

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. 15	n. 1	225 p.	Abril / 2018
----------------	-----------	-------	------	--------	--------------

DIRETORIA DO GEL / 2017-2019 (FCL ASSIS/UNESP)

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br

<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Presidente: Luciani Ester Tenani

Vice-Presidente: Claudia Zavaglia

Secretária: Suzi Marques Spatti Cavalari

Tesoureiro: Edson Rosa Francisco de Souza

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

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

EDITOR RESPONSÁVEL

Matheus Nogueira Schwartzmann

PROJETO GRÁFICO

Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE



CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC – Rio de Janeiro), 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 – Minas Gerais), 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 – São José do Rio Preto), Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Publicação quadrimestral
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-

Quadrimestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL	6
 <i>ARTIGOS</i>	
ABORDAGEM HIERÁRQUICA DA GRAMATICALIZAÇÃO DE CONSTRUÇÕES CLIVADAS EM INTERROGATIVAS DE CONTEÚDO	10
<i>A HIERARCHICAL APPROACH TO THE GRAMMATICALIZATION OF CLEFT CONSTRUCTIONS IN CONTENT INTERROGATIVES</i>	
Michel Gustavo Fontes	
 MARCADORES METADISCURSIVOS MULTIMODAIS NOS VERBETES DE DICIONÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS	38
<i>MULTIMODAL METADISOURSE MARKERS IN THE ENTRIES OF ENGLISH LEARNER'S DICTIONARIES</i>	
Lorena Américo Ribeiro e Antônio Luciano Pontes	
 ECOLALIA E MÚSICA: A LINGUAGEM NO AUTISMO	63
<i>ECHOLALIA AND MUSIC: THE LANGUAGE IN AUTISM</i>	
Glória Maria Monteiro de Carvalho e Maria de Fátima Vilar de Melo	
 RELAÇÃO ENTRE A MATRIZ LINGUÍSTICA MULTIMODAL E ATENÇÃO CONJUNTA DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN	85
<i>RELATIONSHIP BETWEEN THE MULTIMODAL LINGUISTIC MATRIX AND JOINT ATTENTION OF CHILD WITH DOWN SYNDROME</i>	
Ivonaldo Leidson Barbosa Lima, Isabelle Cahino Delgado e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante	
 PARATEXTOS EM ANTOLOGIAS DE CRÔNICAS	100
<i>PARATEXTS IN ANTHOLOGIES OF CHRONICLES</i>	
Caroline de Moraes e Flávia Brocchetto Ramos	

TENSIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NO CONTO ‘A MENINA DE LÁ’, DE <i>PRIMEIRAS ESTÓRIAS</i>	115
<i>TENSIVE CATEGORIES AND INTERSUBJECTIVITY IN THE SHORT STORY “A MENINA DE LÁ”, IN PRIMEIRAS ESTÓRIAS</i>	
Eliane Soares de Lima	
A INFERÊNCIA LEXICAL COMO RECURSO PARA A LEITURA DE GUIMARÃES ROSA	130
<i>LEXICAL INFERENCE AS RESOURCE TO READ GUIMARÃES ROSA</i>	
Saul Cabral Gomes Jr.	
ATOS ILOCUCIONÁRIOS E COMPREENSÃO RESPONSIVA: A DIMENSÃO DIALÓGICA DOS ATOS DE FALA EM DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO	149
<i>ILLOCUTIONARY ACTS AND RESPONSIVE COMPREHENSION: A REFLECTION ABOUT THE DIALOGIC DIMENSION OF SPEECH ACTS IN SELF-CONFRONTATION DIALOGUES</i>	
Aline Leontina Gonçalves Farias, Elisandra Maria Magalhães e João Batista Costa Gonçalves	
A ALEGRIA PARADOXAL: O RISO CARNAVALESCO COMO FILOSOFIA TRÁGICA	178
<i>PARADOXAL JOY: RISO CARNAVALESCO AS A TRAGIC PHILOSOPHY</i>	
Kátia Vanessa Tarantini Silvestri	
‘SERÁ QUE VAI APARECER UM <i>BOY</i> NA SUA VIDA?’: ANÁLISE LINGUÍSTICA DO DISCURSO DE AUTOAJUDA PARA ADOLESCENTES	195
<i>“WILL A BOY APPEAR IN YOUR LIFE?”: LINGUISTIC ANALYSIS OF SELF- HELP DISCOURSE FOR TEENAGERS</i>	
Cláuberson Correa Carvalho e Marize Barros Rocha Aranha	
ÍNDICE DE ASSUNTOS	220
<i>SUBJECT INDEX</i>	222
ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	224

Este volume da *Revista do GEL* traz dez trabalhos de pesquisadores brasileiros de diversos centros de pesquisa. Como se poderá notar pela abrangência dos temas aqui apresentados, a *Revista do GEL* se consolida como meio de divulgação de pesquisas na área de Letras e Linguística, no país. Apresentamos trabalhos que se dedicam (1) a questões relativas a ensino, análise e descrição da língua em uso; (2) à aquisição de linguagem, especialmente no caso da aquisição por crianças com dificuldade; (3) à Literatura brasileira, com destaque especial para a obra de Guimarães Rosa, e, por fim, (4) ao exame do discurso, nas perspectivas da análise dialógica e da Análise do Discurso de língua francesa.

Em “Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo”, Michel Gustavo Fontes propõe uma abordagem hierárquica da gramaticalização, especialmente, a casos renovadores de gramaticalização, localizando-os de maneira específica no Nível Morfosintático. Tendo como base o aparato teórico-metodológico da Gramática Discursivo-Funcional, e tomando como corpus de análise a estrutura das interrogativas de conteúdo do português, o autor defende a emergência da construção-*é que* e da construção-*que*, nas interrogativas de conteúdo do português, como um caso de gramaticalização e aponta mecanismos de análise que, no interior da GDF, dão conta de abordar hierarquicamente tal processo de mudança linguística.

No artigo intitulado “Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês”, os autores Lorena Américo Ribeiro e Antônio Luciano Pontes analisam, com base nos dicionários *Oxford Essential Dictionary* (2009) e *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010), os recursos multimodais que desempenham a função metadiscursiva de diferenciadores das informações que compõem os verbetes. Segundo os autores, os marcadores metadiscursivos funcionam como diferenciadores de informações no interior dos verbetes, apresentando, em ambos, elementos não verbais diversos que estabelecem um contraste visual entre as diferentes informações que os compõem. Assim, tomar o dicionário como material didático exige que os alunos, em sala de aula, recebam do professor instruções adequadas que permitam interpretar e utilizar corretamente os seus verbetes.

Gloria Maria Monteiro de Carvalho e Maria de Fátima Vilar de Melo, no artigo “Ecolalia e música: a linguagem no autismo”, discorrem sobre a ecolalia no autismo, entendida como forma da “resistência oferecida pelo corpo da criança à perda do som,

isto é, à implantação do significante”, tendo em vista, especialmente, as proposições psicanalíticas que afirmam que, para se tornar falante, “a criança precisa *perder/esquecer/recalcar*” a dimensão sonora da voz e conservar o sentido. Segundo as autoras, partindo da hipótese de que a música poderia ser uma porta de entrada para o significante na pessoa autista, o trabalho permitiu chegar a conclusões que indicam que crianças e adolescentes com hipótese de autismo, por algum motivo, teriam ficado presas à sonoridade da voz materna, conservando a dimensão significante do som, instaurando desse modo um obstáculo para o desenvolvimento de sua subjetividade.

Em “Relação entre a matriz linguística multimodal e atenção conjunta de criança com síndrome de Down”, Ivonaldo Leidson Barbosa Lima, Isabelle Cahino Delgado e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante analisam a relação entre as produções linguísticas e a atenção conjunta de uma criança com síndrome de Down em processo de intervenção fonoaudiológica. De um modo geral, segundo os articulistas, foi possível constatar um aumento das produções linguísticas da criança com síndrome de Down, bem como de sua inserção em cenas de atenção conjunta, graças ao avanço da idade e à intervenção fonoaudiológica, o que culminou, ainda, na diminuição do predomínio dos gestos no discurso infantil, na medida em que aumentaram as suas produções vocais.

Em “Paratextos em antologias de crônicas”, Caroline de Moraes e Flávia Brocchetto Ramos analisam elementos paratextuais de três antologias que fazem parte do acervo do PNBE, Ensino Médio. As autoras buscam analisar aspectos de prefácios, orelhas ou desdobros, capas, lombadas, quartas capas, na esteira das reflexões de Gérard Genette. Nesse sentido, apresentam os elementos paratextuais como elementos paratextuais que favorecem a recepção da obra, pois permitem a sua contextualização, ampliando, muitas vezes, a compreensão do leitor diante do exemplar.

Em “Tensividade e intersubjetividade no conto ‘A menina de lá’, de *Primeiras estórias*”, Eliane Soares de Lima, valendo-se, principalmente, das reflexões de Luiz Tatit em *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*, propõe uma análise da configuração tensiva que subjaz ao conto “A menina de lá”, centrando-se nas operações sintáticas que estão na base da estruturação narrativa e discursiva da trama. Conforme indica a autora, a construção das personagens estaria baseada em “formulações tensivas opostas que impedem qualquer entrosamento imediato”, opondo a suavidade e a desaceleração de Nhinhinha à celeridade dos seus parentes, revelando assim o caráter concessivo de sua relação intersubjetiva com os que a cercam.

Tendo também como pano de fundo o texto rosiano, Saul Cabral Gomes Jr., em “A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa”, busca apontar para a importância da inferência lexical no processo de leitura do texto de Guimarães Rosa. Desse modo, partindo da noção de *neologismo*, o autor demonstra que são dois os contextos de inferência fundamentais para a compreensão dos neologismos rosianos: aquele que se organiza por *contraste e comparação* e aquele que se organiza segundo procedimentos de *conotação*. Desse modo, conclui Gomes Jr. que “a língua é alçada permanentemente ao estado metafórico”, o que permite que suas possibilidades linguísticas sejam multiplicadas pela “inventividade do falante”.

Aline Leontina Gonçalves Farias, Elisandra Maria Magalhães e João Batista Costa Gonçalves propõem, no trabalho intitulado “Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação”, uma reflexão de base pragmática para se pensar o campo da ergonomia da atividade. Tendo como ponto de partida uma discussão sobre o caráter interativo da linguagem cotidiana, como vista atualmente pelos estudos pragmáticos, os autores reconhecem de modo bastante evidente como se dão as convergências com os estudos bakhtinianos sobre dialogismo, sobretudo com a noção de compreensão responsiva, e com o que a ergonomia da atividade tem buscado em suas pesquisas-intervenções.

No artigo intitulado “A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica”, Kátia Vanessa Tarantini Silvestri, apresenta uma reflexão sobre os conceitos de carnavalização, alegria paradoxal e a filosofia trágica. O trabalho propõe uma interessante correlação entre manifestações populares recentes e o discurso humorístico, em duas concretizações distintas: *stand up* e programa televisivo. O trabalho aponta para o reconhecimento, pelos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas analisadas, da precariedade da existência e da efemeridade do humor que, ainda assim, é a instância que “o salva da [loucura]”.

Por fim, no artigo “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?': análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes”, Cláuberson Correa Carvalho e Marize Barros Rocha Aranha distinguem, ao analisar textos da revista *Capricho*, o discurso de autoajuda para adolescente do discurso de autoajuda tradicional. Para os autores, em *Capricho* há um procedimento de atenuação do discurso tradicional, frequentemente marcado pela autoridade, que cria uma cena discursiva “mais espontânea, menos rígida” em que o sujeito enunciador assume a forma do “amigo”, daquele que permite tratar com proximidade, e alguma intimidade, de temas caros ao universo adolescente, conservando ainda o aspecto assertivo próprio ao discurso de autoajuda.

Em um momento de crise política, social e científica, que tem gerado polarizações e radicalismos, recrudescimentos e retrocessos, é com algum alívio que reconhecemos que as áreas de Letras e Linguística podem unir-se em torno de objetivos comuns, marcados, principalmente, pela *liberdade de pensamento* e pelo exercício de sua *independência científica*, gestos que somente fazem confirmar o rigor e a atualização científicos da pesquisa brasileira, como bem demonstram os trabalhos aqui publicados.

Neste primeiro volume do ano de 2018, devemos ainda agradecer à Diretoria do GEL (biênio 2017-2019) pelo apoio de sempre, aos colegas colaboradores que, ao emitirem pareceres, garantem a qualidade da sua avaliação, e à equipe da editora Letraria, que já há algum tempo tem nos auxiliado na revisão e na diagramação da revista.

Assis, 07 de abril de 2018.

Matheus Nogueira Schwartzmann
Editor da Revista do GEL

ABORDAGEM HIERÁRQUICA DA GRAMATICALIZAÇÃO DE CONSTRUÇÕES CLIVADAS EM INTERROGATIVAS DE CONTEÚDO

A hierarchical approach to the grammaticalization of cleft constructions in content interrogatives

Michel Gustavo FONTES¹

Resumo: Este artigo objetiva contribuir com o delineamento de uma abordagem hierárquica da gramaticalização. Para tanto, a atenção se volta para a estrutura das interrogativas de conteúdo do português, especificamente para a clivagem do constituinte interrogativo por meio da construção-*é que* e da construção-*que*. Com base no aparato teórico-metodológico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), são distinguidos, na diacronia do português, quatro padrões de estruturação das clivadas nas interrogativas de conteúdo. A partir disso, este trabalho defende que a emergência da construção-*é que* e da construção-*que*, nas interrogativas de conteúdo do português, representa um caso de gramaticalização e aponta para mecanismos de análise que, no interior da GDF, dão conta de abordar hierarquicamente tal processo de mudança linguística.

Palavras-chave: Gramaticalização. Interrogativas de Conteúdo. Clivagem. Gramática Discursivo-Funcional.

Abstract: This paper aims to contribute to the design of a hierarchical approach to grammaticalization. To do so, its attention focuses on the structure of content interrogatives of Portuguese, specifically on the occurrence of cleft constructions. Based on Functional Discourse Grammar principles (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), four structuring patterns of cleft constructions in content interrogatives are distinguished in the diachrony of Portuguese. This way, it is argued that the emergence of “*é que*”-constructions and “*que*”-constructions in Portuguese content interrogatives represents a case of grammaticalization, and it is presented some analytical devices that can hierarchically approach this grammaticalization process in the context of FDG.

Keywords: Grammaticalization. Content interrogatives. Cleft constructions. Functional Discourse Grammar.

¹ Fontes. UFMS. Endereço eletrônico: michelfontes2002@yahoo.com.br

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

Introdução

O objetivo central deste artigo é contribuir com o delineamento de uma abordagem hierárquica a casos de mudança linguística, nomeadamente de gramaticalização. Essa proposta se insere num âmbito maior de investigação, mais precisamente na sequência de uma série de trabalhos² cujo propósito é buscar um diálogo entre os princípios teórico-metodológicos da Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie (2008), e os da gramaticalização (HOPPER; TRAUGOTT, 2003; BYBEE; PERKINS; PAGLIUCA, 1994; HEINE; KUTEVA, 2007; LEHMANN, 1995; 2002; BRINTON; TRAUGOTT, 2005).

