

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 13	n. 2	251 p.	Setembro / 2016
----------------	-----------	-------	------	--------	-----------------

Presidente: Luciane de Paula
Vice-Presidente: Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Secretária: Rozana Aparecida Lopes Messias
Tesoureira: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Alessandra Del Ré
Fabiana Komesu
Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale
Gisele Cássia de Sousa
Olga Ferreira Coelho
Ruth Lopes
Matheus Nogueira Schwartzmann

EDITORES RESPONSÁVEIS

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale
Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO E NORMATIZAÇÃO

Letraria

DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFRJ), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica Louvain), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

Publicação semestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

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

Semestral
ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL	7
 ARTIGOS / ARTICLES	
O DISCURSO OFICIAL SOBRE A CRIANÇA NO BRASIL	12
<i>OFFICIAL SPEECH ON CHILDREN IN BRAZIL</i>	
Carla Letuza MOREIRA E SILVA	
 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DISCURSIVIDADE DA INCLUSÃO DIGITAL	37
<i>PORTUGUESE TEXTBOOKS AND THE DISCOURSE OF DIGITAL INCLUSION</i>	
Cristiane Pereira dos SANTOS e Ana Maria Di RENZO	
 INTERVENÇÃO INTERATIVA NA FORMA DE ‘BILHETES’ COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA TRABALHO COM REESCRITA TEXTUAL	55
<i>INTERACTIVE INTERVENTION IN THE FORM OF “NOTES” AS PEDAGOGICAL STRATEGY IN THE WORK WITH TEXT REWRITING</i>	
Paula Ávila NUNES e Manoela Tanan FERREIRA	
 NOTAS SOBRE A QUESTÃO DA SINGULARIDADE DA FALA DA CRIANÇA	79
<i>NOTES ON CHILDREN'S SPEECH SINGULARITY</i>	
Glória Maria Monteiro de CARVALHO	

TOMANDO UMA OBRA INFANTO-JUVENIL TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS E O ESPANHOL COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DA TRADUÇÃO	91
<i>USING A CHILDREN'S ENGLISH LITERATURE BOOK TRANSLATED INTO PORTUGUESE AND SPANISH AS SUBSIDY FOR TEACHING TRANSLATION</i>	
Talita SERPA e Celso Fernando ROCHA	
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE OS USOS DA TECNOLOGIA E DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	118
<i>PERCEPTIONS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THE USES OF TECHNOLOGY AND INTERNET ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING</i>	
Rosi Ana GRÉGIS	
A DISTINÇÃO CONTÁVEL-MASSIVO EM WAPIXANA: APARENTE DESAFIO TIPOLÓGICO	138
<i>THE COUNT-MASS DISTINCTION IN WAPIXANA: APPARENT TYPOLOGICAL CHALLENGE</i>	
Luciana SANCHEZ-MENDES	
CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: A VARIANTE RETROFLEXA NA VARIEDADE RIO-PRETENSE	163
<i>LINGUISTIC ATTITUDES AND BELIEFS: A RETROFLEX VARIANT IN "RIO-PRETENSE" VARIETY</i>	
Aline VASSOLER e Roberto Gomes CAMACHO	
TRAÇOS PRESCRITIVISTAS EM A LÍNGUA DO BRASIL	192
<i>TRACES OF PRESCRIPTIVISM IN A LÍNGUA DO BRASIL</i>	
Saul Cabral GOMES JR.	

ENVOLVIMENTO E EMPATIA: A SOLIDARIEDADE CONSTRUÍDA NAS COLUNAS DE ACONSELHAMENTO EM REVISTAS	211
<i>INVOLVEMENT AND EMPATHY: SOLIDARITY BUILT IN COUNSELING COLUMNS IN MAGAZINES</i>	
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO e Rafaela Baracat RIBEIRO	
L'ECRITURE DU FEMININ ET LE MANQUE FONDAMENTAL	237
<i>WRITING WOMANHOOD AND THE FUNDAMENTAL ABSENCE</i>	
Leonardo Alexander do Carmo SILVA	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	249
<i>SUBJECT INDEX</i>	250
ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX	251

EDITORIAL

O presente volume da *Revista do GEL* reúne onze trabalhos de pesquisadores que têm ampla experiência na área de Letras, especialmente no que tange aos estudos linguísticos e literários. Nesse sentido, a diversidade de pesquisadores e de instituições de ensino aqui apresentada, mais uma vez, atesta o papel central desta revista na divulgação do conhecimento produzido em grandes centros de pesquisa, com especial destaque às pesquisas desenvolvidas no Brasil e/ou em relação direta com problemas que são caros à nossa realidade.

Seguindo um certo *espírito de época*, os cinco trabalhos que abrem o volume tratam todos, de algum modo, do universo da criança e do jovem, muitas vezes tomados como alunos/aprendizes, tema que é bastante sensível e delicado e que tem merecido, principalmente em nosso país, a atenção de pesquisadores de diversas áreas das Ciências Humanas. Aqui, os trabalhos centram-se, de um lado, no estudo dos discursos sobre a infância, a adolescência e as práticas de ensino que os levam em consideração, e, de outro lado, em questões sobre ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeira e na aquisição da fala e da escrita.

Os seis trabalhos restantes tratam, respectivamente, de questões sobre o uso da tecnologia e da internet no ensino de língua estrangeira, da descrição de aspectos da língua indígena, de questões sobre variação e sobre manifestações de um prescritivismo latente no estudo da gramática do português do Brasil, de uma abordagem sistêmico-funcional da prática discursiva de aconselhamento e, por fim, da construção do feminino nas obras de Marguerite Duras e de Clarice Lispector.

O primeiro texto, de Carla Letuza Moreira e Silva, intitulado “O discurso oficial sobre a criança no Brasil”, apresenta os efeitos de sentido sobre a criança que são construídos no interior do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), em vigor desde a década de 1990. Para a autora, são esses efeitos de sentido que determinam os modos de pensar e agir sobre as

crianças e a infância que circulam, atualmente, no Brasil. Para levar a cabo sua análise, Moreira e Silva vale-se das noções de sujeito e formação discursiva oriundas da análise do discurso francesa (AD), especialmente aquela propagada por Michel Pêcheux, o que permite desvendar um panorama que traz à luz os papéis históricos e ideológicos que determinam e são determinados *nos* e *pelos* dizeres dos discursos *da* e *sobre* a criança, revelando as contradições e os confrontos entre dizeres e silenciamentos.

O segundo texto do volume, “Livros didáticos de língua portuguesa e a discursividade da inclusão digital”, de Cristiane Pereira dos Santos e Ana Maria Di Renzo, também a partir de uma abordagem discursiva, busca compreender os sentidos constituídos sobre a inserção das novas tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e seus efeitos nas práticas de ensino de língua portuguesa. Tendo como arcabouço teórico a Análise de Discurso de linha materialista em articulação com a história das Ideias Linguísticas (HIL), as pesquisadoras descrevem e analisam o discurso do governo federal sobre as políticas de língua que estão em circulação nas escolas públicas, a partir de recortes de dois livros didáticos de língua portuguesa, destinados aos jovens alunos do 3º ano do Ensino Médio. De acordo com os resultados do trabalho, as políticas de inclusão de tecnologias nas escolas não vão além de uma “ilusão de igualdade”, já que o uso da internet, do computador e do celular que propõem, por exemplo, está baseado em práticas de ensino tradicionais e autoritárias. As propostas de atividades analisadas, portanto, não se deslocam para uma nova abordagem que repensa a relação língua, sujeito e sentido na sua materialidade constitutiva, na medida em que apontam para um fechamento dos sentidos no trabalho com a leitura e a escrita, o que é comum no livro didático.

Paula Ávila Nunes e Manoela Tanan Ferreira, em “Intervenção interativa na forma de ‘bilhetes’ como estratégia didática para trabalho com reescrita textual”, terceiro artigo deste volume, tendo como pano de fundo as concepções sociointeracionistas de linguagem e de ensino, principalmente a partir dos trabalhos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, buscam avaliar a eficácia da intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para que alunos superem problemas linguísticos, nas produções de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião. Tomando como *cópus* os textos produzidos por um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, chegou-se à conclusão de que as intervenções em forma de “bilhete” têm demonstrado – especialmente quando ao lado de outras estratégias, tais como listas de constatações e a intervenção presencial do professor junto ao aluno – bons resultados

como estratégia didática para ensino de reescrita textual com alunos de proficiência leitora e escritora mediana ou superior.

Na mesma direção vai o quarto artigo, intitulado “Notas sobre a questão da singularidade da fala da criança”, de Glória Maria Monteiro de Carvalho. Nesse caso, no entanto, o enfoque é outro: a partir de uma abordagem psicanalítica que tem como ponto de partida a noção de significante, conforme elaborada no âmbito do pensamento saussuriano, a autora busca discutir de que modo, em um momento muito inicial da aquisição de linguagem, a fala da criança poderia ser considerada transgressora. Na esteira dos estudos de Jean Claude Milner, Carvalho assumirá que a transgressão da fala infantil será uma transgressão ao significante, estendendo assim a noção de anagrama – tomado então como ruptura no significante – à fala infantil. Ao tomar para a análise fragmentos de enunciados produzidos por uma criança em um momento inicial de sua trajetória linguística, a autora propõe que a escuta da singularidade da fala infantil, pelo investigador, implicará na escuta de uma transgressão da linearidade do significante da fala do outro/falante.

O quinto trabalho a tratar do universo infanto-juvenil é “Tomando uma obra infanto-juvenil traduzida para o português e o espanhol como subsídio para o ensino da tradução”, de Talita Serpa e Celso Fernando Rocha. Ao escolher seu objeto de estudo por conta do “encantamento e [da] ludicidade” que causa, os autores evidenciam um aspecto relevante da relação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira e do ensino de competência tradutória: a motivação, de um lado, e o Conhecimento da Cultura fonte e da Cultura alvo, de outro. Na hipótese de Serpa e Rocha, trabalhar com literatura fantástica facilita e favorece a aquisição de conhecimento, em especial de Conhecimento Temático. Os autores apontam ainda para a importância de se trabalhar, nos Estudos da Tradução, com o contraste entre textos de partida (TPs) e de chegada (TCs), que seria, pois, um campo profícuo para análises descritivas que, convertidas em material de ensino, podem favorecer a assimilação do conjunto de opções passível de ser utilizado durante o processo tradutório.

O texto “Percepções de professores de língua inglesa sobre os usos da tecnologia e da internet na aprendizagem de língua estrangeira”, de Rosi Ana Grégis, já não aborda diretamente os universos infantil e juvenil, mas não deixa de tocar, em parte, no tema, uma vez que analisa, por meio de entrevistas, as percepções de professores de inglês como língua estrangeira sobre o modo como a internet e as novas tecnologias têm influenciado na aprendizagem de línguas, tanto de adultos como de crianças, seja em sala de aula, seja em ambientes informais de aprendizagem. Conforme indica a autora, o uso de *blogs*, *chats*, *Twitter*, *e-mails*, *sites* e vídeos da internet, entre outros, pode contribuir para uma

aprendizagem mais eficaz da língua inglesa, não sendo surpresa, portanto, segundo a autora, observar que a maioria dos professores de inglês entrevistados acredita que as novas tecnologias podem mudar a maneira como se aprende e se ensina línguas estrangeiras.

Luciana Sanchez-Mendes, em “A distinção contável-massivo em Wapixana: aparente desafio tipológico”, investiga a distinção contável-massivo (C-M) na língua Wapixana, língua da família Aruák falada no Brasil no estado de Roraima, na Venezuela e na Guiana. Além de descrever preliminarmente o papel da distinção C-M na gramática do Wapixana, a autora discute os dados dessa língua específica tendo em vista uma abordagem translinguística. Sanchez-Mendes, a despeito de trabalhos que afirmam que a língua apresenta tanto marcas de número quanto classificadores, demonstra que eles podem ser tratados como termos de classe na língua e que seriam raízes nominais utilizadas na produção de léxico. Desse modo, se, à primeira vista, Wapixana parecia ser um tipo de língua incomum por apresentar tanto morfologia de número quanto classificadores numerais, as análises mostraram que ela, na realidade, possui características de línguas que não possuem nenhum dos dois mecanismos.

No que se refere ao estudo do português falado no Brasil, dois são os trabalhos: “Crenças e atitudes linguísticas: a variante retroflexa na variedade rio-pretense”, e “Traços prescritivistas em *A Língua do Brasil*”, respectivamente de Aline Vassoler e Roberto Gomes Camacho, e Saul Cabral Gomes Jr. O primeiro discute a pronúncia retroflexa do rótico em coda silábica, que seria uma variante estigmatizada pelos falantes de outras variedades, a chamada variedade caipira, em que se inclui a região de São José do Rio Preto. Ao examinar em que medida esse traço característico é também estigmatizado na variedade rio-pretense, os autores buscaram avaliar o grau de prestígio ou de estigmatização da variante em comparação a outras duas pronúncias possíveis: o tepe alveolar e a fricativa velar, no contexto seguinte a /a/, /i/ e /u/. Os resultados da pesquisa mostraram que, apesar de a retroflexa constituir um traço identificador da variedade caipira, é à variante tepe que os participantes atribuem maior grau de prestígio. O segundo, inserido no âmbito da Historiografia Linguística, investiga as manifestações do prescritivismo em *A língua do Brasil*, obra de Gladstone Chaves de Melo em que o pesquisador inicia sua produção científica. Segundo Gomes Jr., em *A língua do Brasil*, o prescritivismo manifesta-se de dois modos, segundo um critério da lógica e segundo uma retórica sarcástica, o que leva à conclusão de que, na obra introdutória de Melo, ele empenhou-se em defender *uma* norma: a língua que une Brasil e Portugal.

O artigo “Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas”, de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo e Rafaela Baracat Ribeiro busca depreender, segundo a abordagem sistêmico-funcional, possíveis realizações do

efeito empatia-antagonismo em práticas discursivas de aconselhamento em revistas de nicho para homens e mulheres adultos e mulheres adolescentes. Segundo os autores, tais práticas consistiriam em lugar relevante para construção do estreitamento do vínculo interpessoal entre a instituição e o leitor que busca, na revista, uma potencial solução para situações-problema típicas de sua identidade social, o que pode favorecer a instanciação de formas especialmente empáticas na resposta da revista.

Em “L’écriture du féminin et le manque fondamental”, Leonardo Alexander do Carmo Silva faz uma aproximação, em suas palavras, inesperada, comparando os romances *Ravissement de Lol V. Stein*, de Marguerite Duras, e *A Paixão Segundo G.H.*, de Clarice Lispector. Para o autor, os romances, aparentemente muitos distintos, trazem em essência um percurso de perda e de dissolução da identidade que permite entrever que o feminino, em ambas as obras, está associado a uma perda fundamental.

Como se pode constatar, o universo de pesquisa e os resultados que são apresentados neste volume são ricos, vários e de relevância acadêmica e social. Quanto a esse aspecto, só nos resta, pois, celebrar e agradecer o fato de termos, em mais este número, o apoio da diretoria do GEL, com sede atualmente na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Assis, que vem investindo cada vez mais neste periódico, permitindo e, principalmente, incentivando a manutenção de uma tradição de divulgação científica em que a qualidade é o maior valor.

Assis, setembro de 2016.

Matheus Nogueira Schwartzmann

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Editores da Revista do GEL

O DISCURSO OFICIAL SOBRE A CRIANÇA NO BRASIL

Carla Letuza MOREIRA E SILVA¹

Resumo: Este estudo consiste em analisar os discursos da/sobre a criança e as infâncias, no Brasil. O objetivo central é o de apresentar os efeitos de sentido que provêm dos dizeres oficiais no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em vigor no Brasil, sobre a criança, e que determinam modos de pensar e agir sobre as crianças e a infância na contemporaneidade. As noções de sujeito e formação discursiva da análise do discurso francesa (AD), iniciada em Pêcheux (1997), permeiam as análises e elucidam os papéis históricos e ideológicos que determinam e são determinados nos/pelos dizeres dos discursos da/sobre. Faz-se necessário, portanto, adentrar os discursos da e sobre a criança e a infância para entender as contradições e os confrontos dos discursos entre dizeres e silenciamentos.

Palavras-chave: Análise do discurso, discurso oficial, criança, Estatuto da Criança e do Adolescente.

1. Introdução

Este artigo, “O discurso oficial sobre a criança no Brasil”, propõe a análise interpretativo-discursiva das sequências discursivas recortadas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), para entender o discurso oficial sobre a criança, produzindo efeitos de sentido em relação à forma sujeito histórico-jurídica contemporânea e o silenciamento da desigualdade constitutiva da sociedade capitalista.

Neste recorte da tese “Criança, infância e trabalho em discurso: os efeitos de igualdade e responsabilidade social entre dizeres e silenciamentos”², em que se apresenta uma interpretação do *discurso da/sobre as crianças* diante de modos de pensar, de dizer e de viver infâncias em sociedade, tem-se a possibilidade de compreender a (re)produção de sentidos nos

¹ UFAL – Universidade Federal de Alagoas – Departamento de Pós-Graduação em Língua e Literatura. Maceió – Alagoas – Brasil. 94.920-270 – carlalemosi@yahoo.com.br, carlalemosi@yahoo.com.br

² Tese defendida, em 2012, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAL, Alagoas.

discursos da contemporaneidade, entre sujeitos em sociedade, perguntando: *Como o ser criança e a infância são discursivizados de uma forma e não de outra? Como o discurso funciona produzindo efeitos de responsabilidade e igualdade? Como o discurso faz para silenciar a desigualdade econômica?*

Estas e outras questões fazem parte da reflexão que se apresenta. Nesse sentido, o intuito está em contribuir com uma leitura discursiva sobre *ser criança* e sobre *a infância* nos entremeios de diferentes áreas do conhecimento e gerações, entre ditos e não-ditos, pois não há sentido homogêneo e sujeito intencional e aleatório à memória e à história nos processos discursivos. Assim sendo, tem-se um resultado de leituras entre passado e presente do *como* se determina o modo de ser criança na dualidade do ter ou não ter infância, ou seja, no empreendimento de manter ou não a condição infantil e uma infância de direito em discurso.

Para compor o *corpus*, foram recortados dizeres que compõem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) em que se pensa/determina a criança e a infância nos dias atuais. O objetivo, então, é o de compreender a relação constitutiva entre sujeito, história e ideologia e o modo como o *discurso oficial da/sobre ser criança* funciona, fazendo silenciar ou insignificar (diferente de apagar) a desigualdade constitutiva da sociedade. Decorrente de uma trajetória interpretativa, então, pretende-se entender que força é essa que consegue (re)produzir uma infância ideal e silenciada em sua real desigualdade, e apresenta-se o resultado passível de retomadas e atualizações desde sua produção.

2. A interpretação

Diante da gama de dizeres, os quais circulam ‘livremente’ e investem sobre a temática da infância, interessa sobremaneira, neste estudo, o modo como predominantemente se pensa o ser *criança* e a *infância*, perguntando-se como se pensa a condição infantil e a *infância* por um complexo de discursos (com dominante) em seus efeitos interlocutórios, na sociedade. Isso não quer dizer que um analista de discurso esteja desligado de sua própria infância ao falar dela, mas exige-se que ele se desloque necessariamente de sua experiência e se coloque diante do observatório da linguagem.

Os discursos *sobre* são aqueles que tomam como seu objeto aquilo sobre o qual se fala, como no caso da infância, categoria determinada aos sujeitos criança, produzindo um efeito de distanciamento do sujeito interpretante e, ao mesmo tempo, “que atuam na institucionalização dos sentidos” (efeito de linearidade e homogeneidade da memória) (MARIANI, 1998, p. 60). Dessa forma, os discursos refletem o olhar do sujeito sobre si e sobre os outros de seu lugar

social específico, atuando, principalmente, na reprodução dos sentidos institucionalizados. Assim, como analista, o objetivo será justamente o distanciamento necessário do objeto pessoal infância, para adentrar os meandros dos discursos e perguntar sobre o modo de produção de (efeitos de) sentidos e como se materializa discursivamente o pensamento dominante sobre a criança nos dias atuais, bem como os silenciamentos que aí se engendram.

Inúmeros são os enfoques dados aos estudos sobre a infância. Esta temática, por sua natureza multidisciplinar, nas últimas décadas, tem alavancado uma preocupação maior para com as crianças como sujeitos sociais ou em sua cidadania, em suas particularidades e em destoantes realidades sociais:

Nunca se estudou tanto a infância. Nunca se deu tanta atenção aos estudos da criança. Mas, o que é ser criança? O que é a infância afinal? Quem é a criança hoje? Como se constitui a infância atualmente? As respostas a estas questões variam conforme a concepção que se tem delas. Para alguns é uma fase de vida onde reina a fantasia e a liberdade. Para outros, a infância é uma etapa da vida onde a criança é considerada um adulto em miniatura. Outros ainda consideram a infância como uma fase em que a criança vai ser preparada para o futuro. (CASTRO³)

Foi, então, que se deu andamento a uma pesquisa de cunho discursivo para tentar entender como se interpreta o ser criança e a infância contemporânea, perguntando sobre o que é ser criança e como se interpreta a infância de um modo e não de outro, tendo em vista o recorte dos materiais linguísticos como representação do discurso *da/sobre*.

A Análise do Discurso, como em Orlandi (2005, p. 21) “[...] se apresenta como uma *teoria da interpretação* no sentido forte. Isso significa que [...] a interpretação é posta em questão pela análise de discurso”. Desta forma, é o analista de discurso que se encarrega de “interpretar interpretações”, de desvelar dialeticamente os caminhos e os descaminhos, os consensos e os dissensos na trama dos sentidos, de expor objetivamente o direito e o avesso do discurso, refletindo sobre o que (não) se diz ou (não) se pode dizer e sobre aquilo que o discurso silencia.

Então, diante do dispositivo da Análise de Discurso (AD adiante) iniciada por Pêcheux, pretende-se desenhar seu espaço de atuação como uma transdisciplina que articula sujeito, história e ideologia, retomando uma perspectiva discursiva da historicidade que, segundo Mariani (1998, p. 24), é entendida como “produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social”, afetada pela

³ CASTRO, Michele G. Brendel de. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2011.

memória e sujeita a rupturas. Neste sentido, envolvem-se aspectos da práxis sócio-histórica como questão de ética, de política e de responsabilidade no discurso.

Portanto, não há como desvincular língua, sujeito e sociedade, embora alguns trabalhos contemporâneos incorram em considerar a análise do discurso como *método de análise de discurso* (LEANDRO FERREIRA, 2005, p. 21). Diferentemente disso, o método da AD está vinculado a um gesto pendular entre a teoria e a metodologia que as noções mobilizadas produzem no gesto de interpretação do discurso. Nesse ínterim, os sujeitos e os sentidos são produção histórico-ideológica que pressupõem o social, pois a língua é constituída pela história e não há separação dos sentidos e exterior, ou seja, a língua é tocada pela história e pela ideologia constitutiva e inevitavelmente, assim como os sujeitos e os sentidos.

3. O discurso oficial: discussões

Neste artigo, pretende-se analisar o discurso jurídico representado pelo texto que legitima o estatuto civil do sujeito criança, no Brasil, e suas implicações. A Lei 8.069, de 13 de julho (1990), conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (adiante ECA, 1990) representa este discurso que funciona produzindo efeitos em sociedade. Neste sentido, procura-se compreender *como o discurso jurídico para/sobre a criança produz e sustenta efeitos de sentido* no processo histórico-ideológico de construção de cidadania de sujeito criança em relação ao real social.

Para tanto, analisam-se *seqüências discursivas* recortadas do ECA (1990) representativas do discurso que formaliza o *status* jurídico de crianças (e adolescentes) na contemporaneidade. Interessa sobremaneira a Parte Geral do Estatuto, por determinar modos de pensar as implicações do direito infantojuvenil contemporâneo no processo interlocutório. Analisa-se o Estatuto, como materialidade linguístico-discursiva, que reflete um ideal de sujeito e de infância a ser vivida, entre a constatação e a norma constituída de historicidade e como decorrente de sua inserção em determinadas condições históricas de produção de sentidos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente legitima-se em decorrência de movimentos sociais organizados em defesa das crianças, a partir da década de 1980, no lugar do *Código de Menores* (Lei 6.697, de 10 de outubro de 1979), promovendo uma revolução do direito juvenil e um reordenamento institucional. Institui-se, portanto, o princípio da proteção integral para crianças e adolescentes também no país.

No Brasil, em 1988, o texto da Constituição Cidadã e em 1990, o ECA, acompanhando os preceitos interdiscursivos dos textos globais, determinam a *proteção integral/prioritária dos*

direitos da criança e do adolescente. Atualmente, o ECA regula/regulariza as práticas de responsabilidade de *todos* os que vivem em sociedade para e com as crianças. Em substituição à doutrina de *situação irregular* antes vigente, passa-se a considerar a criança e o adolescente enquanto *cidadãos* de direito e não mais *objetos* de direito.

A Lei 8.069/90 (ECA, 1990) divide-se em Parte Geral e Especial e está composta de 267 artigos, divididos em sete títulos subdivididos em capítulos, seções e parágrafos que didatizam e favorecem a efetividade do sistema normativo da Lei. A Parte Geral traz os princípios norteadores (como o de proteção integral das crianças e adolescentes, direitos fundamentais e prevenção); já a Especial trata de políticas de atendimento, da prática do ato infracional, medidas aos pais ou responsáveis, conselho tutelar e acesso à justiça, apuração de infração administrativa e dos crimes.

Desta maneira, no Brasil, o discurso oficial sobre a criança representa o processo de emergência desse sujeito criança *livre e responsável*, vinculado à emergência do Estado com o triunfo da instalação de uma política da subjetividade (HAROCHE, 1992). Neste período, o poder religioso enfraquece frente ao poder de Estado e o discurso jurídico se torna o discurso dominante sobre a criança:

A proclamação dos ‘Direitos das Crianças’, em dezembro de 1959, é um exemplo interessante da persistência, até o século XIX, dessa forma de ser do pensamento moderno. Na declaração – apoiada numa ampla divulgação de tais direitos e no desenvolvimento progressivo de programas de bem-estar para infância –, convocam-se as autoridades e os Governos nacionais, em geral, e as instituições e adultos, em particular, a reconhecer e respeitar aqueles direitos. Hoje, quase meio século depois, parece haver consenso sobre a necessidade de zelar e garantir os direitos da criança, e sua observância e reconhecimento parecem um sinal definitivo do avanço e da passagem das sociedades para a democracia e a civilização. (MARÍN-DIAZ, 2009, p. 117)

Esse discurso oficializado sobre a criança dialoga constantemente com outros discursos como o das ciências médicas, exatas, pedagógicas, sociais e outras e se legitima nesse *dialogismo*⁴, constituindo esses outros discursos. Apoiados neste discurso, outros servem à produção de determinado modo de pensar e educar ou sociabilizar as crianças.

Para isso, toma-se o discurso jurídico como discurso dominante ou como *discurso oficial dominante sobre a criança*. Por dominância, entende-se que existem sentidos

⁴ Interprete-se o termo no campo discursivo como *dialogismo* constitutivo do discurso de qualquer natureza (BAKHTIN, 2004, p. 144) como “O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*”, em que uma palavra dialoga com outras palavras, os discursos com outros discursos que podem rechaçá-lo ou serem rechaçados por outros.

dominantes na sociedade em que se vive e isso foge ao controle dos sujeitos imersos desde sempre nesse universo de (não)dizeres que circulam em um processo de significação em transformação e em determinadas condições de produção. Como Amaral (2007, p. 34), compreende-se que “o discurso é uma das formas que a ideologia encontra para se materializar e efetivar a função que lhe é própria: orientar a prática dos homens em sociedade”. Entender isso significa chegar à constituição do discurso e entender como são (re)produzidos ou transformados determinados sentidos para *o ser criança* na manutenção de seus direitos. Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), disponível em meio eletrônico ou impresso e que determina a (sub)cidadania da criança e do adolescente brasileiro nos efeitos da lei, representa o *discurso oficial ou jurídico* sobre a criança.

A noção de *recorte* em *sequências discursivas* (ORLANDI, 2004) fez-se produtiva. Na perspectiva discursiva, cada recorte é uma porção de linguagem e situação (ORLANDI, 2003) em acordo com o objetivo de estudo. Neste, interessam os sentidos dominantes e o que eles incidem em silenciar. Observa-se, então, como se pensa o ser criança como modo homogêneo de viver a infância no discurso. Observam-se *como* os discursos (re)produzem sentidos dominantes em comum sobre/para a criança como sujeito social, histórico e ideológico e sobre a infância como categoria histórica socialmente dada.

Na teoria da AD, a noção de *condições de produção*, decorrente de momentos distintos de teorização, remete a uma ampliação do olhar que permite compreender o político e o ideológico no/entre discursos. Considerando a delimitação do *campo discursivo de referência* (COURTINE, 2006, p. 66) – *o discurso da/sobre a criança e a infância* nos diferentes espaços de dizer (jurídico, escolar, familiar e midiático) – em relação ao interdiscurso (complexo de formações discursivas com dominante), o “material discursivo original” (*Ibidem*, 69), Courtine coloca o *corpus* discursivo como extraído (recortado) “como uma função dos objetivos da investigação e de uma estrutura particular ao corpus” (*Ibidem*, p. 65). No gesto de interpretação discursiva, então, os *recortes* fazem referência aos contextos de dizer e não dizer marcados historicamente, devendo ser estes os determinantes no momento das análises: “É essa exterioridade do que é enunciado que permite pensar a subjetivação do sujeito falante em relação ao sujeito ideológico de seu discurso” (*Ibidem*, p. 69). Neste sentido, em relação ao *campo discursivo*, há discursos diferentes que investem no mesmo objeto de discurso em relação ao funcionamento da ideologia dominante.

Neste estudo, parte-se da concepção pêcheutiana de discurso como *efeito* de sentidos entre interlocutores (PÊCHEUX, 1997) para entender que os efeitos na linguagem e no social são interdependentes se observados na materialidade do discurso. Ou seja, observa-se que o

efeito social, histórico e ideológico se dá no processo de interlocução de discursos, sentidos, sujeitos e sociedade num todo. No discurso, portanto, constituem-se sentidos, sujeitos e sociedade simultaneamente.

Há relação intrínseca da memória com a história no discurso. Uma memória marcada no funcionamento discursivo e na imagem pela falta e pela latência. A remissão da memória, portanto, vem a ser por meio dos discursos e sentidos outros, individuais e coletivos/sociais, e da perspectiva da historicidade do discurso relacionada à memória que se trata neste estudo, pois a memória é feita de esquecimentos, silêncios e silenciamentos (ORLANDI, 1999, p. 59).

Não há discurso que possa não silenciar, pois sentidos podem ser desvelados na trama dos sentidos. Numa leitura dialética, não haveria evidência se não existisse a não evidência, o visível e o invisível, a igualdade e a desigualdade, o dito e o não-dito. No discurso da/sobre a criança, esta noção teórico-metodológica mostrou-se produtiva por justamente fazer refletir sobre questões que dizem respeito ao que não se quer ou não precisa ser marcado linguisticamente, mas que pode estar sempre-já-lá no processo de significação dos discursos: a historicidade. Surgiu, então, o questionamento sobre o que não está evidente no discurso ou o que está faltando ser dito. Assim, como a desigualdade social significa no discurso? Seria por sua invisibilidade ou silenciamento? O silêncio significa como falta?

Na perspectiva discursiva, quando se pensa o silêncio ou o processo de silenciamento na/pela linguagem, pensa-se o *discurso*, ou seja, “o silêncio é o real do discurso” (ORLANDI, 2007) e este deixa traços não formais nos discursos. Diferentemente da estática que muitos observam no silêncio, ele não é estático e não está escondido, ele é um *continuum* significante que, por seu caráter fundante, torna-se matéria significante por excelência, pois nem aquilo que está invisível está apagado, mas continua a fazer sentido. Por isso, a significação do silêncio é contínua, absoluta, selvagem (*Ibidem*, p. 51-54) e necessária, pois estabelece relações entre o real e a realidade, expõe contradições na linguagem e tem especificidade material.

Ao observar a produção de sentidos/sujeitos no discurso percebe-se diferentes modos de (não)dizer ou tentar interditar o dizer da desigualdade e a opressão da criança na infância em um processo de silenciamento, pois *ser criança* aparece como evidência e consenso entre os sujeitos e a infância deve ser vivida em determinados padrões pré-estabelecidos para todos em sociedade, independentemente de condição financeira ou nível social.

4. O discurso jurídico: análises

Na perspectiva discursiva, alguns estudiosos debruçaram-se sobre o discurso jurídico para questionar seu modo de funcionamento equiparado ao modo de funcionamento formal da gramática da língua portuguesa, no sentido de que se pretende linear e produtor de sujeitos/sentidos homogêneos em sociedade. “Nessa ordem universal da doutrina, a nomenclatura das categorias do direito romano constitui por seu sistema de sanções ao mesmo tempo um modelo de organização social e um dispositivo moral de formação dos comportamentos”. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 189).

Gadet e Pêcheux (2004, p. 189) comentam a constituição da racionalização burguesa na origem do direito continental como *erudito*, *letrado* e *doutrinal* a partir do direito romano. Isso revela o caráter de um fechamento no funcionamento do texto jurídico como em um ‘contrato’ de *regulamentação ou regulação* coletiva. O discurso jurídico, então, universaliza os sujeitos sociais e promove o consenso social como promessa de bem-estar ou bem comum.

Neste sentido, a formalização e a imperatividade do texto jurídico (BOBBIO, 2006) sobre a criança fazem parte do modo de regular, regularizar e generalizar o sujeito histórico em suas práticas discursivas e não discursivas, sem, muitas vezes, dar visibilidade aos processos históricos de sentidos que constituem o social ou remetem a sua constituição contraditória. Gadet e Pêcheux (2004, p. 24) colocam de modo objetivo que “A língua do direito representa, assim, na língua, a maneira política de denegar a política” e, desse modo, pode-se entender o discurso da lei como pretensamente e necessariamente rígido e fechado – *língua de madeira da época moderna* –, como forma de ordenamento do social de modo consensual na dominação legal, pois, segundo o autor, “a língua da ideologia jurídica permite conduzir a luta de classes sob a aparência da paz social” (PÊCHEUX, 1990, p. 11).

Zoppi-Fontana (2005, p. 186) auxilia a pensar no arquivo jurídico e na inscrição do texto jurídico na ordem universal que encobre a historicidade discursiva pela generalidade/generalização da lei, considerando seu processo de reformulação parafrástica: “O arquivo jurídico funciona, então, pela produtividade do acúmulo, pela ilusão de completude, pelos efeitos de congelamento de uma escritura no tempo”. Faz-se importante, portanto, considerar no gesto de leitura do *corpus* jurídico a relação do que se diz e o que não se deve/pode dizer, em relação ao real histórico. A complexidade da significação do sujeito criança decorre de inúmeras determinações como as jurídicas, históricas, culturais e econômicas constitutivas do sistema social. Pensando assim, a *infância* não pode ser experimentada e pensada de forma homogênea ou atemporal, mas insiste-se ou se determina que seja e o discurso jurídico,

determinando a forma de sujeito histórico, funciona como discurso oficial dominante na contemporaneidade.

O processo jurídico de emergência do sujeito criança se inicia no período pós-guerra (1948), em que a ONU imprime o texto da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e, em seguida, o Decreto dos Direitos das Crianças (1959) como direitos de *igualdade* em que se deseja o bem-estar entre os homens globalmente. Do diálogo entre esses textos surge uma concepção de criança e infância em um novo patamar, assegurando direitos e estatuto de cidadania às crianças num mundo globalizado. Decorre, também, da formalização desse pacto global – no qual inúmeros especialistas de diversas áreas, como representantes mundiais, reúnem-se para decidir sobre o estatuto jurídico dos homens em sociedade e formalizá-lo em documentos da Lei – o processo de construção da cidadania para todos os indivíduos e de responsabilidades sociais das/para com as crianças igualmente.

Decorrente desse projeto de civilização, Rouanet (1993) coloca a *universalidade*⁵ como uma forma de generalizar e homogeneizar a humanidade por sua natureza: todos nascem iguais, em direitos. No entanto, as determinações jurídicas não sobrevivem sem as determinações morais no processo de significação, pois o estatuto jurídico encontra possibilidade de concretização nos indivíduos, em seus valores, condutas e comportamentos.

A modalização deôntica (TFOUNI, 1986) do ‘dever’ como obrigatoriedade (referindo-se ao que se deve fazer em sociedade) funciona, então, produzindo efeitos no discurso sobre ser criança e a infância por estar “[...] relacionada com a necessidade ou possibilidade de atos realizados por agentes moralmente responsáveis. Sendo assim, a modalidade deôntica abrange uma escala que inclui a obrigação, a permissão, a proibição e a isenção” (*Ibidem*, p. 125).

Considera-se, então, o *homem em geral* e as crianças em específico em um mundo sem fronteiras, e isso só se pode garantir numa sociedade livre da contradição social ou que tenha sua constituição contraditória interdita no discurso. Esse idealismo insiste em gestar a memória ou tentar apagá-la através do silêncio. A memória da constituição contraditória da sociedade fica apagada, bem como a desigualdade produzida nessa contradição sob o efeito da ideologia jurídica.

Nesse contexto, o tema da *individualidade* na modernidade propõe e faz almejar-se uma sociedade de homens livres, iguais e conscientes de suas responsabilidades. Portanto, a

⁵ Para o autor citado, hoje, no Brasil, esse ideal de *universalizar* não parece ter surtido os efeitos pretendidos quando se observam as particularidades sobre as quais os homens se identificam, representam e se diferenciam como as questões de nacionalismo, as religiosidades, as questões raciais e culturais. A *individualidade* parece, segundo Rouanet (1993), ter dado lugar ao *conformismo* e ao *consumismo*, em que ser individualizado seria ter o que todos têm.

singularidade da criança determina a responsabilidade dos adultos, sociedade e estado no seu bem-estar. Atrelado a isso, determinada a *autonomia*⁶, procurava-se fazer dos homens individualizados produtos de determinadas circunstâncias em que deveriam pensar e agir por si no espaço público, bem como adquirir pelo trabalho o necessário à sobrevivência material.

Desta forma, a igualdade almejada no discurso jurídico não é toda, nem qualquer, mas a *igualdade jurídica* que rege o estatuto de pessoa perante as leis. Segundo Groppo (2000, p. 74-5), “A idade contada sob o rígido critério do tempo absoluto torna-se a melhor forma de reduzir todas as diferenças sociais e individuais reais a um denominador comum e universal”. Isso faz com que a vida dos indivíduos seja coincidente biologicamente e, ao mesmo tempo, sejam diferenciadas algumas das particularidades dos sujeitos.

Sd1 Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

A impessoalidade e a imperatividade da lei, apanhadas no funcionamento verbal como em “Considera-se”, na **sd1**, ao mesmo tempo normatizam e explicam a condição biológica e cronológica do sujeito criança, produzindo um modo de identificação com o discurso jurídico para a criança e para o corpo social e instituições a quem se destina o discurso.

O pesquisador social Ariès (2006) foi um dos primeiros a implicar que na Idade Média não havia sentimento de proteção da criança e da infância como nos dias atuais, e, portanto, não havia um curso natural, objetivo e universal a ser seguido pelas crianças, pois elas viviam a vida como a do adulto. A primeira forma de observação da peculiaridade da criança foi exatamente a idade e a faixa etária. Dizer-se criança ou adolescente, então, é ter um papel social de sujeito segundo o critério cronológico no mundo moderno sob efeito da ideologia jurídica:

A cronologização do curso da vida e a homogeneidade etária respondem às necessidades de uma civilização que constrói esferas sociais rígidas por critérios independentes de particularismos e parentescos, baseadas numa legitimidade própria e que evocam relações sociais universalistas – a civilização ‘ocidental’ moderna. (GROPPO, 2000, p. 276)

Desta forma, caráter impessoal, generalista e definitivo da lei, ao recortar a criança no corpo social pelo critério da idade, recorta também o corpo social entre os menores e os maiores

⁶ A autonomia intelectual, política e econômica (ROUANET, 1993), nessa conjuntura, ficam renegadas às consequências do presente e não mais a um pensamento que vê a construção de um *futuro melhor*, pois o que está em voga seria um ‘imediatismo’.

de idade num processo de identificação dos sujeitos. Enquadram-se crianças pelas idades e vão ficando *esquecidas* (não apagadas) as desigualdades sociais em prol das singularidades gerais que remetem a uma memória lacunar. Portanto, o critério cronológico, na **sd1**, produz a provisoriedade e a singularidade das crianças para efeito da lei.

Essas determinações parecem pré-estabelecidas como *transitoriedade natural* do ser humano, que vão homogeneizando os sujeitos/sentidos e suas condições de classe, ignorando os processos de formação e desenvolvimento infantil e juvenil e produzindo *efeitos* no interlocutor que (deve) se identifica(r) com e nesses lugares e saberes determinados no discurso jurídico e esquecer as diferenças sociais. Groppo (2000, p. 59) chama esse fenômeno de ‘naturalização’, bastante promovida nas ciências médicas e humanas. O sujeito criança, nesse contexto, será levado a ter certeza de que em determinado momento irão despertar transformações bio-psico e sociológicas de sua natureza, como comenta o autor⁷, ou seja, é sujeito biológico e de direitos.

A ordem social feudal ‘servil’ (ALTHUSSER, 1985), neste sentido, fundada em uma *desigualdade natural*, foi substituída pela ordem do capital, fundamentada por uma *igualdade natural*, garantindo que ao nascerem os homens fossem potenciais cidadãos, sujeitos de direitos e deveres. Comenta-se que, na sociedade feudal, o *direito de propriedade* era o mais importante e, desse modo, trabalhadores, mulheres e crianças estavam excluídos de cidadania, vindo a adquirir tal ‘direito’ somente após a ruptura com a ordem feudal. No processo social, portanto, (re)produzem-se e transformam-se os papéis e as práticas dos/para os sujeitos, incluindo a conservação da mais valia (MARX, 1982) do sujeito criança longe da exploração do trabalho infantil.

Portanto, com a emergência do sujeito criança, surgem formas de assujeitamento para a proteção social das crianças. Surge a concepção de sujeito que deve ser defendido prioritariamente: *um sujeito de direito*, derivado de um sujeito misturado ao corpo social de adultos, na Idade Média (ARIÈS, 2006). Em comum, esse processo histórico mostra uma preocupação social, política e ideológica crescente com uma memória de falta de conservação da vida da criança, pois a mortalidade infantil⁸ foi um dos aspectos que determinaram a instauração de políticas de manutenção da infância, segundo o modelo de sujeito universal.

⁷ Groppo (2000, p. 59) ainda comenta que tanto nos discursos progressistas como nos conservadores os seres infantes e os adolescentes são dotados de “energias de transformação” como desordens e explosões destruidoras e, por isso, devem ser contidos socialmente na modernidade.

⁸ As estatísticas (IDH e PENUD) contemporâneas continuam a mostrar taxas elevadas de mortalidades de crianças na modernidade.

Caracteriza-se, então, uma modalidade de discurso que interpreta e determina as idades, ou seja, discurso entre gerações que (re)negam a história da (trans)formação social capitalista, que tenta apagar o passado em prol de um futuro melhor. Esses discursos são reforçados pelas instituições e suas práticas, em que se elaboram documentos, teorias e imagens que determinam as práticas dos sujeitos sociais, parecendo não abrir espaço para outros modos de ser criança e viver a infância sob pena de infringir a Lei ou escapar da Ordem.

Nas determinações etárias, artigo 5º do ECA (1990), encontra-se uma pista que remete a pensar na (des)igualdade legal como efeito no discurso jurídico, como no funcionamento da negação pronominal na materialidade linguística:

Sd2 Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

O funcionamento da *negação* no discurso jurídico, como proibição e promessa de justiça para todos, ao mesmo tempo tenta apagar o passado e presentificar o futuro, como na **sd2**, quando utiliza o advérbio “nenhuma” (“Nenhuma criança... será...”). Nesta sd, pode-se entrever a dissolução do problema, implicando controle da sociedade pelo bem comum, bem como o apagamento da memória de opressão das crianças no discurso.

O funcionamento pronominal (em *nenhuma* ou *todos*, como pronomes indefinidos) no discurso produz uma *generalização* da permissão ou da proibição de/para os interlocutores para a manutenção da ordem social em relação à criança. Em “todas as crianças” há *pertencimento* do sujeito ao discurso jurídico enquanto que em “nenhuma” (**sd2**) criança, há proibição e promessa de defesa dos *direitos fundamentais* da criança da opressão e exploração em relação a uma memória lacunar no discurso jurídico. Esta memória é constitutiva do espaço político, manifestando-se diferentemente nos discursos.

No discurso jurídico, as marcas de modalização dizem sobre o modo do engajamento ao discurso que se quer dos sujeitos leitores e sociais. O discurso jurídico não deixa escapatória para a obrigatoriedade de proteção dos direitos e deveres das crianças, bem como de responsabilidade sobre esses menores de idade como pessoas em desenvolvimento. Reside aí, então, a tendência autoritária desse discurso que determina práticas para com as crianças.

Em relação ao caráter impositivo da lei, o discurso jurídico sobre a criança produz e sustenta efeitos de sentido na promessa de justiça (como em “Nenhuma criança ou adolescente será...”, na **sd2**) em que igualmente *todos* devem estar engajados e são responsáveis pela

proteção integral dos direitos das crianças. Por essa promessa, imprime sentidos dominantes na tentativa de silenciamento da desigualdade e da exploração da criança. Para Tonet (2010, p. 154), “paradoxalmente, a igualdade jurídica é, ao mesmo tempo, uma expressão e um instrumento de reprodução da desigualdade vigente na esfera da produção”. Pode-se inferir que a posição sujeito discursiva do discurso jurídico é a posição de defesa/proteção da infância na atualidade pela igualdade social em uma sociedade historicamente contraditória. Portanto, a ideologia jurídica age diretamente nos sujeitos sociais, determinando suas liberdades e responsabilidades e silenciando as desigualdades.

No discurso jurídico, como afirma Bobbio (2006), só existe o direito de um se houver dever do outro. A cada princípio na lei, então, subjaz seu par: direito-dever, (não)obrigação, (não)permissão e assim em diante. O *juridismo* (LAGAZZI, 1988) que rege as relações entre os homens nas relações de força/sentido pré-estabelecidas, coloca crianças e adolescentes em um lugar de vulnerabilidade e dependência visto que o estatuto trabalha os sentidos, visando à observância das particularidades desses sujeitos. O que é direito de um, no caso, da criança, é dever do outro, dos adultos e de todos no discurso jurídico. Assegurar o direito de liberdade ou bem-estar e dignidade da criança, então, ‘deve ser’ a responsabilidade do adulto ou da sociedade.

O discurso da lei envolve o objeto para fixar-lhe sentido, para não deixar escapar o que se quer esquecer/apagar, se possível. As determinações políticas e históricas estão inscritas neste processo de silenciamento. Povoado de evidências, ele é construído para poder encobrir as desigualdades pela igualdade de um princípio universal. O discurso jurídico *acolhe o silêncio* (ORLANDI, 2007, p. 40) e o silêncio passa a ser elemento constitutivo do sentido. Portanto, no discurso jurídico, o *silêncio* não pode ou não precisa dizer: é base do discurso e do social, ele está *in-significado*. A infância, então, no discurso jurídico, está sendo produzida como um direito universal e absoluto. Assim, no funcionamento do discurso jurídico se estabelece uma política de silenciamento da desigualdade social, pois é um discurso que tenta impedir a retomada do passado.

5. O sentido de *proteção* no discurso oficial sobre a criança

Decorrente do processo histórico e ideológico de emergência do sujeito criança, a partir do processo de industrialização, o vocábulo *proteção* começou a fazer parte do discurso oficial sobre a criança. Até então, cabiam diferentes leituras e usos para o termo. O sentido de *proteção* se mantém relacionado às questões ligadas ao meio ambiente, ao ser humano, aos animais, ao

trabalho e outros. No discurso do dicionário (HOUAISS; VILLAR, 2004), *proteger* está para defender(-se), preservar(-se), amparar(-se), favorecer(-se), beneficiar(-se), manter ou desenvolver (algo), impedir a destruição ou extinção, tutelar, ajudar. No geral, protege-se algo ou alguém de algo ou de outro alguém. De outro lado, a falta de proteção estaria dando continuidade ao real contraditório de sociedade, baseado na desigualdade de condições econômicas que, quase sempre, culmina em criminalização, culpabilidade direta ou indireta das/entre as pessoas e as instituições quando não exploração e opressão dos sujeitos sociais.

Muito tempo de mortalidade infantil se passou para que fossem assumidas socialmente as consequências da falta de proteção da criança e do jovem como prejudiciais ao desenvolvimento humano, social e no trabalho. Somente a partir do século XVIII, ampliou-se o princípio da *proteção* à criança e ao adolescente.

Deste cenário, então, os discursos sobre a criança e a infância contemporânea são aqueles que convocam a defender, zelar, cuidar, amar, ou seja, *proteger integralmente* os direitos das crianças no processo interlocutório, produzidos no real marcado de uma memória histórica de falta de proteção⁹. Como evidência, são ‘todos’ que devem preservar os direitos das crianças e dos adolescentes, esses direitos adquiridos (mas nem sempre assegurados) decorrentes da emergência do estatuto jurídico da criança.

Sd3 Art. 100 [...]

II - proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares;

A expressão *proteção integral e prioritária*, no discurso jurídico em análise, recebe uma interpretação em referência aos direitos da criança pela necessidade de consciência da obrigação (diferente da modalização deontica que tem caráter de negociação) como uma imposição, como em “deve ser” (**sd3**), portanto, um sentido jurídico de proteção dos direitos das crianças. Esta expressão funciona como centro norteador do discurso jurídico sobre a infância, na contemporaneidade.

⁹ Nas leituras realizadas sobre a educação e sociabilidade de crianças a partir da idade média e no Brasil, percebe-se uma crescente preocupação com a mortalidade infantil (ARIÈS; BADINTER et al.). Essa preocupação ainda se mantém na divulgação de índices de mortalidade de crianças e adolescentes na contemporaneidade e nas políticas públicas. Vide: <<http://www.brasilecola.com/brasil/idh-brasileiro-mortalidade-infantil-no-brasil.htm>>.

O conceito de *proteção* como um princípio do Direito, no discurso jurídico, não aparece aplicado aos direitos da criança, mas às desigualdades entre empregado e empregador na antiguidade. Somente a partir da industrialização, ele toma frente como princípio jurídico norteador do discurso sobre a criança e o mundo do trabalho:

No início da revolução industrial europeia, os contratos de trabalho ainda eram familiares. Mas, com a regulamentação do trabalho infantil, as crianças passaram a ter uma jornada de trabalho menor que a dos adultos, estabelecendo-se a diferença etária como critério importante das relações no mundo do trabalho e modificando os contratos de trabalho, que passam a ser individuais e diferenciados segundo a idade. (GROPPO, 2000, p. 75-76)

O princípio da *proteção* institucionalizou-se, portanto, primeiramente nas leis de proteção do trabalho em que, ao trabalhador e sua família foram delegados direitos como saúde, segurança, cultura, esporte, lazer, religião, educação e profissionalização, os quais iam ao encontro de sua produtividade e pelo futuro de mão-de-obra das crianças no longo prazo. Mais adiante, portanto, a proteção integral aparece nos discursos jurídicos. Essa *proteção do trabalhador* também é a do empregador que pode manter sua força de trabalho por mais tempo, junto com as relações de poder no campo do trabalho.

O tom de imperatividade no discurso jurídico sobre a criança regula as medidas de *proteção*, em sua versão incluída em 2009 (incluída pela Lei 12.010), sob efeito de responsabilidade social dos direitos. Essa expressão, ao mesmo tempo, remete a uma memória histórica de não proteção e de não prioridade para com as peculiaridades das crianças, como na Idade Média, pois, segundo Ariès (2006), as crianças eram consideradas mini-adultos na sociedade medieval e, portanto, sem distinção de idade.

Sd4 Art. 6º Na interpretação desta Lei levar-se-ão em conta os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e os deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento.

O discurso jurídico mobiliza saberes das diversas regiões do conhecimento que rechaçam a posição da defesa dos direitos das crianças. Quando constrói seus pressupostos jurídicos trata da criança como ser condicionado ou “em desenvolvimento” (físico, mental, moral, espiritual e social) ou “pessoa em desenvolvimento”, restringindo as liberdades das crianças e impondo por obrigatoriedade responsabilidades sociais para com eles na contemporaneidade.

Como no ECA (1990), dirigido a todos os leitores, a criança deve ser considerada como “pessoa em (processo de) desenvolvimento” (sd4 e sd5), implicada sua (in)capacidade e vulnerabilidade no mercado de trabalho. A abordagem da liberdade sob a *condição infantil* está relacionada a uma forma de pensar a infância como período natural do desenvolvimento humano (biológico, físico). Isso tem a ver com a política de conservação da vida das crianças e sua produtividade no futuro.

No Direito¹⁰, desta maneira, (re)produz-se um imaginário de infância que se quer alcançar. Uma infância talvez utópica ou inatingível, em que todas as crianças têm direitos garantidos e assegurados pelos adultos em sociedade, subentendendo-se disso sua condição de bem-estar (como em “exigências de bem comum”, na sd4), produzindo efeito de responsabilidade social no discurso. A falta de direitos/proteção para com a infância, no contraponto, dá continuidade à morte e à falta de oportunidades entre as crianças e falta de esperança e perspectiva de futuro. Isso implica na tentativa de silenciamento da história da luta de classes ou da desigualdade no discurso e produção de uma *subcidadania* numa *modernidade periférica* (SOUZA, 2006), que chega a naturalizar as diferenças sociais nos discursos que, como exemplo, explicitam a violência ou exploração de crianças como decorrência da falta de responsabilidade da família ou escola.

A liberdade da criança, dessa forma, aparece vinculada à *condição infantil* (MARÍN-DIAZ, 2009) pré-estabelecida/implicada como peculiaridade de seu processo de desenvolvimento no discurso jurídico. A autora comenta que a tarefa educativa moderna não deixa de ser constituída pelos vestígios de um pensamento que ela chama de moderno neoliberal, predominante nos séculos XVIII e XIX, no seio da matriz política e filosófica, no que se refere à educação de crianças entre a escola e a família e que vincula práticas disciplinares e formas de pensamento naturalistas e liberais. Como comenta a autora, ‘viver a liberdade supõe a construção da autonomia e, como a criança não é um ser acabado, ela não pode e não deve ter os mesmos direitos de um adulto’ (*Ibidem*, p. 118).

Na sequência abaixo, a liberdade é um direito, portanto uma *liberdade legal*, que deve ser assegurada à criança e ao adolescente, sendo que o próprio discurso a determina como direito:

Sd5 Capítulo II

Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade

¹⁰ O termo ‘Direito’ remete a um “conjunto de princípios, regras e institutos voltados a organizar situações ou instituições e criar vantagens, obrigações e deveres no contexto social” (DELGADO, 2001, p.15).

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Há relação entre direitos advindos de diferentes regiões do discurso jurídico (direitos civis, humanos e sociais) que aponta para a relação entre textualidades decorrentes de um processo interdiscursivo, pois nenhum discurso pode ser considerado um monólogo. Ele sempre dialoga com outros textos ou discursos. O discurso jurídico coloca a criança em um lugar legitimado na sociedade que reproduz a ideologia capitalista, pois qualifica o sujeito como sujeito biológico (“pessoa humana em processo de desenvolvimento”) e sujeito jurídico (“sujeitos de direitos civis, humanos e sociais”), como na sd acima.

Na **sd5**, os direitos da criança (e do adolescente) também funcionam como uma imposição produzida pela ideologia jurídica como em “têm direito à liberdade”, na sd. O funcionamento verbal do verbo ter no presente do indicativo determina na interlocução a impossibilidade da negociação e a impositividade da lei, sintoma de um discurso de tendência autoritária direcionado à sociedade num todo.

Na interlocução, ele regula os direitos das crianças, delegando deveres sobre os direitos das crianças. O discurso mobiliza os *responsáveis* pela proteção da criança, direta ou indiretamente pelo caráter de obrigação. Dessa maneira, os direitos das crianças implicam os *deveres* do Estado ou dos adultos nas famílias, nas escolas, na comunidade, da sociedade para com as crianças na modernidade. Este *efeito de responsabilidade* no discurso jurídico decorre da regulamentação da proteção integral jurídica para a liberdade/dignidade marcada na materialidade linguística como modalização deôntica:

Sd6 Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...]

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. [...]

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. (ECA, 1990)

Na **sd6**, a imperatividade do discurso da lei (“É dever...”) implica a imposição do *dever* “da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público”, enfim, “de todos”, para com a criança e seus direitos formais como decorrente de um pacto social de *bem-estar* da criança com aceitabilidade entre os sujeitos, sem espaço para a dúvida, na contemporaneidade. Decorrente da historicidade no discurso, observado no processo de transferência de responsabilidades que, na vigência do *Código de Menores*, era delegada ao Estado, a proteção integral e prioritária, no discurso jurídico, implica a proteção social da vida da criança por aqueles que por ela devem se responsabilizar.

Os efeitos de dever ou obrigação, marcados ou implicados no discurso jurídico sobre/para a criança (ECA, 1990), remetem à interpelação do sujeito pela ideologia que não deixa escapatória na trama dos sentidos. Em Althusser (1999), “a ideologia jurídica só se mantém de pé apoiando-se na ideologia moral da ‘Consciência’ e do ‘Dever’”, por isso, o discurso apresenta-se constituído e funcionando sob o efeito dessa ideologia dominante.

A *proteção* remete à defesa dos direitos da criança, conhecidos os pressupostos de base orgânica humana, moral, política e ideológica. Vale ressaltar que proteção, no discurso jurídico sobre a infância, é determinada, é a *proteção dos direitos*, ou seja, *proteção integral e prioritária dos direitos* que a Lei prescreve para a criança. A *proteção integral* dá amplitude ‘total’ a esta necessidade de *defesa da infância*, pois todo o texto explicita quem, o que e como se deve garantir os direitos da criança na atualidade. É um discurso, portanto, dirigido a todos em sociedade e, desta forma, referencia e interpela o corpo social no processo interlocutório, produzindo efeito de responsabilidade.

Da mesma forma que o discurso jurídico regula/determina que a criança deva ser protegida de qualquer forma de exploração como um *direito*, também ele (sub)objetiva suas liberdades como *dever* dos adultos e sociedade. O direito de liberdade jurídica do sujeito criança e do respeito está sendo determinado ao leitor no discurso jurídico, como na sd abaixo:

Sd7 Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;

VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

O imperativismo no direito (no funcionamento das formas de língua: no presente do modo indicativo “É dever” na **sd6**; nas expressões afirmativas explicativas: “...compreende os seguintes aspectos:”, “...consiste na...”, na **sd7**), como coloca Bobbio (2006, p. 37), portanto torna-o um *comando*. Esse caráter determinante da lei é decorrente de um processo histórico de constituição de cidadania pelo direito positivo para os sujeitos contemporâneos. O discurso jurídico pretende o apagamento e o recalque da *memória discursiva* que o constitui em prol de um futuro melhor, condicionando práticas sociais e discursivas dos sujeitos que se identificam necessariamente com os princípios jurídicos de cidadania. Ele funciona no presente, produzindo uma preterição de bem-estar para o futuro.

[...] ao considerar o funcionamento do arquivo como dispositivo normalizador/normatizador dos gestos de leitura a partir dos quais se interpretam/produzem sentidos, refletimos, também, sobre a circulação e legitimação dos sentidos na sociedade e sobre os diversos dispositivos de controle e gestão da memória coletiva. (ZOPPI-FONTANA, 2005, p. 183)

Na **sd7**, estão determinadas e enumeradas as formas de liberdade da criança em seu meio e em sociedade como ‘dever’ de todos (de I a VI no art. 6). Trata-se, portanto, de um sujeito criança com liberdades determinadas, implicada sua dependência e vulnerabilidade em lei. A liberdade da criança, então, passa a ser a liberdade de ter direitos à liberdade a ter respeitado seu processo de desenvolvimento humano dentro de suas condições de criança em um imaginário social e histórico baseado na responsabilidade de todos em sociedade, independente de classe social, gênero, etnia/raça, cultura ou outra. Estas liberdades, dessa forma, são regradadas/controladas no efeito da Lei.

As liberdades/direitos das crianças são a base para a autonomia do sujeito do futuro, mas não podem ser quaisquer liberdades, e, portanto, mantêm-se configuradas como controladas as *liberdades* às quais o sujeito *livremente submete-se*. O sujeito criança e os outros sujeitos aos quais o discurso faz referência *agem livremente submetidos* à norma. Essas liberdades são produto do processo de ‘conscientização’ da condição peculiar de ser humano *em desenvolvimento*, na modernidade, em acordo com um projeto de sociedade capitalista, neste sentido, com tendência ideológica neoliberal dominante.

As liberdades da criança, então, estão quantificadas e devem ser *asseguradas-garantidas e respeitadas* por *todos* em prol do bem comum, de cada um e do futuro. Na emergência do sujeito de direito, *todos* (família, escola, comunidade, governo) têm responsabilidade para com a manutenção e a vigilância da educação de crianças e, principalmente, a família e a escola, como diz Marín-Díaz (2009, p. 117), “ficaram expostas e compelidas a revisar e recolocar suas práticas”. Desta maneira, “temos a responsabilidade social de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e, portanto, de garantir que nossas práticas não estejam na contramão do que os princípios da declaração assinalam como ‘condições de liberdade e dignidade’ cuja consideração fundamental é atender ao ‘interesse superior da criança’ (ONU, 1959)”. O discurso jurídico da *proteção dos direitos da criança*, então, retém todo o processo de identificação dos sujeitos de responsabilidade social como efeito no modo de assujeitamento nos discursos.

Então, e segundo Zoppi-Fontana (1997), a lei serve à *regularização e normatização* das relações sociais e, portanto, dos sentidos/sujeitos. A liberdade para a criança, portanto, seria uma liberdade jurídica determinada e não toda e qualquer. Essa relação de poder Lagazzi (1988) chama de *juridismo*: relações estabelecidas na/pela ordem jurídica num projeto de sociedade e liberdade nos quais se constituem os sujeitos. A liberdade seria o meio de chegar a ela mesma. Esta liberdade aparece condicionada tanto à Lei quanto à hierarquia das idades para o sujeito criança. Isso faz com que se assegure a sujeição à ordem do capital sem que se dê conta disso, pois “Sem liberdade jurídica não há liberdade substantiva. É preciso partir da liberdade, no sentido jurídico, para chegar-se à liberdade, no sentido material” (ROUANET, 1993).

O discurso jurídico, por seus *efeitos de igualdade-liberdade-responsabilidade* (“É dever de todos (proteger)”, na **sd5**), naturaliza e cria um pretensão ideal de justiça baseado nos direitos da criança. Esse ideal é um ideal de civilidade, de cidadania, de legalidade, do bom-sujeito no discurso que silencia uma memória discursiva de contradições sociais, apagando também o processo de significação no sujeito, anteriormente não sujeito à lei, mas ao próprio homem ou à religião.

Enfim, o ECA (1990) representa o processo de emergência do sujeito criança jurídico. Esse discurso, portanto, prevê e regula os *direitos e liberdades* da criança e as *responsabilidades* de todos para com as crianças na modernidade. Em sua transparência e linearidade de sentidos/sujeitos, ele ao mesmo tempo prevê e determina quem ‘comanda’ crianças na sociedade delegando “poderes” (*poder familiar*) e “deveres” entre a constatação e a norma. Silencia, no entanto, as desigualdades econômicas em uma sociedade constituída de classes ou nega a memória histórica social, universalizando o sujeito criança, as famílias e as escolas.

O discurso jurídico fala à criança e para a criança, sujeito social e de direito, fazendo-o aderir aos seus preceitos e ordenamentos que se assentam e se projetam como se quer/deve à configuração das relações de sociabilidade. Enquadra a criança em seu universo ou em seu mundo ao mesmo tempo em que determina responsabilidades sociais entre os sujeitos e continuidade das relações de *juridismo* (LAGAZZI, 1988), na contemporaneidade. Então, alguns aspectos linguísticos atuam no processo interlocutório de produção e determinação de sentidos para/sobre a criança no discurso jurídico.

O discurso jurídico sobre a criança interpela os indivíduos sociais em sujeitos ideológicos unificando-os, igualando-os e universalizando-os. Por seu funcionamento, o discurso jurídico é o discurso da implicação e normatização das múltiplas responsabilidades e responsabilizações sociais e jurídicas. Trata, portanto, de delegar e controlar as eternas responsabilidades pelo futuro dos sujeitos sociais criança e da própria humanidade no processo interlocutório discursivo calcado no sentido da proteção integral jurídica que o discurso trata. Uma proteção jurídica prioritária e integral, ideologia do dever e da obrigação mútua, da determinação das liberdades e das igualdades jurídicas. Não há, portanto, sujeito fora dessas determinações jurídicas na sociedade e é neste espaço que os sujeitos movimentam-se e fazem movimentarem-se os sentidos.

Considerações finais

A AD, como uma disciplina de *entremeio*, permite interpretar esses dizeres e o que engendram na trama dos sentidos, bem como confrontá-los e relacioná-los, observando como são produzidos efeitos de sentido para os sujeitos do processo social e da mesma forma apreender as contradições histórico-ideológicas que os constituem. O analista de discurso de seu observatório, portanto, e partindo de seu arquivo, faz inferências na tentativa de compreender os discursos entre o que se diz e o que se silencia no discurso oficialmente.

A ideologia jurídica cria um ideal de universalidade para os sujeitos criança (designação (toda) criança), negando a morte da infância e insistindo no projeto de felicidade, amor e prosperidade/progresso para a criança na infância. Fora das condições sociais, portanto, a criança é privada desse projeto e de todos os direitos que lhe são atribuídos e que devem ser acima de tudo assegurados por todos em sociedade para “todas as crianças”.

A sociedade, sob a ótica do capital, mostra uma infância que ‘deve’ ser vivida em sua plenitude, com felicidade, liberdade e sob a proteção da família, do estado e de *todos*. O discurso jurídico de proteção integral à criança trabalha sua interlocução no sentido de atingir a *todos*

em sociedade, determinando e regulando as liberdades e as responsabilidades dos sujeitos na e sobre a infância sob a ideologia jurídica. Decorrente de um processo histórico, remete à observação de como se determina a ‘educação’ das crianças para que elas possam fazer parte do mundo adulto como se ‘quer’ ou como se ‘deve’ nos preceitos da sociedade capitalista e, por isso mesmo, infância *presente* como *futuro*. O discurso jurídico, então, funciona como um pacto social pela defesa dos direitos na infância. Os efeitos de liberdade e responsabilidade produzidos neste discurso podem ser entendidos através da textualidade que se constitui de historicidade, memória e ideologia.

Quer-se, então, atentar para o fato de se estar falando da *infância contemporânea*, constituída na ordem do capital, de um sujeito de direito e, portanto, uma infância de direito marcada por determinações históricas e ideológicas que silenciam as desigualdades.

No discurso sobre a infância, a proteção (integral) referencia os direitos que mediam as relações entre os sujeitos e não diretamente os sujeitos-criança. Todos devem ter seus *direitos* protegidos na infância, na adolescência, na velhice, no trabalho, mas essa proteção que se lê, no entanto, depende de uma remissão às suas condições históricas. A proteção que se determina é a *proteção jurídica*, ou a proteção dos direitos legitimados no discurso jurídico: uma proteção integral (dos direitos da criança) *por todos*.

O campo semântico jurídico em que se emprega a expressão “proteção integral” (à criança e da/para a criança), tomada no processo interlocutório, produz efeito de responsabilidade social no discurso sobre a infância. O discurso jurídico, em si, por sua organização textual, lexical e semântica remete a um processo de interlocução funcionando como um pacto social ideal que atinge, ao mesmo tempo e independentemente, os indivíduos em seus lugares sociais, as instituições, a sociedade e o estado, numa promessa de futuro melhor ou ‘direito’/ideal num processo sócio-histórico de significação apanhada no cerceamento dos sentidos como discurso dominante.

Chegada a hora de passar um traço (não definitivo) neste estudo, embora haja ainda muito a se refletir, deve-se atentar para o fato de que todo discurso apresenta diferentes interpretações e formas de apagamento da constituição contraditória nos discursos. O discurso oficial sobre a criança e a infância orienta as práticas em sociedade e legitima a sociedade do capital, silenciando a constituição contraditória da mesma sociedade e sua história.

MOREIRA E SILVA, Carla Letuza. Official speech on children in Brazil. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 12-36, 2016.

Abstract: *This study is to analyze the discourses of/on children and childhood in Brazil. The main objective is to present the effects of meaning included in the official sayings in the Child and Adolescent Statute (CAS, 1990) in force in Brazil on the child, and that determine ways of thinking and acting on children and childhood nowadays. The notions of subject and discursive formation of the French discourse analysis (AD) started in Pêcheux (1997), permeate the analysis and clarify the historical and ideological roles that determine and are determined in/by the sayings of the discourses of/on. Therefore, it is necessary to enter the discourses of and about the child and childhood to understand the contradictions and clashes of discourses between sayings and silences.*

Keywords: *Discourse analysis, official discourse, child, Child and Adolescent Statute.*

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado:** notas sobre aparelhos ideológicos de Estado (AIEs). 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMARAL, M. V. B. “Evidências de responsabilidade no discurso do pacto global”. In: **O discurso na contemporaneidade:** materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009.

_____. **O avesso do discurso:** análise de práticas discursivas no campo do trabalho. Maceió: Edufal, 2007.

_____. **Discurso e relações de trabalho.** Maceió: Edufal, 2005.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BOBBIO, N. **O Positivismo Jurídico:** lições de filosofia do direito. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):** Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

Constituição Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 07 dez. 2010.

