how human beings or human brains perceive, learn, control, and coordinate elaborate behaviour. The study of language development, therefore, involves research on motor, perceptual, and cognitive development. This paper reviews the three major theories of language acquisition, namely, behaviouristic, psycholinguistic, and interactionistic and examines the biological component of language acquisition and the brain's role in the language development process.

■ **KEY WORDS:** Language Acquisition. SLA. Critical Period Hypothesis. Brain Damage.

Introduction

The development of language is generally considered to be determined by factors in both the environment and a person's neurobiological make-up. Theories of language acquisition fall within three major schools of thought, namely, the behavioristic, the psycholinguistic (also referred to as nativistic or mentalistic), and the interactionistic (also referred to as cognitive) perspectives. This paper defines each of these perspectives and examines the biological component of language, accepted by the

¹ Departamento de Letras, UFV; CEP 36.570-000, Vicososa-MG; Brasil; dasilva_ron@hotmail.com.

psycholinguistic and interactionistic proponents alike. In examining the biological component of language, this paper also discusses the critical period for language acquisition, theories of language development from the biological perspective, as well as information from studies of individuals with neurological or biological dysfunction. The study of the language development of persons with specific types of brain damage or other biological disturbances has provided much information regarding the brain's role in the language process. Finally, this paper discusses how these innate, biological factors, influence the acquisition of language.

The three perspectives of language acquisition

The first perspective of language acquisition to be discussed in this paper is the behaviouristic position (SKINNER, 1987), which builds on learning principles to explain language acquisition. Behaviourists believe that the learner begins with no knowledge of language but possesses the competence to learn it. Specifically, they contend that one learns through the reinforcement of imitation. For instance, infants repeat words or babbles after their parents without having a clear knowledge of the meaning of those words. This reinforcement of babbling and the shaping of vocal behaviour account for the very first stage of learning. The child's babbling will later turn into words that will subsequently be associated with meanings and promote communication.

According to the behaviouristic perspective, language is acquired from factors in the environment. Behaviourists believe that the development of language is a function of stimulus, response, and reinforcement². Behaviourists view the language learner as a language-producing machine. Language input is made available to the learner in the form of stimuli/feedback. In the behaviouristic model, the learner is passive, and the environment is the determining factor.

Another perspective of language learning is the psycholinguistic position. The proponents of this approach argue that the learner is the grand initiator of all language learning. The learner possesses an innate capacity for dealing with language and activates a theory or process of grammar (grammatical theory) to help understand and produce an innumerable number of phrases or sentences. Language input is, therefore, of little consequence other than being only a trigger of the innate mental processes to begin language formation. Psycholinguists claim that none of the learner's output can be explained in terms of the characteristics of the input. Instead, the learner is biologically predisposed to learn languages as the brain develops, and the environment simply triggers its emergence. Noam Chomsky (1965, 1980, 2005)³, the

² See for example the study developed by Moerk (1983).

³ See also Ellis (1985).

most famous of the psycholinguists, called this innate or biological component the Language Acquisition Device (LAD).

A third perspective is that of the interactionists. Proponents of the interactionistic perspective claim that the development of language is the result of interaction between the learner's mental abilities and the linguistic environment (see for example CHAPMAN, 2000; HUITT; HUMMEL, 2003; PIAGET, 1954, 1999). The learner acquires language through the interaction of perceptual-cognitive capacities and experiences. The learner's environment and neurological maturation determine learning. Therefore, language and thought are simultaneously developed as the learner passes through a series of fixed developmental stages requiring more and more complex strategies of cognitive organization.

Interactionists consider the capacity for learning language to be innate. Interactionists claim that the learner must internalize linguistic structures from the environment and must become aware of the social function of communication. Thus, the important data are not only the utterances produced by the learner, but the discourse which learner and caretaker (e.g., father and/or mother) jointly construct. Piaget (1954, 1999; PIAGET; INHELDER, 1969), the major proponent of the interactionistic position, believed that the child's environment and neurological maturation determine learning. As a result, language development programs based on the interactionistic perspective are based on two ideas: "(a) meaning is brought to a child's language through interaction with the environment, and (b) the child uses speech to control the environment" (MERCER, 1997, p.418).

In summary, the above discussion shows that these three perspectives overlap and complement each other. While behaviourists claim that learning is the result of input from the linguistic environment, psycholinguists believe that language input works only as a trigger of the innate mental processes that is responsible for language formation. This means that the linguistic environment contributes little to language learning. Interactionists, on the other hand, combine the behaviouristic and the psycholinguistic perspectives, as they believe that the interaction between the learner's mental abilities and the linguistic environment promotes the development of language.

Innate human language component

Lenneberg (1964) set forth the seminal arguments for the innate human component, by presenting four arguments for biological innateness of psychological

capacities. These are (1) universal appearance of a trait at a single time across a species; (2) universal appearance across time for a group; (3) no learning of the trait is possible; (4) individual development of a trait rigidly follows a given schedule regardless of the particular experience of the organism. These were constructed in parallel to arguments in biology for the innateness of physical traits. Lenneberg's (1964) arguments were later studied by Chomsky (1965, 1980, 2005) and popularised by Pinker (1994).

Further, Cairns (1996) argues that there is a large innate component to human language. She argues that while human language is biologically based, a child who never heard human language would not simply acquire speech based on the innate component alone. There is an indisputable environmental component as well. Cairns (1996) goes on to say that studies have been conducted on children who are deaf and reared in homes of hearing parents without exposure to formal sign language systems. These studies have shown that the children do develop crude systems of manual communication. However, their systems are never so complex as to be considered full human language.

Cairns (1996) argues that while there is a brain-based component to human language, it is probably safer to take a psycholinguistic approach to language development. This approach would view the infant as especially prepared neurologically to organize speech that is heard into a human language system. The psycholinguistic approach claims that children acquire more language than would be predicted because of the speech they hear. They will produce phrases or sentences that nobody has said before. It proves that the children not only repeat what they hear but also combine the different words and linguistic constructions they hear to articulate original utterances. This approach is controversial and Cairns (1996, p.14) states that "[...] it is similar to the nature-nurture debate that has taken place in many areas of human psychology."

Critical period for language acquisition

A further point made by Cairns (1996), which accounts for the existence of the LAD contented by psycholinguists, is that there is a critical period for language acquisition, also called Critical Period Hypothesis (CPH) (LENNEBERG, 1967). This means that the first few years of life is the crucial time in which an individual can acquire a first language if presented with adequate stimuli. If language input does not occur during these first few years of life, the individual will never achieve a full command of language. Although this topic remains controversial and the subject of debate, particularly because the evidence

for such hypothesis is limited, and support comes largely from theoretical arguments and analogies to other critical periods in biology such as visual development, the CPH is widely accepted.

According to the CPH, a related factor to the process by which the language capability develops in human beings is the maturity of the brain. As the brain becomes more complex, the role that learning plays in the acquisition and refinement of social and communicative skills becomes increasingly significant. The relative maturation levels of the human brain at birth are significantly different from its maturation levels during later infancy. The more immature the brain, the greater its flexibility is in what can be learnt by a developing organism. Further, according to Studdert-Kennedy (1991), maturational factors also influence the sorts of information that can be learnt at different ages. As will be discussed below, although learning abilities may vary from individual to individual, maturational factors indeed seem to affect the rate of language development.

Curtiss et al. (1974) discuss rare and unfortunate cases where children did not acquire language before puberty. These sad cases involved children who were abandoned or imprisoned by abusive parents. One particular case involved a girl named Genie. She had been isolated and imprisoned by an abusive father until the age of 13. Linguists at the University of California, Los Angeles, attempted to teach her language with only slight success. Although she acquired a vocabulary and some rudimentary word order rules, she was never able to acquire the morphological and syntactic rules of English. This indicates that languages are learnt more easily before puberty.

Further support for the CPH comes from studies of second language acquisition (SLA). For instance, Seliger, Krashen, and Ladefoged (1975) found that second languages learnt before puberty are usually spoken without an accent. However, it should be noted that the CPH is much less widely accepted in the field of SLA. For instance, it is arguable that older learners may rarely achieve native-like fluency such as that displayed by younger learners; yet older learners may progress faster than children may in the initial stages of second language acquisition.

However, Singleton and Lengyel (1995)⁴ stated that, in learning a second language, being younger is better in the long run, but he also pointed out that there are many exceptions. For example, he noted that five percent of adult bilinguals mastered a second language even though they began learning it when they were well into adulthood. Likewise, DeKeyser (2000)⁵; argued that although it is true that there is a CPH, this does not mean that adults cannot learn a second language perfectly, at least on the syntactic level. He discusses the role of language aptitude as

⁴ See also Singleton (2005).

⁵ See also DeKeyser e Larson-Hall (2005).

a determining factor in language acquisition as opposed to the CPH. See Krashen (1981) for further discussion on the CPH in relation to SLA.

The discussion in this paper has implications for educators and bilingual parents. For instance, in many countries, children begin learning a second language in their first years in school, while in others second language learning only takes place at the high school level. A further debatable point is the ideal age for bilingual parents to start speaking a second language with their children at home. These examples are consistent with the results of the studies mentioned above, and therefore highlight the importance of understanding how language is acquired and the role the brain plays in the language acquisition process.

The role of the brain

The theories on the role of the brain and how the brain processes and produces language focus on the connection between specific biological factors of the human body and language development. The field of neuroscience has studied how human beings use words or signs to produce sentences to transmit the concepts in the minds to others and how human beings comprehend words spoken by others and turn them into concepts in the mind (DAMASIO; DAMASIO, 1992). To a great extent, the findings and ideas of how the brain processes and produces language are based on theory rather than on a complete understanding of the specific, tangible, anatomical factors at work.

Damasio and Damasio (1992) theorize that three interacting sets of structures operate in the brain to process and produce language. Firstly, a large collection of neural systems in the right and left hemispheres processes non-language interactions between the body and its environment. These interactions are linked by sensory and motor systems processing anything that a person does, perceives, thinks, or feels while acting in the world. The brain not only categorizes non-language representations such as shape, colour, sequence, and emotional state, but also constructs another level of representation for the results of its classification. As a result of this collection of neural systems, human beings are capable of organizing objects, events, and relationships. The brain categorizes this input into successive layers of categories and symbolic representations that form the foundation for abstraction and metaphor.

Secondly, a smaller number of neurosystems in the left cerebral hemisphere represent phoneme combinations and syntactic rules for combining words. When stimulated from within the brain these systems build word-forms and produce either spoken or written sentences. When stimulated from the environment, these

neurosystems perform the initial processing of auditory or visual language signals from incoming sensory input.

Finally, Damasio and Damasio (1992) also believe that there is a third collection of structures located largely in the left hemisphere mediating between the first and the second neurosystem. This third set, enlarging on the work of the first two neurosystems, transforms concepts into word-forms and expressive language. It is also capable of receiving words and causing the brain to elicit the corresponding concepts. In other words, these structures link the concept and the production of words and sentences.