De modo a consolidar tal propositura, este trabalho recorta, como objeto de estudo, interrogativas de conteúdo do português, isto é, sentenças interrogativas diretas que contêm um pronome ou advérbio interrogativo, conforme exemplificam os dados em (1).

- (1)
- a *o que* a senhora gostaria de fazer?
 - b *que* é que um professor faz...?
 - c *qual* é o problema?
 - d *quem* é que vai comprar?
 - e elas têm origem... *onde*?
 - f *quando* é que o aluno evidencia conhecimento?
 - g *quantos* o senhor deseja?
 - h *como* que nós chegamos a ela?
 - i não poderia *por quê*?

(FONTES, 2012a, p. 150, grifos do autor)

A estrutura formal das interrogativas de conteúdo no português contemporâneo se caracteriza pela presença de dois fenômenos morfossintáticos distintos: (i) a flexibilidade de ordenação do constituinte interrogativo, que pode alocar-se na posição inicial (cf. (1a)) ou final (cf. (1e)) da oração interrogativa, e (ii) a possibilidade de clivagem do constituinte interrogativo em posição inicial por meio da construção-*é que* (cf. (1b)) ou da construção-

² Deve-se dar destaque aqui aos seguintes trabalhos: Casseb-Galvão (2011), Dall'Aglio-Hattner e Hengeveld (2016), Fontes (2016), García Castillero (2017), Giomi (2017), Hengeveld (2011, 2017), Keizer (2007, 2008, 2009, 2012, 2013, 2016), Olbertz (2016), Olbertz e Honselaar (2017), Silva-Surer (2014), Souza (2009, 2010a, 2010b, 2011, 2012), Tena Dávalos (2017) e Villerius (2017).

que (cf. (1h)). É sobre esse segundo fenômeno linguístico que se concentra a atenção da investigação aqui apresentada.

Em trabalhos anteriores (cf. FONTES, 2012a, 2012b, 2015; FONTES; PEZATTI, 2012), vem-se defendendo que (i) o uso da construção-*é que* e da construção-*que*, em interrogativas de conteúdo do português, corresponde a um mecanismo formal de marcação de ênfase, com que o falante destaca ou reforça o constituinte interrogativo, e que (ii) essas duas construções emergem, diacronicamente, da sintaticização e da morfologização (cf. GIVÓN, 1979) de estruturas relativas já disponíveis na língua. Retomando esses resultados e assumindo que a emergência da construção-*é que* e da construção-*que*, em interrogativas de conteúdo do português, representa um caso de gramaticalização, este trabalho busca avançar em tais reflexões, propondo uma representação, no âmbito do modelo da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), para tal trajetória de gramaticalização.

Para tanto, a partir de dados secundários retirados de trabalhos já desenvolvidos a respeito da diacronia das interrogativas de conteúdo do português, principalmente os trabalhos de Fontes (2012a, 2012b, 2015) e Lopes-Rossi (1996), este artigo procura (i) distinguir diferentes padrões de estruturação das construções clivadas nas interrogativas de conteúdo do português, e (ii) revelar como esses padrões dão conta de mapear o percurso diacrônico de gramaticalização das clivadas nas sentenças interrogativas.

A concretização de tais objetivos específicos torna possível responder ao seguinte questionamento central para esta pesquisa: quais dispositivos de análise o modelo da GDF oferece para abordar e representar a gramaticalização das construções clivadas em interrogativas de conteúdo do português? Espera-se, a partir daí, chegar a um resultado que contribua efetivamente para a arquitetura de uma abordagem hierárquica da gramaticalização.

Este artigo está estruturado em três seções: a primeira apresenta o modelo gramatical da GDF, trazendo seus dispositivos mais essenciais para a análise; a segunda distingue quatro padrões de construções clivadas na diacronia das interrogativas de conteúdo do português; e a terceira, por fim, mostra como tais padrões representam um percurso de gramaticalização, abordando-o conforme o modelo da GDF. As considerações encerram o trabalho, trazendo as implicações para a composição de uma abordagem hierárquica da gramaticalização.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

A Gramática Discursivo-Funcional

Hengeveld e Mackenzie (2008) concebem a GDF como o Componente Gramatical de uma teoria mais geral da interação verbal, articulado a três componentes não linguísticos: o Componente Conceitual, o Componente Contextual e o Componente de Saída. Assim, no interior desse modelo, as intenções comunicativas de um usuário da língua são processadas em direção descendente até chegar à articulação da expressão linguística, isto é, a intenção comunicativa do falante, gerada no Componente Conceitual, passa para o Componente Gramatical (a GDF propriamente dita), onde ganha uma representação pragmático-semântica e é codificada morfossintática e fonologicamente, e, por fim, progride para a articulação, sob responsabilidade do Componente de Saída. Fica a cargo do Componente Contextual lidar com as informações sobre o contexto comunicativo (linguístico e situacional) em que são produzidas quaisquer expressões linguísticas.

No interior do Componente Gramatical (e da GDF, por conseguinte), são distinguidas duas operações: a formulação, responsável por converter representações conceituais em representações pragmáticas e semânticas, e a codificação, que materializa linguisticamente as representações pragmáticas e semânticas por meio de estruturas morfossintáticas e fonológicas. Assim, enquanto a formulação dá bases para os níveis Interpessoal e Representacional, a codificação edifica os níveis Morfossintático e Fonológico.

Cada um dos níveis da GDF é concebido como um módulo separado e internamente estruturado em camadas hierarquicamente organizadas. A formalização em (2) dispõe uma representação da estrutura geral das camadas que compõem os níveis da GDF.

$$(2) (\pi v_1: [\text{núcleo } (v_1)_\Phi]: [\sigma (v_1)_\Phi])$$

Observa-se que, em (2), a camada relevante para a descrição linguística é representada pela variável v_1 . Cada um dos níveis e das camadas da GDF conta com um conjunto de primitivos, blocos construtores combinados conforme as regras de formulação e de codificação da gramática da língua. Assim, as camadas de cada um dos níveis da GDF podem ser restringidas por primitivos de natureza lexical, como um *núcleo* ou um *modificador* (σ), ou podem ser especificadas por primitivos de natureza gramatical, como um *operador* (π) ou uma *função* (Φ).

O Nível Interpessoal, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), capta os aspectos formalmente codificados que refletem o papel de uma unidade linguística no interior da interação entre falante e ouvinte. A representação em (3) mostra que o *Movimento* (M) é a camada hierarquicamente mais alta desse nível, podendo conter um ou mais Atos Discursivos (A). O Ato Discursivo, por sua vez, pode conter uma Ilocução (F), um ou mais Participantes (P) e o Conteúdo Comunicado (C). O Conteúdo Comunicado, por fim, constitui-se de Subatos Atributivos (T) e Subatos Referenciais (R).

(3) $(M_1: [(A_1: [(F_1) (P_1)_S (P_2)_A (C_1: [(T_1)_{\{\Phi\}} (R_1)_{\{\Phi\}}] (C_1)_{\{\Phi\}}]) (A_1)]) (M_1))$

É no interior do Nível Interpessoal que se distingue a categoria pragmática da ênfase. De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008) e Moutaouakil (2011), a ênfase constitui um mecanismo de intensificação, ou seja, um recurso linguístico que serve ao propósito comunicativo do falante em destacar ou colocar em proeminência uma determinada (parte de) informação, chamando a atenção de seu ouvinte para ela.

Na GDF, a ênfase pode corresponder a um modificador ou a um operador das diversas camadas que compõem o Nível Interpessoal, isto é, a expressão da ênfase pode se dar por meios lexicais (modificadores enfáticos) ou por meios gramaticais (operadores enfáticos). Em (4), por exemplo, tanto a construção-*é que* (cf. (4a)) como a construção-*que* (cf. (4b)) correspondem a operadores de ênfase (*emph*), já que, conforme afirma Pezatti (2012, p. 92), ambas “assinalam o desejo do Falante de intensificar partes de informação”, isto é, correspondem a estratégias gramaticais utilizadas pelo falante para ressaltar e colocar em destaque o constituinte interrogativo, um Subato Referencial (R), de modo a direcionar a atenção do ouvinte para ele.

(4)

a o que é que vocês diriam sobre isso? (FONTES, 2015, p. 31)

NI: (INT A₁: [(C₁: você diriam sobre isso (C₁)) (*emph* +id,-s R₁ (R₁)_{Foc}))] (A₁))

b que *que* eu vou dizer sobre o cumprimento? (FONTES, 2015, p. 31)

NI: (INT A₁: [(C₁: eu vou dizer sobre o cumprimento (C₁)) (*emph* +id,-s R₁ (R₁)_{Foc}))] (A₁))

O Nível Representacional, por sua vez, trata dos aspectos formalmente codificados de uma unidade linguística que refletem seu papel no estabelecimento de uma relação com o mundo real ou imaginário que ela descreve. Ele dá conta, portanto, das propriedades semânticas das unidades linguísticas. Assim, conforme afirmam Hengeveld e Mackenzie (2008), na formulação de uma expressão linguística, o Nível Interpessoal lida

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

com aspectos da evocação em termos de unidades interativo-comunicativas, enquanto o Nível Representacional lida com aspectos da designação em termos de categorias ontológicas.

Conforme representa (5), a camada mais alta desse nível é o Conteúdo Proposicional (p), que pode conter um ou mais Episódios (ep). Já os Episódios podem conter um ou mais Estados-de-Coisas (e).

$$(5) (p_1: [(ep_1: [(e_1: [(f_1^c: [(f_1^n (x_1)_\phi] (f_1^c)) (e_1)_\phi])]) (ep_1)]) (p_1))$$

O *slot* do núcleo de um Estado-de-Coisas pode ser preenchido por uma Propriedade simples, denominada de Propriedade Lexical (f), ou por uma Propriedade complexa, que passa a ser chamada de Propriedade Configuracional (f^c) e que abriga o inventário de esquemas de predicação relevantes de uma língua. A predicação é entendida como a combinação de um predicado a seus argumentos de forma que, num esquema de predicação, há um núcleo e seus dependentes, e esta dependência é mostrada por meio da presença de funções semânticas.

O Nível Morfossintático trata dos aspectos estruturais de uma unidade linguística. Juntamente com o Nível Fonológico, cuida da codificação das distinções interpessoais e representacionais. Conforme (6), a camada mais alta do Nível Morfossintático é a Expressão Linguística (El), dentro da qual podem se combinar Orações (Cl), Sintagmas (Xp) – que podem ser Nominais (Np), Adjetivais (Adjp), Verbais (Vp) ou Adverbiais (Advp) –, e/ou Palavras (Xw) – que podem ser Lexicais (Lw) ou Gramaticais (Gw).

$$(6) (El_1: [Cl_1: [(Xw) (Xp_1: [(Xw) (Xp_2) (Cl_2)] (Xp_1)) (Cl_3)] (Cl_1)]) (El_1)$$

O *input* que segue dos níveis Interpessoal e/ou Representacional para o Nível Morfossintático pode conter informações lexicais (do componente lexical), preservadas no *output*, e informações não-lexicais, como: (i) informações a respeito de *relações de dependência* (por exemplo, a relação entre modificadores e núcleo); (ii) informações sobre *funções* (retóricas, pragmáticas e semânticas); (iii) informações sobre *operadores*; e, por fim, (iv) informações abstratas do tipo que devem ser convertidas em proformas.

Quanto às relações de dependência, Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 305) distinguem dois tipos: (i) núcleo-modificador (*head-modifier relation*), em que se expande um núcleo (*head*) aplicando um modificador, como a relação entre nome e adjetivo atributivo ou entre advérbio de grau e adjetivo; e (ii) núcleo-dependente (*nucleus-dependent relation*), como a relação entre predicado e seus argumentos; nesse caso, diferente da relação núcleo-modificador, estabelece-se, entre predicado e argumento(s), uma relação equipolente determinada pelo molde de predicação correspondente, e, juntos, predicado e argumento constituem um núcleo.

O Nível Fonológico, por fim, é responsável por aspectos da codificação que não ocorrem no Nível Morfossintático, isto é, ele contém representações de fonemas que são baseadas em oposições fonológicas binárias. Assim, ele recebe o *input* dos outros três níveis e provê *input* para a articulação, sob responsabilidade do Componente de Saída.

Padrões de construções clivadas em interrogativas de conteúdo na história do português

Braga (2009) distingue, para o português, duas “famílias” de construções clivadas: (i) as construções clivadas (cf. (7a)), junto às quais se encontram as construções-*é que* (cf. (7b)) e as construções-*que* (cf. (7c)), e (ii) as construções pseudoclivadas (cf. (7d)), junto às quais estão as pseudoclivadas invertidas (cf. (7e)), as pseudoclivadas extrapostas (cf. (7f)) e as construções foco-ser (cf. (7g)).

(7)

- | | | |
|---|----------------------------|---|
| a | Clivada: | É [isso] <i>que</i> vai ter que ver primeiro. |
| b | Construção- <i>é que</i> : | [Lanternagem] <i>é que</i> tem muita. |
| c | Construção- <i>que</i> : | [Os Paraíba brabo lá do fundo] <i>que</i> fala mal. |
| d | Pseudoclivada: | <i>Quem</i> estava com a chave <i>era</i> [o jardineiro]. |
| e | Pseudoclivada invertida: | [Bife] <i>é o que</i> mais sai hoje em dia na cozinha. |
| f | Pseudoclivada extraposta: | Olha, não <i>fui</i> [eu] <i>quem</i> tirou a medida. |
| g | Construção foco-ser: | Só tinha mesmo <i>era</i> [hospitais do governo]. |
- (cf. BRAGA, 2009, p. 180)

Com base na proposta de Braga (2009) e nos trabalhos de Lopes-Rossi (1996), de Fontes (2012a, 2012b, 2015) e de Fontes e Pezatti (2012), o percurso diacrônico da clivagem em interrogativas de conteúdo do português pode ser sistematizado a partir de quatro padrões representados e exemplificados em (8)³.

3 Quando necessário, recorre-se a dados de interrogativas de conteúdo extraídos de um conjunto de peças de teatro selecionado por Fontes (2012b). As peças, com suas siglas correspondentes, são as que seguem: para o século XIX, *O juiz de paz na roça* (19TMPa) e *Judas no sábado de aleluia* (19TMPb), de Martins Pena, e *Viagem ao Parnaso* (19TAAa) e *O Tribofe* (19TAAb), de Artur Azevedo; para o século XX, *Deus lhe pague* (20TJCa) e *Figueira do Inferno* (20TJCb), de Joracy Camargo, e *A invasão* (20TDGa) e *O santo inquérito* (20TDGb), de Dias Gomes.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

- (8) a **Q (ser) o que:** que *é o que* quer? (LOPES-ROSSI, 1996, p. 42)
 b **Q (ser) que:** quem *foi que* tomou a injeção? (20TJCb)¹
 c **Q é que:** onde *é que* você esteve? (FONTES, 2015, p. 33)
 d **Q que:** o que *que* cê tem visto? (FONTES, 2015, p. 34)

Nas sentenças interrogativas em (8), o constituinte interrogativo, alocado na posição inicial da oração, é seguido por diferentes tipos de construções clivadas, conforme classificação de Braga (2009). Na GDF, esses padrões, *outputs* da operação de codificação morfossintática, são reflexos de diferentes *inputs* provenientes da operação de formulação, isto é, esses diferentes padrões morfossintáticos alinham-se, cada um, a distintas representações nos níveis Interpessoal e Representacional.