COURTINE, J.-J. “Linguagem, discurso político e ideologia”. **Metamorfoses do discurso político:** derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

DELGADO, M. G. **Princípios de direito individual e coletivo do trabalho.** São Paulo: LTr: 2001.

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

GROPPO, L. A. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HANSEN, F. **Heterogeneidade discursiva**: o atravessamento do outro no processo criativo do discurso publicitário. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**. São Paulo: Unicamp, 1997.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922/1989). Rio de Janeiro: Unicamp, 1998a.

MARX, K. **O Capital**. 7. ed. resumida. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MARÍN-DÍAZ, D. L. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governabilidade. Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, R. R. **Os meninos do CENSE**: relações de estigmatização, violência e disciplinarização de adolescentes em conflito com a lei internados. 2010. 326 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010.

ORLANDI, E. Historicidade, indivíduo e sociedade: o sujeito na contemporaneidade. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C.; MITTMANN, S. (Orgs). **O discurso na contemporaneidade**: materialidades e fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 13-28.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2004.

_____. **A leitura e os leitores**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. “Maio de 1968: os silêncios da memória”. In: ACHARD, P. (Org.). **O papel da memória**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 59-69.

_____. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

ROUANET, S. P. **Mal-estar na modernidade**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. R. da. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Editora EFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. 1986. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

TONET, I. **Democracia ou liberdade?** 2. ed. Maceió: Edufal, 2010.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, B. de. (Org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

_____. **Cidadãos modernos**: discurso e representação política. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

Submetido em 14/03/2016

Aceito em 25/05/2016.

LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DISCURSIVIDADE DA INCLUSÃO DIGITAL

Cristiane Pereira dos SANTOS¹
Ana Maria Di RENZO²

Resumo: Este artigo busca compreender, pelos fios do discurso do governo federal, os sentidos constituídos sobre a inserção das novas tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e seus efeitos nas práticas de ensino de língua portuguesa. Para tanto, nosso olhar, neste trabalho, direcionou-se para as políticas de língua que estão em circulação nas escolas públicas, a partir de recortes extraídos de dois livros didáticos de língua portuguesa, destinados a alunos do 3º ano do Ensino Médio, ambos produzidos para serem utilizados por três anos consecutivos (2012 – 2014). Teoricamente, este estudo filia-se à Análise de Discurso de linha materialista em articulação com a história das Ideias Linguísticas (HIL). O funcionamento discursivo do jogo político-econômico revelou, a partir de nossas análises, que as políticas de inclusão de tecnologias nas escolas trabalham com a ilusão de igualdade entre sujeitos, quer seja pela inclusão digital, quer seja pela inclusão social.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Políticas Públicas. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. Escola.

Introdução

Neste artigo, buscamos compreender, pelos fios do discurso do governo federal, os sentidos constituídos sobre a inserção das novas tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo e seus efeitos nas práticas de ensino de língua portuguesa.

¹ UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística. Cáceres – Mato Grosso – Brasil. 78200-000 – cris_tanyinha@hotmail.com

² UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística. Cáceres – Mato Grosso – Brasil. 78200-000 – arenzo@unemat.br

Este trabalho é parte de uma reflexão desenvolvida em uma Dissertação de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Nessa pesquisa, buscamos refletir sobre as discursividades que atravessam as políticas públicas de inserção das novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs na escola pública, a partir de recortes de dois programas de governo: *Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo* e *Programa Educação Digital: política para computadores e tablets* e seus efeitos nas políticas de língua escrita, em diferentes instrumentos de ensino.

Para tanto, revisitamos a Dissertação e elegemos dois recortes extraídos de dois livros didáticos, destinados a alunos do 3º ano do Ensino Médio, ambos produzidos para serem utilizados por três anos consecutivos (2012 – 2014), sobre os quais foram lançados novos gestos de interpretação, a fim de colocar em evidência o modo pelo qual as tecnologias digitais estão significadas em práticas de ensino voltadas para a produção de texto em sala de aula.

Para tal discussão, filiamos teoricamente a Análise de Discurso (doravante AD) de linha francesa, a qual tem como objeto de estudo o discurso, ou seja, a língua em movimento, cabendo ao analista de discurso desconstruir sentidos cristalizados para mostrar como o discurso produz sentidos diversos. A Análise de Discurso permite-nos “instalar em uma posição materialista” e, assim, nos “inscrever em uma posição que privilegia a ideia de processo e de articulação entre estrutura e acontecimento num batimento” (ORLANDI, 2012, p.183). Em outras palavras, trabalhar com a AD é estar em um movimento que vai do tema – objeto de estudo – à descrição e análise dos recortes, enfrentando a opacidade do texto, da linguagem, para retornar ao tema e teoria para revisões e reformulações. Desse modo, para a AD, a linguagem não é transparente e o sentido não é conteúdo.

De acordo com Pêcheux (2009, p. 161), a linguagem não é transparente, pois os sentidos se constituem de acordo com as posições ocupadas pelo sujeito do discurso, determinadas pelas condições históricas e ideológicas. Assim, o sentido não é dado a partir da compreensão de significados isolados, contidos em palavras ou expressões. Os sentidos possíveis são constituídos pelas formações discursivas, isto é, “nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva”.

O estudo sobre as políticas de língua e as tecnologias no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, envolve processos de linguagem que, assim como dito anteriormente, não são neutros, pois são historicamente determinados e neles se inscrevem relações políticas e ideológicas. Orlandi (1998), em sua reflexão produtiva a partir de Pêcheux (1982) e Courtine (1986), ensina-nos que

A Análise de Discurso trabalha a textualização do político (J. J. Courtine, 1986) sendo que a apreensão dessa textualização vem de uma análise dos gestos de interpretação inscritos na materialidade do texto. Na medida em que o político é constitutivo, a compreensão, a própria leitura, em Análise de Discurso, é política. Em outras palavras, ‘a análise de discurso se confronta com a necessidade de abrir conjuntamente a problemática do simbólico e do político’ (ORLANDI, 1998 *apud* PFEIFFER, 2013, p. 233)

Estar na língua é ser afetado pelo simbólico. Assim, “como pensar relações de força, relações de poder sem a ideologia e a constituição dos sujeitos e dos sentidos pela ideologia? Tampouco podemos pensar a sociedade apartada da linguagem, na perspectiva discursiva” (ORLANDI, 2014, p.151). O funcionamento da ideologia, para Pêcheux (1988, p.162), “em geral, como interpelação dos indivíduos em sujeitos se realiza através do complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito sua realidade, enquanto sistema de evidências e das significações percebidas – aceitas – experimentadas”.

Nessa perspectiva, entendemos a política linguística conforme nos orientam os trabalhos desenvolvidos no Brasil no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL), uma vez que “o político é indissociável do funcionamento das línguas – e de que não há, portanto, práticas linguísticas cuja natureza não seja política” (DINIZ, 2013, p.55). Desse modo, retomamos Orlandi (2007), quando esta propõe pensar a política linguística, dando-lhe o sentido de político necessário:

Não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos (ORLANDI, 2007, p.08).

Como vimos, o político é constitutivo das relações entre línguas, daí nosso interesse em analisar as políticas linguísticas para compreender as condições de produção que estão em circulação nessas materialidades institucionalizadas no discurso do Estado. Ou seja, os documentos/materialidades em análise são elaborados pelo Estado para direcionar e orientar a prática pedagógica. Os recortes dos dois livros didáticos nos levarão a entender os efeitos de sentido que as práticas de Língua Portuguesa, mediada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, produzem.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e seus efeitos de sentidos

O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi implementado como política pública governamental, lançado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 pelo então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza. Esse Programa estava sustentado em estudos que se voltavam para a inserção da informática no processo educacional, buscando, dessa forma, promover o uso pedagógico das tecnologias nas escolas públicas. Desse modo,

A crescente e irreversível presença do computador — dos recursos de informática de um modo geral — nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas tornou indispensável, como ação de governo, para a informatização da Escola Pública. Uma decorrência da obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidade de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular, esta cada vez mais informatizada. (BRASIL, 1997, s/p, grifo nosso).

O direito ao acesso às TICs na educação pelos alunos é, em primeiro lugar, responsabilidade do Estado, uma vez que é seu papel implantar políticas públicas para atender às necessidades da sociedade. As políticas públicas, segundo Dias (2010, p. 50), “entram em cena uma vez que elas vão criar um consenso de igualdade social, de acesso, de oportunidades, mediante a capacitação de sujeitos, o que permitirá ao governo exercer seu poder regulador sem tensão”.

Na formulação “*obrigação do poder público de diminuir as diferenças de oportunidades de formação entre os alunos do sistema público de ensino e os da Escola Particular*” (grifo nosso), observamos que são as políticas públicas que criam um imaginário de igualdade entre escola pública e escola particular pela presença de tecnologias na sala de aula. Assim, há o funcionamento do imaginário de inclusão daqueles que estão à margem da sociedade na era digital. Para Orlandi e Rodríguez-Alcalá (2004), as políticas públicas contemporâneas sustentam-se numa lógica consensual, tendo em vista “a constituição de uma “maioria” através do maior índice possível de “participação” dos “excluídos” e das “minorias sociais” nas diferentes instâncias da vida urbana, como as instituições jurídicas, culturais, tecnológicas, educativas, de lazer” (ORLANDI; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2004, p.11, grifo das autoras). Assim, as políticas públicas, de um modo geral, produzem, como efeito de sentido, a evidência de serem ferramentas que amenizam as desigualdades impostas na sociedade.

O que temos no discurso do governo é uma meta a ser atingida: a *universalização* das novas tecnologias nas Escolas públicas e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da

educação, uma vez que estar inserido na era digital já estaria significando salto na qualidade educacional.

Dias (2010), ao comentar os estudos de Foucault, faz reflexões importantes sobre a universalização do acesso às tecnologias por meio das políticas públicas de governo.

Ao fazer uma análise da governamentalidade, Foucault passa pela questão do ‘governar’, antes que esta palavra tenha assumido seu caráter propriamente político. O que é governar? Numa primeira tomada da palavra vê-se que as pessoas é que são governadas [...]. Os homens só são governados indiretamente. Foucault acredita que “a ideia de um governo de homens é uma ideia cuja origem deve ser buscada no oriente sob a forma das ideias e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas” (DIAS, 2010, p. 54).

É importante observarmos que o que aparece nos discursos do ProInfo é o imaginário de um “governo que cuida dos cidadãos”. Entretanto, ao lançar uma política pública, ele está apenas cumprindo suas obrigações.

Nessa direção, o ProInfo (1997) é criado com a finalidade de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias” no ensino fundamental e médio de escolas públicas de todo o País. Ao trazer o verbo transitivo direto “disseminar”, o Estado propõe que as novas ferramentas digitais sejam difundidas, propagadas na escola pública, isto é, o governo difunde, propaga e semeia na escola novos recursos tecnológicos, mas usa essas ferramentas apenas como complemento para as aulas, restringindo-se a implantar a política, silenciando, a um só tempo, as competências que ela exige, tais como formação de professores, planejamento didático que englobe as TICs com os conteúdos ministrados.

Ao possibilitar que as escolas públicas brasileiras disseminem o uso pedagógico das novas ferramentas tecnológicas nas Escolas, o governo pretende que esse acesso gere mais conhecimento. Assim, em seu discurso, o governo quer abranger (disseminar) uma quantidade bastante significativa de alunos incluídos digitalmente, pois, quanto maior for o número de máquinas disponíveis na Escola, maior será o número de incluídos digitalmente. Entendemos que, nesse discurso, o sentido de inclusão se dá pela maior quantidade de máquinas que a Escola possui, e não necessariamente pela qualidade do processo do ensino-aprendizado que está sendo oferecido ao sujeito-aluno.

É nesse sentido de “contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas” (Decreto Presidencial nº 6300), que o ProInfo, iniciado no final do século XX, passa por reformulação no ano de 2007,

por meio do Decreto Presidencial nº 6300 de 12 de dezembro de 2007. Observamos que, ao longo de uma década e da passagem do século XX para o XXI, ocorre apenas a mudança de nomenclatura. A Portaria 522/1997, que designou a política como *Programa Nacional de Informática na Educação*, em 2007, foi alterada pelo decreto para *Programa Nacional de Tecnologia Educacional*. Percebemos nessa nova nomeação a substituição de “Informática na Educação” para “Tecnologia Educacional”.

Queremos chamar a atenção para os sentidos de “Informática” e “Tecnologia” presentes nos documentos. Nos dicionários Aurélio (2006) e Michaelis (2012), o termo “informática” significa:

Informática: sf (informa(ção)+suf ática) neol Tratamento automático da informação, ou seja, o emprego da ciência da informação com o computador eletrônico. Tem como base a informação, que por sua vez é resultante da evolução do conceito de documentação; teoria da informação (*Dicionário Michaelis*, 2012).

Informática: sf. Ciência que visa ao tratamento da informação através do uso de equipamentos da área de processamento de dados. (*Mini Dicionário Aurélio – FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Editora: Positivo, 2012, p.478*).

Já “tecnologia” é assim definido:

Tecnologia: 1 Tratado das artes em geral. *2* Conjunto dos processos especiais relativos a uma determinada arte ou indústria. *3* Linguagem peculiar a um ramo determinado do conhecimento, teórico ou prático. *4* Aplicação dos conhecimentos científicos à produção em geral: *Nossa era é a da grande tecnologia. T. de montagem de superfície, Inform:* método de fabricação de placas de circuito, no qual os componentes eletrônicos são soldados diretamente sobre a superfície da placa, e não inseridos em orifícios e soldados no local. *T. social, Sociol:* conjunto de artes e técnicas sociais aplicadas para fundamentar o trabalho social, a planificação e a engenharia, como formas de controle. *De alta tecnologia, Eletrôn e Inform:* tecnologicamente avançado: *Vendemos computadores e vídeos de alta tecnologia. (Dicionário Michaelis, 2012).*

Tecnologia: sf. Conjuntos de conhecimentos, esp. princípios científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade. (*Mini Dicionário Aurélio – FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Editora: Positivo, 2012, p. 768*).

Como vimos, a informática atravessa diferentes noções e percursos. Para IDEPAC (2012, p.02), “informática pode ser considerada como significando ‘informação automática’, ou seja, a utilização de métodos e técnicas no tratamento automático da informação. Para tal, é preciso uma ferramenta adequada: o computador eletrônico”. A noção de informática está mais ligada ao campo das ciências, dos métodos de apropriação das máquinas automatizadas. Já a

noção de tecnologia pode ser pensada para se referir ao uso de computador, e a outras máquinas, para auxiliar no processo de ensino.

A Política Nacional de Informática no Brasil se caracteriza pela Lei de Informática criada pelas ideias dos participantes da Nova República, entre eles: Tancredo Neves, Ulysses Guimarães, Cristina Tavares, Marco Maciel, Severo Gomes e Franco Montoro (MAMMANA, 1985). A expansão da política de informática, que acontecia com mais força em meados dos anos de 1985, pois esta “nasce de olhos abertos, comprometida com a reconstrução da Nação Brasileira, capaz de identificar os seus interesses e discerni-los dos interesses alheios e com a consciência de que seu poder deriva da união entre a competência técnica e a vontade política” (MAMMANA, 1985, p. 19).

Assim, os sentidos, que estavam em jogo com a implantação de uma política de informática brasileira, pautavam-se na finalidade de promover a capacitação de recursos nacionais nas atividades ligadas à informática, e pensando sempre no desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico do estado brasileiro. Nas palavras de Guimarães (1985, p. 14), “a Política Nacional de Informática tem, por objetivo básico, a conquista da nossa autonomia tecnológica”. Desenvolvimento, nesse caso, está correlacionado à ideia de uso de novas máquinas e na economia de recursos humanos e de tempo, não necessariamente do preparo humano dos envolvidos.

De acordo com Straub (2012), se olharmos para o percurso da Política de Informática no Brasil, com as lentes da teoria da Análise de Discurso, “haveria um deslizamento, compreendido pelo efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997) para as noções: informática = computadores; “nação”; “vida das pessoas” (p.50). O que leva a refletir sobre a inserção das tecnologias (especialmente da informática) na educação, pois segundo Dias (2010, p. 66),

[...] ter conhecimento de informática passa, portanto, a fazer parte fundamental do princípio identificatório valorizante da sociedade da informação. O aprendizado da informática é a motivação para sair de um lugar de não-reconhecimento, de isolamento, de pobreza, de desemprego. Sem esse conhecimento o sujeito é relegado à inutilidade, ele está fora do jogo [...] não é interessante para o Estado que o sujeito esteja fora, pois para que a máquina funcione, é preciso que o sujeito jogue o jogo.

A informática, como vimos, passa a fazer parte da vida das pessoas, fazendo com que haja a necessidade de inserir a educação nessa esfera, isto é, no mundo tecnológico. Mesmo antes da Constituição Federal de 1988 – quando se inicia o processo de institucionalização das Novas Tecnologias nas Escolas – surge o primeiro programa de informática na educação, o Projeto EDUCOM – Educação com Computador (1983), que se caracterizava por ser “o

primeiro projeto público a tratar da informática educacional, agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais” (TAVARES, 2011, p. 01). Ainda, segundo a autora, em 1986, surge o Projeto FORMAR, “desenvolvido pela Unicamp com a colaboração dos outros quatro centros-piloto. O projeto FORMAR era voltado exclusivamente para a capacitação de professores” (p.05). Anos depois, em 1989, é criado o PRONINFE – Programa Nacional de Informática Educativa que, de acordo com Tavares (2011, p. 06),

Possuía um modelo funcional e geograficamente descentralizado, funcionando através de centros de informática na educação espalhados por todo o país. Esses centros contavam com apoio mútuo, divulgando e analisando projetos educacionais, seus objetivos e resultados. Outro ponto forte do PRONINFE era a formação de professores dos três graus (hoje fundamental, médio e superior), bem como na área de educação especial e em nível de pós-graduação. Também visava a pesquisa sobre a utilização da informática na educação, aproveitando a interatividade e a interconectividade que o computador possibilitava.

Esses projetos e programas se configuraram apenas como políticas de atendimento em focos específicos e, para algumas escolas, por meio de projetos pilotos, nas quais o processo de inserção das novas tecnologias acontecia de forma bastante lenta e discreta, até chegarmos ao ProInfo (1997), que se caracteriza como política pública brasileira para introdução dos computadores nas escolas da rede pública de ensino e que está vigorando até os dias atuais.

Com a nova denominação “informática na educação” para “tecnologia educacional”, temos o deslizamento de sentido do termo “informática” para “tecnologia”: tecnologia educacional desliza para crescimento acelerado da economia; atualização das formas de ensinar e aprender; capacitação do sujeito-aluno para o mercado de trabalho. Assim, com a inserção das novas ferramentas digitais no espaço escolar, o governo estaria cumprindo o seu papel de oferecer à sociedade mecanismos para a diminuição da pobreza, isto é, ao universalizar o acesso às novas tecnologias por meio da Escola, o governo estaria cumprindo o seu papel social e econômico com a sociedade: ter nas escolas laboratórios de informática, o que é bem diferente de dizer que as escolas estão utilizando novas tecnologias de ensino, pois até hoje a dificuldade com a banda larga e a capacitação de pessoal persistem.

Desse modo, a informática passa a fazer parte da vida dos alunos recoberta pelo discurso da inserção das TICs que se resumem a novos computadores ou salas equipadas com esses instrumentos, uma vez que as novas tecnologias não estariam tão facilmente acessíveis na própria sala que o professor leciona por meio de *tablet*, *data-show*, *notebook*, *smartphones*. Isto

é, produzir a inserção de novas TICs requer uma estrutura ainda maior que enviar para as escolas um laboratório de informática.

Um olhar *outro* para o livro didático: as tecnologias digitais

Ao nos propor a refletir sobre o funcionamento das novas tecnologias em livros didáticos de Língua Portuguesa, faz-se necessário entendermos como a política de distribuição e escolha desse instrumental linguístico é estabelecida nas escolas públicas, como parte das condições de produção em sentido amplo em que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se sustenta.

Para tal, traçaremos um breve relato sobre o funcionamento do PNLD, responsável pela compra e distribuição das obras didáticas aos alunos do ensino fundamental e médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), para colocarmos em relação à discursividade do PROINFO e seus efeitos nas propostas de ensino de língua escrita desses materiais.

O Livro Didático tem uma particular relação com a cultura escolar. De acordo com Sarian (2012, p. 72), “podemos pensar a construção discursiva do PNLD inscrita no gesto de criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1929, com a finalidade de legislar sobre políticas do livro didático”. Em 1985, o PNLD fazia parte de outras políticas do governo federal, cujo foco era a redemocratização do Brasil. No entanto, o acesso aos livros didáticos ainda não era uma realidade em todo o País, pois muitas escolas e alunos não tinham acesso a esse instrumental.

Com as reformas na educação em 1996, o governo brasileiro passa a ser o maior comprador de livros didáticos do País, distribuindo esse material para a Educação Básica da rede pública. De acordo com dados do portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foram investidos, desde a criação do PNLD, mais de 333 milhões de reais em livros para beneficiar mais de 7 milhões de alunos do ensino médio.

A escolha dos livros fica a cargo das escolas, que deverão se manifestar sobre o interesse em fazer parte do Programa mediante adesão formal, observando os prazos, as normas, obrigações e os procedimentos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Esse processo produz o sentido imaginário de que a Escola e os professores têm liberdade de escolha dos livros didáticos: “cada escola escolhe democraticamente, dentre os livros constantes no Guia do PNLD, aqueles que deseja utilizar, levando em consideração seu planejamento pedagógico”.

Dizeres esses que significam como evidentes no processo de entrada dos instrumentais de ensino da escola apagando as relações de força que tencionam a entrada dos livros, iniciado com a submissão das propostas ao edital, passando pela avaliação dos materiais, até chegar à apresentação dos títulos para a escolha dos professores.

São constantes, nesse Guia, resenhas das coleções avaliadas por docentes de instituições de ensino superior e aprovadas previamente pelo MEC, de acordo com os princípios e as orientações estabelecidas pelo Ministério, acompanhadas do nome dos autores e das editoras, os princípios e os critérios que nortearam a avaliação pedagógica e os modelos das fichas de análise a serem preenchidas pelos professores da escola. O FNDE disponibiliza o Guia de livros didáticos em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar, que orientará a escolha dos livros³. Questões que produzem efeito no modo pelo qual o ensino de língua portuguesa é compreendido pelo MEC e autorizado a circular nas escolas.

No que diz respeito às condições de produção do livro didático em sentido estreito, trazemos para esta reflexão as relações de sentido entre as novas tecnologias e as atividades de produção de textos de livros didáticos, o que compreendemos como um efeito do PROINFO nas políticas de ensino de língua portuguesa em circulação nos instrumentos de ensino.

Desse modo, para dar visibilidade ao modo de funcionamento das TICs nesses instrumentais, recortamos duas propostas de produção textual em circulação em Livros Didáticos de 3º ano do Ensino Médio, adotados por duas escolas públicas da cidade de Cáceres/MT.

O primeiro Livro Didático (LD1) é da Editora Moderna, tem como autores Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, professores graduados em Letras e com uma longa carreira em escolas públicas e particulares. Esse livro se organiza obedecendo a uma divisão de conteúdo particular, apresentando, no Sumário, a sequência: Português: Literatura, Gramática e Produção Textual, o que dá visibilidade a uma hierarquia de ensino das áreas e seus conteúdos, que são trabalhados separadamente, sem interação entre eles.

O segundo Livro Didático (LD2) é da editora Saraiva, tem como autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, também professores graduados em Letras, sendo o primeiro mestre em Teoria Literária e doutor em Linguística Aplicada e em Análise do Discurso, e a segunda mestre em Estudos Literários. Traz a sequência: Português Linguagens: Literatura, Produção de Texto e Gramática.

³ Outros atravessamentos também se fazem presentes nesse processo de seleção dos livros que compõe o Guia. Em Sarian (2012), encontra-se uma discussão a esse respeito.

Chamamos atenção para o nome das editoras em que os livros foram publicados: Moderna (LD1) e Saraiva (LD2). Editoras pertencentes a grupos considerados de peso no mercado editorial brasileiro, historicamente beneficiadas pelo PNLD, conforme mostram as pesquisas de Höfling (2000) e Soares (2007). Um negócio lucrativo, denominado “negócio dos didáticos” (SOARES, 2007, p.11), que impulsiona o aquecimento do mercado editorial e direciona a autoria desses instrumentais, numa recorrência de nomes que comparecem a cada edital. Um funcionamento que legitima a autoria em circulação no Guia e que produz efeito no modo de significar o ensino de língua e as tecnologias digitais nos livros didáticos. Determinações e administrações de sentido que nos impossibilitam compreender esse processo de adoção do livro didático como efeito de um processo livre de escolhas.

Vejamos como é discursivizada a proposta de produção de texto do LD1 e LD2:

LD1: *Comando 1 – Pesquise como vivem os chineses na zona rural. Recorra a livros, revistas, ou a internet. Converse também com professores de História e Geografia. Anote as informações e opiniões mais importantes, dados, testemunhas, citações, exemplos. Forme uma opinião a respeito de tudo o que aprendeu e elabore uma tese, planeje o seu texto* (TUFANO; SARMENTO, 2012, p. 339, grifos nossos).

LD2: Produzindo um texto argumentativo escrito:

- a) *Escolha* um dos seguintes temas:
 - *O direito de sonhar dos jovens de hoje tem sido roubado?
 - *O ensino médio deve ser profissionalizante ou preparar para o ensino superior?
 - *A formação profissional ocupa o primeiro lugar nas preocupações dos jovens?
- b) *Escreva* um texto argumentativo sobre o tema.
- c) *Tenha em vista* o perfil dos leitores. Seu texto *será divulgado no mural da classe ou do colégio*, ou num *blog* ou num *fórum de debates da Internet*. Logo, seus leitores serão na maioria jovens como você.
- d) *Tome* uma posição sobre o assunto e, logo nos primeiros parágrafos, *deixe* claro qual é o seu ponto de vista.
- e) Ao redigir, *organize* o texto em parágrafos. A introdução *pode corresponder a* um parágrafo ou, no máximo, dois. Cada um dos argumentos *pode corresponder a* um parágrafo. Se um argumento for amplo e envolver mais de um aspecto, *é possível* desenvolvê-lo em dois parágrafos. Para a conclusão, *geralmente se destina* o último parágrafo.
- f) Ao concluir o texto, *dê-lhe* um título sugestivo e *revise-o*. *Faça* alterações, se necessário e, finalmente, *divulgue-o*. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 62, grifo nosso).

O LD2 apresenta também uma seção destinada à orientação sobre como deve ser confeccionado o mural e os procedimentos a serem adotados para a divulgação dos textos no *blog* e no fórum de debate, com a finalidade de dar visibilidade às produções dos alunos:

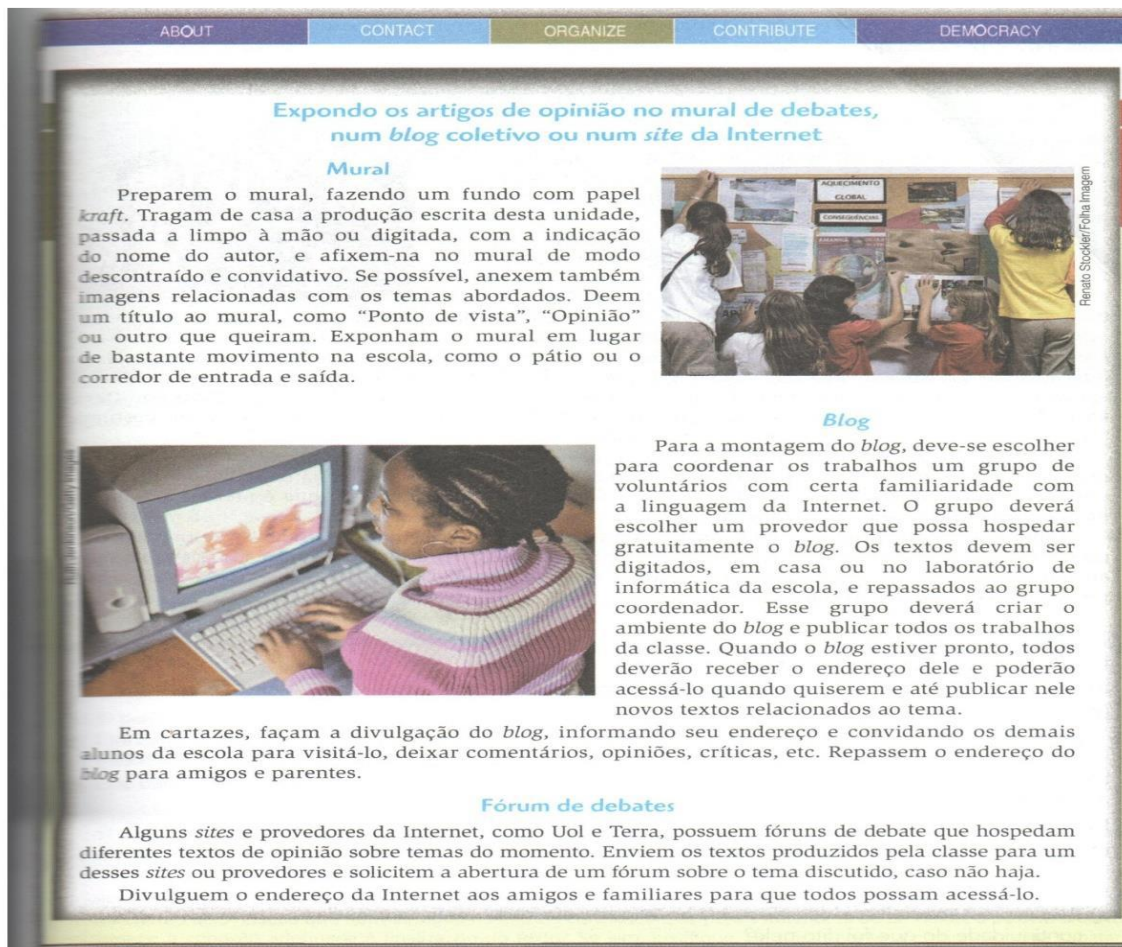


Figura 1 – Expondo os artigos de opinião no mural de debates, num *blog* coletivo ou num *site* da Internet
Fonte: Cereja e Magalhães (2012)

Chama-nos atenção, no enunciado dessas atividades, o significante “comando” e o modo pelo qual as atividades foram formuladas, com o emprego de verbos no modo imperativo afirmativo, associado ao modo da “ordem”: “pesquise”, “recorra”, “converse”, “anote”, “forme”, “escolha”, “escreva”, “tome”, “tenha em vista”, “organize”, “faça”, entre outros significantes por nós destacados. Formulações que, em nossa compreensão, vem dizer do modo de constituição desses exercícios, inscritos no discurso pedagógico autoritário (ORLANDI, 1998); uma memória discursiva atualizada nesses instrumentos de ensino do século XXI, que produz o efeito de administração dos sentidos para o sujeito escolarizado, significado como um sujeito consciente que, para bem dizer, deve atender aos “comandos” dos enunciados.

Pousando nosso olhar no “comando” do LD1, que solicita uma proposta de produção de texto sobre a situação social, econômica e política das pessoas mais pobres da China, é pedido ao aluno que, tendo dificuldade de encontrar informações sobre o assunto em livros e revistas, poderá acessar a internet para obtê-las. Dessa forma, o LD1 apresenta as novas ferramentas digitais como suporte para pesquisa extraclasse, fazendo significar a internet em sua

materialidade empírica, como uma fonte confiável para consultas, como uma grande biblioteca, apagando a materialidade da circulação dos sentidos, pois nem tudo pode e deve ser dito nos livros, nas revistas e também na internet.

Nessa atividade, não se dá espaço para se problematizar, discutir, selecionar, polemizar as informações – aqui significadas como da ordem do empírico – encontradas nessas pesquisas, sobrepondo-as à construção do conhecimento, que é da ordem material (DIAS, 2009). O acesso à informação não garante a construção do conhecimento, mas um trabalho com a leitura em sua materialidade constitutiva, na historicidade do dizer. Nessa proposta do LD1, o trabalho com a leitura reduz-se ao que Orlandi (2008, p.36-37) nomeia de “leitura imediatista”, “leitura como decodificação”, com vistas à “apreensão de um sentido”; uma concepção de língua que compromete a inscrição do dizer do sujeito aluno na repetição histórica, “formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva” (ORLANDI, 1998, p.14).

Nessa proposta de atividades do LD1, projeta-se um imaginário de aluno ideal: se o aluno tem interesse em aprofundar o assunto trabalhado naquela aula, ele pode acessar os *sites* e consultar os demais materiais que lhe foram sugeridos, o que nos faz compreender que tal ação dependerá do investimento do aluno em sua formação. Desse modo, ao aluno imputa-se a responsabilidade de traçar seu percurso de estudo, prática associada a uma concepção de ensino que responsabiliza o sujeito aluno pelo seu próprio aprendizado, apagando o papel do Estado, da Escola e do Professor, ao reduzir o trabalho com as informações a uma “conversa” com professores de História e Geografia.

Regularidades de sentido também comparecerem nos recortes selecionados do LD2. Elegemos a atividade do Capítulo 5, da Unidade 3, que objetiva trabalhar com a produção de texto a partir do “texto argumentativo: a seleção de argumento”. Para trabalhar com esse gênero, o livro traz vários textos a respeito dessa temática. Por fim, no “comando” solicita-se que cada aluno produza um texto argumentativo e entregue-o ao professor. Após a correção feita pelo professor, o livro propõe que o texto seja divulgado aos demais colegas da escola. Para isso, poderá ser exposto em um mural, ou num *site* da *internet*, ou num *blog*.

Nessa atividade, autoriza-se um modo de circulação da produção escrita na rede, num gesto em que as TICs são significadas como ferramentas de publicização do dizer, nas proposições de montagem de um *blog* ou um *fórum* na internet para compartilhar textos produzidos por eles, tal como lemos na Figura 1. Para tal, os autores do livro recomendam a utilização da sala do laboratório de informática da escola para digitar os textos, tomada como em perfeitas condições para o uso, homogeneizando as condições materiais das escolas públicas

deste país. Nessa discursividade, silenciam-se também os percentuais atingidos pelo Programa, que do universo de 44,8 mil escolas públicas, 13,40% foram atendidas com a instalação de laboratório de informática. Um sentido que compreendemos como contraditório no funcionamento da discursividade do LD2.

Embora esses dados apontem para uma estatística datada dos anos 90, pela nossa experiência profissional, conhecemos de perto a “realidade” de muitas escolas públicas de nosso município, o que nos permite afirmar que o acesso à internet nos estabelecimentos de ensino ainda não é privilégio de todos os alunos. Embora saibamos que, para muitos alunos, o acesso à rede se dá em suas residências, *lan houses* ou por meio de aparelhos celulares, não se pode cair na evidência do “todos conectados”, pois as formas de acesso ainda não são para todos, nem na generalidade da exclusão digital, quando se considera que nossa sociedade é atravessada pelo digital.

Se, por um lado, a possibilidade de circulação dos dizeres inscreve as produções textuais na instância do publicável na rede mundial de computadores, dando visibilidade e legitimidade a produções que, na maior parte das vezes, não transcendem os muros da sala de aula, tampouco da escola, por outro lado, continua funcionando, nessas produções, o efeito autoritário do discurso pedagógico, inscrito na textualidade dos “comandos”.

Chama-nos especial atenção o modo pelo qual a proposta de produção escrita do LD2 é discursivizada, sobretudo em relação ao direcionamento temático a partir do qual será produzido o texto argumentativo – “a) *Escolha* um dos seguintes temas” –, no total de três, e a rigidez do “comando” no que tange à estrutura do texto dissertativo-argumentativo:

A introdução *pode corresponder a* um parágrafo ou, no máximo, dois. Cada um dos argumentos *pode corresponder a* um parágrafo. *Se* um argumento for amplo e envolver mais de um aspecto, *é possível* desenvolvê-lo em dois parágrafos. Para a conclusão, *geralmente se destina* o último parágrafo. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, grifos nossos).

Como marca de uma regularidade, esse processo de administração dos sentidos, sinalizado pelo emprego de verbos no modo imperativo, o estabelecimento de três temas e a rigidez da estrutura da dissertação, interdita o trabalho da interpretação do sujeito, como se o sentido não pudesse ser outro: efeito da ideologia, do esquecimento número 2 de que nos fala Pêcheux (2009) e que Orlandi (2007, p.35) explicita ao dizer que, por esse esquecimento, “pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não com outras, que só pode ser assim”.

A ênfase, aqui, bem como no “comando” do LD1, está no produto, na elaboração de uma tese, fruto de uma “opinião” de um sujeito centrado, e não no processo de produção do texto de um sujeito que é, antes, posição dentre outras. Não se dá abertura, nessas atividades, para o que Lagazzi (2006, p.93) compreende como o ponto fundamental para o aprendizado da autoria: uma “prática em concomitância”, na qual “o autor se constitui à medida que o texto se configura”, processo no qual se dá vazão aos sentidos e possibilidade de o sujeito inscrever o seu dizer na historicidade dos sentidos.

Considerações finais

Pensar as novas tecnologias na Escola, em especial, a partir do Programa Nacional de Tecnologia Digital (2007), como uma política pública que visa à inclusão digital e à melhoria da qualidade de ensino, implica uma reflexão sobre políticas de língua que circulam nesse programa. O estudo sobre essas políticas acerca das tecnologias no espaço escolar, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, envolve processos de linguagem que não são neutros, pois são historicamente determinados e neles se inscrevem relações políticas e ideológicas.

Para que se obtenha um resultado satisfatório na melhoria da qualidade do ensino de língua, não basta usar as tecnologias digitais como suporte, se as perguntas feitas por meio delas apontarem para um fechamento dos sentidos no trabalho com a leitura e a escrita, como é próprio do livro didático. Como nos ensina Orlandi (2008, p.36-37), “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”. Há de se rever, portanto, as concepções de língua, de sujeito e de tecnologia que sustentam as políticas linguísticas propostas nos instrumentais de ensino.

Fazer inclusão digital não é usar a internet apenas para pesquisar algo na rede para enriquecer as produções de texto. Esse modo de apropriação do computador, da internet, *tablet*, celular, etc., significado como “novo”, na verdade, está sustentando as velhas práticas autoritárias de ensino, pois as propostas de atividades não se deslocaram para uma nova abordagem que repensa a relação língua, sujeito e sentido na sua materialidade constitutiva.

Assim, as produções de texto, tal como propostas nos LD 1 e LD 2, inscrevem-nas no “lugar do mesmo e da repetição, lugar de que a historicidade se retira e o sujeito é só uma imagem já pré-fixada. Espaço dos silêncios da memória” (ORLANDI, 2014, p.19).

SANTOS, Cristiane Pereira dos; RENZO, Ana Maria Di. Portuguese textbooks and the discourse of digital inclusion. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 37-54, 2016.

Abstract: *This article seeks to understand, by the speech lines of the federal government, the directions provided on the inclusion of new digital technologies in Brazilian public schools from the National Educational Technology Program – ProInfo and its effects on the practices of Portuguese language teaching. For this reason, at this work, we looked at language policies that are in circulation in public schools, from cuttings taken from two textbooks of Portuguese language designed for students of the 12th year of High School, both produced to be used for three consecutive years (2012-2014). Theoretically, this study joins the materialistic Discourse Analysis in conjunction with the history of Linguistic Ideas – (HIL). The discursive functioning of the political-economic game revealed, from our analysis, that the inclusion technology policies in schools work with the illusion of equality between subjects, either for digital or social inclusion.*

Keywords: *Discourse Analysis. Public Policies. New Information and Communication Technologies. School.*

Referências

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. – ProInfo. **Programa Nacional de Informática na Educação**. POPPOVIC, P. P. (Secretário de Educação a Distância). Brasília, 1997. [Doc. Eletrônico: <<http://www.proinfo.mec.gov.br/>> (doc. original 11/mar/97).]. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.300, de 12 de Dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 18 mar. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**: literatura, produção de texto e gramática. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIAS, C. P. Telecentros como políticas públicas de inclusão digital: da administração da vida na cidade. In: ORLANDI, E. O. (Org.). **A produção do consenso nas políticas públicas urbanas**. Campinas: Editora RG, 2010. p.43-73.

_____. **Imagens e metáforas do mundo**. **Rua** [online], v.2, n.15, p.15-28, 2009.

DINIZ, L. R. A. O Conceito de “Política Linguística”: reflexões a partir do diálogo entre a História das Ideias Linguísticas, Análise de Discurso e a Semântica do Acontecimento. In: MASSMANN, D.; COSTA, G. (Orgs). **Linguagem e Historicidade**. Campinas: RG, 2013.

FERREIRA, A. B. de H. **Míni Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2006.

GUIMARÃES, U. A informática e a construção do futuro. **A informática e a nova república**. São Paulo: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia “HUCITEC” LTDA, 1985.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 70, p.159-170, 2000.

IDEPAC. Fundação Sergio Contente. **Informática**: semiintensivo, avulso. 2012. Disponível em <www.idepac.org.br/cursos.php>. Acesso em: 15 jan. 2015.

LAGAZZI, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006. p.81-103.

MAMMANA, C. A informática e a nova república. **Informática e a nova república**. São Paulo: Editora de Humanismo, Ciência e Tecnologia “HUCITEC” LTDA, 1985.

MICHAELIS: **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2012 (Dicionários Michaelis). 2259 p.

ORLANDI, E. P. Discursos e museus: da memória e do esquecimento. **Entremeios**, Revista de Estudos do Discurso, Pouso Alegre, v.9, p.1- 8, jul. 2014.

_____. **Discurso em análise**: sujeito, sentido, ideologia. 2. ed. Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, n.4, p.9-19, 1998.

ORLANDI, E. P.; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. A Produção do Consenso nas Políticas Públicas Urbanas: Entre o Administrativo e o Jurídico. In: RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (Org.). **Escritos 8**. Cidade, Consenso e Políticas Públicas. Campinas Unicamp/Labeurb, 2004.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso.4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PFEIFFER, C. Língua em museu: institucionalização de um nós no recobrimento de um resto histórico. **Letras**, Santa Maria, v. 23, n. 46, p. 225-244, jan./jun. 2013.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho**: um olhar discursivo ao Programa um Computador Por Aluno (Prouca). 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

SOARES, R. P. **Texto para discussão nº1307**: compras governamentais para o Programa Nacional do Livro Didático: uma discussão sobre a eficiência do governo. Brasília: IPEA, 2007.

STRAUB, S. L. W. **Política de informática na educação**: o discurso governamental. 2012. 198 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

TAVARES, N. R. B. **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos**. Universidade de São Paulo. 2011.

TUFANO, D.; SARMENTO, L. L. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. São Paulo: Moderna, 2012.

Submetido em 01/04/2016

Aceito em 25/05/2016.

INTERVENÇÃO INTERATIVA NA FORMA DE “BILHETES” COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA TRABALHO COM REESCRITA TEXTUAL

Manoela Tanan FERREIRA¹
Paula Avila NUNES²

Resumo: Pautando-se nas concepções sociointeracionistas de linguagem e de ensino, o presente artigo busca avaliar a eficácia da intervenção interativa na forma de “bilhetes” como estratégia didática para que alunos superem problemas linguísticos, mais especificamente de coesão e coerência, nas produções de textos pertencentes ao gênero artigo de opinião. Nesse sentido, tomou-se como base para esta pesquisa, com propósito descritivo, um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma das escolas da Prefeitura de São Paulo, cuja Sequência Didática contida no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, material de referência para o ano, foi aplicada com algumas adaptações. Coletados e analisados os dados obtidos a partir da comparação dos artigos produzidos pelos alunos durante o processo, concluiu-se que as intervenções em forma de “bilhete” têm demonstrado bons resultados como estratégia didática para ensino de reescrita textual, principalmente com alunos de proficiência leitora e escritora mediana ou superior. No entanto, observa-se também que outras estratégias, tais como listas de constatações e a intervenção presencial do professor junto ao aluno, também são, por vezes, recursos necessários para conduzir o discente a uma reescrita reflexiva, logo, significativa e eficaz para se atingirem os objetivos pretendidos.

Palavras-chave: Produção de texto. Artigo de opinião. Reescrita. Intervenção interativa.

1 PMSP-SME – Prefeitura de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação – EMEF Professor Leão Machado. São Paulo – São Paulo – Brasil. 04186-100 – mtananf@gmail.com

2 UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação. Curitiba – Paraná – Brasil. 80230-901 - paulanunes@utfpr.edu.br

Introdução

A produção de textos ainda se configura como um processo fatigante e desgastante para educandos e professores, sobretudo devido à complexidade da atividade, mas também por parecer, algumas vezes, um processo inócuo, visto que a escrita dos aprendizes revela resultados muito aquém do desejado, como há muito já apontava Geraldi (1997). Muitas produções apresentam grande número de problemas linguísticos e textuais, os quais, mais do que afetar o sentido dos textos, expõem a falta de familiaridade dos alunos com o processo de elaboração textual, dando vazão à perspectiva – equivocada – de que escrever bem é uma habilidade que ou se tem, ou não se tem, em oposição a uma atividade laboriosa, que demanda tempo e esforço, além de não acabar na primeira versão escrita do texto.

Não é à toa, portanto, que a questão do ensino de produção textual é (e precisa ser) recolocada constantemente na ordem do dia, especialmente em uma sociedade em que, dado o acesso ainda pequeno – mas crescente – de usuários a Internet, dá à escrita uma centralidade nunca antes vista.

Conseqüentemente, ponderações sobre ensino-aprendizagem da produção textual, bem como reflexão acerca das possíveis estratégias a serem empregadas para a promoção das intervenções nessas produções, tornam-se imperativas, e não menos importante é ter conhecimento sobre as teorias e processos que subjazem ao ensino de produção textual, de forma a sustentar o trabalho docente.

Nesse viés, atualmente, os estudos no campo da Linguística Aplicada propagam a adoção de práticas organizadas em torno de Sequências Didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as quais envolvem o trabalho com os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Assim, aspectos que envolvem a produção do texto (produtor, interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação), além do ensino da produção escrita de forma processual, exigindo, portanto, planejamento, escrita, revisão, reescrita, editoração e avaliação formativa por parte do professor (PASSARELLI, 2012), precisam ser conscientemente trabalhados pelo docente em sua prática pedagógica, e são elas também que pautam a perspectiva teórica adotada aqui.

Destarte, é na tentativa de mostrar uma forma de trabalho com produção textual que leve em conta todos esses fatores que este artigo se constrói. O que se propõe aqui está, pois, alinhado com a visão de linguagem do sociointeracionismo de Vygotsky, acrescido das contribuições de Bakhtin, e em consonância com a concepção de ensino adotada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), doravante PCN, de Língua Portuguesa,

objetivando avaliar a eficácia de uma estratégia de ensino em particular – os “bilhetes” – como técnica para orientação de produções textuais discentes na forma de um *feedback* mais direcionador, que ajude o aluno a avaliar seu próprio texto e melhorá-lo, fazendo com que desempenhe os papéis de escritor, leitor, revisor e avaliador crítico de sua produção, essenciais para o desenvolvimento de maior proficiência escrita.

Dada a extensão restrita deste artigo, foca-se especificamente no compartilhamento e análise da eficácia dessa estratégia didática, aplicada a dois aspectos linguísticos e textuais particulares, quais sejam, a coesão e a coerência, uma vez que, como explanado mais adiante, trata-se de dois problemas que interferem sobremaneira na construção do sentido do texto, elemento, a nosso ver, mais importante do que questões linguísticas mais pontuais, restritas a níveis de análise específicos, como sintaxe e ortografia, além de se figurar como fator de bastante dificuldade para os alunos-sujeitos desta investigação.

Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa aplicada, de cunho descritivo, durante a qual foram coletados os dados que integram a presente exposição, tendo como sujeitos de pesquisa 22 alunos do 9º ano de uma escola pública da Prefeitura de São Paulo. O objeto de análise são os textos, do gênero artigo de opinião³, produzidos ao longo de uma sequência didática, promovida por uma das autoras deste escrito. Espera-se, assim, verificar em que medida tal estratégia de intervenção didática é útil no processo de produção textual discente, sem desconsiderar, evidentemente, suas limitações para os propósitos assinalados.

A concepção metodológica que baliza o trabalho

O Sociointeracionismo de Vygotsky (1991), no campo da Psicologia, e os estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, no campo da Linguística, trouxeram grandes contribuições para a área educacional. Em comum, subjaz a essas teorias o entendimento de que os seres humanos são indivíduos constituídos sócio-historicamente, que se utilizam da linguagem para, por meio da interação com o outro, se desenvolver.

Vygotsky (1991), procurando compreender o funcionamento das atividades cognitivas humanas, criou, entre tantas contribuições importantes, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, traduzida como

³ A escolha por esse gênero decorre, entre outros fatores, de sua presença como conteúdo a ser desenvolvido no ano escolar em pauta, estando presente, inclusive, no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* da Prefeitura de São Paulo. Demais razões serão comentadas em seção mais adiante neste trabalho.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

A partir desse conceito, passou-se a interpretar que cabe à escola trabalhar em favor do nível de desenvolvimento potencial do indivíduo e que, portanto, as práticas escolares precisam pautar-se na zona de desenvolvimento proximal. Além disso, decorrem também dessa noção os estudos de Vygotsky (1991) sobre a internalização das funções mentais superiores. Isto é, para ele: o desenvolvimento intelectual da criança tem origem no aprendizado que é socioculturalmente construído e mediado pela linguagem e pelo outro. Assim, a partir das relações dialógicas interpessoais com adultos, como o professor, ou com colegas mais experientes, a criança vai, gradualmente, se tornando capaz de transformar a linguagem, o pensamento e a aprendizagem em um processo intrapessoal, isto é, interno, reflexivo, autônomo. Consequentemente, entende-se a importância do papel do professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, sendo o membro mais “desenvolvido” sobre o qual o aprendiz pode se apoiar para desenvolver suas habilidades.

Já a perspectiva bakhtiniana, cuja ressonância encontra-se presente no texto que constitui os parâmetros para a educação nacional, amplia os preceitos do Sociointeracionismo de Vygotsky ao incorporar o aspecto vivo e ideológico da linguagem, e volta-se mais especificamente ao estudo do texto como enunciado, mostrando-se mais completo ao nosso propósito.

Ao se posicionar partidário de um trabalho em que o foco das práticas de ensino de produção de texto e de leitura deve ser a reflexão sobre a linguagem com vistas à sua compreensão e utilização, empregando-se, para isso, textos reais em situações de interação social dentro do espaço escolar, fica explícita a estruturação dos PCN de Língua Portuguesa nos ideais bakhtinianos e, da mesma forma, tal esteio teórico ampara o estudo aqui proposto.

Para esse estudioso, a linguagem tem um caráter dialógico e, portanto, deve ser entendida como fruto da interação verbal entre os sujeitos do discurso, ou seja, sujeitos socialmente organizados (BAKHTIN, 2003, p. 335). A partir dessa visão, o interlocutor passa a desempenhar uma atitude responsiva ativa, isto é, ele não é mais apenas um receptor ou ouvinte inerte à mensagem que lhe é transmitida; pelo contrário: dele emana uma resposta, comunicando-se com o outro sujeito do discurso e acaba se constituindo também como um locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290), sem desconsiderar que o caráter dialógico coloca cada locutor também em relação ao social, e cada novo enunciado em relação a um já-dito. Nessa

perspectiva (BAKHTIN, 2003, p. 320), “a visão do mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. É isso que constitui o discurso do outro (de uma forma pessoal ou impessoal), e esse discurso não pode deixar de repercutir no enunciado”. Tudo isso está implicado no contexto social de produção dos discursos, melhor dizendo, nas condições sócio-históricas e ideológicas em que se formam e, conseqüentemente, na noção de gêneros do discurso, entendido como os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), originados do uso da linguagem em cada esfera da sociedade.

Levando tais contribuições da teoria bakhtiniana para o campo educacional, os PCN (BRASIL, 1998) assumem a linguagem como fruto da interação social, cujo contexto sócio-histórico e ideológico de circulação é impossível dissociar:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, [...] Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. [...] (BRASIL, 1998, p. 20)

Depreende-se dessa definição não apenas o conceito de gênero, mas também ao que ele se relaciona: o objeto e o objetivo do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa. O primeiro, traduzido como o “conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22); e o segundo, enquanto objetivo geral, revela a intenção de se aprimorar a capacidade discursiva do aluno nas mais variadas situações sociocomunicativas de uso da linguagem.

Assim, os PCN elencam os gêneros em todos os eixos de conteúdos nele delimitados (escuta, leitura, produção textual escrita e oral, reflexão linguística e aquisição do código), visto que se ligam aos aspectos sócio-históricos e culturais de constituição do texto, evidenciados através de seu contexto de produção (o papel social dos autores e interlocutores do texto e suas ideologias, a finalidade, o momento histórico etc.). Contexto que, unido ao tema, à forma composicional e ao estilo, constitui fator essencial para a compreensão, a aquisição e o domínio do processo de produção textual, pois comportam o conjunto de ações que o aluno precisa conhecer e empregar nas suas produções, justificando a concepção de um currículo baseado em gêneros para o ensino de Língua Portuguesa.

Por fim, não é descartável a ideia de que todo esse referencial metodológico só encontra sustentação em uma concepção de ensino pautada na figura de um professor-pesquisador. Isso

significa que o professor deve assumir uma atitude crítico-reflexiva sobre seu próprio trabalho, ou seja, deve desenvolver um pensamento autônomo com o objetivo de se aprimorar. Nesse sentido, ele se torna também pesquisador e construtor de seu saber, pois busca aprofundar seus conhecimentos teórico-científicos, a fim de examinar sua práxis e reformulá-la de maneira que ela se torne mais significativa para si e para seu aluno (ALARCÃO, 1996, p. 174-175).

Nesse contexto, como aponta Nóvoa (1992, p. 53-76), há necessidade de investimentos em uma formação contínua, reflexiva e interativa do próprio professor, em que haja troca de conhecimentos e experiências, investigação e experimentação de métodos e estímulos para que esse educador não seja mero reprodutor de ideias, mas sim o (co)autor delas.

Assim, o professor crítico-reflexivo acaba por contribuir para a construção de um educando também reflexivo e autônomo, que, nas devidas proporções, é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado a partir da interação com o outro, tornando o próprio processo de ensino-aprendizagem bem mais interessante (ALARCÃO, 1996, p. 176) e coerente com o esteio teórico anteriormente aludido. É na perspectiva de compartilhamento desses métodos e estímulos pedagógicos, bem como de uma visão crítica deles, próprias de um professor reflexivo, que nossa experiência é aqui relatada.

A escolha pelo gênero artigo de opinião

Na esteira dos pressupostos teóricos supracitados, escolheu-se, como gênero-alvo do trabalho a ser desenvolvido e analisado, o artigo de opinião. Através dele, jornais e revistas, impressos ou *on-line*, possibilitam o posicionamento de instâncias da sociedade sobre questões polêmicas importantes que afetam a vida da coletividade, contribuindo para o debate sobre tais questões.

Nesse sentido, o ensino-aprendizagem do referido gênero insere o aluno em meio a esses debates, não só contribuindo para um melhor desempenho dos aprendizes na produção de textos comumente requisitados em exames educacionais, mas, principalmente, para o aprimoramento de suas habilidades de argumentação e de análise das ideologias dominantes inseridas nesses discursos, atendendo-se também aos objetivos preconizados pelos PCN:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais [...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente [...] [e ainda] questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, [...] (BRASIL, 1998, p. 7)

Logo, o professor, especialmente aquele que trabalha com as periferias, como é o nosso caso aqui, não pode prescindir do ensino-aprendizagem do gênero artigo de opinião, pois o domínio desse gênero, junto a tantos outros, permite ao educando a reação no processo de interação verbal, assegurando-lhe uma participação mais efetiva na construção de sua cidadania, na medida em que pode combater, na esfera jornalística, os determinantes de sua exclusão social.

Outro aspecto bem característico dos gêneros argumentativos, e, portanto, do artigo de opinião, que acreditamos ser fundamental na construção linguístico-discursiva dos aspectos da coerência e da coesão, que mais nos interessam aqui, diz respeito ao trabalho realizado na Sequência Didática sobre um dos componentes da forma composicional: a argumentação. Explorar os tipos de argumentos utilizados (de autoridade, de exemplificação, de princípio etc.) e os movimentos argumentativos (sustentação, refutação e negociação), conforme nos é apresentado no *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*, do 9º ano, por exemplo, é importante para a reflexão sobre como ocorre o processo de fundamentação das teses por meio da utilização de argumentos e contra-argumentos durante as leituras dos textos repertoriadores.

Além disso, entendemos que analisar se os argumentos empregados estão coerentes com o tema, bem construídos e fundamentados, diferenciando-se de meros apelos persuasivos, conforme explicado em Rosenblat (2000, p. 191), bem como relacioná-los aos aspectos linguísticos do texto, desenvolvendo uma análise linguística, além de entender os porquês disso, também contribui para o aprendizado dos mecanismos de coerência e coesão e o entendimento de sua função.

O trabalho com coesão e coerência

Sabemos que, dentro do processo de superação das dificuldades linguísticas no ato da produção de texto, o autor tem que se atentar a muitos fatores, como a pontuação, a seleção lexical, a concordância, os recursos coesivos, a coerência etc. Porém, na prática cotidiana de muitas salas de aula, o ensino da produção textual e das intervenções na escrita dos educandos continua sendo fragmentado e descontextualizado, centrando-se basicamente na formatação estrutural do texto em narrativas ou dissertações e na correção de aspectos gramaticais mais superficiais, como a ortografia. Isso nos leva a questionamentos, por exemplo, quanto à

formação deficiente dos professores, visto que ela não promove meios eficazes para a incorporação dos conhecimentos teóricos às ações desses profissionais em sala de aula.

Contudo, é sabido que a adoção de práticas tradicionais voltadas apenas ao produto final, ou seja, que só apontam os erros dos discentes, sublinhando-os ou circulando-os (correção indicativa), ou naquelas em que o próprio professor os resolve (correção resolutiva), com vistas tão somente à higienização do texto, não possibilitam ao educando refletir sobre sua escrita e, em razão disso, os mesmos problemas aparecem em novas produções textuais.

Logo, tem-se as perguntas: como aliar o ensino da produção de texto sob a perspectiva dos gêneros do discurso à intervenção sobre os aspectos linguísticos e/ou textuais? Que estratégias didáticas poderiam ser empregadas para a superação de problemas linguísticos e/ou textuais na (re)escrita dos artigos de opinião no Ensino Fundamental? Foram essas indagações que nos levaram a realizar este trabalho, visto que, na nossa experiência particular de aplicação da sequência didática presente no já referido material dos 9º anos com os quais trabalhamos, temos conseguido superar satisfatoriamente os problemas relacionados ao contexto de produção, à forma composicional e ao conteúdo temático do gênero em questão por meio do recurso de “bilhetes” como *feedback* direcionador.

Pensando-se, assim, nas características constitutivas mais recorrentes em relação ao estilo do gênero supracitado, relacionadas no próprio *Caderno de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa* dos 9º anos, concentramos nossos esforços em avaliar procedimentos didáticos, na fase da revisão textual, que visem a solucionar os problemas textuais de coerência e coesão apresentados nas produções dos artigos dos alunos. Antes, porém, torna-se necessário precisar o que entendemos pelos termos coesão e coerência.

Como coerência, seguimos a definição dada por Koch e Travaglia (2001, p. 21), para quem

[...] a coerência está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global. [...] Portanto, para haver coerência, é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma unidade ou relação entre seus elementos.

Desse conceito, é possível depreender que a coerência não existe simplesmente por fatores internos ao texto, mas, sobretudo, em razão da interação autor-texto-leitor. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores (2001), o leitor atua como um “participante” ativo do

texto, capaz de acionar seus conhecimentos cognitivos, discursivos, linguísticos, culturais e interacionais para o estabelecimento de elos que não estão, necessariamente, explicitados; ou seja, ele pressupõe a certeza de uma coerência textual e se esforça para interpretar o que o autor disse ou buscou dizer. Assim, quando as informações do texto são recuperáveis por intermédio dos conhecimentos partilhados entre os interlocutores, pelo contexto linguístico do próprio texto, pelo contexto situacional em que se dá a interação, ou por serem informações apresentadas sobre um mesmo tema e, por isso, entendidas como verdadeiras, podemos afirmar que há unidade/continuidade de sentido e, portanto, coerência textual.

Em razão disso, neste trabalho, ao nos referirmos às questões de “incoerência textual”, estaremos nos reportando àquelas que Van Dijk e Kintsch (1983 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 35-40) classificam como incoerência local, ou seja, aos fatores internos do texto, que não prejudicam completamente a interpretação do sentido global, mas complicam a tarefa. Dessa forma, para esses autores, a incoerência poderia ser de ordem: *a) semântica*: entre “os elementos do texto como um todo” ou entre “os significados dos elementos das frases em sequência em um texto”, como em “executar problemas” em vez de “resolver problemas”; *b) sintática*: em um aspecto da coesão, como o mau uso dos conectivos, pronomes etc.; *c) estilística*: quando da quebra do estilo do texto, por exemplo, ao se empregar expressões vulgares em situações formais; e *d) pragmática*: na ruptura das sequências de atos de fala, como em vez de pedido-atendimento/recusa ocorrer pedido-ameaça.

Ainda em Koch e Travaglia (2001), podemos também encontrar a definição de coesão textual e, mais do que isso, sua ligação com a coerência:

[...] por coesão se entende a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. Ao contrário da coerência, que é subjacente, a coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. Assinalando a conexão entre as diferentes partes do texto tendo em vista a ordem em que aparecem, a coesão é sintática e gramatical, mas também semântica, pois, em muitos casos, os mecanismos se baseiam numa relação entre os significados de elementos da superfície do texto, [...] (KOCH; TRAVAGLIA, 2001, p. 40)

Em Koch (2001, p. 19), a autora complementa que “o uso dos elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” e, apesar de um texto coeso não necessariamente se constituir em um texto coerente, o fato de a coesão se configurar como um recurso superficial de manifestação da coerência a torna um fator de textualidade veementemente requisitado.

Sucintamente, podemos dizer que a coerência e a coesão, de uma forma geral, influem na construção e entendimento dos sentidos do texto. A coerência se refere à lógica textual, trabalha o tema de maneira que não haja distorções e utiliza os “conhecimentos compartilhados” para promover a significação, a compreensão da mensagem e o processo comunicacional. A coesão é responsável pelas articulações gramaticais entre as palavras, frases e orações e se relaciona com a coerência textual.

A transposição dos gêneros para a sala de aula: a escolha por Sequências Didáticas

Sendo os PCN parâmetros norteadores para um currículo nacional mais ou menos unificado, é necessário que formas de transposição de seus princípios metodológicos, objetivos, conteúdos e orientações existam. Apontadas no próprio escopo do documento estão as “organizações didáticas especiais: projetos e módulos didáticos”, este último definido por “sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos” (BRASIL, 1998, p. 88).

Tal procedimento está afinado com o proposto pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as *Sequências Didáticas*, definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82). Ainda segundo os autores (p. 83), o trabalho com sequências didáticas objetiva o domínio gradual e significativo de um gênero textual pelos alunos, de maneira que possam adquirir, ampliar e aprofundar conhecimentos para falar e escrever adequadamente numa situação comunicativa que lhes seja totalmente nova ou de difícil interiorização. Logo, são ferramentas didáticas apropriadas para o ensino-aprendizagem da produção textual.

Na proposição dos referidos autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83-91), a Sequência Didática constitui-se da apresentação da situação, da produção inicial, dos módulos e da produção final. Na apresentação da situação, deve ser bem explicitada a proposta da Sequência Didática para a produção de um texto. Nesse momento, os alunos entram em contato com as condições da situação de produção (gênero, objetivo, função social que desempenharão etc.). A produção inicial expõe os tópicos que os educandos dominam e evidencia em quais demonstram mais dificuldades, definindo, portanto, aqueles sobre os quais o professor deverá intervir na fase seguinte (os módulos). Os módulos, ou oficinas, por seu turno, compreendem atividades diversas e diversificadas que buscarão atingir todas as características do gênero. Nessa fase, também ocorre a capitalização das aquisições por

intermédio da lista de constatações⁴, que podem ser construídas progressivamente à medida que as aprendizagens vão ganhando corpo durante os módulos ou no momento antes da produção final. Nesta, os alunos devem recorrer aos conhecimentos adquiridos e promover a revisão, a edição e a reescrita do texto. O professor deve realizar a avaliação processual e os textos precisam ser enviados aos locais de circulação, previamente definidos⁵. Dessa forma, conforme consta nos PCN,

[...] pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação, quanto ao de refacção (BRASIL, 1998, p. 76).

Essa configuração do processo de escrita deixa claro que o estudo do gênero, a apropriação do tema por meio de diversas leituras, e as etapas de planejamento, revisão e reescrita são indispensáveis. Assim, são elas que pautam nossa rotina de trabalho e que sustentam a prática de ensino a ser discutida neste texto.

Como proposta de atividade para o desenvolvimento da Sequência Didática que embasou este trabalho (cujo objetivo final era a produção de um pequeno artigo de opinião a respeito da redução da maioria penal no Brasil), além de assistir a vídeos, ler textos de diversos gêneros sobre o tema em pauta, identificar seus contextos de produção, e de realizar paráfrases dos argumentos empregados nos textos repertoriadores, foi contextualizado o suporte no qual os textos dos alunos seriam veiculados, o *site* da Câmara de Deputados⁶, no qual já ocorria um debate entre internautas a respeito do tema, oferecendo-lhes, assim, oportunidade de ter mais clareza a respeito do público-alvo de sua produção.

Finalizada essa fase da produção, os alunos, em conjunto com a professora, realizaram um *brainstorming* dos argumentos presentes em todo material previamente estudado e que poderiam ser considerados na reelaboração de sua proposta. Dessa forma, os discentes propuseram aspectos favoráveis e contrários à redução da maioria penal no Brasil, tendo em mente que não precisariam contemplar todos em seu texto, mas que poderiam utilizá-los como recurso para sua própria argumentação. Ademais, reportando-se às aulas, ao longo da sequência

4 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90) explicam que o termo se refere a uma lista na qual se registra, utilizando-se da linguagem técnica que vai sendo adquirida pelos alunos para se referir às características do gênero, a síntese de todos os conhecimentos construídos sobre o gênero durante o desenvolvimento dos módulos. É um instrumento regulador do processo de aprendizagem que pode ser utilizado pelo professor, na avaliação, e pelo aluno como pilar para a construção da sua produção final e/ou ainda para uma autoavaliação.

5 No nosso trabalho, também optamos pelo uso da lista de constatações, além da correção textual-interativa “bilhetes” proposta por Ruiz (1998), conforme citado em Gonçalves (2007), para a realização dessa etapa, ainda que este estudo analise, mais detidamente, os efeitos apenas deste último recurso.

6 <<http://edemocracia.camara.gov.br/>>

didática, amparada pelo *Caderno de Apoio e Aprendizagem*, sobre a estruturação do gênero artigo de opinião, foi solicitado que, além da manutenção e explicitação de um ponto de vista no artigo a ser escrito, os alunos expusessem alternativas de solução para o problema, caso fossem contrários à proposta de redução, de forma a incentivar o pensamento crítico e não apenas a crítica rasa, sem reflexão sobre possíveis soluções. Por último, os alunos se voltaram mais especificamente ao tratamento do seu texto em relação aos aspectos linguísticos e textuais que marcam o gênero no suporte em questão, uma vez que se trata de linguagem formal e rica em argumentação. Tal prática foi impulsionada pelo procedimento de intervenção denominado correção classificatória, elucidado na próxima seção deste artigo, e teve como base um dos módulos da Sequência Didática, que versava em especial sobre a coesão/coerência sintática, já que o trabalho com a coerência semântica estivera relacionado, principalmente, à intervenção por “bilhetes”.

As atividades que compuseram esse módulo estiveram de acordo com as modalidades de coesão encontradas em Koch (2001) e em Koch e Travaglia (2001): a referencial e a sequencial. A primeira caracteriza-se por apresentar um elemento do texto que faz referência a um outro elemento ali presente. Portanto, os exercícios versavam sobre os mecanismos de substituição anafórica ou catafórica, da elipse, ou da reiteração, que é a referenciação por meio do uso de sinônimos, generalizações, pronomes etc. A segunda pode ser estabelecida pelos procedimentos da recorrência e da progressão, ou seja, é feita por mecanismos que permitem a manutenção temática e os encadeamentos por justaposição (trabalhou-se aqui com marcadores de situação ou ordenação no tempo e/ou espaço) ou por conexão (usos dos conectivos ou de outros operadores textuais) e se utiliza da paráfrase, da recorrência de termos ou de estruturas, de aspectos e tempos verbais etc. Nesse caso⁷, os exercícios constituíram-se, prioritariamente, por situações de encaixamento e reflexão sobre os usos e as funções dos elementos coesivos.

Preparando-se para a reescrita⁸: formas de intervenção

Considerando que a reescrita objetiva melhorar a capacidade escritora de um aluno, ela deve ser encarada como parte constitutiva e essencial da Sequência Didática para a produção

⁷ A maioria dos exercícios sobre a coesão sequencial utilizados no módulo estão disponibilizados pelas Secretarias da Educação do Estado e do Município de São Paulo nos sites: <<http://efp-ava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/331586,745,D95/Assets/estrutura/arquivos/modulo4/IOC-modulo4-artigo-de-opinioao.pdf>> e <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Lingua-Portuguesa-e-Matematica-Aluno-2014>>.