Much of the understanding of how the brain processes and produces language comes from studies of persons with specific types of brain damage or other structural brain disorders. There are no precise answers regarding what body systems contribute to normal language development, how these contributions occur, and how malfunctions influence language disorders; however, it is known that certain sensory and other physiological systems must be intact and developing normally for language acquisition to occur properly (HARDMAN; DREW; EGAN, 1996). For example, if a severe hearing impairment is present, a language deficit may result (LONIGAN et al., 1992). For instance, it has also been documented that children experiencing a lengthy history of otitis media (an infection or inflammation of the middle ear) may have expressive language delays (PAUL; LYNN; LOHR-FLANDERS, 1993). Many developmental disabilities can also directly affect the development of language. Howard et al. (1997, p.92) state that:

Clefts of the lip and/or palate and oral-structure anomalies associated with Down syndrome influence phonological production. Cerebral palsy may result in reduced respiratory capacity that hampers speech production as well. Other developmental disabilities affect children's rate of learning and slow the acquisition of content and use. Autism, for example, is linked with aberrations in all areas of language development.

Environmental impoverishment during the years of infancy can have pronounced effects upon the social and cognitive functioning of children. Serious brain damage can affect and deter normal language development. Neurological damage that may affect language can occur prenatally, during birth, or at anytime throughout life (HUDSON; MURDOCH, 1992).

Virtually everything we know of how language functions are organized in the human brain has been learnt from abnormal conditions or under abnormal circumstances such as brain damage, brain surgery, electrical stimulation of brains

exposed during surgery, and the effects of drugs on the brain (GESCHWIND, 1972). Of these, the most important has been the study of language disorders making use of the findings of post-mortem analysis of the brain in patients who had suffered brain damage. These studies have resulted in the development of models of how the language areas of the brain are interconnected and what each area of the brain is responsible for.

Brain damage and language disturbances

Paul Pierre Broca, a French physician, pathologist, anatomist, anthropologist, and pioneer in neurosurgery, published the first of a series of papers on language and the brain in 1861 (BROCA, 1861a, 1861b; HOTHERSALL, 1995; SAGAN, 1979). Broca made two important contributions to the study of language and the brain. Broca was the first to point out that damage to a specific portion of the brain results in disturbances of language output. He also reported that damage to the left half of the brain led to disorders of spoken language but that destruction of corresponding areas in the right side of the brain left language abilities intact.

Broca's work was based on studies of people with aphemia, which was later renamed aphasia. He showed that patients who could not speak had a neurosyphilitic lesion in one side of the brain, exactly where speech is controlled. The portion he identified, lying in one of the front portions of the cerebral cortex, is now called Broca's area. In Broca's aphasia, speech is slow and laboured. Articulation is crude. Other characteristics of Broca's aphasia include omission of grammatical words at the endings of nouns and verbs, so that the speech has a telegraphic style. Geschwind (1972, p.78) gives the following example of Broca's aphasia: "Asked to describe a trip he has taken, the patient may say 'New York'. When urged to produce a sentence, he may do no better than 'Go... New York'". Geschwind (1972) states that this example is not simply an attempt by the patient to economize on effort, but in fact. When the patient is asked to repeat certain words and sentences, s/he has difficulty with grammatical words and phrases. Geschwind (1972, p.78) adds that "The most difficult phrase for such patients to repeat is 'No ifs, ands, or buts'".

Broca's work was extended by Carl Wernicke, a German⁶ physician, anatomist, psychiatrist, and neuropathologist. Wernicke began pursuing his own research into the effects of brain disease on speech and language, following Broca's findings on language deficits caused by damage to Broca's area. In 1874, Wernicke (1874)

⁶ Carl Wernicke was born in 1848 in the then Prussian town of Tarnowitz in Upper Silesia, in what is now Tarnowski Gory, Poland.

published a paper that gained immediate attention⁷. He noticed that not all language deficits were the result of damage to Broca's area, that is, he described patients with damage in the left hemisphere outside Broca's area. Damage in this area resulted in problems that differed from the problems found in patients with damage in Broca's area of the cerebral cortex. He found that damage to the left posterior, superior temporal gyrus resulted in deficits in language comprehension. This region is referred to as Wernicke's area, and the associated syndrome is known as Wernicke's aphasia.

Aphasia described by Wernicke is very different from that of Broca's. In Wernicke's aphasia, the patient may speak very rapidly, preserving rhythm, grammar, and articulation. Thus, the patient's speech, if not listened to closely, would appear to be normal. The speech, however, is abnormal because it is greatly devoid of content. The patient does not use the correct words. Instead, s/he uses circumlocutory phrases and empty words. An example of this would be the statement "Give me that thing you use to hit with" for "Give me the hammer."

There have been other cases of aphasia. For example, Geschwind (1972) describes a fascinating case of aphasia in a woman who suffered brain damage as the result of accidental carbon monoxide poisoning. During the nine years Geschwind studied her, she was totally helpless and required complete nursing care. She never spoke spontaneously and showed no evidence of comprehending words spoken to her. On the other hand, she was able to repeat sentences that had just been said to her. In addition, she would complete certain phrases. Geschwind (1972, p.80) gives the following example:

If she heard "roses are red", she would say "roses are red, violets are blue, sugar is sweet and so are you". Even more surprising was her ability to learn songs. A song that had been written after her illness would be played to her and after a few repetitions she would begin to sing along with it. Eventually she would begin to sing as soon as the song started. If the song was stopped after a few bars, she would continue singing the song through to the end making no errors in either words or melody.

Geschwind (1972) made predictions of the particular part of the brain in which this woman's damage had occurred. Upon post-mortem investigation, his predictions were verified. In this case, the damage was not found in the speech and auditory regions. Both Broca's area and Wernicke's area were also intact. Instead, a large lesion was found that separated the speech and language areas from the rest of the cerebral cortex.

⁷ See Wernicke (1910) and Eggert (1977) for further discussion on Wernicke's works on aphasia

Damasio and Damasio (1980, 1992) also studied the language of persons with brain damage caused by lesions and injuries. They attempted to link specific language skills with damage to specific parts of the brain. Other publications in this area have included studies of brain-injured soldiers in the 1920s and 1930s by Kurt Goldstein (GOLDSTEIN, 1939, 1963, 1942, 1948; GESCHWIND, 1974) and similar research with children by two German neuropsychiatrists, Heinz Werner and Alfred Strauss (WERNER; STRAUSS, 1940). Werner and Strauss' work at the Wayne County Training School in Michigan influenced a new generation of scholars and led to the development of the field of learning disabilities (HALLAHAN; KAUFFMAN, 1997; HALLAHAN; KAUFFMAN; LLOYD, 1996).

As a result of extensive research in this area, some progress has been made in the understanding of the brain structures responsible for language. Recent technological advances, such as magnetic resonance imagery, have made it easier to locate damaged areas in patients with aphasia. Positron Emission Tomography (PET) scans enable researchers to study brain activity of normal individuals engaged in linguistic tasks. In spite of these advances, only a partial understanding of how the brain stores, concepts, and produces language currently exists. Damasio and Damasio (1992, p.95) state that "[...] these structures will eventually be mapped and understood. The question is not if but when."

The study of the relationship between the human brain and language acquisition, however, is not without controversy and disagreement. While the biological basis of language development is strongly documented, Jacobs and Schumann (1992, p.286) argue to the contrary:

This claim and the more general theoretical linguistic assertion that there is an innate, wholly distinct "language organ" seem, in many ways, to be default metaphors that reflect our ignorance about how language is acquired. Moreover, even if such "distinct" mechanisms did exist beyond the metaphorical level, they would still adhere to neurobiological fundamentals because they would be composed of neurons (= nerve cells), neuroglia (= support cells for neurons), and synapses (= the communicative junctions between nerve cells). There is in fact no neurobiologically justifiable reason to believe that learning in non-humans is either anatomically or physiologically different from learning in humans.

According to Jacobs and Schumann's (1992, p.287) basis of neurobiological perspective,

Unlike the formal linguistic perspective, a neurobiological approach does not consider human language acquisition to be fundamentally different from the learning of any other type of knowledge (in any other species). Learning, in its most general sense, involves alteration of the microanatomical and molecular neural structure to the point where information can be retained and retrieved so as to be able to effect behavior. Although different species do not learn the same things, it is the same type of neural tissue, following the same natural laws, which makes this learning possible.

Considering the complexity of the adult human brain, it is no wonder that much is still left to be discovered about its functions. The adult brain has more than 100 billion neurons (SHATZ, 1992). These neurons are intricately connected with one another in ways that make memory, vision, learning, thought, and language acquisition possible. Shatz (1992, p.91) states that "[...] one of the most remarkable features of the adult nervous system is the precision of this wiring. No aspect of the complicated structure, it would appear, has been left to chance."

Further, the link between brain functioning and the learning of a new language also suggests that language development might be hindered by negative factors in a person's environment. For example, Hallahan and Kauffman (1997) argue that just as an athlete's performance in a competitive event might be hindered by poor nutrition and poor health practices, brain functioning might also be hindered by these same factors.

Discussion

There is strong evidence of a biological foundation to language development. Extensive research has been conducted documenting the linkage between specific components of language functioning and corresponding areas of the human brain in which it is based. The works of Broca (1861a, 1861b), Geschwind (1972, 1974), Goldstein (1939, 1963, 1942, 1948), Werner and Strauss (1940), and Wernicke (1874, 1910) leave little doubt regarding the role of the brain in the acquisition of language. Of the three theory models of language acquisition and development, the behavioristic would seem to place the least emphasis on biology in the development of language. However, Broca, Wernicke and other neuroscientists have presented convincing evidence that language has a strong neurobiological basis.

The psycholinguistic perspective seems to be congruent with the idea that there is a large innate or biological component to human language. According to the psycholinguistic perspective, the human brain possesses a language acquisition device and language is acquired through the operation of this device and interactions with the environment. The work of the scientists and neuropsychiatrists discussed in this paper certainly support many of the ideas of the psycholinguistic perspective.

The interactionistic perspective is also congruent with the idea that there is a large innate or biological component to human language, because interactionists recognizes the importance of both the learner's innate or biological abilities and the learner's linguistic environment. While the biological foundations of language are well documented, the learner's environment has a vital role. Research conducted by Curtiss et al. (1974) on Genie, the girl who was isolated until the age of 13, certainly suggests that language does not develop in a linguistic vacuum.

Nevertheless, the study of the relationship between the human brain and language acquisition remains controversial. Jacobs and Schumann (1992) maintain that there is no neurobiologically justifiable reason to believe that learning in non-humans is different from learning in humans, and that a neurobiological approach does not consider human language acquisition as fundamentally different from learning any other type of knowledge in any other species.

This contention of Jacobs and Schuman (1992), that language learning is not different from learning any other types of knowledge, runs counter to the discussion in this paper on how language can not be acquired after puberty whereas there is no particular age for developing some other skills. For instance, as discussed above in the case of Genie, would she, at the age of 13, not be able to learn to ride the bicycle just as she was not able to acquire language features? It appears that more research could be employed to accurately determine whether the human brain is biologically provided with a language acquisition device.

SILVA, Ronivaldo Braz da. Uma breve discussão sobre os fatores biológicos em Aquisição da Linguagem. *Revista do GEL*, São Paulo, v.4, n.2, p. 153-169, 2007.