O padrão (8a) abarca sentenças interrogativas como (9a-b), em que o constituinte interrogativo em posição inicial vem acompanhado de uma construção pseudoclivada invertida. Esse padrão, segundo Lopes-Rossi (1996), predomina ao longo do período clássico da história do português (entre os séculos XVII e XVIII).

- (9) a Sobrinho desalmado, **que** é o que **fizeste?**
 b ... **que é o que fez durar tão pouco em seu principado senão a tacanheza?**
 (LOPES-ROSSI, 1996, p. 42)

Ao tratar das construções clivadas, Pezatti (2012) exclui de seu estudo as pseudoclivadas, argumentando que tais construções constituem, na verdade, estruturas relativas. A autora, então, aborda somente as construções clivadas altamente gramaticalizadas: a construção clivada em (7a) e a construção foco-ser em (7g) são, segundo a autora, mecanismos de codificação de funções pragmáticas, respectivamente Contraste e Foco; já a construção-*é que* em (7b) e a construção-*que* em (7c) correspondem a operadores de ênfase. Tal posição se compatibiliza com o modelo de gramática da GDF, em que operadores de ênfase ou partículas sinalizadoras de funções pragmáticas são itens altamente gramaticais, isto é, caracterizam-se por um alto grau de gramaticalidade e de fixação em sua estrutura composicional e analítica.

Segundo Pezatti (2012), acredita-se, neste trabalho, que, no âmbito do aparato teórico-metodológico da GDF, construções pseudoclivadas invertidas (cf. (8a); (9)), por envolverem mais uma identificação do que qualquer outra estratégia pragmática, são mais adequadamente descritas como estruturas relativas, e não como um primitivo

gramatical (operador ou função) que assinala ênfase ou que atribui função pragmática a algum constituinte da oração.

Lopes-Rossi (1996, p. 42), sob um viés gerativista, fortalece esse posicionamento ao considerar que as interrogativas em (8a) e (9) são formadas, conforme ilustra (10), a partir da extração-Wh de uma estrutura de focalização invertida com *small-clause* (foc-inv-SC). Trata-se, como se pode observar, de uma estrutura de mini-orção (SC) selecionada pelo verbo *ser*, ou melhor, Lopes-Rossi (1996) propõe que se analise uma estrutura como (10) considerando que o verbo *ser* seleciona uma mini-orção, e que a relativa restritiva é uma estrutura de DP.

(10) ISSO_i é [_{SC} [_{DP} t_i [_D^o [_{CP} o que lhe dá saúde.]]]] (LOPES-ROSSI, 1996, p. 145)

De um ponto de vista funcional, também se encontram em Dik (1997) argumentos favoráveis para tal posicionamento. Segundo o autor, a estrutura em (11), do inglês, bastante similar às pseudoclivadas invertidas do português, apresenta as seguintes propriedades: (i) é uma construção de identificação, em que a entidade descrita pela expressão *what Peter found in the garden* é identificada como sendo nada além do que a expressão *John's watch*; (ii) a expressão identificadora (*John's watch*) é o foco da sentença, já que constitui a informação mais saliente no contexto comunicativo, enquanto o restante da expressão (*what Peter found in the garden*) é o tópico dado, pois se refere a uma informação pressuposta, o ponto de partida comum para a interação entre falante e ouvinte; (iii) o tópico dado é realizado por meio de uma oração relativa.

(11) John's watch was what Peter found in the garden. (DIK, 1997, p. 293)

Figueiredo-Gomes e Souza (2013) apontam algumas propriedades que permitem visualizar melhor como a estrutura composicional e analítica de uma construção pseudoclivada invertida não se encontra totalmente fixada e/ou gramaticalizada: (i) em (12), defendem os autores que *o* é um pronome demonstrativo que se refere ao sujeito da oração matriz, e que a oração relativa encabeçada por *que* se encontra mais integrada à oração matriz; (ii) esse posicionamento se fortalece com os exemplos em (12b) e (12c) que, ao demonstrarem a possibilidade de flexão pessoal ou temporal da cópula *ser*, dão maiores evidências da baixa fixação dessa estrutura.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

- (12) a Se esto e verdade, vos sejades bem viindo. E bem seja veudo o cavaleiro, **ca este é o que há-de dar cima aas aventuras do Santo Graal**. Nunca foe feito em esta casa tanta honra, como lhe nos faremos.
- b e ali foraõ lobterrados todos feis e o mercador com eles **os nomes dos quaes são os que se seguem** dom Pero Paes commendador mor Mem do Valle, Damiao Vaz Alvaro GraciaEstevao Vaz Vallerio de Ofla e o mercador Gracia Rodriguez cujos corpos foraõ despois tidos em grande reliquia ...
- c Esta dona Isabell se ue casada com dom Joham Affomssso o boo d'Albuquerque, e fez em ella dom Martinho. **Este dom Joham Affomssso foy o que trouerom no ataúde os iffantes suso ditos** e outros muitos boons como se mostra em este titullo parrafo XII hu esta tal sinall.
- (FIGUEIREDO-GOMES; SOUZA, 2013, p. 299)

As considerações apresentadas mostram que as pseudoclivadas invertidas como em (8a) e (9), por não apresentarem um alto grau de fixação em sua estrutura interna e/ou um elevado grau de gramaticalidade, podem ser analisadas como um complexo bioracional e descritas, sob o viés da GDF, como uma relação do tipo núcleo-modificador (neste caso uma estrutura relativa), em que se expande um elemento nuclear por meio de um modificador: no caso de (8a), repetido em (13) por conveniência, o pronome demonstrativo *o*, de referência vaga, é o núcleo expandido pelo modificador complexo (a oração relativa) encabeçado pelo pronome relativo *que*.

(13) **que é o que quer?**

NI: (A₁: [(F₁: INT (F₁)) (C₁: [(+id, -s R₁) (+id, +s R₂: ♦ (R₂): (C₂: que quer (C₂) (R₂))] (C₁))] (A₁))

NR: (e₁: (f₁: [(x₁: *que* (x₁)) (e₂: *o que quer* (e₂))] (f₁)) (e₁))

NM: (Cl₁: [(Np₁: (Nw₁: que (Nw₁)) (Np₁)) (Vp₁: (Gw₁: ser (Gw₁)) (Vp₁)) (Np₂: [(Nw₂: o (Nw₂)) (depCl₂: que quer (depCl₂))] (Np₂))] (Cl₁))

As representações em (13) mostram, em relação ao padrão (8a) de estruturação das interrogativas de conteúdo do português, que:

- no Nível Interpessoal (NI), a sentença interrogativa constitui um Ato Discursivo (A₁) com Ilocução abstrata Interrogativa (INT) e com um Conteúdo Comunicado (C₁) complexo, composto por dois Subatos Referenciais, um (R₁) marcado pelos operadores {+id, -s} e codificado, no Nível Morfossintático, pelo constituinte

interrogativo *que*, e outro (R_2), de núcleo vazio (\diamond), marcado pelos operadores $\{+id, +s\}$, expandido por um Conteúdo Comunicado (C_2) e codificado, no Nível Morfossintático, pelo pronome *o*;

- ii. uma estrutura interrogativa como (13) corresponde a uma sentença copular e, no Nível Representacional (NR), designa um Estado-de-Coisas (e_1) constituído por uma Propriedade Identificacional, em que duas unidades semânticas, o indivíduo (x_1), designado pelo constituinte interrogativo *que*, e o Estado-de-Coisas (e_2), designado pelo complexo oracional *o que quer*, representam modos alternativos de visão da mesma entidade;⁴
- iii. no Nível Morfossintático, a Oração interrogativa (Cl_1) compõe-se de um Sintagma Nominal (Np_1), cujo núcleo é o constituinte interrogativo *que* (Nw_1), de um Sintagma Verbal (Vp_1), com a cópula *ser* (Gw_1), e de um Sintagma Nominal complexo (Np_2), composto por seu núcleo, o pronome demonstrativo *o* (Nw_2), e a Oração dependente *que quer* ($^{dep}Cl_2$), uma oração relativa. Vale ressaltar que a cópula *ser*, na GDF, é analisada como um *dummy*, isto é, um elemento gramatical que, introduzido somente no Nível Morfossintático como um suporte das flexões verbais, não apresenta correlatos nos níveis Interpessoal ou Representacional.

O padrão em (8b), por outro lado, predomina, conforme Fontes e Pezatti (2012), ao longo do século XIX e abriga dois casos: (i) um em que, entre o verbo *ser* e o complementizador *que*, pode intervir algum material linguístico, como o conectivo *então* (cf. (14a)) e o operador enfático *mesmo* (cf. (14b)); e (ii) outro em que o verbo *ser* sofre variação modo-temporal de acordo com o tempo da sentença interrogativa (cf. (14c-e)). Esse padrão constitui, de fato, casos de construções-é *que* cuja estrutura morfossintática interna não está totalmente fixada; tal gradualidade revela que o padrão (8b) é um estágio intermediário no percurso de emergência da construção-é *que* em interrogativas de conteúdo.

⁴ Vale ressaltar que as entidades designadas pelo constituinte interrogativo e pelo complexo oracional da sentença interrogativa podem variar conforme a intenção comunicativa do falante.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

(14)

- Quem *foi então que* o senhor encontrou aos beijos?** (FONTES, 2015, p. 33)
- Já ouvi falar de sua terra... **que *foi mesmo que* eu ouvi falar?** Ah! foi uma música de carnaval... (20TDGa)
- Que *foi que* aconteceu**, minha senhora? (FONTES, 2015, p. 33)
- Como *foi que* disse?** (LOPES-ROSSI, 1996, p. 115)
- Também, **que *era que* eles tinham de sair tão cedo?** (FONTES; PEZATTI, 2012, p. 144)

Com os dados em (14), nota-se que a construção-*é que* não apresenta uma estrutura internada totalmente fixada e/ou não se encontra totalmente gramaticalizada: em (14a-b), além do conectivo *então* e do operador *mesmo* intervindo entre o verbo *ser* e o complementizador *que*, há uma correlação modo-temporal entre o verbo *ser* e o outro verbo da sentença interrogativa (*encontrou* e *ouvi*); em (14c-e), embora não haja material interveniente, a correlação modo-temporal entre o verbo *ser* e outro verbo da sentença interrogativa permanece, o que faz com que o verbo *ser* se flexione no pretérito perfeito do indicativo (cf. (14c-d)) ou no pretérito imperfeito do indicativo (cf. (14e)).

Segundo Fontes e Pezatti (2012), há, entre os dados em (14), evidência da incipiência de fixação da construção-*é que*: ela não se flexiona em número ou pessoa, já se fixando na terceira pessoa do singular. Nas palavras de Braga (2009, p. 181),

[...] a restrição à variação sugere que a expressão *É QUE* está constituindo um todo amalgamado, imune à correlação modo-temporal, à concordância número-temporal e à interferência de material linguístico entre os dois itens que a integram. Sugere, portanto, que a expressão *É QUE* está se gramaticalizando como uma locução sinalizadora de foco e que os segmentos vinculados por ela não constituem uma estrutura bioracional.

Com base nessa afirmação de Braga (2009), e de forma a garantir uma abordagem de tal construção que dê conta de representar o estágio intermediário e gradual de fixação de sua estrutura interna (marcada pela variabilidade modo-temporal e pela possibilidade de intervir material linguístico entre cópula *ser* e o restante da oração), opta-se, aqui, por analisar o padrão (8b) como uma estrutura bioracional, especificamente um caso de subordinação completiva ou, no âmbito do modelo da GDF, como uma relação do tipo núcleo-dependente, em que se estabelece uma relação entre um predicado e seu argumento: em (8b), trazido novamente em (15), *ser* é o verbo matriz, e *que*, uma conjunção

integrante, que encabeça uma oração predicativa. Ao se considerar a cópula *ser* como um verbo matriz, garante-se a representatividade de sua variabilidade modo-temporal no padrão (8b) e a possibilidade de material interveniente entre *ser* e *que*.

(15) quem *foi que* tomou a injeção?

NI: (A_i: [(F₁: INT (F₁)) (C_i: [(+id, -s R₁) (T₁: tomar (T₁)) (+id, -s R₂: injeção (R₂))]) (C_i))] (A_i))

NR: (e₁: (f^c₁: [(x₁: quem (x₁)) (e₂: tomar a injeção (e₂))] (f^c₁)) (e₁))

NM: (Cl: [(Np: quem (N_p)) (Vp: foi (Vp)) (depCl₂: que tomou a injeção (Cl₂))] (Cl₁))

As representações em (15) mostram, em relação ao padrão (8b) de estruturação das interrogativas de conteúdo no português, que:

- i. no Nível Interpessoal (NI), a sentença interrogativa corresponde a um Ato (A_i) com llocução abstrata Interrogativa (INT) e com um Conteúdo Comunicado (C_i) composto de dois Subatos Referenciais – o constituinte interrogativo *quem* (R₁), marcado pelos operadores {+id, -s}, e o sintagma *a injeção* (R₂) –, e de um Subato Referencial, o verbo *tomar* (T₁);
- ii. no Nível Representacional, uma estrutura interrogativa como (15) corresponde a uma sentença copular *e*, assim, designa um Estado-de-Coisas (e₁) que se constitui de uma Propriedade Identificacional, em que duas unidades semânticas – o indivíduo (x₁) designado pelo constituinte interrogativo *quem*, e o Estado-de-Coisas (e₂) designado pela oração completiva *que tomou a injeção* – representam modos alternativos de visão da mesma entidade;
- iii. no Nível Morfossintático, a Oração interrogativa (Cl₁) constitui uma oração complexa, composta por um Sintagma Nominal (Np₁), cujo núcleo é a Palavra Nominal *quem* (Nw₁), por um Sintagma Verbal (Vp₁), nucleado pela cópula *ser* (Gw₁), e a Oração dependente *que tomou a injeção* (depCl₂), uma oração completiva, especificamente uma oração predicativa. Destaca-se que tanto a cópula *ser* como a conjunção integrante *que* são introduzidas somente no Nível Morfossintático, não apresentando qualquer correlato nos níveis Interpessoal ou Representacional.