⁸ Para esclarecimento, usaremos neste artigo o vocábulo “reescrita” como sinônimo de reformulação da produção escrita dos alunos, compreendendo os processos de releitura, revisão e editoração do texto.

de texto de um determinado gênero e, por isso, também *deve ser ensinada*, pois “é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2012, p. 153). Soma-se a isso o fato de que

[...] a revisão é a etapa contra a qual os alunos mais se rebelam. Ela é pouco praticada na escola, pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções. Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos. Os textos são lidos com rapidez, o que não permite uma leitura crítica (PASSARELLI, 2012, p. 153).

Tendo em vista essa necessidade de inculcar no aluno a ideia de escrita como um processo, o qual envolve, entre outros aspectos, a reescrita, temos que, a princípio, essa fase ocorre de forma externa, pois é o professor que observa a produção inicial do educando e aplica atividades que lhe possibilitam partir do texto inicial em direção às atividades linguísticas e discursivas necessárias (módulos) à produção do gênero para, enfim, produzir a versão final do texto: fazer a reescrita. Seguindo esse percurso, contempla-se também o intervalo para a produção das versões do texto, sugerido nos PCN (1998, p.77-78), o que permitirá ao aprendiz enxergar sua escrita com o olhar de um interlocutor e, assim, agir mais eficazmente sobre ela.

Nesse ínterim, um procedimento muito importante é a intervenção do professor, que, de forma alguma, pode visar apenas a aferir uma nota, aprovar ou reprovar o aluno. É necessário que tanto a avaliação quanto as intervenções tenham um caráter de checagem em relação ao que o educando ainda não domina sobre o gênero, a fim de que essas dificuldades sejam superadas através dos métodos empregados pelo educador (BRASIL, 1998, p. 93-94).

Entre os procedimentos para melhorar a capacidade escritora do discente e de intervenção na sua própria escrita, a partir de um pensamento crítico-reflexivo no que tange aos aspectos linguísticos específicos da coerência e da coesão, os que parecem ser mais apropriados a uma concepção sociointeracionista e discursiva de ensino-aprendizagem são a correção textual-interativa “bilhetes”, proposta por Ruiz (1998), e a correção textual-interativa “lista de constatações”, exemplificada em Gonçalves (2007). Esses métodos concretizam a aplicação dos preceitos teóricos do sociointeracionismo sobre o papel da linguagem na interação e a importância do interlocutor e da mediação na construção do conhecimento, visto que permitem ao professor manter uma atitude dialógica com o aluno que, por sua vez, visualiza a incompletude de seu texto e busca soluções para reescrevê-lo, além de se posicionar como um ser socialmente organizado com o qual o aluno pode manter diálogo, via texto.

Por isso, os “bilhetes” devem ter uma linguagem clara para que não gerem incompreensão e, geralmente, são escritos após o texto do aprendiz, por motivo, exclusivamente, de espaço físico. Podem ter longa extensão e são compostos por comentários acerca do ato de escrita do aluno e/ou sobre o ato de revisão do próprio professor. Neles, o professor pode se manifestar como um leitor do que foi escrito, concordando ou discordando do posicionamento assumido pelo educando sobre determinado assunto, isto é, remetendo-se “ao tema do discurso, e não à forma” (RUIZ, 1998, p. 75). Os “bilhetes” também podem conter elogios, descrever os problemas do texto cobrando as providências necessárias e/ou, inclusive, sugerir como podem ser as alterações. Nesse sentido, podem acabar assumindo o valor das correções tradicionais resolutiva e indicativa, explicadas a seguir, ou seguir o rumo de uma correção classificatória, porém com intuito interativo, que é o nosso propósito.

A correção classificatória, explicada por Serafini (1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 49), consiste em estabelecer uma codificação para os tipos de erros cometidos pelos alunos, de forma que eles possam buscar o problema e fazer as alterações. Porém, esse modo de intervenção também pode ser associado às correções indicativa e resolutiva. No primeiro caso, em que se aponta a direção de onde está o erro, o reforço seria positivo, para evitar que o educando corrija o que já está certo. Entretanto, como aponta a autora (1989 *apud* RUIZ, 1998, p. 83), a resolução da inadequação do aluno, por parte do professor, além de não possibilitar a este uma reflexão sobre como reescrever seu texto, ainda lhe impõe um vocabulário ou uma ideia inteira.

Sobre a correção resolutiva, Ruiz (1998, p. 115) observa que, em casos extremos, esse tipo de intervenção pode se fazer necessária, mas concordamos com o pensamento de que, mesmo nessas situações, o professor deve procurar maximizar a interação com o educando, tentando levá-lo a uma reflexão sobre como intervir no seu próprio texto, promovendo, por exemplo, questionamentos e sugestões de alternativas para a solução do problema.

Um outro aspecto importante explicado por Ruiz (1998) é que só a codificação é insuficiente para que o aprendiz entenda qual o tipo de erro foi cometido, principalmente nas questões macroestruturais do texto (ou globais), como a coerência, e, por isso, ela exemplifica o uso da correção textual-interativa “bilhetes”, associada à correção classificatória e/ou indicativa. Nas sugestões de correção textual-interativa “bilhetes”, em vez de o professor apenas empregar um símbolo para explicitar que há um problema de coesão no texto (correção classificatória), podemos encontrar ao lado do parágrafo escrito por ele (correção indicativa) o bilhete “repetição de termos” (RUIZ, 1998, p. 73). Assim, é possível ao educando localizar o erro, entender claramente o que está errado e buscar uma solução apropriada para efetuar as modificações necessárias dentro das modalidades da coesão.

Como Ruiz (1998, p. 142) aponta, o “bilhete”, aliado à utilização do símbolo codificado, só acontece porque os problemas de coesão são possíveis de serem destacados no texto. Logo, o professor acaba fornecendo pistas para que o aluno entenda sobre o que deverá intervir. De qualquer forma, o mais importante é o que o professor escreve em relação aos problemas que ele localiza e não os símbolos que acompanham a correção classificatória.

Nos casos em que há falhas de coerência, não tão fáceis de serem assinaladas, a intenção da correção textual-interativa “bilhete” vai além, pois o problema não se localiza em apenas uma palavra/expressão/frase, mas na relação entre essa palavra/expressão/frase e o sentido daquilo que foi ou tentou ser expresso pelo aluno no conjunto do texto. E, mesmo nesse caso, como já destacado aqui, a coerência depende da interação que se estabelece com o interlocutor. Portanto, quando se fala em intervenção sobre a incoerência textual, na verdade, reporta-se aos casos que podem provocar uma incoerência local, pois, ligada ao princípio da interpretabilidade (cf. infra), a incoerência global é praticamente inexistente.

No mesmo sentido, segue a correção textual-interativa através das “listas de constatações”, tida como instrumento que trabalha não só com as capacidades linguístico-discursivas (estilo/textualização), da qual fazem parte a coesão e a coerência, como também favorece o desenvolvimento das capacidades discursivas relativas ao contexto de produção e a organização geral do texto (forma composicional/planificação). Ademais, outras formas de intervenção, como a autocorreção, ganham forma à medida que o educando se apodera das características do gênero expressas na “lista de constatações”, que pode, inclusive, ser construída pelo próprio aprendiz autonomamente, ou na interação com o conjunto da turma.

Além disso, para o nosso propósito, qual seja, realizar uma reescrita textual que supere, principalmente, os problemas da coerência e da coesão, a utilização apenas de uma “lista de constatações” não parece ser uma tarefa simples para os educandos do Ensino Fundamental. Por outro lado, devemos lembrar que as atividades trabalhadas nos módulos da Sequência Didática devem ser suficientes para que entendam o que está sendo requisitado nesse instrumento.

Em outro sentido, a “lista de constatações” é um excelente recurso ao próprio professor como parâmetro para a sua intervenção nos textos dos alunos, de maneira que esta não se torne subjetiva demais, ou esteja restrita apenas aos pontos gramaticais superficiais, deixando de lado o que ele realmente precisa observar. Assim, cremos que a correção textual-interativa feita por meio de “bilhetes” direcionados aos discentes deve se pautar nos itens da lista.

A reescrita após as intervenções: análise de casos específicos

Como antecipado, a pesquisa foi conduzida com uma turma de 9º ano, composta por 25 alunos, de uma escola de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo. Do conjunto total de discentes, 3 não concluíram a totalidade da Sequência Didática, por motivos de saúde ou de transferência escolar.

Realizadas as produções, as intervenções nos textos dos educandos foram estruturadas basicamente em três ocasiões distintas: após a produção inicial, depois da realização do módulo da Sequência Didática específico para a abordagem dos elementos da coesão, e subsequentemente à produção final com o auxílio da “lista de constatações”.

Em um primeiro momento, as interposições foram articuladas por meio da correção textual-interativa “bilhete”, associada à correção indicativa, além de apontamentos orais e presenciais praticados individualmente com cada aprendiz durante todo o percurso da reescrita, a qual, por sua vez, exigiu bastante tempo e maior esforço de todos os envolvidos, devido à falta de familiaridade dos alunos com o procedimento e com as características do gênero artigo de opinião.

A maioria dos “bilhetes” trazia pequenos elogios aos pontos fortes das produções e versava sobre os planos do conteúdo e/ou da forma composicional do gênero, proporcionando reflexões quanto à coerência semântica dos textos e à complementação, seleção e/ou organização dos argumentos utilizados. Apenas dois desses “bilhetes” também adentraram no âmbito da coerência sintática em relação ao emprego inadequado do conectivo “mas”; outros dois apontaram para as repetições excessivas de trechos do texto e mais dois incluíram questões relativas à superfície textual, como a pontuação, e a concordância verbal.

Assim, a opção por “bilhetes” preponderantemente compostos pelo aspecto macroestrutural da coerência foi ao encontro da sua contribuição para a reflexão do aluno sobre o papel de leitor de sua própria produção. Além disso, acreditamos que o pensar sobre a resolução dos problemas que envolvem os sentidos do texto também pode auxiliar no desaparecimento daqueles relativos à coesão textual, de forma que, na reescrita, algumas das dificuldades possam já vir resolvidas.

Para ilustrar as implicações dos “bilhetes” nas produções de texto dos estudantes, as quais são relatadas no decorrer desta seção, os textos de dois deles são aqui apresentados: o da aluna G (Quadros 1 e 2), como representante do grupo de alunos que, desde a produção inicial da Sequência Didática, apresentou entre média e boa proficiência leitora e escritora; e o do

aluno R (3º Quadro), como o exemplo mais extremo daqueles com baixa proficiência leitora e escritora.

A seguir, estão os dois primeiros quadros, a fim de que se possa observar a configuração de um “bilhete” e, principalmente, as consequências positivas na elaboração dos textos pelos alunos.

Quadro 1 – Uma produção inicial e sua 1ª intervenção textual-interativa “bilhete”

Transcrição de trecho da produção inicial da aluna G	Transcrição do 1º “bilhete” (escrito antes da finalização da escrita do texto pela aluna)
<p>A maioria da população acredita que a redução da maioria penal irá <u>reduzir</u> a violência. Mas será que realmente estão certos? 85% dos menores em conflito com a lei praticam delitos por atuarem no tráfico de drogas e somente 15% estão internados por atentarem contra a vida sendo que apenas 0,013% cometeu crimes contra vida hediondos dos 21 milhões de adolescentes que vivem no Brasil.</p> <p>Alguns acreditam que a criminalidade ocorre por conta do mal em si. Há inúmeras evidências de que as raízes da criminalidade grave no adolescente é consequência de uma má influência, violência na inf durante a infância, diferenças sociais e outros fatores. E será que prender esses jovens no mesmo em presídios não irá expô-los à influências de crimes organizados?</p> <p>[...]</p>	<p>G, Seu texto está ficando muito bom, mas dê uma olhada novamente no 1º parágrafo, pois me parece que os dados usados por você estão meio confusos. Eles não estão agrupados em uma determinada ordem, como quantidade total de adolescentes no Brasil, quantidade dos envolvidos com qualquer tipo de crime (ou com tráfico), quantidade dos que praticam crimes contra a vida (os quais se incluem nos hediondos). Além disso, não há especificação de quem colheu tais dados estatísticos.</p> <p>No 2º parágrafo reveja a questão que você formulou: “colocar os jovens em presídios” e “expô-los a influência do crime organizado”, pois você terá que contra-argumentar a ideia da PEC de criar espaços específicos para esses jovens de 16 a 18 anos.</p>

Num segundo momento, as intervenções focaram primordialmente nos aspectos coesivos do texto (coerência sintática), assinalando acréscimos de conectivos e organizadores textuais, supressão ou substituição de repetições e atenção ao tempo verbal predominante nos textos argumentativos. Por isso, os “bilhetes” estiveram combinados às correções indicativa e classificatória, aqui basicamente complementando as informações presentes nos símbolos codificados. Outros aspectos microestruturais também integraram a lista dos símbolos, como a pontuação, a paragrafação, a ortografia, a concordância verbal etc.

Quadro 2 – Reescrita e realização da 2ª intervenção

2ª intervenção no texto da aluna G e as alterações por ela realizadas	Transcrição dos “bilhetes” à margem do texto
<p style="text-align: center;">^{nao} Adolescentes no cadeia irão diminuir a violência!</p> <p>A maioria da população acredita que a redução da maioridade penal irá diminuir a violência. Mas será que realmente estão certos? Grande parte de toda a massa populacional do Brasil, ^{de} chegam a ficar ^{estão} diante de ^{diante} tantos ^{de} casos e ^{esses} elham a situação de uma forma, que se parecesse para refletir, não está correta e nem beneficiando a ^{ela} si ^{mesma}.</p> <p>Existem inúmeras evidências de que as ^{as} raízes ^{raízes} da ^{da} criminalidade ^{criminalidade} grava ^{grava} na adolescência e ^é consequência de uma má ^{má} influência ^{influência}, violência durante a infância, diferenças sociais e diversos outros fatores. Por isso, prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos de idade, se ^{irá} ir ^{causar} os ^{os} impulsos ^{impulsos} de ^{de} crimes ^{crimes} organizados ^{organizados}. Por ^{isso} isso ^{isso} de ^{de} acordo ^{de} com ^{com} a ^a ONU ^{ONU} constatou ^{constatou} que ^{que}, até ^{até} 85% ^{85%} dos ^{dos} memores ^{memores} em ^{em} conflitos ^{conflitos} com ^{com} a ^a lei ^{lei} praticam ^{praticam} delitos ^{delitos} por ^{por} atuação ^{atuação} no ^{no} tráfico ^{tráfico} de ^{de} drogas ^{drogas} e ^e aproximadamente ^{aproximadamente} 15% ^{15%} estão ^{estão} internados ^{internados} por ^{por} atentarem ^{atentarem} contra ^{contra} o ^o vida ^{vida}.</p> <p>O governo se preocupa muito em julgar e colocar toda ^{toda} a ^a culpa ^{culpa} nos próprios adolescentes. Mas nunca pareceram ^{pareceram} parar ^{parar} para ^{para} pensar ^{pensar} da ^{da} tal ^{tal} forma ^{forma} que os jovens de hoje em dia estão ^{estão} sendo ^{sendo} manipulados, eu ^{eu}, que ^{que} os ^{os} mesmos ^{mesmos} não ^{não} se ^{se} sentem ^{sentem} em ^{em} um ^{um} lôo ^{lôo} inferiores a milhares de pessoas da mesma idade. A ^A redução ^{redução} da ^{da} maioridade ^{maioridade} penal ^{penal} se ^{se} irão ^{irão} agravar ^{agravar} mais ^{mais} o ^o preconceito ^{preconceito} e ^e distanciar ^{distanciar} toda ^{toda} essa ^{essa} geração ^{geração} de ^{de} seus ^{seus} próprios ^{próprios} direitos ^{direitos}. Por ^{Por} isso ^{isso}, de ^{de} acordo ^{de} com ^{com} a ^a Convenção ^{Convenção} sobre ^{sobre} os ^{os} Direitos ^{os} da ^{da} Criança ^{da} (CDC) ^(CDC), está ^{está} claramente ^{claramente} em ^{em} seu ^{em} artigo ^{artigo} 137 ¹³⁷, que ^{que} nenhuma ^{nenhuma} pessoa ^{pessoa} menor ^{menor} de ^{de} 18 ^{de} anos ^{de} de ^{de} idade ^{idade} deve ^{deve} ser ^{ser} ju ^{ju} rgada ^{rgada} como ^{como} adulto ^{adulto}.</p> <p>Portanto, não há na verdade um se ^{se} culpado ^{culpado} por ^{por} toda ^{toda} essa ^{essa} criminalidade ^{criminalidade}, nem ^{nem} mesmo ^{mesmo} há ^{há} pequena ^{pequena} punição ^{punição}. Porém ^{Porém}, de ^{de} tentar ^{de} nos ^{de} aperfeiçoar ^{de} o ^{de} Estatuto ^{de} da ^{de} Criança ^{de} e ^{de} do ^{de} Adolescente ^{de} (ECA) ^(ECA) teremos ^{de} respostas ^{de} mais ^{de} efetivas ^{de}.</p>	<p>“as raízes... é consequência” não combina! Raízes = causa e não consequência.</p> <p>Essa informação não é uma explicação para o trecho anterior. Talvez você possa colocá-la com/próximo aos outros fatores que cita nas linhas acima, como uma justificativa para cometerem crimes: “o envolvimento com o tráfico”.</p> <p>Reler e reformular, pois as expressões grifadas não combinam.</p> <p>“Não há” ... porém... há. (porém = ao contrário)</p>

Com base na comparação das produções transcritas nos dois quadros, observa-se que a aluna promoveu algumas das alterações sugeridas na 1ª intervenção “bilhete”, isto é, ela organizou o texto, acrescentou a fonte dos dados estatísticos e suprimiu o trecho incoerente que diferenciava os índices sobre atentados contra vida e crimes hediondos. Além disso, no momento da primeira reescrita, a aluna também apresentou um título, acrescentou outros argumentos e estruturou o texto atendendo à forma composicional do gênero trabalhada nos módulos da Sequência Didática. Entretanto, em relação a “prender esses jovens em presídios junto com criminosos maiores de 18 anos”, informação que contraria a Proposta de Emenda à Constituição nº 171/1993, a aluna não promoveu uma contra-argumentação.

Após a 2ª intervenção (transcrita no segundo quadro), realizada através da combinação entre as correções textual-interativa “bilhete”, indicativa e classificatória, mais especificamente sobre os aspectos coesivos, G efetuou algumas alterações a lápis.

Com apenas uma fase de reescrita, a qual não é final, mas intermediária no processo, já se torna possível perceber a preocupação da aluna, também compartilhada por outros educandos, com algumas características do gênero que acredita não ter contemplado adequadamente em sua produção, como a contextualização da questão discutida e a coerência estilística, especificamente no quesito referente à consideração do leitor como alguém que exige uma linguagem formal em vista do local de veiculação. Tal estratégia se mostrou tão válida que três aprendizes, antes mesmo de receberem qualquer instrução, espontaneamente revelaram desejo de promover alterações nos seus textos.

Tendo em vista as observações acima elencadas, podemos anteciper uma confirmação sobre a importância do intervalo de tempo entre as versões da produção, como previsto pelos PCN, além da eficácia dos módulos e da lista de constatações, sem os quais os alunos não teriam percebido as falhas por eles relatadas nos seus textos. Todavia, como ponto negativo, já que parte deles não se lembrava de onde suas composições seriam publicadas, acreditamos que a apresentação da situação inicial dessa Sequência Didática tenha sido deficiente em razão de sua não retomada durante o processo da produção do artigo de opinião, embora tenhamos percebido que os módulos e as leituras para construção de repertório deram-lhes bastante suporte na construção dos seus textos conforme as especificidades do gênero.

É preciso explicitar que, identificadas as dificuldades dos alunos durante a produção de seus textos, complementações não previstas foram feitas à Sequência Didática utilizada para desenvolver este artigo: introdução de outros textos para construção de repertório argumentativo, novas abordagens sobre coerência e coesão textuais, adicionadas àquela já realizada em módulo anterior, e a promoção de mais etapas de reescrita. Nesse sentido, à conclusão das atividades desenvolvidas, os textos ainda ganharam uma última versão antes de serem veiculados.

Realizados os vários procedimentos de intervenções expostos neste trabalho, pode-se afirmar que todos os alunos alcançaram melhoras significativas em relação à sua produção inicial no que tange à construção ou ao aprimoramento da coerência e da coesão nos seus artigos de opinião.

Analisando-se os resultados pós-intervenções, a correção textual-interativa “bilhete”, combinada com a correção indicativa e/ou classificatória, mostrou-se bastante eficiente em relação aos discentes que já apresentavam de média à boa proficiência leitora e escritora, visto

que compreendiam bem as instruções e eram mais autônomos na execução de mudanças nos próprios textos, como no exemplo da aluna G. Dessa forma, foi possível perceber que, quando recorriam à interação presencial, era, sobretudo, para solicitar a opinião do professor como um possível leitor do artigo que haviam escrito.

Por outro lado, os educandos com baixa proficiência leitora e escritora, mesmo diante de bilhetes bem pontuais, inclusive com informações que os ajudavam a estruturar seus textos segundo a forma composicional do gênero, mostraram-se excessivamente dependentes de uma interação presencial com o professor, revelando o pouco contato deles com os aspectos macro e microestruturais da língua, como demonstra o texto do aluno R:

Quadro 3 – Produção de texto antes e depois das intervenções

Transcrição da produção inicial do aluno R (não proficiente na escrita)	Transcrição de trecho do aluno R após sucessivas intervenções por bilhetes e pessoalmente
a redução da maioridade penal no Brasil não deveriam ser aprovada por que assim eles vão ficar revoltado e quando eles sairem da cadeia eles vão sair di lar revoltado e vão praticar mais crimes e omicidio. O governo tem que internar os jovens e educar eles assim eles vao sair di lar caumos e vão pensar na vida e não vão mais praticar crimes.	A redução da maioridade penal no Brasil não deveria ser aprovada porque os crimes continuarão a acontecer, já que a grande maioria deles é praticada por adultos, ou seja, o número de jovens envolvidos com o crime é pequeno e, por isso, essa lei não provocará mudanças significativas na nossa sociedade. [...] Enfim, é melhor internar os jovens infratores em uma escola e educa-los, assim vão sair de lá calmos pensando na vida, em trabalhar, em ter família e sem intenção de cometer crimes novamente.

Nesse caso em especial, dada a maior dificuldade por parte do discente, a maioria dos vários “bilhetes” que foram a ele destinados já trazia uma solução, disfarçada em forma de perguntas⁹, com o intuito de ajudá-lo na reescrita.

Especificamente com R, apesar de todo o percurso da reescrita também ter provocado bons resultados na última versão do texto por ele elaborado, devido às limitações que o seu alto grau de dificuldade na escrita impõe a sua produção, ainda é preciso avaliar até que ponto tais resultados foram significativos para o aluno, isto é, se foram apenas consequência de uma

⁹ Por exemplo: a) *após a aprovação dessa nova lei (sobre a redução da idade penal), os jovens menores de 18 anos, que forem presos, vão praticar mais crimes ao saírem da cadeia? Só porque a lei foi aprovada?;* b) *ou será que mesmo com a aprovação da PEC os menores continuarão a cometer crimes? Ou você quis dizer que os crimes continuarão a acontecer, já que a maioria deles é praticada por adultos? E o que isso significa?;* c) *essa lei provocará mudanças significativas na nossa sociedade?*

correção prioritariamente resolutiva, embora configurada por meio de perguntas, ou se realmente decorreram de um processo reflexivo por parte do aprendiz.

A despeito disso, a análise das versões reescritas dos textos revelou que já a partir dos primeiros bilhetes, novamente todos os alunos acataram ao menos algumas das observações neles contidas, quer pela alteração do trecho indicado quer pela sua supressão total. E, embora a eliminação do item destacado pareça uma atitude vinculada somente aos alunos menos habilidosos na escrita, ela também foi a opção daqueles com bom desempenho escritor como forma de solucionar a incoerência semântica, tal qual ocorreu no texto da aluna G, mesmo que, em alguns casos, tenha sido mencionada a possibilidade de transformação e não de descarte da ideia, por exemplo, por meio da refutação.

Dessa análise, também deduz-se que, em algumas situações, a postura de supressão total de um trecho e/ou a desconsideração de parte das indicações presentes nos “bilhetes” escritos a determinados alunos pode ter decorrido da falta de conhecimento desses educandos, proficientes ou não na escrita, sobre como promover alterações em alguns dos pontos questionados, provavelmente por não terem recebido suporte através dos módulos da Sequência Didática, ou por não terem conseguido internalizar os ensinamentos.

Em um dos casos, particular a uma aluna com bom nível leitor-escritor, observou-se que a desconsideração das orientações estava pautada em aspectos coesivos que ainda não tinham sido cobertos pelo módulo da Sequência Didática especificamente destinado a esse fim. Em outro, a aluna desconsiderou a orientação de retomar um texto já lido em sala de aula, pois preferiu buscar um outro texto por conta própria. Os demais decorreram de alguma falha na interação por meio dos “bilhetes”, seja por déficit da habilidade interpretativa dos alunos, exigindo-se, mais uma vez, uma interação presencial com o professor, seja pelo nível ou pela quantidade de solicitações presentes nos “bilhetes”, as quais possivelmente requisitam atuações mais trabalhosas por parte desses jovens.

Considerações Finais

Diante dos resultados obtidos por meio das pesquisas realizadas e da aplicação da Sequência Didática, enquanto adeptos de uma concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem, não encontramos outra resposta mais apropriada aos nossos anseios senão a intervenção textual-interativa, seja ela no formato de “bilhetes” orientadores, da lista de constatações e/ou da mediação presencial do professor junto ao aluno, visto que essas medidas

conduzem para uma reescrita efetiva e repleta de sentido, portanto, capaz de proporcionar a melhora desejada no comportamento escritor dos discentes.

Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois uma superação eficaz dos problemas linguístico-discursivos apresentados pelos educandos depende necessariamente dos métodos interventivos empregados pelo educador, bem como da sua interpretação sobre o dizer do aluno, e da atuação desse aprendiz na reescrita do texto.

No entanto, tendo em vista o objetivo de analisar de forma mais detida a intervenção por meio de “bilhetes”, algumas considerações precisam ser compartilhadas. A primeira delas diz respeito ao público-alvo a que tal técnica se dirige. Conforme esperamos ter evidenciado por meio da análise, tal prática tende a oferecer melhores resultados quando empregada com alunos que apresentam competência leitora e escritora mediana ou superior, além de maior autonomia em relação ao professor. Apesar de um tanto óbvia, tal constatação é importante à medida que exige do professor conhecer as capacidades linguísticas e textuais de cada discente, além de considerar com mais rigor que tipos de intervenção podem ter melhor impacto sobre seus alunos, dependendo da tarefa a ser realizada.

Isso porque, quando aplicada a alunos com baixa proficiência leitora e escritora, a intervenção em forma de “bilhetes”, apesar de ainda significativa para melhora de alguns aspectos específicos do texto, não apresenta o mesmo potencial. Acreditamos que, com maior sistematicidade no emprego dessa prática, os alunos, ao adquirirem maior familiaridade com ela, talvez possam oferecer resultados mais positivos em suas produções, ou seja, que correspondam mais às soluções para os problemas apontados nos “bilhetes”. Isso exigiria um estudo longitudinal, fora do escopo deste trabalho, mas igualmente necessário para entendermos a real eficiência dessa estratégia de ensino.

De qualquer forma, é importante acrescentar que, para esse tipo de aluno, os “bilhetes” não são de todo irrelevantes: quando aliados a outras práticas de intervenção, sobretudo à lista de constatações e à interação verbal com o professor e/ou outros discentes, tal técnica pode ter seus resultados potencializados. A necessidade de interação oral, aliás, sublinha a dificuldade que esses alunos enfrentam com a escrita, de modo que não conseguem atribuir-lhe sentido nem mesmo em um gênero teoricamente menos complexo e mais próximo de sua realidade, como os “bilhetes”. Não é surpresa, portanto, que dificuldades em grau ainda maior apareçam quando o que está em pauta é um gênero tão complexo quanto o artigo de opinião, exigindo não só uma quantidade muito maior de intervenções, mas também que a oralidade, na forma de comunicação com o professor, tome o lugar da escrita, por meio de um gênero com o qual os alunos estão mais acostumados: o *feedback* oral.

Por fim, espera-se que o exposto aqui auxilie docentes a compreender a complexidade da avaliação formativa na produção textual em Língua Portuguesa, incentivando-os a buscar, de modo crítico, alternativas aos problemas com que se deparam na avaliação das produções de seus alunos. Mais do que isso, é importante entender que não há forma de intervenção aplicável a todos os contextos de ensino ou a todos os gêneros discursivos, o que exige do professor reflexão e estudo acerca de quais têm mais aplicabilidade para seus propósitos pedagógicos.

FERREIRA, Manoela Tanan; NUNES, Paula Avila. Interactive intervention in the form of “notes” as pedagogical strategy in the work with text rewriting. **Revista do GEL**, v. 13, n. 2, p. 55-78, 2016.

***Abstract:** Based on the social-interactionist theories of language and education, this paper aims to assess the interactive intervention efficacy in form of “notes” as pedagogical strategy that contributes to students overcome language problems, especially those related to coherence and cohesion in texts of opinion article. In this sense, the basis for this descriptive research was a group of students of the 9th grade of an elementary school in São Paulo City Hall, whose Didactic Sequence, available in the Support Notebook for Portuguese Learning, the reference material to the classes, was applied with some adaptations. Once the data obtained from the comparison of the opinion pieces produced by the students during the process were collected and analyzed, we conclude that the interventions in the form of “notes” have demonstrated good results as a pedagogical strategy to the teaching of text rewriting, especially with students whose reading and writing proficiency are average or high. However, we also observe that other strategies, such as a list of points to observe and the teacher’s face-to-face intervention are also necessary resources to lead the student to a reflexive rewriting, which is meaningful and effective in order to achieve the intended goals.*

Keywords: Writing. Opinion pieces. Rewriting. Interactive Intervention.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189. Disponível em: <http://www.alemdasletras.org.br/biblioteca/artigo_especializados/Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/103610>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortes, 2012.

ROSENBLAT, E. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 185-205.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 328 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000136078>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Submetido em 29/03/2016

Aceito em 25/05/2016.

NOTAS SOBRE A QUESTÃO DA SINGULARIDADE DA FALA DA CRIANÇA

Glória Maria Monteiro de CARVALHO¹

Resumo: Neste artigo, coloca-se em discussão o caráter singular da fala da criança, no momento de mudança da condição de *infans* à condição de falante, sendo a singularidade concebida como uma transgressão, uma ruptura de padrões da língua. A fim de atribuir um estatuto teórico à referida concepção, é destacada a noção de anagrama que provoca uma ruptura no significante, conforme instituído por Saussure. Estendendo essa noção à fala infantil, são abordados fragmentos de enunciados produzidos por uma criança em um momento inicial de sua trajetória linguística. A partir de tal abordagem, propõe-se, então, que a escuta da singularidade da fala infantil, pelo investigador, implicaria a escuta de uma transgressão da linearidade do significante da fala do outro/falante.

Palavras-chave: Singularidade. Transgressão. Anagrama. Significante. Fala da criança.

Introdução

Este trabalho consiste numa tentativa de colocar em discussão a singularidade da fala da criança. Fazendo coro com alguns autores, assumo a noção de *singularidade* como sendo *transgressão*. Abro aqui um espaço para dar destaque à necessidade de se determinar o sentido em que se usa o termo transgressão. A partir desse destaque, focalizarei a noção de transgressão, no sentido de atribuir-lhe estatuto teórico, a fim de tornar viável a tentativa de colocar em discussão a singularidade da fala da criança.

A primeira pergunta que se colocou foi: em um momento muito inicial da aquisição de linguagem, a fala da criança transgride... o quê? Acreditamos, então, que seria preciso seguir o

¹ UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Recife – Pernambuco – Brasil. 52041-040 – gloria.carvalho@pq.cnpq.br

caminho aberto por essa pergunta para tentarmos atribuir estatuto teórico à transgressão e, portanto, à singularidade.

Baseamo-nos em autores como, por exemplo, Jean Claude Milner (2012), para assumir que se trata de uma transgressão ao significante segundo a concepção de Saussure. Precisamos passar, então, a um confronto com o significante, nessa perspectiva.

Vicissitudes na elaboração saussuriana de *signo*

Em relação à concepção de signo elaborada no *Curso de Linguística Geral* – que, a partir de agora, será referido pelas iniciais CLG –, filiamo-nos a autores, como: Depecker (2012), Arrivé (2008), Túlio De Mauro (1985), que assumem a posição de que as vicissitudes, no percurso da elaboração saussuriana, estariam indicando uma tentativa de excluir, dessa noção, os vestígios de substancialidade que o *som* lhe imprimia. Essas vicissitudes se tornam visíveis nos manuscritos deixados por Saussure.

Depecker (2012), a partir de uma análise minuciosa do movimento dos dois termos do signo, nos manuscritos, em relação à *imagem acústica*, afirma ter havido a substituição de *som* por *figura acústica*, estando também presentes as expressões: *impressão acústica*, *imagem verbal*, *imagem auditiva*, chegando ao termo *significante*. A esse respeito, afirma que: “Diante da ambiguidade dos termos usuais, Saussure tenta outras terminologias, para dar corpo àquilo que deseja demonstrar: pelo menos a associação e a reciprocidade entre os constituintes do signo.” (DEPECKER, 2012, p.89). Em 19 de maio de 1911, de acordo com os manuscritos, Saussure propõe os termos *significante* e *significado*:

O momento em que Saussure se decide por uma terminologia para designar os constituintes do signo e o todo que eles constituem está datado. [...]. Após ter tratado com seus estudantes, fora das sessões precedentes, a questão do arbitrário, Saussure estabelece essa posição, no início da sessão de 19 de maio, ressaltando ‘dois princípios fundamentais relativos ao signo linguístico’. (DEPECKER, 2012, p. 90)

No que diz respeito à substituição de *imagem acústica* por *significante* e de *conceito* por *significado*, diz Arrivé (2008, p. 99) que “as duas faces perdem tudo o que lhes restava de característica substancial.”.

Túlio De Mauro, numa nota da edição crítica – por ele preparada – do CLG (SAUSSURE, 1985), chama a atenção para a concepção saussuriana de arbitrariedade do signo, após a introdução dos termos *significante* e *significado*: “O laço unindo significante e

significado é radicalmente arbitrário” (SAUSSURE, 1985, p. 442, notas do editor, tradução minha). Destaca aquele autor que os editores do CLG suprimiram, de forma equivocada, o advérbio *radicalmente*, mostrando, a esse respeito, o quão difícil é imaginar que esse advérbio tenha sido utilizado como pleonasma geral de reforço:

É mais legítimo supor que ele (o advérbio) tem aqui seu pleno sentido: o laço é arbitrário *radicitus*, em seus próprios fundamentos, na medida em que ele liga duas entidades aparentemente produzidas graças a um corte arbitrário na substância acústica e na substância significativa. (SAUSSURE, 1985, p. 442, notas do editor, tradução minha)

Queremos realçar, portanto, que a presença desses termos, ou a substituição de um termo por outro, não seria banal ou casual, isto é, não significaria apenas uma substituição terminológica, mas, ao contrário, teria consequências e implicaria uma complexidade.

Destacamos a substituição de *som* por *figura acústica (vocal)* e, aqui, estamos nos baseando nos Escritos (*Escritos de linguística geral*, 2004). Saussure refere-se ao domínio fisiológico-acústico (não linguístico) da figura vocal que se impõe como igual a si mesma, independentemente de toda língua.

Diz esse autor:

Uma figura vocal se torna uma forma a partir do instante em que é introduzida no jogo dos signos que se chama língua, da mesma maneira que um pedaço de pano jogado no fundo de um navio se torna um sinal, no instante em que é içado entre outros signos içados no mesmo momento e que contribuem para uma significação. (SAUSSURE, 2004, p. 38)

Nesse sentido, segundo Saussure, a figura vocal não existe para o linguista nem para o falante. Afirma, então:

As figuras vocais que servem de signo não existem mais na língua instantânea. Elas existem, então, para o físico, para o fisiologista, não para o linguista e nem para o sujeito falante. Assim como não há significação fora do signo *a*, assim também não há signo fora da significação. (SAUSSURE, 2004, p. 67)

Mais adiante, coloca: “Toda coisa material é já, para nós, signo: ou seja, a impressão que associamos a outras, mas a coisa material parece indispensável.” (SAUSSURE, 2004, p. 103).

Com fundamento em Milner (2012), podemos dizer que o *som*, ou qualquer resto sonoro, precisaria ser excluído em favor do diferencial do significante, na tentativa do linguista de

constituir a língua como um sistema. (CARVALHO; VILAR DE MELO, 2013). Para Milner, em *O amor da língua*, aquilo que, nessa tentativa, fora excluído – por meio de uma operação que ele nomeia de forclusão, de acordo com a proposta psicanalítica – teria retornado nos anagramas saussurianos. Nesse sentido, diz o autor, “o anagrama, a bem dizer, renega o signo.” (MILNER, 2012, p. 86)

Os anagramas de Ferdinand de Saussure

Com fundamento no que foi colocado no final do item anterior, podemos dizer que os anagramas constituem um domínio especial para se abordar a transgressão. Segundo Jakobson (1990), a transgressão do significante pelo anagrama consiste na transposição da linearidade do significante. A respeito do anagrama poético, diz que:

O anagrama poético transpõe as duas ‘leis fundamentais da palavra humana’ proclamadas por Saussure, a do vínculo codificado entre o significante e seu significado, e a da linearidade dos significantes. Os meios da linguagem poética fazem-nos mesmo sair ‘fora da ordem linear’ ou, como diz Starobinsky, saímos do tempo da ‘consecutividade’ própria da linguagem habitual (JAKOBSON, 1990, p. 12)

Convém lembrar que a linearidade, concebida como *consecutividade temporal*, consiste, para Saussure (1989), na lei fundamental da palavra humana: os componentes fônicos da palavra se seguem temporalmente. Ao conceituar as relações sintagmáticas, afirma:

De um lado, no discurso, os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo [...] O sintagma se compõe sempre de duas ou mais unidades consecutivas [...]. (SAUSSURE, 1989, p. 142)

Vale ainda notar, com Milner (2012), que, embora o anagrama, ao que parece, tenha, em versos saturninos, seu lugar de especial visibilidade, ele seria inerente à língua, estando presente nos versos de todos os tipos, de todas as épocas e, mais ainda, em qualquer texto. Destaca esse autor:

Tudo repousa, conforme as articulações de Saussure, no fato de que uma série de fonemas sempre pode ecoar uma outra e, por isso, significá-la criptograficamente. Ora, nem é preciso dizer que é assim necessariamente. Uma observação levemente acurada já é o bastante: abra ao acaso o texto que

for – Meillet fez essa experiência – e os anagramas irromperão, impossíveis de sufocar. (MILNER, 2012, p. 88)

Abrimos aqui um parêntese para rapidamente lembrar que fragmentos manuscritos da proposta de Saussure sobre os anagramas por ele analisados, sobretudo, em antigos poemas, foram selecionados e comentados por Jean Starobinski. Lanço mão, portanto, da publicação desse autor: “As palavras sob as palavras de 1974”². Nesse texto, o anagrama, na perspectiva saussuriana, consiste na operação pela qual os fonemas de determinada palavra se redistribuem no verso, como nos exemplos (extraídos de Starobinski, 1974, p. 105), em que as palavras-tema *Falerni*, *Ulixes* e *Circe* redistribuem seus fonemas em *facundi calices hausere – alterni*, *Urbium simul Undique pepulit lux umbras .. resides* e *Cicuresque*, respectivamente, conforme se seguem:

- (1) ... / facundi calices hausere – alterni /
FA AL ER ALERNI
- (2) / Urbium simul / Undique pepulit lux umbras .. resides /
U-----UL U-----ULI---X-----S-----S--ES
- (3) Cicuresque /
CI - R- CE

Vale também mostrar um exemplo de anagrama, num verso mais atual, extraído do poema *Le vieux saltimbanque (O velho saltimbanco)* de Baudelaire (citado por Starobinski, 1974, p. 12):

- (4) / Je sentis ma gorge serrée par la main terrible de l’histerie /³.
HY-----S-----TERIE

Em relação a esse último exemplo, para Starobinski (1974, p. 158), tudo acontece como se a palavra final fornecesse, de modo antecipado, “a trama condutora das palavras antecedentes”; a histeria surge, assim, com toda clareza, logo após ter sido anunciada de

² Tradução da publicação de Starobinski: *Les mots sous des mots*, de 1971.

³ Eu senti minha garganta fechada pela mão terrível da histeria.

maneira difusa, ao mesmo tempo, por seus efeitos no nível do significado e por seus fenômenos constitutivos no nível do significante.

Essa escuta das palavras-tema (exemplificadas) afronta o princípio da linearidade do significante, na medida em que afronta o princípio de que os elementos que formam uma palavra se seguem. Por exemplo, de forma mais visível, em *Cicuresque*, os elementos que formam a palavra *Circe* não se seguem, quer dizer, seus componentes se distanciam, o que se pode ver, nos vários exemplos dados, chamando a atenção para o fato de que se trata de um distanciamento do ponto de vista fônico e não de um distanciamento espacial de seus componentes, na escrita.

No entanto, Saussure usa o termo *anafonia* para designar “o anagrama incompleto, que apenas imita algumas sílabas de uma dada palavra, sem se submeter a reproduzi-la inteiramente.” (STAROBINSKI, 1974, p. 27).

Segundo Starobinski (1974), Saussure enfrenta, contudo, alguns problemas particulares, no que diz respeito à sílaba, ou melhor, ao dífono. Assim, um dífono submetido a uma anafonia pode ter seus dois elementos (inseparáveis) distanciados um do outro.

Para Saussure, “O princípio do dífono quer dizer que se representam as sílabas na CONSECUTIVIDADE de seus elementos.” (STAROBINSKI, 1974, p. 34). Diz o mestre genebrino que a distribuição de *TAE* em *ta + te* convida o leitor a fazer uma média das impressões acústicas, fora do tempo, isto é, fora da ordem que os elementos têm no tempo, “como eu poderia fazê-lo com duas cores simultâneas.” (STAROBINSKI, 1974, p. 35)

Sobre a palavra-tema, diz Milner (2012, p. 87):

– o anagrama não é diferencial: cada um dos anagramas repousa sobre um determinado nome cujos fonemas ele redistribui. Mas está claro que esse nome (próprio ou comum), ainda que seja uma unidade linguística, não é tratado a partir daquilo que tem de diferencial: ele tem uma identidade própria, um Si que não é extraído da rede de oposições na qual a linguística iria apreendê-lo.

Nesse sentido, apelamos para autores como Vivès (2012) e Didier Weill (1999) que se referem ao som como a dimensão imaginária (do real) da voz, na perspectiva lacaniana, isto é, aquilo que, da voz, é possível de ser representado. Assim, nesse nível, a dimensão imaginária, dimensão do si mesmo, se de um lado consiste na base, no suporte da representação, de outro lado, toca no real da voz, daí, talvez, a sua força transgressora, de acordo com essa perspectiva. Sobre a sonoridade da voz materna, afirma Didier Weill (1999, p. 154):

Este *infans* teria, assim, que encarar o fato de que a linguagem lhe seria transmitida como habitada por essa contradição interna: por um lado, é-lhe transmitida uma lei simbólica fundada na integração das escansões languageiras, própria para transmitir o sentido simbólico do código; por outro lado, é-lhe transmitida ao mesmo tempo uma subversão desta lei: a pura continuidade sonora produzida pela voz dessa diva que é a mãe tende, com efeito, a abolir a descontinuidade que transmite a inteligibilidade do sentido.

Assim, ao indicar a dupla face – continuidade e descontinuidade – da sonata materna, o autor citado dá especial realce ao caráter transgressor da continuidade sonora produzida pela voz da mãe.

Os anagramas e a singularidade da fala da criança

Fechando o parêntese, voltemos à proposta milneriana segundo a qual o som (com seu caráter de “mesmo”) que foi excluído/forcluído em favor do diferencial do significante, retorna no anagrama, colocando em questão esse diferencial. Podemos voltar então à proposta de que o *som* transgride o *significante*, na tentativa de atribuir estatuto teórico à noção de transgressão e, portanto, à noção de singularidade. Como se trata de singularidade da fala da criança, ou melhor, trata-se de transgressão da linearidade do significante da fala do outro provocada pela dimensão sonora da fala da criança, convoquemos Pommier (2004) segundo quem é preciso que a criança esqueça/recalque o som para que se torne falante. Nesse sentido afirma:

O diferencial esquece o som, recalca o som do objeto quando ele se torna uma letra que participa da formação de um significante. Se digo ‘lobo’, vocês pensarão no animal e esquecerão a música do som ‘lo’ com a qual podemos cantarolar. O diferencial dos objetos pulsionais tornados letras engole a música. (POMMIER, 2004, p. 124)

Convém destacar que, nessa perspectiva, o som recalcado retorna como matéria-prima de formações do inconsciente, como nos chistes, nos atos falhos.

Vale notar também que a operação de apagamento do som por Saussure consiste, segundo Milner, na forclusão, enquanto que Pommier se refere ao esquecimento, ao recalque como operação de apagamento que ocorre na criança para se tornar falante.

Para Milner (2012, p. 92):

Quanto àquilo que dá azo à função de excesso, que seja a homofonia e não outra coisa, isso decorre diretamente do conceito de signo. Através desse último, a língua vinha sendo pensada como calculável em razão do que ela

tem de diferencial – o forcluído não podia retornar, então, a não ser na forma daquilo que desfaz o diferencial: o eco contingente.

É importante lembrar que, do ponto de vista psicanalítico, na forclusão, “o significante que foi rejeitado da ordem simbólica reaparece no real” (CHEMAMA, 1995, p. 80). Desse modo, o que foi rejeitado não pode mais retornar ao lugar de onde havia sido excluído. Por sua vez, o recalque consiste, em sua forma geral, no “processo de afastamento das pulsões às quais é rejeitado o acesso à consciência.” (CHEMAMA, 1995, p. 185). Nessa perspectiva, a forclusão se distingue do recalque, “pois o recalcado retorna a seu lugar de origem, o simbólico, no qual havia sido primitivamente admitido.” (CHEMAMA, 1995, p. 80)⁴.

Um exemplo de transgressão provocada pela produção verbal infantil

Considerando o caráter transgressivo da relação entre som e significante, mas, sobretudo, destacando as diferenças na realização dessa transgressão pelos anagramas e pela fala da criança, daremos, neste momento, um exemplo de nossa escuta da singularidade de uma produção verbal infantil.

- (5) A título de ilustração, citamos o caso de uma criança que, aos 15 meses, repete constantemente o segmento “Ca” o qual aparece nas manifestações verbais: “Ca papá”, “Ca vovô”, “Ca vovó”, “Ca titi”, provavelmente como restos (sonoros) de cenas anteriores em que os pais mostram os carros, dizendo: “carro de papai”, “carro de vovô” etc., segundo a noção de espelhamento de Cláudia Lemos, num momento muito inicial da trajetória linguística da criança. Numa determinada ocasião, na casa dos avós, o avô mostra à criança um quadro pendurado na parede, pronunciando pausadamente: “quadro”. A criança repete “Ca” e, imediatamente depois diz: “Ca vovó”, “Ca papá”, aproximando, com base numa semelhança sonora, quadro e carro. Num outro momento, pegando o colar da avó, que estava sobre uma mesa, a criança diz: “Ca vovó”, produzindo imediatamente depois: “Ca vovô”. A avó refuta, dizendo: “homem não usa colar; quem usa é mulher”. Simultaneamente à fala da avó, o menino verbaliza: “ca papá”, “ca titi”.

⁴ Não nos cabe, neste trabalho, levar adiante a concepção psicanalítica desses dois processos – o recalque e a forclusão –, mas, apenas, indicar que são diferentes, sobretudo em relação à maneira como retornam.

Com fundamento em Lemos (2002), podemos dizer que o segmento “quadro” convocou “carro”, na escuta da criança, em virtude de uma semelhança sonora. No segundo momento, o grupo sonoro “colar” evocou, na verbalização da criança, o segmento “ca” que se associa à “ca” de “carro”. Não podemos dizer que se trata apenas de associações sonoras, ou seja, não poderíamos assegurar que se trata do “puro” som. Provavelmente, outros tipos de associações se fazem presentes nos jogos sonoros da criança, interferindo nesses jogos. No entanto, sobre essa interferência, nada podemos dizer com segurança, restando, portanto, uma interrogação. Em relação ao exemplo dado, poderíamos supor que a escuta, pela criança, de “ca” em “colar”, poderia ter sofrido a influência da circunstância de que o uso do colar pela avó teria sido comumente percebido, pela criança, quando ambas estavam no carro, durante algum passeio em família. Assim, mesmo admitindo a ocorrência de outros tipos de associações, assumimos que o som seria dominante, nas manifestações verbais da criança, num momento inicial. Dizendo melhor, outros tipos de associações, que não se poderiam determinar com segurança, estariam submetidos à dominância do som, nesse momento.

Nesse sentido, Porge concebe um *estádio de eco* que seria estruturante do sujeito, isto é, seria constitutivo do falante, propondo que:

O estádio de eco estaria ligado a este momento de passagem do grito ao apelo e à palavra com a voz como objeto resto, um momento constitutivo da distinção exterior-interior correlativo de toda identificação e, portanto correlativo também de um retorno (ou giro?) onde há um exterior do interior. A ecolalia do autista seria a fixação a este momento que é também estrutural. (PORGE, 2012, p. 90, tradução minha)

Assim, na proposta psicanalítica, com fundamento em autores como: Didier Weill (1999), Vivès (2012) e Porge (2012), para se tornar falante, a criança precisa perder/esquecer/recalcar a voz e conservar o sentido, o que, entretanto, somente ocorre se o objeto voz se mantém, no sujeito, como inscrição significante.

A esse respeito, coloca Vivès (2012, p. 13):

O apagamento da voz em face do que é dito pode ser facilmente observado quando alguém toma a palavra. A princípio, podemos ser capturados pelas características da voz (a entonação, por exemplo), mas isso rapidamente desaparece quando começamos a prestar atenção no que é dito. A fala vela a voz.

Por sua vez, esse autor realça que a música (por exemplo, a ópera) tem o poder de tornar a voz perceptível em busca de um gozo estético.

Destacando, a seguir, o efeito de transgressão provocado na escuta do investigador para a fala da criança, indicamos que o “ca” (fragmento do conjunto sonoro: “carro”) se distribui em “quadro” e em “colar”, transgredindo a linearidade do significante, na medida em que o “ca” [ka] tem seus componentes fônicos – [k] e [a] separados, temporalmente, em “quadro” e “colar”, quebrando assim a regra da consecutividade temporal.

Convém realçar, entretanto, que, embora na escuta do investigador, os componentes fônicos do [ka] (de “carro”) apareçam, temporalmente, separados em [kwa] de “quadro”, essa separação temporal merece uma nota. Assim, tanto em “carro”, quanto em “quadro” – os dois segmentos (c [k] e a [a] que formam ca [ka]) encontram-se em uma mesma sílaba e obedecem ao mesmo ritmo, desde que, em ambos os casos, trata-se da sílaba acentuada, no dissílabo paroxítono. Acrescente-se, ainda, o fato de que em [kwa] existem, não duas vogais, mas uma vogal [a] e uma semivogal [w].

Por sua vez, no que diz respeito aos conjuntos fônicos “carro” e “colar”, tanto os segmentos (c [k] e a [a] que formam ca [ka]) encontram-se em sílabas diferentes, como se diferenciam do ponto de vista rítmico: “carro” é dissílabo paroxítono e “colar” é dissílabo oxítono. Assim, esse caso dá especial visibilidade à circunstância de que os elementos fônicos de ca [ka], ao se distribuírem em “colar”, quebram a consecutividade temporal, uma vez que se encontram separados por dois segmentos fônicos ([o] e [l]).

Algumas palavras finais

Considerando o exemplo apresentado, parece-nos importante realçar que se trata da relação entre som e significante na escuta do investigador, ou melhor, trata-se, nessa escuta, de um efeito de transgressão à linearidade do significante, efeito esse produzido pela fala da criança. Repetimos que se trata da escuta do investigador para essa singularidade ou, ainda dizendo com outros termos, trata-se do efeito produzido, no investigador, pela relação transgressiva entre som e significante, ao escutar a fala da criança. Isso justifica o fato de termos lançado mão dos anagramas saussurianos, na tentativa de atribuir estatuto teórico à transgressão e, portanto, à singularidade, procurando também tirar consequências dessa tentativa; ao mesmo tempo, aponta também para a necessidade de destacar as várias diferenças na escuta dessa transgressão, pelo linguista, em diversos poemas, e pelo investigador, na fala da criança, especificamente num momento em que essa fala é constituída por fragmentos da fala do outro (a mãe), segundo a concepção de espelhamento adotada. Para ficarmos atentas a essas diferenças, indicamos que, segundo Starobinski (1974, p. 74):

[...] a palavra-tema latente difere do verso manifesto somente pelo seu estreitamento. Ela é uma palavra como as palavras do verso desenvolvido: [...] não é nem de essência superior nem de uma natureza mais humilde. Ela oferece sua substância a uma invenção interpretativa que a faz sobreviver num eco prolongado.

Assim, nos anagramas, Saussure escuta a palavra-tema, ou os fragmentos da palavra-tema, através dos significantes manifestos, nos versos.

Segundo Starobinski (1974, p. 33), trata-se de “juntar as sílabas diretrizes, como Isis reunia o corpo despedaçado de Osiris”. Na investigação da aquisição de linguagem, o investigador escuta a “palavra-tema” manifesta na fala da criança, isto é, escuta o fragmento (ca) produzido pela criança; melhor dizendo, ele escuta esse fragmento (ca) como se fosse a “palavra-tema” cujos componentes fônicos se distribuem no significante “colar”, por exemplo, que é um significante da fala do outro/falante, incluindo-se aí o próprio investigador.

Para finalizar, assumimos que, no momento em que o espelhamento é dominante, a escuta da singularidade da fala da criança, pelo investigador, possuiria dupla face, na medida em que implicaria:

- Uma escuta da transgressão que a fala fragmentada da criança provoca na linearidade do significante da fala do outro.
- Uma escuta da transgressão que a fala fragmentada da criança provoca no conceito de significante assumido pelo investigador, o que, no nosso caso, quer dizer uma transgressão do significante, em sua linearidade, em sua consecutividade temporal.

CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Notes on children's speech singularity. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 79-90, 2016.

Abstract: *In this article, the singular character of the child's speech is put into question, at the moment the child changes from infans condition to become a speaker, conceiving such singularity as a transgression, a break in the language patterns. In order to assign a theoretical status to that conception, this article highlights the notion of anagram, which causes a break in the signifier, as established by Saussure. Extending this concept to the child's speech, we approach utterance fragments produced by a child at an early point in its linguistic trajectory. From this approach, it is proposed that the listening to the singularity of the child's speech, by the investigator, would imply listening to a signifier linearity transgression in the speech of the other / speaker.*

Keywords: *Singularity. Transgression. Anagram. Signifier. Child's speech.*

Referências

ARRIVÉ, M. Qu'en est-il du signe chez Ferdinand de Saussure?, **Journal français de Psychiatrie**, Paris, 29, p. 39-41, 2008.

CARVALHO, G. M. M. Espelhamento e diálogo: o lugar ocupado pela homofonia em aquisição de linguagem. Trabalho apresentado no **IX Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem – ENAL**, UFPB, João Pessoa, Paraíba, out. 2013.

CARVALHO, G. M. M.; VILAR DE MELO, M. de F. Pontos polêmicos no conceito saussuriano de signo. Trabalho apresentado na **II Jornada de Estudos Saussurianos**, UNICAMP, Campinas, São Paulo, out. 2013.

CHEMAMA, R. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DEPECKER, L. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

DIDIER WEIL, A. **Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

JAKOBSON, R. **Poética em ação**. São Paulo: Editora Perspectiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

LEMOS, C. T. G. de. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 42, p. 41-69, 2002.

MILNER, J.-C. **O amor da língua**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

POMMIER, G. Da passagem literal do objeto ao moedor do significante. MELMAN, C. et al. (Orgs.). **O significante, a letra e o objeto**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004. p. 119-126.

PORGE, É. **Voix de l'écho**. Toulouse: Éditions Érès, 2012.

SAUSSURE, F. de. **Cours de linguistique générale**. Edição crítica preparada por T. de Mauro. Paris : Payot, 1985.

_____. **Curso de linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1989.

_____. **Escritos de linguística geral**. Organizados e editados por S. Bouquet e R. Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

STAROBINSKI, J. **As palavras sob as palavras: os anagramas de Ferdinand de Saussure**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

VIVÈS, J.-M. **A voz na clínica psicanalítica**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Corpo Freudiano, 2012.

Submetido em 26/02/2016

Aceito em 19/05/2016.

TOMANDO UMA OBRA INFANTOJUVENIL TRADUZIDA PARA O PORTUGUÊS E O ESPANHOL COMO SUBSÍDIO PARA O ENSINO DA TRADUÇÃO

Talita SERPA¹
Celso Fernando ROCHA²

Resumo: Nos Estudos da Tradução, o contraste entre textos de partida (TPs) e de chegada (TCs) apresenta-se como campo profícuo para análises descritivas e pode constituir-se como material tangível para o ensino de tradução. Nesse sentido, contextos modelam a relação que se estabelece entre TPs/TCs, revelando marcas que, por meio da explanação, podem converter-se em apoio para os tradutores em formação. Sendo assim, objetivamos: 1) comparar usos mais frequentes no *corpus* constituído pela obra *The Chronicles of Narnia: The magician's nephew*, de C. S. Lewis, e pelas respectivas traduções para as línguas portuguesa e espanhola; e 2) ordenar os dados de modo a serem utilizados por estudantes. Verificamos as escolhas recorrentes com o instrumental dos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 1978, 1995) e dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1999, 2000; CAMARGO, 2005). Tencionamos associar tais premissas à Pedagogia da Tradução (ALVES; MAGALHAES; PAGANO, 2000, 2005), voltando-nos para uma exploração didática. A extração dos dados foi realizada com o programa *WordSmith Tools*, permitindo notar aproximações e afastamentos léxico-semânticos quanto ao TP. Tais resultados, ao serem convertidos em material de ensino, podem favorecer a assimilação do conjunto de opções passível de ser utilizado durante o processo tradutório.

Palavras-chave: Linguística de Corpus. Estudos da Tradução Baseados em Corpus. Pedagogia da Tradução. Literatura Fantástica. Ensino e Aprendizagem de Tradução.

¹ UNESP - Universidade Estadual Paulista – Departamento de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – talitarsp82@gmail.com

² UNESP – Universidade Estadual Paulista – Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – celso@ibilce.unesp.br

Introdução

Traduzir Literatura é uma das atividades mais valorizadas e almeçadas por muitos estudantes dos cursos de Tradução. Há um fascínio dos discentes pelas estruturas narrativas deste domínio discursivo³, bem como pela possibilidade de reconstruir mundos imaginados, estórias de fantasia e ambientes misteriosos por meio do trabalho de tradução. Os clássicos representam encantamento e ludicidade, principalmente quando se trata de livros de classificação infantojuvenil.

Nesse sentido, nossa investigação tem como foco uma das mais renomadas obras de C. S. Lewis, *The Chronicles of Narnia* (2001), e busca descrever alguns processos tradutórios empregados na confecção dos textos publicados em línguas portuguesa e espanhola, respectivamente. Centralizamos as análises na primeira crônica em ordem cronológica, *The Magician's Nephew* (2001[1955]) e nas versões *O sobrinho do mago* (2009[1955]) e *El sobrino del mago* (1989[1955]), realizadas por Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva, respectivamente. Tais textos trazem à baila personagens, valorações, espaços e elementos figurativos e culturais que serão recorrentes nos trabalhos de Lewis e que estabelecerão relação com outras obras de mesmo teor, permitindo que a observação e a descrição dos dados por meio da Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004; CAMARGO, 2005, 2007) conduzam à compreensão de fatores condicionantes presentes nos procedimentos tradutórios nestes textos de Literatura Fantástica InfantoJuvenil.

A partir desses elementos, entendemos que o trabalho com *corpora* pode ser estruturado de maneira didática, de acordo com as premissas de autores como Díaz Fouces (1999) e Hurtado Albir (2000), condicionando o desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao profissional de Tradução. Para tais teóricos, é possível postular uma metodologia de cunho pedagógico que abarque o princípio da atividade tradutória centrado no processo e no produto (relações intertextuais e extratextuais).

A compilação de *corpora* paralelos, por conseguinte, favoreceria a aprendizagem, a princípio, de um repertório lexical pelo tradutor aprendiz. Além disso, a análise dos textos de chegada (TCs) publicados, bem como o cotejamento das escolhas apresentadas pelos estudantes em sala de aula com os respectivos TCs, podem direcionar a compreensão do ato, do processo e do produto da Tradução. Os discentes tendem a reconhecer valores, estruturas,

³ Entendemos por domínio discursivo as diversas esferas ou instâncias de produção discursiva ou atividade humana. Tais domínios, segundo Marcuschi (2003), não são textos ou discursos propriamente ditos, mas proporcionam condições para o aparecimento de distintas discursividades.

gêneros narrativos, padrões de uso da linguagem, entre outros elementos recorrentes do sistema linguístico.

Por meio da comparação entre textos de partidas (TPs) e TCs, há a intercalação de conhecimentos interlinguísticos e intertextuais, bem como seleções tradutórias dentro de distintos arcabouços vocabulares, no tocante aos procedimentos envolvidos na composição de obras literárias.

Neste artigo, temos como norte expor a metodologia de algumas atividades com *corpora* e os resultados da comparação entre o TP e os TCs produzidos em línguas espanhola e inglesa, fixando a abordagem nos vocábulos de maior frequência e em suas implicações semânticas e ressignificações nos contextos das crônicas analisadas.

Procuramos promover a utilização de alguns princípios da Pedagogia para o ensino-aprendizado do processo tradutório via utilização de teorias concernentes à Linguística de Corpus e aos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, dado que esse campo vem apresentando relevância com trabalhos como os de Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2005), Gonçalves e Machado (2006) e Lorenci (2001).

Para a realização deste estudo, valemo-nos, ainda, da abordagem interdisciplinar de Camargo (2005, 2007) para o arcabouço teórico dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da metodologia fornecida pela Linguística de Corpus e, em parte, de alguns princípios dos Estudos Literários, bem como da Pedagogia da Tradução.

Com o intuito de apresentar os principais *conceitos* em que se baseia a nossa investigação, traçamos um panorama dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (BAKER, 1996, 1999, 2000) e também discutimos sua interface com a Linguística de Corpus (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Posteriormente, trazemos, ainda, um panorama das discussões sobre o ensino de *competências tradutórias* (DÍAZ FOUQUES, 1999; HURTADO ALBIR, 1993, 2000, 2001) e do uso de *corpora* para formação de tradutores, com foco na composição de atividades que promovam as *habilidades* atreladas à prática de traduzir.

Linguística de Corpus: definições norteadoras

A Linguística de Corpus surge com a proposta central de questionar a posição das palavras enquanto unidades centrais da linguagem. A palavra não é inerente à linguagem (TEUBERT et al., 2004, p.106), mas faz parte de um **contexto de comunicação social**. Tem por objetivo desvendar as relações linguístico-culturais a partir de pesquisas que valorizem a representatividade das escolhas lexicais em atos de fala e de escrita reais.

Para os teóricos da área, um “*corpus*” é representado por diversas definições. Originalmente significava qualquer coleção de texto em meio digital ou não, organizado de acordo com determinados padrões (BAKER, 1995). A definição sofreu mudanças e passou a significar uma coleção de textos em formato eletrônico, passíveis de serem analisados automática ou semiautomaticamente. Sendo assim, a Linguística de Corpus contribui para fornecer um aparato teórico-metodológico que, associado ao uso de ferramentas eletrônicas, favorece os estudos de grandes quantidades de texto.

Berber Sardinha (2004) enfatiza que essa abordagem compreende uma “[...] visão da linguagem como sistema probabilístico”. Além disso, o estudioso aponta que o uso de *corpora* para análises linguísticas permite que o pesquisador compreenda que “[...] embora muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, não ocorrem com a mesma frequência” (BERBER SARDINHA, 2004, p.30).

O autor ressalta, ainda, que os elementos da linguagem apresentam uma frequência não aleatória; pelo contrário, os usos são recorrentes e regulares e podem ser delimitados de acordo com padrões de repetição dentro de contextos pré-estabelecidos, sofrendo influência de valores presentes na sociedade ou comunidade. Nesse sentido, o teórico esclarece que “dizer que a variação não é aleatória, na verdade, é afirmar que a linguagem é padronizada” (BERBER SARDINHA, 2004, p.31).

Sobre os Estudos da Tradução e as concepções pedagógicas de ensino da prática tradutória

As propostas de desenvolvimento de métodos pedagógicos para o ensino da prática tradutória interseccionam-se com a evolução dos pressupostos das diversas vertentes dos estudos teóricos da Linguística, de forma que muito tem sido feito para se projetar a sistematização e a padronização de uma proposta de ensino para a Tradução.

Neste sentido, destacam-se as pesquisas de Hurtado Albir (1993, 2000, 2001), do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação) da Universidade Autônoma de Barcelona, as quais enfocam principalmente as questões fundamentais para a formulação de bases para o ensino da prática tradutória.

Hurtado Albir (1993) postula uma nova metodologia, partindo da perspectiva ora tradutológica ora didática, sendo que considera o princípio tradutório centrado no processo e no resultado (relações intertextuais e extratextuais); e o princípio didático baseado nas propostas do ensino comunicativo de línguas.

A teórica elabora uma listagem de objetivos gerais para o ensino-aprendizagem de Tradução a ser organizada da seguinte forma:

- Captação de princípios metodológicos básicos do processo tradutório: compreensão, correção da Língua Meta, etc.
- Assimilação do estilo de trabalho: uso de dicionários, etapas da tradução.
- Domínio dos elementos de contrastividade fundamentais entre o par de línguas: quanto ao léxico, à gramática e ao funcionamento textual.
- Domínio das estratégias fundamentais da tradução segundo o tipo de texto.

Observamos, dessa maneira, que um grande passo para o estabelecimento de uma didática para a Tradução foi dado, embora ainda seja preciso estabelecer quais metas seriam pretendidas, quais métodos seriam utilizados, que materiais seriam empregados e como seriam as avaliações.

Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001) adverte que, na elaboração de uma metodologia de ensino-aprendizagem, existem questões tais como: 1) a visão da tradução como texto; 2) a descrição e o funcionamento dos diferentes tipos de tradução; 3) a focalização dos objetivos da tradução no processo e não no resultado; 4) a centralização da metodologia no estudante, fornecendo-lhe ferramentas que lhe permitam descobrir os princípios para desenvolver o processo tradutório a fim de adquirir sua própria *competência*; e 5) o ensino como resposta às necessidades e características dos estudantes e do mercado profissional com que se depararão.

Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2001), por sua vez, realizam uma análise dicotômica entre treinamento (automatização-prática) *versus* ensino (conscientização-teoria). Tais autores defendem que é fundamental, na elaboração de uma estrutura de ensino, considerar primeiramente o nível de conscientização do tradutor em formação sobre os problemas da tradução e os processos de solução destes problemas, assim como de tomada de decisão. Afirmam que

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o que passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de

conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem. (ALVES; MAGALHÃES; PAGANO, 2000, p.7).

Relacionada a estas investigações, notamos ainda a tendência por enfatizar, na área pedagógica, as concepções de *competência*, as quais são observadas para a formulação de métodos didáticos. Nas análises de Lorenci (2001) e Gonçalves (2003), o princípio básico comum ao ensino da tradução é o objetivo de oferecer aos estudantes parâmetros para que reconheçam seus conhecimentos e habilidades (ou *competências*), os quais lhe permitirão alcançar maior grau de “proveitabilidade” no ato tradutório. De acordo com Toury (*apud* SHUTTLEWORTH; COWIE, 1997, p.26), a competência tradutória estaria relacionada aos recursos linguísticos que ajudam o tradutor na sua busca por boas soluções potenciais.

Para Hurtado Albir (2005), por sua vez, “[...] a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p.19).

Os estudiosos do PACTE (2000) sugerem, dessa maneira, que existem seis subcomponentes da competência tradutória, a saber:

- 1) Competência Comunicativa nas duas línguas, incluindo habilidades linguísticas, discursivas e sociolinguísticas;
- 2) Competência extralinguística composta pelo conhecimento de mundo e por conhecimentos especializados;
- 3) Competência Instrumental Profissional composta pelo conhecimento e pelas habilidades relacionados às ferramentas de mercado da profissão;
- 4) Competência Psico-Fisiológica, definida como uma habilidade de usar todos os tipos de fontes psicomotoras, cognitivas e atitudinais, incluindo habilidades psicomotoras para ler e escrever; habilidades cognitivas (por exemplo: memória, atenção, criatividade e raciocínio lógico); atitudes psicológicas (por exemplo: curiosidade, perseverança, rigor, espírito crítico e autoconfiança);
- 5) Conhecimento sobre Tradução (declarativo): saberes e habilidades relacionados com o exercício da profissão de tradutor (mercado de trabalho, tarifas, horários, valores éticos);
- 6) Competência Estratégica, que inclui todos os procedimentos conscientes ou inconscientes, coletivos ou individuais, verbais ou não-verbais utilizados para resolver possíveis dificuldades encontradas durante o processo tradutório.

Sendo assim, é possível notar que a discussão acerca do ensino de competências vem intensificando-se e ganhando teorias que emergem, de modo geral, da Linguística e dos Estudos Culturais. Hewson (1995) acrescenta, ainda, que elementos profissionais podem ser somados aos princípios da formação do tradutor, salientando, por exemplo, acesso às ferramentas (dicionários e bancos de dados); habilidades práticas no manuseio de processadores e programas de tradução; capacidade de síntese e meticulosidade.