■ **RESUMO:** *O estudo de como uma língua é adquirida e a participação do cérebro no processo de aquisição de línguas é importante, porque o desenvolvimento da linguagem é um dos fatores mais importantes no desenvolvimento humano. A análise do desenvolvimento de línguas está intrinsicamente conectada à percepção de como os seres humanos ou cérebros*

humanos percebem, aprendem, controlam e coordenam o comportamento elaborado. Dessa forma, o estudo do desenvolvimento de uma língua envolve pesquisa sobre o desenvolvimento motor, perceptual e cognitivo. Este artigo revisa as três principais teorias da aquisição de línguas, ou seja, as teorias behaviorista, psicolinguística e interacionista, e examina o componente biológico da aquisição de línguas e a participação do cérebro no processo de desenvolvimento de línguas.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** *Aquisição de primeira e segunda línguas. Período crítico para aquisição de línguas. Danificação cerebral.*

References

BROCA, P. Loss of speech, chronic softening and partial destruction of the anterior left lobe of the brain. **Bulletin de la Societe Anthropologique**, Paris, v. 2, p. 235-238, 1861a.

BROCA, P. **Remarks on the Seat of the Faculty of Articulated Language – Following an Observation of Aphemia (Loss of Speech)**. Classics in the History of Psychology – An internet resource developed by Christopher D. Green, York University, Toronto, Ontario, 1861b. <<http://psychclassics.yorku.ca/Broca/aphemie-e.htm>>, accessed on Jan 12th, 2007.

CAIRNS, H. S. **The acquisition of language**. Austin: Pro-Ed, 1996.

CHAPMAN, R. S. Children's language learning: an interactionist perspective. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, New York, v.41,n.1, p.33-54, 2000.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Rules and representations**. New York: Columbia University Press, 1980.

CHOMSKY, N. **Rules and representations**. New Ed. New York: Columbia University Press, 2005.

CURTISS, S. et al. The linguistic development of Genie. **Language**, Baltimore, v.50, p.528-554, 1974.

DAMASIO, A. R.; DAMASIO, H. Brain and language. **Scientific American**, New York, v.267, n.3, p.88-95, 1992.

DAMASIO, H.; DAMASIO, A. R. The anatomical basis of conduction aphasia. **Brain**, London, v.103, p.337-350, 1980.

DeKEYSER, R. The robustness of critical period effects in second language acquisition. **Studies in Second Language Acquisition**, Bloomington, v.22, n.4, p.499-533, 2000.

DeKEYSER, R.; LARSON-HALL, J. What does the critical period really mean? In: KROLL, J. F.; De GROOT, A. M. B. (Ed.). **Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches**. Oxford: Oxford University Press, 2005. p.88-108.

EGGERT, G. H. **Wernicke's works on aphasia: a sourcebook and review: early sources in aphasia and related disorders**. The Hague: The Netherlands: Mouton Publishers, 1977. v.1.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1985.

GESCHWIND, N. Language and the brain. **Scientific American**, New York, v.226, n.4, p.76-83, 1972.

GESCHWIND, N. The paradoxical position of Kurt Goldstein in the history of aphasia. In: GESCHWIND, N. (Ed.) **Selected papers on language and the brain** Dordrecht: Reidel, 1974. p. 52-72.

GOLDSTEIN, K. **The organism: a holistic approach to biology**. New York: The American Book, 1939.

GOLDSTEIN, K. **Aftereffects of brain injuries in war: their evaluation and treatment**. New York: Grune & Stratton, 1942.

GOLDSTEIN, K. **Language and language disturbances**. New York: Grune and Stratton, 1948.

GOLDSTEIN, K. **The organism: a holistic approach to biology**. New York: The American Book, 1963.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M. **Exceptional learners**. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

HALLAHAN, D. P.; KAUFFMAN, J. M.; LLOYD, J. W. **Introduction to learning disabilities**. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

HARDMAN, M. L.; DREW, C. J.; EGAN, W. **Human exceptionality**. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

HOTHERSALL, D. **History of psychology**. New York: Mcgraw-Hill, 1995.

HOWARD, V. F.; WILLIAMS, B. F.; PORT, P. D.; LEPPER, C. **Very young children with special needs**. Upper Saddle River: Merrill, 1997.

HUDSON, L. J.; MURDOCH, B. E. Chronic language deficits in children treated for posterior fossa tumour. **Aphasiology**, London, v.6, n.2, p.135-150, 1992.

HUITT, W.; HUMMEL, J. **Piaget's theory of cognitive development: educational psychology interactive**. Valdosta: Valdosta State University, 2003.

JACOBS, B.; SCHUMANN, J. Language acquisition and the neurosciences: towards a more integrative perspective. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 13, n.2, p.282-301, 1992.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. New York: Pergamon Press Inc., 1981.

LENNEBERG, E. The capacity of language acquisition. In: FODOR, J.; KATZ, J. J. (Ed.) **The structure of language: readings in the philosophy of language**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1964. p.579-603.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: John Wiley & Sons, 1967.

LONIGAN, C. J. et al. The role of otitis media in the development of expressive language disorder. **Developmental Psychology**, Washington, v.28, p.430-440, 1992.

MERCER, C. D. **Students with learning disabilities**. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1997.

MOERK, E. L. A behavioral analysis of controversial topics in first language acquisition: reinforcements, corrections, modeling, input frequencies, and the three-term contingency pattern. *Journal of Psycholinguistic Research*, New York, v.12, n.2, p.129-155, 1983.

PAUL, R.; LYNN, T. F.; LOHR-FLANDERS, M. L. History of middle ear involvement and speech/language development in late talkers. **American Speech**, New York, v.36, p.1055-1062, 1993.

PIAGET, J. **The construction of reality in the child**. New York: Basic Books, 1954.

PIAGET, J. **The construction of reality in the child**. Re-issued. London: Routledge – Taylor & Francis Group, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **The psychology of the child**. London: Routledge – Taylor & Francis Group, 1969.

PINKER, S. **The language instinct**. London: Penguin, 1994.

SAGAN, C. **Broca's Brain**. New York: Random House, 1979.

SELIGER, H. W.; KRASHEN, S. D.; LADEFOGED, P. Maturational constraints on second-language accents. **Language Sciences**, Tokyo, v.36, p.20-22, 1975.

SHATZ, C. J. The developing brain. **Scientific American**, New York, v.267, n.3, p.60-67, 1992.

SINGLETON, D. The critical period hypothesis: a coat of many colours. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching – IRAL**, Heidelberg, v.43, n.4, p.269-285, 2005.

SINGLETON, D.; LENGYEL, Z. **The age factor in second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

SKINNER, B. F. **Consensus and controversy**. Edited by S. and C. Modgil. London: Routledge–Taylor & Francis Group, 1987. (Rutledge International Mater-Minds Challenged,5).

STUDDERT-KENNEDY, M. Language development from an evolutionary perspective. In: KRASNEGOR, N. A. et al. (Eds.). **Biological and behavioral determinants of language development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p.5-28.

WERNER, H.; STRAUSS, A. A. Causal factors in low performance. **American Journal of Mental Deficiency**, Washington, v.45, p.213-218, 1940.

WERNICKE, C. Der aphasische symptomkomplex: eEine psychologische studie auf anatomischer Basis. In: EGGERT, G. (Ed.). **Wernicke's work on aphasia**. The Hague: Mouton Publishers, 1874. p.219-283.

WERNICKE, C. The symptom-complex of aphasia. In: CHURCH, A. (Ed.). **Modern clinical medicine: diseases of the nervous system**. New York: D. Appleton, 1910. p.265-324.

DISCOURS REPRIS, DISCOURS EMPRUNTE, DISCOURS HABITÉ CHEZ L'ENFANT ENTRE 1 ET 3 ANS

Aliyah MORGENSTERN¹

■ **RÉSUMÉ:** L'enfant entre dans le langage en reprenant des formes entendues dans le langage adulte, en manipulant les mots, les structures, et va jusqu'à jouer avec les places énonciatives afin de s'approprier pleinement toutes les fonctions du langage. Cet article retrace le parcours de l'enfant à travers trois moments clés de son appropriation du langage: ses premiers pointages, ses premières négations et des renversements pronominaux dans le récit. Les formes sont reprises dans le dialogue, mais l'enfant peut aussi les manipuler ensuite dans des jeux monologiques puis les remettre de nouveau en circulation dans le dialogue. On montre ainsi combien les reprises, la répétitions du discours entendu, les emprunts peuvent être "internalisés" (VYGOTSKY, 1934) et devenir ainsi habités par l'enfant qui les fait siens.

■ **MOTS-CLÉS:** Discours. Pointage. Auto-désignation. Renversement pronominal. Négation. Monologue. Dialogue

"As Bolinger has pointed out (Bolinger 1976), speaking is more similar to remembering procedures and things than it is to following rules. It is a question of possessing a repertoire of strategies for building discourses and reaching into memory in order to improvise and assemble them. Grammar is now not to be seen as the only, or even the major source of regularity, but instead grammar is what results when formulas are re-arranged, or dismantled and re-assembled, in different ways."

(HOPPER, 1987, p.134)

L'entrée de l'enfant dans le langage passe par la reprise, la répétition de formes

¹ Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines, 69342; Lyon cedex 07, France; morgen@idf.ext.jussieu.fr

entendues dans le discours adulte. Mais pour qu'il y ait une véritable acquisition du langage, il faut que l'enfant s'approprie ces formes, les manipule, joue avec, les active de manière productive dans ses interactions avec les autres.

Si l'enfant apprend à parler en écoutant et en répétant ce que disent les enfants plus âgés et les adultes, il ne s'agit pas d'écholalie ou d'imitation, mais d'un processus plus restrictif, avec une forme de sélection qui traduit de l'intentionnalité. Les phénomènes de répétition sont présents à la fois dans les productions de l'enfant et dans l'alternance des tours de parole des dialogues adulte-enfant. Ils relèvent d'une activité de production et de manipulation linguistique, d'une véritable inscription discursive, et non d'un simple automatisme passif. La répétition permet non seulement à l'enfant de goûter les mots et les structures de la langue adulte et de se les approprier, mais il s'agit également d'un procédé grâce auquel il peut jouer un rôle dans la conversation. Il fait ainsi des réponses à des questions, ou cherche à clarifier la référence. Il manifeste son accord ou son désaccord. Ainsi, des répétitions, des reprises, des emprunts au langage entendu parsèment les énoncés de l'enfant et circulent dans le dialogue.

Cela commence avec les séquences de «vocalisations conversationnelles» (TREVARTHEN, 1977) pendant le change du bébé, durant lesquelles on ne sait pas très bien qui du parent ou de l'enfant imite l'autre. Cela continue avec les routines et les gestes conventionnels qui entrent dans le répertoire de l'enfant vers 10-11 mois («au revoir», «ainsi font font font les marionnettes»). Ces gestes sont nettement repris du répertoire de la communauté dans laquelle naît l'enfant. Pour autant que nous puissions l'observer dans notre société occidentale, il semble en être de même du geste de pointage largement utilisé par les parents avant que l'enfant n'ait les capacités motrices pour le former lui-même. Seules des études comparées entre différentes cultures, en particulier dans celles où les adultes n'utiliseraient pas le pointage de façon usuelle, pourraient nous indiquer si les êtres humains sont biologiquement programmés pour pointer et créer chacun cette forme symbolique ou si les enfants répètent, reprennent, empruntent et s'approprient une forme à laquelle les adultes assignent déjà une forte charge symbolique.