Já o padrão (8c) abriga sentenças interrogativas em que o constituinte interrogativo vem acompanhado de uma construção-*é que* altamente gramaticalizada, cuja estrutura interna se encontra totalmente fixada, não permitindo, assim, a intervenção de qualquer material linguístico entre a cópula *ser* e o complementizador *que* ou qualquer variação

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

modo-temporal da cópula *ser* (cf. (16)). Esses casos, segundo Fontes e Pezatti (2012), apontam no século XIX e se encontram bastante frequentes em dados do século XX.

- (16) a onde *é que* você esteve?
 b onde *é que* você foi?
 c quem *é que* não mudou?
 d que *é que* você queria? Tudo mudou.

(FONTES; PEZATTI, 2012, p. 144)

Por conta de seu alto grau de fixação interna, a construção-*é que*, nas interrogativas de conteúdo em (8c) e (16), pode ser analisada como um primitivo gramatical da formulação, neste caso um operador enfático da camada do Subato Referencial, no Nível Interpessoal (cf. (17)).

(17) onde *é que* você esteve?

NI: (A₁: [(F₁: INT (F₁)) (C₁: [(**emph** +id, -s R₁) (+id R₂: [-S, +A] (R₂)) (T₁: estar (T₁)) (C₁))] (A₁))

NR: (e₁: (f₁: [(f₁: estar_v (f₁)) (x₁: você (x₁)_A) (l₁: onde (l₁)_L) (f₁)) (e₁))

NM: (Cl: [(Np: (Nw: onde (Nw)) (**Gw: é_que (Gw)**) (Np: (Nw: você (Nw)) (N_p)) (Vp: estar (Vp))] (Cl₁))

As representações em (17) mostram, em relação ao padrão (8c) de estruturação das interrogativas de conteúdo do português, que:

- no Nível Interpessoal (NI), a sentença interrogativa corresponde a um Ato (A) com Ilocução abstrata Interrogativa (INT) e com um único Conteúdo Comunicado (C), composto de dois Subatos Referenciais, o constituinte interrogativo *que* (R₁) e o pronome *você* (R₂), e de um Subato Atributivo, no caso o verbo *estar* (T₁). Ao Subato interrogativo aplica-se, além dos operadores de identificabilidade, o operador Ênfase (**emph**), codificado, no Nível Morfossintático, por *é que*;
- no Nível Representacional, a estrutura interrogativa constitui um Estado-de-Coisas formado a partir de qualquer tipo de esquema de predicado, já que, no padrão (8c), não mais se tem uma estrutura bioracional cuja matriz é uma sentença copular;

- iii. no Nível Morfossintático, a Oração interrogativa (Cl₁) constitui uma oração simples, sendo que, junto ao constituinte interrogativo posicionado na posição inicial da Oração, vem a Palavra Gramatical (Gw) *é que*.

Por fim, o padrão (8d), encontrado por Fontes (2012a, 2012b) e por Fontes e Pezatti (2012) somente em dados orais do século XX, abriga sentenças interrogativas cujo constituinte interrogativo vem acompanhado de uma construção-*que* e, assim como no padrão (8c), a sua ocorrência representa uma estratégia do falante em dar destaque ao constituinte interrogativo, chamando a atenção do ouvinte para ele. Especificamente, a construção-*que*, em (8d) e nas ocorrências em (18), ao colocar em relevo o constituinte interrogativo, torna-o mais saliente que a porção pressuposta do enunciado interrogativo (cf. KOHLER, 2006). Trata-se também, portanto, de um operador de ênfase.⁵

- (18) a *que que* a senhora acha das Olimpíadas?
- b *então que que* a gente fazia?
- c *como que* nós chegamos a ela?
- d *por que que* a senhora gostou dessa peça?

(FONTES, 2015, p. 34)

Com base nas representações em (19), podemos defender, em relação ao padrão (8d) de estruturação das interrogativas de conteúdo do português, que:

- i. no Nível Interpessoal (NI), a sentença interrogativa corresponde a um Ato (A₁) com Ilocução abstrata Interrogativa (INT) e com um único Conteúdo Comunicado (C), composto de dois Subatos Referenciais, o constituinte interrogativo *o que* (R₁) e o pronome *cê* (R₂), e de um Subato Atributivo, o verbo *ver* (T₁). Ao Subato interrogativo, aplica-se, além dos operadores de identificabilidade (+id, -s), o operador enfático (emph), codificado, no Nível Morfossintático, pela forma *que*;
- ii. no Nível Representacional, a estrutura interrogativa constitui um Estado-de-Coisas formado a partir de qualquer tipo de esquema de predicado, já que, no padrão (8d), não mais se tem uma estrutura bioracional;
- iii. no Nível Morfossintático, a Oração interrogativa (Cl₁) constitui uma oração simples, sendo que, junto ao constituinte interrogativo posicionado na posição inicial da Oração, vem a forma *que*, uma Palavra Gramatical (Gw).

⁵ Esse posicionamento se pauta em Pezatti (2012), para quem não há distinção entre construções-*é que* e construções-*que*, uma vez que ambas servem ao mesmo propósito comunicativo do falante: intensificar, ou enfatizar, partes da informação.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

(19) o que *que* cê tem visto?

NI: (A₁: [(F₁: INT (F₁)) (C₁: [(**emph** +id, -s R₁) (+id R₂: [-S, +A] (R₂)) (T₁: ver (T₁)) (C₁))] (A₁))
 NR: (e₁: (f₁: [(f₁: ver_v (f₁)) (x₁: cê (x₁)_A) (x₂: o que (x₂)_U]) (f₁)) (e₁))
 NM: (Cl: [(Np: (Nw: o que (Nw)) (**Gw: que (Gw)**) (Np: (Nw: você (Nw)) (N_p)) (Vp: tem_
 visto (Vp))] (Cl₁))

Em síntese, devemos destacar que a proposição desses quatro padrões de construções clivadas em interrogativas de conteúdo do português permite não só abordar hierarquicamente construções altamente gramaticais, como construções-*é que* e construções-*que*, que correspondem a primitivos gramaticais da operação de formulação, mas também a gradualidade de construções como as pseudoclivadas invertidas e as construções-*é que* cujas estruturas internas permitem certa variabilidade, que representam casos de complexos bioracionais numa relação do tipo núcleo-modificador ou numa relação do tipo núcleo-dependente, respectivamente.

Abordagem hierárquica da gramaticalização da clivagem em interrogativas de conteúdo

A partir dos quatro padrões dispostos em (8), é possível visualizar uma trajetória de gramaticalização das construções clivadas em interrogativas de conteúdo do português que se caracteriza essencialmente (i) pela redução de um complexo bioracional a mono-oracional (HOPPER; TRAUGOTT, 2003, p. 204) e (ii) pela reinterpretação/reanálise da estrutura [cópula *ser* + complementizador *que*] em operador gramatical (SOUSA, 2007, 2012). Especificamente, tal trajetória de gramaticalização conjuga, conforme se observa na Figura 1, dois direcionamentos: (I) um que envolve a passagem do padrão (8a) ao padrão (8c), com um estágio intermediário entre eles, captado pelo padrão (8b); e (II) outro que envolve o percurso do padrão (8c) ao padrão (8d).

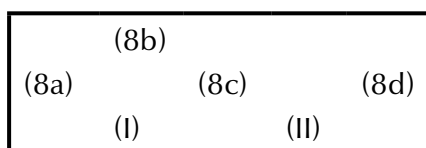


Figura 1 - Gramaticalização da clivagem em interrogativas de conteúdo

Enquanto a trajetória de gramaticalização (I) representa a emergência da construção-*é que* nas Interrogativas de Conteúdo, a trajetória (II) representa a emergência da construção-*que* nas Interrogativas de Conteúdo.

Para caracterizar a mudança representada em (I), tem-se que levar em conta, primeiramente, que, segundo Givón (1979), as construções clivadas do inglês se originam a partir da sintaticização de estruturas discursivo/paratáticas/pragmáticas, condensados sob o mesmo contorno entoacional e com progressiva eliminação de traços morfológicos da oração e do verbo cópula *be*. Longhin (1999), com base nas considerações desse autor, demonstra, com o esquema em (20), que a construção-*é que* emerge, no português, a partir da construção pseudoclivada invertida, com perda gradual de morfologia e apagamento do pronome *o*.

(20)

a	o erro que fazeyz [he o que] me da payxam	↓	const. pseudoclivada invertida
b	o erro que fazeyz [he Ø que] me da payxam		perda de morfologia
c	o erro que fazeyz <u>he que</u> me da payxam		construção- <i>é que</i>

(LONGHIN, 1999, p. 99)

Para Fontes (2012b, 2012c, 2015) e Fontes e Pezatti (2012), o desenvolvimento diacrônico das clivadas, conforme demonstra Longhin (1999) em (20), está ligado à implementação desse tipo de estrutura em sentenças interrogativas. Os autores defendem que a clivagem do constituinte interrogativo por meio de *é que* (padrão (8c)) surge como uma estratégia de ênfase a partir da sintaticização e da morfologização (cf. GIVÓN, 1979) de interrogativas com construções pseudoclivadas invertidas (padrão (8a)). Dessa forma, conforme se esquematiza em (21), a construção pseudoclivada invertida, que acompanha o constituinte interrogativo em posição inicial, tem, além da perda de traços morfológicos (morfologização), suas fronteiras sintáticas alteradas e o pronome demonstrativo *o* apagado (sintaticização), o que dá lugar à construção-*é que*.

(21)

a	Sobrinho desalmado, que [é o que] fizeste?	↓	Interrogativa + PC-INV
b	Sobrinho desalmado, que [é Ø que] fizeste?		Sintaticização/Perda de traços morfológicos
c	Sobrinho desalmado, que <u>é que</u> fizeste?		Interrogativa + Construção <i>é-que</i>

(FONTES, 2015, p. 32)

Deve-se lembrar, aqui, que a construção pseudoclivada invertida, no padrão (8a), consiste num complexo bioracional que, no âmbito do modelo da GDF, é descrito como uma relação do tipo núcleo-modificador, especificamente um caso de construção relativa. Já em relação ao padrão (8c), este trabalho defende que a construção-*é que* corresponde

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

a um primitivo da formulação, neste caso, um operador de ênfase da camada do Subato Referencial. Nesse sentido, as alterações pragmático-semânticas e morfossintáticas envolvidas na passagem do padrão (8a) ao padrão (8c) podem ser hierarquicamente representadas por meio do percurso *relação núcleo-modificador > primitivo*.

A sintaticização e a perda de traços morfológicos envolvidas em tal percurso é gradual. Para abordar essa gradualidade existente na trajetória do padrão (8a) ao padrão (8c), distingue-se o padrão (8b). Ao considerar tal padrão como um caso de relação núcleo-dependente – em que o predicado, no caso, a oração completiva iniciada por *que*, liga-se a seu argumento, o constituinte interrogativo, por meio da cópula *ser* –, é possível captar a gradualidade na fixação da construção-*é que*, pois, numa relação do tipo núcleo-dependente, há espaço para a ocorrência de material interveniente entre a cópula *ser* e o complementizador *que* e de variação modo-temporal da cópula *ser*. Dessa forma, a trajetória de gramaticalização I envolve, numa abordagem hierárquica como a da GDF, o percurso representado na figura 2.

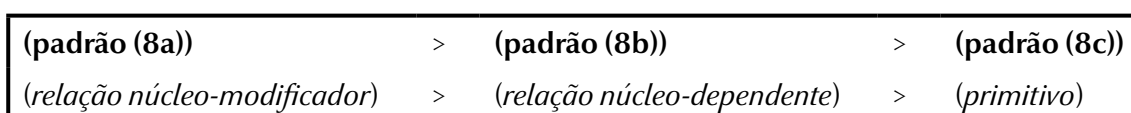


Figura 2 – Abordagem hierárquica à emergência da construção-*é que* nas interrogativas de conteúdo

A trajetória de gramaticalização do padrão (8a) ao padrão (8b) se caracteriza pela crescente integração gramatical entre as orações articuladas nos complexos bioracionais dos dois padrões. Em ambos os padrões, tem-se, no Nível Representacional, uma Propriedade Identificacional; o que os diferencia é o tipo de articulação sintática, no Nível Morfossintático: enquanto no padrão (8a), tem-se uma estrutura relativa, no padrão (8b), há uma estrutura completiva.

Assim, a gramaticalização do padrão (8a) ao padrão (8b) envolve, conforme proposta de Hopper e Traugott (2003), aumento no grau de dependência e de encaixamento entre as orações. Isso também se conforma ao que Lehmann (1988) denomina de integração da oração subordinada à oração principal: o padrão (8b), na hierarquia de rebaixamento, representa o grau máximo de relação hierárquica e de encaixamento entre orações, já que a oração subordinada é rebaixada a um constituinte da oração principal. Num nível sintático, o padrão (8b) também exibe uma maior integração entre orações: se se assume,

junto a Lehmann (1998, p. 189), que “quanto menor o nível, mais estreito o vínculo entre oração subordinada e oração principal,” vê-se que o padrão (8b) se encontra num nível interior ao sintagma verbal, e o padrão (8a), num nível dentro da oração principal.

Por outro lado, a trajetória de gramaticalização do padrão (8b) ao padrão (8c) envolve a reanálise da estrutura [verbo *ser* + complementizador *que*] e a consequente redução do complexo bioracional a mono-oracional, isto é, a redução de uma estrutura complexa a uma estrutura simples (HOPPER; TRAUGOTT, 2003). Segundo Sousa (2007, 2012), é comum, em construções completivas com *se*, a conjunção integrante *se* ser reanalisada como parte do predicado matriz, formando, com ele, diferentes marcadores gramaticais. Nesse sentido, na passagem do padrão (8b) ao padrão (8c), observa-se um amalgamento entre o complementizador *que* e a cópula *ser*, o que obscurece as fronteiras sintático-semânticas entre oração principal e oração completiva e incide sobre o complexo bioracional da construção, reduzindo-o a mono-oracional. É dessa reanálise que emerge, nas interrogativas de conteúdo, a construção-*é que* como um operador de ênfase.

Assim, o percurso de gramaticalização (I), representado na Figura 2, confirma a proposta de Fontes (2015), que caracteriza a emergência da construção-*é que* em interrogativas de conteúdo do português como um caso de inovação (LEHMANN, 1995; HOPPER; TRAUGOTT, 2003): a clivagem do constituinte interrogativo por meio de *é que* surge a partir de material já existente na língua (as pseudoclivadas invertidas) como mecanismo de marcação de ênfase, operação discursiva que, antes, não se aplicava ao constituinte interrogativo. Isso leva à conclusão de que uma trajetória de gramaticalização de caráter inovador, como a trajetória (I), envolve, sob uma abordagem hierárquica como a da GDF, não só alterações em termos de estatutos categoriais e de estrutura composicional e analítica das construções clivadas, que deixam de configurar relações do tipo *núcleo-modificador* (padrão (8a)) ou *núcleo-dependente* (padrão (8b)) para fixarem-se como um *primitivo*, um operador enfático (padrão (8c)), mas também um aumento nas relações de escopo dessas construções, que, do Nível Representacional, passam a atuar no Nível Interpessoal. Tal resultado vai ao encontro da proposta de Hengeveld (2017), para quem uma abordagem hierárquica da gramaticalização deve envolver uma mudança de conteúdo, caracterizada pelo incremento nas relações de escopo de um item ou de uma construção, e uma mudança formal, caracterizada pela perda de lexicalidade e mudança categorial.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

Já em relação à trajetória de gramaticalização (II), Fontes (2012b, 2012c) e Pezatti e Fontes (2012) defendem que, seguindo um processo de contínua mudança e gramaticalização, a sintaticização e a morfologização da construção-*é que* levam à alteração de fronteiras sintáticas e ao apagamento da cópula (cf. (22)), de forma que a construção-*que* passa a funcionar como operador de ênfase.