De acordo com Toury (1984), o processo de formação das *competências* passa pela socialização por meio dos comportamentos compartilhados coletivamente de modo que podemos observá-la com base no conhecimento das relações tradutórias entre as linguagens, as quais permitem aos tradutores associar culturas e línguas apropriadamente; e também nos estados cognitivos da apreensão dos estágios de um saber.

Considerando as leituras e as argumentações dos autores acima mencionados, notamos que, no tocante à Competência Instrumental, há a possibilidade de associar os usos de tecnologias e de programas computacionais, procurando, por meio deles, salientar o papel inovador da Linguística de Corpus.

Os Estudos Baseados em Corpus aplicados ao Ensino-Aprendizagem

A utilização dos recursos da Linguística de Corpus para a didática dos cursos de Tradução concentra-se, de modo geral, no ensino das línguas envolvidas no processo tradutório. Por se tratar de uma proposta teórico-metodológica que parte do uso para a constituição dos padrões de determinadas formulações linguísticas, a Linguística de Corpus busca na frequência e na coocorrência de itens lexicais a fonte primordial de seus dados. Como aponta Berber Sardinha (2010, p.304), estas características tornam-se peças-chave para o sistema das línguas e respondem por elementos vitais ao discurso, como “a maneira como ‘as coisas’ são ditas e como são montadas em sequência todas as construções de uma língua”.

Para o autor, as pesquisas em Linguística de Corpus

[...] mostram que a linguagem é usada de modo padronizado (isto é, de modo reconhecido como ‘esperado’ ou ‘típico’ por seus usuários), com correlações entre uso e contexto-contextos diferentes são expressos de maneiras distintas, com suas próprias probabilidades de uso, muitas vezes ajustadas de modo bastante específico [...] ao contexto social, situacional, falante, período histórico, etc. [...] Assim, por meio de uso de *corpora* no ensino, podemos trazer aos alunos esse sistema de modo mais claro do que com aportes de outras teorias e metodologias da linguística.

A natureza do conhecimento de uma língua se altera com a pesquisa em

corpora. ‘Saber uma língua’ implica conhecer como dizer e escrever segundo convenções de variedades específicas da língua (um gênero ou registro específico em um contexto determinado); para isso, é preciso conhecer a lexicogramática das escolhas necessárias e desejadas para aquela situação específica. Para usar a lexicogramática com eficiência, é necessário conhecer as probabilidades daquelas escolhas, isto é, as frequências dos elementos, suas combinatórias e as frequências destes (BERBER SARDINHA, 2010, p.304).

Dentro de uma perspectiva de ensino que considera estas proposições, é possível observar que o conhecimento desloca-se do professor para o aluno. Assim, os aprendizes, munidos dos conceitos substanciais e capacitados para lidar com ferramentas de análise, tornam-se pesquisadores e não meros receptores da língua. Observamos, desse modo, a intersecção com as sugestões didáticas apresentadas no tópico acima, o que nos dá respaldo para nossa proposta.

O educador torna-se responsável por mediar o conhecimento e por favorecer a consolidação de um comportamento, ao passo que os aprendizes, quando munidos dos *conceitos* e das ferramentas de *corpora* tornam-se:

[...] capazes de assumir o controle de seu próprio aprendizado, visto que eles mesmos podem assumir metas, criar hipóteses, coletar e fazer **levantamento de dados, observar padrões** e tirar suas próprias conclusões. Ou seja, é um processo que encoraja a autonomia, mas não o individualismo, o trabalho solitário; pelo contrário, é desejável que seja conduzido em equipes, pois ao colaborarem, os alunos podem ajudar uns aos outros a superar dificuldades técnicas e conceituais e a entender melhor o próprio processo, sem falar no enriquecimento da **interpretação** dos achados. Contudo, o professor não é, ao contrário do que pode parecer, dispensável; é ele quem faz a mediação e colabora com o grupo auxiliando o aprendizado. Tampouco são dispensáveis outros elementos do contexto de ensino como dicionários, gramáticas, falantes nativos e/ou mais experientes. Todos esses elementos enriquecem o contexto, mas seu papel é muito menos determinista do que em outras abordagens, já que não mais detêm a palavra final sobre a linguagem (BERBER SARDINHA, 2010, p. 305-306, grifo nosso).

No que concerne às atividades tradutórias, a pesquisa, seja ela centrada na língua geral ou em suas variedades específicas, permite aos estudantes tornarem-se capazes de gerir suas metas, delimitar hipóteses, coletar e fazer levantamento de dados, observar e tirar suas próprias conclusões.

Ao elevarmos os *corpora* paralelos ao status de material didático, permitimos aos aprendizes centrarem-se nas possibilidades de padronização e/ou variação da linguagem, em especial, no que concerne às terminologias de áreas de especialidade. Berber Sardinha

acrescenta que “[o]s instrumentos disponíveis para análise de textos e gêneros já estão disponíveis no arsenal da Linguística de Corpus, como listas de palavras, palavras-chave, segmentadores textuais, etiquetadores, etc.” (BERBER SARDINHA, 2010, p.306).

Dessa forma, o ensino de Tradução com base em *corpora* pode beneficiar-se desse aparato, além de proporcionar a criação de novas ferramentas didáticas e sua futura disponibilização para uso em sala de aula. O autor considera, também, que

Com esse trabalho de base, novas gerações desses profissionais e estudiosos estarão familiarizadas com a tecnologia e o aparato teórico do uso de *corpora* na Tradução. Para efetivar essa proposta, contudo, é preciso ser realista: a demanda de recursos tecnológicos deve ser compatível com o que está disponível dentro das circunstâncias oferecidas pelas universidades brasileiras. Mesmo levando em conta que a situação que conhecemos possa ser contingencial, uma proposta para ser viável nesse cenário deve, portanto, fazer exigências mínimas de infraestrutura, exigindo apenas *corpora* e ferramentas básicas. Isso parece razoável até porque se espera que os aprendizes possam acessar esses recursos fora do local de ensino também, particularmente em suas casas. Obviamente, aqueles centros que dispõem de mais recursos não devem se limitar a esse mínimo, podendo (e devendo) oferecer aos seus formandos uma gama mais ampla possível de *corpora* e programas de computador (BERBER SARDINHA, 2003, p.45).

Zanettin (1998) corrobora esse ponto de vista ao verificar que a análise de textos compilados no formato de *corpora* comparáveis pode ajudar os aprendizes a investigar experiências, conhecimentos linguísticos e comunidades envolvidas. Neste processo, os aprendizes adquiririam informações sobre as estratégias adotadas, bem como sobre os diferentes tipos de textos em que se fundamentam. Ao observarem os padrões estabelecidos pelos tradutores profissionais, os alunos podem iniciar a formação de seus processos criativos e também de suas *habilidades* processuais do ato de traduzir. A Linguística de Corpus possibilita aos aprendizes lidar com as *normas* que determinam os modelos padronizados da linguagem, os quais perpassam o caráter linguístico e assumem valores socioculturais.

Em seu artigo “Corpora in Translator Education: An Introduction” (2003), Bernardini, Stewart e Zanettin apontam, ainda, que os *corpora* apresentam grande impacto prático na formação do tradutor, uma vez que “[...] o uso competente da análise de *corpora* habilitaria os estudantes a se tornarem melhores profissionais da linguagem em um ambiente em que as facilidades computacionais para processamento textual tornaram-se regra”⁴ (p.2).

⁴ “[...] competent use of corpora and corpus analysis tools will enable students to become better language professionals in a working environment where computational facilities for processing text have the rule rather than the exception” (BERNARDINI; STEWART; ZANETTIN, 2003, p.2).

Os teóricos retomam a ideia de que a linguagem está sujeita às normas sociais que são manifestas intertextualmente, e que a observação dos padrões de uso linguístico de vocábulos favorece a compreensão do universo cultural. Em somatória, os Estudos Baseados em Corpus direcionam a compreensão do ato de traduzir e auxiliam no ganho de consciência sobre o que está envolvido no processo tradutório. Essas visões podem beneficiar não apenas a Tradução, mas também os teóricos nos campos relacionados.

Material e método

O percurso metodológico ora proposto tem como objetivo principal trazer conscientização ao futuro tradutor e propiciar maior contato com as inúmeras possibilidades tradutórias ou soluções idiossincráticas oferecidas ao texto literário traduzido (escolhemos as obras traduzidas para as línguas portuguesa e espanhola para ampliar as possibilidades de trabalho em outros contextos e por serem as duas línguas de formação no curso de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor da universidade em que realizamos nossa investigação). Nesse sentido, distanciamos-nos de uma abordagem prescritiva ou pautada exclusivamente na canonicidade do TT ao, como detalharemos posteriormente, compilarmos *corpora* com vistas à expansão da janela observacional do estudante.

O quadro, a seguir, mostra as ordens de publicação e ordem cronológica dos eventos narrativos das “Crônicas de Nárnia”.

Quadro 1 – Ordem de publicação e ordem cronológica dos eventos na história

ORDEM DE PUBLICAÇÃO	ORDEM CRONOLÓGICA
<i>The lion, the witch and the wardrobe</i> (O leão, a feiticeira e o guarda-roupa)	<i>The magician's nephew</i> (O sobrinho do mago)
<i>Prince Caspian</i> (Príncipe Caspian)	<i>The lion, the witch and the wardrobe</i> (O leão, a feiticeira e o guarda-roupa)
<i>The voyage of the dawn treader</i> (A viagem do peregrino da alvorada)	<i>The horse and his boy</i> (O cavalo e seu menino)
<i>The silver chair</i> (A cadeira de prata)	<i>Prince Caspian</i> (Príncipe Caspian)
<i>The horse and his boy</i> (O cavalo e seu menino)	<i>The voyage of the dawn treader</i> (A viagem do peregrino da alvorada)

ORDEM DE PUBLICAÇÃO	ORDEM CRONOLÓGICA
<i>The magician's nephew</i> (<i>O sobrinho do mago</i>)	<i>The silver chair</i> (<i>A cadeira de prata</i>)
<i>The last battle</i> (<i>A última batalha</i>)	<i>The last battle</i> (<i>A última batalha</i>)

As obras foram escritas entre os anos de 1950 e 1956 por Clive Staples Lewis (1898-1963) e, dispomos, em língua portuguesa de uma tradução levada a cabo em 2001. Já em língua espanhola, a tradução foi realizada no Chile, no ano de 1993.

Por seu turno, a disciplina de Prática de Tradução, nos cursos para formação de tradutores, pode beneficiar-se sobremaneira de um gerenciamento das versões ou traduções produzidas em sala de aula ou já traduzidas e que servirão de elemento de problematização.

Antevemos, assim, alguns caminhos a serem seguidos: o primeiro, pautado na observação e discussão das opções tradutórias oferecidas por tradutores profissionais; o segundo, o cotejo entre as traduções produzidas pelos estudantes, sem cotejo com os TCs traduzidos por tradutores profissionais (publicados); e, por último, o contraste entre os TCs dos alunos e os TCs publicados.

Neste artigo, focamos nas possibilidades que se abrem por meio do cotejo e análise das obras traduzidas e publicadas. Não obstante, apresentamos etapas que podem ser adotadas para elaboração de aulas e de atividades que façam uso do instrumental teórico-metodológico da Linguística de Corpus com intuito de tornar mais consistente e organizada a extração de elementos linguísticos, oferecendo um matiz de frequência ou estatístico aos tradutores em formação.

Tradicionalmente, a disciplina Prática de Tradução adota a dinâmica de traduções semanais e leitura coletiva de trechos da tradução de cada aluno, sem sistematização ou extração de dados estatísticos ou de frequência de uso do léxico. O viés qualitativo e a percepção individual sobre os trechos que trariam alguma dificuldade acabam determinando o foco instrucional em sala. Outras vezes, há o uso de ferramentas tecnológicas, como memórias de tradução, glossários eletrônicos, dicionários eletrônicos etc.

Em nossa proposta, o programa *WordSmith Tools* (WST) apresenta-se como ferramenta importante para o contexto de sala de aula, bem como seus utilitários *WordList* e *Concord*.

Conforme extensivamente explicitado na literatura da área (BERBER SARDINHA, 2004; CAMARGO, 2005, 2007), o WST está composto por um conjunto de ferramentas para extração de dados linguísticos (lista de palavras, lista de palavras-chave, concordâncias etc.). Deste modo, focamos nos dados levantados, relacionando-os com aspectos a serem explorados em sala de aula.

Na próxima seção, apresentamos alguns dados e os correlacionaremos com os métodos escolhidos para trabalhar as questões didáticas.

Procedimentos para a constituição de uma proposta de ensino da prática tradutória com base nos dados levantados nos *corpora* de *The Magician's Nephew*

Tendo por base a análise dos dados apresentados pela obra *Nárnia*, procuramos desenvolver uma prática de ensino que associa, além dos preceitos anteriormente mencionados, a utilização dos dados de pesquisa nos *corpora* paralelos de C. S. Lewis, com o intuito de instruir o tradutor-aprendiz a lidar com elementos reais da linguagem e com a construção de conceituações culturais e literárias relevantes para a formação de tradutores no contexto moderno.

Seguimos alguns pressupostos de Diaz Fouces (1999), procurando elaborar um plano disciplinar de cunho teórico-investigativo, no âmbito dos Estudos de Corpora, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e da Pedagogia da Tradução o qual se associa à pesquisa e à análise do uso de vocabulário voltado à Literatura Fantástica, por meio da utilização das obras de C. S. Lewis. Promovemos discussões direcionadas à temática dos textos a serem traduzidos e a seu contexto de produção e relação com os textos fantásticos das culturas de partida e de chegada (inglês, português e espanhol, respectivamente).

Com isso, procuramos observar se ao apresentarmos aos aprendizes possíveis opções de tradução, pautadas no uso de ferramentas computacionais e nas premissas dos estudos de *corpora*, tais estudantes desenvolveriam as *competências* apontadas por Hurtado Albir (2005), as quais, em sua maioria, são esperadas no trabalho de tradutores profissionais. Quando utilizamos o termo *competência*, abrimos espaço para a ideia de um ensino-aprendizagem que não está voltado para um comportamento fixo, mas sim para uma releitura das posições adotadas em traduções precedentes e possíveis reassociações lexicais e novas estratégias apresentadas pelos estudantes.

Oferecemos aos alunos a exploração de dados da obra de Literatura Fantástica procurando formular um material que se transforme em futuras retraduições por parte dos

tradutores em formação, considerando, principalmente, as escolhas lexicais de Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva, verificadas com o auxílio dos aplicativos do programa WST.

Partimos da concepção de que o léxico fantástico revela os valores culturais, os quais podem ser depreendidos e utilizados pelos tradutores profissionais e aprendizes na elaboração dos TCs, com o auxílio dos preceitos da Linguística de Corpus. É importante, contudo, salientar que o trabalho com *corpus*, sob a perspectiva de nossa pesquisa, não irá manter-se vinculado somente à forma da língua, oferecendo mais que opções lexicais aos tradutores, ou seja, fornecendo conhecimentos conceituais e permitindo o vínculo entre a teoria e a prática tradutória.

Salientamos que, quanto maior a consciência que os tradutores alcançam em relação às escolhas contidas nos TPs, maior a independência que os TCs obtêm na cultura alvo, dado que podem reconhecer aspectos linguísticos e culturais presentes nos textos, ordená-los e realizar escolhas amparadas não somente pelo conjunto lexical, mas também pelos elementos semânticos e sintáticos. Acreditamos que essa conscientização pode ser identificada a partir da frequência das palavras, obtida com o uso de *corpora*. Por fim, procuramos apresentar aos estudantes como o trabalho tradutório pode alcançar proporções e interpretações teóricas diferentes, principalmente quando o tradutor reconhece o seu papel e a sua capacidade de produzir significados por meio da construção de seu próprio TC.

Tendo isso em mente, traçamos alguns tópicos a serem trabalhados dentro da Disciplina de Prática de Tradução, no intuito de ampliar a gama de conhecimentos dos aprendizes e de fornecer aos estudantes subsídios para o reconhecimento do impacto de suas escolhas lexicais, principalmente, no que concerne às áreas literárias, as quais apresentam o elemento humano não somente como produtor e receptor dos TPs e TCs, mas também como objeto de análise teórica e conceitual dentro das obras.

Abaixo, apresentamos o quadro 2, com a estrutura de alguns tópicos abordados:

Quadro 2 – Plano de Atividades e Competências Correlatas

PLANO DE ATIVIDADES	
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS ABORDADAS
Aula Expositiva: A) Apresentação dos <i>conceitos</i> básicos da Linguística de Corpus - <i>corpus</i> paralelo - frequência B) Apresentação dos <i>conceitos</i> básicos dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus	1) Conhecimentos Teóricos com arcabouço da Linguística de Corpus 2) Conhecimento Instrumental 3) Conhecimentos Teóricos com arcabouço nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus

Nessa primeira etapa, os aprendizes são apresentados aos fatores relacionados aos núcleos teóricos concernentes à pesquisa com base em *corpus*. Com isso, os tradutores em formação podem iniciar a obtenção das aptidões necessárias para lidar com diversas linguagens, sendo capacitados a:

- 1) Reconhecer palavras mais frequentes em LF e LM;
- 2) Elencar possíveis opções de tradução;
- 3) Organizar suas próprias listas de palavras-chave;
- 4) Formular parte da consciência acerca do processo tradutório.

Passam a desenvolver, dessa maneira, a primeira etapa da atividade profissional, ou seja, a da pesquisa e ambientação, indispensável para a escrita de TCs adequados à leitura dos públicos-alvo.

Em uma segunda etapa, os procedimentos voltam-se para um conjunto de práticas e atividades relacionadas ao ensino das *competências*, o qual permite o princípio da conscientização dos estudantes sobre a existência de valores dissociados entre a produção literária no Brasil e no exterior.

Desse modo, utilizando-se das ferramentas, métodos e conceitos reconhecidos na fase anterior, os aprendizes começam a adquirir *habilidades* para depreender alguns dos elementos contidos no léxico fantástico das obras que se propõem a traduzir. Abaixo, apresentamos o quadro 3, com as atividades propostas para a possível formação de tais *habilidades* para a tradução das obras de C. S. Lewis.

Acreditamos que, ao seguir estes procedimentos, o tradutor-aprendiz pode reconhecer os vários aspectos da fantasia presentes no léxico, o que lhe proporcionará, ao longo de sua carreira, reconhecer as *competências* para lidar com os mais diversos tipos textuais.

Quadro 3 – Plano de Atividades e Competências Correlatas

PLANO DE ATIVIDADES	
ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS ABORDADAS
<p>Aula Expositiva: As abordagens sobre o fantástico na Teoria Literária</p> <p>A) Elementos da Literatura Fantástica – Principais autores e vertentes analíticas</p> <p>Atividade Extraclasse: Após a discussão em sala sobre a teoria e sobre os autores mais reconhecidos, solicitar, como trabalho, a verificação de obras referenciadas para serem apresentadas durante a aula.</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>
<p>Aula Prática – A formação da consciência do valor contido no léxico. Diferenças culturais entre o Inglês, o Português e o Espanhol.</p> <p>Utilizando as obras referenciadas na aula expositiva, gerar listas de palavras, palavras-chave e concordâncias dos TPs e dos TCs, com o uso do WST, e promover a análise das aproximações e distanciamentos no plano lexical.</p>	
<p>Aula Expositiva: C. S. Lewis E <i>Nárnia</i></p> <p>A) Elementos da vida do autor que influenciaram sua obra</p> <p>B) O Maravilhoso em <i>Nárnia</i></p> <p>C) A Constituição das traduções em Português e Espanhol – Os Tradutores</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>
<p>Aula Prática – A formação da <i>consciência</i> sobre o valor presente no léxico fantástico</p> <p>Utilização das listas de frequência, bem como das concordâncias apresentadas pelo processamento do TP e dos TCs nas ferramentas do WST.</p> <p>Busca pelas significações e discussão das possíveis opções adotadas pelos tradutores nos dois diferentes idiomas em relação à base do TP.</p> <p>Atividade Extraclasse: Traduzir um trecho da obra para o português e para o espanhol</p> <p>Construir listas de palavra e de concordância, com o uso do WST, conforme trabalhado em sala de aula.</p>	<p>1) Conhecimento Temático</p> <p>2) Conhecimento da Cultura Fonte e da Cultura Alvo</p> <p>3) Conhecimento Instrumental</p>

Preparação do *corpus* paralelo de *Nárnia* como base material e instrumental do uso de *corpus* na formulação de atividades voltadas à formação do tradutor

Neste tópico de nosso trabalho, propomo-nos a verificar o *corpus* constituído pela crônica *The Magician's Nephew* e por suas respectivas traduções para o português e para o espanhol, enquanto fontes de material a ser utilizado no constructo da formulação do ensino das competências tradutórias. Sendo assim, selecionamos, a princípio, as palavras de maior frequência ocorrentes no TP e em seus respectivos TCs, evidenciando as possíveis habilidades trabalhadas pelos estudantes.

A seguir, apresentamos a Tabela 1, com as frequências das palavras de acordo com a ferramenta *WordList*:

Tabela 1 – Palavras mais frequentes no *corpus* de *The Magician's Nephew* and its translations

TO	TT-PORT.	TT-ESP.
World (110)	Mundo (111)	Mundo (111)
Time (78)	Tempo (71)	Bruja (69)
Witch (64)	Feiticeira (69)	León (62)
Children (60)	Leão (63)	Niños (62)
Lion (53)	Crianças (53)	Casa (60)
Queen (51)	Casa (52)	Reina (54)
Narnia (43)	Rainha (52)	Tiempo (50)
Pool (39)	Olhos (49)	Narnia (46)
Eyes (38)	Anéis (48)	Poza (36)
House (38)	Nárnia (42)	Bosque (35)

Com o auxílio da lista de frequência, os estudantes de tradução podem mensurar os valores atribuídos aos itens lexicais e notar a variação de sentido e de ocorrência entre as diferentes línguas. Após terem verificado as teorizações concernentes à Literatura Fantástica, podem considerar que as mudanças sintático-semânticas alteram sentidos atribuídos aos itens lexicais.

Com base na análise de *corpora*, notam, por exemplo, que os tradutores de ambos os TCs seguem sentidos bastante similares ao atribuírem ao “mundo” de *Nárnia* valia semelhante ao do TP, acrescentando apenas uma ocorrência ao original *world*.

Contudo, no que tange aos conceitos de “tempo” e “tiempo”, há uma oscilação de uso e a recorrência à omissão em sete trechos no TC em Português e em 28 trechos no TC em Espanhol. Reconhecendo a importância da temporalização para o desenrolar da obra, os alunos tomam consciência do papel do tradutor como modificador dos significados das obras⁵.

A terceira palavra mais recorrente no TP, *witch*, apresenta semelhança de utilização nos TCs, com 69 ocorrências para os possíveis correspondentes. No âmbito desse vocábulo, notamos, no entanto, que as opções tradutórias levaram a diferentes interpretações.

De acordo com o *Dictionary of Anthropology* (1961), uma *witch* é

[...] uma pessoa, geralmente mulher, que tem poderes sobrenaturais para fazer o mal. Elas podem ver o futuro, escapar de perigos, transformar-se e alcançar qualquer objetivo. As *witches* têm uma varinha mágica e uma marca de nascença ou outro símbolo que concentra seus poderes das trevas. Há maneiras eficazes de detectar e frustrar as ações de uma *witch*.

Para a língua portuguesa, o tradutor optou pela concepção de “feiticeira” como possível correspondente, trazendo à baila valores e significações que, dentro da Antropologia, remontam às teorias de Evans-Pritchard (1937), para quem a “feitiçaria”, nos contextos tribais, é o desempenho consciente de um ato tecnicamente possível, que tem a consequência imaginária de trazer o mal a uma vítima. A feitiçaria é, assim, um ato de ofício da magia negra, pode ser aprendida por qualquer um.

O mesmo autor conceitua “bruxaria”, auxiliando na compreensão das dissociações entre as escolhas tradutórias assumidas em língua espanhola, onde a *witch* se converte em “bruja”. A “bruxaria” ou “brujaria” é, para os cientistas sociais, uma qualidade inata do bruxo, e todas suas manifestações são, intrinsecamente, sobrenaturais.

Com isso, os estudantes são apresentados a possíveis alterações semânticas contidas nos TCs, construindo seus conhecimentos acerca da distribuição vocabular e das mudanças de configuração das obras em distintos idiomas. Além disso, trabalham, por meio da mediação do professor, com a ampliação da noção de um léxico nas três línguas de formação, passando

⁵ A análise dos vocábulos em contexto foi realizada a fim de confirmar as informações apresentadas. Contudo, dada a extensão das obras, tais elementos não foram apresentados no presente artigo.

a reconhecer os sentidos e as significações e a lidar de maneira consciente com as opções de tradução.

A Linguística de Corpus ainda proporciona informações a respeito da variação de significações oferecidas a diferentes itens lexicais por diferentes tradutores, mostrando aos aprendizes que é preciso repensar as estruturas do texto em relação a seu contexto e compreender a formação de uma carga simbólica diferenciada para cada sociedade leitora.

Com base na instrumentalização das listas de frequência, há a materialização dos usos vocabulares e a identificação de que as três culturas equacionam elementos distintivos em uma produção textual semelhante. Para o inglês, por exemplo, a ambientação da *house* revela 38 usos, ao passo que, em português, esse local ganha um peso maior, com 52 ocorrências para “casa” e 60 utilizações em espanhol. Parece-nos, pois, que em língua espanhola o conceito de “moradia” ou “lar” recebe dimensões mais amplas, podendo representar uma comunidade vinculada às conceituações de família.

Tendo trabalhado as obras fantásticas em sala, como apontado no quadro 2, os estudantes reconhecem que as probabilidades de escolhas oscilam dentro de um padrão de circulação dos TCs. Com a frequência das palavras sendo reconhecida, também é possível salientar o princípio da diversificação intra e extratextual, bem como as interações de sentido de cada linguagem e suas aproximações e distanciamentos.

A Literatura impulsiona o conhecimento de um vocabulário novo e relaciona as línguas de maneira a acolher os textos, trabalhando questões como fantasia e imaginação. A Literatura Fantástica configura uma área ampla para mudanças e para reconhecimentos culturais.

Retomamos, aqui, as proposições apresentadas anteriormente quanto à metodologia promulgada por Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001) e verificamos que, com base nos estudos com *corpora*, os aprendizes de tradução reconhecem o caráter textual e o funcionamento diferenciado dos conjuntos de palavras. Os estudantes são apresentados ao processo e ao produto final, havendo foco no método e nas ferramentas que permitem descobrir e adquirir competências.

A partir do reconhecimento da recorrência de uso, a seleção de concordâncias dentro das obras fundamenta a observação do conteúdo e da forma como o autor e os tradutores profissionais ordenaram os itens lexicais para que juntos componham tanto TPs quanto TCs. A seguir, apresentamos o quadro 4, com contextos da palavra *witch* e de suas respectivas traduções a partir da ferramenta *Concord*:

Quadro 4 – Exemplos de contextos para a palavra *witch* e seus correspondentes nos TCS⁶

ENG: The Witch whom you have brought into this world will come back to Narnia again. But it need not be yet. It is my wish to plant in Narnia a tree that she will not dare to approach, and that tree will protect Narnia from her for many years.
PORT: A feiticeira que trouxe para este mundo ainda voltará a Nárnia. Mas não precisa ser já. É meu desejo plantar em Nárnia uma árvore da qual ela não ousará aproximar-se durante anos e anos.
ESP: La Bruja que trajiste a nuestro mundo regresará nuevamente a Narnia. Pero no necesariamente muy pronto. Mi deseo es plantar en Narnia un árbol al que ella no osará acercarse, y aquel árbol protegerá a Narnia de ella por muchos años.
ENG: The Witch of whom I told you has fled far away into the North of the world; she will live on there, growing stronger in dark Magic. But while that Tree flourishes she will never come down into Narnia.
PORT: A feiticeira de que lhes falei fugiu para o norte do mundo. Lá viverá e ficará mais forte em magia negra. No entanto, enquanto esta árvore florir, jamais voltará a Nárnia.
ESP: La Bruja de quien les hablé ha huido hacia el norte del mundo; allí vivirá, fortaleciéndose en magia negra. Pero en tanto florezca ese Arbol, jamás vendrá a Narnia.
ENG: The lamp-post which the Witch had planted (without knowing it) shone day and night in the Narnian forest, so that the place where it grew came to be called Lantern Waste;
PORT: O poste que a feiticeira plantara sem querer brilhava noite e dia na floresta narniana; o lugar passou a chamar-se Ermo do Lampião.
ESP: El farol plantado por la Bruja (sin saberlo) iluminaba día y noche la selva de Narnia, y el lugar donde se levantaba llegó a ser llamado el Páramo del Farol;
ENG: And just as the Witch Jadis had looked different when you saw her in our world instead of in her own, so the fruit of that mountain garden looked different too. There were of course all sorts of coloured things in the bedroom; the coloured counterpane on the bed, the wallpaper, the sunlight from the window, and Mother's pretty, pale blue dressing jacket.
PORT: Assim como a feiticeira parecia diferente em nosso mundo, também o fruto do jardim da montanha parecia diferente. Havia muitas coisas coloridas no quarto, é claro: a colcha, o papel de parede, a luz do sol na vidraça, e a bonita blusa azul da mãe do menino.
ESP: Y tal como la Bruja Jadis parecía distinta cuando la veías en nuestro mundo en vez de en el suyo propio, así la fruta de aquel jardín montañoso se veía también diferente. Había, por supuesto, toda suerte de cosas coloridas en la habitación: el cubrecama de todos colores, el papel de las murallas, el rayo de sol que entraba por la ventana y la bonita bata de la mamá, de un color celeste.

Em um primeiro momento, os alunos notam as similaridades dos textos e as aproximações tanto no âmbito vocabular quanto estrutural. Notam como o autor compõe uma *witch* marcada por frieza e maldade, uma caracterização que se consolida nos outros idiomas,

⁶ Apresentamos as linhas de concordâncias sem a indicação tradicional da página de origem, uma vez que os livros se encontram em formato digital.

mas que, em Português, apaga a identidade da personagem visto que o tradutor opta por omitir o nome a ela atribuído. No TC, portanto, os alunos podem notar a impassibilidade da “feiticeira”, ao passo que, em Espanhol, a aproximação ao padrão do TP é maior. Nesse sentido, em um exercício de observação das concordâncias, é possível considerar a composição de algumas competências, como a comunicativa e a cognitiva.

O processo didático, por conseguinte, se equaciona por meio das bases linguísticas e culturais que perpassam o universo textual fantástico. Conforme exposto, os reusos e as evidências experimentais trabalhadas por meio das ferramentas de *corpora* evidenciam a consolidação de um padrão de escolhas passível de ser recepcionado pelos aprendizes.

Sendo assim, notamos que os estudantes estabelecem parâmetros de comparação intra e extratradutores, bem como regularizam a observação acerca dos seguintes fatores:

- a) Nível de frequência de uso das palavras;
- b) Relação de sentido junto a obras semelhantes;
- c) Estabelecimento do uso em contextos;
- d) Processo descritivo entre o TP e os TCs;
- e) Verificação de elementos de ordem semântica;

Assim, antes de partir para a prática tradutória, o plano didático e o material de aula podem, ainda, conter atividades que confirmem as especificações dos *corpora*, como, por exemplo, jogos com as palavras mais frequentes e seu uso em contexto, conforme as etapas abaixo:

1. Completar orações com palavras mais frequentes inferindo os novos significados;
2. Buscar por correspondentes e discutir as implicações de leitura dentro de obras de cunho fantástico;
3. Associar fatores de ordem literária, lexical e sociocultural;
4. Utilizar ferramentas de *corpora* para encontrar correspondentes;
5. Formular *corpora* para tradução de obras de mesmo gênero literário (como apontado no quadro 3);

Nos quadros 5, 6 e 7, sugerimos possíveis atividades com base no material formulado a partir do *corpus* paralelo de *The Magician's Nephew*:

Quadro 5 – Atividades de busca e complementação de parágrafos com base nos dados de corpora

Seguindo as discussões realizadas acerca das escolhas tradutórias em *The Magician Nephew*, procure completar as traduções em Português e em Espanhol com base nos *corpora*, nas listas de palavras mais frequentes e nos exercícios de concordância apresentados para a palavra de busca *witch* e seus possíveis correspondentes. Para tanto, você pode:

- 1) Usar os *corpora* da obra;
- 2) Processar as ferramentas *WordList* e *Concord* do software WST;
- 3) Buscar respostas em outras obras de Literatura Fantástica;

It was a Lion. Huge, shaggy, and bright, it stood facing the risen sun. Its mouth was wide open in song and it was about three hundred yards away.

"This is a terrible world," said the Witch. "We must fly at once. Prepare the Magic."

PORT.: _____, ele estava de frente para o sol que nascia. Com a boca aberta em pleno canto, ali estava ele, a menos de trezentos metros de distância.

- Que mundo medonho! - _____. - Temos de fugir imediatamente.
_____.

ESP.: _____, se mantenía de pie frente al sol naciente. Cantaba con toda su boca abierta y se hallaba a cerca de trescientos metros de distancia.

- Este es un mundo terrible - _____. - Tenemos que huir en seguida.
_____.

The truth is, she was one of the last mortals in this country who had fairy blood in her. (She said there had been two others in her time. One was a duchess and the other was a charwoman.)

PORT.: Para dizer a verdade, _____, neste país, que ainda tinha nas veias _____. (Uma vez me disse que havia mais duas no tempo dela: uma duquesa e uma arrumadeira.)

ESP.: A decir verdad, _____ de este país que tenía _____ en sus venas. (Decía que hubo otras dos más en su época. Una era una duquesa y la otra era una mujer encargada de hacer la limpieza.)

First came the hansom. There was no one in the driver's seat. On the roof – not sitting, but standing on the roof swaying with superb balance as it came at full speed round the corner with one wheel in the air – was Jadis the Queen of Queens and the Terror of Charn. Her teeth were bared, her eyes shone like fire, and her long hair streamed out behind her like a comet's tail.

PORT.: O cabriolé foi o primeiro a surgir. Não havia ninguém na boléia. No teto do cabriolé (não sentada, mas em pé), gingando com um equilíbrio magnífico, surgiu da esquina, com uma roda no ar e a toda velocidade, _____. Seus dentes estavam à mostra; _____.

(continua)

(continuação)

ESP.: Primero llegó el cabriolé. No había nadie en el asiento del conductor. Arriba del techo..., no sentada, sino de pie sobre el techo, balanceándose con perfecto equilibrio, en tanto que el coche doblaba la esquina a toda velocidad con una rueda en el aire,..... Mostrando los dientes,.....

Após realizar suas traduções, apresente-as para a sala e justifique suas escolhas pautando-as nos instrumentos de busca dos quais fez uso. Explique as semelhanças e as diferenças das LCs.

Ao final, compare com as opções dos TCs de Paulo Mendes Campos e Maria Rosa Duhart Silva. Se houve uso de outras obras de Literatura Fantástica, traga o texto para aula e apresente as opções do tradutor e do autor da obra para as palavras recorrentes.

Quadro 6 – Atividades de comparação de usos entre os TCs em Português e Espanhol para as palavras de maior frequência levantadas com a ferramenta *WordList*

Com referência nas frequências das palavras apresentadas nas listas dos *corpora* trabalhados, faça buscas com o auxílio da ferramenta *Concord* do software WST e procure, nos TCs de Paulo Mendes Campos e Maria Duhart Silva, em quais contextos os tradutores optaram por utilizar as cinco primeiras palavras mais recorrentes.

World (110)	Mundo (111)	Mundo (111)
Time (78)	Tempo (71)	Bruja (69)
Witch (64)	Feiticeira (69)	León (62)
Children (60)	Leão (63)	Niños (62)
Lion (53)	Crianças (53)	Casa (60)

Compare os contextos e procure encontrar os elementos de variação. Posteriormente, procure justificar as escolhas tradutórias e fornecer novas opções lexicais nas duas Línguas de Chegada.

Quadro 7 – Exercício de retradução de um trecho da crônica *The Magician's Nephew*

Retraduza o capítulo três (*The Wood between the Worlds*) da crônica *The Magician's Nephew* para a língua portuguesa e para a língua espanhola.

Após realizar as traduções, selecione, por meio do uso da ferramenta *WordList*, as palavras mais frequentes em seus TCs e compare com as palavras de Paulo Mendes Campos e Maria Duhart Silva, respectivamente.

Considere, ainda, a frequência no TP e discuta, em sala, os fatores decisórios em seu processo tradutório.

Realize exercícios de busca em contexto, com a ferramenta *Concord*, e observe as concordâncias em suas traduções e nos TCs do *corpus* de estudo. Trace elementos de comparação entre suas opções, as dos demais estudantes e as dos tradutores profissionais.

Ao realizar tais tarefas, acreditamos que os aprendizes, em contato com a Linguística de Corpus e com as análises descritivas, podem estabelecer prerrogativas pautadas no uso para suas escolhas de processos decisórios. Além disso, constroem parâmetros compartilhados de escolhas e aprendem a observar contextos e vocabulários dentro de concordâncias mais recorrentes.

Os *corpora* permitem relacionar a composição textual literária aos elementos lexicais e sintáticos dos textos. Ancoram as línguas portuguesa e espanhola e, além de produzirem traduções consistentes com cada idioma, refletem aproximações e distanciamentos.

Permitem que os aprendizes notem as sutilezas de distintas opções de tradução, podendo verificar alternâncias de frequência e de significados e notar a importância atribuída ao papel do tradutor, de modo que passam a agir de modo consciente acerca de suas próprias interpretações.

A seleção de uma obra de Literatura Fantástica para elaboração de um *corpus* processado como material para aulas de tradução coloca em evidência valorizações que perpassam a análise linguística, trazendo ao conhecimento novos elementos sociais e a necessidade de se promover habilidades de reconhecimento do valor cultural que uma obra apresenta dentro de cada campo cultural.

Por fim, as teorizações apresentadas por Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2005) permitem-nos verificar que as atividades propostas favorecem a conscientização quanto à solução de problemas tradutórios. Assim sendo, as ferramentas de *corpora* podem condicionar uma formação profissional efetiva das competências, visto que auxiliam no conhecimento de habilidades práticas e na instrumentalização dos *corpora* paralelos.

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos associar perspectivas interdisciplinares para o desenvolvimento de modelos e de materiais de ensino para a formação de tradutores. Salientamos as teorizações pertinentes aos Estudos da Tradução, a Linguística de Corpus, e também aos elementos da Pedagogia da Tradução, tencionando promover conhecimentos múltiplos acerca do Ensino-Aprendizagem do ato tradutório.

Verificamos que os conceitos de conscientização e de competência se correlacionam e fazem parte do processo de formação profissional em tradução, visto que favorecem os processos de solução de problemas e de tomada de decisões, como apontado por Alves, Magalhães e Pagano (2000).

Com o uso dos instrumentos de *corpora* para o processamento de textos de literatura fantástica, trabalhamos dois princípios básicos enfatizados por Hurtado Albir (2005), a saber: o domínio de elementos socioculturais presentes nas linguagens e a captação dos princípios metodológicos.

O fato de haveremos proposto um estudo correlacionado a três distintos idiomas também incorpora a assimilação dos procedimentos, bem como aumenta o vocabulário dos estudantes e permite-lhes ter contato com o léxico em contexto.

Não menos importante, cabe salientar que o instrumental oferecido possibilita também a observação dos textos dos colegas de sala e seu arquivamento, ao longo do curso. Na maioria das aulas de prática de tradução, há cotejamento momentâneo de trechos selecionados pelo professor ou indicados pelos alunos (quando há dúvidas pontuais) de modo qualitativo. As atividades apresentadas podem contribuir sobremaneira para a exploração em profundidade de diversos traços presentes em diferentes tipologias textuais ao fazer uso das traduções arquivadas como material didático reflexivo.

Desse modo, atividades pautadas na observação da frequência, no cotexto e contexto nos quais são utilizadas determinadas construções podem ser desenvolvidas de modo satisfatório.

Cabe salientar que o programa WST oferece a possibilidade de investigação de padrões combinatórios com um horizonte observacional maior, ou seja, combinatórias como “feiticeira branca”, “Prepare the Magic”, entre muitas, podem fazer parte do repertório investigativo. Além disso, frases e trechos maiores podem ser submetidos a análises. Tanto os TPs, TCs, nas diversas línguas, quanto os textos elaborados pelos discentes/docente.

Por fim, esperamos que as considerações apresentadas e o percurso teórico metodológico exposto neste trabalho possam aportar subsídios valiosos para futuras investigações na área de ensino e formação de tradutores.

SERPA, Talita; ROCHA, Celso Fernando. Using a children’s english literature book translated into portuguese and spanish as subsidy for teaching translation. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 91-117, 2016.

Abstract: In Translation Studies, the contrast between source texts (STs) and target texts (TTs) presents itself as a fruitful field for descriptive analysis and can be constituted as a tangible material for translation teaching. Thus, contexts shape the relationship established between ST and TT, revealing marks that, by means of explanation, may turn into support for translators in training. Therefore, we aim: 1) to compare frequent uses in the corpus

constituted by the work “The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew”, written by C.S. Lewis, and by its respective translations into Portuguese and Spanish; and 2) to order the data to be used by students. We observed the common translational choices by using Descriptive Translation Studies (TOURY, 1978, 1995) and Translation Studies Based on Corpus (Baker, 1999, 2000; CAMARGO, 2005). We intend to associate such premises to Translation Pedagogy (ALVES, MAGALHÃES, PAGANO, 2000, 2005), by turning to didactics activities. The data collection was performed with WordSmith Tools program, allowing us to notice lexical-semantic similarities and differences related to the ST. These results, when converted into educational material, may favor the assimilation of a set of options that can be used during the translation process.

Keywords: *Corpus Linguistics. Corpus-Based Translation Studies. Translation Pedagogy. Fantasy Literature. Translation Teaching and Learning Procedures.*

Referências

ALVES, F.; MAGALHÃES, C. M.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia:** estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. (Orgs.). **Competência em Tradução:** cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAKER, M. Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). **Terminology, LSP and translation studies in language engineering:** in honor of Juan C. Sager. Amsterdã: John Benjamins, 1996. p. 177-186.

_____. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução? In: MARTINS, M. A. P. (Org.). **Tradução e multidisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

_____. Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. **Target,** Amsterdã, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BERBER SARDINHA, A. P. Linguística de corpus: histórico e problemática. **DELTA:** documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, São Paulo, v. 16, n.2, p. 323-367, 2000.

_____. **Linguística de corpus.** São Paulo: Manole, 2004.

_____. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira – por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, S. E. O.; VIANA, V. **Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras.** São Paulo: HUB Editorial, 2010. p. 293-348.

CAMARGO, D. C. **Padrões de estilo de tradutores:** um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas. 2005. 512 f. Tese (Livro-Docência em Estudos da Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

_____. **Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus**. v. 1. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial, 2007 (Coleção Brochuras).

DÍAZ FOUQUES, O. **Didáctica de la traducción (português – español)**. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1999.

EVANS-PRITCHARD, E.E. **Witchcraft, Oracles and Magic among the Azande**. Oxford: Clarendon Press, 1937.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de Tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v.17, n.1, p. 45-69, 2006.

GONÇALVES, J. L. V. R. **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

HEWSON, L. Detecting cultural shifts: Some notes on translation assessment. **Cross-Words. Issues and Debates in Literary and Non-Literary Translating**. Liège: University of Liège, 1995. p. 101-108.

HURTADO ALBIR, A. Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. **Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique**, ICE Universitat Autònoma de Barcelona, 1993.

_____. (Dir.). **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

_____. La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. **Perspectives: studies in translatology**, v. 7, n. 2, p. 177-188, 2000.

_____. **Traducción y traductología**. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

_____. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. M.; ALVES, F. **Competência em Tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

LORENCI, M. L. M. **O ensino da Tradução: uma nova concepção didática**. 2001. 80 f. Dissertação (Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2001.

SHUTTLEWORTH, M.; COWIE, M. **Dictionary of Translation Studies**. Manchester: St. Jerome, 1997. p. 26.

SINCLAIR, J. M. **Corpus, concordance, collocation**. Oxford: Oxford, 1991.

TEUBERT, W.; HALLIDAY, M. A. K.; YALLOP, C. et al. **Lexicology and Corpus Linguistics**. London: MGP Books, 2004.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J.; VAN DEN BROECK, R. (Ed.). **Literature and translation**. Leuven: ACCO, 1978 p. 83-100 [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). **The translation studies reader**. London/New York: Routledge, 2000, p. 205 -218].

_____. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1995.

ZANETTIN, F. Bilingual comparable corpora and the training of translators. **Meta**, v. 43, n. 4, p. 616-630, 1998.

ZANETTIN, F.; BERNARDINI, S.; STEWART, D. **Corpora in translator education**. Manchester: St. Jerome, 2003.

Submetido em 20/01/2016

Aceito em 07/06/2016.

PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOBRE OS USOS DA TECNOLOGIA E DA INTERNET NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Rosi Ana GRÉGIS¹

Resumo: O objetivo principal deste trabalho é discutir as percepções de professores de inglês como língua estrangeira acerca de como a internet e as novas tecnologias têm influenciado na aprendizagem de línguas, tanto em sala de aula como em ambientes informais de aprendizagem. Autores como Zhao (2005), Lai (2005) e Stanley (2013) percebem que o uso de *blogs*, *chats*, Twitter, *e-mails*, *sites* e vídeos da internet, entre outros, podem contribuir para uma aprendizagem mais eficaz da língua inglesa. Portanto, não é surpresa observar que, nesta pesquisa, a maioria dos professores de inglês entrevistados acredita que as novas tecnologias podem mudar a maneira como se aprende e se ensina línguas estrangeiras.

Palavras-chave: Aprendizagem de línguas; Tecnologia; Internet.

Introdução

O uso de tecnologias não é algo novo na aprendizagem de línguas estrangeiras.² Principalmente a partir da década de 60, professores já dispunham de discos de vinil, fitas-cassete, fitas de vídeo e, a partir da década de 90, CDs e DVDs para trabalhar as quatro habilidades linguísticas. Com isso, esses profissionais foram ficando mais hábeis e mais seguros à medida que utilizavam aparatos tecnológicos cada vez mais rápidos e eficientes no auxílio às tarefas realizadas em sala de aula. Conforme Zhao (2005), muitas pesquisas nessa

¹ FEEVALE – Universidade Feevale – Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes. Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul – Brasil. 93534-040 – rosiana@feevale.com.br

² Utilizaremos os termos segunda língua (L2) e língua estrangeira (LE) para nos referirmos a qualquer outra língua que não a língua materna, adquirida ou aprendida tanto em meio formal quanto em quaisquer outros ambientes. Destacamos que o foco deste trabalho é a aprendizagem de inglês por brasileiros adultos (a partir de 14 anos).

área demonstram que a tecnologia pode realmente auxiliar na aprendizagem. Na verdade, não é necessário sermos especialistas em *software* ou informática para percebermos a gama de opções que temos à mão para dar suporte às nossas aulas: apenas com o uso de um computador ou telefone celular conectado à internet, podemos trabalhar com vídeos, hipertextos, músicas, atividades gramaticais e de desenvolvimento de vocabulário, além de pesquisar sobre assuntos variados, tais como história, política, geografia, arte e cultura dos lugares mais inusitados possíveis.

Mesmo assim, as pesquisas na área são incipientes, e os professores muitas vezes podem se sentir inseguros sobre como usar tantas novidades em sala de aula, embora computadores sejam usados em aulas de língua estrangeira (LE) de diversas formas já há algum tempo. Essas atividades são realizadas com o auxílio de editores de textos, programas para criar edições gráficas como *Power Point*, câmera de foto, filmadora, entre outros recursos. A internet, por outro lado, está sendo introduzida em sala de aula paulatinamente: nem todas as escolas possuem conexão com banda larga, e, além disso, os professores estão começando a se familiarizar com todas as possibilidades que a internet pode oferecer no auxílio e na produção de tarefas. A internet pode ser considerada umas das maiores revoluções deste século, pois é uma rede que agrupa milhões de computadores em todo o mundo, de todos os tipos e com diferentes sistemas operacionais. Milhares de informações são adicionadas em tempo real, e o resultado disso é uma impressionante quantidade de dados sobre qualquer assunto imaginável.

Embora o acesso à internet esteja disponível a milhões de pessoas em todo o mundo, somente nos últimos anos educadores têm se dado conta da sua importância e do potencial que ela traz para o ensino formal, desde troca de *e-mails* até a comunicação feita através de *chats*, *blogs*, Twitter etc. Segundo Kroonenberg (1995), uma das vantagens da internet é fazer com que aprendizes mais inibidos sejam encorajados a trocar mensagens, se beneficiando de uma interação significativa e eficaz com falantes nativos da língua alvo ou falantes da sua língua materna. O fato de não precisar se expor frente a frente com outra pessoa faz com que aprendizes tímidos se coloquem em uma perspectiva mais corajosa diante de outros falantes e do professor. Quanto à troca de *e-mails*, Kroonenberg (1995) salienta que a internet oferece incontáveis assuntos de interesse dos aprendizes, oferecendo então mais possibilidades de os alunos escreverem sobre o que gostam, articulando melhor suas ideias, e assim produzindo mais textos escritos. Em uma pesquisa realizada por esse autor, os aprendizes declararam escrever mais e estarem mais envolvidos nas tarefas com *e-mails* por se interessarem por assuntos abordados e assim terem mais vontade de se manifestar através da escrita. De acordo

com Kroonenberg (1995), isso permite que cada aluno manifeste sua opinião, em discussões nas quais todos são ouvidos, já que isso nem sempre acontece em debates orais em sala de aula. Sendo assim, a internet oferece muitas formas de interação e troca de informações que vão além do uso de *e-mails* ou *blogs*. A *World Wide Web* integra informações de maneira eficaz e podemos acessá-la de maneira simples e rápida, em qualquer parte do mundo.

Simplesmente não há mais como não integrarmos essa rede no ensino de qualquer disciplina. É importante que a cada dia mais educadores agreguem a internet a suas aulas, sempre que possível, oferecendo a seus alunos maiores chances de se atualizarem quanto ao uso de uma tecnologia presente em grande parte dos setores profissionais e educacionais. Nesta pesquisa, particularmente, temos o objetivo principal de apresentar as percepções de 87 professores, com experiência profissional e faixa etária diversas, sobre questões relativas ao uso de tecnologias – principalmente a internet – e a aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

Aprendizagem de inglês como segunda língua e o uso de tecnologias

Nas últimas décadas, com inúmeros avanços tecnológicos e principalmente com o advento da internet – no Brasil, ocorreu no final dos anos 80 –, há uma gama de equipamentos que podemos usar para enriquecer nossas aulas e motivar nossos alunos: *tablets*, telefones celulares, câmeras, filmadoras, projetores, *dvds*, *blu-rays*, quadros interativos etc. A tecnologia, em sala de aula, não deveria ser algo usado esporadicamente, mas fazer parte da maioria dos planos de aula de língua estrangeira (LE). Stanley (2013) salienta que não devemos utilizar somente computadores com internet, mas também auxiliar os aprendizes a usar seus próprios celulares para acessar dicionários, *thesaurus*, tabelas fonéticas, vídeos legendados, letras de suas músicas favoritas, *sites* sobre cultura, história, geografia, artes e quaisquer outros assuntos de interesse. O autor reforça que um dos maiores obstáculos que os professores enfrentam é o medo de que algo dê errado com os equipamentos tecnológicos, fazendo com que muitos optem por não usar a tecnologia em aula. Stanley (2013) sugere que o professor tenha sempre um “plano B”, caso aconteça algo diferente do esperado. Na verdade, não há mais como voltarmos atrás: nossa vida está cercada pela tecnologia e o computador faz com que economizemos tempo em tarefas que antes demorávamos muito para realizar.

Além disso, poder acessar informações em tempo real e sobre qualquer assunto é algo surpreendente. Isso faz com que o uso de novas tecnologias e da internet seja uma ferramenta de muita interatividade. A internet, sem dúvida, se tornou o maior fenômeno social e está

inserida na comunidade, no trabalho, na escola e nas moradias dos brasileiros. Segundo o **Ibope Media**, existem 105 milhões de internautas brasileiros (10/2013). Conforme a Fecomércio-RJ/Ipsos, o percentual de brasileiros conectados à internet aumentou de 27% para 48%, entre 2007 e 2011. O principal local de acesso na época dessa pesquisa era a *lan house* (31%), seguido da própria casa (27%) e da casa de parentes de amigos, com 25%. O Brasil é o 5º país com o maior número de conexões à Internet³.

Segundo os dados da última pesquisa PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios), do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), publicada em abril de 2016, o Brasil ganhou 9,8 milhões de internautas entre 2013 e 2014⁴. Até 2013, por volta de 49% da população tinha acesso à internet e, no final de 2014, esse número subiu para 54%. A pesquisa mostrou que o acesso à internet via aparelhos celulares ultrapassou, pela primeira vez, o número de acessos feitos via microcomputadores: o número de domicílios que acessavam a internet através de *smartphones* subiu de 53,6% para 80%. Além disso, após anos de aumento vertiginoso (desde 2001), o número de residências que possuem computadores caiu, em 2014, de 49,5% para 49,2%. Mesmo assim, o índice é bastante alto se comparado aos 12,6% de 2001. Essa interrupção no crescimento de moradias com computadores é vista como reflexo do aumento do acesso à internet através de *smartphones*. Em 2014, quando a pesquisa foi finalizada, 136,6 milhões de brasileiros possuíam pelo menos um telefone celular.

Embora haja diferenças quanto a esses dados em relação às diversas regiões do Brasil, não há dúvida de que o uso da internet está crescendo vertiginosamente, inclusive nos estratos sociais mais baixos. Há programas governamentais que disponibilizam computadores e *tablets* a professores e alunos de escolas públicas, em locais onde antes notícias atualizadas só chegavam por canais de TV aberta ou rádio. Com o acesso à internet, os professores obtêm informações atualizadas sobre assuntos de países e culturas distantes, o que faz com que esses profissionais fiquem menos presos a materiais didáticos. Através da internet, é possível auxiliarmos os alunos a serem mais independentes em relação a seu aprendizado, pois eles podem realizar tarefas *online* sozinhos em suas casas ou em suas escolas. Mas logicamente precisamos pensar muito bem em como orientá-los para isso e em como tornar essas atividades realmente produtoras e significativas. Stanley (2013) lembra-nos de algo crucial quando optamos por usar tecnologias em aula: a tecnologia não pode ser usada somente porque precisamos estar atualizados. De acordo com esse autor, “many classroom teachers

³ Dados extraídos do *site* <<http://tobeguarany.com/internet-no-brasil/>> em 25 mar. 2015.

⁴ Dados obtidos no *site* <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias>> em 01 jun. 2016.

using technology have anecdotal evidence of their learners being motivated and engaged, and this is often a major reason for using learning technologies” (STANLEY, 2013, p. 2).⁵

O uso da tecnologia em aulas de LE pode ser uma ferramenta de muita interatividade, a internet em especial nos oferece exemplos reais de inúmeras variedades linguísticas do inglês, tanto falado como escrito, e isso, sem dúvida, faz com que haja mudanças significativas no modo como essa língua está sendo ensinada e aprendida. Tanto professores como alunos precisam entender que há várias maneiras de falar, de pronunciar e também de escrever vocábulos do inglês, pois a variação linguística é um fenômeno presente em qualquer língua e as novas tecnologias podem ser uma das melhores ferramentas disponíveis para percebermos isso.

Conforme Barton e Lee (2013), a linguagem tem papel crucial para a compreensão da relação entre tecnologia e atividades cotidianas. É evidente que a linguagem influencia diretamente nas mudanças que ocorrem em nossas vidas; uma delas é que os usuários da internet estão utilizando diversas línguas estrangeiras para se comunicar no mundo *online*. É por esse motivo que, segundo esses autores, conceitos como “variação”, “texto”, “discurso”, “comunidades de fala”, entre outros, devem ser repensados. Entendemos que não é mais tão fácil diferenciar linguagem escrita e falada, já que mensagens escritas enviadas através do Facebook, Whatsapp, Twitter ou *e-mail* podem ser muito mais coloquiais que diálogos em várias situações de fala.

Segundo Fragoso et al. (2013), quando discorremos acerca da linguagem *online*, precisamos lembrar que falar sobre a linguagem das novas tecnologias é apenas outra maneira de falar sobre letramento, e que esses conceitos são rapidamente ultrapassados pela agilidade com que as informações circulam na internet. As autoras apontam que

A internet é um universo de investigação particularmente difícil de recortar, em função de sua escala (seus componentes contam-se aos milhões e bilhões), heterogeneidade (grande variação entre as unidades e os contextos) e dinamismo (todos os elementos são permanentemente passíveis de alteração e a configuração do conjunto se modifica a cada momento). (FRAGOSO et al., 2013, p. 55).

Por conseguinte, Barton e Lee (2012) são categóricos ao dizer que as práticas de letramento estão em constante mudança, que o letramento pode ser historicamente situado, e que isso visivelmente se aplica às práticas linguísticas *online*. Por isso, é importante

⁵ “Muitos professores que usam tecnologia possuem somente evidências informais sobre a motivação e o engajamento dos aprendizes; isso é frequentemente o maior motivo para usar tecnologias.”

percebermos que o que se tornou mais evidente é o modo como as pessoas estão usando sua L1 ou L2 através das novas tecnologias. Para facilitar o entendimento de suas ideias, Barton e Lee (2013, p. 243) fazem uma lista de atividades que podem ser realizadas na escrita *online*. O que podemos perceber através desta lista é que todas as atividades podem contribuir para a aprendizagem de uma L2. Resumiremos a seguir algumas atividades sugeridas pelos autores.

Ao realizar atividades *online*, as pessoas têm a oportunidade de:

- ✓ Participar de encontros multilíngues;
- ✓ Explorar múltiplas identidades e diferentes sentidos de si mesmas;
- ✓ Refletir mais sobre sua aprendizagem;
- ✓ Tornar públicas práticas vernáculas e, finalmente,
- ✓ Ler mais e escrever mais, mudando suas práticas de leitura e escrita.

Isso é apenas um breve exemplo de como as práticas *online* podem auxiliar na aprendizagem de línguas. Percebemos que os autores compactuam com as ideias de Frago et al. (2013), por enfatizarem que conceitos e teorias que tratam da linguagem *online* precisam de atualização em uma velocidade talvez nunca antes experimentada.

Além disso, Barton e Lee (2013) assumem que a Web 2.0, diferentemente da Web 1.0, permite que os usuários criem e publiquem conteúdos *online* em *blogs*, no Twitter, em enciclopédias como a Wikipédia, no Facebook, entre outros, pois todos esses servidores ou redes sociais dependem de dados que são gerados por seus usuários⁶. Em espaços da Web 2.0, como o YouTube, por exemplo, o posicionamento e a discussão de ideias faz com que as pessoas concordem ou não com as opiniões de outros usuários. Assim, para que essas interações sejam significativas, esses textos precisam ser compreendidos de forma eficaz por aqueles que estão interagindo através desses aplicativos. Isso ocorre em um ambiente plurilíngue, no qual deve haver, sem dúvida, esforço e motivação para a troca de ideias e de conhecimento sobre as questões discutidas. O ganho é evidente para todos. Nunca houve esse compartilhamento de ideias em tempo real, entre cidadãos de lugares tão distantes, falantes de tantas línguas distintas. Dessa forma, é evidente que esses encontros multilíngues geram oportunidades para novos contatos linguísticos, e que esse engajamento que ocorre na comunicação *online* é, sem dúvida, uma das condições essenciais para o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira.

⁶ Na Web 2.0 é permitido aos usuários publicar conteúdos que eles mesmos criam. Ao contrário, a Web 1.0 é estática, sem nenhuma forma de interatividade com os leitores.

Metodologia empregada e resultados da entrevista *online*

De acordo com Paiva (2005), é importante darmos voz aos usuários da internet para que possamos entender melhor o que acontece no mundo virtual. A autora ressalta que “é possível investigar esses contextos, utilizando instrumentos de coleta de dados já conhecidos e agregando a eles as facilidades da rapidez e da sincronia.” (PAIVA, 2005, p. 10). No caso desta pesquisa, como nosso foco é refletir sobre a aprendizagem de L2 com o suporte da tecnologia, principalmente a internet, optamos por utilizar um questionário que combinou perguntas estruturadas e semiestruturadas, confeccionada no *Google docs*⁷. Com esse instrumento de geração de dados, o entrevistador utiliza um questionário com questões cujas alternativas contêm possíveis respostas dos entrevistados e outras nas quais os sujeitos têm mais liberdade e podem ser criativos em suas respostas. Algumas perguntas foram formuladas a partir de princípios de tratamento quantitativo.

Contudo, como estamos expondo procedimentos de análise qualitativa, nosso propósito é apresentar percepções subjacentes ao que está sendo respondido na maior parte das questões da entrevista. Há, nitidamente, em nossa pesquisa, questões totalmente dirigidas e outras que exigem maior liberdade de expressão dos entrevistados. Essa questão ficará clara no decorrer deste artigo.

Todos os sujeitos são professores de língua inglesa, tanto de adultos como de crianças, em instituições de ensino básico ou superior, cursos livres de idiomas, ou são professores autônomos. A maior parte desses profissionais é do Rio Grande do Sul; entretanto, há sujeitos de outros estados, como Pernambuco, Rio de Janeiro e Santa Catarina. Como detalharemos a seguir, muitos deles são graduados em Letras e já trabalham como professores de inglês há mais de 5 anos. É interessante ressaltar que 77% deles afirmam aprimorar seus conhecimentos de Língua Inglesa estudando as 4 habilidades linguísticas por conta própria; apenas 10% estão matriculados em algum curso de inglês ou escola de idiomas e somente 22% possuem algum curso de pós-graduação na área de Letras. Outro fator interessante é que 8% dos sujeitos são sinceros em dizer que nunca leem livros ou artigos sobre aquisição de segunda língua. Isso é, sem dúvida, um dado bastante preocupante. No decorrer deste trabalho, iremos nos ater detalhadamente a questões específicas sobre ensino de inglês e tecnologia, como já informado anteriormente.

⁷ Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/drive/>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

Considerando-se os objetivos deste trabalho e também as análises sobre metodologia de pesquisa, de autores como Minayo (1993), Prodanov e Freitas (2009) e também de Lakatos e Marconi (2010), observamos que esta pesquisa apresenta características de uma pesquisa qualitativa, pois busca compreender fenômenos complexos de natureza subjetiva. Nesse sentido,

[...] a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 1993, p. 57).

As respostas do questionário⁸ foram enviadas por *e-mail* e pelo Facebook. Nenhum sujeito da pesquisa respondeu às perguntas em cópia física. O instrumento foi elaborado com 11 perguntas fechadas e 1 pergunta aberta. 81 professores enviaram suas observações. Quanto ao perfil desses profissionais, resumiremos a seguir as informações mais relevantes. Nosso maior interesse é conhecer suas principais preocupações e percepções sobre o uso da internet e como tal ferramenta pode auxiliar na aprendizagem de língua estrangeira.

A primeira questão⁹ refere-se ao tempo de atuação dos sujeitos como professores de inglês: 58% dos entrevistados atuam na profissão há mais de 5 anos, 33% entre 1 e 5 anos, e somente 9% há menos de um ano. Já a segunda questão, acerca da formação dos professores, nos surpreendeu: 69% sujeitos possuem graduação em Letras. Fazemos essa reflexão porque há inúmeros profissionais no país que atuam como professores de inglês, em cursos livres e em escolas de ensino básico, que não possuem graduação na área ou alguma outra graduação. No Brasil, ainda é grande o número de professores de língua inglesa que tiveram algum tipo de contato com a língua estrangeira no exterior, mas que nunca estudaram metodologias de ensino ou disciplinas com foco na Aquisição de Segunda Língua (*Second Language Acquisition – SLA*) ou aprendizagem de línguas estrangeiras.

A terceira questão solicita que os sujeitos informem seu nível linguístico em inglês. Para essa pergunta, 79% afirmaram ter nível avançado, 21% assumiram somente ter nível intermediário e nenhum participante relatou ter nível básico de conhecimento de inglês.

Na pergunta 4, os sujeitos são questionados sobre sua carga horária: 31% trabalham mais de 30 horas semanais, 23% entre 21 e 30 horas e 46% atuam menos de 20 horas. Podemos conjecturar aqui que quase metade dos professores entrevistados possui tempo

⁸ Os sujeitos não precisavam responder a todas as questões.

⁹ O questionário encontra-se anexo ao final deste artigo.

suficiente para preparar suas aulas, isso se não atuarem como professores de outras disciplinas ou ainda em outras áreas profissionais. Para complementar essa ideia, a questão número 5 investiga o tempo despendido para preparação e correção de atividades. Somente 2% dos entrevistados despendem mais de 20 horas para essas tarefas. A grande maioria (80%, ou seja, 65 sujeitos) respondeu utilizar no máximo 10 horas semanais para preparo de aula e 17% despende entre 11 e 20 horas.

As respostas à questão 6 também foram relativamente inesperadas. Nela, foi questionado se os professores utilizavam livros de apoio em suas aulas: somente 14% disseram não utilizar algum livro texto. Compreendemos que o uso de um bom livro texto de inglês pode facilitar muito o preparo das aulas e talvez seja por isso que os professores entrevistados revelaram despendem uma pequena quantidade de horas para essa atividade. As quatro questões a seguir (4 fechadas e 1 aberta) serão discutidas mais detalhadamente, pois remetem diretamente ao uso da tecnologia e da internet em sala de aula.

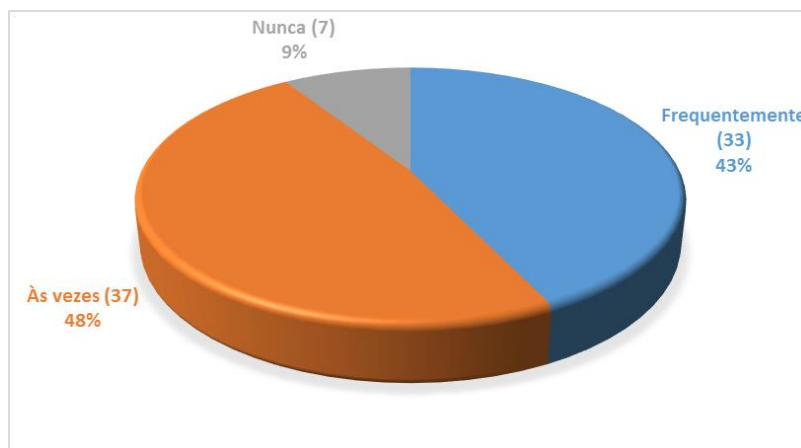
Questão 7 – Quais dos recursos a seguir você utiliza em sala de aula?

- a) computador/internet em geral;
- b) Filmes, seriados ou vídeos;
- c) Músicas em cds ou em vídeos do YouTube;
- d) Jogos *online* ou outros jogos;
- e) Revistas e jornais.

Nessa questão, os participantes podiam marcar quantas opções quisessem. Assim, obteve-se 23% na resposta A; 20% na B; 22% na C; 20% na D; e uma parcela um pouco menor na E: 14% dos professores. Diante disso, percebemos que atividades com revistas e jornais estão perdendo força em sala de aula. Parece-nos que realmente os professores estão optando por aumentar o número de atividades mediadas pelo computador e há uma tendência de que, aos poucos, atividades *online* irão substituir tarefas antes realizadas com papel, cartolina, cola, figuras de revistas, anúncios e matérias de jornais impressos, por exemplo. Obviamente, se há disponibilidade de computadores, *tablets* ou celulares em aula ou em um laboratório, torna-se muito mais fácil, rápido e barato acessar anúncios, reportagens e imagens *online*.

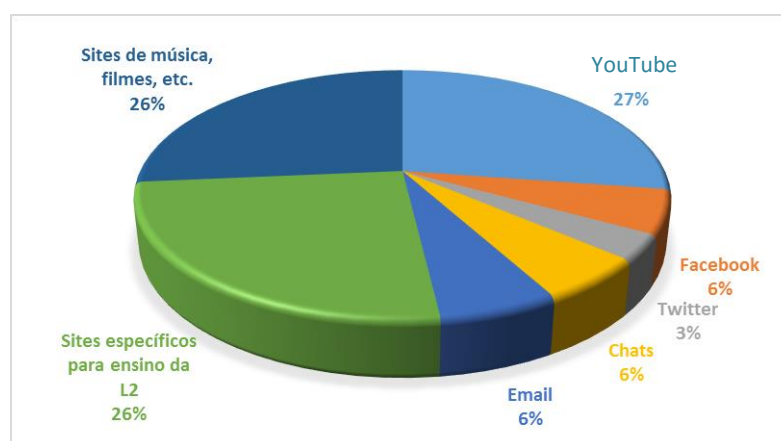
O uso de vídeos em geral também se tornou muito mais fácil com os avanços da tecnologia: não há mais necessidade de locação de filmes em locadoras de vídeo porque muitos filmes de todos os gêneros estão disponíveis na internet, com legendas em sua língua original ou já traduzidas. Para corroborar essas observações, vejamos o que os sujeitos da pesquisa responderam na pergunta seguinte:

Questão 8 – Você utiliza a internet em suas aulas?



Percebemos que um número pequeno de professores (7) afirma nunca fazer uso da internet em aula. Observamos também que alguns participantes não responderam essa questão, assim como a questão a seguir. Mesmo assim, 70 indivíduos declaram utilizar a internet de alguma forma, mesmo que esporadicamente em suas aulas. Na próxima questão, é pedido somente àqueles que declaram usar a internet em aula que marquem os tipos de *sites* acessados para auxiliar na aprendizagem do inglês.