Cependant, il est possible de considérer toute véritable forme d'appropriation de l'usage symbolique d'un geste ou d'un mot repris aux adultes et réemployé en contexte comme une création personnelle. Ce phénomène est frappant dans ce que l'on peut appeler le «pointage monologique», quand l'enfant se retrouve seul face au monde, hors du regard d'un adulte, et qu'il pointe pour

lui-même un phénomène étonnant, saillant, singulier dans son environnement, en reprenant une forme qui lui a été adressée, sans doute, d'abord en dialogue. Nous étudierons donc ce phénomène en le considérant comme l'un des premiers emprunts que fait l'enfant et qui signe son entrée dans une première forme de symbolisation et dans le langage. Nous aborderons, dans une deuxième partie, les premières négations que l'enfant s'adresse à lui-même, en reprenant encore une fois l'interdit posé par l'adulte. Notre troisième partie sera consacrée au phénomène du renversement pronominal, le «tu pour je» que l'on trouve chez certains enfants et qui leur permet de parler d'eux-mêmes avec une autre voix, en prenant une autre place énonciative, une perspective différente.

Données

Nos analyses porteront sur des données longitudinales de deux petits garçons français, de milieu plutôt favorisé. Guillaume a été enregistré depuis sa naissance jusqu'à l'âge de quatre ans et les données ont été transcrites entre les âges d'un an et quatre ans. Théophile est filmé une fois par mois pendant une heure, depuis l'âge de sept mois (les enregistrements sont encore en cours). Le travail s'est effectué, dans un premier temps, sur les enregistrements vidéo. Nous transcrivons ces données à partir de l'âge de dix-huit mois.

L'apport de la vidéo et des nouvelles technologies permet désormais de remplacer ou d'associer la prise de notes à des enregistrements que l'on peut aligner aux transcriptions. Dans la méthode de recueil de corpus que nous utilisons, les enregistrements vidéo, qui ont lieu une fois par mois puis sont transcrits, représentent un corpus bien pauvre selon les standards posés par Tomasello et Stahl (2004) qui préconisent des méthodes de recueil beaucoup plus denses. Nous ne pouvons pas savoir en quoi l'enfant a changé au jour le jour, ou même de semaine en semaine, contrairement aux pères scientifiques du tournant du dix-neuvième siècle qui pouvaient noter l'évolution des phénomènes étudiés de manière quotidienne dans les journaux qu'ils tenaient sur leurs enfants (TAINÉ, 1876; DARWIN, 1877). Cependant, chaque enregistrement représente une surprise. Nous re-découvrons l'enfant chaque mois, avec toutes ses transformations. Grâce à ces ruptures dans le flux temporel, à cette discontinuité forcée, nous pouvons ainsi pointer des développements saillants qui n'auraient pas saisi notre attention de la même façon si nous avions vu l'enfant évoluer au quotidien.

Approche

L'objectif est de garder une continuité entre le travail de recueil des données, les analyses et les hypothèses théoriques que les données vont inspirer. Ainsi la théorie sera nourrie de l'observation réelle des faits de langues en contexte. Il est alors impossible d'éviter une analyse subjective des faits qui passe par un véritable corps à corps entre le linguiste et son «sujet», ici l'enfant. C'est en cela que le travail d'analyse est personnel et imprévisible.

Les «observables» sur lesquels nous choisissons de travailler, sont déjà le reflet de notre approche théorique (OCHS, 1979) qu'ils continuent de nourrir constamment. Il y a tout au long de l'activité de recherche en acquisition du langage une influence mutuelle des observables sur la théorie et de la théorie sur les observables.

Nous tâchons de distinguer, autant que possible, ce qui est réellement construit par l'enfant et ce qui est importé à partir des catégorisations projetées par le chercheur. Nos analyses se situent donc à la croisée de la linguistique cognitive et de la linguistique de l'énonciation et sont fortement inspirées par les travaux de Brigaudiot et Danon-Boileau (2002).

La linguistique cognitive a pour hypothèse que la faculté d'acquisition du langage repose sur des mécanismes cognitifs généraux, à l'œuvre dans d'autres activités cognitives que le langage. Elle va à l'encontre de la thèse classique de la grammaire générative (théorie chomskyenne des «principes et paramètres»), selon laquelle les langues ne peuvent être acquises que par un module spécifique, un «organe du langage» (les propriétés de ce module seraient radicalement différentes de celles du reste du système cognitif humain).

Dans les recherches en acquisition du langage, en complémentarité de ces mécanismes cognitifs généraux, les tenants de l'approche cognitive et fonctionnaliste posent une «usage based theory of language acquisition» (TOMASELLO, 2002), insistant donc sur les usages que fait l'enfant en tenant compte du langage qui l'environne ou qui lui est adressé. Même si l'enfant, contrairement aux autres animaux, a des capacités d'ordre biologiques et cognitives innés qui sont liées sans doute à l'évolution de l'espèce, il doit apprendre les conventions linguistiques à partir du langage des autres. Il les construit en parallèle avec les autres apprentissages d'ordre cognitif et social comme le fait de pouvoir suivre le regard de l'autre, d'attirer son attention, de lire ses intentions, la capacité à faire des analogies, à catégoriser, à symboliser. Au niveau linguistique, selon l'approche cognitive et constructiviste, l'enfant apprend

des mots et des constructions isolées, et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui, petit à petit, lui permettent de se construire des grammaires successives.

Il est important de comprendre cependant que ces grammaires successives, qui ont leur cohérence, ne sont pas bien «ordonnées» et constituent un véritable casse-tête pour le linguiste qui les étudie et essaie de reconstituer ces systèmes.

Il est également primordial de prendre en compte le contexte et de s'appuyer sur les fondements de la linguistique énonciative selon laquelle il est absolument nécessaire d'ancrer toute théorie du langage dans des situations particulières (CULIOLI, 1995).

C'est en situation et dans l'interaction que le bébé soumet en permanence le flux sonore qui lui parvient à une analyse que Culioli (1990) appelle activité épilinguistique et qui a pour caractéristique d'être non consciente contrairement à l'activité métalinguistique du linguiste. Nous mettrons donc à la fois l'accent sur les aspects discursifs et intersubjectifs de la parole et sur l'activité mentale de l'enfant.

1) Le pointage monologique : de la mise en forme de l'altérité à l'appropriation d'une fonction symbolique.

La maturation neurologique permet aux enfants de maîtriser leurs mouvements et de les transformer en gestes en raison de leurs capacités motrices plus fines. Leurs interlocuteurs assignent du sens à ces gestes. En parallèle, les enfants développent les prérequis cognitifs qui leur permettent de reprendre les gestes symboliques qui leur sont proposés dans des routines comme «au-revoir» ou «ainsi font font font les marionnettes». Ainsi, le geste de pointage émerge grâce à la maîtrise de la motricité fine, de la capacité à symboliser et à imiter/répéter/reprendre les formes employées par les adultes.

Certains gestes conventionnels apparaissent très tôt chez l'enfant, et c'est notamment le cas pour le pointage, observable avant l'âge de douze mois, peu de temps avant les premiers mots. Selon Cabrejo Parra (1992), ce geste représente une condition nécessaire à la construction du langage car il donne à l'enfant la possibilité de désigner un objet en tant que lieu d'attention partagée et d'échange avec l'adulte. L'objet montré prend un statut particulier puisque le geste de pointage accompagné du regard le distingue de son environnement (BRUNER, 1983). L'enfant réalise ainsi une première opération de symbolisation dans un «meeting of minds» (TOMASELLO, 1999) avec l'adulte que les grands

singes ne pourraient pas faire (BUTTERWORTH 1991, 2003; TOMASELLO, 2002). Il s'agirait ici de la première manifestation toute simple de prérequis spécifiques à l'homme dans son accès au langage : la capacité à partager, à communiquer, à comprendre une intention.

Le geste de pointage a reçu une attention particulière dans le domaine de l'acquisition du langage depuis le milieu des années 1970. Il s'agit de l'une des formes gestuelles les plus étudiées, si ce n'est la plus étudiée, pour diverses raisons. Pour Bates et al. (1979) ou Bruner (1983), l'utilisation du pointage chez l'enfant permet d'anticiper son développement linguistique : la richesse lexicale et l'activité de dénomination en particulier.

Butterworth (2003) a mené plusieurs études expérimentales selon lesquelles l'enfant ne pointerait pas en l'absence d'un adulte, ce qui semblerait plutôt confirmer que le pointage est un geste «triadique» (TOMASELLO, 1999), à valeur communicative et s'effectuerait donc uniquement dans le dialogue. Les caractéristiques du pointage seraient dans la ligne des propriétés du langage décrites par Tomasello : «[...] language is nothing more than another type - albeit a very special type - of joint attentional skill ; people use language to influence and manipulate one another's attention [...]» (TOMASELLO, 1999, p. 21).

Nous avons longuement regardé les enregistrements vidéo de Théophile² depuis l'âge de huit mois. Nos observations confirment l'existence dans notre corpus (selon bien sûr notre regard et notre interprétation) de ce que nous avons appelé le pointage monologique. Il s'agit d'un pointage que l'enfant semble faire en dehors de l'interaction, comme s'il se montrait à lui-même un élément saillant. Si le pointage est une sorte de «décharge de surprise», une manifestation d'intérêt pour un objet différent, intéressant, l'enfant peut l'exprimer sans s'adresser à un autre interlocuteur. Chez Théophile, le pointage se manifeste quand sa mère a le dos tourné et qu'il montre, sans regarder autour de lui, la lampe dont l'abat-jour est de travers, ou quand il joue avec des jouets et qu'un morceau du garage est cassé, ou qu'un objet a changé de place.

Les parents de Théophile l'ont d'ailleurs observé de loin, alors qu'il découvrait la maison des amis chez qui ils venaient passer les vacances de Pâques (à 1;09). Théophile est allé de pièce en pièce, tout excité, en babillant et en pointant tout ce qui se trouvait sur son passage. Il a continué dans le jardin, loin des adultes qui finissaient leur apéritif.

On peut donc se demander si le pointage ne serait pas du gestuel « rapporté »

² MATHIOT; MORGENSTERN; LEROY, 2007.

ou plutôt s'il ne permet pas à l'enfant d'emprunter le rôle de l'adulte dans l'échange. Il s'agit ici d'un échange que Théophile fait avec lui-même et dans lequel il serait à la fois celui qui montre et celui à qui l'on montre. Les adultes utilisent le pointage en complémentarité avec le langage adressé à l'enfant pour attirer son attention, pour lui faire partager un objet ou un phénomène intéressants en le lui montrant. L'enfant peut donc reprendre le geste en dialogue, pour montrer à l'adulte ce qui l'attire, mais aussi en monologue, pour se le montrer à lui-même. Dans ce dernier cas, on peut alors imaginer que l'enfant prend en quelque sorte le rôle et la perspective de l'adulte qui lui montrerait les objets marquants, curieux.