(22)

Sobrinho desalmado, que é o que fizeste?	Interrogativa + Const. pseudoclivada invertida
Sobrinho desalmado, que [é Ø que] fizeste?	Sintaticização/Perda de traços morfológicos
Sobrinho desalmado, que é que fizeste?	Interrogativa + Construção- <i>é que</i>
Sobrinho desalmado, que [Ø que] fizeste?	Sintaticização/Perda de traços morfológicos
Sobrinho desalmado, que que fizeste?	Interrogativa + Construção- <i>que</i>

↓
(FONTES, 2015, p. 33)

No âmbito do modelo da GDF, a trajetória do padrão (8c) ao padrão (8d) não envolve qualquer mudança de estatuto categorial ou de incremento de escopo: em ambos os padrões, a construção-*é que* e a construção-*que* correspondem a primitivos da formulação, especificamente a operadores de ênfase da camada do Subato Referencial. Entretanto, conforme demonstra a Figura 3, é no Nível Morfossintático que se visualizam as alterações envolvidas na passagem do padrão (8c) ao padrão (8d), já que, nesse nível, diferentes Palavras Gramaticais (ou *é que*, ou *que*) são mobilizadas para a marcação de ênfase.

(padrão (2c))	>	(padrão (2d))
(primitivo)	>	(primitivo)
NI: (emph R)	>	NI: (emph R)
NM: (Gw: é_que (Gw))	>	NM: (Gw: que (Gw))

Figura 3 – Abordagem hierárquica à emergência da construção-*que* nas Interrogativas de Conteúdo

Essa variabilidade entre a construção-*é que* e a construção-*que* na marcação de ênfase, em interrogativas de conteúdo do português, confirma a ideia de Fontes (2015), que caracteriza a emergência da construção-*que* como um caso de renovação: mobiliza-se uma nova forma – a construção-*que* – para cumprir uma função já existente, a operação de ênfase. Portanto, diferente da trajetória de gramaticalização (I), uma trajetória de gramaticalização de caráter renovador, como a trajetória (II), envolve, sob uma abordagem hierárquica como a da GDF, alterações num nível formal, especificamente no Nível Morfossintático: no caso das interrogativas de conteúdo, as alterações contínuas por que passa a construção-*é que* fazem emergir uma nova forma, uma nova Palavra Gramatical.

Em suma, conforme propõe Hengeveld (2017), uma abordagem hierárquica da gramaticalização deve envolver uma mudança de conteúdo, caracterizada pelo aumento sistemático e gradual das relações de escopo de um item ou de uma construção, e uma mudança formal, marcada pela diminuição sistemática e gradual da lexicalidade de um item ou de uma construção. A trajetória I, enquanto um caso de gramaticalização de caráter inovador, representa bem essa proposta: além da mudança de conteúdo, com um incremento nas relações de escopo das construções clivadas, que deixam de atuar no Nível Representacional, enquanto Propriedades (Configuracionais) Identificacionais, e passam a atuar no Nível Interpessoal, enquanto operadores enfáticos do Nível Interpessoal, observa-se a mudança formal, já que, nessa trajetória, há claramente a perda de traços lexicais das construções, representada na fixação de sua estrutura interna e no apagamento de suas fronteiras morfossintáticas. Por outro lado, a trajetória II, enquanto caso de gramaticalização de caráter renovador, não permite visualizar uma mudança de conteúdo, mas permite visualizar uma mudança de caráter mais formal, já que emerge, dentro do padrão da Oração interrogativa, uma nova Palavra Gramatical para a codificação de uma operação discursiva já existente.

Considerações finais

Numa tentativa de contribuir para o delineamento de uma abordagem hierárquica a casos de gramaticalização, este trabalho investiga, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da GDF, a ocorrência, ao longo da história do português, de construções clivadas em interrogativas de conteúdo. Para tanto, são distinguidos quatro padrões de estruturação das clivadas nesse tipo de sentença:

- i. o padrão (8a) se caracteriza pela presença, na oração interrogativa, de uma construção pseudoclivada invertida. À luz da GDF, uma construção desse

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

tipo, por conta de seu baixo grau de fusão interna, deve ser analisada, no Nível Representacional, como um tipo de Propriedade Configuracional, isto é, como uma Propriedade Identificacional e, no Nível Morfossintático, como uma estrutura relativa, numa relação do tipo núcleo-modificador;

- ii. no padrão (8b), encontram-se, na estrutura das interrogativas de conteúdo, construções-*é que* não totalmente fixadas, que permitem variabilidade modo-temporal da cópula *ser* ou a presença de material interveniente entre *ser* e *que*. A GDF representa tal padrão, no Nível Representacional, como uma Propriedade Identificacional e, no Nível Morfossintático, como uma construção completiva, numa relação do tipo núcleo-dependente;
- iii. o padrão (8c) abriga construções-*é que* totalmente fixadas, que, no Nível Interpessoal, correspondem a operadores enfáticos com escopo sobre o Subato Referencial (o constituinte interrogativo), e, no Nível Morfossintático, são codificadas como Palavras Gramaticais;
- iv. o padrão (8d) abriga as construções-*que*, também captadas pela GDF como operadores enfáticos do Subato Referencial interrogativo, no Nível Interpessoal, e codificadas, no Nível Morfossintático, como Palavras Gramaticais.

Tais padrões permitem propor um *cline* de gramaticalização das construções clivadas em interrogativas de conteúdo com duas trajetórias: (I) do padrão (8a) ao padrão (8c), sendo o padrão (8b) um estágio intermediário entre eles; e (II) do padrão (8c) ao padrão (8d). A proposição desses quatro padrões e o desenho de tal trajetória de gramaticalização, com base no modelo gramatical da GDF, levanta algumas implicações para a proposição de uma abordagem hierárquica da gramaticalização.

Uma primeira contribuição está em como representar o gradual processo de fixação envolvido na emergência de formas de natureza perifrástica. Fontes (2016) propõe que uma abordagem hierárquica da mudança linguística (via lexicalização ou gramaticalização) deve tomar os percursos *relação núcleo-modificador > primitivo* e/ou *relação núcleo-dependente > primitivo* como base para a representação do processo de fixação da estrutura composicional e analítica de formas perifrásticas. Este trabalho, ao investigar a trajetória diacrônica das construções clivadas em interrogativas de conteúdo do português, evidencia a aplicabilidade de tal proposição: a emergência da construção-*é que* (padrão (8c)), nas interrogativas de conteúdo do português, envolve, de modo geral, a reanálise de uma estrutura do tipo *núcleo-modificador* – a construção pseudoclivada invertida (padrão (8a)) – num *primitivo*, o operador enfático da camada do Subato Referencial.

Por outro lado, este trabalho mostra que é possível, no interior do modelo da GDF, captar a gradualidade envolvida no processo de fixação da construção-*é que*, típica de processos de mudança linguística via gramaticalização: a distinção de um padrão em que figura a relação *núcleo-dependente* permite representar dois traços característicos do estágio intermediário de gramaticalização dessa construção – a possibilidade de intervir algum material linguístico entre a cópula *ser* e o complementizador *que* e a variabilidade modo-temporal da cópula *ser*.

Uma segunda contribuição toca no caráter inovador/renovador da mudança linguística via gramaticalização e nas implicações que isso pode trazer para sua representação no interior da GDF. Confirmando a proposta de Fontes (2015), a trajetória de gramaticalização (I) é inovadora, uma vez que se vale de uma nova forma para cumprir uma nova operação discursiva (a ênfase) no interior da oração interrogativa, enquanto a trajetória de gramaticalização (II) é renovadora, pois uma nova forma surge para cumprir uma função já existente na formulação das interrogativas de conteúdo.

Assim, uma abordagem hierárquica da gramaticalização conforme proposta por Hengeveld (2017), ao envolver uma mudança de conteúdo e uma mudança formal, dá conta de casos inovadores de gramaticalização: no caso da gramaticalização da construção-*é que*, a mudança de conteúdo se caracteriza pelo aumento nas relações de escopo da construção, que deixa de figurar como uma Propriedade Identificacional, no Nível Representacional (padrão (8a)), para ser um primitivo, um operador enfático, no Nível Interpessoal (padrão (8c)); já a mudança formal se caracteriza pela emergência de uma nova Palavra Gramatical (a construção-*é que*) a partir de uma estrutura relativa.

A contribuição final deste trabalho está em propor uma abordagem hierárquica a casos renovadores de gramaticalização, localizando-os especificamente no Nível Morfossintático: no caso da gramaticalização da construção-*que*, por não envolver qualquer ampliação em suas relações de escopo e/ou alteração em seu estatuto categorial, visualiza-se uma mudança no âmbito de codificação da Palavra Gramatical mobilizada para se cumprir uma operação discursiva já existente na formulação das interrogativas de conteúdo do português, no caso de (Gw: *é_que* (Gw)) para (Gw: **que** (Gw)).

Referências

BRAGA, M. L. Construções clivadas no português do Brasil sob uma abordagem funcionalista. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, p. 173-196, 2009.

BRINTON, L.; TRAUOGOTT, E. *Lexicalization and language change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

BYBEE, J.; PERKIS, R.; PAGLIUCA, W. **The evolution of grammar**: tense, aspect and modality in the languages of the world. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CASSEB-GALVÃO, V. Gramática discursivo-funcional e teoria da gramaticalização: revisitando os usos de [diski] no português brasileiro. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 13(2), p. 305-355, 2011.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M.; HENGEVELD, K. The grammaticalization of modal verbs in Brazilian Portuguese: a synchronic approach. **Journal of Portuguese Linguistics**, v. 15, p. 1-14, 2016.

DIK, S. C. **The theory of functional grammar**. Part II: Complex and derived constructions. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, M. M. Gramaticalização e metafunções da linguagem: uma análise da expressão *é que*. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 281-310, 2013.

FONTES, M. G. A clivagem do constituinte interrogativo em sentenças interrogativas do português brasileiro: uma abordagem diacrônica. **Signum. Estudos de Linguagem**, v. 15, p. 149-170, 2012a.

_____. **As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro**: uma abordagem discursivo-funcional. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2012b.

_____. Renovação e inovação em interrogativas de conteúdo. In: SOUZA, E. R. F. (Org.). **Estudos de descrição funcionalista**: objetos e abordagens. München (Alemanha): LINCOM, 2015. p. 12-40.

_____. **A distinção léxico-gramática na Gramática Discursivo-Funcional**: uma proposta de implementação. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, 2016.

FONTES, M. G.; PEZATTI, E. G. **As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro**: uma abordagem discursivo-funcional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARCÍA CASTILLERO, C. Grammaticalization of the conditional form in Old Irish. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 191-214.

GIOMI, R. The interaction of components in a Functional Discourse Grammar account of grammaticalization. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 39-74.

GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.

HEINE, B.; KUTEVA, T. **The genesis of grammar: a reconstruction**. New York: Oxford University Press, 2007.

HENGEVELD, K. **A hierarchical approach to grammaticalization**. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 13-38.

_____. The grammaticalization of tense and aspect. In: NARROG, H.; HEINE, B. **The Oxford Handbook of Grammaticalization**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 577-591.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Reflections on the lexicon in Functional Discourse Grammar. **Linguistics**, v. 54, n. 5, p. 1135-1162, 2016.

_____. **Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KEIZER, E. The lexical-grammatical dichotomy in Functional Discourse Grammar. **Alfa**, São Paulo, n. 51, v. 2, p. 35-56, 2007.

_____. English prepositions in Functional Discourse Grammar. **Functions of Language**, v. 15, n. 2, p. 216-256, 2008.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

_____. Verb-preposition constructions in Functional Discourse Grammar. **Lingua**, v. 119, n. 8, p. 1186-1211, 2009.

_____. Proforms in Functional Discourse Grammar. In: GARCÍA VELASCO, D.; WANDERS, G. (Eds.). **The Morphosyntactic Level in Functional Discourse Grammar. Language Sciences**, v. 34, n. 4 (Special Issue), p. 400-420, 2012.

_____. The X is (is) construction: an FDG account. In: MACKENZIE, J. L.; OLBERTZ, H. (Eds.). **Casebook in Functional Discourse Grammar**. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 213-248.

_____. Idiomatic expressions in Functional Discourse Grammar. **Linguistics**, v. 54, n. 5, p. 981-1016, 2016.

LEHMANN, C. Towards a Typology of Clause Linkage. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. A. (Eds.). **Clause Combining in Grammar and Discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1988. p. 181-225.

_____. **Thoughts on Grammaticalization**. München Unterschleissheim; Newcastle: Lincom Europa, 1995.

_____. New reflections on grammaticalization and lexicalization. In: WISCHER, I.; DIEWALD, G. (Eds.). **New reflections on grammaticalization**. Amsterdam & Philadelphia: J. Benjamins, 2002. p. 1-18.

KOHLER, K. J. What is emphasis and how is it coded? In: **Proceedings of 3rd International Conference on Speech Prosody**. Dresden, 2006. p. 748-751.

LONGHIN, S. R. **As construções clivadas: uma abordagem diacrônica**. 1999. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **A sintaxe diacrônica das interrogativas-Q do português**. 1996. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MOUTAOUAKIL, A. Emphasis and Emphatic Marking in Arabic: A Functional Discourse Grammar Approach. **Web Papers in Functional Discourse Grammar**, n. 85, p. 1-19, 2011.

OLBERTZ, H. Lexical auxiliaries in Spanish: How and why? *Linguistics*, v. 54, n. 5, p. 947-979, 2016.

OLBERTZ, H.; HONSELAAR, W. The grammaticalization of Dutch *moeten*: modal and post-modal meanings. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 273-300.

PEZATTI, E. G. Clivagem e construções similares: Contraste, Foco e Ênfase. *Linguística*, v. 28, p. 73-98, 2012.

SILVA-SURER, T. M. **Trajetórias de mudança dos predicados *acabar, acontecer e começar* sob perspectiva discursivo-funcional**. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

SOUSA, G. C. **Gramaticalização das construções com orações completivas: o caso do complemento oracional introduzido por “se”**. 2007. 175 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

_____. História de uma completiva: origem e desenvolvimento do complemento oracional introduzido por “se” do português. *Alfa: Revista de Linguística*, São José do Rio Preto, v. 56, p. 81-107, 2012.