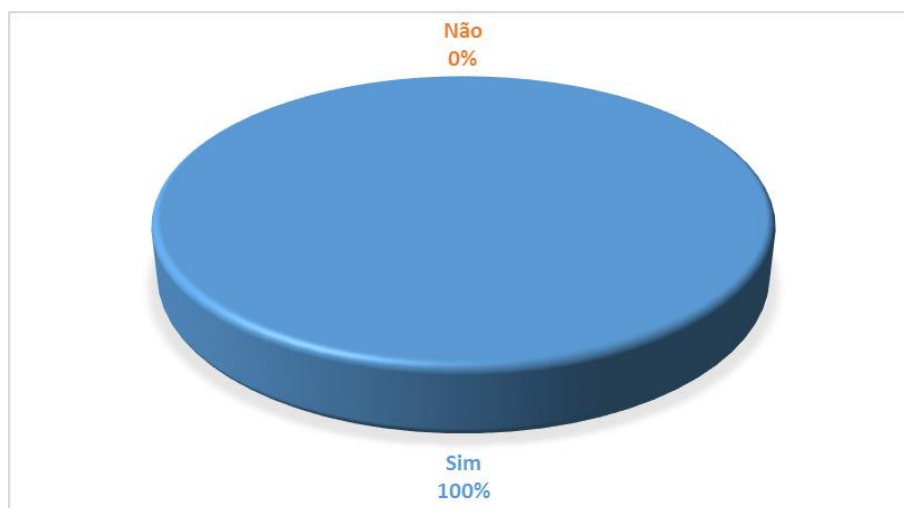
Questão 9 – Se você usa a internet como suporte em suas aulas, marque todos os itens que você utiliza (tipos de *sites*, correio eletrônico, rede social etc.):



Sobre a questão acima, observamos que a preferência dos professores recai sobre *sites* específicos de ensino de línguas, vídeos do YouTube e *sites* que apresentam atividades variadas com músicas, extratos de filmes, jogos, cartuns etc. O Facebook, a rede social mais acessada no mundo, ainda não é considerada pela maior parte dos participantes como uma ferramenta capaz de auxiliar na aquisição de uma língua estrangeira: somente 12 professores o

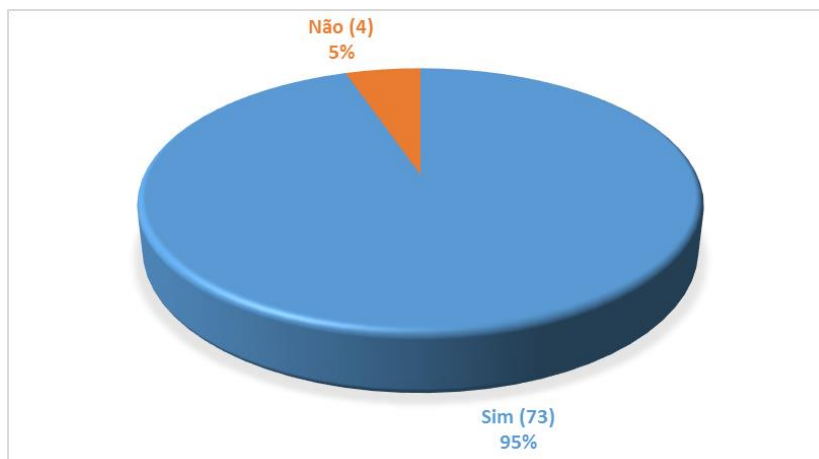
utilizam em aula. Não perguntamos a eles, porém, de que forma exatamente estão utilizando esses *sites*, *e-mails* ou redes sociais. Em uma próxima pesquisa, é interessante que essa questão se faça presente para que tenhamos um maior entendimento de como essas atividades estão sendo realizadas em aula ou fora do ambiente de ensino formal. As questões 10 e 11 se complementam e nos revelam que os professores entrevistados estão abertos a novas maneiras de ensinar inglês. Não deixa de ser surpreendente o fato de nenhum professor discordar de que a internet pode, de alguma forma, ajudar na aquisição de línguas estrangeiras.

Questão 10 – Você concorda que a internet possa auxiliar na aprendizagem de línguas?



Na questão 11, porém, 4 sujeitos declaram não perceber que a internet possa mudar o modo como ensinamos ou aprendemos uma língua, embora concordem que a internet possa auxiliar esse processo.

Questão 11 – Em sua opinião, o uso da internet em sala de aula pode mudar o modo como ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira?



Entendemos a opinião desses professores, pois percebemos que o uso de tecnologias no ensino pode se tornar insatisfatório se não forem utilizadas para oferecer maior interatividade e fonte inesgotável de usos de diferentes variantes da língua alvo. Quanto a isso, concordamos com Stanley (2013), pois “Technology can be a highly engaging and interactive tool, providing a source of real language, both written and spoken, in the classroom, and motivating learners to produce more language than they otherwise might have done.” (STANLEY, 2013, p. 2).¹⁰

A questão 12, por fim, pede que os sujeitos deem suas sugestões respondendo livremente à seguinte questão: “Alguns professores se opõem ao uso da internet em sala de aula porque percebem que isso pode desviar a atenção dos alunos na realização das tarefas. Você tem alguma sugestão do que pode ser feito para que isso não aconteça durante as atividades propostas?”. Aqui, principalmente, por questão de espaço, iremos detalhar somente parte dessas respostas, até porque muitas opiniões dos sujeitos são semelhantes. Uma das observações mais reportadas foi sobre o planejamento das aulas com o uso da internet: sem um roteiro claro a ser cumprido e sem que os professores esclareçam exatamente o que os alunos devem fazer, uma aula com o suporte de qualquer tecnologia não terá sucesso. Alguns professores sugerem que a turma seja dividida em grupos pequenos, com no máximo 3 alunos por computador. Há também a preocupação com a possibilidade de os aprendizes (principalmente crianças e adolescentes) acessarem quaisquer *sites*. Segundo alguns sujeitos, é necessário que se restrinja o acesso para que os alunos não percam o foco. Um sujeito é bastante categórico ao dizer que a única maneira de fazer com que os aprendizes façam as atividades propostas é dispor os computadores na sala de forma que o professor consiga

¹⁰ “A tecnologia pode ser uma ferramenta altamente interativa e engajada, oferecendo fonte de linguagem real, escrita e falada, na sala de aula, motivando os aprendizes a produzir mais linguagem do que eles poderiam ter produzido de outra forma.”

circular e enxergar os *sites* consultados pelos alunos. Por outro lado, também de maneira enfática, dois sujeitos afirmam que não há a menor possibilidade de se usar a internet em turmas de 30 ou 40 alunos, por exemplo. Há também aqueles que consideram a internet algo maravilhoso, mas que não conseguem perceber como usá-la em sala de aula. Outros, por sua vez, afirmam que não há como não levar em conta o uso da internet, atualmente, em aulas de línguas, e que, preferencialmente, os professores preparem aulas que desafiem os alunos a encontrar respostas que não poderiam achar em seus livros, por exemplo.

No quadro abaixo, apresentaremos parte das respostas dos professores entrevistados. Evitaremos, porém, respostas muito semelhantes ou repetidas. Também houve respostas que simplesmente expunham que os sujeitos não tinham nenhuma sugestão a dar. Eles apenas responderam “Não”.

Quadro 1 – Respostas da questão 12

Respostas da questão 12	
S1	O professor deve apresentar sempre um roteiro a ser cumprido em quaisquer situações, principalmente quando a atividade envolver a internet.
S2	Acho que a internet não revoluciona a sala de aula; pode-se dar uma aula extremamente maçante usando um milhão de recursos <i>online</i> , ou dar uma aula excelente sem auxílio algum.
S3	Normalmente divido a turma em pequenos grupos e cada um deles recebe uma atividade que será realizada na internet. Realizo pequenas competições e os alunos se sentem bastante motivados.
S4	Atividades na internet não desviam a atenção do aluno, desde que a proposta na realização das tarefas seja clara e objetiva.
S5	Não pode ser permitido que os alunos tenham acesso a qualquer <i>site</i> ; é preciso que se restrinjam as páginas que podem ser visitadas.
S6	Todos estamos muito conectados à internet. É praticamente impossível não levar em conta o uso dessa ferramenta em sala de aula. Os professores precisam se dar conta disso o quanto antes!
S7	As atividades devem ser bem elaboradas, com objetivos específicos. Como a aula deve ser “task oriented”, não vejo problema de os alunos acessarem outras janelas.
S8	Acho que a solução é introduzir o elemento “competição” entre os alunos, principalmente se forem adolescentes. A motivação faz com que eles se foquem na atividade proposta.

S9	Não tenho nenhuma sugestão. Os alunos ainda não estão preparados para terem aulas <i>online</i> .
S10	Todas as atividades devem ter tempo limitado para sua execução. Dessa forma, é mais difícil que o aluno não realize a tarefa.
S11	Se as tarefas forem bem explicadas aos alunos, penso que não há como não se obter ganhos com o uso da internet para a aprendizagem de línguas.
S12	Creio que se a tarefa for significativa para os aprendizes, o foco nunca é perdido. Também deve-se delimitar o tempo de início e de fim das tarefas.
S13	O professor tem que estar o tempo todo atento para que os alunos não se distraiam nas redes sociais. O que se pode fazer é criar atividades usando essas redes.
S14	O educador deve deixar claro que é o futuro deles que está em jogo e que, após a aula, eles podem se distrair nas redes sociais.
S15	Atividades que antes eram realizadas com cópia física foram aos poucos substituídas por atividades mais interativas com o auxílio da internet. Sem dúvida, os professores deveriam ter mais iniciativa e se esforçar para usar a internet com mais frequência.
S16	Toda tarefa deve ter um objetivo pedagógico muito claro. Usar vídeos e música sem nenhum propósito pode acrescentar muito pouco para os aprendizes.
S17	A internet está presente na sala de aula, de qualquer forma, pois muitos alunos trazem <i>tablets</i> , <i>notebooks</i> e celulares para a escola. O importante é não fazer com que esses aparatos tecnológicos se tornem inimigos dos professores.
S18	Em minha opinião, o melhor é o professor usar o quadro digital ou o projetor. Os alunos se desfocam muito das tarefas se usam computadores individualmente ou em grupos.
S19	Acredito que uma solução é posicionar os computadores de forma que o professor possa circular na sala e ver os <i>sites</i> que os alunos estão acessando.
S20	A internet é uma ferramenta maravilhosa, mas usá-la em sala de aula com uma turma de mais de 40 alunos é praticamente impossível. Uma boa parte da turma não fará as atividades e ficarão olhando outros <i>sites</i> quaisquer.

Fonte: Elaborado pela autora

É interessante notar a percepção de muitos professores de que precisamos proporcionar aos alunos situações nas quais eles realmente precisem da internet para a realização das atividades e que essas tenham sempre tempo limitado para serem feitas. O que podemos perceber através dessas respostas é que há professores interessados em saber como podem aperfeiçoar suas aulas, com o uso da tecnologia e, mesmo demonstrando terem dúvidas quanto a isso, notamos que muitos estão buscando respostas e se sentem motivados com o trabalho que realizam.

Considerações finais

Segundo Mike (1996), o uso da internet promove uma melhora em várias habilidades dos aprendizes. Quando o professor pede aos alunos que busquem informações específicas, por exemplo, isso requer conhecimento lógico, pois eles precisam procurar, escolher, descartar e avaliar as informações selecionadas. Dessa forma, a aquisição da gramática e do vocabulário acontece de modo natural e rápido.

Apesar dos obstáculos existentes em qualquer método ou formas de aprender uma segunda língua, o potencial que há na utilização da internet é muito grande. Embora seja um ambiente virtual, as pessoas conseguem chegar a um alto nível de interação, principalmente através da leitura e da escrita, o que muitas vezes não ocorre em sala de aula. De acordo com Freeman e Capper (1999), a quantidade de assuntos e materiais encontrados na *web* potencializa e agiliza atividades feitas em aula. A partir dessas tarefas, os professores têm também a possibilidade de solicitar que os aprendizes as finalizem em casa ou no laboratório de informática da escola. Além disso, nunca foi tão fácil trabalhar com notícias em tempo real. A gama de assuntos que podem ser pesquisados na internet é incomensurável, mas evidentemente todas as tarefas devem ser monitoradas pelo professor. Os computadores devem ter sido testados e todas as atividades realizadas anteriormente. Da mesma forma, o professor precisa sempre ter atividades extras para qualquer eventualidade, pois sabemos que a tecnologia pode falhar por vários motivos.

O uso da internet como suporte para aprendizagem de línguas é algo que não tem mais como ser excluído das discussões sobre a aquisição de L2. Cada vez mais, aprendizes e professores utilizam diversos aplicativos em *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, que os ajudam a aprender e exercitar as quatro habilidades linguísticas de uma língua estrangeira. Há uma infinidade de *sites*, de tradutores *online*, redes sociais e aplicativos que podem auxiliar os professores a tornarem suas aulas mais dinâmicas e significativas. O que percebemos nesta

pesquisa foi que a maioria dos professores aqui entrevistados tem a intenção de entender melhor como poderiam utilizar a internet e as novas tecnologias em suas aulas. A maior preocupação de muitos deles é saber como fazer isso de forma a trazer realmente algo novo e produtivo para seus alunos. Muitos deles ainda têm dúvidas acerca do uso dessas tecnologias.

Realmente, temos que concordar que há poucos artigos e livros que mostram de maneira clara aos professores como criar atividades e como utilizar a internet em sala de aula. Por isso, é necessário que mais pesquisas sejam realizadas com o objetivo de compreender melhor como o uso da tecnologia e da internet pode se tornar mais efetivo dentro e fora de sala de aula, com sugestões de atividades, estudos comparativos etc. É responsabilidade do professor saber como utilizar materiais e ferramentas disponíveis na internet. Segundo Zhao (2005, p. 454), hoje a maior parte das pesquisas precisam ser voltadas para a confecção das atividades e para os aprendizes e não para questões técnicas de informática, por exemplo.

Percebemos que uma das coisas mais importantes no momento é estarmos abertos para entender pelo menos um pouco de todas estas mudanças tecnológicas que surgem aos turbilhões no nosso dia a dia. E, assim, a partir dessa percepção, incluímos a internet gradativamente em nossas aulas, tornando-as mais significativas para nossos aprendizes.

GRÉGIS, Rosi Ana. Perceptions of English teachers about the uses of technology and internet on foreign language learning. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 118-137, 2016.

***Abstract:** The main goal of this work is to discuss the perceptions of teachers of English as a foreign language on how internet and new technologies have influenced language learning, either in the classroom or in informal environments of learning. Authors such as ZHAO (2005), LAI (2005) and STANLEY (2012) feel that the use of blogs, chats, twitter, e-mails, sites and internet videos, among others, can contribute for a better learning of English. Thus, it is not surprising that, in this research, most of the interviewed English teachers believe that new technologies can change the way we learn and teach foreign languages.*

Keywords: *Language learning; Technology; Internet.*

Referências

BARTON, D.; LEE, C. Redefining vernacular literacies in the age of Web 2.0. **Applied Linguistics**, 33 (3), p. 282-298, 2012.

_____. **Linguagem online:** textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2013.

FRAGOSO, S. et al. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREEMAN, M. A.; CAPPER, J. M. Exploiting the web for education: an anonymous asynchronous role simulation. **Australian Journal of Educational Technology**, 15 (1), 1999, p. 95-116.

IBGE. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

Internet no Brasil. Disponível em: <<http://tobeguarany.com/internet-no-brasil/>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

KROONENBERG, N. Developing communicative and thinking skills via electronic mail. **TESOL Journal**, 4 (2), p. 24-27, 1995.

LAI, C. The role of communicative practices and talking with and through the computer. In: ZHAO, Y. (Org.). **Research in technology and second language learning**: developments and directions. Connecticut: Information Age Publishing, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MIKE, D. Internet in the schools: a literacy perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, 40 (1), p. 1-13, 1996.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2014.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2009.

STANLEY, G. **Language learning with technology**: ideas for integrating technology in the classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

ZHAO, Y. (Org.). **Research in technology and second language learning**: developments and directions. Connecticut: Information Age Publishing, 2005.

Submetido em 17/09/2015

Aceito em 18/05/2016.

ANEXO

Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa – RS

1. Há quanto tempo você é professor de inglês? *
 Há menos de 1 ano
 Entre 1 e 5 anos
 Mais de 5 anos

2. Você é graduado em Letras? *
 Sim
 Não

3. Qual o seu nível linguístico de língua inglesa? *
 Básico
 Intermediário
 Avançado

4. Quantas horas por semana você trabalha como professor de inglês? *
 1 a 20
 21 a 30
 Mais de 30

5. Quantas horas por semana você despense para preparar suas aulas e corrigir tarefas?
 0 a 10
 11 a 20
 Mais de 20

6. Você e seus alunos utilizam algum livro de apoio em aula? *
(Exemplos: *New Interchange*, *Headway*, *Top Notch*, *English File*)
 Sim
 Não

7. Quais dos recursos a seguir você utiliza em sala de aula? *

(marque todos os itens que desejar)

- Computador/internet
- Filmes, seriados ou vídeos da internet
- Músicas em cds ou vídeos do YouTube
- Jogos *online*, tabuleiros, questionários em pares, *crosswords* etc.
- Revistas e jornais

8. Você utiliza a internet em suas aulas?

- Frequentemente
- Às vezes
- Nunca.

9. Se você usa a internet em suas aulas, quais tipos de site você utiliza? (marque todos os itens que desejar)

- YouTube
- Facebook
- Twitter
- Email*
- Sites* de ensino de língua estrangeira (BBC English, Cambridge University Press, Oxford University Press, English Café etc.)
- Sites específicos com atividades de música, filmes, *puzzles* etc. (exemplos de *sites*)

10. Você concorda que a internet possa auxiliar na aprendizagem de línguas?

- Sim
- Não

11. Em sua opinião, o uso da internet em sala de aula pode mudar o modo como ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira?

- Sim
- Não

12. Alguns professores se opõem ao uso da internet em sala de aula porque percebem que isso pode desviar a atenção dos alunos na realização das tarefas. Você tem alguma sugestão de o que fazer para que isso não aconteça durante as atividades propostas?

A DISTINÇÃO CONTÁVEL-MASSIVO EM WAPIXANA: APARENTE DESAFIO TIPOLOGICO

Luciana SANCHEZ-MENDES¹

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o papel da distinção contável-massivo em Wapixana (Aruák, Brasil). À primeira vista, os dados dessa língua apresentam um desafio tipológico no que diz respeito à ocorrência de flexão de número e de classificadores. Tradicionalmente, as línguas são divididas tipologicamente em três tipos: (i) línguas com marca morfológica de número; (ii) línguas com classificadores numerais; e (iii) línguas que não possuem nem morfemas de número nem classificadores, línguas de número neutro (CHIERCHIA, 2010; DOETJES, 2012). O Wapixana tem sido descrito, no entanto, como uma língua que combina tanto marcas de número quanto classificadores numerais, o que desafia as propostas universalistas. O objetivo deste trabalho é solucionar esse enigma. A tese central defendida é a de que esse desafio tipológico é apenas aparente, uma vez que Wapixana não parece exigir obrigatoriamente morfemas nominais de número e os ditos classificadores numerais são, na verdade, termos de classe. Nesse sentido, defendo que a distinção contável-massivo tem um papel na gramática da língua podendo estar associado ao de línguas com marca morfológica de número ou ao de línguas de número neutro.

Palavras-chave: Semântica. Contabilidade. Distinção Contável-Massivo. Línguas Indígenas. Línguas Aruák.

Introdução

O objetivo deste artigo é investigar a distinção contável-massivo (C-M) na língua Wapixana, língua da família Aruák falada no Brasil no estado de Roraima, na Venezuela e na Guiana (RODRIGUES, 1986). O artigo propõe, além de descrever preliminarmente o papel da distinção C-M na gramática do Wapixana, discutir os dados dessa língua específica tendo em vista uma abordagem translinguística que visa à formulação de universais semânticos. Esta pesquisa insere-se, portanto, na perspectiva denominada semântica translinguística (do inglês

¹ UFF – Universidade Federal Fluminense – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Niterói – Rio de Janeiro – Brasil. 24210-200 – sanchez.mendes@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i2.1114>

crosslinguistic semantics), que visa à combinação de trabalho descritivo com a busca de possíveis propriedades universais das línguas humanas (BACH; CHAO, 2012). Nesse sentido, o intuito deste trabalho é averiguar se e o quanto a distinção C-M é relevante na gramática do Wapixana e quais as contribuições que essa descrição pode suscitar para o panorama geral da teoria sobre contabilidade nas línguas naturais.

Para tal, este artigo está dividido da seguinte forma: primeiramente, são apresentadas informações básicas acerca da gramática do Wapixana; em seguida, discute-se a distinção contável-massivo nas línguas naturais de forma geral dando destaque para as generalizações feitas na literatura a respeito da distribuição de mecanismos gramaticais associados à contabilidade tais como classificadores e marcas de número; posteriormente, apresenta-se a ocorrência desses mecanismos gramaticais em Wapixana apontando para o aparente desafio tipológico de classificação dessa língua; as seções seguintes, por sua vez, apresentam minha proposta de solução para o desafio lançado e, conseqüentemente, o papel da distinção contável-massivo em Wapixana; e a última seção é composta pelas considerações finais.

Wapixana

População, situação da língua e origem dos dados

Wapixana (Aruák) é uma língua bastante difundida no estado de Roraima e países vizinhos, mas que enfrenta, especialmente em algumas regiões, perda de uso por parte dos adultos e de conseqüente ausência de aquisição por parte das crianças. Embora a população Wapixana seja de aproximadamente 13.000 pessoas, 6.500 no Brasil (MOORE, 2006), número expressivo em se tratando de comunidades indígenas; apenas 40% desse montante fala a língua (dados Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena publicados pelo Instituto Socioambiental)².

Wapixana representa, portanto, um caso típico em que número da população pode mascarar um caso de língua ameaçada. Moore (2011) chama a atenção para o fato de que misturar as informações acerca da população com o número de falantes tem tido como efeito subestimar a atual precariedade das línguas indígenas faladas no Brasil. O autor destaca a importância de se notar, além do número populacional, o grau de transmissão da língua, ou seja, se essa língua está sendo adquirida pelas novas gerações. Wapixana representa um caso

² Fonte: Instituto Socioambiental | Povos Indígenas no Brasil, <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/wapixana/1998>>. Acesso em: 07 out. 2014.

de transmissão variada, apresentando, no geral, baixa transmissão em comunidades localizadas na proximidade das cidades e alta nas comunidades mais afastadas.

Do ponto de vista da descrição linguística, Wapixana é uma língua que conta com uma quantidade considerável de publicações. Destacam-se o Dicionário Wapixana-Português/Português-Wapixana publicado em conjunto pelo POREXT 2011, MEC SESU e Insikiran UFRR, o levantamento sociolinguístico realizado por Franchetto (1988) e a tese de Santos (2006), que descreve a fonologia e os aspectos da morfossintaxe da língua, além de outras publicações do autor³.

Esta pesquisa partiu da descrição e dos dados apresentados em Santos (2006). Por conta disso, muitos dados expostos neste artigo são retirados desse trabalho com a devida citação à fonte. Os dados apresentados sem referência à fonte foram coletados por mim com falantes nativas de Wapixana no período de junho de 2014 a março de 2015.

Aspectos Gramaticais

O objetivo desta seção é apresentar algumas propriedades da morfologia e da sintaxe da língua Wapixana que possam tornar a leitura dos exemplos na língua mais acessível para o leitor. Será dado destaque para os morfemas que ocorrem em nomes e verbos e para a ordem de constituintes e o padrão de marcação de caso. As informações expostas nesta seção foram retiradas de Santos (2006).

Em Wapixana, os sintagmas nominais aparecem nus, sem artigos (in)definidos. O exemplo (1) ilustra essa propriedade.

- (1) Zyn tykp-a-n kuazaza.
mulher ver-EP-MI cobra
'A mulher viu a cobra.'

Os nomes na língua exibem a distinção alienável-inalienável. Os nomes inalienáveis são nomes que devem ser obrigatoriamente possuídos. Quando o possuidor não está explícito, um sufixo {-j} é utilizado. Santos (2006) glosa esse morfema que marca a ausência de um possuidor específico de NPOSS *não possuído*. Os exemplos abaixo ilustram o emprego de um

³ Recentemente, há os trabalhos de Pires de Oliveira e Giovannetti (2016) e Guivannetti e Vicente (2016).

nome inalienável como *bairi* 'flecha' com possuidor explícito (2a) e sem possuidor explícito (2b).

- (2) a. Y-ry bairi.
3M-M flecha⁴
'flecha dele'
- b. bairi-j
flecha-NPOSS
'flecha'
- (SANTOS, 2006, p. 99)

Os nomes alienáveis, por outro lado, são exibidos sem a marca NPOSS quando não são possuídos. Entretanto, quando apresentam um possuidor explícito, apresentam um sufixo de posse. Wapixana apresenta três marcas distintas e aparentemente não previsíveis para o sufixo de posse de nomes em construções possessivas: $\{-n\}$ (a mais comum), $\{-z\}$ e $\{-t\}$. Os exemplos abaixo ilustram o uso da palavra *kazy* 'batata' na forma não possuída, sem marca obrigatória e em construção possessiva, com o sufixo $\{-n\}$.

- (3) a. kazy
'batata'
- b. py-kazy-n
2-batata-POSS
'tua batata'
- (SANTOS, 2006, p. 133)

Outras propriedades dos sintagmas nominais em Wapixana tais como marcas de número e classificadores serão discutidas na seção específica acerca da distinção contável-massivo na língua.

No que diz respeito aos verbos, vou focar na apresentação das propriedades das construções declarativas. Embora Wapixana seja uma língua polissintética, sua morfologia temporal é bastante econômica. A expressão de tempo na língua é dada por uma combinação dos morfemas $\{-n\}$ e $\{-nii\}$ glosados como MI (modo indicativo) e NPRES (não presente),

⁴ Abreviações utilizadas nos exemplos (em ordem alfabética) baseadas em Santos (2006): 1 = primeira pessoa; 2 = segunda pessoa; 3 = terceira pessoa; ADJR = adjetivador; CL = classificador; DEIT = dêitico; EP = epêntese; F = feminino; M = masculino; MI = modo indicativo; NPOSS = não possuído; NPRESS = não presente; NR = nominalizador; O = objeto; PL = plural; POSS = possuído, posse; PTT = partitivo; REFL = reflexivo; TCL = termo de classe; VR = verbalizador.

- (7) a. Zyn tykp-a-n kuazaza.
mulher ver-EP-MI cobra
'A mulher viu a cobra.'
- b. Ipai zyn-na-u kynuyi-t-in-a-n.
todo mulher-DEIT-PL canção-VR-REFL-EP-MI
'Todas as mulheres estão cantando.' (SANTOS, 2006, p. 218)

Segundo Santos (2006), as marcas de concordância em Wapixana revelam que a língua possui uma marcação de caso do tipo nominativo-acusativo. Os exemplos abaixo mostram que os prefixos de pessoa indicam sempre o sujeito, tanto intransitivo (8a) quanto transitivo (8b).

- (8) a. Chapi'ik wa-pukud-a-n.
cedo 1PL-acordar-EP-MI
'Nós acordamos cedo.' (SANTOS, 2006, p. 160)
- b. Wa-y-na-u wa-tum-a-n parakari.
1-?-DEIT-PL 1PL-fazer-EP-MI caxiri
'Nós fazemos caxiri.' (SANTOS, 2006, p. 211)

Além dos prefixos de pessoa indicando o sujeito, Wapixana apresenta, ainda, sufixos de pessoa que indicam o objeto, conforme ilustrado abaixo.

- (9) a. Y-ba'iz-t-a-n-yn.
3M-chicote-VR-EP-MI-1O
'Ele bateu em mim.'
- b. ~u-ba'iz-t-a-n-yz.
1-chicote-VR-EP-MI-3MO
'Eu bati nele.' (SANTOS, 2006, p. 160)

Esta seção apresentou, de forma resumida, algumas propriedades da gramática da língua Wapixana, descrita em Santos (2006). Antes de abordar a questão da distinção contável-massivo na língua, a próxima seção discute de que modo essa distinção representa

uma propriedade relevante nas línguas naturais e como a literatura linguística tem tratado do tópico.

A distinção contável-massivo nas línguas naturais

A distinção contável-massivo é uma propriedade gramatical dos substantivos relevante em uma variedade de línguas, mesmo não aparentadas. Ela já foi descrita em muitos termos tais como: (i) modo de referência; (ii) propriedade gramatical e (iii) natureza cognitiva.

Em termos de modo de referência, tradicionalmente se diferenciam os nomes contáveis e massivos segundo as propriedades de cumulatividade e divisibilidade. Em uma discussão pioneira sobre o tema, Quine (1960) afirma que nomes massivos referem cumulativamente. A cumulatividade é uma propriedade de predicados que quando aplicados a dois argumentos também se aplicam à soma desses argumentos. Assim “qualquer soma de partes de água é água” (QUINE, 1960, p. 91)⁵. (9) apresenta uma definição de cumulatividade.

(10) Cumulatividade:

Um predicado P é cumulativo se, e somente se, o predicado P se aplica individualmente a dois indivíduos quaisquer x e y, então o predicado P também se aplica à soma de x e y.

A divisibilidade foi discutida primeiramente em Cheng (1973) e espelha, em certa medida, a cumulatividade. Ela diz respeito a predicados que quando são aplicados a um argumento também se aplicam a suas partes. Nomes massivos têm referência divisiva uma vez que uma parte de água também é água. Nomes contáveis, por outro lado, não têm referência divisiva já que uma parte de um menino não é também um menino. A definição de divisibilidade é apresentada em (11).

(11) Divisibilidade:

Um predicado P é divisível se, e somente se, para todo x que pertence ao predicado P, todas as partes y de x também pertencem ao predicado P.

⁵ Tradução minha para “any sum of parts which are water is water”.

A definição da distinção contável-massivo em termos de referência já foi bastante discutida na literatura. Uma das questões centrais do debate está no fato de que a referência dos nomes no mundo nem sempre espelha o modo como as línguas categorizam os nomes em massivos ou contáveis. Embora haja uma associação de nomes massivos a matéria e substância que não possuem unidades de contagem, bem como de nomes contáveis a coisas e objetos, a distinção contável-massivo é relativamente independente da constituição das coisas no mundo (ROTHSTEIN, 2010).

Nesse sentido, nem todos os nomes que têm referência cumulativa e divisiva são massivos. Por exemplo, o substantivo *cerca* é contável e tem referência cumulativa e divisiva. Se uma cerca é construída adjacente a outra cerca, o resultado final também será uma cerca. Do mesmo modo, se uma cerca é dividida em duas partes, cada uma das partes ainda é uma cerca.

Da mesma forma, há nomes que denotam átomos individualizados, mas que podem ser massivos como *rice* 'arroz' em inglês e *arroz* em português. Ou ainda, há nomes que são contáveis em uma língua embora sua tradução seja um nome massivo em outra e vice-versa. *Mobile* 'móvel' em italiano, por exemplo, é contável (plural *mobili* 'móveis'), enquanto que *furniture* 'móvel' em inglês é massivo. Em inglês, há as formas *hair/hairs* 'cabelo/cabelos' assim como em italiano há as expressões *capello/capelli* 'cabelo/cabelos'. Mas em inglês, quando se diz que se vai cortar o cabelo, usa-se a forma massiva, enquanto que em italiano a forma plural é utilizada. (CHIERCHIA, 1998; ROTHSTEIN, 2010).

- (12) a. I cut my hair.
'Eu cortei meu cabelo.'
- b. *I cut my hairs.
'Eu cortei meus cabelos.'
- (ROTHSTEIN, 2010, p. 347)

- (13) a. Mi sono tagliato i capelli.
'Eu cortei meus cabelos.'
- b. *Mi sono tagliato il capello.
'Eu cortei meu cabelo.'
- (ROTHSTEIN, 2010, p. 347)

Nesse sentido, “embora a distinção contável-massivo não seja completamente indiferente a como as coisas são inerentemente estruturadas, ela parece ser independente dela, o que torna tal distinção estritamente gramatical⁶” (CHIERCHIA, 1998, p. 57).

Dessarte, de um ponto de vista gramatical, a diferença entre nomes contáveis e massivos reside, basicamente, no fato de que, diferentemente dos nomes massivos, os nomes contáveis podem ser diretamente contados. Os exemplos abaixo, em português, ilustram esse fato.

- (14) a. três mulheres
b. *três argilas

É preciso notar, no entanto, que nomes massivos podem sofrer uma coerção semântica para serem contados diretamente. O sintagma em (14b), por exemplo, poderia ser utilizado para se fazer referência a três tipos de argila. Entretanto, a propriedade descrita acima é uma característica exclusiva de línguas que possuem marcas de número. Nem todas as línguas vão expressar a distinção contável-massivo gramaticalmente da mesma forma. Uma das tarefas dos linguistas envolvidos na investigação desse tema nas línguas pouco descritas está exatamente em encontrar quais mecanismos gramaticais podem estar envolvidos com a distinção contável-massivo em uma língua em particular.

A perspectiva cognitiva, por sua vez, retoma a discussão da relação entre nomes massivos e contáveis e matéria homogênea e unidades discretas, respectivamente. Doron e Müller (2013) afirmam que conceber a distinção contável-massivo como tão somente gramatical acaba por considerá-la uma distinção linguística arbitrária e específica para cada língua. Com base em dados do Karitiana (Tupi/Arikém, Brasil) e do hebraico (semítica, Israel) as autoras argumentam em favor de uma análise que reaproxime a base cognitiva à distinção contável-massivo.

Em Karitiana, embora a distinção contável-massivo não seja codificada formalmente de nenhum modo, é possível distinguir os nomes que podem ou não ser semanticamente contados, uma evidência de que a contagem é atestada na língua. A distinção contável-massivo se manifesta no que Chierchia (2010) chama de *signature property*, que é o estatuto marcado de um nome massivo quando combinado diretamente com uma expressão de número.

⁶ Tradução minha para “while the mass/count distinction is not altogether indifferent to how things are inherently structured, it appears to be independent of it, which is what makes such a distinction a strictly grammatical one.”

Assim como em Karitiana, não é a morfologia de plural que distingue nomes contáveis e massivos em hebraico. Nas duas línguas, a diferença entre nomes contáveis e massivos está na possibilidade de contagem, embora não expressa por meio de um expediente morfológico. Nesse sentido, Doron e Müller (2013) defendem que a distinção C-M reflète uma distinção entre nomes que possuem em sua denotação unidades estáveis (contáveis) e nomes que denotam unidades instáveis (massivos).

Independentemente da abordagem adotada para o tratamento da distinção C-M (referencial, gramatical ou cognitiva), é bastante consensual a concepção de que as línguas variam de acordo com o modo com que codificam e expressam essa distinção. É preciso notar, no entanto, que há línguas que não apresentam propriedades de qualquer natureza associadas à distinção C-M. Lima (2014), por exemplo, apresenta o caso do Yudja, em que todos os nomes são interpretados como contáveis. Entretanto, esse é um caso tipologicamente raro. O mais frequente é que as línguas expressem de alguma forma a distinção. As propriedades gramaticais associadas à distinção C-M mais comuns encontradas nas línguas são a marcação de número e o uso de classificadores.

A literatura linguística divide tipologicamente as línguas do mundo em três tipos: (i) línguas com marca morfológica de número; (ii) línguas com classificadores numerais; e (iii) línguas que não possuem nem morfema de número nem classificadores. A distinção C-M tem um papel diferente em cada um desses sistemas (CHIERCHIA, 2010; DOETJES, 2012). Essa distribuição pode ser formulada por meio da generalização de Sanches-Greenberg-Slobin descrita abaixo:

(15) Generalização de Sanches-Greenberg-Slobin:

Línguas com classificadores numerais não têm marca morfológica de número obrigatória. (DOETJES, 2012)

Exemplos de línguas com marcas de número são o inglês e o português. A língua com classificadores mais lembrada na literatura é o chinês. Línguas sem marcas de número e sem classificadores são, por exemplo, o tagalog (Filipinas) e o dëne suliné (Canadá) (CHIERCHIA, 2010).

A complementaridade na distribuição das marcas de número e dos classificadores pode ser explicada teoricamente de diferentes modos. Chierchia (1998) afirma que as marcas de número se aplicam apenas a nomes contáveis em línguas que possuem a distinção C-M. Os classificadores, por sua vez, ocorreriam em línguas em que todos os nomes se comportam

como massivos, como chinês. Borer (2005), por sua vez, apresenta uma abordagem estrutural para a distinção C-M. Segundo a autora, todos os nomes denotam um domínio massivo e as marcas de número e classificadores exercem a mesma função de divisão desse domínio. Eles, portanto, não podem coocorrer nas línguas.

Dessa forma, um trabalho como este, que procura descrever a distinção C-M em uma nova língua deve procurar por mecanismos gramaticais como marcas de número e classificadores e averiguar qual a função desses mecanismos nessa língua em especial. Assim, este artigo visa a contribuir para responder, em parte, a uma pergunta mais geral, a saber, se a distinção C-M tem um papel em todas as línguas, ou, mais especificamente, se ela tem um papel semelhante nas línguas naturais.

A distinção contável-massivo em Wapixana: aparente enigma tipológico

O objetivo desta seção é descrever os mecanismos gramaticais que podem estar associados à distinção C-M em Wapixana. Do ponto de vista da divisão tipológica das línguas segundo a complementariedade da distribuição de morfemas de número e classificadores, à primeira vista, Wapixana parece ser uma língua que não se encaixa em nenhum dos três sistemas atestados. Em Wapixana, há morfologia de número nos nomes, conforme mostram os exemplos abaixo. O morfema {-*nau*} tem a forma palatalizada {-*nhau*} quando ocorre depois de substantivos terminados em *i*.

- | | | | | |
|------|----|-------------------------------|----|---------------------------------------|
| (16) | a. | naana
abacaxi
'abacaxi' | b. | naana-nau
abacaxi-PL
'abacaxis' |
| (17) | a. | kuxi
porco
'porco' | b. | kuxi-nhau
porco-PL
'porcos' |

Além disso, segundo Santos (2006), em Wapixana, há também classificadores numerais. Os exemplos abaixo apresentam os dados oferecidos pelo autor.

- (18) a. pa-(a)ra-d-kary
1-CL:falado-VR-NR

- ‘uma palavra’ (SANTOS, 2006, p. 118)
- b. ba-y-da-‘-ap
um-mão-gênese-CL:PTT-CL:extensão
‘um’ (SANTOS, 2006, p. 119)

Além dos classificadores numerais, Santos (2006) afirma que Wapixana apresenta ainda classificadores genitivos e classificadores verbais. Esses classificadores não apresentam nenhum desafio para a tipologia apresentada na seção anterior, uma vez que ela trata exclusivamente dos classificadores numerais. No entanto, vale a pena observar as propriedades dos classificadores verbais, uma vez que esses são morfemas presos ao verbo que indicam propriedades semânticas associadas à contabilidade dos argumentos. Nos exemplos abaixo, por exemplo, o verbo vem acompanhado de um classificador {-yz-} que caracteriza a natureza não discreta de seu argumento.

- (19) a. u↓-t-yz-ni: w-y-n wadidi-'u.
1-beber-CL:não.discreto-NPRES água-TCL:não.discreto-? frio-ADJR
'Eu bebi água fria.'
- b. u↓-t-yz-a-n-ni: tapi'-iz-aba dyn-y:.
1-beber-CL:não.disc-EP-MI-NPRES gado-CL:não.disc-FEM seio-TCL:não.disc
'Eu vou beber leite de vaca.'

Para tratar de propriedades como essa, Santos (2006) utiliza uma escala bipolar de percepção, baseada na teoria de protótipos de Givón (1986), que vai de menos para mais contável. De um lado da escala, estão nomes que denotam líquidos e são tradicionalmente massivos nas línguas; enquanto que do outro se encontram nomes contáveis típicos.

- (20) - cont + cont
- <-|-----|-----|-----|----->
- | | | | |
|--------------|----------------|--------------|---------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| <i>wyn</i> | <i>wüzei</i> | <i>kanyz</i> | <i>sumara</i> |
| 'água' | 'maloca' | 'mandioca' | 'arco' |
| <i>dynny</i> | <i>tapi'iz</i> | <i>syyz</i> | <i>aru</i> |
| 'leite' | 'gado' | 'banana' | 'veado' |

Os pontos 2 e 3 representam palavras que se comportam usualmente como nomes contáveis ou coletivos nas línguas mais estudadas. Segundo Santos (2006), essas palavras denotam uma pluralidade em Wapixana. Entretanto, essa é uma definição problemática. Uma vez que, conforme visto acima, a operação de plural se aplica exclusivamente a nomes contáveis, seria esperado que as palavras correspondentes a esses pontos intermediários sejam contáveis em Wapixana. No entanto, conforme destaca Santos (2006), esses nomes são formados pelo termo de classe $\{-i/y(y)(z)\}$ glosado como não discreto, destacado em negrito em (20), o que evidencia seu caráter não contável. Segundo o autor, esse termo de classe poderia ter origem na raiz da palavra *iz-e-i* 'sangue-EP-NPOSS' 'sangue'⁷. Dessa forma, essas palavras denotariam pluralidades não discretas, o que sugere uma contradição no que diz respeito à definição tradicional adotada neste artigo da distinção contável-massivo como uma distinção de termos excludentes.

É importante notar que diferenças de definição como essas ocorrem porque Santos (2006) adota a teoria de protótipos assumida em Givón (1986), que tem uma concepção diferente de gramática da adotada neste artigo. Segundo a teoria de protótipos, as categorias gramaticais são raramente bem descritas em termos discretos, por meio de critérios necessários e suficientes. Elas são, por outro lado, dispostas em um *continuum* de características típicas e cada uma das categorias pode apresentar uma intersecção dessas propriedades que não são descritas em termos absolutos.

A despeito da diferença na abordagem teórica, a discussão de Santos (2006) acerca das palavras do grupo 1, 2 e 3 que apresentam o mesmo termo de classe (correspondente a não discreto) apresenta como contribuição uma evidência de que, em Wapixana, o léxico tem um papel muito importante para a determinação das propriedades dos nomes contáveis e massivos, o que sugere que a distinção C-M existe e é relevante na língua.

Antes, no entanto, de examinar a relevância da distinção C-M para a gramática do Wapixana, a próxima seção explora o aparente desafio tipológico que a língua apresenta para as propostas que apontam generalizações tais como a Generalização de Sanches-Greenberg-Slobin apresentada anteriormente e discute minha proposta de dissolução desse enigma.

⁷ Os termos de classe serão tratados na próxima seção.

Proposta

O objetivo desta seção é discutir as propriedades da língua Wapixana que representam um desafio para propostas que classificam as línguas segundo a ocorrência de marcas de número e classificadores numerais. Conforme visto mais acima, as línguas são divididas entre: (i) línguas que possuem marca de número, (ii) línguas que possuem classificadores e (iii) línguas que não possuem nenhuma dessas duas marcas.

A tese defendida nessa seção será a de que o desafio apresentado pela ocorrência de morfemas de número e classificadores é apenas aparente. Mais especificamente, argumentarei que a língua Wapixana não possui classificadores numerais.

Para furar a generalização tipológica, uma língua deve possuir marcas obrigatórias de número e um sistema geral de classificadores numerais (DOETJES, 2012). Ainda não está claro qual o papel do morfema de plural em Wapixana. Em algumas ocorrências, ele é opcional, como no caso de algumas palavras que já denotam pluralidade sem o morfema de plural, como em (21):

- (21) a. kuraizian
'crianças'
- b. kuraizian-na-u
criança-DEIT-PL
'crianças'
- (SANTOS, 2006, p. 128)

A marca de número é opcional também quando o sintagma é formado por um numeral, conforme ilustram os exemplos abaixo.

- (22) a. baydap naana
dois abacaxi
'dois abacaxis'
- b. baydap naana-nau
dois abacaxi-PL
'dois abacaxis'

Esses fatos dão pistas de que talvez o uso do morfema de plural não seja obrigatório em Wapixana. Baseados em dados como esse, recentemente, Pires de Oliveira e Giovannetti

(2016) defenderam que o Wapixana não é uma língua com marca de número e que a forma singular não é semanticamente singular. Se a análise dos autores estiver correta, a classificação do Wapixana segundo a tipologia de Sanches-Greenberg-Slobin já não é impossível. Não vou me aprofundar na análise dos autores, uma vez que este artigo enfocará especificamente o sistema de classificadores na língua.

Segundo Santos (2006), Wapixana é uma língua com uma vasta gama de termos classificadores. Segundo o autor, a língua apresenta termos de classe, classificadores numerais, classificadores genitivos e classificadores verbais. Em um trabalho recente, Giovannetti e Vicente (2016) consideram ainda termos como *kinha* 'caixa' como classificadores, adotando uma perspectiva relativizada do termo classificador, ampliando-a para itens lexicais.

- (23) a. Zyn turi nii diatan dynyi kinha
 menina comprar NP dois leite caixa⁸
 'A menina comprou duas caixas de leite.'

(GIOVANNETTI; VICENTE, 2016, p. 29)

A minha proposta neste artigo segue o sentido oposto. Seu objetivo é discutir em detalhes as definições de termos de classe e de classificadores numerais a fim de defender que Wapixana não possui classificadores numerais.

Termos de classe são raízes nominais com função classificatória que participam na formação de novas palavras. Em inglês, por exemplo, o termo *berry* que denota algo como 'pequena fruta' é utilizado na composição de muitas palavras para pequenas frutas vermelhas tais como *strawberry* 'morango', *raspberry* 'framboesa', *blackberry* 'amora' e *blueberry* 'mirtilo'.

Um dos trabalhos pioneiros acerca dos termos de classe foi o de DeLancey (1986) sobre línguas tailandesas, que possuem um complexo sistema de classificadores. Em tailandês, por exemplo, o termo *ráan* 'loja' é utilizado em compostos do tipo *ráan-?aahãan* 'loja-comida' que quer dizer 'restaurante'.

Segundo DeLancey (1986), os termos de classe podem ser considerados uma classe intermediária entre nomes plenos e os classificadores. Eles possuem uma função classificatória similar à dos classificadores, embora não apresentem mais um comportamento

⁸ Diferentemente de Santos (2006), que considera *nii* como um morfema de não presente, os autores o apresentam como uma palavra independente, glosando-a como NP. Esse fato reforça a afirmação feita neste artigo de que a expressão de tempo na língua é um tópico que merece um maior aprofundamento.

coerente como a forma lexical. Uma das formas de se interpretar essa propriedade é considerar que os termos de classe ainda preservam informações lexicais, enquanto que os classificadores estão sujeitos a um comportamento mais típico de uma classe gramatical.

Nas línguas tailandesas, há termos de classe que também são utilizados como classificadores, mas nem todos os termos de classe possuem uma contraparte de classificador, assim como nem todos os termos de classe podem ser usados como nomes plenos.

Em Wapixana, há uma série de termos de classe utilizados na formação de vocabulário, tais como *ak* 'fruta' e *dap* 'casa', conforme ilustrado abaixo.

- (24) a. abu-ak
 açai-TCL:fruta
 'fruta do açazeiro'
- b. tarij-ak
 murici-do-mato-TCL:fruta
 'fruta do murici-do-mato'
- (SANTOS, 2006, p. 107)

- (25) a. kuxi-dap
 porco-TCL:habitação
 'chiqueiro'
- b. maba-dap
 abelha-TCL:habitação
 'casa de abelha'
- (SANTOS, 2006, p. 107-108)

Uma outra língua Aruák, como Wapixana, que apresenta termos de classe é o Apurinã. Nessa língua, termos como *tãta* 'casca (de árvore)' são usados de forma produtiva na formação de novas palavras tais como *uku-tãta* 'uku-casca' que quer dizer 'casca de árvore “uku”' e *uky-tãta* 'olho-casca' que é usado para 'óculos' (FACUNDES, 2009).

Os classificadores, por sua vez, formam uma classe de morfemas livres ou presos que também têm função classificatória, mas ocorrem em construções de um certo tipo, tais como posse e quantificação. Mais especificamente, os classificadores numerais são aqueles que ocorrem em contexto de quantificação (GRINEVALD, 2000; AIKHENVALD, 2000a).

Em Wapixana, os dados de classificadores numerais oferecidos em Santos (2006) são do tipo apresentado em (26). O autor chama a atenção para a semelhança com o exemplo da

língua Nomatsiguenga, também Aruák, apresentado em Derbyshire e Payne (1990 *apud* SANTOS, 2006).

- (26) a. pa-(a)ra-d-kary Wapixana
 1-CL:falado-VR-NR
 'uma palavra'
- b. pa-tso-ro Nomatsiguenga
 1-CL:falado-F
 'uma palavra' (SANTOS, 2006, p. 118)

Um outro tipo de classificador numeral apontado em Santos (2006) são os morfemas envolvidos na própria formação dos numerais, tais como mostram os exemplos abaixo.

- (27) a. ba-y-da-'-ap
 um-mão-gênese-CL:PTT-CL:extensão
 'um'
- b. di-ki-ka'i-da-'y
 dois-antes-mão-gênese-CL:PTT
 'três'
- c. pa-mi-ka'i-ta-m-ki-'
 um-antes-mão-gênese-?-cada-CL:PTT
 'quatro' (SANTOS, 2006, p. 119-120)

Segundo o autor, os nomes para os numerais são formados por meio do *composto ka'y-dan* (mão-gênese) 'dedo', literalmente 'filho da mão'. Assim, (27a) representa algo como um-dedo 'um'; (27b) e (27c), que representam 'três' e 'quatro' são formados por 'dois dedos antes da mão completa' e 'um dedo antes da mão completa' respectivamente.

A proposta defendida neste artigo é a de que a chave para a dissolução do enigma do aparente desafio tipológico apresentado pela ocorrência de classificadores na língua Wapixana está na consideração de que esses morfemas denominados de classificadores numerais em Santos (2006) são, na realidade, termos de classe.

O argumento principal para essa afirmação está no fato de que os morfemas apresentados acima são utilizados na formação de vocabulário, mas não apresentam variação na forma dependendo do nominal quantificado. Observe a diferença com o japonês, uma

O papel da distinção contável-massivo em Wapixana

Conforme a discussão da última sessão mostrou, o desafio tipológico apresentado pelos dados do Wapixana é apenas aparente. Essa língua não apresenta um sistema de classificadores numerais desenvolvido, tal como o japonês e o tariana. Além disso, o trabalho de Pires de Oliveira e Giovannetti (2016) aponta para a inexistência de marca obrigatória de número na língua. Nesse sentido, o papel desempenhado pela distinção contável-massivo em Wapixana deve ser semelhante ao de línguas de número neutro.

A primeira evidência para essa afirmação está no fato de que os nomes nocionalmente contáveis podem ser contados diretamente (32a-b), enquanto que os nomes nocionalmente massivos não podem ser diretamente contados em Wapixana (32c-d). Isso indica que, embora não haja marca obrigatória para contagem, tal como classificador ou morfema de número, a distinção contável-massivo tem um papel na língua.

- (32) a. Idikinhayda'y kuxi
três porco
'três porcos'
- b. Idikinhayda'y zyn
três mulher
'três mulheres'
- c. *Idikinhayda'y wyn
três água
- d. *Idikinhayda'y u'ii
três farinha

Além disso, tal como o inglês, Wapixana possui dois quantificadores diferentes correspondentes à noção de 'muito', cada um especializado em um tipo de nome. *Tybary* é tal como o *much* do inglês e é utilizado com nomes massivos e *irib* é como *many*, quantificando apenas nomes contáveis. Os exemplos abaixo ilustram esses dois quantificadores na língua.

- (33) a. tybary tapi'idiny
muito.MASS leite
'muito leite'
- b. tybary kuduku

- muito.MASS mingau
'muito mingau'
- (34) a. irib dunui⁹
muito.CONT cidade
'muitas cidades'
- b. irib bai
muito.CONT pato
'muitos patos'
- c. irib wiizei
muito.CONT maloca
'muitas malocas'

Dessa forma, *tybary* parece denotar algo como 'uma grande quantidade de', enquanto que *irib* se refere a 'muitas unidades de'. Assim, palavras como *damorida* podem ser quantificados com ambos os termos, mas com significados distintos, conforme o exemplo abaixo¹⁰. Esse caso pode ser considerado similar a certos usos de contagem direta de nomes massivos em que o recipiente está implícito, como quando pedimos em um restaurante *três águas* que podem representar 'três garrafas de água' ou seja qual for o reservatório em uso.

- (35) a. tybary damorida
muito.MASS damorida
'uma grande quantidade de damorida'
- b. irib damorida
muito.CONT damorida
'vários potes com damorida'

Tybary 'muito.MASS' é ainda a palavra utilizada para o adjetivo *grande* na língua. Assim, quando ela é utilizada com nomes contáveis, o resultado não é agramatical, mas a leitura passa a ser a de uma qualificação do tamanho do objeto. Compare os dados em (34) acima e (36) abaixo.

⁹ Um parecerista anônimo, a quem agradeço, apontou para o fato de que todos os exemplos com *irib* aparecem com o nominal sem marca de número. Não é possível afirmar, no entanto, que essa ausência seja obrigatória.

¹⁰ *Damorida* é um prato típico da região norte de origem indígena bastante apimentado preparado usualmente com peixe.

- (36) a. tybary dunui
 muito.MASS cidade
 'cidade grande'
- b. tybary bai
 muito.MASS pato
 'pato grande'
- c. tybary wiizei
 muito.MASS maloca
 'maloca grande'

Dessa forma, é possível notar que *tybary* e *irib* têm uma distribuição bem-comportada. *Tybary* pode ser traduzido por 'grande' quando qualifica nomes contáveis e 'grande quantidade de' quando quantifica nomes massivos. Pesquisas futuras poderão explorar se é possível oferecer uma denotação única para *tybary* que dê conta desses dois usos. *Irib*, por sua vez, quantifica apenas sobre átomos, significando 'muitas unidades de'. Essa característica do Wapixana mostra que o papel da distinção contável-massivo na gramática dessa língua é relevante, uma vez que ela apresenta quantificadores diferentes para o domínio massivo e contável.

Considerações Finais

O objetivo deste artigo foi mostrar que a classificação tipológica do Wapixana quanto à distribuição de marcas de número e classificadores apresenta um desafio apenas aparente. Embora se tenha descrito anteriormente que a língua apresenta tanto marcas de número quanto classificadores, uma revisão da definição de classificadores demonstrou que em Wapixana eles podem ser tratados como termos de classe na língua, ou seja, são raízes nominais utilizadas na produção de léxico. Dessa forma, os resultados desse artigo indicam que a distinção contável-massivo nessa língua pode ter um papel semelhante à de línguas com marca de número, como português e inglês, ou à de línguas de número neutro. As propriedades apresentadas na última seção são compatíveis com ambos os tipos.

Recentemente, porém, Pires de Oliveira e Giovannetti (2016) apontaram para o fato de que Wapixana não é uma língua com marcas de número. Isso indica que o comportamento do Wapixana se enquadra ao de línguas de número neutro. Dessa forma, o desafio tipológico inicial apresentado pela descrição da língua fica superado. Se, à primeira vista, Wapixana

parecia ser um tipo de língua incomum por apresentar tanto morfologia de número quanto classificadores numerais, um exame mais detalhado pode mostrar que ela, na realidade, exibe características de línguas que não possui nenhum dos dois mecanismos.

Um trabalho como este procura contribuir com o debate da literatura linguística no sentido de enriquecer sua base de dados, bem como de auxiliar na descrição de uma língua indígena localizada na América do Sul. Como se notou, uma averiguação cuidadosa dos dados da língua Wapixana, bem como uma revisão dos trabalhos teóricos, mostraram que os fatos dessa língua podem ser acomodados da tipologia geral das línguas descrita em Doetjes (2012).

Agradecimentos: Agradeço a Manoel Gomes dos Santos pela generosidade em discutir os dados da língua Wapixana. Agradecimentos especiais às consultoras Uranaba e Pimydyaba. Agradeço ainda à CAPES pela bolsa de pós-doutorado PNPd-CAPES no âmbito do projeto “Documentação, Descrição e Revitalização de Línguas Indígenas em Roraima” desenvolvido na Universidade Federal de Roraima de junho de 2014 a março de 2015.

SANCHEZ-MENDES, Luciana. The count-mass distinction in Wapixana: apparent typological challenge. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 138-162, 2016.

Abstract: *The goal of this paper is to discuss the role of count/mass distinction in Wapixana (Aruák, Brasil). At first sight, these language data present a typological challenge regarding the occurrence of numeral classifiers and number marking. Languages are traditionally and typologically divided into three types: (i) languages with number morphology; (ii) languages with numeral classifiers; and (iii) languages that have neither number morpheme nor classifiers, number-neutral languages (CHIERCHIA, 2010; DOETJES 2012). However, Wapixana has been described as a language that combines both number marks and numeral classifiers, which challenges universalist proposals. The objective of this work is to solve this puzzle. The central thesis of this research is to show that this typological challenge is merely apparent, since Wapixana does not seem to necessarily require number morphemes in the nominal domain and the morphemes previously described as numeral classifiers are actually class terms. In this sense, I argue that the count-mass distinction has a role in the language grammar that may be associated with languages with or without number morphology.*

Keywords: *Semantics. Countability. Count/Mass Distinction. Indigenous Languages. Aruák Languages.*

Referências

- AIKHENVALD, A. Y. **Classifiers**: A typology of noun classification devices. New York: Oxford University Press, 2000a.
- _____. Unusual classifiers in Tariana. In: SENFT, G. (Ed.). **Systems of nominal classification**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000b. p. 93-113.
- BACH, E.; CHAO, W. Semantic types across languages. In: MAIENBORN, C.; VON HEUSINGER, K.; PORTNER, P. (Eds.). **Semantics**: an international handbook of natural language meaning. v. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 2537-2558.
- BORER, H. **Structuring Sense**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- CHENG, C-Y. Comments on Moravcsik's paper. In: HINTIKKA, K. J. J.; MORAVCSIK, J. M. E.; SUPPES, P. (Orgs.). **Approaches to natural language**. Dordrecht: D. Reidel, 1973. p. 286-288.
- CHIERCHIA, G. Plurality of mass nouns and the notion of "semantic parameter". In: ROTHSTEIN, S. (Ed.). **Events and grammar**. Dordrecht: Kluwer, 1998. p. 53-103.
- _____. Mass nouns, vagueness and semantic variation. **Synthese** 174, p. 99-149, 2010.
- DELANCEY, S. Toward a History of Tai Classifier Systems. In: CRAIG, C. (Ed.). **Noun Classes and Noun Categorization**. Amsterdam: John Benjamins, 1986. p. 437-452.
- DOETJES, J. Count/mass distinctions across languages. In: MAIENBORN, C.; VON HEUSINGER, K.; PORTNER, P. (Eds.). **Semantics**: an international handbook of natural language meaning. v. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. p. 2559-2580.
- DORON, E.; MÜLLER, A. The Cognitive Basis of the Mass-Count Distinction: evidence from bare nouns. In: CABREDO-HOFHERR, P.; ZRIBI-HERZ, A. (Orgs.). **Crosslinguistic Studies on Noun Phrase Structure and Reference**. Leiden: Brill, 2013. p. 73-101.
- FACUNDES, S. Productive Compounding and Noun Classification Systems: a case study in Apurinã (Arawak). **Revel**, Special Edition, n. 3, 2009.
- FRANCHETTO, B. **Levantamento sócio-lingüístico nas malocas Napoleão (Makuxi) e Taba Lascada (Wapichana)**. Boa vista, 1988.
- GIOVANNETTI, M. G.; VICENTE, H. On the count/mass distinction: aspects of the quantifier system of Wapishana. **Nominals** – Recife-PE, March 17th, 18th, 2016. Book of Abstracts. 2016. p. 15-16.
- GIVÓN, T. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (Ed.). **Noun Classes and Noun Categorization**. Amsterdam: John Benjamins, 1986. p. 77-102.
- GRINEVALD, C. A Morphosyntactic Typology of Classifiers. In: SENFT, G. (Ed.). **Systems of Nominal Classification**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 50-92.

LIMA, S. **The grammar of individuation and counting**. 2014. 229f. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Massachusetts Amherst, 2014.

MOORE, D. Language Situation. In: BROWN, K. (Org.). *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 2. ed. Londres, Oxford: Elsevier, 2006. p. 117-128.

_____. Línguas indígenas. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 217-239.

QUINE, W. V. O. **Word and Object**. Cambridge: MIT Press, 1960.

RODRIGUES, A. D. **Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROTHSTEIN, S. Counting and the Mass Count Distinction. *Journal of Semantics*, 27(3), p. 343-397, 2010.

SANTOS, M. G. **Uma Gramática do Wapixana (Aruák) – Aspectos da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe**. 2006. 280 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; GIOVANNETTI, M. L. F. Wapishana (Aruák) Nominal System: First steps. **Trabalho apresentado no Semantics of Under-represented Languages in the Americas 9**. University of California, Santa Cruz, 2016.

Submetido em 20/03/2016

Aceito em 18/05/2016.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: A VARIANTE RETROFLEXA NA VARIEDADE RIO-PRETENSE

Aline VASSOLER¹

Roberto Gomes CAMACHO²

Resumo: A pronúncia retroflesa do rótico em coda silábica, uma variante estigmatizada pelos falantes de outras variedades, identifica a chamada variedade caipira em que se inclui a região de São José do Rio Preto. Para examinar em que medida esse traço característico é também estigmatizado na variedade rio-pretense, avaliou-se, neste trabalho, o grau de prestígio ou de estigmatização dessa variante em comparação a outras duas pronúncias possíveis: o tepe alveolar e a fricativa velar, no contexto seguinte a /a/, /i/ e /u/. O procedimento metodológico incluiu uma gravação de 27 enunciados contendo essas três realizações à qual se aplicou, em seguida, testes de atitudes e de crenças linguísticas a dois grupos de participantes de Ensino Fundamental, um da rede pública e outro da rede particular e um grupo de participantes de Ensino Superior. Os resultados do teste de crenças apontaram que, especificamente em contexto vocálico de /i/, não houve homogeneidade nas respostas dos três grupos. Nos resultados do teste de atitudes, os participantes de ensino superior atribuíram notas mais altas que os participantes do Ensino Fundamental à pronúncia de tepe em todas as escalas avaliadas. No geral, os resultados mostraram que, apesar de a retroflesa constituir um traço identificador da variedade caipira, é à variante tepe que os participantes atribuem maior grau de prestígio.

Palavras-chave: Rótico. Teste de atitudes. Teste de crenças. Variante de prestígio. Variante estigmatizada. R-retroflexo.

¹ UNESP – Universidade Estadual Paulista – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – alineoliveiravassoler@gmail.com

² UNESP – Universidade Estadual Paulista – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto – São Paulo – Brasil. 15054-000 – camacho@sjrp.unesp.br (Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – processo 303176/2015-6).

Introdução: justificando a proposta

A variedade do noroeste paulista, especificamente a da região de São José do Rio Preto, tem como marca prototípica a pronúncia retroflexa do (r)³ em posição de coda silábica. Essa variante, popularmente conhecida como “r-caipira”, é um dos traços que imprimem à variedade um valor negativo de estigmatização social, especialmente porque, ao mencionar a abrangência do dialeto caipira, Amaral (1955[1920]) inclui até mesmo “as pessoas educadas e bem falantes” sob o escopo de sua influência. É justamente essa característica que, segundo Amaral, criou nos paulistas a fama de corromper o vernáculo “com muitos e feios *vícios* de linguagem” (AMARAL, 1955[1920] p. 41). O próprio Amaral, o primeiro pesquisador a investigar esse traço fonológico, faz uma leitura preconceituosa de seus falantes, ao mencioná-los como “os genuínos caipiras, os roceiros ignorantes e atrasados”⁴ (AMARAL, 1955[1920], p. 41).

Os termos para a referência aos falantes, acima mencionados, são um claro indício de atribuição de estigma social, especialmente quando a avaliação negativa é parte das crenças de falantes de outras regiões do país. Em razão disso, uma pergunta relevante a fazer é em que medida os próprios falantes da variedade rio-pretense, usuários da alternante retroflexa, também compartilham essa mesma valoração social.

No âmbito da caracterização fonética de /R/, um estudo relevante por sua abrangência é o de Callou, Moraes e Leite (1996). Ao submeterem à análise 4.334 ocorrências da variável (r) em cinco capitais brasileiras, os autores identificam sete realizações fonéticas: vibrante apical múltipla; vibrante uvular; fricativa velar; fricativa laríngea (aspirada); vibrante apical simples; aproximante retroflexa; zero fonético.

A variável (r), especificamente em posição de coda, pode também conter mais de uma variante, conforme o modo de pronunciar da região de origem de cada falante. Enquanto, na capital do estado de São Paulo, espera-se mais a realização de tepe [r], no interior do estado, a aproximante retroflexa [ɻ] é apontada como a realização mais recorrente (LEITE; CALLOU, 2005). No entanto, sabe-se que, nessa posição silábica, ocorrem pelo menos duas outras variantes: a fricativa velar surda [x] ou sonora [ɣ], estereótipos da variedade carioca; e a fricativa glotal surda [h] ou sonora [ɦ], próprias da variedade mineira de Belo Horizonte (CRISTÓFARO SILVA, 2007). Podem-se adicionar ainda o apagamento de /R/ e uma

³ Este trabalho dará preferência pela notação entre parênteses () quando se tratar da variável que abrange as variantes do rótico, conforme amplamente usado por Labov (1972).

⁴ O Projeto de História do Português Paulista (PHPP), cujo objetivo principal é investigar a formação da sociedade paulista e suas variedades linguísticas, faz uso do termo “caipira” para designar a sociedade paulista como um todo sem qualquer rotulação pejorativa.

aproximante alveolar [J], que não se vinculam ao uso de nenhuma variedade específica e, em menor escala, a variante múltipla [r], usada na variedade paulistana e em partes do sul do país.

Trabalhos que já se debruçaram sobre a variedade falada em São José do Rio Preto, como os de Guiotti (2002), Leite (2010) e Aronne (2010), fornecem evidências de que a pronúncia preferida do arquifonema /R/ em posição de coda é a retroflexa. Os dados de Guiotti (2002) e de Leite (2010) apontam para o fato de a retroflexa permanecer avaliada como caipira num sentido pejorativo, o que reforça no senso comum o valor estigmatizado que se atribui a essa variante. Além da retroflexa, é possível ouvir, com menor frequência, o tepe, e muito raramente qualquer uma das duas pronúncias fricativas, quando se tratar de falante de outra variedade (GUIOTTI, 2002).

Em razão disso, estabeleceu-se como objetivo para este trabalho proceder a uma análise de atitudes e crenças, para examinar (i) em que medida os falantes da variedade de São José do Rio Preto no papel de avaliadores também atribuem à variante retroflexa um valor de estigmatização, em contraste com outras pronúncias da mesma variável; (ii) em que medida essa avaliação subjetiva está relacionada a fatores linguísticos e extralinguísticos.

Portanto, o que este estudo pretende fazer não é apenas verificar a reação subjetiva à pronúncia retroflexa, mas ir além, já que estimula os participantes a contrastar crenças e atitudes não apenas em relação à pronúncia retroflexa, mas a essa realização fonética em contraste com outras realizações como o tepe e a fricativa. Sabendo de antemão que os falantes da variedade riopretense fazem uso da variante retroflexa, a que norma subjetiva aderem quando estiverem no papel de avaliadores? Mais especificamente, qual é o valor relativo do r-retroflexo e em que dimensão de poder e de solidariedade ele é estigmatizado?

Com base numa gravação com sentenças contendo pronúncias de retroflexa, tepe e fricativa, apresentadas como estímulo, aplicaram-se testes de atitudes e crença, elaborados com base na proposta de Cyranka (2007), a três grupos de ouvintes de diferentes níveis de escolaridade. As respostas fornecidas pelos participantes foram submetidas ao programa *STATISTICA-versão-7* (STATSOFT, 2004), mediante o qual se realizou um teste de qui-quadrado para a análise das crenças e o ANOVA (CYRANKA, 2007) para a análise do teste de atitudes.

Identificação do fenômeno variável

Como vimos, foi uma obra publicada na década de 1920 que chamou a atenção dos filólogos e linguistas para a pronúncia dos falantes da variedade “caipira”. Do olhar que Amaral (1955[1920]) dirigiu a essa variedade, resultou a primeira caracterização fonética da variante retroflexa:

[...] r inter e post-vocálico (arara, carta) possui um valor peculiar: é línguo-palatal e guturalizado. Na sua prolação, em vez de projetar a ponta contra a arcada dentária superior, movimento este que produz a modalidade portuguesa, a língua leva os bordos laterais mais ou menos até os pequenos molares da arcada superior e vira a extremidade para cima, sem tocá-la na abóbada palatal. Não há quase nenhuma vibração tremulante (AMARAL, 1955[1920], p. 47-48).

O autor afirma ainda que o r-retroflexo se assemelha foneticamente à realização do r inglês pós-vocálico, posição contestada por Head (1978), como veremos adiante.

De um ponto de vista histórico-social, Amaral (1920) afirma que a mudança da mão-de-obra escrava para a massa assalariada na sociedade brasileira culminou com diversas mudanças na vida da população – inclusive na língua – e, especificamente, nas manifestações dialetais. O “sistema distinto e inconfundível” (AMARAL, 1955[1920], p. 41) falado pela maioria da população, predominantemente rural, é justamente o dialeto caipira.