Si le pointage (le geste symbolique et non le mouvement en lui-même) est bien un geste d'ordre socio-pragmatique, construit à partir des capacités motrices, cognitives, psychiques de l'enfant qui s'approprie un geste et un symbolisme dans le bain de langage et de gestes qui l'environne, on peut imaginer que l'enfant l'utilise pour l'autre, mais aussi pour lui-même, puisque c'est ainsi qu'il a été utilisé devant lui. Il reprendrait alors la « mise en gestes » de l'adulte. L'enfant jouerait à la fois le rôle de l'adulte et son propre rôle et serait alors celui qui montre et celui qui regarde, à l'intérieur d'une mini-saynète dialoguée.

Ce phénomène rappelle la reprise des jeux de routines que fait l'enfant quand il est seul, parfaitement illustrée dans l'épisode du fort/da décrit par Freud (1920) chez son petit-fils d'un an, sorte de « coucou/le voilà » re-joué dans la solitude. Il y a dans ces épisodes un jeu entre altérité et identité : l'enfant joue la disparition de sa mère, il est sa mère qui disparaît, mais il est aussi l'enfant qui maîtrise le jeu et peut ainsi supporter l'angoisse de la séparation.

Il est également possible de saisir des épisodes dans le dialogue en face à face avec l'autre, où le pointage paraît être prioritairement utilisé par l'enfant pour lui-même. À 11 mois, Théophile va de plante en plante dans la maison et s'amuse avec les feuilles. Ses parents le mettent en garde pour qu'il ne les arrache pas. Théophile maîtrise son geste à plusieurs occasions et tout d'un coup, il va trop loin et arrache un petit bout de feuille. Son père, qui est face à lui, s'écrie d'une voix un peu plus forte et plus sévère que d'habitude « non Théophile, c'est une plante ! ». Il donne alors à l'action de l'enfant le statut de bêtise. Théophile sursaute, regarde son père, puis son visage se détend, il sourit et pointe dans sa direction. On peut penser que Théophile se dit à ce moment-là, « mais non, je ne dois pas avoir peur de ce monsieur qui a une grosse voix et gronde, c'est mon papa ! ». Même si l'échange s'est produit entre les deux interlocuteurs, on peut considérer le pointage de l'enfant comme un signe destiné à se rassurer, à calmer l'angoisse provoquée par la discordance entre la voix fâchée

et la représentation qu'il a de son père.

Ainsi, le pointage crée un lien, comble la discontinuité entre la représentation mémorisée et l'actualité inattendue. Cet emploi du pointage manifeste l'appropriation du geste par l'enfant dans une fonction propre au langage et qui est celle d'aider à maîtriser l'angoisse provoquée par une absence ou une discordance grâce à son pouvoir organisateur. Cette manifestation montre que le geste de pointage de Théophile est réellement devenu sien.

2) Le non : de la reprise d'un interdit à la catégorisation du réel.

Le «non» chez l'enfant prend un éventail de valeurs (échec, rejet, déni, refus, absence, non-existence...) que nous ne détaillerons pas ici. Nous nous contenterons d'analyser deux types de «non» qui entrent dans la ligne directrice de cette étude.

Le premier «non» est celui que l'on retrouve chez l'enfant qui s'apprête à toucher une prise électrique ou le bouton de la cuisinière, qui s'arrête juste avant d'accomplir le geste, qui produit un hochement de tête ou un «non» verbal et qui rebrousse chemin. Il s'agit ici de l'écho d'un interdit parental que l'on retrouve à 1;0 (manifesté par un hochement de tête) chez Théophile, alors qu'il s'apprêtait à arracher une feuille dans le jardin de sa grand-mère, en continuité avec la scène décrite plus haut. Théophile s'est alors identifié à son père «interdicteur» en son absence (il est seul dans le jardin, sa grand-mère est occupée un peu plus loin). Si l'on peut interpréter ce «non» comme un «constat d'impuissance» (BRIGAUDIOT; DANON-BOILEAU, 2002, p.100), il s'agit également d'une manifestation de pouvoir chez l'enfant : sur les choses, sur les actes, sur lui-même et sur l'impossibilité de réaliser son désir. Il s'approprie le rôle du père (et des autres adultes qui ont prodigué cet interdit : nous avons filmé également la mère dans une situation similaire) et le fait sien.

Un autre épisode de négation intéressante a marqué les enregistrements que nous avons faits de Théophile. Le premier «non» émis devant nous, alors que son lexique semblait uniquement constitué d'onomatopées (*proum vroum* pour voiture, *ouah ouah* pour chien) s'est produit à 1;04. Il était en train de jouer avec son nouvel établi et tenait une pince en bois à la main droite. Sa mère lui a alors demandé «tu veux jouer du piano Théophile?» Il s'est tourné vers elle, lui a souri et a fait deux pas dans sa direction (nous avons interprété ces deux signes comme un acquiescement). Puis il a baissé la tête, s'est légèrement

détourné de sa mère et a regardé la pince qu'il tenait. Il a alors bougé sa main droite et a dit «non». Il est revenu en arrière, a posé la pince sur l'établi, a couru joyeusement vers le piano et a grimpé sur le tabouret. On peut interpréter ce « non » comme signifiant « il y a quelque chose qui ne va pas, je ne peux pas jouer du piano avec une pince à la main, cette pince n'entre pas dans le projet que me propose maman ». Ce « non » n'était pas adressé à sa mère, il s'agissait d'un monologue, il l'a produit « dans sa barbe », pour lui-même, sans regarder d'interlocuteur.

Là encore, il semble que l'on soit passé de l'emploi d'une forme et d'un rôle à la place de l'autre dans l'interdit, à l'emploi d'une forme pour soi, pour mettre en mots un problème à résoudre tout seul : la discordance entre une réalité (la pince à la main) et un projet (jouer du piano).

Si Théophile a d'abord emprunté la forme de négation et sa fonction pour reproduire un interdit, il s'est ici approprié du marqueur et le langage lui permet encore une fois d'organiser, de catégoriser son réel.

3) “Tu” pour “Je” ou l'altérité dans l'identité.

Les utilisations de *tu* ou de *il/elle* « à la place de » *je* prennent un statut d'événement pour le chercheur, tant ces marques de différenciation ou de rupture par rapport à la source énonciative peuvent avoir leur étrangeté, parfois dérangeante voire inquiétante, quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois, désignés sous le nom de renversement pronominal, ont beaucoup intrigué les linguistes, les psychologues et les médecins, notamment parce qu'on les trouve assez fréquemment dans le langage des autistes pour lesquels Bettelheim (1967) parle d'« évitement de la première personne ». Les enfants aveugles auraient également des difficultés à mettre en place le pronom de première personne, ce qui conduit à insister sur l'importance du langage entendu et des dialogues échangés. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms.

Or, on trouve de tels renversements au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et ils donnent, à ceux qui l'écoutent, le sentiment que l'enfant opère une forme de dédoublement de soi. Les emplois de la deuxième personne peuvent nous éclairer sur la façon dont l'enfant utilise cet emprunt au discours qui lui est adressé pour jouer le rôle de l'autre dans un script déjà connu et qu'il ré-instancie.

On constate que Guillaume, enregistré par Mireille Brigaudiot (BRIGAUDIOT;

NICOLAS, 1990) depuis la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans, utilise la deuxième personne quand il s'agit de parler de ses exploits ou de ses bêtises et de se présenter dans des situations hors de l'ordinaire.

Exemple 1, Guillaume 2;03

G. fait l'inventaire des chaussures et il commente.

G - C'est à papa.

M - C'est les souliers de papa.

G - Peux, veux à mettre, veux.

M - Tu veux les mettre ?

G - Oui met les souliers de son père comme ça marche

M - Hein ?

G - *se met debout avec les souliers* Marcher comme ça

M - Tu veux marcher comme ça ?

G - Ouais *marche quelques pas* bravo tu marches !!

On remarque que tant que Guillaume présente son désir et son projet, il emploie [Ø + verbe]. Une fois qu'il a commencé à accomplir son acte, on trouve une forme marquée qui est *tu*. Est-ce un *tu* qui signifie *je* ? Est-ce que c'est vraiment à l'enfant de se congratuler ? Est-il l'énonciateur approprié, cet énoncé ne revient-il pas à la mère ? Nous sommes dans un contexte d'exploit et par ailleurs cet énoncé ressemble fort à du discours entendu. Nous pouvons dire que l'enfant exprime sa propre fierté en empruntant le rôle de « congratulateur » habituel de sa mère. Le langage lui permet ainsi d'être dans cet espace intermédiaire entre la fusion avec l'autre et la séparation. Cela passe par un énoncé dans lequel il parle de lui-même comme si un autre lui adressait la parole. Cette forme *tu* marque donc à la fois l'altérité et l'identité. La mère continue le dialogue sans poser de question sur la référence de ce *tu*. Elle l'a bien compris comme si l'enfant avait dit *je*.

Exemple 2, Guillaume 2;05

Guillaume est en train de manger une cacahuète.

G - T'as avalé encore !

M - Non, une seule cacahuète, pas tout.

Nous sommes dans un contexte de bêtise, frôlant le danger. Ce *tu* se retrouve quand l'enfant court sur le trottoir, s'arrête au moment de s'élancer

sur le passage clouté et dit « tu traverses pas ». Cela nous rappelle également le « non » ou le hochement de tête que nous venons de voir dans la situation où l'enfant re-joue le rôle « d'interdicteur ». On voit bien ici que l'enfant produit un morceau de « script » qui correspond à une situation. Il fonctionne avec sa mémoire auditive associée à la citation, ou plutôt il associe une forme [tu + prédicat] à une situation. C'est comme s'il empruntait la réplique de sa mère, et du même coup sa place de locutrice. L'important n'est pas « qui parle » mais que l'énoncé soit produit. À partir du moment où le texte existe, où il n'y a pas à le créer et où il s'applique à la situation en cours, l'enfant le produit.

Danon-Boileau (2002) rapporte l'énoncé d'un enfant qu'il suit en thérapie et qui, pour conjurer l'étrangeté d'une situation à laquelle il est confronté se sert d'un énoncé qui lui a sans doute été adressé. Sa mère lui tend la salière alors qu'il avait demandé du sucre pour son yaourt et il dit « tu t'es trompé de pied » puisant ainsi « dans une situation antérieure des images et des mots pour circonscrire ce qu'il ressent cette fois quand sa mère lui tend le sel » (DANON-BOILEAU, 2002, p.65). Dans ce cas, le *tu* sujet de l'énoncé pourrait être considéré comme « correct » puisque l'enfant s'adresse à sa mère, mais l'emploi du prédicat « tromper de pied » nous montre que cet énoncé fonctionne d'une certaine manière de la même façon que ceux que nous décrivons dans le corpus de Guillaume, avec un emprunt de discours entendu dans une situation similaire. Avec le « tu pour je », nous sommes également dans l'utilisation citationnelle qui s'appuie sur la mémoire auditive d'un script, d'un scénario : il s'agit d'une citation d'un discours adressé à soi-même. L'enfant a intégré un format dans lequel la question de la référence du locuteur est encore seconde pour lui. La citation « tu t'es trompé de pied », n'est pas tout à fait du même ordre que le « t'as avalé encore » de Guillaume. C'est peut-être dans cette différence que réside le saut qualitatif qui fera de Guillaume un enfant « typique » et de l'enfant suivi en thérapie, un enfant « différent ». Ce dernier a puisé des mots dans une situation antérieure où sa mère lui a sans doute dit qu'il avait enfilé la mauvaise chaussure (il est donc bien le référent de ce « tu ») et il fait un usage tout à fait productif et intéressant du langage dans sa dimension citationnelle, ce qui a ravi ses thérapeutes. Si effectivement il y a eu « erreur », l'enfant ne décrit cependant pas la situation en cours: le sel donné à la place du sucre. Il reste dans une dimension plus échoïque. Guillaume, lui, reprend un énoncé à la deuxième personne, non pas pour attribuer une propriété à son interlocuteur, mais pour parler de lui-même dans une situation répétée à l'identique ou légèrement différente et dans laquelle l'énoncé est parfaitement adéquat, à cela près qu'il s'est substitué à l'autre pour le produire, qu'il a interverti les places de locuteur et d'interlocuteur.