SOUZA, E. R. F. **Gramaticalização dos itens linguísticos *assim, já e aí* no português brasileiro: um estudo sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional**. 2009. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

_____. Os usos de ‘*assim*’ no português falado do noroeste paulista sob a perspectiva da gramática discursivo-funcional. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 39, p. 73-88, 2010a.

_____. O percurso de gramaticalização dos itens linguísticos “*assim*”, “*já*” e “*aí*” no português falado do interior paulista: uma abordagem discursivo-funcional. *Sínteses* (UNICAMP. *on-line*), v. 15, p. 348-375, 2010b.

- | Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo

_____. Gramaticalização de “aí” no português falado do interior paulista. **Estudos Linguísticos** (São Paulo, 1978), v. 40, p. 92-107, 2011.

_____. Um estudo discursivo-funcional de “assim”, “já” e “aí” no Português falado do noroeste paulista. In: SOUZA, E. R. F. (Org.). **Funcionalismo linguístico: análise e descrição**. v. 2. São Paulo: Contexto, 2012. p. 67-92.

TENA DÁVALOS, J. The end of a cycle: grammaticalization of the future tense in Mexican Spanish. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 215-240.

VILLERIUS, S. Modality and aspect marking in Surinamese Javanese: Grammaticalization and contact-induced change. In: HENGEVELD, K.; NARROG, H.; OLBERTZ, H. (Eds.). **The Grammaticalization of Tense, Aspect, Modality, and Evidentiality from a Functional Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2017. p. 111-132.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FONTES, Michel Gustavo. Abordagem hierárquica da gramaticalização de construções clivadas em interrogativas de conteúdo. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 10-37, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1844>

Submetido em: 23/06/2017. | **Aceito em:** 27/03/2018.

MARCADORES METADISCURSIVOS MULTIMODAIS NOS VERBETES DE DICIONÁRIOS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Multimodal metadiscourse markers in the entries of English learner's dictionaries

Lorena Américo RIBEIRO¹
Antônio Luciano PONTES²

Resumo: Neste artigo, são analisados recursos multimodais que desempenham a função metadiscursiva de diferenciadores das informações que compõem os verbetes dos dicionários de aprendizagem monolíngues *Oxford Essential Dictionary* (2009) e *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010). O estudo baseia-se em Kress e van Leeuwen (2006[1996]), no que diz respeito à teoria da multimodalidade dos textos; em Pontes (2009), no que se refere à elaboração multimodal do verbete; em van Leeuwen (2005), no que concerne ao conceito de contraste visual; e em Hyland (1998, 2000, 2007, 2017), no que tange aos estudos sobre o metadiscorso. Como critério para seleção dos verbetes dos dicionários, foram escolhidos exemplares representativos de cada tipo de marcação diferenciadora. Conclui-se que, em ambos os dicionários, elementos não verbais diversos desempenham um papel distintivo: tipos e tamanho de letras, cores, números, símbolos, sinais de pontuação e enquadres. Por fim, o usuário deverá compreender a função desses elementos, a fim de localizar a informação específica que procura no interior do verbete.

Palavras-chave: Verbetes lexicográficos. Metadiscorso. Multimodalidade.

Abstract: In this article, it is analyzed the multimodal resources that perform the metadiscourse function of differentiating the pieces of information that make up the entries of the monolingual learner's dictionaries *Oxford Essential Dictionary* (2009) and *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010). The study is based on Kress and van Leeuwen (2006[1996]), in respect to the theory of multimodality of texts; on Pontes (2009), regarding the multimodal elaboration of the entry; on van Leeuwen (2005), concerning the concept of visual contrast; and on Hyland (1998, 2000, 2007, 2017), with regard to the studies about metadiscourse. As criterion for the selection of the entries in each dictionary, representative samples of each kind of differentiating marking were selected. It is concluded that, in both dictionaries, various nonverbal elements play a distinctive role: types and sizes of letters, colors, numbers, symbols, punctuation marks and framings. Finally, the user must understand the function of each of these elements in order to find the specific information he or she searches for inside the entry.

Keywords: Dictionary entry. Metadiscourse. Multimodality.

1 Ribeiro. UECE. Endereço eletrônico: lorafechine@yahoo.com.br

2 Pontes. UERN. Endereço eletrônico: pontes321@hotmail.com

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar os marcadores metadiscursivos de natureza multimodal que funcionam como diferenciadores de informações no interior dos verbetes de dois dicionários de aprendizagem de língua inglesa: o *Oxford Essential Dictionary* (2009) e o *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010). Ambos os dicionários constituem-se em obras monolíngues cuja nomenclatura compreende as unidades lexicais mais frequentes da língua inglesa, com suas acepções mais usuais, e fazem uso de um vocabulário controlado em sua metalinguagem. Destinam-se, portanto, a estudantes de nível intermediário, que estão fazendo a transição do dicionário bilíngue para o monolíngue. Nesse processo, os recursos visuais, que são largamente utilizados em ambas as obras, desempenham um importante papel, na medida em que guiam o leitor e o auxiliam na compreensão do texto do dicionário.

Apesar do guia de uso das obras explicitar a maior parte dos elementos que constituem os verbetes dos dicionários, fazendo uso de exemplos, tal explicação restringe-se a simplesmente apontar os elementos como algo que pode ser encontrado nos dicionários. O leitor não é informado acerca da configuração visual de cada elemento constituinte do verbete, tampouco que esse conhecimento o auxiliará na identificação do elemento específico que procura. Portanto, acreditamos que o presente estudo justifica-se pelo fato de que tal informação deve constar do guia de uso dos dicionários e, principalmente, deve ser trabalhada em sala de aula pelos professores, a fim de que o dicionário seja utilizado de forma eficiente pelos alunos.

Como aporte teórico para nossa investigação, baseamo-nos particularmente em Kress e van Leeuwen (2006[1996]), no que diz respeito à teoria da multimodalidade dos textos; em Pontes (2009), no que concerne à descrição do verbete lexicográfico como um constructo multimodal; em van Leeuwen (2005), no que tange ao conceito de contraste visual; e em Hyland (1998, 2000, 2007, 2017), no que se refere aos estudos sobre o metadiscorso.

Este trabalho está configurado da seguinte forma: primeiramente, discorreremos sobre a natureza multimodal do verbete lexicográfico, explicitamos o conceito de contraste visual e discutimos a noção de metadiscorso. Em seguida, estabelecemos os critérios para seleção dos verbetes em cada dicionário e examinamos os recursos utilizados para distinção de informações no interior desses verbetes. Finalmente, sintetizamos os aspectos relevantes do estudo.

O verbete lexicográfico e sua estrutura multimodal

Segundo Barbosa (1996), o verbete lexicográfico define-se como um conjunto de entrada e enunciado lexicográfico. A entrada corresponde a uma unidade léxica de qualquer extensão e se constitui como objeto de descrição do verbete. O enunciado lexicográfico compreende o conjunto de paradigmas (ou informações) explicativos da entrada.

Os elementos explicativos da entrada mais comuns em dicionários de aprendizagem³ monolíngues são:

- *Pronúncia*: geralmente representada através de símbolos do Alfabeto Fonético Internacional;
- *Informações gramaticais*: abrangem a categoria gramatical da entrada, bem como informações de natureza morfológica e sintática;
- *Marcas de uso*: assinalam certas particularidades de uso da entrada, tais como a área geográfica, o contexto social ou a área do conhecimento em que é utilizada;
- *Definição*: enunciado que apresenta os traços semânticos da entrada. Quando essa apresenta mais de um sentido aceito e reconhecido pelo uso, cada um deles recebe a denominação de acepção;
- *Exemplos de uso*: enunciado ilustrativo do uso da entrada;
- *Informações paradigmáticas*: abrangem os lexemas que mantêm alguma relação de significação com a entrada, tais como, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos e unidades pertencentes ao mesmo campo léxico.

Cada um desses elementos distingue-se no interior do verbete por meio de recursos visuais diversos, o que caracteriza o texto verbete como multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), como bem explica Pontes (2009, p. 28):

No seu interior, cada paradigma é identificado por tipos, cores e tamanhos de letra diversos, indicados, ainda, por símbolos e sinais igualmente diversos, ou seja, os diferentes tipos de letras, combinados por vezes com cores e tamanhos variados, constituem um recurso

³ Azorín Fernández (2000) faz uma distinção entre dicionário escolar (para aprendizes de língua materna) e dicionário de aprendizagem (para aprendizes de línguas estrangeiras). Utilizamos a designação *dicionário de aprendizagem* nesse sentido.

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

muito utilizado para diferenciar as diversas informações. Mas, além disso, símbolos, assim como sinais de pontuação, são utilizados para auxiliar o leitor na busca das informações.

Para efeitos de nossa análise, consideramos o conceito de *contraste visual* de van Leeuwen (2005) como um tipo de enquadramento⁴. Segundo esse conceito, os elementos diferenciam-se em um conjunto em virtude de uma ou mais características que possuem. Como se pode perceber no texto de Pontes (2009), recursos visuais diversos funcionam como elementos que contrastam informações no interior do verbete.

Na medida em que organizam as diversas informações que constituem o verbete de modo a facilitar seu acesso por parte do consulente, tais elementos configuram-se como metadiscursivos, considerando que uma das funções do metadiscorso é organizar o conteúdo do texto tendo em conta as necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas de seu público (HYLAND, 2007). A seguir, discorreremos com mais detalhes acerca desse conceito.

Definindo metadiscorso

Segundo Hyland (2000), o termo *metadiscorso* abrange uma variedade de recursos utilizados pelos autores para explicitamente organizar seus textos, envolver seus leitores e sinalizar suas atitudes com relação ao seu material e ao seu público. Dessa forma, baseado nas necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas da comunidade discursiva a qual se dirige, o autor faz uso de elementos metadiscursivos em seus textos com o propósito de facilitar a comunicação, sustentar uma posição e construir uma relação com seu público (HYLAND, 1998). A base do conceito é a visão de que a língua não somente se refere ao mundo, no que concerne à troca de informações de vários tipos, mas também a si mesma: como material que auxilia o leitor a organizar, interpretar e avaliar o que está sendo dito (HYLAND, 2017). O texto passa então a ser considerado não somente pelo conteúdo que expressa, mas principalmente por possibilitar interações sociais.

Em seu modelo mais recente de classificação do metadiscorso, Hyland (2007) faz uma distinção entre elementos *interativos*, que organizam o texto considerando os conhecimentos, habilidades, necessidades e expectativas do leitor, e *interacionais*,

⁴ Segundo Kress e van Leeuwen (2006[1996]), a *estruturação* ou *enquadramento*, um dos sistemas que os autores propõem para análise da composição de um conjunto multimodal, refere-se à conexão ou desconexão dos elementos do conjunto.

representados pelas formas utilizadas pelo autor para comentar seu texto de maneira a expressar um ponto de vista e envolver o leitor.

Em nossa análise das obras lexicográficas, centramo-nos somente em um elemento metadiscursivo de natureza interativa, os *marcadores de enquadramento*, cuja função é sinalizar fronteiras no texto. Segundo Hyland (2007), tais elementos indicam sequência, marcam estágios, anunciam objetivos discursivos e indicam mudança de tópico.

Como podemos perceber, os marcadores de enquadramento abrangem categorias com funções diversas. Portanto, tendo em vista que, neste trabalho, detemo-nos somente nos elementos que distinguem as informações que compõem o verbete, optamos por propor um termo próprio para designá-los: *diferenciadores*.

Estudos acerca do metadiscorso têm sido realizados considerando-se apenas o aspecto verbal dos textos. Hyland (2007), no entanto, faz referência a recursos metadiscursivos não verbais, como o tom de voz, as ênfases, os gestos e as expressões faciais na linguagem oral, e a diversas formas de pontuação e marcas tipográficas no texto escrito. Kumpf (2000) propõe que o metadiscorso de um texto também pode ser constituído por elementos visuais, como *layout*, cores, tipografia e imagens. De acordo com esse autor, o texto é composto por elementos verbais e visuais que se complementam, sendo que os recursos visuais auxiliam na organização do conteúdo do texto e influenciam a recepção desse conteúdo por parte do leitor.

Metodologia

Inicialmente, fizemos um apanhado dos diversos tipos de marcadores que diferenciam informações nos verbetes em cada dicionário. Em seguida, selecionamos verbetes que continham exemplares representativos de cada tipo de marcação para análise. Esse exame foi realizado primeiramente no *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010) e, em seguida, no *Oxford Essential Dictionary* (2009).

Análise dos dados

Nesta seção, analisamos de que maneira o contraste visual entre elementos multimodais funciona como um recurso metadiscursivo diferenciador de informações no interior do verbete e, por consequência, contribui para a localização de informações

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

específicas por parte do consultente. Inicialmente, fazemos esse estudo no *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010) e, a seguir, investigamos tais aspectos no *Oxford Essential Dictionary* (2009). As obras serão doravante referidas como *IBDAE* e *OED*, respectivamente.

Diferenciadores de paradigmas dos verbetes do *IBDAE*

No dicionário, recursos visuais diversos são utilizados para demarcar cada tipo de informação no interior do verbete. Tal fato pode ser verificado no *IBDAE*, conforme análise do verbete representado pela Figura 1:



Figura 1 – Verbetes para a entrada *face* no *IBDAE*

Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 169)

Observe que a cor, como também o tamanho da fonte e o negrito, destacam a entrada dentre todos os elementos do verbete. Tal saliência justifica-se pelo fato de a entrada ser o segmento mais importante, pois todo o verbete refere-se a ela. Por esse motivo, o verbete sempre se inicia pela entrada (pelo menos nos dicionários impressos).

A pronúncia posiciona-se logo após a entrada, entre barras oblíquas, e é representada por símbolos fonéticos. A sílaba tônica aparece marcada por um sublinhado. Apesar de fazer uso da transcrição fonética, que representa mais fielmente os sons da

língua, a obra não oferece explicações relativas à leitura dos símbolos. A pronúncia da entrada *face* parece não ser problemática, pois os símbolos fonéticos que a representam confundem-se com letras do alfabeto gráfico. Porém, muitos outros símbolos utilizados no dicionário não são de fácil compreensão para o público em geral, como também o significado do sublinhado. Daí a importância de esclarecê-los no material anteposto da obra.

Após a pronúncia, uma informação gramatical de cunho morfológico relativa à entrada é fornecida, entre parênteses e em negrito. Tal informação compreende as formas verbais para a 3ª pessoa do singular do presente simples (*faces*), para o particípio presente (*facing*) e para o particípio passado e o passado simples (*faced*). É desconsiderado, portanto, o caráter nominal da palavra, visto que sua forma plural não é fornecida, como ocorre com todos os outros substantivos do dicionário. Além disso, pelo fato de esse vocábulo ser mais conhecido em sua forma nominal, o consulente poderia interpretar a primeira forma verbal constante dos parênteses como o plural de *face*.