Amaral (1955[1920]) ainda chegou a sustentar a crença de que o dialeto caipira tenderia ao desaparecimento em um prazo não definido e seria substituído por outras formas linguísticas peculiares. Contrariando essas suposições, emergiram – já em outras bases teóricas – os estudos de Rodrigues (1974), Head (1978), Guiotti (2002), Leite (2004) e Castro (2009). Além de confirmarem a manutenção da realização fonética da variante retroflexa, estudos envolvendo análises instrumentais e de oitivas apontaram para outras realizações da variável (r).

Esses estudos discutiram exaustivamente a origem e a extensão geográfica da pronúncia retroflexa, sugerindo, inclusive, revisões da proposta de Amaral (1955[1920]). Com efeito, além do interior de São Paulo, como sugere Amaral (1955[1920]), Cunha (1968) agrega à comunidade de falantes da variante retroflexa o norte do Estado de São Paulo e o sul de Minas Gerais. Silveira Bueno (1958 *apud* HEAD, 1978, p. 22-23) acrescenta Mato Grosso, Goiás e norte do Paraná, enfatizando, ademais, que algumas cidades fundadas por bandeirantes dispõem caracteristicamente de dialetos prototipicamente caipiras, como Itu, Porto Feliz, Tietê, Atibaia, Bragança Paulista, Piracicaba, Tatuí, Limeira, Taubaté.

Com base em inquéritos gravados, Rodrigues (1974) investigou a fala de moradores na zona rural de Piracicaba para constatar que, de fato, a pronúncia retroflexa não havia desaparecido como previra Amaral (1955[1920]). Procurando, inclusive, dar uma identificação fonética mais adequada a essa variante, essa autora a classifica como líquida vibrante retroflexa⁵ ocorrendo em quatro contextos linguísticos: (1) final de palavra, como em *diretor*; (2) final de sílaba interna, como em *carta*; (3) posição intervocálica, como em *arara*; e (4) segundo membro de grupo consonantal, como em *prata*.

Segundo Head (1978), a origem dessa variante não está vinculada à influência de outras línguas⁶ ou de outro meio geográfico, como muito se alardeava, mas a um processo interno da língua portuguesa, envolvendo variação e mudança entre os fonemas /r/ e /l/. Num dialeto, como o de Itu (ZAPPAROLI, 1970 *apud* HEAD, 1978), e no de São Luiz do Paraitinga (ISTRE, 1971 *apud* HEAD, 1978), o r-retroflexo ocorre em final de sílaba interna e final de palavra, o que caracteriza a coda silábica.

A variedade de Capivari também inclui a variante retroflexa na posição intervocálica, além das duas posições de coda silábica. Em Piracicaba a retroflexa ocorre ainda na segunda posição do grupo consonantal, como em *fritar*, *cravo* etc. Brandão (1991) agrega a essas regiões tipicamente caipiras o Norte do Paraná, o Sul de Minas, Goiás e Mato Grosso.

Ao contrário do que foi previsto por Amaral (1955[1920]), não apenas persistiu a realização fonética da variante retroflexa, mas, sobretudo, estendeu-se amplamente seu escopo, conforme veremos em trabalhos assentados no arcabouço variacionista de Guiotti (2002), Leite (2004) e Aronne (2010).

Guiotti (2002) justifica inclusive seu estudo com base na ideia de que o r-retroflexo se mantém nessa variedade por motivações culturais e econômicas, o que contraria diretamente as especulações de Amaral (1955[1920]). Segundo a autora, desde a década de 1960, o jovem da alta classe vem aderindo ao estilo cultural *country*, motivador da adesão a um tipo específico de música sertaneja e de forma de se vestir. Como a região do noroeste paulista também se tem destacado economicamente como um importante mercado consumidor, produzir o r-retroflexo seria identificar-se como pessoa do interior paulista com sucesso econômico e,

⁵ A autora também classificou /r/ retroflexo de Piracicaba como *cacuminal*. Segundo o **Dicionário de Linguística**, “consoante cacuminal (e também muitas vezes retroflexa e, mais raramente, cerebral) é uma consoante cuja articulação comporta contacto da parte inferior da língua contra o ápice da abóbada palatina (lat. *cacumen*)” (DUBOIS, 1993, p. 93).

⁶ Head (1978) desmistifica a influência da língua indígena e da língua inglesa nas origens do r- retroflexo.

consequentemente, um caso de prestígio local, que identificaria um fenômeno de prestígio encoberto⁷.

Guiotti (2002) investigou as variantes de (r) em três diferentes graus de formalidade com diferentes graus de atenção à forma, que identifica a visão de estilo postulada por Labov (1972): (i) narrativa de experiência pessoal; (ii) leitura de um texto; e (iii) leitura de uma lista de palavras. A primeira identifica um estilo espontâneo, enquanto as duas últimas identificam dois graus progressivamente mais elevados de formalidade. A autora corrobora a hipótese de que se preserva a pronúncia retroflexa nas três situações, inclusive na mais formal. Além disso, uma análise subjetiva dos próprios falantes, obtida a partir de testes de atitudes, permitiu inferir o valor de estigmatização da variante retroflexa. No entanto, aponta o estudo que a variante mais estigmatizada é a ausência de qualquer realização de (r) na coda silábica e não a retroflexa.

Certamente esse valor tem a ver com o modo como a variação é tratada em situação escolar: o letramento formal reforça o valor de prestígio dos segmentos escritos que estão ausentes em situações de fala, como em *fala(r)*, *quise(r)*. Essa situação de valorização do escrito não se dá na mesma proporção com a pronúncia da retroflexa, uma vez que não há qualquer correlato normativo na escrita escolar para representar esse segmento fonético.

Leite (2004), por seu lado, também investiga a pronúncia de estudantes rio-pretenses moradores de Campinas (SP), identificando a manifestação da aproximante retroflexa. Seu trabalho aponta para um processo progressivo de abandono dessa pronúncia, o que pode identificar nela um indicador de valoração negativa:

Nos depoimentos dos informantes, podemos perceber a expectativa de que com o tempo, ou seja, com o passar dos anos em Campinas, a pronúncia que têm do <r> retroflexo irá alterar, de tal forma que encontrarão uma pronúncia “intermediária”, tal qual a dos campineiros, avaliada por esses informantes como pronúncia prestigiosa (LEITE, 2004, p.89).

A tendência pela estigmatização da pronúncia retroflexa, ancorada no depoimento dos informantes de Leite (2004), pode representar a ocorrência de uma mudança a um padrão intermediário por simples contato com a variedade de Campinas e, consequentemente, por um processo de acomodação ao *input* da nova variedade. A mudança no padrão é, portanto, apenas indício indireto do alto estigma da variante retroflexa, que só se infere com base no depoimento desses falantes sobre seu esforço para chegarem a esse padrão intermediário.

⁷ Se há, por um lado, pressões sociais que promovem a variedade padrão, deve haver também pressões contrárias favorecendo a variedade local e informal. No entanto, se assim for, essas pressões contrárias devem ser tácitas e não conscientes, porque elas não são fáceis de identificar, diferentemente das forças que favorecem o padrão, que são cristalinamente claras (CHAMBERS, 1996, p. 221)

A investigação acústica promovida por Leite (2015) permitiu-lhe constatar por fim que, apesar de representar um estereótipo da fala caipira pelos falantes de outras variedades, a pronúncia da variante retroflexa não deixa de estar viva e presente no falar campineiro, desmentindo a crença, mais ou menos generalizada, de que essa comunidade de fala tem uma pronúncia intermediária entre o falar caipira e o falar paulistano.

Embora os informantes das duas pesquisas sejam falantes da mesma localidade, os resultados apontam para uma discrepância em termos de classificação fonética. Para Guiotti (2002), trata-se da pronúncia retroflexa, enquanto nos dados de fala espontânea e informal de Leite (2004), a variante é classificada como aproximante retroflexa.

O trabalho de Aronne (2010), também apoiado numa perspectiva variacionista, tem uma base mais descritiva sobre as características fonético-fonológicas da variedade falada em São José do Rio Preto. Dentre outros segmentos sonoros, a pesquisadora descreve realizações de /R/, com alta frequência da variante retroflexa na fala dos 12 informantes pesquisados. De conformidade com os resultados de Guiotti (2002), Aronne (2010) também detectou frequências elevadas de apagamento.

Em pesquisa mais recente, voltada para a variedade paulistana, Oushiro e Mendes (2013) identificaram a coexistência das variantes tepe e retroflexa. Os autores forneceram evidências de dois movimentos contrários na capital: uma mudança em favor do r-retroflexo nas regiões periféricas e uma mudança em favor do tepe nas regiões centrais. Mais recentemente, Oushiro (2015) considera que o forte favorecimento do r-retroflexo entre jovens de classe baixa foi ativado por uma reinterpretação de seu significado social como uma variante local e de prestígio. Essa reinterpretação é por ela atribuída à presença maciça de imigrantes do Norte/Nordeste, cuja variante fricativa é relativamente mais estigmatizada na comunidade que a retroflexa.

Por fim, pode-se afirmar que a estigmatização da variante retroflexa foi detectada por Dias (2014) em estudo realizado na variedade caipira falada na região de Jacarezinho, norte do Paraná e por Aguilera e Silva (2015), na variedade falada no Triângulo Mineiro.

Apesar de não deixarem de realizar a pronúncia retroflexa, os falantes de Jacarezinho compartilham um sentimento preconceituoso em relação à própria fala. Num dos depoimentos que coletou de um docente de escola pública, Dias (2014) ressalta que esse professor não admite realizar a pronúncia retroflexa, policiando-se com base na crença de que o uso dessa alternante esteja associado à pobreza, um claro indício de que o preconceito linguístico é na verdade um preconceito social (BAGNO, 2003).

Numa direção contrária à de Dias (2014), Aguilera e Silva (2015) reiteram a preservação do r-retroflexo, em oposição à previsão pessimista de Amaral (1955[1922]), atribuindo-a a uma nova configuração social do caipira, hoje visto como dotado de uma situação financeira consolidada, que faz questão de exhibir em rodeios, consolidando, nesse caso, o mesmo sentimento de identidade previsto por Guiotti (2002). Esse sentimento de identidade é interpretado pelas autoras com o conceito de prestígio encoberto, postulado por Labov (1972, p. 249), que está ligado ao desejo do falante de manter sua identidade no interior de seu grupo social; é, em suma, um valor delegado por determinado grupo de falantes a uma forma linguística supostamente desprestigiada.

Avaliação subjetiva: atitudes e crenças sociais

A norma que rege a variedade prestigiada é um componente constitutivo da estrutura sociolinguística na medida em que configura dois modos distintos, mas complementares de existência: as normas de produção, ou norma objetiva, e as normas de avaliação, ou norma subjetiva (CAMACHO, 2013).

Tomando-se, em primeiro lugar, a noção de norma objetiva, pode-se afirmar que as realizações linguísticas enunciadas no interior de uma comunidade, como as diferentes pronúncias de (r), constituem uma estrutura de duas dimensões, uma social e uma estilística, na medida em que se acham correlacionadas tanto à posição social dos interlocutores quanto às condições de produção dos discursos que enunciam.

Tomando-se, em segundo lugar, a noção de norma subjetiva, pode-se afirmar, nos termos labovianos (LABOV, 1972), que a norma identifica um padrão regulador, implícito ou explícito, que rege o desempenho linguístico objetivo. Essa perspectiva representou uma revisão no tratamento estruturalista de comunidade linguística.

Com efeito, os procedimentos da linguística descritiva se baseavam numa concepção de língua que a enxergava como um sistema estruturado de normas sociais (numa interpretação ecumênica do termo *social*), invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Essa concepção entende que uma comunidade linguística implica um conjunto de pessoas que emprega o mesmo sistema de formas idênticas, pelo menos numa concepção idealizada de linguagem, como aparece implícito numa das definições axiomáticas de Bloomfield (1978[1926], p. 47). Sob essa perspectiva, é inovador o conceito de comunidade que a sociolinguística laboviana postula, como veremos a seguir.

As investigações de Labov (1972) sobre a estrutura sociolinguística do inglês falado na cidade de Nova Iorque permitiram-no avaliar como verdadeiramente surpreendente a natureza uniforme das reações, a norma subjetiva, a despeito da grande diversidade linguística existente na norma objetiva. Os nova-iorquinos, por exemplo, variam enormemente a realização da variável (th) em *thing* ‘coisa’, como fricativa interdental, africada ou oclusiva, mas a maioria deles é capaz de identificar as formas não padrão na fala de outras pessoas, estigmatizando socialmente os que as empregam. Além disso, os que apresentam frequência mais elevada de formas não padrão em sua própria fala mostram-se mais sensíveis do que outros na percepção, na identificação e na estigmatização dessas alternantes na fala dos outros.

Do mesmo modo, as descobertas de Labov (1972) sobre a realização de [ɹ] pós-vocálico seguido ou não de consoante, na fala de Nova Iorque, mostram que há falantes que, na norma objetiva, realizam o apagamento [ɹ] quase categoricamente, mas mostram também que a realização desse segmento tem para eles prestígio social nos procedimentos de avaliação subjetiva. Por isso, Labov (1972) propõe uma revisão ao conceito de comunidade linguística, interpretando-a não como um grupo de pessoas que empregam as mesmas formas, como a definia Bloomfield (1978[1926]), mas como um grupo de pessoas que compartilham as mesmas normas subjetivas em relação ao uso da língua.

O modo como uma norma identifica os membros de uma comunidade é detectável metodologicamente na análise das atitudes ou julgamentos de valor que, inconscientemente, os falantes atribuem aos usos da língua. Esses julgamentos de valor teriam, para Labov (1972), uma natureza mais uniforme do que o emprego direto das formas linguísticas indiretamente avaliadas, de que resulta a heterogeneidade natural da linguagem, observável na norma objetiva.

O procedimento metodológico empregado na análise das normas é a aplicação de testes que medem indiretamente a avaliação subjetiva dos falantes em relação às variantes em análise. Essas avaliações, que identificam normas subjetivas, são detectáveis somente por vias indiretas por se situarem abaixo do nível da percepção consciente. Somente estão no nível da percepção consciente os estereótipos, em geral preconceituosos, como dizer que é próprio do paranaense enunciar a frase “leite quente dá dor de dente” pronunciada com todas vogais anteriores em posição final no espectro médio da articulação (CAMACHO, 2013). Assim, enquanto a língua é constitutivamente heterogênea no uso, as avaliações teriam um caráter relativamente mais uniforme, o que permitiria, portanto, identificar os falantes como membros da mesma comunidade linguística.

Como as reações subjetivas parecem ser mais uniformes em seu conjunto que o desempenho objetivo, Labov (1972) postula que o critério definidor de comunidade de fala é a

existência de um conjunto de normas que seus membros compartilham entre si, a despeito da diversidade no uso, princípio inicialmente formulado por Lambert *et al.* (1960). Está suficientemente claro que o reconhecimento de valores sociais vinculados à expressão verbal, embutido nos testes de reação subjetiva, é critério determinante para a identificação do próprio conceito de norma que Labov (1972) desenvolve. É a norma que determina se uma variante linguística é estigmatizada ou prestigiada pelos membros da comunidade.

É por isso que estabelecemos como principal objetivo deste trabalho a análise das respostas fornecidas por participantes no papel de avaliadores a respeito da realização variável de róticos na posição de coda silábica interna, especialmente a variante retroflexa em confronto com outras pronúncias.

Definição dos procedimentos metodológicos

As primeiras investigações sobre atitudes linguísticas remontam à década de 60, quando Lambert *et al.* (1960) investigaram a avaliação de jovens canadenses falantes de francês e de inglês em relação à sua própria língua. O experimento de Lambert e associados, que passou a ser conhecido como *matched guise*, ou “técnica dos falsos pares”, consiste em duas etapas: a preparação de estímulos e a aplicação de questionários com base nos estímulos. No caso específico desse experimento, Lambert *et al.* (1960) gravaram quatro falantes bilíngues, que leram um mesmo texto em inglês e francês. Duas outras gravações foram incluídas a essas oito como controle. As gravações foram apresentadas posteriormente a estudantes de duas universidades de Montreal, distribuídos entre francófonos e anglófonos. Para cada um dos dez estímulos, os participantes deveriam julgar os falantes em relação a quatorze características pessoais, organizadas em escalas de seis pontos, na suposição de que as vozes ouvidas provinham sempre de diferentes indivíduos.

Esse método indireto passou depois por diversas alterações, especialmente em relação à escala de avaliação. A alteração mais conhecida, nesse domínio, segundo Cyranka (2007, p. 27), denominada “técnica do diferencial semântico”, consiste na construção de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do *continuum*. A construção de um conjunto de escalas desse tipo propicia a obtenção de uma classificação múltipla de atitudes em relação a um estímulo. Como as respostas são marcadas por números nos traços da escala, pode-se chegar a um cálculo descritivo-demonstrativo das reações subjetivas dos falantes às amostras de fala e, conseqüentemente, aos dialetos dos sujeitos avaliados (CYRANKA, 2007).

Os testes de atitudes são, portanto, planejados para permitir o surgimento de dimensões em escalas avaliativas, emanadas da subjetividade de ouvintes-avaliadores em relação ao valor social das variedades dialetais e dos indivíduos que as falam. Esses julgamentos propiciam a apreensão de valores e significados relevantes para a identificação de prestígio ou estigmatização social de falantes de determinadas variedades.

Uma situação de pesquisa, que envolva julgamento auditivo de realizações de uma variável, implica, portanto, a existência de uma amostra previamente gravada por falantes nativos da variedade em pauta, seguida de uma situação de avaliação subjetiva em que a gravação, previamente realizada, é depois tocada para a audição e julgamento dos participantes da pesquisa.

A amostra de fala que serviu de base para as avaliações subjetivas neste trabalho foi emitida por um sujeito do gênero feminino, com 26 anos de idade, falante típico da variedade investigada. Como se trata de um único sujeito gravando diferentes variantes do rótico, o método utilizado é uma adaptação que não segue à risca a técnica utilizada por Lambert *et al.* (1960). A gravação foi realizada por meio de uma mesa de som, em um ambiente acusticamente isolado do Laboratório de Fonética da UNESP de São José do Rio Preto.

A amostra lida e gravada foi composta por sentenças estrategicamente construídas que contivessem uma sequência contendo uma vogal seguida da manifestação de uma variante de (r), com base no Instrumento de Avaliação de Fala para Análise Acústica (IAFAC), proposto por Berti, Pagliuso e Lacava (2009). A opção pelas vogais periféricas /i/, /a/ e /u/ foi um procedimento econômico que substituiu a representação de todas as vogais pelos extremos do triângulo vocálico com o propósito de testar se a posterioridade da vogal /u/ aumenta o grau de retroflexão e, portanto, poderia indicar grau maior de estigmatização. O quadro 1 abaixo mostra as sentenças produzidas para o estímulo dos testes de avaliação subjetiva:

Quadro 1 – *Corpus* organizado pelo contexto vocálico

Contexto vocálico	<i>Corpus</i>
/a/	A carta foi enviada.
/i/	O circo estava cheio.
/u/	O vestido está curto .

Para cada uma das três sentenças, o sujeito emitiu três realizações diferentes de (r), que representaram o tepe alveolar, a retroflexa alveolar e a fricativo velar, o que totalizou nove estímulos (3 sentenças x 3 pronúncias x 3 repetições). A leitura das sentenças foi realizada de maneira aleatória. A pronúncia da fricativa no experimento, que não é realizada na variedade

rio-pretense, tem apenas o efeito comparativo de representar, no imaginário popular, a forma carioca de falar. O tepe, que é pronunciado em certas situações mais formais, conforme atesta Guiotti (2002), embora com baixa frequência, também representa, no imaginário popular, a variante identificadora da fala paulistana.

Os testes de atitudes e de crenças, por seu lado, contaram com a participação de 60 avaliadores, assim distribuídos: 16 participantes do Ensino Superior, 21 participantes do 9º ano de uma instituição particular e 23 participantes do 8º ano de uma instituição pública. Os participantes do Ensino Superior cursam o primeiro ano do curso de Química de uma instituição privada e estão na faixa de 18 a 22 anos de idade. Os participantes do Ensino Fundamental, tanto da escola particular quanto da pública, estão na faixa de 13 a 15 anos de idade.

Para cada estímulo de (r), definido em relação aos contextos vocálicos, os participantes responderam a um teste de atitudes e a um teste de crenças, aplicados nessa ordem por representaram graus crescentes de conscientização. A apresentação das sentenças foi randômica de acordo com a gravação prévia.

O primeiro teste foi empregado para a avaliação de atitudes, elaborado com base na proposta de Cyranka (2007), mas em vez da técnica do diferencial semântico, usamos a escala de Likert, um tipo de escala de resposta psicométrica, usada habitualmente em questionários para pesquisas de opinião. O diferencial semântico consiste na construção de uma série de escalas bipolares de sete pontos, com adjetivos de valores opostos colocados nas extremidades do *continuum*. Já a escala de Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os participantes especificam seu nível de concordância com uma afirmação (LIKERT, 1932).

O teste de atitudes foi pautado por seis qualificações que remetem a valores de poder e solidariedade. A dimensão de poder foi representada pelas qualificações “inteligente”, “competente” e “rico”, enquanto a dimensão de solidariedade, pelas qualificações “honesto”, “simpático” e “boa pessoa”, conforme consta no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Ficha de avaliação do teste de atitudes

Gravação: Nome: Escola Data:							
	1	2	3	4	5	6	7
Inteligente							
Competente							
Rico							
Honesto							
Simpático							
Boa pessoa							

Cada participante, atuando no papel de avaliador, recebeu a ficha referente ao teste de atitudes. O participante deveria preencher uma célula para cada linha, atribuindo uma nota entre 1 e 7, para cada uma das qualificações (inteligente, competente, rico, honesto, simpático, boa pessoa).

Os participantes receberam a instrução de que iriam ouvir nove estímulos contendo diferentes pronúncias e que deveriam escolher uma qualificação e uma nota com base na impressão que o locutor lhes teria causado pelo modo como pronuncia as sentenças. Para cada qualificação, abriu-se um leque de 1 a 7 para a atribuição de uma nota e os participantes ficaram cientes de que quanto mais próxima do adjetivo, maior seria a nota e vice-versa.

Em seguida, aplicou-se o teste de crenças com os mesmos participantes. Assim como no teste de atitudes, cada participante recebeu um questionário com questões fechadas a apenas duas escolhas possíveis, verdadeiro (V) e falso (F). O quadro 3 abaixo mostra como o teste foi concebido:

Quadro 3 – Ficha de avaliação do teste de crença

	V	F
A pessoa fala bem.		
A profissão desta falante é diretora.		
A profissão desta falante é faxineira.		
Essa pronúncia é adequada.		

O teste de atitudes, que consiste em questões subjetivas, solicita do participante uma avaliação indireta (inclusive com uma escala gradual para as respostas), apelando, portanto, ao inconsciente dos sujeitos (CYRANKA, 2007). Já o teste de crenças, composto por questões diretas, recebe também respostas diretas do tipo “falso/verdadeiro”, que estariam ligadas a um

nível mais consciente de percepção, que remete, portanto, às crenças e aos preconceitos dos participantes de acordo com o imaginário social que compartilham.

O levantamento dos dados foi secundado por um processamento estatístico com base no *software* STATISTICA, versão 7.0 (STATSOFT, 2004), com a aplicação, na análise do teste de crenças, do teste estatístico qui-quadrado para cada realização de (r). Esse teste teve como objetivo analisar a comparação entre os números de respostas de verdadeiro e de falso fornecidos pelos participantes com seus diferentes perfis sociais. A proposta desse teste se assenta nas hipóteses H0 e H1, que preveem o seguinte:

- Hipótese nula (H0): não existe associação entre as proporções relativas do conteúdo das respostas e o grupo de avaliadores (escolares do ensino público, particular e faculdade).

- Hipótese inicial (H1): existe associação entre as proporções relativas do conteúdo das respostas e o grupo de avaliadores (escolares do ensino público, particular e faculdade).

A análise estatística do teste de atitudes foi conduzida pela *Análise de Variância* (ANOVA), que, segundo Cyranka (2007), é uma ferramenta destinada à comparação de vários grupos envolvidos, que, no presente caso, são os três grupos de participantes com diferentes perfis escolares e sociais, tendo como variáveis dependentes os valores de 1 a 7 para cada fator analisado (inteligente, competente, rico, honesto, simpático, boa pessoa). O emprego desse teste tem por objetivo confirmar ou refutar as seguintes hipóteses:

- Hipótese nula (H0): a média de todos os valores é igual;
- Hipótese alternativa (H1): pelo menos uma das médias é diferente.

O fator independente considerado na análise foi tipo de escola: (1) escola de ensino fundamental pública; (2) escola de ensino fundamental privada ou (3) escola de ensino superior privada. A correção de Bonferroni foi utilizada como teste *post-hoc* para ajustar as medidas de significância às múltiplas comparações⁸. Para ambos os testes, o limite do nível de significância foi estabelecido em $p < 0,05$.

⁸ O teste *post-hoc* é utilizado após a análise ANOVA desenvolvida a fim de verificar que médias são estatisticamente diferentes. Como o ANOVA consiste em múltiplas comparações, o ajuste de medidas de probabilidades é necessário, uma vez que aumentam as chances de se observar diferença significativa. A correção de Bonferroni consiste, basicamente, na divisão dos valores de significância observados inicialmente pelo número de comparações realizadas.

A avaliação subjetiva das variantes do rótico em posição de coda

Como já se descreveu na metodologia, as respostas para as assertivas do teste de crenças se resumiram a duas respostas alternativas (verdadeiro ou falso). Para cada afirmativa, verificou-se a diferença entre a percepção dos diferentes tipos de (r) estudados com a proporção relativa das respostas dos três grupos de participantes (da escola pública, da escola particular e de ensino superior). A tabela 1 mostra os resultados do teste qui-quadrado das quatro assertivas, que correlaciona as respostas dos informantes aos tipos de (r):

Tabela 1: Resultado do teste qui-quadrado referente às assertivas associadas a crenças sobre os tipos de (r) (em negrito, os valores de p abaixo de $p < 0,05$)

Contexto vocálico	(r)	A pessoa fala bem	A profissão do falante é diretora	A profissão do falante é faxineira	Esta pronúncia é adequada
/a/	fricativa	0,312	0,406	0,214	0,29
/i/	fricativa	0,465	0,030	0,021	0,378
/u/	fricativa	0,387	0,099	0,013	0,631
/a/	tepe	0,092	0,073	0,185	0,12
/i/	tepe	0,303	0,013	0,658	0,036
/u/	tepe	0,141	0,631	0,305	0,550
/a/	retroflexo	0,333	0,5	0,351	0,603
/i/	retroflexo	0,126	0,003	0,065	0,859
/u/	retroflexo	0,121	0,821	0,083	0,658

A tabela 1 aponta para a existência de diferenças significativas nas respostas fornecidas indiferentemente por todos os participantes nas seguintes variantes: (1) a realização da pronúncia fricativa em contexto /i/ e /u/; (2) a do tepe em contexto de /i/; e (3) a retroflexa em contexto de /i/.

Na análise específica da assertiva *A profissão desta falante é diretora* (tabela 2), há respostas estatisticamente diferentes nos seguintes domínios: (a) na realização do (r) fricativo em contexto de /i/, com a seleção de *falso* pelos participantes da escola pública e particular; (b) na realização da variante tepe após /i/, com a seleção de *falso* pelos participantes da escola pública e da particular; (c) na realização da variante retroflexa após a vogal /i/ com a seleção de *falso* pelos participantes da escola pública e da escola particular.

Tabela 2: Distribuição de respostas e valor de significância do teste qui-quadrado referentes à assertiva *A profissão desta falante é diretora* (em negrito, os valores de $p < 0,05$). A sigla F significa falso, a sigla V significa verdade e o N refere-se a número

Contexto vocálico	(r)	Escola pública (N=23)		Escola superior (N=16)		Escola particular (N=21)		p
		F	V	F	V	F	V	
/a/	fricativa	17	6	9	7	11	10	0,406
/i/	fricativa	20	3	9	7	11	10	0,03
/u/	fricativa	12	11	13	3	16	5	0,099
/a/	tepe	12	11	3	13	7	14	0,073
/i/	tepe	15	8	8	8	5	16	0,013
/u/	tepe	15	8	8	8	13	8	0,631
/a/	retroflexo	15	8	9	7	10	11	0,5
/i/	retroflexo	17	6	7	9	5	16	0,003
/u/	retroflexo	9	14	5	11	8	13	0,821

Os resultados apontados na tabela 2 revelam que, em relação a essa assertiva, não houve homogeneidade no julgamento das três realizações de (r) na avaliação dos três grupos de participantes, quando é /i/ a vogal que antecede a variável.

Para a afirmação *A profissão desta falante é faxineira* (tabela 3), o teste qui-quadrado mostrou respostas diferentes: (a) na realização do (r) fricativo em contexto de /i/ com respostas para *falso* dos participantes da escola pública e dos participantes de ensino superior; (b) na realização da fricativa em contexto de /u/, com respostas para *falso* dos participantes da escola pública e as dos participantes de escola privada.

Tabela 3: Distribuição de respostas e valor de significância do teste qui-quadrado referentes à assertiva *A profissão desta falante é faxineira* (em negrito, os valores de $p < 0,05$). A sigla F significa falso, a sigla V significa verdade e o N refere-se à número

Contexto vocálico	(r)	Escola pública (N=23)		Escola superior (N=16)		Escola particular (N=21)		p
		F	V	F	V	F	V	
/a/	fricativa	13	10	8	8	7	14	0,214
/i/	fricativa	11	12	14	2	11	10	0,021
/u/	fricativa	16	7	7	9	6	15	0,013
/a/	tepe	16	7	15	1	15	6	0,185
/i/	tepe	15	8	13	3	16	5	0,658
/u/	tepe	17	6	11	5	11	10	0,305
/a/	retroflexo	16	7	11	5	10	11	0,351
/i/	retroflexo	14	9	15	1	16	5	0,065
/u/	retroflexo	20	3	15	1	14	7	0,083

Como mostra a tabela 3, os avaliadores dos três grupos sociais não forneceram respostas proporcionalmente semelhantes, entre falso e verdadeiro, no julgamento da sentença contendo a palavra com (r) fricativo em contexto vocálico de /i/ e /u/.

E, por fim, no julgamento da afirmação sobre a adequação da pronúncia (tabela 4), há resultados conflitantes apenas na realização do tepe em contexto de /i/, considerando respostas para *falso* fornecidas pelos participantes da escola pública e da escola particular. Na análise das respostas para essa afirmação, a maioria dos participantes parece dela discordar, salvo na sentença que contém a realização do tepe em contexto de /i/, como se pode observar na tabela 4:

Tabela 4: Distribuição de respostas e valor de significância do teste qui-quadrado referentes à assertiva *A pronúncia é adequada* (em negrito, os valores de $p < 0,05$). A sigla F significa falso, a sigla V significa verdade e o N refere-se à número.

		Escola pública		Escola superior		Escola particular		
		(N=23)		(N=16)		(N=21)		
Contexto vocálico	(r)	F	V	F	V	F	V	p
/a/	fricativa	13	10	8	8	7	14	0,29
/i/	fricativa	10	13	9	7	7	14	0,378
/u/	fricativa	8	15	8	8	9	12	0,631
/a/	tepe	8	15	3	13	3	18	0,12
/i/	tepe	7	16	6	10	1	20	0,036
/u/	tepe	8	15	3	13	6	15	0,55
/a/	retroflexo	9	14	5	11	11	10	0,603
/i/	retroflexo	7	16	4	12	7	14	0,859
/u/	retroflexo	7	16	3	13	6	15	0,658

Consequentemente, é possível concluir que a hipótese principal (H0) deve ser refutada, já que existe associação entre as proporções relativas das respostas e os diferentes grupos de participantes. A maioria das respostas das assertivas estudadas manifesta semelhança nos índices tanto para verdadeiro, quanto para falso. Entretanto, conforme se discutiu anteriormente, em contexto de /i/, os participantes produziram respostas divergentes marcadas por grande diferença nos respectivos índices percentuais. Deve-se buscar a explicação mais provável para esse resultado não nas diferenças de perfil social, mas em aspectos fonéticos relacionados ao traço coronal, o que indica influência decisiva do único parâmetro interno investigado.

Com efeito, dados de fala infantil fornecem evidência de que o traço [+coronal] da vogal /i/ pode causar confusão na percepção das variantes de (r). Um estudo realizado por Vogeley (2010), com dados de aquisição de linguagem, à luz da Geometria dos Traços (CLEMENTS; HUME, 1995), mostra que o contexto da vogal alta anterior favorece a produção de coronais. No estudo de Vogeley (2010), a vogal facilita a produção da líquida não lateral, tanto em posição intervocálica, quanto no ataque (*onset*) complexo, graças aos traços [+coronal] e [+anterior]. A autora credita a ocorrência desse fenômeno ao processo de assimilação ou espraiamento de traços de um nó de classe para outro, ou até mesmo de um traço para outro nó. Assim, o traço [+coronal] da vogal [i], além de auxiliar na realização da líquida vibrante, também atua como vogal epentética.

Passemos agora ao exame dos resultados do teste de atitudes. Com base no uso do instrumento ANOVA, estabelecemos uma comparação entre as médias das avaliações realizadas pelos avaliadores de escola pública, de escola particular e de ensino superior. Para cada realização de (r) nos diferentes contextos vocálicos, os participantes escolheram uma nota para cada um das qualificações (*inteligente, honesto, competente, simpático, rico e boa pessoa*), na escala de Likert (de 1 a 7 pontos, respectivamente). A figura 1 apresenta as médias das notas atribuídas ao adjetivo *inteligente*.

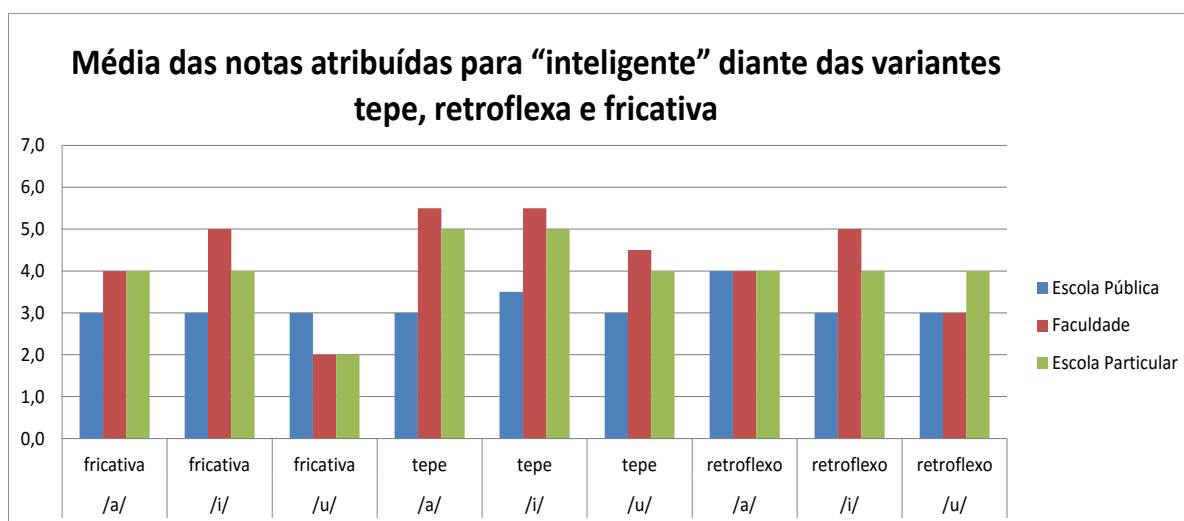


Figura 1 – Médias das notas atribuídas a *inteligente* pelos participantes de escola pública, particular e de ensino superior

Os valores mais baixos foram atribuídos pelos participantes da escola pública, com exceção da realização da fricativa no contexto de /u/ e do retroflexo no contexto de /a/ e /u/.

Além disso, as notas mais altas são atribuídas pelos participantes de ensino superior, especificamente na realização de tepe depois de /a/ e /i/.

Para a qualificação examinada, de todas as realizações de (r) investigadas, apenas a variante tepe no contexto vocálico de /a/ dispõe de diferença estatisticamente significativa ($p=0,009$). O teste Bonferroni mostra que a diferença se dá na comparação entre as respostas dos participantes de escola pública e dos participantes de ensino superior, bem como na comparação entre participantes da escola pública e de escola particular. As demais realizações de (r) não apresentam médias com diferenças estatisticamente significativas.

A figura 2 ilustra as médias da avaliação dos traços em relação ao adjetivo *competente*.

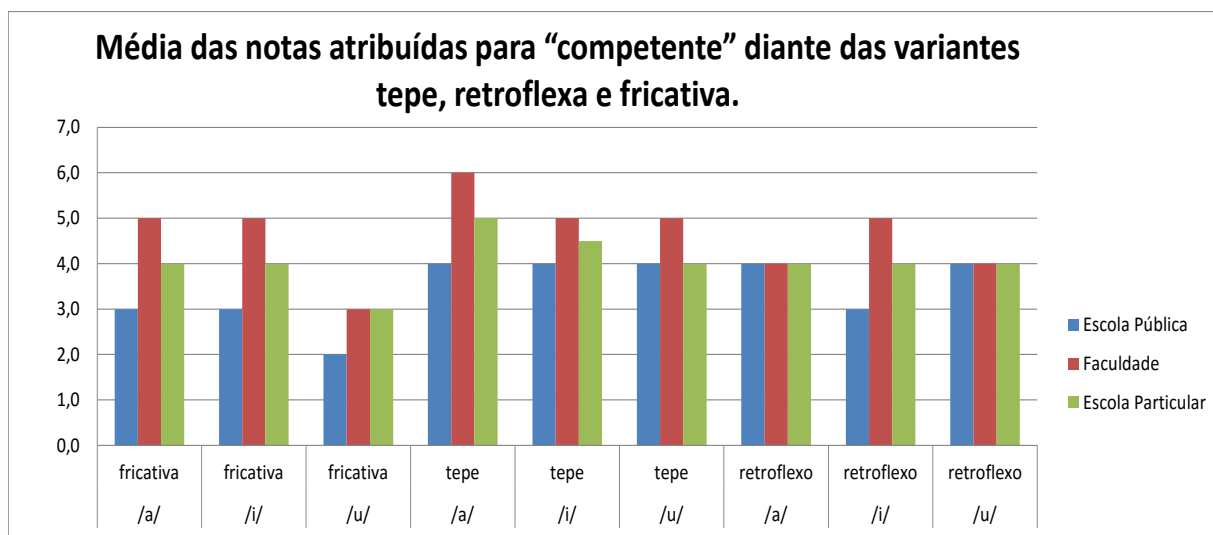


Figura 2 – Média das notas atribuídas a *competente* pelos participantes da escola pública, particular e de ensino superior

Com relação a essa qualificação, os índices mais baixos foram atribuídos pelos participantes da escola pública e os mais elevados, pelos participantes de ensino superior. Ressalte-se que os três grupos de participantes atribuíram os valores mais baixos para a variante fricativa velar no contexto vocálico de /u/ e os mais altos, para tepe em contexto de /a/.

Das realizações de (r) analisadas, duas apontam para diferenças estatisticamente significativas: o tepe e o retroflexo. A produção do tepe no contexto vocálico de /a/ produziu nos resultados dos avaliadores uma diferença estatisticamente significativa na comparação entre participantes de escola pública e de escola particular, como mostra o valor de p, que foi 0,0001. A variante fricativa no contexto de /i/ também se mostrou significativa, como sugere o índice para p de 0,038, quando se comparam os participantes de escola pública e os de ensino

superior. As demais realizações de (r) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

A figura 3 ilustra as médias da avaliação dos traços em relação ao adjetivo *rico*.

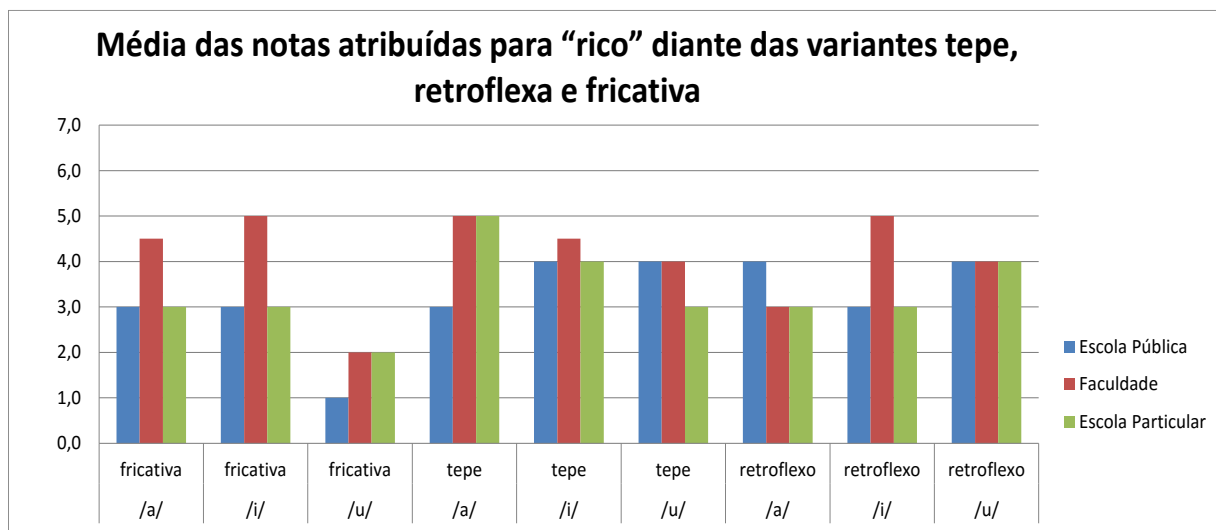


Figura 3 – Média das notas atribuídas a *rico* pelos participantes da escola pública, particular e de ensino superior

Com relação a essa qualificação, analogamente aos resultados da qualificação anterior, as notas mais baixas foram atribuídas pelos participantes de escola pública e as mais elevadas, pelos participantes de ensino superior. Outro aspecto que merece destaque é o de que os valores mais baixos foram atribuídos à fricativa velar no contexto vocálico de /u/ e os mais altos, ao tepe em contexto de /a/.

Das variantes investigadas, apenas a fricativa no contexto de /a/ dispõe de diferença estatisticamente significativa ($p=0,016$). Segundo aponta o teste Bonferroni, a diferença reside na comparação entre as respostas dos participantes de escola pública e dos participantes de ensino superior. As demais realizações de (r) não apresentaram médias com diferenças estatisticamente significativas.

A figura 4 apresenta as médias das notas atribuídas ao adjetivo *honesto*.

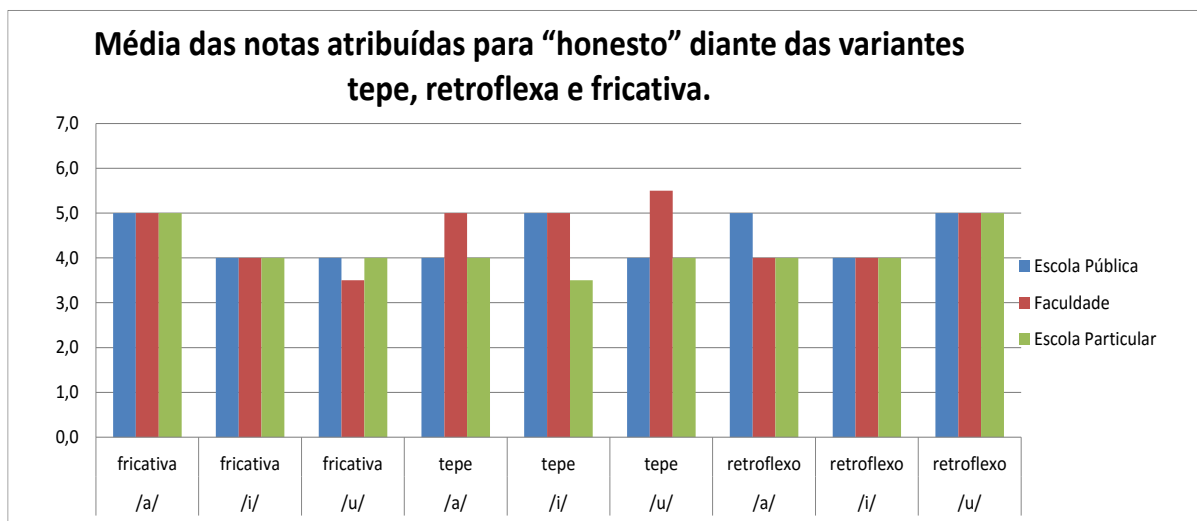


Figura 4 – Médias das notas atribuídas a *honesto* pelos participantes de escola pública, particular e de ensino superior

Giram em torno de quatro as notas médias atribuídas à percepção do grau de honestidade do falante, na maioria das realizações de (r), independentemente da diferença de perfil social dos participantes. Como evidencia o gráfico, as notas mais elevadas foram atribuídas à variante tepe nos contextos vocálicos de /a/ e de /u/, pelos participantes de ensino superior, ao passo que, no contexto de /i/, os participantes de escola pública e de ensino superior são os que atribuíram os valores mais elevados. Os três grupos também atribuíram notas mais elevadas para o retroflexo em contexto de /u/ e de fricativa em contexto de /i/.

Das realizações de (r) estudadas, apenas a variante retroflexa em contexto de /a/ apresentou diferença estatisticamente significativa⁹ ($p=0,04$), especificamente na comparação entre os grupos de escola particular e de ensino superior. As demais realizações de (r) não apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Passemos, agora, ao exame da figura 5, que exhibe as médias das notas atribuídas à qualificação *simpático*.

⁹ Para cada grupo de participantes, tem-se o número de participantes diferentes (21 participantes no ensino fundamental e 16 no ensino superior).

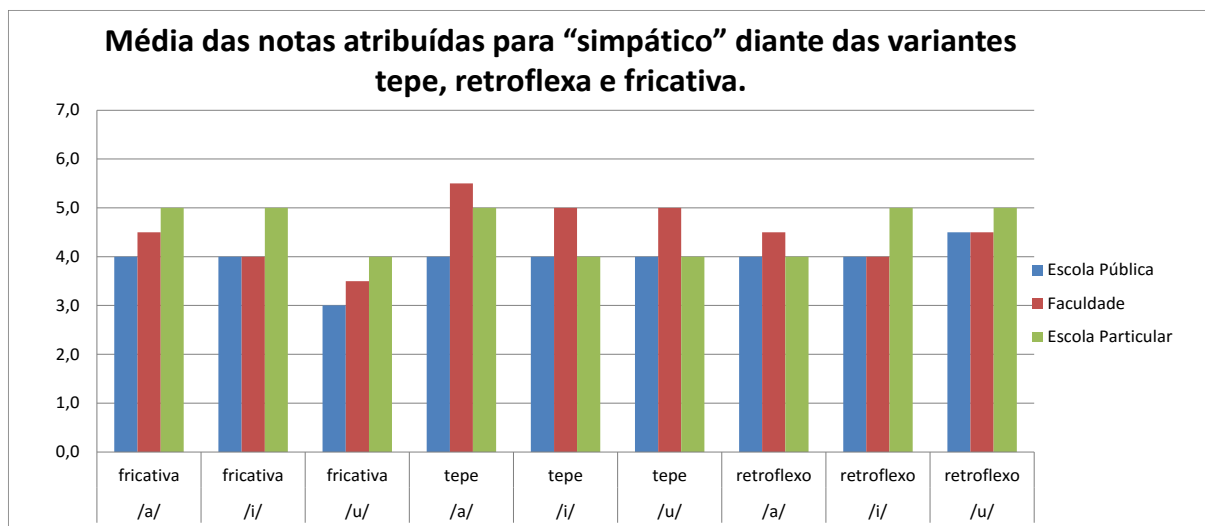


Figura 5 – Médias das notas atribuídas a *simpático* pelos participantes de escola pública, particular e de ensino superior

Na avaliação do grau de simpatia do falante, giram em torno de quatro as médias da maioria das realizações de (r) atribuídas pelos três grupos sociais em análise. No caso da variante tepe nos contextos vocálicos de /a/, de /i/ e de /u/ e da variante retroflexa em contexto de /a/, os valores mais elevados foram atribuídos pelos participantes de ensino superior. Já no caso da variante fricativa nos contextos vocálicos de /a/, de /i/ e de /u/ e da retroflexa em contextos de /i/ e de /u/, os valores mais elevados foram atribuídos pelos participantes de escola particular.

Das realizações da variável (r) estudadas, o ANOVA indica diferença estatisticamente significativa na produção do tepe no contexto vocálico de /a/. O teste *post hoc* Bonferroni mostra que, na comparação entre escola pública e ensino superior e entre escola pública e escola particular, os resultados mostram diferenças nos valores das respostas, de modo que as médias de cada grupo divergem estatisticamente. As demais realizações de (r) não apresentam diferenças estatísticas significativas.

Passemos, agora, ao exame da figura 6, que exhibe as médias das notas atribuídas à qualificação *boa pessoa*.

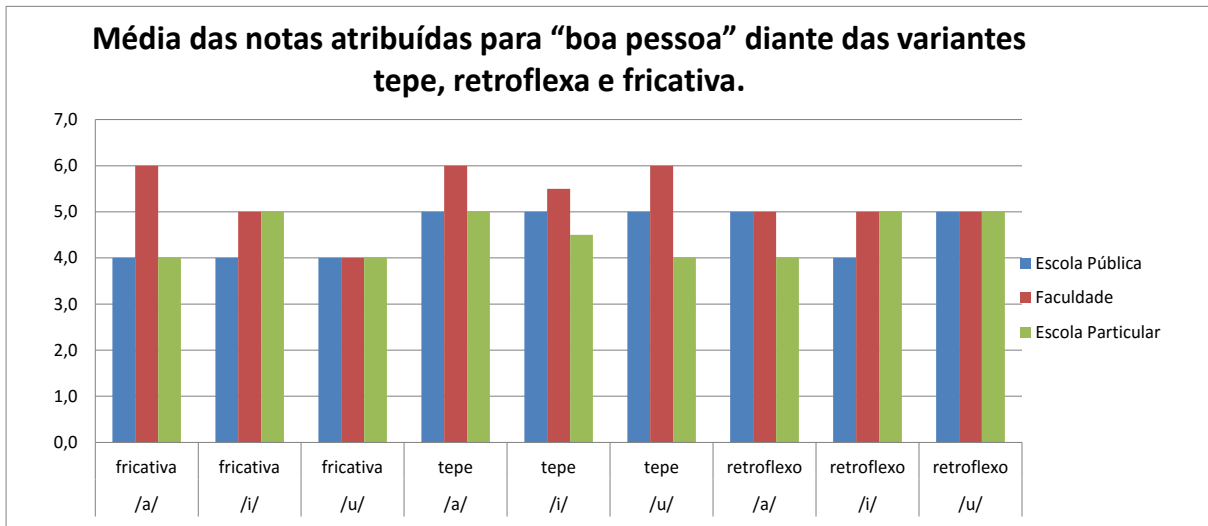


Figura 6 – Médias das notas atribuídas a *boa pessoa* pelos participantes de escola pública, particular e de ensino superior

A média das avaliações das variantes do rótico realizada pelos três grupos está em torno de cinco, e as notas mais elevadas são atribuídas pelos participantes de ensino superior para a fricativa em contexto de /a/ e para o tepe no contexto vocálico de /a/, de /i/ e de /u/. Das realizações de (r) estudadas, apenas o tepe em contexto de /u/ apresenta diferenças estatisticamente significativas na percepção ($p=0,024$), especificamente na comparação entre os participantes de escola particular e os de ensino superior.

De maneira geral, pode-se dizer que os participantes de ensino superior atribuem valores mais elevados a todas as qualificações analisadas (inteligente, competente, rico, honesto, simpático, boa pessoa) e em todas as variantes de (r) analisadas. Essa distribuição significa que os resultados são indiferentes às dimensões de poder e solidariedade. Contudo, os enunciados gravados que contêm tepe recebem notas mais elevadas que os que contêm as demais variantes, o que parece indicar que os diferentes grupos de avaliadores compartilham, paralelamente, diferentes valores sociais em relação às variantes investigadas. Parece, todavia, significativo que os avaliadores com ensino superior se mostrem mais inclinados a uma avaliação positiva do tepe. Mais significativo ainda é o fato de não ser o tepe a principal pronúncia da variedade rio-pretense.

Com relação às diferenças entre os grupos de juízes, os participantes que cursam o Ensino Fundamental da rede pública atribuem notas mais baixas, se comparados aos participantes da rede particular, especificamente nas qualificações *inteligência*, *competência* e *simpatia*. Nessas qualificações, de conformidade com o grupo de ensino superior, os

participantes com o perfil de Ensino Fundamental de escola pública também consideram as variantes fricativas e retroflexas menos prestigiadas.

Considerações finais

Que consequências se podem tirar desses dados? Para responder a essa pergunta, consideremos a aquisição de uma variedade padrão, tal como sugerido por Labov (1974), que identificou seis estágios: a gramática básica, o vernáculo, a percepção social, a variação estilística, o *standard* consistente e, por fim, a totalidade da amplitude.

Considerando as fases desse processo, podemos afirmar que os participantes desta pesquisa com perfil de Ensino Fundamental, portanto, na faixa etária entre 13 a 15 anos, estariam na fase da percepção social. Nesse estágio, em que os adolescentes passam a ter contato com um mundo diferente daquele compartilhado com os pais, instala-se, em sua consciência linguística, a significação social da variedade de seus pares para a qual passam a voltar-se.

Segundo Labov (1974), como os adolescentes começam a apresentar atitudes linguísticas semelhantes às dos adultos, passam também a reconhecer o valor social de formas em variação. A crescente conscientização do valor social associado aos usos linguísticos produz uma transformação em sua fala na direção da variedade de prestígio (CAMACHO, 2013). Esse processo pode aplicar-se, portanto, ao comportamento dos adolescentes que participaram como avaliadores desta pesquisa.

Já os participantes de ensino superior estariam, supostamente, no nível do *standard* consistente; nessa fase, os falantes se conscientizam de que não basta usar formas prestigiadas esporadicamente, mas é preciso também ser capaz de manter o uso da variedade de prestígio consistentemente, conforme requerem as circunstâncias de interação social. É possível, portanto, atribuir a esse grau de conscientização social o apego desse grupo de participantes aos valores de prestígio da variante tepe.

Essa interpretação corrobora as descobertas a que chegaram outros estudos, como o de Guiotti (2002) e Leite (2004) sobre a estigmatização da variante retroflexa até mesmo por falantes dela, usuários da própria variedade rio-pretense. Se houvesse de fato um movimento para a valorização da cultura caipira¹⁰, esse processo se afiguraria como um caso típico de

¹⁰ Durante o 2º Seminário “O Trabalho no Século XXI”, realizado em março de 2014, na Universidade Estadual Paulista, câmpus de São José do Rio Preto, o Centro de Estudos e Culturas do Mundo Rural, liderado pelo professor

prestígio encoberto (CHAMBERS, 1996; LABOV, 1972), mas a norma subjetiva, detectada no exame de testes de atitudes e crenças, elege a variante tepe em detrimento da retroflexa e da fricativa.

Se, por um lado, a norma objetiva, que se detecta no discurso espontâneo, indicia que os avaliadores são portadores da variante retroflexa, por outro, esse traço aparentemente identificador não os impede de atribuir, na norma subjetiva, um valor claro de prestígio ao tepe, considerado estereótipo do falar paulistano e não do falar rio-pretense.

O único grupo de fatores linguísticos controlados nesta pesquisa, a natureza da vogal precedente ao fenômeno em análise, mostrou-se de fato não ser decisivo para as respostas dos participantes-avaliadores no teste de crenças, rejeitando, inclusive, a hipótese de possível aumento de grau de estigmatização para a retroflexa diante de /u/ como se supunha. Entretanto, em contexto de /i/, os participantes produziram respostas divergentes marcadas por grande diferença nos respectivos índices percentuais. Como vimos, é possível atribuir essa divergência a uma razão interna, não social, que é a presença do traço [+coronal] da vogal /i/, cuja ocorrência Vogeley (2010) atribui ao processo de assimilação ou espraçamento de traços.

Os participantes de ensino superior são os que se comportam mais positivamente com relação ao tepe e mais negativamente em relação ao retroflexo, no que são seguidos pelos participantes de Ensino Fundamental de escola privada. Já os participantes com o perfil de Ensino Fundamental da rede pública são os que atribuem um valor mais neutro de estigmatização às pronúncias não tepe da variável aqui investigada.

Outra implicação dos dados analisados neste artigo se volta para o possível desaparecimento do r-retroflexo, previsto por Amaral (1955[1920]). Contrariamente a essa previsão, a variante retroflexa não está em processo de desaparecimento, como, inclusive, atestam os estudos de Guiotti (2002), Leite (2010) e Aronne (2010), para a variedade falada em São José do Rio Preto e Campinas, e o estudo de Aguilera e Silva (2015), para a variedade falada no Triângulo Mineiro. Todavia, ainda que, mesmo nessas variedades, persistam o estigma do retroflexo e o estereótipo do caipira, concordamos com Aguilera e Silva (2015) que o sentimento de identidade dialetal não permite que o estigma interfira na produtividade dessa variante.

Os testes de atitudes, aplicados por Cyranka (2007) a alunos da rede pública de Juiz de Fora, manifestam, na dimensão da solidariedade, uma forte identificação com sua própria variedade, ainda que estigmatizada; em contraposição, tendem a identificar a variedade de

Dr. Fábio Fernandes Villela, lançou o movimento de valorização da cultura do “Brasil Caipira”, o qual intitulou “Orgulho Caipira”.

prestígio com a dimensão do poder. Essa divergência mostra o reconhecimento da distinção entre as duas variedades, imprescindível para a projeção de mobilidade social ascendente dos falantes da variedade estigmatizada mediante o domínio progressivo da variedade de prestígio.

É numa direção contrária que se dirigem os vetores da análise dos testes sobre as atitudes em relação a variantes do rótico, aplicados a participantes da variedade rio-pretense. Com efeito, os participantes desta pesquisa não manifestam divergência entre as dimensões do poder e da solidariedade, como os de Cyranka (2007), reiterando, portanto, a tendência de que a avaliação subjetiva não ative indício algum de identificação social com a pronúncia da variedade local. Pelo contrário, os falantes da variedade investigada atribuem estigma social ao próprio discurso, certamente em adesão aos valores compartilhados pelos falantes de outras variedades, que tratam a pronúncia retroflexa como um verdadeiro estereótipo da fala caipira, termo tomado em um tom jocoso e pejorativo, que indicia preconceito social. É justamente a estereotipia que representa, para Labov (1972), o mais alto grau de consciência dos valores de estigmatização.

VASSOLER, Aline; CAMACHO, Roberto Gomes. Linguistic attitudes and beliefs: a retroflex variant in “rio-pretense” variety. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 163-191, 2016.

Abstract: *The retroflex pronunciation of the rhotic on syllable coda, a variant stigmatized by speakers of other Brazilian varieties, identifies the so-called caipira variety in which the speech of São José do Rio Preto is included. To examine whether this characteristic feature is also stigmatized in the rio-pretense variety, this paper aimed at evaluating the degree of prestige or stigmatization of this variant in comparison with two other possible pronunciations: the alveolar tap and the velar fricative, in the following vocalic context /a/, /i/ and /u/. The methodological procedure included a recording of 27 utterances containing those three phonetic pronunciations. The utterances recorded was then played to an audience to be submitted to tests of attitude and belief; the audience is formed by two elementary school groups of informants, one from the public school system and other from the private school system and a group of informants from Higher Education. The results from the test of beliefs showed that there was no consistency in the responses of the three groups especially in the context of /i/. In results obtained from the test of attitudes, the informants of higher-level education attributed higher scores than did the informants of elementary school to the pronunciation of tap in every scale evaluated. Overall, the results showed that, despite the retroflex variant being an identifying feature of the caipira variety, it is to the tap variant that informants attributed greater degree of prestige.*

Keywords: *rhotic; attitude test; test of beliefs; prestige variant; stigmatized variant; retroflex variant.*

Referências

- AGUILERA, V. A.; SILVA, H. C. Uma nova configuração do caipira: ecos do /R/ retroflexo. **Revista da ABRALIN**, v. 14, n.1, p. 171-194, 2015.
- AMARAL. A. **O Dialeto Caipira**: gramática, vocabulário. São Paulo: Editora Anhembi Limitada, 1955[1920].
- ARONNE, A. **Estudos das características fonético-fonológicas da variedade falada em São José do Rio Preto**. 2010. 298 f. Dissertação. (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- BAGNO, M. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas - revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2003.
- BERTI, L. C.; PAGLIUSO, A.; LACAVA, F. G. Instrumento de avaliação de fala para análise acústica (IAFAC) baseado em critérios linguísticos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, p. 305-314, 2009.
- BLOOMFIELD, L. Um conjunto de postulados para a ciência da linguagem. Tradução de L. Cavallari. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da linguística**. v. 1: Concepções gerais da teoria linguística. São Paulo: Global, 1978[1926]. p. 45-60.
- BRANDÃO, S. F. **A Geografia Linguística no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.
- CALLOU, D.; MORAES, J. A.; LEITE, Y. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do Português Falado**. v. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP, 1996.
- CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola, 2013.
- CASTRO. V. S. O 'r-caipira' no Estado de São Paulo: estudo com base em dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). Artigo inédito. **Comunicação apresentada na 57ª reunião do Grupo de Estudos linguísticos do Estado de São Paulo – GEL – 2009**.
- CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic theory**. Oxford, UK/Cambridge/USA: Blackwell, 1996.
- CLEMENTS, G. N.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. In: GOLDSMITH, J. (Org.). **The handbook of phonological theory**. London: Basil Blackwell, 1995.
- CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português**. Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 9. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora - MG**. 2007. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DIAS, L. A. X. Crenças e atitudes linguísticas no uso dos róticos de professores e professorandos de Jacarezinho – PR. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 4, v.4, n.2, p. 90-104, jul./dez. 2014.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. Direção e coordenação geral da tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1993.

GUIOTTI, L. P. **O Estudo da Variante Retroflexa na Comunidade de São José do Rio Preto**. 2002. 106 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2002.

HEAD, B. Subsídios do Atlas Prévio dos Falares Baianos para o estudo de uma variante dialetal controvertida. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 21-34, 1978.

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1972.

_____. Estágios na aquisição do inglês standard. Tradução de Luiza Leite Bruno Lobo. In: FONSECA, M.; STELLA, V.; NEVES, M. F. (Org.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1974. p. 49-85.

LAMBERT, W. E. *et alii*. Evaluation reactions to spoken languages. **Journal of Abnormal and social psychology**, v. 60, 1960, p. 44-51.

LEITE, C. M. B. O. **Atitudes Linguísticas: A Variante Retroflexa em Foco**. 2004. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. O <r> em posição de coda silábica na capital do interior paulista: uma abordagem sociolinguística. **Sínteses**, Campinas, v. 15, p. 110-128, 2010.

_____. Estudo da variação linguística dos róticos no falar campineiro. **Alfa**, São Paulo, v. 59, n.1, p.129-155, 2015.

LEITE, Y.; CALLOU, D. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**, n. 140, p. 44-53, 1932.

NASCENTES, A. **O linguajar carioca**. 2. ed. compl. refund. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953[1923].

OUSHIRO, L.; MENDES, R. B. A pronúncia de /r/ em coda silábica no português paulistano. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 66-95, 2013.

OUSHIRO, L. **Identidade na pluralidade. Avaliação, percepção e produção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, A. N. **O dialeto caipira na região de Piracicaba**. São Paulo: Ática, 1974.

STATSOFT, **Statistica for Windows** (Data Analysis Software System), version 7 Statsoft, Oklahoma, 2004.

VOGELEY, A. C. E. Geometria dos traços e a terapia de desvios fonológicos: as vogais como recurso de gatilho. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, out. 2010.

Submetido em 11/04/2016

Aceito em 11/05/2016.

TRAÇOS PRESCRITIVISTAS EM *A LÍNGUA DO BRASIL*

Saul Cabral GOMES JR.¹

Resumo: Este trabalho, inserido no âmbito da Historiografia Linguística, visa a investigar as manifestações do prescritivismo em *A língua do Brasil*, obra com que Gladstone Chaves de Melo inicia sua produção científica. A fundamentação teórica tem como base a noção de *horizonte de retrospectão*, estabelecida por Auroux (2006). O método utilizado é aquele proposto por Swiggers (1984), que preconiza a focalização dos diferentes “pontos de vista” em Linguística. Comprova-se que, em *A língua do Brasil*, o prescritivismo manifesta-se de dois modos: 1) critério da lógica; 2) retórica sarcástica. Conclui-se que, na obra introdutória de Melo, ele empenhou-se em defender *uma* norma: a língua que une Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Historiografia Linguística. Norma. Prescrição.

Introdução

Ao se iniciar o século XX, começou a se desenvolver no Brasil – paralelamente à investigação filológica – um outro tipo de estudo da língua: a pesquisa dos falares brasileiros. O empreendimento da investigação desses falares assinalou a metalinguagem brasileira produzida na primeira metade do século passado, período em que no âmbito nacional se consolidou a pesquisa dialetológica, configurada a partir da produção abundante de obras destinadas ao português do Brasil. Em tal contexto, Gladstone Chaves de Melo produz *A língua do Brasil*, vinda a lume em 1946.

Nessa obra, Chaves de Melo estabelece uma oposição à *escola da língua brasileira*, denominação atribuída por Melo à corrente constituída pelos filólogos que defendiam a existência de uma língua propriamente brasileira. O autor direciona sua pesquisa sobre os traços próprios do português brasileiro para a tese da diferenciação estilística, propondo que o português do Brasil e o de Portugal são uma só língua, ramificada em *estilos diversos*.

¹ FAFE – Faculdade Fernão Dias – Professor de Língua Portuguesa. Osasco – São Paulo – Brasil. 06016-030. muiraquitana.saul@bol.com.br

<http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i2.1424>

Seguindo a trilha epistemológica de Sílvio Elia², Melo propõe que a língua portuguesa é um sistema único, que se adapta aos diferentes universos orgânico-socioculturais correspondentes a Portugal e Brasil. Dessa adaptação, provêm estilos diversos, ou seja, diferentes *escolhas lexicais*, condizentes com os distintos “modos de ser nacional” dos países mencionados.

Embora esteja assentada numa proposição de caráter investigativo, *A língua do Brasil* comporta traços prescritivistas. À exposição desses traços, destina-se este trabalho, alicerçado teoricamente na noção de *horizonte de retrospecção*, estabelecida por Auroux (2006), para quem não se pode analisar a elaboração do conhecimento sem a vincular à temporalidade, à confluência de fatos no bojo da qual todo saber é produzido. No interior dessa afluência de fatos, instaura-se um conjunto de conhecimentos que antecedem uma atividade cognitiva e que para ela contribuem decisivamente. A esse conjunto de conhecimentos, o teórico francês atribui a denominação de *horizonte de retrospecção*.

Neste estudo, inserido no âmbito da Historiografia Linguística, recorre-se ao suporte metodológico oferecido por Swiggers (1984). O autor afirma que o dinamismo inerente à produção científica gera a instauração contínua de “pontos de vista” em Linguística, os quais constituem visões epistemológicas que podem coexistir num mesmo material de pesquisa. Considerando-se tais “pontos de vista”, ao se analisar o prescritivismo existente em *A língua do Brasil*, estende-se o olhar analítico aos contornos conceptuais nos quais as manifestações prescritivas ocorrem.

Tais manifestações, objeto de estudo no qual se concentra este artigo, contrastam com o ambiente investigativo da embrionária Dialetoleologia brasileira. Dessa forma, antes de se explicitarem os traços prescritivistas presentes em *A língua do Brasil*, faz-se conveniente que se demonstre o cunho dialetológico dessa produção.

O caráter dialetológico da obra

Evidencia-se, principalmente, ao se observarem dois procedimentos verificáveis em *A língua do Brasil*³:

1. Explicação de noções dialetológicas

² Para este trabalho, consultou-se Elia (1961).

³ Ao se fazer necessária a transcrição de passagens de *A língua do Brasil*, adotar-se-á o seguinte esquema de citação: sigla do livro (LB) seguida imediatamente do número da página da qual se extraiu o fragmento.

No capítulo “A língua portuguesa no Brasil”, com o qual Chaves de Melo introduz a obra, o autor arrola concepções intrínsecas à Dialectologia.

Ao se iniciar o tópico *Conceito de unidade linguística*, expõe-se que “as línguas são fatos humanos” e que, em virtude disso, sobre elas também incide a diversidade verificada nas sociedades. Declara Melo (LB, p. 22):

Realmente, a “unidade linguística” não é como a identidade geométrica. Em geometria, dois triângulos são iguais quando têm os três ângulos e os três lados iguais. Mas nas línguas não é assim. As línguas são fatos *humanos* e, portanto, participam da variedade e da instabilidade do homem e das sociedades. Desde que uma língua começa a ser falada, entra a sofrer influências de um sem-conto de agentes diversificadores que dão logo nascimento a aspectos linguísticos diferentes.⁴

A análise do termo *unidade linguística*, empreendida a fundo por Chaves de Melo, leva o autor a reiterar a afirmação de que existem “vários aspectos linguísticos”:

Língua absolutamente *una* é abstração, por sem dúvida. Mas também não é possível edificar uma Linguística baseada nas execuções individuais das línguas. Mesmo porque “non datur scientia de individuo”, como dizem os filósofos. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra. A análise razoável de qualquer idioma nos revela para logo a existência de vários *aspectos* linguísticos bem caracterizados.⁵ (LB, p. 23)

Nas considerações do pesquisador, da utilização de concepções inerentes à esfera dialetológica, transita-se para o emprego de uma terminologia propriamente dialetológica, a começar pela definição de *dialetos*. Para elaborar essa conceituação, o filólogo recorre a Bluteau:

[...] Tais aspectos linguísticos se chamam *dialetos*, que se podem definir, com o velho dicionarista BLUTEAU, “modo de falar próprio e particular de uma língua nas diferentes partes do mesmo reino: o que consiste no acento, ou na pronúncia, ou em certas palavras, ou no modo de declinar e conjugar”. Não cabe aqui entrar em análises mais miúdas. Basta-nos sinalar que os *dialetos* são aspectos *regionais* de uma língua, elaborados ao longo do tempo e que se caracterizam pela espontaneidade de sua formação. (LB, p. 23)

Da conceituação de Bluteau, utilizara-se Sousa da Silveira, em *Lições de português*. O filólogo brasileiro, por sua vez, extraiu-a de *Esquisse d'une dialectologie portugaise*, obra do cânone lusitano Leite de Vasconcelos. Silveira (1952, p. 379-380), componente fundamental

⁴ As citações conterão, precisamente, a grafia original dos fragmentos extraídos de *A língua do Brasil*.