En disant *tu* pour référer à lui-même, Guillaume s'appuie sur sa mémoire auditive

comme s'il restituait du langage entendu. Les énoncés dans lesquels l'enfant se désigne à la deuxième personne pourraient constituer des sur-extensions d'énoncés que les adultes lui ont adressés dans des situations où il a été jugé « extra-ordinaire », où il a fait une grosse bêtise ou accompli un exploit, ce qui l'a touché puisqu'il a été verbalement félicité ou grondé pour ses bêtises.

Nous avons retrouvé une situation comparable chez Paul, un petit garçon dont les médecins pensaient qu'il était peut-être autiste Asperger et que nous suivions dans un groupe de cinq enfants présentant des troubles du langage au Centre Alfred Binet à Paris. Il parlait vite et sur un schéma mélodique indéfiniment répété. Souvent, nous retrouvions dans sa bouche l'écho de paroles qu'on lui aurait tenues, ce qui donnait à son langage une apparence de patchwork dans lequel nous avions du mal à le situer comme sujet véritable, comme source énonciative. En effet, l'essentiel de ses remarques se faisait par le recours à des formulations d'emprunts, notamment autour de l'interdit. Il lui arrivait, par exemple, de répéter de nombreuses fois les phrases : « faut pas faire ça ! », « ça c'est une bêtise ! » d'une voix très haut perchée tout en étant inexpressive, et sans toujours manifester d'ailleurs la mimique appropriée. Par ailleurs, Paul ne disait pas *je* en parlant de lui. Il pouvait, par exemple, nous demander des feutres en disant « Tu veux des feutres ! ». Il semblait donc « absenté » de ses énoncés.

Pourtant, un jeu a suscité pour la première fois la production de la première personne. Pour la fête des rois, nous lui avons fabriqué une couronne. Paul a tellement adoré ce moment qu'il a dit spontanément et avec une véritable intonation chargée de fierté : « je suis le roi », ce qu'il a ensuite répété de nombreuses fois en créant une routine : poser la couronne sur la tête et produire l'énoncé. C'est en devenant, ou en étant, un personnage, bien différencié par rapport aux autres, « le roi » donc le seul roi, et le seul à être roi, qu'il a pu se désigner à la première personne.

Les emplois de la deuxième personne à la place de la première s'inscrivent dans des scripts avec une succession de répliques. C'est le souvenir d'une situation qui déclenche l'énoncé. L'enfant abandonne le *tu* pour s'auto-désigner, à partir du moment où il peut se détacher de la situation figée et concrète évoquée par une sensation et par des énoncés qui ont accompagné cette situation. Ce processus permet à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère, de souligner sa part d'écart par rapport à cet autre, et de faire entendre sa propre voix, en construisant et marquant verbalement ainsi son identité propre.

Mais en chemin, nous avons vu comment l'enfant a pu jouer avec la parole de l'autre, jouer l'autre et s'adresser à lui-même, encore une fois hors-dialogue, en quelque sorte, même s'il l'a fait en présence de sa mère.

Conclusion

Quand on est avec des enfants tout-venant, on oublie parfois de s'émerveiller devant leur entrée aisée dans la langue. Ce n'est que dans la fréquentation régulière d'enfants pour qui l'accès au langage est semé d'obstacles que l'on prend conscience de la complexité du langage. Pour s'approprier la langue :

- Il faut pouvoir segmenter le flux sonore (ou visuel dans le cas des langues des signes) en unités douées de sens, les intentions communicationnelles de l'interlocuteur, les tours de parole, le réel...

- Il faut pouvoir stocker, mémoriser des mots, des structures, des mélodies, des configurations, des situations, du sens.

- Il faut hiérarchiser, réorganiser, catégoriser ces mots, ces structures, ces mélodies, ces configurations, ces situations, ce sens pour avoir accès à la « grammaire » du langage.

- Il faut pouvoir lire les émotions, les attentes, comprendre les représentations d'autrui, évaluer le savoir partagé. Il faut donc la capacité à saisir l'altérité et à prendre la perspective de l'autre.

- Il faut ensuite pouvoir instancier les mots, les énoncés en discours, en situation ... les produire.

- Et il faut aussi ... le vouloir.

Selon Vygotsky (1934), le développement chez l'enfant est d'abord social (ce qui au niveau linguistique se marque au niveau du dialogue) puis individualisé et internalisé (ce qui se marque au niveau du monologue). Il peut y avoir plutôt un va-et-vient permanent entre travail « inter-psychique » et « intra-psychique » selon les termes vygotskiens et non un développement en deux phases. Ce va-et-vient est marqué notamment dans les répétitions, les reprises, les emprunts que fait l'enfant à partir des petits segments de langage entendu, qu'il manipule et emploie en situation et qui nous permettent de reconstituer son cheminement dans l'appropriation des formes et de leurs fonctions en contexte.

Avec le pointage monologique, l'enfant se réapproprie une forme symbolique pour se désigner à lui-même les objets saillants de son environnement, comme le fait pour lui l'adulte. Avec le « non », il peut se formuler à lui-même un interdit, se donnant le pouvoir de maîtriser l'angoisse provoquée par la non-satisfaction d'un désir. Avec le « tu pour je », l'enfant peut rejouer le rôle de l'adulte dans un scénario où il se marque comme le vilain ou le héros. Toutes ces situations naissent dans le dialogue, mais c'est en jouant ces scénarios avec sa seule voix, que l'enfant manifeste une « internalisation » (VYGOTSKY, 1934), une appropriation

effective des formes trouvées chez l'autre dans un discours qu'il va pouvoir ensuite habiter.

Nous avons donc fait un retour sur quelques-unes des premières reprises, sur quelques-uns des premiers emprunts qui vont des gestes conventionnels (le pointage en particulier) ou des interdits réinstanciés dans le hochement de tête ou le « non » que l'enfant produit pour lui-même, à de longs énoncés déjà complexes dont la dimension citationnelle permet à l'enfant d'évoquer une situation en adéquation avec celle qu'il est en train de vivre. L'enfant joue avec les mots, reprend les structures, les énoncés, les places énonciatives jusqu'à se les approprier pleinement et entrer dans la langue.

MORGENSTERN, Aliyah. Discurso retomado, discurso emprestado, discurso apropriado por crianças entre 1 e 3 anos. **Revista do GEL**, São Paulo, v.4, n.2, p. 171-186, 2007.

■ **RESUMO:** *A criança entra na linguagem retomando formas que ela escuta da fala do adulto, manipulando as palavras, as estruturas e até joga com os lugares enunciativos a fim de se apropriar plenamente de todas as funções da linguagem. Diante disso, este artigo refaz o percurso da criança por meio de três momentos cruciais de sua apropriação da linguagem: as primeiras vezes em que ela aponta, suas primeiras negações e as trocas pronominais na narrativa. As formas são retomadas no diálogo, mas a criança pode também manipulá-las em um outro momento nos jogos monológicos e depois recolocá-las novamente em circulação no diálogo. Nós mostramos, assim, o quanto as retomadas, as repetições do discurso que ela ouve, os empréstimos podem ser "internalizados" (VYGOTSKY, 1934) e se tornarem, dessa forma, habitados pela criança que os torna seus.*

■ **PALAVRAS-CHAVE:** *Discurso. Apontar. Auto-designação. Troca pronominal. Negação. Monólogo. Diálogo.*

Bibliographie

BATES E. et al. **The emergence of symbols: cognition and communication in infancy.** New York: Academic Press, 1979.

BETTELHEIM, B. **The empty fortress.** New York: Free Press, 1967.

BRIGAUDIOT, M.; DANON-BOILEAU, L. *La naissance du langage dans les deux premières années*. Paris: P.U.F., 2002.

BRIGAUDIOT, M.; NICOLAS, C. **Acquisition du langage**: les premiers mots. Thèse non publiée sous la direction de M. le Professeur Antoine Culioli. Paris: Paris VII, 1990.

BRUNER, J. **Child talk**: learning to use language. New York: Norton, 1983.

BUTTERWORTH, F. G. The ontogeny and philogeny of joint visual attention. In: WHITEN, A. (Ed.). **Natural theories of mind**. Oxford: Basil Blackwell, 1991. p. 223-232.

BUTTERWORTH, F. G. Pointing is the Royal Road to Language for Babies. In: KITA, S. (Ed.). **Pointing**: where language, culture, and cognition meet. Mahwah: Erlbaum Associates, 2003.

CABREJO-PARRA, E. Deixis et opérations symboliques. In: DANON-BOILEAU, L.; MOREL, M. A. (Ed.). **La Deixis**. Paris: P.U.F., 1992. p.409-414.

CULIOLI, A. La linguistique : de l'empirisme au formel. In _____. **Pour une linguistique de l'énonciation**: opérations et représentations. Paris: Ophrys, 1990. t.1, p. 9-46.

CULIOLI, A. **Cognition and representation in linguistic theory**. Trans. by John T. Stoneham. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

DANON-BOILEAU, L. **Des enfants sans langage**. Paris. Editions Odile Jacob, 2002.

DARWIN, C. A Biographical Sketch of an infant. **Mind**, London, v. 2, p. 285-294, 1877.

FREUD, S. Au-delà du principe de plaisir II. In: _____. **Essais de psychanalyse**. Paris: Payot, 1920. p.49-56.

HOPPER, P. Emergent grammar and the a priori grammar postulate. In: TANNEN, D. (Ed.). **Linguistics in context**: connecting observation and understanding. Norwood: Ablex, 1987. p.117-134. (Advances in discourse processes, 29).

MATHIOT, E.; MORGENSTERN, A.; LEROY, M. Emergence of pointing: two case studies. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF AFLICO, May 20-24 th. 2007, Lille. **Annales....** Lille, 2007.

OCHS, E. Transcription as theory. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **Developmental pragmatics**. New York: Academic Press, 1979. p. 43-72.

TAINÉ, H. L'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. **Revue Philosophique de la France et de l'Etranger**, Paris, n.1, p.357-395, 1876.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard, 1999.

TOMASELLO, M. Why Apes don't point? In: ENFIELD, N. J.; LEVINSON, S. C. (Ed.). **Roots of human sociality: culture, cognition and interaction**. New-York: Oxford, 2002. p.506-524.

TOMASELLO, M.; STAHL, D. Sampling children's spontaneous speech: how much is enough? **Journal of Child Language**, Cambridge, v.31, p.101-121, 2004.