O significado da entrada distribui-se em seis acepções distintas e cada uma delas é identificada por um número inserido em um quadrado de fundo azul. Diferentemente da maioria dos dicionários, nos quais as acepções sucedem-se linearmente dentro do verbete, tornando-o denso, nessa obra, elas se dispõem uma abaixo da outra, o que facilita ainda mais a localização do sentido pretendido pelo leitor. As acepções ordenam-se do sentido mais familiar ao menos familiar, e as fraseologias aparecem por último⁵. Para cada acepção, são fornecidos a classe gramatical, a definição e, pelo menos, um exemplo de uso, sempre nessa ordem.

A classe gramatical apresenta-se em letras maiúsculas negritadas e, de maneira distinta a muitos outros dicionários, por extenso, de modo a facilitar a leitura do usuário que está se iniciando na utilização de uma obra monolíngue em língua estrangeira. A definição, fornecida em letras em estilo normal, segue o padrão estabelecido pelo Projeto *Cobuild*, concebido por Sinclair na década de 1980. De maneira diversa à definição tradicional, constituída de sintagmas isolados que seguem o princípio da identidade funcional, segundo o qual a definição deve ocupar o lugar do termo definido em qualquer enunciado concreto, as definições dos dicionários *Collins COBUILD*, ditas

5 Casares (1984, p. 82) distingue dois métodos para ordenação das acepções: o empírico e o histórico. Segundo o autor, no empírico, “parte-se do mais conhecido, do mais atual dentro da língua comum [...] para terminar com as falas particulares e com os significados específicos”. Ainda conforme o autor, quem aplica esse método “preocupa-se com a imensa maioria dos leitores a quem pouco importa a origem e a evolução semântica do vocábulo cujo significado atual é o único que desejam conhecer”. Scholfield (1999), ao analisar *learner’s dictionaries*, conclui que a ordenação das acepções parece ser influenciada pela frequência, o que o autor considera como sensato, visto que, quando se aplica esse critério, o consulente, em média, terá que passar os olhos por um menor número de acepções antes de achar aquela que lhe interessa.

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

oracionais (CARVALHO, 2011), são elaboradas sob a forma de orações completas. Nelas, a palavra-entrada figura no enunciado definitório e, normalmente, são utilizados elementos metadiscursivos interacionais (HYLAND, 2007), como os pronomes *you* (você) e *your* (seu, sua), que engajam o leitor em um diálogo implícito com o autor que se assemelha a um professor explicando o significado do vocábulo ao aluno. A marcação da palavra-entrada na definição, através do negrito, direciona a atenção do leitor para o vocábulo, como também para o seu comportamento sintático e a natureza das unidades lexicais que deverão acompanhá-lo. As acepções 5 e 6 do verbete em tela referem-se a casos de expressões idiomáticas associadas à entrada (*face to face* e *make a face*). Pelo fato de serem consideradas como unidades léxicas, tais expressões aparecem marcadas pelo negrito no interior da definição.

Os exemplos apresentam-se em itálico e cada um deles é precedido por um quadrado. Sua função é contextualizar o vocábulo em uma situação concreta de uso, bem como ilustrar seu comportamento sintático em um sintagma ou uma oração.

Por fim, uma remissão é feita a um quadro denominado *Picture Dictionary* (Dicionário Pictórico), no qual a imagem de um rosto é mostrada com cada uma de suas partes especificadas. Observe que a remissão inicia-se por uma seta, um símbolo motivado representativo do movimento que o consulente deverá realizar a fim de localizar o referido quadro.

Além dessas, outras informações figuram nos verbetes do *IBDAE*:

A - Marcas de uso

arith|me|tic /əɹɪθmɪtɪk/ **NONCOUNT NOUN**
MATH Arithmetic is basic number work, for example adding or multiplying. □ We teach the young children reading, writing and arithmetic.

Figura 2 – Verbetes para a entrada *arithmetic* no *IBDAE*

Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 23)

arith|me|tic /əɹɪθmɪtɪk/ **NONCOUNT NOUN**
MATH Arithmetic is basic number work, for example adding or multiplying. □ We teach the young children reading, writing and arithmetic.

Figura 3 – Verbetes para a entrada *extinguish* no *IBDAE*

Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 168)

Para os verbetes cuja entrada configura-se em um termo, é fornecida uma marca de uso do tipo diatécnica, que especifica o contexto de especialidade no qual o termo é utilizado. Como pode ser observado no verbete representado pela Figura 2, tal paradigma (que, no caso, indica que o termo definido faz parte do universo da Matemática) distingue-se visualmente no verbete por apresentar-se em letras maiúsculas e estar inserido em um fundo azul semitransparente, após a classe gramatical do vocábulo.

Além das marcas diatécnicas, o *IBDAE* também fornece marcas diafásicas, cuja função é indicar se o vocábulo é mais apropriado para uma situação de formalidade ou informalidade. Como se pode verificar no verbete representado pela Figura 3, essa informação, que indica que o vocábulo em questão faz parte de um registro mais formal da língua, figura logo após a definição, entre colchetes e em letras maiúsculas.

B – Subentradas



Figura 4 – Verbetes para a entrada *bring* no *IBDAE*
 Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 59)

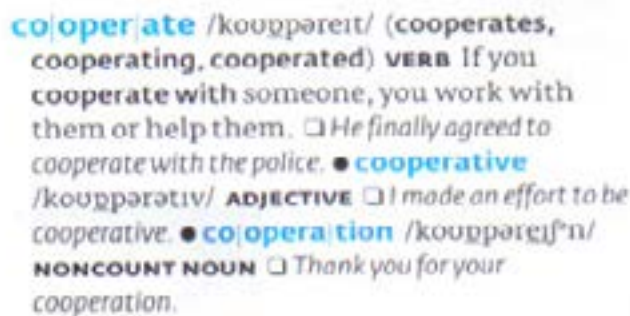


Figura 5 – Verbetes para a entrada *cooperate* no *IBDAE*
 Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 105)

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

Pontes (2010), com base em Bernhardt (2004), discute a relação de subordinação que se estabelece entre entrada e subentrada⁶. Em sua análise de dicionários escolares, o autor observa que, visualmente, a subentrada contrasta com a entrada por apresentar-se em menor grau de saliência, o que confere à primeira uma posição de inferioridade e dependência com relação à segunda. Além disso, Pontes (2010) alude para o fato de que, em alguns dicionários, a cor da subentrada é a mesma da entrada. A nosso ver, essa rima visual⁷ justifica-se pelo fato de que ambas funcionam como porta de acesso às informações do verbete.

Conforme pode ser verificado nos verbetes representados pelas Figuras 4 e 5, dois tipos de subentradas figuram nos verbetes do *IBDAE*: verbos frasais cuja base é a palavra-entrada e vocábulos derivados da palavra-entrada.

Os verbos frasais destacam-se no interior do verbete por apresentarem-se em azul (cor utilizada para a maioria das entradas do dicionário) e serem precedidos por um tipo de seta na mesma cor. De modo similar às acepções da entrada, eles se dispõem um abaixo do outro, o que facilita a sua localização no verbete. Para cada um desses verbos, são fornecidos a definição e pelo menos um exemplo de uso. Note, contudo, que o verbo *bring up* (cf. Figura 4) exhibe mais de uma acepção.

Os vocábulos derivados da entrada também se apresentam na cor azul, porém são precedidos por um círculo na cor preta. Diferentemente dos verbos frasais, eles se dispõem seguidamente no interior do verbete. Para cada um desses vocábulos, são fornecidos a pronúncia, a classe gramatical e pelo menos um exemplo. Não constam definições, provavelmente porque seu significado pode ser inferido a partir da entrada.

6 Pontes (2009) define subentrada como uma entrada secundária situada no interior do verbete geralmente representada por fraseologias.

7 Ao contrário do contraste visual, a rima consiste na conexão dos elementos de um conjunto em virtude de uma ou mais características que compartilham. (VAN LEEUWEN, 2005).

C - Notas de uso



Figura 6 – Verbetes para a entrada *fruit* no *IBDAE*
Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 195)



Figura 7 – Verbetes para a entrada *anyway* no *IBDAE*
Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 20)



Figura 8 – Verbetes para a entrada *desert* no *IBDAE*
Fonte: *Illustrated Basic Dictionary of American English* (p. 127)

Em alguns verbetes do *IBDAE*, são fornecidos quadros informativos que alertam o leitor acerca de certas particularidades da palavra-entrada. Mieznikowski (2008), em pesquisa realizada em dicionários inglês/português e português/inglês, refere-se a

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

essas informações adicionais como notas de uso. Segundo a autora, elas são de grande importância para o usuário do dicionário bilíngue, pois apresentam informações que merecem ser destacadas para o aprendiz do idioma. Ressaltamos sua importância também para os usuários de dicionários de aprendizagem monolíngues.

No dicionário em estudo, notas de uso dispõem-se no interior do verbete em um quadro de bordas azuis inserido entre a entrada e as acepções. Elas se dividem em duas categorias: *Language Help* (Auxílio na Língua) e *Pronunciation Help* (Auxílio na Pronúncia). Enquanto a primeira abrange peculiaridades de cunho gramatical (cf. Figura 6, na qual é apresentada uma das possibilidades de plural para *fruit*) ou semântico (cf. Figura 7, na qual um sinônimo para *anyway* é fornecido), a segunda compreende informações de natureza unicamente fonológica (cf. Figura 8, na qual o leitor é informado quanto à variação na pronúncia de *desert*).

Cada um dos elementos que constituem os verbetes do *IBDAE* (com exceção das subentradas, das marcas de uso diafásicas e das notas de uso) é explicitado no guia de uso da obra.

Diferenciadores de paradigmas dos verbetes do *OED*

Da mesma forma que o *IBDAE*, o *OED* distingue visualmente os vários elementos que compõem seus verbetes, conforme se verifica na análise dos verbetes para o vocábulo *face*:



Figura 9 – Verbetes para a entrada *face* no *OED*
 Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 142)

O primeiro aspecto a ser observado em relação à Figura 9 é que o vocábulo *face* consta como entrada em dois verbetes distintos no *OED*. No primeiro deles, a palavra é tomada em seu uso como substantivo e, no segundo, ela é considerada como um verbo. Uma série numérica sobrescrita ao final da palavra funciona como diferenciadora das duas entradas. Essa forma de apresentação do lema facilita a consulta, pois dependendo do uso que faz do vocábulo, como substantivo ou como verbo, o consulente saberá exatamente onde localizar a informação específica que procura. Em cada verbete, a entrada destaca-se em comparação aos outros paradigmas por apresentar-se em letras maiores e em negrito, como também na cor azul.

A pronúncia da palavra, que se dispõe logo após a entrada, é representada através de transcrição fonética delimitada por barras oblíquas. No caso de palavras polissílabas, a sílaba tônica é antecedida por um apóstrofo. De modo diverso ao primeiro dicionário, o significado de cada símbolo fonético, bem como a marcação da sílaba tônica, é esclarecido no material anteposto da obra, através de exemplos.

Após a pronúncia, é fornecida a classe gramatical do vocábulo por extenso, em negrito e itálico. Conforme comentamos por ocasião da análise da obra anterior, a apresentação dessa informação por extenso tem por finalidade facilitar a leitura do estudante que está se iniciando na utilização de um dicionário monolíngue.

Em seguida, uma informação gramatical de cunho morfológico relativa à entrada é fornecida entre parênteses e na cor azul. No segundo verbete representado pela Figura 9, cuja entrada é um verbo, tal informação constitui-se das formas para a 3ª pessoa do singular do presente simples (*faces*), para o particípio presente (*facing*) e para o passado simples e o particípio passado (*faced*). A cor azul confere-lhe saliência aos olhos do consulente. A transcrição fonética da última forma é fornecida provavelmente porque muitos aprendizes têm dificuldades em pronunciar o sufixo *-ed* indicativo de passado.

No que se refere ao primeiro verbete, cuja entrada é um substantivo, verifica-se que sua forma plural não é exibida. Tal ausência justifica-se pelo fato de que, no *OED*, somente os plurais irregulares constam dos verbetes encabeçados por substantivos, visto que a forma regular pode ser facilmente inferida pelo aprendiz da língua e, portanto, não necessita figurar no dicionário. Apesar de parecer óbvio, tal critério deveria ficar claro para o usuário. Além de explicitar os plurais irregulares, o *OED* também marca a ausência de plural para os substantivos incontáveis, fazendo uso da expressão *no plural* (sem plural).

Cada acepção da entrada é identificada por um número saliente por meio do negrito. Da mesma forma que o primeiro dicionário, as acepções dispõem-se uma abaixo da outra, de maneira a facilitar a localização do sentido pretendido pelo consulente. Elas também se ordenam do sentido mais familiar ao menos familiar.

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

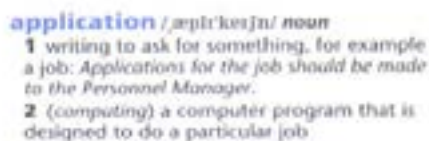
Após as acepções, como subentradas do verbete e também ordenadas uma abaixo da outra, são fornecidas fraseologias associadas à palavra-entrada que, por vezes, configuram-se em expressões idiomáticas ou verbos frasais (no verbete em análise, todas são expressões idiomáticas). As subentradas apresentam-se na mesma cor da entrada, posto que, conforme já atentamos, desempenham a mesma função atribuída à entrada, qual seja, servir de porta de acesso às informações do verbete. Contudo, o tamanho reduzido da fonte da subentrada em comparação àquela utilizada para a entrada confere à primeira um *status* de subordinação com relação à última (PONTES, 2010). Para cada acepção, bem como para cada uma das fraseologias, são fornecidos a definição e pelo menos um exemplo de uso, sempre nessa ordem.

As definições apresentam-se em letras em estilo normal. Algumas delas seguem o padrão oracional concebido por Sinclair (cf. definições para as expressões *face to face* e *to somebody's face* no primeiro verbete representado pela Figura 9), apesar de nem sempre a entrada ser focalizada pelo negrito no interior da definição, como ocorre com os dicionários *Collins COBUILD* (note que a expressão *to somebody's face* figura na definição em negrito; porém, o mesmo não ocorre com a expressão *face to face* que, apesar de constar da definição, não aparece negritada).

Após cada definição, é fornecido um exemplo de uso, em itálico e separado da definição por dois pontos. No caso de haver mais de um exemplo para uma mesma definição, eles se separam por um losango. No interior de alguns deles, expressões encabeçadas pela entrada aparecem focalizadas pelo negrito (cf. *face down* na segunda acepção do primeiro verbete representado pela Figura 9, bem como *can't face* na segunda acepção do segundo verbete representado pela mesma Figura). Após análise realizada em outros verbetes da obra, concluímos que tal marcação provavelmente se refere a casos de colocação, apesar de não considerarmos a expressão *can't face* como um desses casos.

O *OED* também explicita marcas que assinalam restrições de uso de determinadas unidades léxicas. Note que, no segundo verbete para o vocábulo *face*, uma marca de natureza diafásica é fornecida, entre parênteses e em itálico, para a expressão *let's face it*, indicando que ela deverá figurar em contextos informais de uso da língua.