⁵ Nesse fragmento, identifica-se um primeiro traço saussuriano, estabelecido a partir do instante em que Melo assevera que o objeto de investigação da Linguística não podem ser as realizações individuais da língua, deixando latente a concepção de que é na *produção social* dos usuários da língua que se deve concentrar a análise dos linguistas.

do baluarte epistemológico de Melo, já concedera atenção a questões dialetológicas, valendo-se da conceituação bluteauniana para estabelecer a asserção de que no Brasil se fala um *dialeto*:

Falamos então um dialeto?

[...] Sim, dando ao vocábulo a definição com que o apresenta o mestre da filologia portuguesa, o Dr. José Leite de Vasconcelos, que a toma de Bluteau:

“Dialeto: modo de falar próprio e particular de uma língua nas diferentes partes do mesmo reino: o que consiste no acento, ou na pronúnciação, ou em certas palavras, ou no modo de declinar e conjugar.”

Após definir *dialetos*, mantendo-se empenhado na exposição de termos dialetológicos, Melo volta-se para a conceituação de *gírias*:

Há, paralelamente aos dialetos, outras modalidades de linguagem bem típicas: as *gírias*. Modismos são êstes de linguagem própria dos *grupos sociais*. Mormente dos grupos coesos, unidos, conscientes de si mesmos. É a linguagem dos soldados, dos marinheiros, dos ladrões, dos estudantes, dos desportistas, etc.

Quando o grupo social é de baixo nível, recebe sua linguagem, sua gíria, o nome de *calão*. (LB, 23)

A incursão do autor pela terminologia dialetológica se encerra com a definição de *língua comum* (ou *coiné*). Na conceituação elaborada por Chaves de Melo, ressalta-se, além da necessária abrangência da língua comum, o caráter essencialmente conservador dessa variante linguística:

Enquanto que dialeto é um modismo regional da língua, de uso restrito, enquanto que as *gírias* são variantes *grupais*, de emprêgo reservado aos componentes do grupo, a *língua comum* é instrumento geral de comunicação, a todos inteligível, a todos dirigido, destinando-se a qualquer região, em qualquer tempo.

É supra-regional e acrônica.

Porque a *língua comum*⁶ se endereça a todos os indivíduos, de tôdas as regiões e de todos os grupos, aos homens de hoje e aos homens de amanhã, tem de ser clara, regulamentada, conservadora. (LB, p. 25)

A consciência dialetológica do autor, expressa por meio do empenho em articular um referencial concernente à Dialetologia, manifesta-se cabalmente quando Chaves de Melo direciona um apelo aos linguistas brasileiros intelectualmente engajados àquela altura: que se dedicassem à sistematização da pesquisa dialetológica no âmbito nacional e à fundação de um Instituto de Dialetologia no Brasil. Solicita Melo:

⁶ Exponha-se que, embora reconheça a existência dessa *língua comum*, Melo não recorre a ela para ilustrar o bom uso da língua. É a partir dos exemplos extraídos da língua literária – definida pelo filólogo como a *estilização da coiné* – que o autor constrói o seu discurso acerca da norma-padrão.

[...] faço aqui um apêlo, secundando a outros estudiosos que vieram na minha frente: urge organizarem-se no Brasil todo pesquisas sistemáticas de dialetologia. [...]

E, também, já era tempo de se fundar entre nós um Instituto de Dialetologia, com sua revista ou anuário, instituto êsse que orientaria as pesquisas, forneceria instruções, solucionaria dificuldades, estimularia os trabalhos e publicaria os informes. (LB, p. 78)

2. *Utilização de um cabedal linguístico*

No capítulo “Língua e estilo”, Melo utiliza-se de um aparato conceptual para reiterar a afirmação de que *não há uma língua brasileira*.

Para tratar de uma questão dialetológica – a existência de propriedades linguísticas que alçariam ou não a variante brasileira à condição de *língua* – o autor recorre, primordialmente, à dicotomia saussuriana *langue X parole*, da qual se vale para distinguir *língua* e *estilo*:

A distinção entre *língua* e *estilo* se funda na clássica dicotomia estabelecida pelo grande Saussure — *langue* e *parole*. [...]

Note-se bem: a *língua* é um fato social, é o sistema de sons, de estruturas vocabulares e relações, que está na consciência ou no subconsciente de todos os membros da comunidade lingüística. [...]

Agora, quando a pessoa fala, põe em execução essa língua, êsse material lingüístico, *escolhendo, selecionando e inovando*. (LB, p. 108)

Melo focaliza, em seguida, o caráter individual do *discurso*, igualando-o conceitualmente a *estilo*:

[...] a *palavra* é o uso individual da língua.

Ora, nesse uso individual da língua, no *discurso*, entra tãda a personalidade do indivíduo: a inteligência, a vontade, a imaginação, o temperamento, o gôsto, a educação, a sensibilidade, a afetividade, a emoção, a paixão, o senso estético. Numa palavra, o *discurso* é o *estilo* [...]. O *discurso*, o *estilo* é acima de tudo uma obra de arte, e nisso estamos com o grande linguista VOSSLER. (LB, p. 108)

A menção direta a Vossler, instaurada no fragmento acima, demonstra o vínculo da elaboração metalinguística de Melo ao idealismo vossleriano. As proposições do linguista alemão constituem um conjunto de reflexões que podem ser agrupadas sob a denominação de *psicoidealismo*. Para Vossler (1943), a recorrência a elementos da Psicologia consiste num instrumento para aprimorar a análise linguística.

Em contraposição aos autores que focalizavam o caráter social da língua, o teórico alemão concentra no uso individual a investigação das realizações linguísticas. Vossler (*op. cit.*) identifica a utilização das formas linguísticas a uma atitude individual do falante e, desse

modo, estabelece um laço indissolúvel entre o estudo da língua e a perscrutação da *psiqué* do indivíduo.

O psicologismo do linguista assume aspecto de um *psicoidealismo* a partir do instante em que se institui um *ideal*⁷ de usuário da língua, em cujas formulações se deveria concentrar a perscrutação linguística: o literato. Ao idealizar o usuário, Vossler (*op. cit.*) termina por idealizar o *uso*, descrevendo o texto literário como o espaço de manifestação das criações linguísticas do indivíduo.

Assim, sob a ótica vossleriana, nessas criações individuais assenta o estilo. Adotando como argumento essa *individualidade* do estilo, Melo assevera que, no interior de um sistema linguístico, podem existir diferentes *estilos nacionais*, diferentes usos linguísticos que reflitam distintos *modos de ser* dos falantes de cada país. Observe-se o fragmento abaixo:

Do mesmo modo que há um estilo individual, haverá um estilo nacional. Quer dizer: se existe um espírito nacional, um temperamento, um caráter, uma sensibilidade, um modo de ser nacional, também, por isso mesmo, existirá uma expressão lingüística que reflita êsse modo de ser, essa alma coletiva. Ao lado de uma língua nacional, há um estilo nacional. [...]
Mas na *mesma* língua, através da *mesma* língua, pode manifestar-se mais de um estilo nacional. (LB, p. 109)

A distinção entre língua e estilo, da qual se incumbe Chaves de Melo, é direcionada, finalmente, para o caso específico da *língua do Brasil*, para o qual se volta resolutivamente o autor, afirmando que existem um *sistema gramatical* português e um *modo de expressão* brasileiro. Dessa afirmação, depreende-se a proposição essencial do filólogo: no Brasil, verificam-se *língua* portuguesa e *estilo* brasileiro. Assevera Melo:

E precisamente êsse conceito de “estilo nacional” tem justíssima aplicação no caso da língua do Brasil. Nada impede que nós tenhamos *língua* portuguesa e *estilo* brasileiro. Isto é, um sistema gramatical português, o mesmo que se encontra em Camões, Vieira, Bernardes, Herculano, Garrett, etc., e um modo de *expressão*, uma *escolha* no material lingüístico e algumas criações, que melhor se ajustem e que correspondam ao espírito, à alma, ao temperamento, à sensibilidade brasileira. (LB, p. 109)

Essa distinção entre sistema gramatical e escolha lexical, estabelecida por Chaves de Melo, é aprofundada pelo autor, a fim de que melhor se sustente sua proposição básica. Para alicerçá-la melhor, o filólogo expõe e define os termos *palavras lexicográficas* e *palavras gramaticais*, dos quais se utiliza para diferenciar os vocábulos que se relacionam com a

⁷ As raízes da noção de *idealismo* se encontram nas reflexões de Kant (2000), para quem a interpretação do mundo exterior se fundamenta em uma ação puramente subjetiva, a partir da qual avaliamos a qualidade das coisas externas tendo como base sentimentos intrínsecos à nossa individualidade.

nomenclatura dos que mantêm relação com a estrutura da língua. A essa diferenciação, destina-se a explanação abaixo:

Desde VENDRYES, se não estou enganado, se divide o acervo vocabular de uma língua em *palavras lexicográficas* e *palavras gramaticais*. As *lexicográficas* exprimem as *idéias* e dizem, portanto, à *nomenclatura*, enquanto que as *gramaticais* exprimem as *relações*, sendo, portanto, elementos de *estrutura*. [...]

Pois bem: o que caracteriza uma língua são as “palavras gramaticais” e não as “lexicográficas”, porque, como já salientei, são aquelas que dizem à *estrutura* do idioma. Quanto às “palavras lexicográficas”, o que nelas se relaciona com o *sistema* da língua são os *morfemas*, isto é, as desinências e terminações. (LB, p. 120)

A diferenciação instaurada pelo filólogo se arraiga numa distinção proposta por Joseph Vendryes. Para Vendryes (1921), os *semantemas* são os elementos nos quais se encontra o conteúdo significativo das palavras e os *morfemas* são as unidades por meio das quais as ideias se articulam linguisticamente. Nota-se, portanto, que esses correspondem às palavras gramaticais e aqueles são correlatos às palavras lexicográficas.

Após tecer considerações acerca dos dois gêneros vocabulares estabelecidos pelo linguista europeu, Melo direciona-as para a *questão da língua brasileira*, assumindo postura categórica ao afirmar que os morfemas presentes no português do Brasil são todos lusitanos:

Ora, aplicando estas considerações ao idioma nacional do Brasil, vemos que os morfemas dos nossos vocábulos são os mesmos que os da língua de Portugal: *chapéu-chapéus*, *pato-pata*, *razão-razões*, *homem-homenzarrão*, *falei-falaste-falou*, etc., etc., aqui e lá na outra banda do Atlântico. As palavras brasileiras que enriqueceram o tesouro vocabular da língua adquiriram tôdas morfemas portuguêsas: *capivara*, *capivaras*, *capivarinha*, *perereca*, *pererecas*, *pererecar*; etc., etc. (LB, p. 120-121)

Nessa pressuposta permanência dos morfemas portugueses baseia-se a réplica de Melo aos divulgadores da noção de “língua brasileira”. Com o propósito de os refutar, o filólogo argumenta que, se no *sistema* utilizado pelos falantes brasileiros não houve alteração dos morfemas e das palavras gramaticais, a língua usada no Brasil é o *português*, cuja *estrutura* não foi modificada. Afirma Chaves de Melo:

[...] no que tange aos *morfemas*, a língua continua *portuguêsa* aqui no Brasil, tendo-se apenas *enriquecido* com a aquisição de novos elementos de *nomenclatura*.

No que se refere às *palavras gramaticais*, não nos leva a outra conclusão o exame dos fatos. Realmente: conservamos e usamos as mesmas palavras gramaticais que em Portugal se conservam e se usam: mesmos demonstrativos, idênticos possessivos, mesmos pronomes pessoais, mesmos

relativos, mesmos numerais, mesmas preposições e conjunções, etc. (LB, p. 121)

Para chegar a esse argumento decisivo, Melo articula conceitos básicos da Linguística estruturalista, germinante no início do século XX. Tal articulação resulta num arcabouço teórico destinado à contestação da tese da “língua brasileira”.

A configuração do prescritivismo em *A língua do Brasil*

1. A prescrição linguística

A seleção ocorrida entre o sistema e a fala, entre o conjunto de possibilidades de que dispõe o falante e o ato linguístico consumado, é a *norma*. Nela, mantêm-se os valores, as expectativas, o conhecimento de mundo, enfim, o perfil social do falante. A posição intermediária da norma é exposta por Coseriu (1987, p. 72):

Num primeiro grau de formalização, [as] estruturas [linguísticas] são simplesmente normais e tradicionais na comunidade, constituem o que chamamos *norma*; mas, num plano de abstração mais alto, depreende-se delas mesmas uma série de elementos essenciais e indispensáveis de oposições funcionais: o que chamamos *sistema*. [...] Vale dizer que o *sistema* e a *norma* não são realidades autônomas e opostas ao falar e tampouco “aspectos do falar”, que é uma realidade unitária e homogênea, mas [...] abstrações que são elaboradas sobre a base da atividade linguística concreta, em relação com os modelos que utiliza.

Percebe-se que a norma consiste na *escolha social*, em uma opção dentre as inúmeras oferecidas pelo sistema. Ela é, com efeito, o *filtro social*⁸ que determina o modo como será organizada a produção linguística.

As inúmeras possibilidades oferecidas pelo sistema correspondem às diversas configurações da norma, que varia conforme os diversos contextos da vivência em sociedade. Observa Leite (*op. cit.*, p. 20): “[...] a norma decorre do uso adotado pelo corpo social, isso quer dizer que todo uso normalizado é mais ou menos perceptível em seus contextos”.

Nota-se, dessa maneira, que a cada uso linguístico subjaz uma norma. Rey (2001) denomina essa norma, aquela que rege toda formulação linguística estabelecida, de *norma objetiva*. Nela, fundamenta-se cada um dos vários produtos permitidos pelas estruturas linguísticas.

⁸ Esse termo foi empregado por Leite (2007).

Quando o usuário da língua busca a conservação de *uma* norma objetiva, manifestando uma oposição frontal a outras normas, instaura-se o *purismo*. No início do século passado, consoante expõe Leite (2006, p. 242), as vertentes puristas da metalinguagem brasileira convergiram para a busca da preservação da norma objetiva correspondente à tradição clássica do português:

[Na metalinguagem dirigida ao português do Brasil, no começo do século XX,] não se admitiam interferências de palavras estrangeiras, nem de palavras novas ou velhas. As palavras estrangeiras, especialmente francesas, representavam o perigo de transformar a língua, descaracterizá-la. As novas, desprestigiadas, eram negadas por desviarem a língua do caminho da perfeição. As velhas eram rechaçadas por fazerem parte de uma fase mais pobre da formação da língua. Enfim, tudo, no fundo, levava a um só caminho: preservar a tradição do português.

Nesse momento histórico, as vertentes puristas dos investigadores da língua, além de buscarem preservar a norma correspondente ao português clássico, propagam-na como *modelo* linguístico que deve prevalecer sobre as outras normas. Essa propagação, que identifica a atitude dos pesquisadores ao purismo, insere-se num plano mais amplo: o da prescrição linguística.

Desse modo, transita-se da tentativa de conservação para o procedimento de *correção*, a partir do qual se configura a *norma prescritiva*, conforme denomina Rey (*op. cit.*). À pluralidade inerente à norma objetiva, opõe-se a unilateralidade da norma prescritiva (ou *norma tradicional*), instituída para corrigir, para coibir os desvios de um modelo prestigioso de língua.

A prática da prescrição linguística – ou seja, o prescritivismo – baseia-se na contraposição do que *é* ao *como deve ser*. Ao praticá-la, o indivíduo ocupa-se em *regulamentar* a língua, isto é, em extrair do uso um parâmetro linguístico, do qual se origina a utilização *exemplar* da língua. A partir da *exemplaridade* de algumas formas linguísticas expostas por Gladstone Chaves de Melo, percebem-se indícios de prescritivismo em *A língua do Brasil*.

2. Aspectos de uma atitude prescritiva

Na obra em questão, cujo propósito dialetológico se faz nítido, a prescrição manifesta-se, essencialmente, de dois modos, que serão descritos a seguir.

a) A prescrição pelo critério da lógica

Em seu *Órganon*⁹, obra em que estabelece as bases da *lógica formal*, Aristóteles (*op. cit.*, p. 95) destinou especial atenção à organização linguística, em cuja análise focalizou o conceito de *relação*:

Voltemo-nos agora para a *relação*. Chamamos uma coisa de *relativa* quando desta se diz o que é por dependência de alguma outra coisa ou, se não, por estar relacionada a alguma coisa de alguma outra forma. Isto porque, de fato, quando chamamos uma coisa de *maior* com isso queremos dizer maior *do que alguma coisa*. Diz-se *o dobro* por este o ser *de alguma outra coisa* (o dobro significa dobro de alguma coisa). E isto se aplica a todos os termos semelhantes.

Fundamentando-se nessa noção de vinculação intrínseca entre os termos, o filósofo institui uma visão da língua como o conjunto de mecanismos com base nos quais se articula o pensamento. Direcionado por essa concepção, conforme ressalta Auroux (1996), Aristóteles volta-se para as relações racionais por meio das quais as unidades linguísticas *participam* na constituição da frase.

A partir da explanação do conceito de *relação*, o filósofo grego expôs a interdependência dos elementos linguísticos. Na descrição dessa dependência recíproca, segundo o Estagirita, consistiria o estudo linguístico, que deveria concentrar-se na apreensão das relações lógicas intrínsecas à língua. Tal procedimento analítico, conforme preconiza Aristóteles (*op. cit.*, p. 100), seria dirigido, inclusive, às relações que envolvem os dualismos linguísticos:

[...] é preciso examinar as relações entre afirmações e negações que expressam (afirmam ou negam) o possível e o não possível, o contingente e o não contingente, o impossível e o necessário – uma questão não isenta de dificuldades. Concedamos que essas expressões compostas contendo *é* e *não é* são mutuamente contraditórias. Se tomarmos, por exemplo, “O homem é”, [veremos que] “O homem não é” é o verdadeiro contraditório, e *não* (que o destaques) “O não-homem é”; ou se tomarmos “O homem é branco”, [teremos] “O homem não é branco”, e *não* “O homem é não branco” [...].

Ao focalizar esses dualismos, no estudo da língua, Aristóteles utiliza um procedimento inerente à sua interpretação filosófica do mundo. Trata-se da dialética aristotélica, no âmbito da qual os componentes do universo orgânico-social são interpretados de forma dualística, de modo que se demonstre a coexistência de uma *afirmação* e uma *negação*. Assim, como

⁹ Optou-se, neste trabalho, por utilizar a seguinte edição da obra: ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofisticas. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

observa Baratin (s/d), o filósofo grego abstrai da análise linguística o caráter científico, qualificando-a como um exercício de *reflexão filosófica*.

A concepção logicista da língua, na qual se arraiga o exercício de *reflexão filosófica* proposto por Aristóteles, implica o estabelecimento de *um* modo de análise linguística, no qual se examinam os dados à luz da lógica inerente à elaboração linguística formal. Nesse modo de análise, reside uma noção de *correção*, a partir da qual as ocorrências que não se enquadram na organicidade lógica da língua são classificadas como *erradas*.

Por esse modo *prescritivo* de análise, o qual contrasta com a ótica científica da Dialetolegia, deixa-se reger a investigação que Chaves de Melo destina a construções pertencentes à variação diastrática popular:

São [...] curiosos os fenômenos de deslocamento e aglutinação de fonemas, determinados pela vizinhança na frase. Assim, o caipira diz: “zóio” (olhos; de “os óio”), donde “zoiá” (olhar); “zareio” (arreios; de “os arreio”), “zome” (homem; de “os home”) — “eu fiquei zoiano, zoiano, mais num discubri nada”; “aquela casa tava cheia de zome”...
[...] acho [...] que tais *deformações* na língua portuguesa popular do Brasil se devem mais à influência africana que à tupi. [grifo nosso] (LB, p. 57)

O caráter *deformado* das construções arroladas pelo filólogo se origina da ausência dos mecanismos de concordância nominal, por intermédio dos quais se manifesta um aspecto *relacional* da língua. O vocábulo *deformações*, grifado na citação anterior, remete-nos à ideia de “anomalias”, de “irregularidades”, de “elementos linguísticos que fogem à *normalidade*”. Instaure-se, então, uma noção de *erro*, corroborada pelo emprego do termo *acidentes fonéticos*:

Cumpre salientar que alguns acidentes fonéticos, conquanto peculiares ao Brasil, representam na verdade continuação de certas tendências manifestadas esporadicamente na evolução da língua-tronco. Exemplifico com as formas verbais em *-sse* por *-ste*, que ocorrem na 2a. pessoa do pretérito perfeito, em Alagoas e Pernambuco (M. MARROQUIM, A língua do Nordeste, p. 116): *lovasse, devesse e partisse* por *louvaste ou louvastes, deveste ou devestes, partiste ou partistes*. (LB, p. 87)

Essa noção de *desvio* prevalece no estudo histórico que Melo destina ao processo de aquisição do português por índios e negros, durante a colonização do Brasil:

Descoberto o Brasil, para cá trouxeram os portugueses sua língua românica. Esta a princípio encontrou um forte rival no Tupi [...]. Mas então se deu um fato de capital importância na história das línguas: os indivíduos que tinham o Tupi como língua materna abandonaram-no e adotaram novo idioma. Naturalmente não puderam dominar todo o mecanismo e tôdas as subtilezas

dêste; antes, aprenderam-no mal, corrompendo-o com uma série de defeitos provenientes dos antigos hábitos lingüísticos.

[...]

O mesmo se deve dizer de outro elemento perturbador: o negro africano. Também êle entrou a falar mal o Português, desfigurando-o com a marca dos seus anteriores hábitos lingüísticos. (LB, p. 18)

Ao tratar especificamente da aproximação lingüístico-cultural entre o colonizador branco e o escravo negro, o autor destaca a redução das desinências portuguesas, à qual o falante negro, de um modo *deturpador*, teria procedido:

[...] O negro viveu longamente em contacto com o branco. Falou-lhe o idioma, como o diabo ajudou, naturalmente deturpando-o, desfigurando-o, alterando-lhe fonemas, modificando-lhe articulações, simplificando-lhe a morfologia, reduzindo-lhe desinências. (LB, p. 60)

Embora reconheça as relações estreitas que se estabeleceram entre negro e branco, Melo qualifica como *imperceptível* o influxo africano na língua *normal* e culta do Brasil:

De tudo se conclui que imperceptível foi a influência deixada pelos idiomas africanos na sintaxe da língua normal e culta do Brasil. Terão dêles ficado vestígios na sintaxe popular, dos quais o mais importante, como vimos, é a redução de flexões, que alterou o tipo de concordância. (LB, p. 70)

Quando concentra seu olhar analítico nos elementos tupis que se integraram ao léxico brasileiro, o filólogo realça o processo de *ajeitamento* desses elementos à “feição da língua portuguesa”, cujas estruturações fonética e morfológica teriam sido preservadas da influência tupi:

Estudando-se “culturalmente”, como fêz EUGÊNIO DE CASTRO, o vocabulário brasileiro de origem tupi, é que se percebe melhor como estamos diante de um fato de *estilo*. E essa convicção ficará reforçada, quando observarmos que os elementos tupis entrados no nosso léxico sofreram uma *adaptação*, quer dizer, ajeitaram-se à feição da *língua* portuguesa, aos *seus tipos fonéticos e morfológicos*, passando, não raro, por transformações tais que se tornaram irreconhecíveis, dando azo a múltiplas hipóteses etimológicas e decomposições morfológicas. (LB, p. 123)

O estudo *cultural* de Eugênio de Castro, ao qual Melo se refere explicitamente acima, comporta um levantamento dos termos indígenas que foram integrados ao português do Brasil. Ao contextualizar essa integração, o pesquisador empenha-se em descrever o uso daqueles termos na comunidade lingüística de origem, empenho em virtude do qual Melo atribui o qualificativo *cultural* ao estudo do autor. Explana Castro (1937, p. 245):

Como voz guarani é “tupoi” que, pela corrupção de “tipoi”, deu *tipoia*. Se significou em língua tembé alguma coisa que se assemelhasse a tanga, todavia só se propagou com intensidade maior para representar a vestimenta de algodão usada por mulheres indígenas, depois que tribus da nação guarani foram catechizadas pelos padres jesuitas das missões paraguaias.

Esses aspectos *culturais* são preteridos pelo filólogo, que verifica um *ajeitamento* dos elementos indígenas à língua portuguesa. A descrição desse *ajeitamento* permite observar-se que, ao analisar os componentes negros e indígenas do português do Brasil, Chaves de Melo atribui um caráter menos *deformador* ao influxo tupi.

A ideia de *deturpação* é retomada no fragmento em que o autor afirma serem observáveis em Portugal muitos elementos da língua popular do Brasil, fato que consistiria num argumento a mais para refutar a tese da “língua brasileira”:

[...] Creio que muitos leitores ficaram surpresos de verificar que se encontram em Portugal tantas formas populares no Brasil, as quais se diriam deturpações estranhas ao gênio e às tendências fonéticas da língua. Donde se vê que a “língua brasileira” é muito “portuguêsa” demais. (LB, p. 95)

A noção de *desvio*, em cuja esfera semântica o filólogo mantém os constituintes africanos e tupis do português do Brasil, manifesta-se textualmente quando Melo assevera que, paralelamente às simplificações da língua popular, existe a posição hegemônica da *língua-padrão*:

[...] Não há como negar a tendência indo-européia, mas estou que a simplificação [das flexões nominais e verbais] [...] não se deve a ela filiar. Porque é bem de ver que tal simplificação representa um *desvio* e não uma *evolução*, por assim dizer, orgânica.

[...] E tanto deve ser considerada um *desvio*, que, ao lado da língua popular simplificada, existe uma *língua-padrão* amplamente flexionada, *língua-padrão* essa que *continua a representar o ideal lingüístico da comunidade*. (LB, p. 83)

No fragmento acima, evidencia-se a assimilação da noção de *deriva*, instituída por Edward Sapir, para quem existe um ideal linguístico preponderante sobre os hábitos linguísticos dos indivíduos, direcionando-os à prática de uma norma tacitamente aceita.

No interior da prática dessa norma, manifestam-se indícios da ação dos falantes, a qual, algumas vezes, aparta-se da coesão intrínseca àquela norma. Quando ocorre esse afastamento, motivado pela ação de uma determinada comunidade linguística, instaura-se o que Sapir (1921) denomina de *deriva (drift)*, cujo efeito é a configuração de novos traços linguísticos, que passam a coexistir com o *ideal* predominante.

A deriva constitui, assim, um fato linguístico *específico*, que se desvia da língua-padrão e que produz uma *aparente* mudança na língua. Esse fato se mantém numa direção determinada, que pode ser identificada por meio do estudo histórico da língua, como declara Sapir (*op. cit.*).

Ao estudo histórico do português do Brasil, dedica-se Melo, para demonstrar que a redução flexional verificável no português consiste numa *deriva* do padrão brasileiro, ou seja, num *desvio* ocasionado pela ação de um certo grupo de falantes.

Consolidada a noção de *desvio*, o autor estabelece a necessidade de *correção*, atribuindo à escola a função de viabilizar um *reajustamento* linguístico:

Porque a redução de flexões na fala popular brasileira representa um *desvio* e não o termo de uma evolução, é ela passível de correção. E é na verdade o que acontece.
[...] à medida que se fôr disseminando, pelo nosso *hinterland*, a alfabetização, a instrução, as escolas, *é de esperar* que vão reaparecendo as flexões perdidas. Haverá um *reajustamento* lingüístico, não por baixo mas por cima. (LB, p. 83-84)

No fragmento anterior, identificam-se duas noções a partir das quais emerge um embate conceptual na metalinguagem substantificada em *A língua do Brasil: evolução e correção*. A primeira é um conceito que Melo depreende das elucubrações de Joseph Meillet, para quem a Linguística deve eximir-se da exatidão intrínseca a ciências como a Física e a Química. Meillet (1936) reivindica uma terminologia peculiar para os estudos linguísticos, por meio da qual se possa expressar a própria maleabilidade da Linguística.

O reconhecimento dessa flexibilidade da Linguística é o primeiro passo para que o linguista efetive uma caracterização da ciência da linguagem, vinculando-a à Antropologia, ciência voltada para as manifestações da cultura. Ao instaurar essa vinculação, Meillet (*op. cit.*) situa a língua como um componente da cultura, no qual se imprimiria a mutabilidade inerente a todos os produtos culturais.

Após inserir a língua no rol das realizações mutáveis, o teórico torna latente a noção de *evolução*, quando estabelece a afirmação de que sobre as línguas incide a ação das civilizações. Daí se infere que as mudanças contínuas pelas quais passam as civilizações exercem efeitos sobre as línguas. Meillet (*op. cit.*) deixa transparecer, assim, a noção de *evolução linguística*.

Desse conceito de evolução¹⁰ – enraizado no caráter *social* da língua – utiliza-se Melo para dissertar sobre a constituição do português do Brasil. Entretanto, a utilização desse conceito colide com a postura prescritiva adotada pelo autor, a qual se manifesta por meio do emprego do termo *correção*.

Assim, ao cerne das reflexões que Chaves de Melo dirige ao português do Brasil, integra-se um conflito entre a consciência sociológica do autor (alimentada pelos ensinamentos de Meillet) e a atitude prescritiva que se arraiga na defesa de um *ideal* de língua (originário da assimilação de noções concernentes ao *psicoidealismo* de Vossler).

Ao se utilizar dos termos *correção* e *reajustamento linguístico*, Melo instaura, efetivamente, uma forma de prescrição, dirigida às variantes que contrariam a lógica da *organização* linguística. Entre essas variantes, incluem-se as reduções desinenciais verificáveis no português do Brasil, as quais o filólogo associa à influência africana. Na análise que o autor destina a tais reduções, o conflito supramencionado atinge o ápice, visto que nela Chaves de Melo, mesmo ciente das proposições de Meillet, declara *esperar* que tais reduções sejam dirimidas pela ação retificadora da escola:

Por mais que eu saiba perigosas e inconsistentes as profecias em matéria de evolução das línguas, e por mais lembrado que esteja da lição de MEILLET, que salienta bem que as leis lingüísticas só nos mostram *possibilidades* e nunca *necessidades*, — ousa, contudo, *esperar* que em futuro mais ou menos remoto, mercê da alfabetização e instrução generalizadas, bem como da ascensão social e cultural das classes inferiores, em futuro remoto, digo, venham a se atenuar sensivelmente e talvez até a desaparecer as marcas deixadas pelo negro escravo na morfologia da língua luso-brasileira. (LB, p. 72)

b) A prescrição pela retórica sarcástica

Ao dirigir um olhar analítico à *ironia*, recorrendo às elaborações conceptuais de V. Ehrich e G. Saile, Brait (1996, p. 78) assinala que esse elemento discursivo se baseia numa dissociação entre o que se apresenta no enunciado e o que se refere ao que está implícito:

É curioso observar que [...] V. Ehrich e G. Saile já haviam colocado a ironia, pela perspectiva pragmática, entre os atos de linguagem não-diretos, ou seja, como uma forma de ilocução. Para eles, a ironia, como ato de fala não-direto, repousa sobre uma dissociação entre aquilo que o enunciado manifesta, isto é, sentido literal, e a proposição visada, que diz respeito ao que está implícito.

¹⁰ Dessa evolução, proveniente do fato de que as transformações sociais geram transformações linguísticas, Melo distingue nitidamente o *desvio*, o afastamento da norma-padrão em virtude da ação de *um* grupo de usuários da língua.

Evidencia-se tal dissociação na seguinte passagem de *A língua do Brasil*:

[...] desde logo podemos perguntar: verificada a existência de grande distância entre a língua culta e a língua popular, qual a solução? Rebaixar a língua culta, trazê-la ao nível da popular, fazê-la participar das ondulações e variações desta? Ou, pelo contrário, procurar elevar o padrão de cultura do povo para que êle se exprima melhor ou, pelo menos, entenda com mais facilidade a língua literária? Parece que não pode haver duas respostas... Logo... (LB, p. 136)

A retórica sarcástica – ou seja, a *ironia* – origina-se do emprego da construção *parece que*, que possui a carga semântica de *dúvida*. Essa noção de *incerteza* está inteiramente dissociada da *certeza* com que se pode perceber qual das duas *soluções* propostas é a apropriada. A partir dessa dissociação entre a hesitação contida no enunciado “*Parece que não pode haver duas respostas*” e a convicção com que se pode identificar a *solução* adequada, estabelece-se a ironia.

Ao se consolidar essa desagregação entre *dúvida* enunciada e *certeza de resposta* implícita, põe-se em foco a segunda *solução* proposta, cujo caráter prescritivo se demonstra ao se observarem o uso da elocução “*exprimir-se melhor*” e a priorização do entendimento da *língua literária*, ou seja, da língua-padrão. Desse modo, nota-se que, no fragmento em análise, a ironia é um recurso para focalizar a formulação prescritiva, destinada a salvaguardar a *norma exemplar*.

Identifica-se a preconização dessa *norma*, também, na passagem a seguir, na qual se destacam formas linguísticas pertencentes à variante popular:

[A língua literária é] instrumento da cultura, da civilização de um povo.
Portanto, se nos quisermos manter à altura de gente civilizada, havemos de ter uma língua literária, *culta*, cujo aprendizado exija aplicação, método. Não há como fugir dessa condição. Se não, cairemos no plebeísmo. E então, qual das linguagens populares escolheremos para ser nosso instrumento de comunicação geral? [...] Qual será a forma preferível: *muié*, *muler*, *mulere*, *mulé* ou *mulhé*? *Pircuremo*, *precuremo* ou *percuramo*? *Os homi chegaro*, *chegarum* ou *chegô*? *Taha não*, *num tava não* ou *num tava*? (LB, p. 139)

No trecho acima, as perguntas assinaladas não consistem em perguntas que requerem respostas; elas constituem-se interrogações formuladas para realçar o aspecto *deturpado* dos componentes da língua popular.

Tal aspecto se opõe ao *primor* da língua literária, cuja instituição é descrita por Chaves de Melo como condição para que uma comunidade linguística alcance a civilidade. A oposição entre a *excelência* da língua literária e a *deficiência* das “linguagens populares”,

estabelecida por Melo, é a base para que se instaure um efeito antitético, a partir do qual a retórica sarcástica se consolida.

Considerações finais

Na primeira metade do século passado, o antagonismo nacionalistas X lusitanistas proveio de duas atitudes *passionais* integradas ao cerne da Filologia brasileira: o *amor* e o *ódio* destinados à noção de “língua do Brasil”. Compreendam-se, aqui, os dois termos nos respectivos significados de “inclinação” e de “aversão”, como nas elucubrações de São Tomás de Aquino, filósofo a quem recorre Brugger (1977, p. 311) para estabelecer uma conceituação de *paixão*:

Em sentido psicológico, paixão é a disposição da vida afetiva e apetitiva para reagir intensamente, ora irrompendo em forma brusca e explosiva e invadindo a alma (p. ex., um arrebatamento de ira), ora mantendo a vida psíquica sob sua jurisdição e serviço com tranqüila tenacidade. [...] São Tomás de Aquino estabelece [...], como paixões fundamentais, o *amor* e o *ódio* (não devendo entender-se aqui estas palavras no sentido complexo hoje usual, mas somente no de “inclinação” ou “aversão”) [...].

É nesse contexto de conflito de *paixões* que o pesquisador Gladstone Chaves de Melo produz *A língua do Brasil*. Ao produzi-la, o autor demonstra sua integração à corrente de filólogos *lusitanistas*, os quais atingiram o prescritivismo, pois adotaram o procedimento de zelar pelo uso *correto* da língua. A adoção desse procedimento possui uma raiz nitidamente ideológica, visto que se relaciona ao propósito de conservar os laços linguístico-culturais entre Brasil e Portugal.

Ao se dedicar à demonstração dos vínculos existentes entre o português do Brasil e o de Portugal, Melo identifica nesses vínculos a norma *exemplar*, o patrimônio linguístico em torno do qual brasileiros e portugueses permanecem unidos. Quando se determina a corroborar a unidade linguística entre Brasil e Portugal, Chaves de Melo ultrapassa a elaboração metalinguística e pratica a defesa de uma convicção ideológica. Ao se empenhar nessa defesa, o filólogo estabelece uma tessitura epistemológica na qual *prescrever* excede *preconizar um modelo linguístico*, para adquirir sentido de *defender uma cultura exemplar*.

GOMES JR., Saul Cabral. Traces of prescriptivism in *A língua do Brasil*. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 192-210, 2016.

Abstract: *The aim of this article, inserted in the field of Linguistic Historiography, is to investigate the manifestations of prescriptivism in “A língua do Brasil”, the work with which Gladstone Chaves de Melo initiated his scientific production. The theoretical part of this study is based on the “retrospective horizon”, as established by Auroux (2006). The methodology is based on the theoretical studies by Swiggers (1984), who proposes focusing on different “points of view” in Linguistics. The research concludes that in “A língua do Brasil”, prescriptivism manifests itself in two ways: 1) logical criterion; 2) sarcastic rhetoric. This study concludes that, in Melo’s introductory work, he dedicated himself to defend one norm: the language that joins Brasil and Portugal.*

Keywords: *Linguistic Historiography. Norm. Prescription.*

Referências

ARISTÓTELES. **Órganon**: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

AUROUX, S. **La philosophie du langage**. Paris: PUF, 1996.

_____. Les modes d'historicisation. In: _____. **Histoire, Epistémologie, Langage**, t. XXVIII, f. 1, 2006.

BARATIN, M. La constitution de la grammaire et de la dialectique. In: AUROUX, S. (Ed.). **Histoire des idées linguistiques** (Tome 1). Bruxelas: Pierre Mardaga Editeur, s/d.

BRAIT, B. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

BRUGGER, W. **Dicionário de filosofia**. 3. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: EPU, 1977.

CASTRO, E. **Geografia linguística e cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Gráfica Sauer, 1937.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: _____. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Tradução de Agostinho Dias Carneiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

ELIA, S. **O problema da língua brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

KANT, E. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Tradução de Vinicius de Figueiredo. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso**: a configuração do purismo brasileiro. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. **A norma linguística**: conceito e características. Texto digitado. 2007.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale** (Tome II). Paris: Librairie C. Klincksieck, 1936.

MELO, G. C. **A língua do Brasil**. Rio de Janeiro: Agir, 1946.

REY, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, M. (Org.). **Norma linguística**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SAPIR, E. **Language**: an introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.

SILVEIRA, S. **Lições de português**. 5. ed. Coimbra / Rio de Janeiro: Atlântida / Livros de Portugal, 1952.

SWIGGERS, P. La construction d'une théorie de l'historiographie de la linguistique: quelques réflexions méthodologiques. In: AUROUX, S. et al. (Ed.). **Matériaux pour une histoire des théories linguistiques**. Lille: Université de Lille III, 1984.

VENDRYES, J. **Le langage**: introduction linguistique à l'histoire. Paris: La Renaissance du Livre, 1921.

VOSSLER, K. **Filosofía del lenguaje**. Traducción y notas de Amado Alonso y Raimundo Lida. Buenos Aires: Editorial Losada, 1943.

Submetido em 10/04/2016

Aceito em 17/06/2016.

ENVOLVIMENTO E EMPATIA: A SOLIDARIEDADE CONSTRUÍDA NAS COLUNAS DE ACONSELHAMENTO EM REVISTAS

Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO¹
Rafaela Baracat RIBEIRO²

Resumo: Nosso objetivo, neste trabalho, é depreender, baseado na abordagem sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2004; MARTIN; WHITE, 2005), possíveis realizações do efeito empatia-antagonismo, conforme o modelo de Cameron (2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b), a partir da inscrição de recursos da rede de ENVOLVIMENTO, proposta após uma revisão e ampliação da sistematização oferecida em Gonçalves-Segundo (2011). Para atingir este objetivo, investigamos a prática discursiva de aconselhamento em revistas de nicho para homens adultos, mulheres adultas e mulheres adolescentes, uma vez que tais práticas consistem em lugar relevante para construção do estreitamento do vínculo interpessoal entre a instituição e o leitor que busca, na revista, uma potencial solução para situações-problema típicas de sua identidade social, o que pode favorecer a instanciação de formas especialmente empáticas na resposta da revista. Os resultados apontam – majoritária, mas não exclusivamente – para a correlação entre os recursos de ENVOLVIMENTO ligados à vinculação e os gestos de empatia *entrar na perspectiva do outro e permitir a conexão*, o que sinaliza padrões interacionais que enfatizam solidarização e gerenciamento interpessoal baseados, por um lado, em partilha de experiências e, por outro, no reconhecimento e na sensibilização em relação ao problema do outro.

Palavras-chave: Solidariedade. Envolvimento. Empatia.

Introdução

Este trabalho tem por objeto de estudo o envolvimento interpessoal constituído em textos de revistas de nicho, mais especificamente na seção de cartas voltadas ao

¹ USP – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-900. paulosegundo@usp.br

² USP – Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. São Paulo – São Paulo – Brasil. 05508-900. rafaela.baracat@usp.br

aconselhamento. Com base em uma abordagem sistêmico-funcional, buscamos verificar casos de intersecção entre alguns recursos linguísticos de ENVOLVIMENTO³ com ocorrências de empatia nesse contexto de interação.

Partimos do pressuposto de que tais efeitos talvez se sobressaíam dada a natureza de recomendação dos textos sob análise. Estruturada por perguntas de leitores e respostas dos conselheiros, essa seção das revistas configura uma espécie de consultoria oferecida pelo periódico para sanar dúvidas e dilemas de seus consumidores textuais, em geral sobre comportamento. Para tal, constroem-se relações com base na espontaneidade e na busca de estreitamento da distância interpessoal entre produtor textual e nicho consumidor.

Tal natureza de proximidade, característica dos textos da coluna de conselhos, favorece a investigação dos recursos de que se vale a instância de produção textual para envolver a instância de consumo, bem como a verificação de quais recursos de ENVOLVIMENTO também instanciam gestos de empatia-antagonismo.

Para tanto, na primeira parte, expomos a fundamentação teórico-metodológica que serviu de base para a análise desenvolvida na segunda parte, em que são apontados os modos de se criar e realizar a troca concomitante de significados de envolvimento e empatia. Em seguida, apresentamos os resultados e as considerações finais.

Fundamentos teórico-metodológicos

Adotamos como perspectiva teórico-metodológica a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) proposta por Halliday (2004[1985]), que, ao tomar como referência a produção e o uso da linguagem, parte de uma concepção de língua como potencial sociossemiótico para construção e troca de significados. Nesse sentido, a língua é vista não só como sistema, mas como forma de conhecimento associada à organização de nossa experiência e como recurso para a atuação e a interação com o ambiente e entre os indivíduos. Por isso, a significação consiste em aspecto central do modelo, o que torna fundamental a análise de dados reais, materializados em textos, que consideram a complexidade da interação entre o contexto

³ Adotaremos, de acordo com a notação sistêmico-funcional, os seguintes parâmetros de formatação: **VERSALETE** para nomes de sistemas e subsistemas; iniciais maiúsculas para categorias léxico-gramaticais, como Ator, Tema ou Sujeito; minúsculas para opções paradigmáticas em um sistema arbóreo. Para fins expositivo-visuais, contudo, também usaremos **negrito** nesse último caso. Assim, as folhas – opção mais refinada da árvore – do sistema de envolvimento, expostas posteriormente, ficarão no seguinte formato: **coletivização inclusiva**.

sociocultural e situacional, tanto para descrever o sistema quanto para compreender o uso, que está intimamente ligado a padrões representacionais, acionais e identitários⁴.

Trata-se de um modelo que propõe um *continuum* entre sistema e texto e que assume que a relação entre língua e contexto ocorra de modo estratificado: os níveis externos – contexto cultural e contexto situacional – são realizados pelos níveis internos – a camada de conteúdo, composta pelos estratos semântico-discursivo, referente aos significados, e léxico-gramatical, referente aos fraseados –, que são manifestados pela camada de expressão, composta pelo estrato fonológico/grafológico, referente aos sons/grafemas.

Entendido como "um evento intersubjetivo, no qual falante e ouvinte trocam significado em um contexto de situação" (WEBSTER, 2009, p.7)⁵, o texto compreende um conjunto de escolhas do sistema linguístico, cuja configuração do contexto situacional dá conta dos fatores imediatos que influem nas escolhas linguísticas para a sua realização, por meio de três variáveis ou parâmetros, sistematizados por Halliday (1994/1978) em: *Campo (field)*, *Relações (tenor)* e *Modo (mode)*. Tais variáveis do contexto relacionam-se à organização metafuncional da língua, em termos ideacionais, interpessoais e textuais, bem como atravessam todos os estratos, do contexto à fonologia/grafologia. Combinatórias específicas de valores dessas três variáveis geram uma configuração contextual, que, por sua vez, ativa padrões linguísticos preferenciais de construção, denominados *Registro*⁶.

Assim, a dinamicidade de criação de significado resulta da seleção de determinados recursos dentre as opções do sistema linguístico para a construção de uma unidade de interação, em determinado contexto. Nesse sentido, para Lemke (2005, p.142, *italico do autor*), o significado de uma ação "consiste em relações e sistemas de relações de relações. Estas relações são, basicamente, relações de *contextualização*"⁷, pois resultam da combinação de recursos de conteúdo e de expressão (relações sintagmáticas) feitas em dado contexto a partir da seleção de determinados recursos linguísticos dentre as opções disponíveis (relações paradigmáticas).

Desse modo, a realização dos significados é regida pela noção de metarredundância: alternativas estão em relação com outras, e um elemento é esperado a se passar com outro para que uma ação tenha sentido. Como os dois tipos de relações não são independentes, a

⁴ Para maiores detalhes, sugerimos a leitura de Gonçalves-Segundo (2014) e Matthiessen (2012).

⁵ No original: "A text is an intersubjective event, in which speaker and listener exchange meaning in a context of situation".

⁶ Cabe destacar que, no âmbito da LSF, há duas posições a respeito: aquelas que igualam a configuração contextual ao registro (Martín, 1992, por exemplo), e aquelas que veem o registro como os padrões linguísticos metafuncionalmente orientados que caracterizam uma configuração contextual (como Halliday e Hasan, 1989).

⁷ No original: "Meaning consists in relations and systems of relations of relations. These relations are basically *contextualizing* relations [...]".

"metarredundância é apenas uma maneira de descrever como a redundância, a relação ou conexão previsível de duas coisas, pode ser ela mesma redundante (isto é, ter uma conexão previsível) com outra coisa"⁸ (LEMKE, 2005, p. 143).

Essa concepção baseia-se, portanto, em uma visão probabilística, calcada na noção de língua como sistema semiótico sociocultural composto por recursos para se atingir determinados fins, e que leva em conta as relações que são feitas para se compor um texto. Como tais relações seguem critérios de escolha e combinação, dois significados podem ser constituídos ao mesmo tempo porque conectam duas redes de alternativas para estruturação do conteúdo semântico-discursivo em determinado contexto. É o que buscamos averiguar a partir de dois conjuntos: o ENVOLVIMENTO em relação com gestos de empatia e antagonismo.

Uma vez que o foco deste trabalho reside na metafunção interpessoal, a partir de um olhar semântico-discursivo para verificar um registro situado no processo sociosemiótico da recomendação⁹, é preciso considerar as duas variáveis que perpassam a dimensão contextual *Relações*: uma no eixo vertical – *Poder* – e outra no eixo horizontal – *Solidariedade*.

Martin e White (2005, p. 29-31), a partir dos estudos de Poynton (1985), explicam que ao eixo vertical *Poder* relaciona-se a noção de *Status*, que envolve variações de igualdade, reciprocidade ou diferença nas formas de tratamento, por exemplo. Etnia, geração, gênero, classe e tipo de relação são fatores que interferem na variação de posições de dominância ou deferência, afetando o modo de construção das relações sociais no sentido de quem pode e como pode se expressar perante o outro. Por sua vez, ao eixo horizontal *Solidariedade* relaciona-se a noção de contato, referente à negociação de intimidade e distância, realizada segundo os princípios de *Proliferação* e *Contração*, relacionados respectivamente à ideia de que, quanto mais próximo se é de alguém, mais significados estão disponíveis para troca e mais a intimidade se desenvolve, e à ideia de que, quanto mais se conhece alguém, menos explicitação é necessária para trocar significados, por haver um partilhamento de vivências e interações anteriores, de tal modo que nem todas as informações precisem ser expressas verbalmente para que a compreensão se faça.

A solidariedade não existe apenas em questões de concordância ou discordância, mas também de tolerância para pontos de vista alternativos, permitindo ao falante/escritor indicar

⁸ No original: "Meta-redundancy is just a way of describing how the redundancy, the predictable relation or connection of two things, can itself be redundant (i.e. have a predictable connection) with something else. This is redundancy of redundancy, or meta-redundancy".

⁹ Matthiessen (2009) aponta que estudos em perspectiva sistêmico-funcional têm desenvolvido análises de texto baseadas em aspectos do campo contextual, explorando a variação e tipologia de registros em diferentes processos sociosemióticos: *explicar, reportar, recriar, compartilhar, fazer, recomendar, habilitar e explorar*.

que reconhece a existência da diversidade de pontos de vista e que está aberto para se envolver com aqueles que sustentam uma posição diferente (MARTIN; WHITE, 2005). Nesse caso, levam-se em conta as formas pelas quais o falante/escritor busca se alinhar com o leitor ideal, considerando o modo como valida ou invalida pontos de vista.

Trata-se de uma atividade de negociação que, segundo Martin e Rose (2007), concerne à interação como troca entre os falantes (à forma como se adotam e se atribuem funções de fala) e à forma de estruturar e realizar a troca (por meio de declarações, perguntas, ofertas ou comandos).

Uma vez que atua com recursos para negociar *Relações*, especialmente *Solidariedade*, o ENVOLVIMENTO é aqui entendido como um processo de gerenciamento das relações interpessoais para efetuar a solidariedade, mobilizado por princípios de tração e/ou de atração, forças que configuram a dinâmica do processo e movimentam a relação produtor-texto-consumidor.

Inspiramo-nos na linha proposta por Gonçalves-Segundo (2011), que desenvolveu uma primeira sistematização da rede de elementos pela qual se estrutura o ENVOLVIMENTO em língua portuguesa, como recursos linguísticos de criação de vínculos e de captação. Consideramos que vincular e captar podem ser associados à aplicação de força de tração e atração. A tração funciona como se fosse uma corda ou fio capaz de conectar um indivíduo ao outro. Assim, o produtor tem a possibilidade de estabelecer vínculos ao exercer esse tipo de força sobre o consumidor textual por meio de recursos de ENVOLVIMENTO. Já a aplicação da força de atração é exercida pelo produtor para tentar fazer com que o consumidor tenha o interesse despertado e a atenção captada para as representações construídas no texto.

Entre as categorias de realização do ENVOLVIMENTO, Eggins e Slade (1997) e Martin e White (2005) apontam algumas que funcionam para construir e variar o nível de intimidade de uma interação, tais como: **nomeação; léxico técnico ou especializado; interjeições; gírias; palavras de baixo calão**. No entanto, para Gonçalves-Segundo (2011), considerar que o ENVOLVIMENTO se restrinja a tais recursos léxico-gramaticais significa ignorar outras possíveis opções linguísticas e discursivas quando se leva em conta o processo de solidarização, tendo em vista que, em conformidade com o pesquisador, o envolvimento não requer apenas um olhar para a relação do produtor textual com o consumidor, mas também para a relação do consumidor com o texto.

Com base nessa perspectiva, sinteticamente apresentamos os recursos da rede de ENVOLVIMENTO, encontrados no *corpus*¹⁰ composto por textos da coluna de conselhos em revistas de nicho, a partir da ideia de que o produtor busca tracionar e/ou atrair o consumidor do texto via:

- COLETIVIZAÇÃO: os vínculos ocorrem por agrupamento ou ação conjunta, e pode ser realizada pela **coletivização inclusiva, coletivização genérica e coletivização exclusiva.**
- PESSOALIZAÇÃO: os vínculos ocorrem por particularização ou por demonstração de emoções e de sentimentos, que conferem um tom mais pessoal para estabelecer afinidade, intimidade e afeição. Pode ser realizada por meio de: **pronominalização em primeira ou segunda pessoa do singular, nomeação e afetividade.**
- COMPARTILHAMENTO: os vínculos ocorrem por partilha de vivências, realizado por construção de representações daquilo que se presume ser comum ou que possa corroborar pontos de vista e situações em comum¹¹.
- FILIAÇÃO: os vínculos ocorrem por inclinação ou alinhamento ao mesmo universo de representações, por meio de demonstração de pertencimento a um grupo social.
- DEMANDA: os vínculos e/ou a captação ocorrem na medida em que se requisita uma atitude participativa em relação às representações construídas no texto, seja por meio de **indagação** ou **solicitação.**
- NARRATIVA: os vínculos e/ou a captação ocorrem pela forma como se estruturam representações e posições valorativas, por meio de **narrativas pessoais e não-pessoais**, para se gerar interesse para o que é construído no texto ou tentar constituir efeitos de identificação ao trazer à tona acontecimentos que se encaixem ao que é tomado como objeto de discurso.
- PRESENÇA: a captação ocorre pela forma como se constroem representações e posições valorativas no texto, a fim de torná-las mais "concretas", "visíveis", "palpáveis". O

¹⁰ Especificado nesta seção, mais adiante.

¹¹ Ao destacar a ideia de empatia como base, amplia-se a definição dada em Gonçalves-Segundo (2011). Para o autor, tal categoria relaciona-se à ideia de construção de pressupostos que o produtor textual julga serem comuns e supostamente aceitos, a fim de gerar a sensação de conhecimento mútuo e identificação. Entendemos que esta ideia possa ser abrangida ainda pela noção de conectar-se com o outro não só pelos indícios de compreensão e reconhecimento da perspectiva do parceiro (o que se presume ser comum), mas também pela apresentação de uma experiência que possa contribuir como apoio na contextualização das representações e posições construídas no decorrer da atividade interativa.

modo de elaboração de uma ideia construída, para realçá-la e torná-la presente para que o outro possa apreendê-la, pode ser realizado por meio de **figurativização e simulação**.

- **NOVIDADE:** a captação ocorre pela inovação, de modo que representações e posicionamentos são construídos como algo que possa atrair pela originalidade ou pela criação de expectativas. O efeito de inovação pode ser realizado por meio de **suspense, contraexpectativa e aglutinação**.

Ao partirmos da perspectiva de que o ENVOLVIMENTO ocorre com a criação de pontos de conexão entre produtor-consumidor e entre consumidor-texto, representamos a rede de recursos depreendida das cartas de aconselhamento:

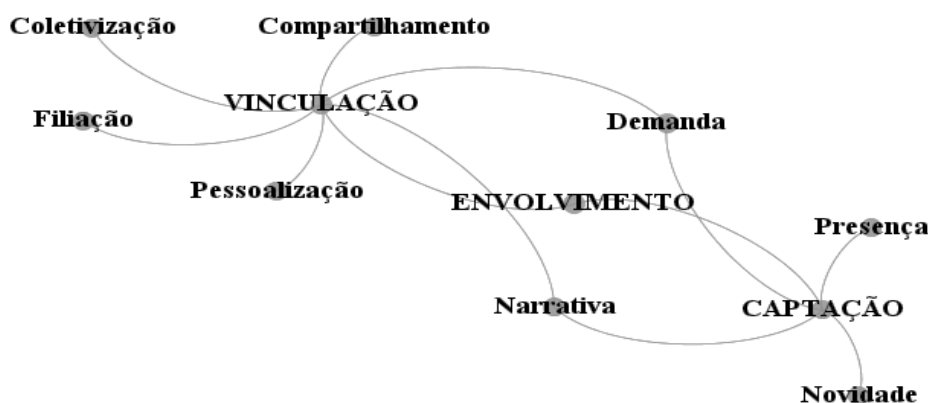


Figura 1. Representação da rede de envolvimento

Essa representação não segue a notação sistêmica em grafos arbóreos proposta pela LSF, mas sim uma apresentação em rede, porque desta forma tem-se a visão de que os recursos de envolvimento não obedecem a uma divisão hierárquica ou dicotômica, mas estão dispostos em zonas de contato, podendo funcionar em termos de maior/menor vinculação/captação.

No caso, focalizaremos, na atividade de conselhos, recursos que fazem parte dessa rede de ENVOLVIMENTO em interface com a noção de empatia. Para tanto, cabe destacar a visão de duas pesquisadoras que não trabalham com LSF, mas cujas ideias harmonizam-se com a concepção de um conjunto de alternativas que servem para criar envolvimento e empatia; trata-se, respectivamente, de Deborah Tannen e de Lynne Cameron.

Tannen (1989, p.12) destaca a ligação resultante do encontro eu-outro no processo de envolvimento interpessoal, pois entende que este se trata de "uma conexão interna, até mesmo emocional, que os indivíduos sentem, que os vinculam às outras pessoas, como também a

lugares, coisas, atividades, ideias, memórias e palavras"¹². Ao analisar textos conversacionais e literários, a autora apresenta estratégias discursivas, tais como a repetição de palavras e frases, o uso frequente de imagens e descrição de detalhes, as figuras de linguagem, que orientam a percepção/compreensão do discurso e desencadeiam o envolvimento entre os participantes da atividade interativa.

Ao pensar o envolvimento como relações que ligam um indivíduo a outro, a concepção de Tannen remete a questões relativas à dialogia e à alteridade, assim como considera Cameron a respeito da empatia: perceber o "eu" no contato e em contraste com o "outro". Para Cameron (2011a), a complexidade da relação pessoal com o social, no que faz o *outro* distinto e diferente do *eu*, é o alicerce da dinâmica da expressão ou resistência à empatia, uma vez que as pessoas são levadas a pensar, sentir e agir com base na percepção ou na compreensão de um complexo de elementos distintos, que compõem a alteridade.

Com base nessa noção é que a pesquisadora aborda a empatia como processo que diz respeito ao ato de imaginar e tentar entender como o outro se sente em seu mundo. Assim, a autora considera que tal atividade pode ser acionada e expressa verbalmente, por meio de expressões faciais, de imagens, e por formas de ação social. A isso, Cameron (2011a) denominou "gestos de empatia" (*gesture of empathy*), relacionados a demonstrar aceitação, reconhecimento, colaboração e confiança.

Ao desenvolver estudos sobre a ocorrência desse fenômeno no diálogo, o modelo de empatia proposto pela autora baseia-se na caracterização de dois processos: a *empatia emocional* (*emotional empathy* – vista como instantânea e instintiva) e a *empatia por tomada de perspectiva* (*perspective taking* – concebida conscientemente, o que envolveria maior esforço cognitivo).

A empatia emocional é o processo de imaginar a si mesmo na situação do outro, uma capacidade de compartilhar experiências e emoções através de respostas imediatas à percepção do outro, enquanto a empatia por tomada de perspectiva ou controlada é um processo mais consciente de imaginar e tentar entender como o outro se sente em determinada situação a partir dos valores, crenças e sensações deste outro.

Em contrapartida, ocorre também na interação o antagonismo (*dyspathy*)¹³, que, segundo Cameron (2012b), refere-se a processos, capacidades e fenômenos de bloquear a

¹² No original: “[involvement is] an internal, even emotional connection individuals feel which binds them to other people as well as to places, things, activities, ideas, memories, and words”.

¹³ Nos estudos brasileiros, *antagonismo* foi o termo adotado pelo GELP-COLIN – Grupo de Estudo sobre Linguagem e Pensamento – Cognição e Linguística – para se referir à *dyspathy*, na abordagem de discursos relativos à violência, a partir da proposta de Lynne Cameron.

identificação com outra pessoa, evitar sentir-se na posição desse outro ou mesmo tentar compreender seu comportamento – um processo de resistência e fechamento de canais para conexão.

Nesse sentido, para além da empatia individual, há influências de ordem social na geração ou bloqueio da empatia. Alguns dos fatores são as afiliações sociais e as tendências ideológicas (*bias*) de um indivíduo, que estão em jogo favorecendo a empatia pela inclinação para membros de um mesmo grupo (*endogrupo*), ou desfavorecendo quando diz respeito a membros do outro grupo (*exogrupo*). Assim, pode haver maior resistência à sintonia emocional para ver o outro como aceitável social e/ou ideologicamente, na medida em que forças sociais operam inibindo a ativação da empatia, de forma que os membros do outro grupo são vistos como indignos de atenção ou percebidos como ameaçadores de alguma forma, como exemplifica a autora.

A reformulação de concepções a respeito do outro acontece tanto em uma escala microtemporal, a cada evento interacional, quanto em escala macrotemporal, ao longo das práticas sociais, pois, por um lado, atitudes e crenças que se estabilizaram ao longo de um período estão em jogo em diálogos futuros e tendem a influenciar o que é dito no curso de um evento de discurso, e, por outro, o que acontece no curso dos eventos interativos pode levar a instabilidades e a mudanças em relação a atitudes positivas que conduzem à empatia ou a atitudes negativas que a bloqueiam (CAMERON, 2011c).

No projeto de estudo sobre tais fenômenos, *Living with Uncertainty*¹⁴, Cameron tem verificado sua realização pela investigação do papel das metáforas utilizadas no diálogo e na interação, que apontam para o processo de permissão ou bloqueio da empatia, resultante da inclusão/exclusão do outro em relação ao espaço do eu. Os resultados da pesquisa indicam a emergência desse fenômeno no discurso por meio de três tipos de gestos de empatia (CAMERON, 2011b, p.12-15):

- **Permitir a conexão** – dar acesso ao pensamento e aos sentimentos sobre o passado, o presente e o futuro, estar disposto a compartilhar emoções com o outro, explicar e reviver acontecimentos, expor as razões para determinadas escolhas e comportamentos;

¹⁴ O projeto de Cameron dedica-se ao estudo da dinâmica empatia-antagonismo, isto é, preocupa-se com a forma como as pessoas "constroem empatia" em algumas situações e/ou de que maneira mudam de empatia para antagonismo, dando especial atenção às formas de categorização e às metáforas construídas em conversas de reconciliação pós-conflito.

- **Entrar na perspectiva do outro** – compreender a visão de mundo do outro pelo que se sabe sobre suas experiências e emoções, reconhecer os sentimentos do outro, oferecer uma explicação ou argumento como contribuição de apoio, falar como se a partir da perspectiva do outro;
- **Mudar a relação percebida de si e do outro** – mostrar-se disposto a ouvir o que o outro tem a dizer, reposicionar o outro (por exemplo, de ser um inimigo para ser alguém com uma história para contar), reposicionar a si mesmo (por exemplo, de ser uma vítima para assumir alguma responsabilidade), reconhecer o que é compartilhado por ambos, eu e o outro.

Com base na perspectiva aqui exposta, verificaremos opções linguísticas de envolvimento para instanciar solidariedade e empatia ou antagonismo no contexto dos conselhos veiculados na seção perguntas e respostas de revistas voltadas a três diferentes segmentos sociais: masculino, feminino e adolescente.

A escolha do *corpus* se deu pelo caráter finalístico dos textos de aconselhamento, que procuram estabelecer uma relação mais espontânea ou próxima da interação cotidiana e que tendem a explorar aspectos da solidariedade, tendo em vista atingir o seu mercado consumidor. Os textos foram coletados aleatoriamente entre aqueles que estavam disponíveis nas *homepages* das revistas, cujas publicações impressas, em geral, são reproduzidas nas páginas da internet¹⁵. No total, foram coletados 120 textos, sendo 40 perguntas/respostas publicadas em cada um dos periódicos:

Número de textos	Seção	Revista	Público alvo
20	<i>Pergunte à Vizinha</i> ¹⁶	<i>Men's Health</i>	Jovem adulto masculino
20	<i>Pergunte ao Beto, o barman</i> ¹⁷		
20	<i>Pergunte ao Amigo Gay</i> ¹⁸	<i>Women's Health</i>	Jovem adulto feminino
20	<i>Pergunte ao Vizinho</i> ¹⁹		
40	<i>Arrasa! Ficadas e rolos</i> ²⁰	<i>Atrevida</i>	Adolescente feminino

¹⁵ O período de coleta desse material deu-se entre agosto/2012 a abril/2014.

¹⁶ Disponível em: <<http://vip.abril.com.br/pergunta-a-vizinha/>>.

¹⁷ Disponível em: <<http://vip.abril.com.br/especial-beto-o-barman/>>.

¹⁸ Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/amigo-gay/>>.

¹⁹ Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/pergunta-ao-vizinho/>>.

²⁰ Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos#>>.

A partir de uma análise qualitativa desse conjunto, extraímos construções linguísticas que desempenham o papel de vincular e captar, para a composição da rede de recursos. Aqui, destacaremos apenas um conjunto de ocorrências, norteando-nos pelas seguintes questões: quais categorias de envolvimento funcionam com efeito empático e de que maneira são veiculados sentimentos de empatia ou antagonismo na prática de aconselhamento sob análise?

Análise: entre os conselhos, o envolvimento e a empatia

Quando o produtor do texto se insere como participante dos processos e representações ali construídos ou insere o interlocutor alvo, para particularizar a interação e conferir a esta um tom mais pessoal, vínculos podem ser estabelecidos, e efeitos de afinidade, intimidade e afetividade, instaurados. Na medida em que a instância produtora demonstra alguma forma de afetividade ou posicionamento favorável ao problema do leitor, pode-se criar uma conexão emocional que os vincula e assim envolve, como ocorre em²¹:

- (1) Namoro há quatro anos e não suporto meu cunhado e a esposa dele, que me tratam mal veladamente. Nos encontros de família, meu namorado e eu brigamos se reclamo do casal. Como dar um chega pra lá nos malas? ALLINE C., PA
- Num mundo ideal, você deveria chamar seu cunhado e a mulher para uma conversa franca e indagá-los: “Por que vocês me tratam assim? Foi alguma coisa que eu fiz ou disse?” Talvez vocês descubram que tudo não tenha passado de um mal-entendido, fiquem com cara de bobos e depois façam as pazes. Só que, *infelizmente*, nosso mundo não é o dos mais ideais e um convite desses pode até piorar as coisas com *essa duplinha do mal*. Seu namorado poderia ser seu aliado, mas ele não parece disposto a ouvir críticas ao irmão... Portanto, o jeito mais simples de evitar uma guerra em família é não se incomodar mais. Encare-os como a parte chata do pacote maravilhoso que é o seu relacionamento e agente firme.

Fonte: Women's Health, Pergunte ao Amigo Gay. *Blog MdeMulher*, 6 set. 2012. Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/amigo-gay/>>

²¹ Os segmentos em itálico consistem em conjuntos de construções linguísticas relevantes para a análise da correlação entre empatia e envolvimento. Não integram, portanto, o texto original.

- (2) A ex-mulher do meu namorado liga até de madrugada com desculpas esfarrapadas. Usa o filho deles para fazer muitas chantagens. Posso me intrometer e dizer que só aceitamos ligações no horário comercial? CINTHIA M., DF

Sinto informar, mas ela vai ter que falar com o seu namorado para todo o sempre. Ou pelo menos até o garoto se formar na faculdade e sair de casa. É muita empáfia da sua parte querer que a mãe do filho dele não possa ligar à noite: já pensou se acontece alguma coisa? Agora, *não duvido que ela seja mesmo uma tremenda duma chantagista emocional e que tente de tudo para separar vocês dois*. Mas esse problema é antes dele do que seu. Deixe-o domar *a megera* e meta-se nessa história o mínimo possível.

Fonte: Women's Health, Pergunte ao Amigo Gay. *Blog MdeMulher*, 6 set. 2012.

Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/amigo-gay/>>

Em (1), o aconselhamento inicia-se por um recurso de PRESENÇA que coloca em cena o “como” solucionar o problema por meio da **simulação**, pela qual se promove a solidariedade do produtor para com o consumidor textual por focalizar atenção àquilo que seria dito e dramatizado na interação face a face (“Num mundo ideal, você deveria chamar seu cunhado e a mulher para uma conversa franca e indagá-los: ‘Por que vocês me tratam assim? Foi alguma coisa que eu fiz ou disse?’”).

Dá-se continuidade ao processo de envolvimento por meio de uma forma de CAPTAÇÃO, realizada por **contraexpectativa**, que rompe com a sugestão anterior para focalizar o novo parecer a respeito do problema (“*Só que*, infelizmente, nosso mundo não é o dos mais ideais e um convite desses pode até piorar as coisas com essa duplinha do mal”). A **contraexpectativa** introduz a empatia manifestada em uma estrutura de envolvimento pela qual se partilham concepções²². Por meio da expressão “essa duplinha do mal”, o produtor do texto acena correspondência de pontos de vista com o problema apresentado pelo leitor, pois a referência ao elemento problema (“meu cunhado e a esposa dele”) é partilhada por ambos de forma negativa (“malas” – “essa duplinha do mal”).