TREVARTHEN, C. Descriptive analyses of infant communication behaviour. In: SCHAFFER, H. R. (Ed.). **Studies in Mother-infant Interaction**. London: Academic Press, 1977. p.227-270.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Cambridge: The M.I.T. Press, 1934.

RESENHA

GURGEL, João Bosco Serra e. **Dicionário de gíria: modismo lingüístico: o equipamento falado do brasileiro**. 7.ed. Brasília: J.B. Serra & Gurgel, 2005.

Maria Edileuza Tavares da SILVA¹

Há de se considerar que ainda hoje os dicionários representam obras de extrema importância para o uso, preservação e mesmo como simples consulta da língua de uma determinada comunidade de falantes.

Compor um dicionário de língua, por exemplo, requer cuidado, seleção e tratamento adequado do material a ser analisado. Tal processo, muitas vezes, pode demandar anos de pesquisas até finalmente culminar em sua publicação. Sem contar que se tratará de uma obra sempre inacabada, pois a dinâmica da língua faz com que o dicionário publicado esteja sempre em atraso com relação ao seu uso efetivo. Por esse motivo, o inventário lexical de um dicionário é sempre aberto, infinito, embora o número de palavras de uma língua possa ser relativamente mensurável, considerando, como afirmam alguns estudiosos do léxico, como a Professora Maria Tereza Camargo Bidermam², que o número de palavras de uma língua pode atingir uns 500 mil vocábulos. Assim, apesar do esforço contínuo despendido em sua elaboração, um dicionário nunca será capaz de registrar todo o aparato lexical de uma civilização.

É importante mencionar que, mesmo sendo esta uma obra perpetuamente incompleta, o dicionário deve ter a pretensão de se configurar como o estuário lexical utilizado por uma determinada comunidade. Ele deve apresentar, de forma geral, clara e objetiva, o conjunto de palavras em uso em um meio lingüístico. A partir disso, ele pode ser elaborado de diferentes formas: há dicionários de língua, especiais, enciclopédicos e outros que apresentam unidades lexicais com todas as acepções que elas podem vir a assumir em um sistema lingüístico.

Feitas essas considerações, podemos voltar nossa atenção a um tipo de dicionário especial, mais especificamente, um “dicionário de gírias” publicado pelo jornalista, antropólogo e pesquisador J. B. Serra e Gurgel, intitulado *Dicionário de gírias – Modismo lingüístico – O equipamento falado do brasileiro*, que está em sua 7ª edição em 2005, e cuja editora leva o mesmo nome do autor.

¹ Programa de Pós-graduação em Lingüística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP – 14800-901, Araraquara, SP, Brasil; m_edileuzatavares@yahoo.com.br

² BIDERMAN, M.T.C. *Dimensões da palavra. Filologia e lingüística portuguesa*. São Paulo: Humanitas, n.2, p. 81-118, 1998.

O dicionário de gírias de Serra e Gurgel registra em seu *corpus* uma das maiores quantidades de gírias já publicadas anteriormente. Já na capa, o dicionário procura chamar a atenção do leitor, por meio de personagens estereotipadas e caricaturadas, demonstrando os grupos de usuários ou possíveis criadores e incentivadores de criações gírias, como por exemplo, o Malandro, o sujeito traído (“Corno”), o Mauricinho, a Loira, o Estudante entre outros. Sabemos, contudo, que a capa de uma obra, tem a pretensão de despertar a curiosidade do leitor com relação ao conteúdo veiculado nesta obra, mais ainda, a capa sugere o que será dito, conduz a intenção, de forma resumida, do que o autor pretende apresentar em sua obra. Nesse sentido, e já de início, podemos dizer que a opção do autor por representar na primeira capa os usuários de gírias, pareceu-nos ser um tanto preconceituosa em relação a tais expressões gírias, como se emitisse a elas um juízo de valor: as gírias seriam, neste contexto, “expressões ruins”, faladas por aqueles que, em caricaturas, foram apresentados em ilustração da capa do referido dicionário.

Assim, partindo da associação veiculada pela capa entre “falante-caricatura”, podemos depreender a idéia de que pessoas que não se reconhecem entre as figuras da capa, não são usuárias de gírias, como não o seriam pessoas cultas ou prestigiadas socialmente, além das crianças, idosos etc. O que definitivamente não é o caso, pois as gírias são unidades léxicas que fazem parte do acervo lexical da nossa língua como outras quaisquer.

O *corpus* variado de gírias compõe-se de 27.500 verbetes contra 6.023 publicados na 1ª edição, demonstrando um aumento expressivo do estuário lexical apresentado. Para tal aumento, destacamos as contribuições de *internautas* que acessaram o sítio criado pelo autor do dicionário, fornecendo-lhe novos vocábulos gírios.

Passando a uma análise estrutural da obra analisada, podemos dividir o dicionário de Serra e Gurgel em quatro partes significativas, apenas como fim didático.

Na primeira parte, o autor apresenta suas *notas* explicativas, ns tentativa de responder a uma parte das críticas que lhe foram atribuídas em razão de publicações anteriores do seu dicionário. Encerra-se essa primeira parte com um depoimento de um de seus antigos colegas jornalistas – *Arnaldo Niskier*, durante o seu trabalho na *Revista Manchete*, que de forma simples, mas elegante, resume sua opinião sobre o autor e seu respectivo dicionário: “uma obra legal, rica de signos e significados”.

Na segunda parte, encontramos informações e referências bibliográficas sobre os termos gírios. São 22 páginas que apresentam bibliografias, arcaísmos

(gírios), definições e, principalmente, algumas citações sobre a importância da gíria. Verificamos em meio a essas citações, opiniões de alguns estudiosos da língua e mesmo das gírias sobre a referente obra, como, por exemplo, Joaquim Mattoso Câmara Jr., Dino Preti, entre outros.

Antes de passarmos à terceira parte do dicionário, daremos destaque à apresentação da obra realizada pelo próprio autor. Nessa “apresentação” (p.47), Serra e Gurgel trazem ao leitor suas definições sobre o termo gíria, sem deixar de abordar a sua importância enquanto manifestação popular. Para ele, a gíria é a “manifestação da língua viva”, a linguagem usual da sociedade.

Em uma nota explicativa à primeira edição do dicionário, o autor traz como informação principal a criação e a extinção da Fundação EDUCAR, para substituir o MOBREAL (fatos ocorridos no período de 1985 – 1990), mencionando que ambas as instituições falharam no combate ao analfabetismo, favorecendo, assim, o florescimento das gírias no período, ou seja, verificou-se que houve um aumento considerável de uso da gíria.

Com relação a esse exemplo trazido ao leitor, que diz respeito ao “aumento considerável de gírias após a extinção do antigo MOBREAL”, podemos mencionar o fato de que se recobriu a idéia de que aqueles que têm maior tempo de educação formal não pronunciam gírias, hipótese esta atualmente descartada, já que a gíria, vista como unidade do léxico, pode ser utilizada em determinadas situações comunicativas, mesmo nas formais. Assim, cabe ao seu falante utilizar o termo mais adequado para o que se pretende efetivamente dizer.

A terceira parte da obra, tratada por Serra e Gurgel como “a parte teórica” do dicionário, apresenta-nos uma importante contribuição aos estudiosos da *Sociolingüística dos níveis de fala*. O autor situa a gíria como um “*modismo lingüístico*” e, em seguida, nos traz explicações sobre esse fenômeno.

Nesse âmbito de estudo, a gíria, deixando de ser “signo de grupo”, passa a se configurar como mais uma “variação lexical vinculada ao registro de uso popular da língua”, a compor a linguagem comum, coletiva. A presença dessas unidades léxicas em um dicionário de língua acaba por nivelar essas gírias, tornando-as parte integrante do léxico comum do brasileiro.

A parte teórica, intitulada pelo autor de “*O equipamento lingüístico falado do brasileiro* (p.51)”, é dividida em tópicos cujos títulos são respectivamente *Introdução* (p.51); *O que é modismo lingüístico* (p.53); *Os fundamentos do modismo lingüístico* (p.56); *A standardização da linguagem e o modismo lingüístico* (p.60); *Modismo lingüístico e Lingüística Social* (p.64); *A criatividade e a expansão do modismo lingüístico* (p.69); *Conclusões* (p.73) e,

por fim, as *Notas* de alguns termos, ou de áreas de pesquisas da linguagem, cujos significados são associados ao termo gíria, como por exemplo: Dialetoologia, Caipirismo, Regionalismo, Vícios da linguagem, Barbarismo, Solecismo, Jargão, Calão etc.

A quarta e última parte representa a parte “prática” e mais importante da obra, que corresponde à apresentação dos verbetes. São aproximadamente 650 páginas de gírias “em uso”, identificadas no dicionário por palavras e expressões.

No que diz respeito à macroestrutura do dicionário analisado, os verbetes apresentam-se em letras minúsculas e em negrito, dispostos numa ordem alfabética contínua, cuja seqüência desconsidera espaços em branco, caracteres não-alfabéticos, sinais diacríticos e outros.

Quanto à microestrutura da obra, o dicionário traz definições lexicográficas sobre as entradas, definições essas que se caracterizam pela predominância de informações lingüísticas, tratando, na maior parte, de palavras.

De acordo com alguns terminólogos, lexicólogos, ou outros estudiosos do assunto, as definições devem veicular as informações necessárias para que tenhamos uma total compreensão do conteúdo semântico-conceitual da entrada, e, nesse ponto, o dicionário em questão apresenta-se de forma obscura e confusa. O significado no dicionário é apresentado ao lado da entrada, sem ser diferenciado dela por qualquer pontuação ou índice, estando apenas em fonte normal, desprovida de negrito. Em seguida, vem a abonação. Apesar do esforço desmedido, os exemplos trazidos pelo autor não esclarecem o uso efetivo, corrente, da unidade léxica apresentada – a gíria.

Verificamos ainda que quando há um outro significado para a entrada, este vem em um novo verbeito, seguido da entrada enumerada, de acordo com a ordem das significações. Assim, tem-se como exemplo a expressão “**a meio pau 1**”, seguida de sua definição e abonação e logo abaixo dela, a expressão “**a meio pau 2**”, também com sua definição e abonação.

Esta nova edição do dicionário traz ainda como mecanismo remissivo, uma informação imprescindível para o estudioso da gíria, pois algumas gírias possuem sua identidade geográfica ou regional. Ao lado de algumas entradas, encontramos a sigla do estado onde a gíria teria tido sua origem, ou onde ela é mais utilizada. O autor ainda faz menção aos usos distintos de algumas gírias no Brasil e em Portugal, quando esta se apresenta de forma diferente em cada um desses países. Para tanto, o autor coloca ao lado da entrada a sigla (PT*), indicando que se trata do uso em

Portugal.

Vem a complementar a informação de alguns verbetes, a identificação de alguns grupos, tribos, atividades, profissionais emissores e outros usuários de gírias.

Uma última informação trazida pelo autor é a datação de algumas gírias, colocadas, quando possível, ao lado das entradas.

Sabemos que tal informação é muito importante no que diz respeito às gírias, principalmente ao pesquisador desses termos, no entanto, reconhecemos que se trata de um trabalho árduo e de difícil acesso, justamente porque a gíria apresenta na sua formação uma “composição de formas lingüísticas”, que resultam em metáforas, metonímias, reduções e vários outros tantos processos de formação de palavras, fato este que dificulta a identificação de radicais, afixos etc., e conseqüentemente, uma possível pesquisa de consulta aos dicionários etimológicos, por exemplo.

Com relação a uma maior precisão do verbete, sentimos falta ainda da classificação gramatical atribuída à unidade léxica (excetuando por esse motivo, as expressões) – a gíria. Essa classificação ajuda-nos, juntamente com as demais já mencionadas, a compreendermos melhor o sentido da gíria e, conseqüentemente, favorece-nos quanto a uma efetiva utilização da mesma.

É certo que o manuseio de um dicionário talvez nos condicione a algumas práticas habituais um tanto “formais” enquanto leitores, pesquisadores ou meros consultores. Mas é necessário esclarecer que esta prática favorece o leitor, tornando a consulta mais qualitativa, rápida e eficaz. Dessa maneira, um verbeito bem formulado com pontuações, datações, origem regionalista e grupal (no caso das gírias), classificações gramaticais, definições organizadas, precisas e abonações coerentes apenas facilita o consulente na sua busca por uma informação, seja por obrigação ou por mero prazer.

Diante disso, verificamos que a obra em questão não supre totalmente essas lacunas verificadas na sua confecção (haja vista, a opção pela capa, a imprecisão das informações contidas nos verbetes, algumas posições, informações, definições fundadas ou carregadas de ideologias etc.), embora estas sejam dificuldades que vêm sendo paulatinamente atendidas pelo autor, que tentou não deixar de mencionar, nessa edição, sua preocupação e cuidado em corresponder às críticas e sugestões apontadas às suas edições anteriores.

Esta obra, realizada no âmbito das gírias, das linguagens populares, faz-nos reconhecer a atenção do autor com um tema ainda marginalizado pela sociedade em geral, principalmente pela parte que detém a cultura e o poder aquisitivo.

Assim, apesar das lacunas apontadas, o *Dicionário de gírias* de Serra e Gurgel traz contribuições para o campo dos estudos lingüísticos atuais, fazendo com que a gíria seja “melhor aceita” e difundida, *a priori*, como “variação lexical ligada ao registro de uso popular”, utilizada por grande parcela da sociedade brasileira, ultrapassando os “limites grupais” e apresentando-se como fonte de criatividade popular, atuando, sobretudo, como forma de descontração, como elemento de purificação para as insatisfações sociais, ou ainda como um elemento de identificação com o grupo a que pertence.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Ações discursivas, p.79
Análise de gênero, p.97
Análise do discurso, p.23
Antropofagia, p.53
Apontar, p.184
Aprendizagem, p.137
Aquisição de primeira e segunda línguas, p. 165
Argumentação, p.115
Auto-designação, p.184
Bakhtin, p. 53, 115
Carnaval, p. 53
Ciência da história, p. 23
Ciências humanas, p. 11
Consenso, p. 115
Crimes contra os costumes, p. 79
Crimes sexuais, p. 79
Danificação cerebral, p. 165
Diálogo, p. 53, 184
Discurso, p. 43, 184
EAP, p. 97
Ensino, p. 137
Formação discursiva, p. 79
Foucault, p. 11
Funk, p. 53
Gêneros do discurso, p. 97
Ideologia, p. 23
Imagem da mulher (1940), p. 79
Intencionalidade, p. 79
Introdução acadêmica, p. 97
Língua/fala, p. 43
Michel Pêcheux, p. 23
Monólogo, p. 184
Morfologia Verbal Portuguesa, p. 137
Negação, p. 184
Período crítico para aquisição de línguas, p. 165
Polêmica, p. 115
Saber, p. 11
Segmentação, p. 137
Sexualidade, p. 11
Sujeito, p. 43
Texto Argumentativo, p. 115
Troca pronominal, p. 184
Verdade, p. 11

SUBJECT INDEX / INDEX DES SUJETS

- Academic introduction, p. 113
Anthropophagy, p. 77
Argumentation, p. 136
Argumentative Text, p. 136
Auto-désignation, p. 171
Bakhtin, p. 77, 136
Brain Damage, p. 153
Carnival, p. 77
CARS, p. 113
Consensus, p. 136
Crimes of custom, p. 95
Critical Period Hypothesis, p. 153
Dialogism, p. 77
Dialogue, p. 171
Discours, p. 171
Discourse analysis, p. 40
Discourse, p. 51
Discursive actions, p. 95
Discursive formation, p. 95
EAP p. 97
Foucault, p. 21
Funk, p. 77
Genre analysis, p. 113
Human sciences, p. 21
Ideology, p. 40
Image of woman in (1940), p. 95
Intentionally, p. 95
Knowing p. 21
Language Acquisition, p. 153
Language/speech, p. 51
Learning p. 151
Michel Pêcheux, p. 40
Monologue, p. 171
Négation, p. 171
Pointage, p. 171
Polemics, p. 136
Portuguese Verbal Morphology, p. 151
Renversement pronominal, p. 171
Science of the history, p. 40
Segmentation, p. 151
Sexual crimes, p. 95
Sexuality, p. 21
SLA, p. 153
Subject, p. 51
Teaching, p. 151
Truth, p. 21

ÍNDICE DE AUTORES

AUTHORS INDEX

- ARANHA, Solange p. 97
BARONAS, Roberto Leise, p. 43
GUARIGLIA, Rinaldo, p. 115
GUIMARAES, Gustavo Miranda, p. 79
MARCHESANI, Silvana., p. 79
MORAES, Carla Roselma Athayde, p. 79
MORGENSTERN, Aliyah., p. 171
NARZETTI, Claudiana Nair Pothin., p. 23
PAULA, Luciane de, p. 53
POSSENTI, Sirio., p. 11
RAMOS, Wiliam César, p. 137
SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira p. 43
SILVA, Maria Edileuza Tavares da, p. 189
SILVA, Priscila Chantal Duarte, p. 79
SILVA, Ronivaldo Braz da, p. 153

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Informações gerais

A *Revista do GEL* é uma publicação do **Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, de periodicidade anual, que tem por finalidade divulgar textos acadêmicos, originais e inéditos, resultantes de pesquisa individual ou coletiva, resenhas críticas e noticiários de interesse das áreas de Letras e Lingüística.

Os trabalhos para publicação poderão ser apresentados em português, francês, inglês ou espanhol. Em casos especiais, e a critério da Comissão Editorial, poderão ser apresentados em outra língua que não as indicadas. Só serão publicados trabalhos selecionados pela Comissão Editorial, com base em parecer emitido por membro do Conselho Editorial.

Preparação dos originais

Apresentação

- ◆ O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser entregue em disquete e em duas vias impressas. O disquete deve trazer uma etiqueta identificando o(s) autor(es) e o arquivo.
- ◆ Em uma das cópias impressas, não deverá constar nem o nome do(s) autor(es), nem o da instituição à qual está(ão) filiado(s), nem qualquer outro tipo de referência que possa identificá-lo(s). Na outra cópia, o nome e a instituição de filiação deverão estar presentes.
- ◆ O trabalho deverá ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12.
- ◆ O trabalho deverá ter uma extensão máxima de 25 páginas e mínima de 10 páginas (incluindo referências) digitadas com espaçamento um e meio.

Estrutura do trabalho

Deve obedecer à seguinte seqüência:

- ◆ **título**, que deve ser centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página;

- ◆ **nome do autor**, por extenso e apenas o sobrenome em maiúsculas, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita;
- ◆ **filiação científica**, em nota de rodapé, puxada no final do nome do autor, constando o Departamento (no caso de docente), o Programa de Pós-graduação (no caso de aluno de pós) ou o curso de Graduação (no caso de graduando); o nome da Faculdade ou Instituto; o nome da Universidade (em sigla); o CEP; a cidade; o estado; o país e o endereço eletrônico do autor;
- ◆ **resumo** (com, no máximo, duzentas palavras), duas linhas abaixo do autor, sem adentramento e em espaçamento simples;
- ◆ mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo deverão constar as **palavras-chave** (no máximo sete), separadas por ponto. A Comissão Editorial sugere que, para facilitar a localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave sejam retiradas de *Thesaurus da Linguística*, ou correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho;
- ◆ duas linhas abaixo das palavras-chave, inicia-se o **texto**, em espaçamento duplo. Os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito sem numeração e sem adentramento;
- ◆ duas linhas após o término do texto, à esquerda, em negrito e sem adentramento, deverão constar **agradecimentos** (quando houver), **título** (em inglês), **abstract e keywords**;
- ◆ duas linhas abaixo, à esquerda e sem adentramento, deverão figurar as **referências**, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto;
- ◆ após as referências, opcionalmente, serão incluídas obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica.

Referências

Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR6023 da ABNT.

Exemplos:

Livros e outras monografias:

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros:

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972. p.47-66.

Dissertações e teses:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças Tukúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos e periódicos:

ARAUJO, V. G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. **Arteunesp**, São Paulo, v.7, p.59-63, 1991.

Trabalho de congresso ou similar (publicado):

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

Citação no texto

◆ O sistema de chamada utilizado é o autor-data, conforme NBR 10520 da ABNT. O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, separado por vírgula da data de publicação (BARBOSA, 1980).

◆ Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: Morais (1955) assinala... Quando for necessário especificar página(s), esta(s) deverá(ão) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de p. (MUMFORD, 1949, p.513).

◆ As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (REESIDE, 1927a, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos deverão ser indicados, separados por ponto-e-vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando tiver mais, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960).

◆ As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas apenas para indicar citação no interior de citação.

◆ As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor (*Times New Roman*, tamanho 11) que a utilizada no texto e sem aspas.

◆ As intervenções nas citações diretas devem ser indicadas do seguinte modo: a) supressão: [...]; b) interpolação, acréscimo ou comentário: [].

◆ Para enfatizar trechos da citação, deve-se destacá-los indicando essa alteração

com a expressão “grifo nosso” ou “grifo do autor”, caso o destaque já faça parte da obra consultada.

◆ Quando a citação incluir texto traduzido pelo autor, deve-se incluir a expressão “tradução nossa”.

Notas

Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página, as remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Anexos e/ou Apêndices

Serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

Figuras

Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13 cm x 19 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo Figura.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es). Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas serão devolvidos ao(s) autor(es), ou serão solicitadas adaptações.

Os trabalhos deverão ser enviados ao editor responsável pela *Revista do GEL*, para o endereço abaixo:

Revista do GEL

Departamento de Linguística
Faculdade de Ciências e Letras-UNESP
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1
14800-901 – Araraquara-SP

E-mail para contato: revistadogel@fclar.unesp.br

Sirio Possenti

Claudiana Nair Pothin Narzetti

Vanice Maria Oliveira Sargentini

Roberto Leiser Baronas

Luciane de Paula

Carla Roselma Athayde Moraes

Gustavo Miranda Guimarães

Priscilla Chantal Duarte Silva

Silvana Marchesani

Solange Aranha

Rinaldo Guariglia

William César Ramos

Ronivaldo Braz da Silva

Aliyah Morgenstern

Maria Edileuza Tavares da Silva