Em (2), tem-se inicialmente uma expressão de afetividade seguida pela **contraexpectativa** que rompe, em parte, com a manifestação de sentimento pessoal sobre o problema (“*sinto* informar, *mas*”). O que é focalizado como atribuição válida é apresentado após o elemento que quebra a expectativa, aguçando a atenção do consumidor para o que será

²² A construção de formas referenciais que convergem à perspectiva do outro realiza outra categoria de ENVOLVIMENTO que será tratada posteriormente, de modo mais específico: a VINCULAÇÃO: COMPARTILHAMENTO.

dito ("ela vai ter que falar com o seu namorado para todo o sempre. Ou pelo menos até o garoto se formar na faculdade e sair de casa").

Segue-se a esse lamento um sermão a respeito do comportamento da leitora-questionadora: "*é muita empáfia da sua parte* querer que a mãe do filho dele não possa ligar à noite". Deriva dessa construção repreensiva uma forma de antagonismo que cria um distanciamento do conselheiro em relação a esse tipo de atitude, o que parece justificar a atenuação anteriormente apresentada pela introdução da construção afetiva ("*sinto* informar").

Como se trata de uma prática de aconselhamento, é passível a ocorrência paralela entre aprovar e repreender condutas. Contudo, rompe o antagonismo a construção introduzida pelo marcador discursivo sequenciador "agora". A empatia, então, entra em cena quando o produtor textual não deixa de rejeitar totalmente o problema da leitora, ao apresentar sua concordância a respeito do que deduz ser o comportamento da ex-mulher e que imagina ser a representação vigente da leitura sobre esse objeto-de-discurso ("*não duvido que* ela seja mesmo uma tremenda *duma chantagista emocional* e que tente de tudo para separar vocês dois"). A tomada de perspectiva da situação da leitora leva o conselheiro a confirmar a representação da ex do namorado como "chantagista" e "megera". Em seguida, lança o foco para uma nova opinião ("*Mas esse problema é antes dele do que seu*"), aconselhando-a a não se interpor no assunto.

Dessa maneira, observamos como as construções destacadas podem constituir não só envolvimento, como também gestos de empatia e antagonismo que instauram uma relação solidária, apesar de haver instâncias pontuais de antagonismo para estabelecer o discurso do aconselhamento que envolve pela repreensão e pela compreensão. As expressões que externalizam um ponto de vista pessoal confirmam um posicionamento de apoio, bem como as expressões reveladoras da tomada de perspectiva pela representação avaliativa do elemento empecilho, construído como se fosse a partir do ponto de vista da leitora, apontam formas de empatia consciente, de reconhecimento da situação do outro.

Já o ENVOLVIMENTO criado pela PESSOALIZAÇÃO realizada pela **pronominalização em primeira pessoa do singular** caracteriza um modo de criar uma relação mais intimista, cujo efeito vai além de apenas revelar maior grau de subjetividade de quem emite o aconselhamento, como é o caso a seguir:

- (3) Meu namorado, dez anos mais novo, me pediu em casamento. Sei que me ama, mas penso muito no futuro. Me imagino com 60, meio estragada, e ele com 50, todo bonito. O que faço? CRIS R., ES

Você não vai gostar da *minha* resposta, mas *acho* que precisa ficar ciente do risco que corre: sabe a chance de chover no Réveillon? É menor do que a possibilidade de ele trocar você por uma moça mais nova daqui a alguns anos. *Digo isso porque já conheci muitos casais parecidos, e, invariavelmente, o homem acabou aprontando.* Veja bem, *não duvido* que seu namorado a ame muito. Mas, ao chegar à tal da “idade do lobo”, fica difícil para qualquer coroa resistir ao assédio das periguetes. Ainda mais se ele estiver envelhecendo bem e a mulher que ele tem em casa nem tanto. *Não estou dizendo* para você não se casar, já que toda regra tem exceção. Mas depois não diga que *eu não avisei*.

Fonte: Women's Health, Pergunte ao Amigo Gay. *Blog MdeMulher*, 6 set. 2012.

Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/amigo-gay/>>

Nessa troca interpessoal, duas questões precisam ser destacadas quanto ao uso da primeira pessoa do singular: a primeira é que pode funcionar discursivamente como forma de desinstitucionalizar o grau de autoridade que uma possível opção pela **coletivização exclusiva**²³ acarretaria; a segunda é que, quando ocorre dentro de uma estrutura de COMPARTILHAMENTO, pode-se gerar um efeito empático.

Assim, em "minha", "acho...", "não duvido...", "não estou dizendo..." e "eu não avisei", a posição do produtor do texto-resposta é construída de maneira mais pessoal que se o conteúdo fosse expresso de modo exclusivista e, assim, mais institucionalizado. Desse modo, optou-se por estabelecer uma interação particularizada para simular um contato mais próximo com o leitor.

Já em "*Digo* isso porque já *conheci* muitos casais parecidos, e, invariavelmente, o homem acabou aprontando", a construção em primeira pessoa, ao fazer parte da estrutura de COMPARTILHAMENTO pela qual se expressa uma experiência particular, indica empatia na medida em que o produtor textual reconhece a essência do problema da leitora e oferece a ela uma espécie de assistência, ao compartilhar algo já vivido, para reforçar o conselho ("ficar ciente do risco que corre") a quem passa por determinada situação. Podemos considerar a construção como gesto de empatia, pois se permite uma conexão quando se compartilha e explica para o outro as razões para determinados comportamentos e escolhas, o que possivelmente viabiliza a confiança e a aceitação dos conselhos.

²³ Cabe apontar que o modo prototípico de realizar a categoria **coletivização** é pelo uso da primeira pessoa do plural.

Entendemos o COMPARTILHAMENTO como categoria que desempenha a função de envolver no seguinte sentido: o produtor textual traciona o consumidor pela demonstração de solidariedade, ao partilhar e repartir com ele vivências que possam ajudá-lo a compreender as representações e propostas construídas no texto. Dessa maneira, dá-se a conhecer experiências sobre aquilo que se presume ser um fator comum em relação a sentimentos, emoções e desejos do outro, que possam corroborar pontos de vista e potencializar o efeito argumentativo do aconselhamento ao apresentar situações semelhantes.

Nesse sentido, verificamos que o COMPARTILHAMENTO de uma experiência análoga ao problema do leitor, um gesto de empatia, serve ao ENVOLVIMENTO, na medida em que permite conexão com o outro, criando vinculação e solidariedade. Uma vez imbuída de gestos de reconhecimento e identificação com o problema apresentado, conforme se observa no trecho em destaque em (4), a construção empática se constitui por meio da **pronominalização em primeira pessoa** ("já *passsei* por isso"), seguida da partilha de um processo similar que se vivenciou. Verifica-se aqui um caso de empatia emocional:

- (4) Uma amiga sempre se afasta quando está namorando. Então, quando não dá certo, espera voltar ao posto de best friend. Algum conselho? PATRICIA P., PR
Que tal não atender o telefone? Ou dizer que tem outro programa? *Já passei por isso. Um amigo mais folgado que camiseta velha só me procurava quando estava solteiro. Adivinha? Ele casou e sumiu para sempre.* Portanto, continue tratando bem essa mulher-pêndulo, mas apresente logo a ela a sua verdadeira melhor amiga, a quem você conheceu durante o longo período em que se sentiu abandonada pela fofa.
Fonte: Women's Health, Pergunte ao Amigo Gay. *Blog MdeMulher*, 6 set. 2012.
Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/amigo-gay/>>

Acresce-se a essa estrutura de COMPARTILHAMENTO o recurso de DEMANDA no âmbito da **indagação**, na tentativa de fazer com que a leitora participe mais ativamente da interação. Com base nesse processo, a empatia é constituída ainda pela demonstração favorável de posicionamento que toma partido da situação e constrói negativamente as atitudes de quem ofendeu os sentimentos da leitora. Isso se observa tanto pela construção metafórica, orientada pela ideia de que pessoas são coisas, quando se associa a amiga que some quando namora a traços de objetos que se identificam à pessoa relapsa e oscilante ("mais folgado que camiseta velha" e "essa mulher-pêndulo"), quanto pela ironia instaurada por uma referência com sentido

pragmaticamente negativo ("abandonada pela *fofa*"), uma vez que o sentido de delicadeza do termo "fofa" não é traço de atitude de uma pessoa que se afasta por um período. Portanto, há, nesse processo, elementos de empatia por tomada de perspectiva do outro.

Outros exemplos do uso do recurso de COMPARTILHAMENTO em conjunto com a PESSOALIZAÇÃO são verificados quando o produtor textual mostra que reconhece determinadas situações apresentadas, expressando sua consideração e compreensão para com o problema da leitora, o que gera, por consequência, a empatia, como se observa em (5) e (6):

- (5) Ultimamente, qualquer desentendimento com meu namorado vira uma briga imensa. Como acabar com a guerra? GABRIELA J., POR E-MAIL

Infelizmente, com mais guerra. Se vocês já estão nesse ponto bélico, é porque há temas de desconforto que não estão sendo ditos. E vou lhe dizer que o não dito acaba se manifestando de várias formas, inclusive em desentendimentos corriqueiros. *Sei que é difícil e que várias pessoas evitam esses confrontos*, mas verdades que incomodam a ambos terão que ser discutidas seriamente e perdoadas.

Fonte: Women's Health, Pergunte ao Vizinho. *Blog MdeMulher*, 28 ago. 2012.

Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/pergunte-ao-vizinho/>>

- (6) “Voltei de uma viagem que durou as férias inteiras, cheguei até a matar o primeiro dia de aula. E, quando chego, pego meu namorado beijando a minha amiga! E pior, todos os nossos amigos sabiam e não me contaram nada. Me senti traída, não só pelo meu ex, mas por todos. Quero deixar isso pra trás, mas é difícil, pois preciso conviver com eles todos os dias. O pior é que meu ex fica me mandando mensagem pra saber se eu tô bem! O que eu faço? Quero fugir do mundo inteiro e me enterrar no meu quarto!” M.W., 14 ANOS

M., realmente é uma situação chata, mas se isolar dos seus amigos não é a melhor saída. Saber de uma traição, ainda mais entre pessoas do mesmo grupo, *não é uma situação fácil*. Tente se colocar no lugar deles e você vai perceber que ter esse tipo de conversa exige muito cuidado. A situação é diferente com o seu ex-namorado e a sua amiga, já que são as duas pessoas que de fato traíram a sua confiança e com quem você precisa conversar quando achar que é o momento certo. A melhor política é a honestidade. Enquanto esse momento não chega, lembre-se que você não fez nada errado e não há motivo para se esconder, ok?

Fonte: *Atrevida online*, 7 abr. 2014. Arrasa! Ficadas e rolos. Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos>>

As construções destacadas revelam escolhas de que o produtor textual lança mão para partilhar sentimentos a respeito da situação exposta e sinalizam empatia pelo ato de posicionar-se no lugar do outro e ofertar-lhe apoio por meio de respostas afetivamente compreensivas em relação ao que foi posto em causa. O gesto de entrar na perspectiva daquele que vivencia o problema se realiza com a manifestação de posicionamento em relação à adversidade vivida pela leitora ("*Infelizmente*, com mais guerra") e com formas de antecipação de suas reações, que endossam como o conselheiro se alinha a ela, por meio de construções que respondem a eventuais vozes antagônicas a respeito do problema (saber que foi traída pela amiga): "*sei que é difícil*", "*realmente é uma situação chata*" e "*não é uma situação fácil*".

Desse modo, para que o consumidor textual sinta que a revista não é apenas uma fonte ou manual de informação que vai lhe ajudar a resolver um problema, a escolha por um recurso de PESSOALIZAÇÃO, aliado ao COMPARTILHAMENTO, torna-se fundamental para a geração de empatia, como também se verifica no caso a seguir:

- (7) Oi, Atrê! Eu estava namorando por nove meses e o garoto terminou comigo. Já tentei ficar com outro pra ver se o esquecia, mas não funcionou. Ultimamente tenho andado triste, mas tentando me ocupar o máximo possível. Tenho saído muito com a minha BFF e meus outros amigos. Atualmente até ouvir música tem sido difícil. Todas me lembram dele, até porque ele sempre cantava músicas do One Direction pra mim. Estou muito triste mesmo. Não sei mais o que fazer. Tenho chorado todas as noites. Por favor, eu preciso muito da ajuda de vocês! Muito mesmo! C.L., POR E-MAIL
- Dói muito mesmo, C.*, e nessa hora não adianta alguém dizer que isso vai passar, ou que o coração de todo mundo um dia já ficou apertado assim por um amor perdido. Mas se você escreveu pra Atrê é porque espera que *eu diga algo e eu direi*: respeite seu sentimento – mas deixe a porta do coração aberta. Ele mesmo poderá voltar se perceber que ama você. Mas também poderá vir alguém novo, e nem mesmo você pode garantir que não virá ou que não será um amor ainda melhor, por mais impossível que isso pareça hoje. A vida sempre surpreende!

Fonte: *Atrevida online*, 24 set.2013. Arrasa! Ficadas e rolos. Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos>>

Simulando uma conversa com a amiga mais próxima, a adolescente inicia a pergunta para a revista tratando-a com intimidade, por meio da PESSOALIZAÇÃO construída por cumprimento e nomeação abreviada investida de afeto ("Oi, *Atrê!*"), para demandar-lhe auxílio ("Por favor, eu preciso muito da ajuda de vocês!"). Dessa forma, a seção de aconselhamento assume o papel de uma amiga que presta orientação para as decisões a serem tomadas com relação a algumas condutas do cotidiano, pois a revista incorpora esse papel e simula ser uma pessoa, como se verifica na introdução da oferta dos conselhos por meio de uma construção em primeira pessoa ("se você escreveu pra *Atrê* é porque espera que *eu diga* algo e *eu direi*").

Ao assumir a função de ser humano dotado de capacidade para agir e sentir, a revista constrói um gesto de empatia quando demonstra sua sensibilidade ao simular no "eu" a emoção de que compartilha com a adolescente ("*Dói* muito *mesmo*, C."), antecipando seu discurso de dor em relação ao problema. Colabora para isso, nesse caso, o recurso de ENGAJAMENTO ("mesmo"), do campo da **concordância**²⁴, atuando na construção da empatia, por confirmar as expectativas de compreensão dos sentimentos da leitora, intensificando a força de vinculação no processo de envolvimento.

Também projeta efeito empático o COMPARTILHAMENTO efetuado pela apresentação de experiências pessoais, partilhadas pelo produtor do texto, de modo a permitir a conexão pelo acesso a vivências que possam funcionar como explicação ou argumento para que o consumidor textual se identifique e assim seja envolvido por meio do estabelecimento de vínculos:

- (8) Betoneira, guardo tão bem meus documentos que não os encontro. Minha namorada diz que faço bobagem. Será? F.T., SÃO PAULO – SP
Fica tranks, Éfetê. Não encontrar objetos guardados acontece com todo mundo – pior é que eles só aparecem quando não queremos mais! Sua garota deve estar procurando um motivo para pegar no seu pé. *Conheço muitas mulheres que adoram esse esporte. Praticam ainda mais quando a relação começa a deteriorar.* Agora, sério mesmo é esquecer o aniversário dela ou a carteira quando saírem. Quer um segredo de organização (aqui no balcão é batata)? Guarde todos os documentos sempre no mesmo lugar. Não dá chabu.

²⁴ A noção de **concordância** refere-se aos recursos linguísticos de ENGAJAMENTO abordados pela Teoria da Avaliatividade, proposta por Martin e White (2005). Os autores enfocam recursos relacionados à função interpessoal, em nível semântico-discursivo, realizados por diferentes categorias léxico-gramaticais que indicam o posicionamento intersubjetivo do falante/escritor, pelo modo como avaliam/julgam pessoas, objetos, atos, eventos. O ENGAJAMENTO compreende as formas pelas quais o produtor textual reconhece ou não outras concepções de realidade em face das suas e de que modo se alinha ou não com elas, por meio de construções linguísticas que possam expandir ou contrair o espaço dialógico.

Fonte: Men's Health, n.74, jun.2012. In: *Men's Health*, Especial Beto, o barman, 2 jan. 2013. Disponível em: <<http://vip.abril.com.br/especial-beto-o-barman/>>

Partindo da afirmação de algo que considera que acontece comumente no cotidiano (perder coisas e encontrá-las quando não mais as quer), o conselheiro procura aumentar o grau de aceitabilidade pelo leitor ideal das representações que expressa por meio do COMPARTILHAMENTO de uma vivência própria ("*conheço* muitas mulheres que adoram esse esporte"), seguido da representação de que namoradas em geral têm o costume de importunar o parceiro quando o relacionamento dá sinais de que está acabando.

Essa concepção foi construída pelo recurso de PRESENÇA, via **figurativização metafórica** constituída pela ideia de que relacionamento se associa a jogo. Esse traço relativo ao domínio conceitual de "esporte" é projetado para o comportamento feminino em relações amorosas. Trata-se de uma conjectura construída como se fosse algo próprio do condicionamento feminino ou um ato recreativo das mulheres, assim como a ideia de que mulher leva em conta o lado financeiro numa relação, pois o esquecimento da carteira, além da data de aniversário, é apontado como elemento causador de problemas mais sérios em relacionamentos, como se verifica em "*Agora, sério mesmo é esquecer o aniversário dela ou a carteira quando saírem*". Nesse caso, a captação por **suspense** poderia, portanto, associar-se a uma atitude antagônica.

Contudo, observamos que o antagonismo não é construído em relação ao consumidor potencial dos textos (o jovem homem adulto), mas parece ser uma forma de ENVOLVIMENTO imbuída de uma visão antagônica em que se manifesta disposição para criar conexão apenas com membros do grupo masculino, repelindo possível identificação com aqueles que não compartilham dos mesmos pontos de vista. Entendemos que ocorre o bloqueio de uma reação de complacência efetuado pelo desfavorecimento de membros de outro grupo (*exogrupo*), no caso, mulheres.

Diferentemente do caso anterior, nos textos seguintes, observamos como gestos de empatia, tais como os realizados pela expressão dos próprios sentimentos sobre o problema do outro, aliam-se a outros meios de ENVOLVIMENTO, o qual pode ter seu efeito potencializado:

(9) Acho que ele está afim de uma amiga minha. E agora?

O boy dos seus sonhos gosta de sua amiga? *Complicado, né?* Saiba como agir!

“Sou apaixonada por um garoto há nove anos. Só que tenho vergonha de chegar nele e falar o que sinto e não ser correspondida, já que sempre falaram que a gente faz um belo

casal e que nos amamos – só que sempre negamos gostar um do outro. Uma amiga minha também gosta dele e acho que ele também está a fim dela. Realmente estou confusa, não sei para quem contar.” B. T., POR E-MAIL

B., vamos refletir juntas? Considerando que vocês se gostam e até as pessoas acham que vocês formam um belo casal, o que vai acontecer se você falar com o garoto sobre seus sentimentos? Ok, você não sabe (que medão)! Mas não precisa dizer na lata. Usando seu charme e criatividade, garanto que você encontrará um jeitinho de fazê-lo entender. E o que acontecerá se você não falar? Pelo jeito, nada. Do que você se arrependerá mais com o tempo: de ter falado ou de não falar? Confie no seu taco!

Fonte: *Atrevida online*, 11 mar. 2013. Arrasa! Ficadas e rolos. Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos>>

(10) O menino que eu amo só quer ficar. E agora?

Descobriu que o seu grande amor não quer algo sério? Saiba o que fazer!

"Conheci um garoto, e ficamos super amigos, passamos a nos falar todo dia por telefone. Ficamos e até rolou mais que beijos. Ele diz que somos amigos coloridos. No início era só isso mesmo, só que descobri que estou apaixonada por ele, e não tenho coragem de dizer isso e nem de admitir. Ele disse que não sente nada por mim quando conversamos sobre isso, e eu neguei na hora que ele perguntou se eu gostava dele. Mesmo depois dessa conversa, ele me liga quase todo dia e passamos horas no telefone. Aos sábados marcamos de sair e sempre ficamos. E eu sei que para ele é só isso, pois o conheço bem, ele é do tipo "galinha", e diz que se eu gostar dele é pra dizer, pois não quer me magoar. Eu quero dizer o que eu sinto, mas eu tenho muito medo de perder isso que temos. Ajudem-me!" - V. S. 16 anos, por e-mail

Fonte: *Atrevida online*, 1 jul. 2013. Arrasa! Ficadas e rolos. Disponível em: <<http://atrevida.uol.com.br/arrasa/ficadas-e-rolos>>

Em (9), a primeira construção da chamada da revista simula a voz do público alvo potencial, uma vez que é formulada na primeira pessoa do discurso ("Acho que ele está afim de uma amiga minha"), seguida por uma indagação carregada de **suspense** sobre como será resolvido o problema ("E agora?"), que constituem formas de ENVOLVIMENTO por firmiação de vínculos e pontos de atração.

A segunda chamada apresenta-se na voz da revista, que busca captar a consumidora demandando-lhe uma pergunta formulada com expressão comumente utilizada pelas

adolescentes para se referir aos meninos ("O *boy* dos seus sonhos gosta de sua amiga?") na tentativa de também envolver fazendo uso de recurso de FILIAÇÃO, pelo qual o produtor busca tracionar a consumidora do texto para com ele conectar-se por meio de demonstração de pertencimento, inclinação ou alinhamento ao mesmo universo de representações, pelo modo que utiliza a linguagem.

Segue-se a essa DEMANDA outra construção indicativa de empatia: "*Complicado, né?*", pela qual se expressa um gesto afetivo de compreensão do problema da adolescente que se encontra na situação de gostar de um menino que parece não corresponder porque está a fim da amiga. Isso se verifica pela solicitação de anuência, feita por meio do marcador discursivo interacional, indicativa de que o conselheiro compartilha e entende ser a mesma visão da leitora (uma situação complicada). Por conseguinte, outra forma de ENVOLVIMENTO se constitui pela chamada promissora para resolver a questão ("*Saiba como agir!*"), construída por DEMANDA por **solicitação**, incitando a consumidora textual a ler a pergunta e a resposta para conhecer a solução do problema.

A pergunta propriamente dita aparece entre aspas para indicar a voz da leitora contando qual é a situação, o que consideramos configurar uma **narrativa pessoal** com potencial efeito empático, na medida em que se pode criar identificação com as consumidoras que vivenciam o mesmo dilema.

Em vista dos problemas relatados pela leitora, o conselheiro busca mais uma vez envolver pelo recurso de **coletivização inclusiva** e pela DEMANDA na forma de proposta realizada pela **indagação** ("*B., vamos refletir juntas?*"). O entrelaçamento desses recursos projeta efeito empático pelo ato de o produtor textual mostrar-se disposto a engajar-se em uma atividade conjunta e assim dar assistência ao problema da adolescente, a fim de que a relação seja estabelecida com base na afinidade e na confiança, permitindo-se, assim, a conexão, conforme Cameron (2011b).

Em (10), observamos que o envolvimento é realizado estrategicamente pela revista voltada às adolescentes, quando apresenta as perguntas das leitoras por meio de suas próprias narrativas. Primeiramente, o tópico é exposto para uma prévia captação da consumidora, a respeito do tema a ser desenvolvido na resposta ("O menino que eu amo só quer ficar"). A fim de que as potenciais consumidoras possam se identificar e se envolver com a situação, bem como despertar o interesse para a resolução do problema, também observamos a recorrência a recursos de DEMANDA. No caso, esse recurso foi realizado por meio de **indagações**, que realçam a dúvida sobre como resolver o impasse ("*E agora?*", "*Descobriu que o seu grande amor não*

quer algo sério?”), e, por meio de **solicitação**, construída por comando, na tentativa de aguçar a curiosidade de conhecer a solução-resposta (“*Saiba o que fazer!*”).

Só então é apresentada a pergunta com o desenvolvimento dos detalhes do tópico discursivo, que funciona como uma **narrativa pessoal**, pois, construída na voz da leitora, parece servir mais como depoimento de experiências a respeito do assunto. Desse modo, o envolvimento se constitui pela apresentação de uma estrutura pela qual se partilham situações então vivenciadas, conferindo veracidade ao que foi tematizado, para que uma possível identificação com a instância de consumo do texto ocorra. Nesse sentido, essa **narrativa pessoal** pode gerar um efeito empático, na medida em que se permite a conexão emocional pelo reconhecimento de problemas semelhantes.

No caso a seguir, a construção em destaque no texto-resposta revela como o conselheiro se vale também de um recurso do sistema de NARRATIVA, investido de COMPARTILHAMENTO, como forma de envolver e se solidarizar com a leitora. Um acontecimento atribuído a terceiros é relatado e serve de modelo ou lição para os conselhos oferecidos, e o conhecimento de uma experiência pessoal é partilhado para tentar explicar as razões para determinados pontos de vista:

- (11) Como superar o fim do namoro com aquele que eu acreditava ser o homem da minha vida? ANA CAROLINA S., POR E-MAIL

Seguindo a lógica cartesiana, se ele fosse o homem da sua vida, estaria com você. Logo, não é. O primeiro passo é aceitar isso. De verdade. O segundo é saber (e sentir) que a vida não acabou. Que ela ainda lhe reserva surpresas, amores e alegrias. *Recentemente uma amiga foi cantada por um homem que estava sentado ao seu lado em um teatro. E estão completamente apaixonados. Segundo ela, é o homem da sua vida (depois de ter tido outros, claro). Detalhe: ela tem 68 anos.* A moral da história é que nós nunca sabemos como o destino se apresentará e, definitivamente, não existe limite de idade para o amor.

Fonte: Women’s Health, Pergunte ao Vizinho. *Blog MdeMulher*, 24 ago. 2012. Disponível em: <<http://mdemulher.abril.com.br/blogs/especialistas/categoria/pergunte-ao-vizinho/>>

A representação construída realça para a leitora um modo de encarar a situação e apreender a ideia passada a partir de determinada perspectiva. Dessa maneira, a NARRATIVA **não pessoal** reenquadra como conselho um acontecimento do qual a leitora pode tirar uma lição

de vida, configurando um recurso que não só serve para captar a atenção, como também tornar o processo interpessoal mais intimista, uma vez que certas informações são compartilhadas como uma espécie de testemunho.

Reforça o processo de aconselhamento a construção "O primeiro passo é *aceitar isso. De verdade. O segundo é saber (e sentir) que a vida não acabou*", pela qual o conselheiro vincula-se à leitora, tentando mudar a percepção que se tem a respeito do problema vivido. Enquanto a expressão "de verdade" sinaliza que é preciso entender que o fato já passou e que a situação atual deve ser assumida, antecipando uma possível resistência da leitora, o que sinaliza um gesto de empatia por tomada de perspectiva, a construção "saber (e sentir)" aponta o aspecto racional reforçado pelo emocional, que responde contra o discurso de que a vida acaba por conta do fim de um namoro. Como consequência, a empatia pode ser instaurada por esse ato de compartilhar experiências de terceiros, as quais servem como endosso e como contribuição de apoio ao conselho implicitamente construído (como nunca é tarde para amar, siga e seja feliz com o rumo que a vida tomar).

Nesse sentido, recursos como COMPARTILHAMENTO e NARRATIVA podem não só funcionar como forma de envolvimento nas relações sociais, ao conectar a leitora ao conselheiro e às suas ideias, do ponto de vista interno e emocional nos termos de Tannen (1989), mas também ter potencial para evocar empatia, pois, ao se relatar emoções, simular uma situação ou narrar experiências pessoais, permite-se acesso ao outro, possivelmente impactando-o, tendo em vista a experiência que é dramatizada, segundo Cameron (2011b).

Como resultado das análises dos textos, temos:

Quadro 1: Síntese dos recursos de envolvimento e gestos de empatia

Recurso de envolvimento realizado	Gesto de empatia projetado
PESSOALIZAÇÃO via afetividade	Entrar na perspectiva do outro – posicionamento de apoio e compreensão
PESSOALIZAÇÃO via pronominalização em primeira pessoa + COMPARTILHAMENTO	Permitir a conexão – reconhecimento da situação do outro pela apresentação de experiências/vivências pessoais
COMPARTILHAMENTO + PRESENÇA	Entrar na perspectiva do outro – colaboração e posicionamento de apoio por antagonismo
COLETIVIZAÇÃO inclusiva	Permitir a conexão – disposição para ajudar
NARRATIVA	Permitir a conexão – apresentação de experiências próprias ou dos outros para criar identificação

Ao atentarmos para a conexão entre as alternativas de ENVOLVIMENTO e os gestos de empatia, observamos uma relação de redundância entre eles, pois, no contexto local do registro dos conselhos em revistas, a combinação das opções para criar vínculos e pontos de atenção, somadas às alternativas para atender à necessidade de tomada de perspectiva da situação problemática, resulta em padrões simultâneos de envolvimento e empatia. Tais significados emergem da metarredundância entre possíveis opções de dois conjuntos que agregam significados distintos em uma combinação de recursos linguísticos, que acaba tendo uma relação previsível de realização em determinado contexto.

Considerações finais

As opções paradigmáticas que estruturam o sistema de ENVOLVIMENTO, tais como **afetividade**, **figurativização**, **indagação**, **solicitação**, **suspense**, no discurso de aconselhamento das revistas de nicho selecionadas, revelaram a construção de gestos de empatia nessas trocas interpessoais, ainda que por manifestação de antagonismo, para demonstrar apoio e compreensão aos problemas do leitor. Em outras palavras, o foco no estrato semântico-discursivo permitiu identificar categorias léxico-gramaticais que criam e realizam a troca de significados para instanciar solidariedade.

Verificamos que, para oferecer dicas ao leitor de como este pode resolver um problema, o produtor textual procura estabelecer relações sociais de modo complacente. Assim, no processo de envolver e projetar efeito empático, prevaleceram os recursos mais afeitos à VINCULAÇÃO, que estabelecem a conexão do produtor do texto com o consumidor por meio de categorias que possam exercer uma força de tração entre essas duas instâncias.

No processo de aconselhamento, observamos ainda que a combinação dos dois fenômenos aqui em foco favorece a relação da revista com os potenciais consumidores dos textos, pois permite a particularização das trocas e demonstração de alinhamento ao que se pressupõe como concepções e valores do grupo leitor ideal.

Depreendemos, enfim, formas de *Solidariedade* construídas por meio de partilha de experiências e de reconhecimento da situação do outro, com base na observação do uso e papel simultâneo de categorias linguísticas vistas como rede de recursos funcionando para determinado fim, de modo a poder corroborar a concepção de que os recursos de ENVOLVIMENTO interpessoal nos permitem apreender os aspectos de gerenciamento interacional na constituição das relações sociais.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; RIBEIRO, Rafaela Baracat. Involvement and empathy: solidarity built in counseling columns in magazines. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 211-236, 2016.

***Abstract:** Our aim, in this paper, based on the systemic-functional approach (HALLIDAY, 2004; MARTIN; WHITE, 2005), is to establish possible realizations of empathy-dyspathy effects, as proposed by Cameron's model (2011a, 2011b, 2011c, 2012a, 2012b), through the instantiation of linguistic resources from the INVOLVEMENT system, developed after a review and an extension of Gonçalves-Segundo's (2011) proposal. To achieve this purpose, we investigated the discursive practice of counselling in Brazilian magazines oriented towards young adult men, young adult women and teenage girls, since these practices are a relevant place for the construction of closer interpersonal bonds between the institution and the reader, who seeks, through the magazine, a potential solution for typical problems concerning his/her social identity. Therefore, this configuration may favor the instantiation of specifically empathic resources in the magazine's replies. The overall results point – mostly, though not exclusively – towards the correlation between the INVOLVEMENT resources linked to bonding and the following gestures of empathy: to enter into the other's world and to allow connection. This points to interactional patterns that emphasize solidarity and interpersonal management that are based, on the one hand, on the sharing of experiences and, on the other hand, on the acknowledgement and on the awareness about the other's problem.*

Keywords: Solidarity. Involvement. Empathy.

Referências

CAMERON, L. Empathy: a review. **Living with Uncertainty**. Working Paper 1. 2011a. Disponível em: <www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Metaphor, reconciliation and the dynamics of empathy. **Living with Uncertainty**. Working Paper 2. 2011b. Disponível em: <www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Empathy in talk: A model and some methodological considerations. **Living with Uncertainty**. Working Paper 3. 2011c. Disponível em: <www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. The interactional dynamics of empathy: a model. **Living with Uncertainty**. February, 2012a. Disponível em: <www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

_____. Dyspathy: The dynamic complement of empathy. **Living with Uncertainty**. March, Working Paper 5. 2012b. Disponível em: <www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/>. Acesso em: 25 fev. 2015.

EGGINS, S.; SLADE, D. **Analysing Casual Conversation**. London: Continuum, 1997.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas**: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana. 2011. 447 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional e Análise Crítica do Discurso: explorando convergências e explicitando especificidades. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 43 (3), p. 1282-1297, set./dez. 2014.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. Tradução de Jorje Ferreiro Santana. Colômbia: Fondo de Cultura Económica, 1994/1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. 3rd. edition. London: Arnold, 2004[1985].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LEMKE, J. **Textual Politics: Discourse and Social Dynamics**. London: Taylor & Francis, 2005.

MARTIN, J. **English Text: System and Structure**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York/Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Ideas and new directions. In: HALLIDAY, M.; WEBSTER, J. (ed.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2009. p. 12-58.

MATTHIESSEN, C. Systemic Functional Linguistics as applicable linguistics: social accountability and functional approaches. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 28, n. esp., p. 435-471, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502012000300002>>. Acesso em: 27 set. 2013.

POYNTON, C. **Language and Gender: Making the Difference**. Geelong, Vic: Deakin University Press, 1985.

TANNEN, D. **Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse**. New York: Cambridge University Press, 1994/1989.

WEBSTER, J. J. An Introduction to Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics. In: HALLIDAY, M.; WEBSTER, J. (ed.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2009. p. 1-11.

Submetido em 19/10/2015

Aceito em 25/04/2016.

L'ÉCRITURE DU FÉMININ ET LE MANQUE FONDAMENTAL

Leonardo Alexander do Carmo SILVA¹

Résumé : *Le Ravissement de Lol V. Stein*, de Marguerite Duras, et *A Paixão Segundo G.H.*, de Clarice Lispector, sont apparemment des romans très différents, mais ils nous permettent de réfléchir sur la question du féminin et plus précisément, sur l'écriture du féminin. Chaque récit est construit autour d'un événement majeur, un moment de basculement pour les personnages féminins. Pour *Lol V. Stein*, il s'agit du « rapt » de son fiancé par Anne-Marie Stretter, le soir du bal à T. Beach. Pour *G.H.*, c'est la vision d'un cafard dans la chambre de bonne qui entraîne une véritable aventure existentialiste. Ces deux événements ont des conséquences dévastatrices pour les deux personnages. Leurs parcours se caractérisent par une perte ou une dissolution de l'identité, permettant voir que le féminin, dans ces romans, est associé à un manque fondamental.

Mots-clés : Marguerite Duras. Clarice Lispector. Féminin. Écriture du féminin.

Les romans de Clarice Lispector et de Marguerite Duras révèlent un profond intérêt pour l'univers féminin. Ils racontent généralement des histoires de femmes et les deux auteures ont créé toute une galerie de personnages féminins remarquables. Les écrivaines firent leur entrée dans le monde des lettres la même année, en 1943, avec *Les Impudents* et *Perto do Coração Selvagem*. Chacune se forgea très rapidement un style d'écriture unique, immédiatement reconnaissable. On dit souvent que leurs textes sont difficiles, novateurs, déroutants. En 1964, Marguerite Duras et Clarice Lispector ont publié deux de leurs romans les plus célèbres, *Le Ravissement de Lol V. Stein* et *A Paixão Segundo G.H.* Ces deux romans seront l'objet de notre étude.

Des questions comme « Qu'est-ce qu'une femme ? » ou « Que veut une femme ? » sont fréquentes sous la plume ou dans la bouche des psychologues, des écrivains, des comiques, des hommes en général et aussi de quelques femmes. Nombreux sont les discours sur l'essence du

¹ Paris 3 – Université Sorbonne Nouvelle – Département 3 Études Ibériques et Latino-Américaines. Paris – France. 75231 – leonardoalexandersilva@gmail.com

féminin, la femme et la féminité étant souvent associées à un mystère fondamental, indéchiffrable : « N'importe quelle femme est plus mystérieuse qu'un homme. N'importe laquelle » (DURAS *apud* ANDERSON, 1995, p.11). Freud, dans *La question de l'analyse profane*, exprimait en 1926 son désarroi face à la sexualité féminine : « La vie sexuelle de la femme adulte est encore un continent noir pour la psychologie » (FREUD, 1985, p. 75). Il a emprunté cette expression à J. R. Stanley explorateur de l'Afrique, des forêts noires, impénétrables et hostiles.

Tout un discours sur la femme, ce « continent noir », a été établi par des hommes qui, historiquement, ont toujours eu accès à la parole et à l'écriture. Quelques écrivaines féministes, comme Hélène Cixous et Catherine Clément, n'ont pas cessé de dénoncer le fait qu'une « mythologie » sur la femme avait été construite à partir d'un regard masculin fondé sur une incompréhension radicale, un regard plein de clichés et de préjugés. Dans le domaine littéraire, longtemps dominé par les hommes, ce regard biaisé s'est évidemment fait remarquer.

Il est intéressant, par conséquent, d'étudier comment deux auteures contemporaines, témoins de l'évolution du statut de la femme dans la société (la révolution sexuelle, le féminisme, etc.), ont représenté l'univers féminin dans leurs ouvrages. L'étude du *Ravissement de Lol V. Stein* et de *A Paixão Segundo G.H.* nous permettra d'analyser comment le féminin se manifeste dans les textes de Marguerite Duras et de Clarice Lispector. Lol V. Stein et G.H. occupent une place importante dans la galerie des personnages durassiens et clariciens. Selon Duras, toutes les femmes des ses livres, « quel que soit leur âge, découlent de Lol » (DURAS *apud* TON-THAT, 2005, p. 83). La même chose pourrait être dite à propos de G.H., considérée par quelques critiques, comme Benedito Nunes, comme un personnage central de l'œuvre de Lispector. Ces deux héroïnes sont des archétypes du féminin dans l'œuvre de Duras et de Lispector. Dans *A Paixão Segundo G.H.*, le personnage éponyme fait quelques réflexions sur sa condition de femme :

Ter feito escultura durante um tempo indeterminado e intermitente também me dava um passado e um presente que fazia com que os outros me situassem: a mim se referem como a alguém que faz esculturas que não seriam más se tivesse havido menos amadorismo. Para uma mulher essa reputação é socialmente muito, e situou-me, tanto para os outros como para mim mesma, numa zona que socialmente fica entre mulher e homem. O que me deixava muito mais livre para ser mulher, já que eu não me ocupava formalmente em sê-lo. (APSGH, p. 25)

L'indépendance financière, le fait d'être célibataire et de ne pas avoir d'enfants donnaient à G.H. la liberté d'être une femme dans son essence, sans être définie par les rôles

sociaux d'épouse ou de mère. Pour G.H., la féminité était un don, elle lui venait naturellement : « E quanto a homens e mulheres, que era eu? Sempre tive uma admiração extremamente afetuosa por hábitos e jeitos masculinos, e sem urgência tinha o prazer de ser feminina, ser feminina também me foi um dom » (*APSGH*, p. 28).

Dans le roman de Duras, lorsque le narrateur homodiégétique, Jacques Hold, essaie de se rapprocher du « mystère » qui entoure l'existence de Lol V. Stein, il franchit le « territoire du féminin », un domaine étranger, ce qui provoque l'étonnement de Tatiana : « Comment savez-vous ces choses-là sur Lol? Elle veut dire : comment les savez-vous à la place d'une femme? A la place d'une femme qui pourrait être Lol? » (*LRLVS*, p. 151). Jacques Hold semble devenir un initié dans cet univers féminin et il est « contaminé » par la féminité : « Tout à coup, voici leurs voix entrelacées, tendres, dans la dilution nocturne, d'une féminité pareillement rejointe en moi » (*LRLVS*, p. 92).

Quand G.H. parle d'elle-même, à la troisième personne, elle se désigne souvent par l'expression « cette femme » : « Levantei-me enfim da mesa do café, essa mulher » (*APSGH*, p. 32). Cette même expression est utilisée à plusieurs reprises dans le roman de Duras, comme substitut des noms des personnages féminins : « Pour nous, cette femme ment sur T. Beach, sur S. Tahla, sur cette soirée » (*LRLVS*, p. 106). Madeleine Borgomano, universitaire et écrivaine, ayant beaucoup étudié l'œuvre de Duras, affirme que l'usage que l'auteure française fait du signifiant « femme » dans ses ouvrages est très singulier (et la même chose pourrait être dite à propos de Clarice Lispector) :

Traitant le signifiant "femme" comme une sorte de nom propre – signifiant vide au départ, comme le sont les noms propres de fiction – elle laisse l'écriture en produire peu à peu les multiples signifiés : ainsi se trouvent écartés, relégués, les mythes et les essences : le féminin refusant d'être un objet définissable, devient une force en mouvement, que l'on ne peut saisir que dans sa dynamique. (BORGOMANO, 1984, p. 59)

Dans l'imaginaire collectif, la féminité est souvent associée à la maternité. La gestation est généralement considérée comme l'expérience qui définit l'être féminin : « Virtuellement ou réellement mères, toutes les femmes ont quand même une expérience de l'intérieur, une expérience de la capacité d'autre, une expérience de l'altération non négative par de l'autre, de la bonne réceptivité » (CIXOUS, 1989, p. 141). Dans *Le Ravissement de Lol V. Stein* et *A Paixão Segundo G.H.*, les figures maternelles sont assez problématiques.

À travers Lol, mère indifférente, et G.H., mère « interrompue » (puisqu'elle a avorté), Duras et Lispector mettent en scène deux personnages féminins qui ne trouvent pas leur

épanouissement dans la maternité. Mère de trois filles, Lol V. Stein semble avoir une relation assez distante avec ses enfants, une relation marquée par l'indifférence : « Elle ne bouge pas, absente, elle ne parle pas aux enfants, les enfants non plus ne lui adressent pas la parole » (*LRLVS*, p. 129). Dans le *Ravissement de Lol V. Stein*, il n'est presque jamais question des enfants, qui ne sont même pas nommés. Cela peut être révélateur du regard fantasmatique du narrateur, qui ne voit pas Lol comme une mère.

L'indifférence caractérise également la relation de Lol avec sa propre mère : « La mort de sa mère – elle avait désiré la revoir le moins possible après son mariage – la laissa sans une larme » (*LRLVS*, p. 32). Anne-Marie Stretter, la femme qui séduit le fiancé de Lol, est aussi une mère indifférente : « Il y avait longtemps déjà que la fille de Anne-Marie Stretter avait fui. Sa mère n'avait remarqué ni son départ ni son absence, semblait-il » (*LRLVS*, p. 20). La seule manifestation d'amour maternel est donnée par la mère de Lol au moment où elle cherche sa fille au bal à T. Beach. Néanmoins, elle semble ensuite vouloir se débarrasser de Lol le plus vite possible, en la mariant avec un inconnu.

Dans *A Paixão Segundo G.H.*, l'héroïne du roman a refusé la maternité dans le passé et, au moment du récit, elle regrette l'avortement :

Pela primeira vez eu sentia com sofreguidão infernal a vontade de ter tido os filhos que eu nunca tivera: eu queria que se tivesse reproduzido, não em três ou quatro filhos, mas em vinte mil a minha orgânica infernalidade cheia de prazer. Minha sobrevivência futura em filhos é que seria a minha verdadeira atualidade, que é, não apenas eu, mas minha prazerosa espécie a nunca se interromper. Não ter tido filhos me deixava espasmódica como diante de um vício negado. (*APSGH*, p. 120).

Cette mère « interrompue » évoque à plusieurs reprises la Vierge Marie, archétype de la maternité, à qui elle s'adresse : « Mãe: matei uma vida, e não há braços que me recebam agora e na hora do nosso deserto, amém. Mãe, tudo agora tornou-se de ouro duro » (*APSGH*, p. 93). L'autre grand symbole de la maternité dans le roman est le cafard (« barata » en portugais, un mot féminin) que G.H. tue dans la chambre de bonne. Le personnage perçoit l'insecte comme une figure maternelle de puissante fertilité : « Os dois olhos eram vivos como dois ovários. Ela me olhava com a fertilidade cega de seu olhar. Ela fertilizava a minha fertilidade morta » (*APSGH*, p. 76).

G.H. compare la masse blanche qui sort du cafard au lait maternel : « Por que teria eu nojo da massa que saía da barata? não bebera eu do branco leite que é líquida massa materna? e ao beber a coisa de que era feita a minha mãe, não havia eu chamado, sem nome, de amor? »

(*APSGH*, p. 164). À la fin, les deux archétypes du féminin, la Vierge Marie et le cafard, se voient confondus dans le discours de G.H., qui parodie la prière à la Vierge en s'adressant à l'insecte : « Bendito o fruto de teu ventre » (*APSGH*, p. 82).

Il est également intéressant d'analyser comment le corps féminin est représenté dans les romans. Chez Lispector, il n'est presque jamais question du corps de G.H. : « À mesa do café eu me enquadrava com meu robe branco, meu rosto limpo e bem esculpido, e um corpo simples » (*APSGH*, p. 31). Il n'y a dans le texte aucune autre description détaillée de son physique, de son apparence. Chez Duras, les traits qui distinguent Lol sont sa blondeur, sa maigreur et ses yeux très clairs, mais le narrateur avoue : « Il ne sera jamais question de la blondeur de Lol ni de ses yeux, jamais » (*LRLVS*, p. 79). Il s'agit de corps effacés, absents de l'écriture.

Dans *A Paixão Segundo G.H.*, l'héroïne s'étonne de voir son corps dessiné sur le mur de la chambre (dessin laissé par la bonne). Ce dessin, une simple silhouette, lui apparaît comme l'écriture de son identité, du vide qui constitue son existence : « E fatalmente, assim como ela era, assim deveria ter me visto? Abstraindo daquele meu corpo desenhado na parede tudo o que não era essencial, e também de mim só vendo o contorno » (*APSGH*, p. 40). Peu à peu, G.H. commence à se rappeler de sa bonne et l'image qui lui vient est aussi celle d'une femme maigre, d'un corps sans consistance. Une « femme invisible », découvre Lol.

Dans le roman de Lispector, le cafard est associé à la féminité et il se voit attribuer quelques caractères féminins : « No entanto ei-la, a barata neutra, sem nome de dor ou de amor. Sua única diferenciação de vida é que ela devia ser macho ou fêmea. Eu só a pensara como fêmea, pois o que é esmagado pela cintura é fêmea » (*APSGH*, p. 92). Métonymie de la femme, la taille nous renvoie à la fécondité et à la grossesse et son étroitesse par rapport aux hanches et à la poitrine est l'une des caractéristiques sexuelles secondaires du corps féminin, ce qui le différencie du corps masculin.

Si, dans le roman de Lispector, la taille a une fonction métonymique, dans celui de Duras c'est la « somptueuse chevelure » de Tatiana qui fonctionne comme un symbole de la féminité et de la sensualité : « Ah! tes cheveux défaits, le soir, tout le dortoir venait voir, on t'aidait » (*LRLVS*, p. 79). Chez Duras, le corps féminin n'est jamais vu dans son intégralité, il est souvent morcelé dans les descriptions : « Ses seins, par rapport à sa minceur, sont lourds, ils sont assez abîmés déjà, seuls à l'être dans tout le corps de Tatiana » (*LRLVS*, p. 64-65).

Chez Duras et Lispector, la robe fonctionne également comme un symbole de la féminité. Dans le *Ravissement de Lol V. Stein*, il est souvent question des robes des femmes : la robe d'Anne Marie Stretter, la robe blanche que Lol achète pour rendre visite à Tatiana, la

robe bleue de Tatiana, parmi d'autres. Les robes servent à distinguer les femmes : « Sa robe ne resserre pas son corps comme ses austères tailleurs d'après-midi. La robe de Lol, à l'inverse de celle de Tatiana, je crois, prend son corps de près et lui donne davantage encore cette sage raideur de pensionnaire grandie » (*LRLVS*, p. 147). Néanmoins, les robes peuvent au contraire produire un effet de gémellité : « Elles portent toutes deux ce soir des robes sombres qui les allongent, les font plus minces, moins différentes l'une de l'autre, peut-être, aux yeux des hommes » (*LRLVS*, p. 147).

Dans le roman de Lispector, *G.H.* utilise une robe de chambre blanche qui nous rappelle la robe blanche de Lol. Cette couleur nous renvoie à l'effacement qui caractérise la personnalité des deux héroïnes. *G.H.* rêve, néanmoins, d'utiliser, après la fin de son récit, une robe bleue, qui représente son retour à la vie normale : « Usarei, sim, o vestido azul novo, que me emagrece um pouco e me dá cores » (*APSGH*, p. 162).

Le discours psychanalytique sur la sexualité féminine se base, au moins dans les travaux de Freud et de Lacan, sur l'idée d'un manque ou d'une absence. Chez Freud, le sexe féminin n'est conçu que comme absence, coupure par rapport au sexe masculin, le phallus étant le paradigme d'un manque plus fondamental, d'un manque symbolique. Lacan dira quelques décennies plus tard que « la Femme n'existe pas » et que « la femme n'est pas toute » (*LACAN*, 1975). Pour lui, le sexe féminin ne se définit que par le négatif, une pensée qui s'inscrit dans la logique de la castration et de l'incomplétude. Il y a un rapprochement possible entre cette tradition de pensée et *Le Ravissement de Lol V. Stein* et *A Paixão Segundo G.H.*, car dans ces romans la féminité est aussi liée à un manque ou à une absence.

L'incomplétude est un trait fondamental de l'identité de *G.H.* et de *Lol V. Stein*. *G.H.* commence son récit par la déclaration d'une perte : « Perdi alguma coisa que me era essencial, e que já não me é mais. Não me é necessária, assim como se eu tivesse perdido uma terceira perna que até então me impossibilitava de andar mas que fazia de mim um tripé estável » (*APSGH*, p. 9). Cette constatation soudaine d'un manque semble être l'un des facteurs qui motivent le récit de *G.H.* Le personnage ne se voit pas comme une personne entière : « Não estou à altura de imaginar uma pessoa inteira porque não sou uma pessoa inteira » (*APSGH*, p. 16). À propos de l'écriture de Clarice Lispector, Hélène Cixous affirme : « Ce qu'elle, femme, est en train de tracer ici, dans cet hymne à la carence, c'est l'économie du bon manque : surtout n'allons pas manquer de manque. Le manque est aussi une richesse » (*CIXOUS*, 1989, p. 151).

Cette économie du bon manque apparaît aussi dans *Le Ravissement de Lol V. Stein* dans ce qui concerne la personnalité de l'héroïne du roman. Selon Tatiana Karl, « au collègue [...] il manquait déjà quelque chose à Lol pour être – elle dit : là » (*LRLVS*, p. 12). Comparée à une

« dormeuse débout », à une « revenante tranquille », d'une « virtualité irréprochable », Lol est perçue comme une femme inachevée, ce qui se reflète aussi dans ses phrases qui restent parfois incomplètes : « "Peut-être qu'il ne faudrait plus que je vous voie ensemble sauf" Elle a parlé rapidement » (*LRLVS*, p. 175). Lol V. Stein est-elle une absence présente ? Comme souligne Madeleine Borgomano, les femmes durassiennes sont sujettes, comme Lol, à des "absences" intermittentes (BORGOMANO, 1984). L'association de Lol à la couleur blanche (« Elle est blanche d'une blancheur nue », p. 112) ou même à la transparence (« la transparence de son être incendié », p. 113) suggère l'effacement continu de sa *persona*.

Ce qui distingue peut-être les deux personnages féminins est la conscience de cette absence. G.H. se rend compte du vide qui constitue son être à travers l'observation de quelques photographies anciennes, ce qui déclenche chez elle une crise existentielle : « Só meus retratos é que fotografavam um abismo? Um abismo. Um abismo de nada. Só essa coisa grande e vazia: um abismo » (*APSGH*, p. 25). La photographie révèle la « présence d'ectoplasme » de G.H. Il s'agit du portrait « d'un creux, d'un manque, d'une absence ». Dans ce processus de découverte et de reconnaissance, Lol semble s'identifier à cet abîme, à ce néant : « Aquilo que eu chamava de 'nada' era no entanto tão colado a mim que me era... eu? e portanto se tornava invisível como eu me era invisível, e tornava-se o nada » (*APSGH*, p. 78).

Dans le roman de Duras, le lecteur n'a accès qu'au point de vue de Jacques Hold, narrateur non-omniscient. On ne peut pas affirmer avec certitude que Lol n'a pas conscience de son « absence ». Néanmoins, le récit de Hold suggère très fortement que cette femme subit une aliénation profonde et c'est, peut-être, ce trait du caractère de Lol qui attire le narrateur, comme l'affirme le mari de Tatiana Karl : « Lot V. Stein est encore malade, vous avez vu, à table, cette absence, comme c'était impressionnant, et c'est sans doute ça qui intéresse Jacques Hold » (*LRLVS*, p. 156). En effet, les diagnostics sur la « maladie » de Lol sont toujours fabriqués par les autres personnages. Tatiana, par exemple, dira pour expliquer l'incomplétude de son amie que son cœur « n'était pas là » au bon endroit et que chez cette femme « la région du sentiment n'était pas pareille » (*LRLVS*, p. 13).

Le manque, l'absence et l'incomplétude qui caractérisent l'existence de G.H. et de Lol trouvent d'autres échos dans les romans. Chez Duras, il y a toute une isotopie de l'effacement, de la disparition et du sommeil liée au personnage principal: « Elle se lève, éteint, disparaît » (*LRLVS*, p. 129) ; « Elle a un corps long et beau, très droit, raidi par l'observation d'un effacement constant » (*LRLVS*, p. 114) ; « Ses yeux sont veloutés comme seuls les yeux sombres le sont, or les siens sont d'eau morte et de vase mêlées, rien n'y passe en ce moment qu'une douceur ensommeillée » (*LRLVS*, p. 83). La « virtualité constante et silencieuse », ses

« yeux d'eau morte », sa « voix inexpressive » sont les signes d'une existence presque impersonnelle. Selon Marini, les femmes durassiennes manifestent un « refus global » : « Ne pas se laisser atteindre, ne rien sentir, et finalement, s'absenter : telles sont les réponses féminines négatives au monde tel qu'il va. » (MARINI, 1977, p. 63).

L'incomplétude et l'inconsistance de Lol se manifestent aussi dans l'ennui profond qu'elle semble éprouver : « Elle donnait l'impression d'endurer dans un ennui tranquille une personne qu'elle se devait de paraître mais dont elle perdait la mémoire à la moindre occasion » (*LRLVS*, p. 12). On peut également faire mention de son indifférence et de la passivité dont elle fait preuve devant les faits de la vie : « Un jour d'octobre Lol V. Stein se trouva mariée à Jean Bedford » (*LRLVS*, p. 31). La voix passive révèle la soumission du personnage aux décisions et aux volontés des autres.

Dans le roman de Lispector, cette impersonnalité est signalée à travers la découverte du neutre (aussi appelé « inexpressif » et « inhumain ») par G.H. : « Para ter chegado a isso, eu abandonava a minha organização humana – para entrar nessa coisa monstruosa que é a minha neutralidade viva » (*APSGH*, p. 97) ; « Estou tentando te dizer de como cheguei ao neutro e ao inexpressivo de mim » (*APSGH*, p. 99) ; « Amor neutro. O neutro sobrevive. Eu estava atingindo o que havia procurado a vida toda: aquilo que é a identidade mais última e que eu havia chamado de inexpressivo » (*APSGH*, p. 133); « Agora aquilo que me apela e me chama é o neutro. Não tenho palavras para exprimir, e falo então em neutro » (*APSGH*, p. 161). G.H. s'identifie au neutre mais, en plus, il devient l'objet de sa quête. Elle veut atteindre l'inexpressif.

L'absence et le manque sont aussi exprimés à travers les noms des personnages éponymes, marqués par l'abréviation. Le nom est l'un des éléments qui désignent l'identité du sujet, il sert à individualiser et aussi à indiquer l'appartenance à un groupe familial. Dans les romans, les noms troués des personnages sont en quelque sorte leurs miroirs : « E acabei sendo o meu nome. É suficiente ver no couro de minhas valises as iniciais G.H., e eis-me » (*APSGH*, p. 24). Dans le roman de Duras, au contraire de ce qui arrive chez Lispector, il est permis au lecteur de connaître l'intégralité du nom de Lol, Lola Valérie Stein, mais cette femme choisit de se désigner (comme pour se rebaptiser) par son nom abrégé : « Elle prononçait son nom avec colère : Lol V. Stein – c'était ainsi qu'elle se désignait » (*LRLVS*, p. 23). Les noms des personnages se rapprochent ainsi d'une énigme, d'une charade. Ce n'est pas par hasard que tant de critiques ont essayé de trouver des explications, des interprétations aux noms de ces personnages. L'interprétation de l'universitaire Than-Vân Ton-That à propos du nom de Lol V. Stein me semble intéressante. Elle voit dans la symétrie du nom « Lol » autour de la voyelle

[o], le cercle vide de l'oubli, du néant. (TON-THAT, 2005, p. 77.). Quant à G.H., plusieurs critiques ont rapproché son nom à la manière dont Lispector signait souvent ses textes : C.L.

Ces noms-charades représentent le mystère qui est au centre de l'identité de Lol V. Stein et de G.H. : « Ao olhar o retrato eu via o mistério » (*APSGH*, p. 23) ; « Ce fut là ma première découverte à son propos ne rien savoir de Lol était la connaître déjà. On pouvait, me parut-il, en savoir moins encore, de moins en moins sur Lol V. Stein » (*LRLVS*, p. 81). Ces deux personnages imposent une énigme à ceux qui essayent de les comprendre : Jacques Hold et G.H. elle-même (dans un processus d'introspection). Cela nous renvoie de nouveau au discours répandu sur la femme : un être indéchiffrable (surtout pour l'homme). Ces deux héroïnes nous renvoient ainsi à la figure du Sphinx, personnage de la mythologie grecque, qui, installé sur les remparts de Thèbes, posait une énigme qu'il avait apprise des Muses, aux voyageurs qui passaient à proximité. Ceux qui n'arrivaient pas à résoudre son énigme étaient immédiatement tués et dévorés. Le Sphinx était un monstre hybride qui avait le buste de femme et son nom en grec est féminin.

Les deux romans racontent des histoires de dépersonnalisation. Duras a exploré le thème de la perte d'identité des personnages féminins dans d'autres romans comme, *Détruire dit-elle* (1969) et *L'Amour* (1971). L'auteure a avoué être fascinée par ce sujet : « Une perte progressive d'identité est l'expérience la plus enviable qu'on puisse connaître. C'est en fait ma seule préoccupation : la possibilité d'être capable de perdre la notion de son identité. C'est pour cette raison que la question de la folie me tente tellement dans mes livres » (DURAS, 1971, p. 656). Dans *Le Ravissement de Lol V. Stein*, le personnage éponyme est atteint d'une profonde ignorance sur son propre être : « Elle qui ne se voit pas, on la voit ainsi, dans les autres. C'est là la toute puissance de cette matière dont elle est faite, sans port d'attache singulier » (*LRLVS*, p. 54). Dans le roman de Lispector, G.H. exprime à plusieurs reprises, au long de son discours, une perte de repères par rapport à son identité : « Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim eu me conhecia » (*APSGH*, p. 22), « E agora o que sou? Sou: estar de pé diante de um susto » (*APSGH*, p. 66).

Cette absence qui caractérise l'identité des héroïnes semble être compensée par la présence d'autres corps, de doubles, de substituts. Dans son livre *L'Écriture-femme*, Béatrice Didier parle de la fonction des doubles des personnages féminins :

L'héroïne a souvent une sœur, une confidente, une amie proche ou lointaine qui lui sert de miroir, certes, mais dont elle est prête aussi à devenir miroir. Tantôt l'autre femme sera très proche de l'héroïne, permettant alors l'expression d'un narcissisme fondamental, tantôt, au contraire, très différente, elle permettra, par sa différence même, d'exercer un étrange tropisme, de

révéler à l'héroïne ce qu'elle n'est pas, ce qu'elle pourrait être, ce qu'elle aimerait être. La présence de ceux deux figures opposées permet alors à la romancière d'exprimer les aspects contradictoires d'une personnalité qui ne peut parvenir à l'unité. (DIDIER, 1981, p. 27).

Dans le livre *La Jeune-Née*, coécrit avec Catherine Clément, l'écrivaine féministe Hélène Cixous attribue à la femme la capacité de devenir une autre, « d'être possédée ou dépossédée », ainsi qu'une réceptivité à ce qui est différent ou étranger : « Par la même ouverture, qui est son risque, elle sort d'elle-même pour aller à l'autre, voyageuse de l'inexploré, elle ne dénie pas, elle approche, non pour annuler l'écart, mais pour le voir, pour faire l'expérience de ce qu'elle n'est pas, qu'elle est, qu'elle peut être » (CIXOUS ; CLÉMENT, 1975, p. 159). Ce devenir l'autre fait partie des trajectoires de Lol V. Stein et de G.H. dans les romans.

Anne-Marie Stretter et Tatiana Karl exercent la fonction de doubles, de miroirs pour Lol V. Stein. L'héroïne du roman de Duras est une femme dont l'identité bascule et l'existence vacille. L'inconsistance de son identité lui permet de n'être personne et d'être plusieurs : « Elle se croit coulée dans une identité de nature indécise qui pourrait se nommer de noms indéfiniment différents, et dont la visibilité dépend d'elle » (*LRLVS*, p. 41). À la fin du roman, l'héroïne utilise le nom de Tatiana Karl en plus du sien. Cette inconsistance de l'identité de Lol est associée à ce qu'elle a vécu pendant le bal, à l'expérience d'effacement et de substitution : « À mesure que le corps de la femme apparaît à cet homme, le sien s'efface, s'efface, volupté, du monde » (*LRLVS*, p. 50).

Au cours de son récit, G.H. annonce à plusieurs reprises avoir perdu sa constitution humaine. Elle se voit ainsi immergée dans un processus de « dépersonnalisation » et de « déshéroïsation » : « Caminho em direção à destruição do que construí, caminho para a despersonalização » (*APSGH*, p. 11). La crise d'identité de G.H. lui permet de prendre conscience non seulement de sa non-identité, mais aussi des rôles qu'elle jouait et des masques qu'elle portait auparavant pour pouvoir exister socialement : « Minha pergunta, se havia, não era: “que sou”, mas “entre quais eu sou” » (*APSGH*, p. 27), « Eu não me impunha um papel, mas me organizara para ser compreendida por mim, não suportaria não me encontrar no catálogo » (*APSGH*, p. 27).

Cette prise de conscience n'empêche pas G.H., dans ce processus de questionnement et de compréhension profonde, d'établir un lien complexe d'identification avec le cafard. La vision de cette altérité radicale a l'effet d'une révélation. À mesure que le personnage continue son récit, son identité semble se mêler à celle de l'insecte : « Eu, corpo neutro de barata, eu com uma vida que finalmente não me escapa pois enfim a vejo fora de mim – eu sou a barata »

(*APSGH*, p. 64). Le critique et philosophe Benedito Nunes affirme que la femme et le cafard sont liés par une existence impersonnelle et qu'ils occupent le même plan ontologique dans le récit (NUNES, 1989, p. 63). Il s'agit d'une métamorphose différente de celle narrée dans le célèbre texte de Franz Kafka, car il ne s'agit pas d'une transformation physique, mais de l'abolition de la distance entre le « moi » et l'autre.

Marguerite Duras et Clarice Lispector inscrivent le féminin dans l'ordre du néant, du vide. La femme qui a toujours été l'objet des discours les plus variés, devient chez les auteures l'image d'une absence. Mères indifférentes, interrompues ; corps absents, effacés, morcelés, dans les romans, les héroïnes se caractérisent par une incomplétude, par un manque fondamental et elles sont victimes d'une souffrance et d'une folie « sans sujet », inexpressives. Le féminin ne peut être ni saisi, ni défini. Le défi imposé à l'écriture est celui de raconter l'indicible. La « passion » des personnages féminins devient donc la passion de l'écriture, qui doit rendre compte de cette impuissance du langage de dire la femme, cette absence.

SILVA, Leonardo Alexander do Carmo. Writing womanhood and the fundamental absence. *Revista do GEL*, v. 13, n. 2, p. 237-248, 2016.

Abstract: *Le Ravissement de Lol V. Stein*, by Marguerite Duras, and *A Paixão Segundo GH*, by Clarice Lispector, are apparently very different novels, but they allow us to think about the representation of woman and, more precisely, about womanhood writing. Each novel is built around a major event, a moment of transformation for female characters. For *Lol V. Stein*, it is the "abduction" of her fiancé by Anne-Marie Stretter, during a ball at T. Beach. For *G. H.*, it is the vision of a cockroach in the maid's room that results in a true existentialist adventure. These two events have devastating consequences for both characters. Their paths are characterized by the loss or dissolution of identity. As a result, womanhood, in the novels, is associated with a fundamental absence.

Key words: Marguerite Duras. Clarice Lispector. Womanhood. Womanhood writing.

Referências

ANDERSON, S. **Le Discours féminin de Marguerite Duras** : un désir pervers et ses métamorphoses. Genève : Droz, 1995.

BORGOMANO, M. Une écriture féminine ? A propos de Marguerite Duras, *Littérature*, n° 53, p. 59-68, février, 1984.

CIXOUS, H. **L'Heure de Clarice Lispector**. Précédé de *Vivre L'Orange*. Paris : Des Femmes, 1989.

CIXOUS, H. ; CLEMENT, C. **La Jeune Née**. Paris : U. G. E., 10/18, 1975. p. 159.

DIDIER, B. **L'Écriture femme**. Paris : PUF, 1981.

DURAS, M. Interview avec Marguerite Duras et Gabriel Cousin [Março, 1971]. **The French Review**, vol. XLIV, n. 4. Entrevista concedida a Bettina L. Knapp.

DURAS, M. **Le Ravissement de Lol V. Stein**. Paris : Gallimard, 2004[1964].

FREUD, S. **La question de l'analyse profane**. Paris : Gallimard, 1985[1926].

LACAN, J. **Encore, Séminaire XX** (1972-1973). Paris : Seuil, 1975.

LISPECTOR, C. **A Paixão Segundo G.H.** Rio de Janeiro: Edição do autor, 1964; Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARINI, M. **Territoires du féminin**. Paris : Éditions de Minuit, 1977.

NUNES, B. Introdução do coordenador. In: NUNES, B. (dir.). **A paixão segundo G.H.**

PARIS : Association Archives de la littérature latino-américaine, des 16 Caraïbes et africaine du XXe siècle; Brasília : CNPQ, 1988.

TON-THAT, T.-V. **Le Ravissement de Lol V. Stein de Marguerite Duras** : un roman de la folie amoureuse. Paris : Éditions du temps, 2005.

Submetido em 09/04/2016

Aceito em 26/05/2016.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Anagrama	79
Análise de Discurso	37
Análise do discurso	12
Aprendizagem de línguas	118
Artigo de opinião	55
Clarice Lispector	237
Contabilidade	138
Criança	12
Discurso oficial	12
Distinção Contável-Massivo	138
Empatia	211
Ensino e Aprendizagem de Tradução	91
Envolvimento	211
Escola	37
Escrita do feminino	237
Estatuto da Criança e do Adolescente	12
Estudos da Tradução Baseados em Corpus	91
Fala da criança	79
Feminino	237
Historiografia Linguística	192
Internet	118
Intervenção interativa	55
Línguas Aruák	138
Línguas Indígenas	138
Linguística de Corpus	91
Literatura Fantástica	91
Marguerite Duras	237
Norma	192
Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	37
Pedagogia da Tradução	91
Políticas Públicas	37
Prescrição	192
Produção de texto	55
Reescrita	55
Rótico	163
R-retroflexo	163
Semântica	138
Significante	79
Singularidade	79
Solidariedade	211
Tecnologia	118
Teste de atitudes	163
Teste de crenças	163
Transgressão	79
Variante de prestígio	163
Variante estigmatizada	163

SUBJECT INDEX

Accountability	138
Anagram	79
Aruák Languages	138
Attitude test	163
Child	12
Child and Adolescent Statute	12
Child's speech	79
Clarice Lispector	237
Corpus Linguistics	91
Corpus-Based Translation Studies	91
Count-Mass Distinction	138
Discourse Analysis	37
Discourse analysis	12
Empathy	211
Fantasy Literature	91
Indigenous Languages	138
Interactive Intervention	55
Internet	118
Involvement	211
Language learning	118
Linguistic Historiography	192
Marguerite Duras	237
New Information and Communication Technologies	37
Norm	192
Official discourse	12
Opinion pieces	55
Prescription	192
Prestige variant	163
Public Policies	37
Retroflex variant	163
Rewriting	55
Rhotic	163
School	37
Semantics	138
Signifier	79
Singularity	79
Solidarity	211
Stigmatized variant	163
Technology	118
Test of beliefs	163
Transgression	79
Translation Pedagogy	91
Translation Teaching and Learning Procedures	91
Womanhood	237
Womanhood writing	237
Writing	55

ÍNDICE DE AUTORES /

AUTHORS INDEX

Aline VASSOLER	163
Ana Maria Di RENZO	37
Carla Letuza MOREIRA E SILVA	12
Celso Fernando ROCHA	91
Cristiane Pereira dos SANTOS	37
Glória Maria Monteiro de CARVALHO	79
Leonardo Alexander do Carmo SILVA	237
Luciana SANCHEZ-MENDES	138
Manoela Tanan FERREIRA	55
Paula Avila NUNES	55
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO	211
Rafaela Baracat RIBEIRO	211
Roberto Gomes CAMACHO	163
Rosi Ana GRÉGIS	118
Saul Cabral GOMES JR.	192
Talita SERPA	91