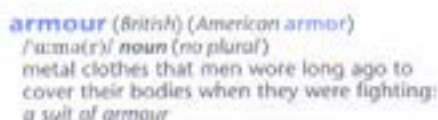
Além desse, outros tipos de marcas de uso podem ser observados na obra:



application /æplɪ'keɪʃn/ noun
1 writing to ask for something, for example a job: *Applications for the job should be made to the Personnel Manager.*
2 (computing) a computer program that is designed to do a particular job

Figura 10 – Verbete para a entrada *application* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 18)



armour (British) (American armor)
/'ɑ:mə(r)/ noun (no plural)
metal clothes that men wore long ago to cover their bodies when they were fighting:
a suit of armour

Figura 11 – Verbete para a entrada *armour* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 20)



torch /tɔ:tʃ/ noun (plural torches) (British)
(American flashlight)
a small electric light that you can carry
☞ Look at the picture at **light**.

Figura 12 – Verbete para a entrada *torch* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 428)

No verbete representado pela Figura 10, descritivo do vocábulo *application*, uma marca de uso é fornecida para a segunda acepção da palavra. Ela indica que, no contexto da Informática, o vocábulo assume o sentido de “programa de computador projetado para desempenhar uma determinada tarefa”. Pelo fato de fazer referência a um contexto de especialidade que determina um sentido específico para a palavra, tal marca classifica-se como diatécnica. Da mesma forma que todas as outras marcas de uso do dicionário, ela se apresenta entre parênteses e em itálico.

Um terceiro tipo de marca constante da obra em análise é a de natureza diatópica. Sua função é indicar variações de uso da palavra em diferentes contextos geográficos. Tal variação pode ocorrer em níveis distintos da língua.

Na Figura 11, a variação ocorre a nível ortográfico: a forma britânica *armour*, que figura como entrada do verbete, no inglês americano é grafada *armor*. A variante americana apresenta-se no verbete entre parênteses e na cor azul, o que a torna saliente aos olhos do consulente.

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

Na Figura 12, a variação ocorre a nível lexical: a palavra *torch*, que encabeça o verbete, é utilizada no inglês britânico; sua variante americana, fornecida entre parênteses e na cor azul, é *flashlight*. Localizamos o vocábulo americano como entrada no dicionário em estudo. Porém, pelo fato de tratar-se de uma obra britânica, o significado da palavra somente consta do verbete relativo à entrada britânica. Dessa forma, o usuário somente terá acesso ao sentido do vocábulo *flashlight* se consultar o verbete descritivo da palavra *torch*.

Nos verbetes do *OED*, também se distinguem os seguintes elementos:

A – Subentradas representativas de vocábulos derivados da entrada



Figura 13 – Verbetes para a entrada *translate* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 431)

Além das fraseologias, o *OED* também registra como subentrada unidades lexicais derivadas da entrada (cf. Figura 13). Da mesma forma como ocorre com as fraseologias, elas figuram após a definição da entrada, organizam-se uma abaixo da outra no interior do verbete, rimam visualmente com a entrada no que se refere à sua cor e se apresentam em fonte menor do que aquela utilizada para a entrada. Contudo, diferenciam-se das fraseologias pelo fato de serem precedidas por um tipo de seta na cor azul. Para esse tipo de subentrada, são fornecidos a pronúncia, a classe gramatical e pelo menos um exemplo de uso, sempre nessa ordem.

B – Informações paradigmáticas



Figura 14 – Verbetes para a entrada *beginning* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 36)



Figura 15 – Verbetes para a entrada *vanish* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 448)

Como se observa nos verbetes representados pelas Figuras 14 e 15, o *OED* explicita em seus verbetes informações de natureza paradigmática, ou seja, lexemas que se relacionam semanticamente com a palavra-entrada. Tais lexemas relacionam-se de modo antonímico ou sinonímico com a entrada. Os antônimos são identificados pela palavra *opposite* (oposto) e os sinônimos pela expressão *same meaning* (mesmo significado). Esses dois marcadores destacam-se no interior do verbete por se apresentarem na cor azul e em letras maiúsculas, além de serem precedidos por uma seta que simboliza o movimento realizado pelo consulente a fim de pesquisar o lexema paradigmático no dicionário. O vocábulo sinônimo ou antônimo é destacado pelo negrito.

Na Figura 14, verifica-se que o antônimo é fornecido como último paradigma do verbete. Por outro lado, conforme se observa na Figura 15, exemplos de uso da entrada podem figurar após o sinônimo, o que resulta em uma estrutura confusa, pois tais exemplos podem ser tomados como referentes ao vocábulo que imediatamente os precede.

C – Notas de uso

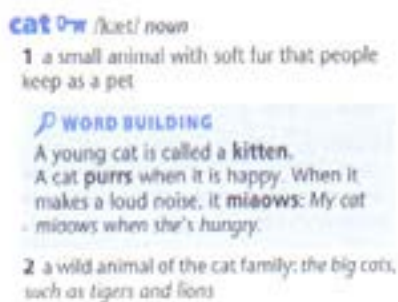


Figura 16 – Verbetes para a entrada *cat* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 62)

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês



Figura 17 – Verbetes para a entrada *among* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 13)

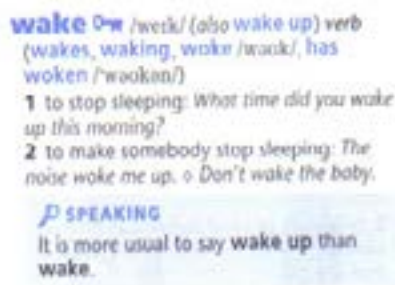


Figura 18 – Verbetes para a entrada *wake* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 453)

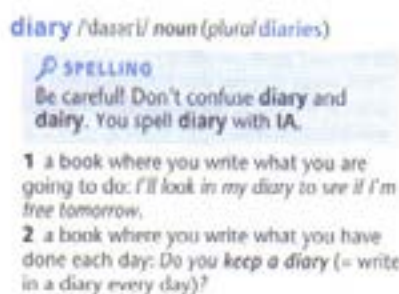


Figura 19 – Verbete para a entrada *diary* no *OED*
Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 108)



Figura 20 – Verbete para a entrada *lamb* no *OED*
Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 230)



Figura 21 – Verbete para a entrada *arrive* no *OED*
Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 20)



Figura 22 – Verbetes para a entrada *party* no *OED*

Fonte: *Oxford Essential Dictionary* (p. 293)

Assim como o *IBDAE*, o *OED* explicita notas de uso que destacam certas peculiaridades da palavra-entrada. Elas se localizam em quadros de fundo azul internos ao verbete e se distinguem pelos seguintes títulos: *Word Building* (Construção de palavras), *Which Word?* (Qual palavra?), *Speaking* (Oralidade), *Spelling* (Ortografia), *Pronunciation* (Pronúncia), *Grammar* (Gramática) e *Culture* (Cultura). Tais títulos são antecedidos pela imagem de uma lupa, um símbolo motivado que indica que tal informação é de natureza específica.

O quadro *Word Building* fornece vocábulos pertencentes ao mesmo campo semântico da palavra-entrada (cf. Figura 16, na qual vocábulos relacionados a *cat* são definidos); o *Which Word?* distingue vocábulos que se confundem com a palavra-entrada (cf. Figura 17, na qual o leitor é esclarecido acerca da diferença de uso entre *among* e *between*, tendo em vista que ambos traduzem-se para o português como “entre”); o *Speaking* destaca particularidades de comportamento da palavra-entrada na fala (cf. Figura 18, na qual uma forma mais frequente para a palavra *wake* é apresentada); o *Spelling* e o *Pronunciation* ressaltam aspectos associados à ortografia e à pronúncia da

palavra-entrada, respectivamente (cf. Figuras 19, na qual o leitor é alertado acerca da similaridade na ortografia de *diary* e *dairy*, e 20, na qual ele é informado que a letra “b” ao final de *lamb* não é pronunciada); o *Grammar* fornece explicações de natureza gramatical relativas à palavra-entrada (cf. Figura 21, na qual são apresentados dois casos distintos de regência para *arrive*); e o *Culture* fornece informações culturais referentes à palavra-entrada (cf. Figura 22, na qual é fornecida uma explicação acerca da nomenclatura dos principais partidos políticos da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos).

Observe que, no texto das notas, as informações consideradas chave são focalizadas pelo negrito. Além disso, por vezes, também são fornecidos exemplos de uso (cf. Figuras 16 e 17), os quais, assim como todos os exemplos da obra, apresentam-se em itálico, separados da explicação por dois pontos e separados entre si por um losango.

Todos os elementos que compõem os verbetes do *OED* são esclarecidos no guia de uso da obra. No referido guia, também constam explicações relativas à função de cada uma das notas de uso, com exemplos dessas notas.

Considerações finais

Os verbetes dos dicionários de aprendizagem fornecem os mais diversos tipos de informações sobre a entrada, tais como sua pronúncia, suas diferentes acepções, informações de natureza gramatical, marcas de uso, verbos frasais e expressões idiomáticas derivados da entrada, exemplos de uso, dentre outras. Portanto, tendo em conta a variedade de informações que o verbete abrange, os lexicógrafos necessitam fazer uso de modos semióticos visuais diversos, a fim de se comunicarem de forma rápida e concisa com o seu público. O metadiscorso do verbete, portanto, configura-se como multimodal, considerando-se, nesse caso, o metadiscorso em sua dimensão interativa, ou seja, como organizador dos conteúdos do texto tendo em conta as necessidades, conhecimentos, habilidades e expectativas de seu leitor.

Neste trabalho, investigamos os marcadores metadiscursivos que funcionam como diferenciadores de informações no interior dos verbetes de dois dicionários monolíngues básicos de língua inglesa: o *Oxford Essential Dictionary* (2009) e o *Collins COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English* (2010). Em ambos, elementos não verbais diversos estabelecem um contraste visual entre as diferentes informações que compõem os verbetes, conforme pudemos observar por ocasião de nossa análise:

- A entrada, por ser o elemento mais importante do verbete, destaca-se em ambos os dicionários pela cor, pelo negrito e pelo tamanho ampliado de sua fonte;
- A pronúncia é representada por símbolos fonéticos e entre barras oblíquas;
- A classe gramatical é apresentada em letras maiúsculas negritadas no *IBDAE* e em negrito e itálico no *OED*. Em ambas as obras, ela é fornecida por extenso, de modo a facilitar sua leitura pelo consulente que está se iniciando na utilização de um dicionário monolíngue em língua estrangeira;
- Ambos os dicionários fornecem informações de cunho morfológico. No *IBDAE*, tal informação é apresentada entre parênteses e em negrito; no *OED*, ela também aparece em negrito, porém, na cor azul, o que lhe confere saliência aos olhos do consulente;
- O significado distribui-se em acepções antecedidas por um número. No *IBDAE*, esse número insere-se em um quadrado de fundo azul; no *OED*, o número é negritado. Em ambas as obras, as acepções organizam-se uma abaixo da outra, de modo a facilitar a identificação do sentido pretendido pelo leitor;
- A definição é apresentada em letras em estilo normal;
- Exemplos de uso são fornecidos após as definições, em cada acepção. No *IBDAE*, eles aparecem em itálico e precedidos por um quadrado; no *OED*, eles se separam da definição por meio de dois pontos e, no caso de mais de um exemplo, estes se separam por um losango;
- No *IBDAE*, as marcas de uso diferem entre si visualmente, de acordo com sua natureza: apesar de todas serem fornecidas em letras maiúsculas, as marcas do tipo diatécnica são apresentadas em um fundo semitransparente, enquanto que as diafásicas aparecem entre colchetes. No *OED*, todas as marcas são fornecidas em itálico e entre parênteses;
- Diferentes tipos de subentradas também se distinguem visualmente em ambos os dicionários. No *IBDAE*, uma seta na cor azul antecede subentradas representativas de verbos frasais, e um círculo de cor preta precede aquelas representativas de vocábulos derivados da entrada. Nesse dicionário, todas as subentradas rimam visualmente com a entrada através da cor, porém o tamanho reduzido de sua fonte confere-lhe um *status* de subordinação com relação à entrada. O *OED* fornece expressões idiomáticas, verbos frasais e vocábulos

derivados da entrada como subentradas dos verbetes. Da mesma forma que o *IBDAE*, todas rimam visualmente com a entrada em sua cor e se apresentam em um tamanho reduzido com relação à entrada. Contudo, subentradas representativas de vocábulos derivados da entrada são antecidas por uma seta na cor azul;

- O *OED* fornece informações paradigmáticas de natureza distinta – sinônimos e antônimos. Os sinônimos são identificados pela palavra *opposite* (oposto) e os antônimos pela expressão *same meaning* (mesmo significado). Essas expressões destacam-se no interior do verbete por apresentarem-se em letras maiúsculas e na cor azul, e são precedidas por uma seta indicativa do movimento que o usuário deverá realizar a fim de localizar o lexema paradigmático na obra. O vocábulo sinônimo ou antônimo é apresentado em negrito;
- Por fim, notas de uso destacam-se no interior dos verbetes por estarem inseridas em quadros (no *IBDAE*, esses quadros possuem bordas azuis, e no *OED*, um fundo semitransparente). Pelo fato de fornecerem informações de natureza diversa, tais notas diferem entre si por meio de títulos. No *OED*, os títulos ainda são precedidos pela imagem de uma lupa, um indicativo de que a informação é de caráter específico.

Ressalte-se que o usuário dos dicionários deverá compreender a função de cada um desses diferenciadores visuais nas obras, a fim de localizar a informação específica que procura no interior dos verbetes. Portanto, ao fazer uso do dicionário em sala de aula como material didático, o professor deverá instruir seus alunos quanto à correta interpretação e utilização dos elementos metadiscursivos multimodais que organizam seus verbetes.

Referências

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatários. *E.L.U.A.*, v. 14, p. 19-44, 2000.

BARBOSA, A. B. Réflexions sémantiques sur l'article dans l'oeuvre lexicographique. *Meta: journal des traducteurs*, v. 41, n. 2, p. 265-274, 1996.

BERNHARDT, S. Seeing the text. In: HANDA, C. (Ed.). **Visual rhetoric in a digital world**. Boston; New York: Bedford / St. Martin's, 2004. p. 94-106.

- | Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês

CARVALHO, O. L. S. Dicionários escolares: definição oracional e texto lexicográfico. In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. (Org.). **Dicionários escolares: políticas, formas e usos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 87-104.

CASARES, J. Semântica e Lexicografia. Tradução de Balbino Lorenzo Feijóo-Hoyos. **Alfa**, v. 28 (suplemento), p. 71-101, 1984.

COLLINS COBUILD Illustrated Basic Dictionary of American English. Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 2010.

HYLAND, K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse. **Journal of Pragmatics**, v. 30, p. 437-455, 1998.

_____. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.

_____. **Metadiscourse: exploring interaction in writing**. London, New York: Continuum Guides to Discourse, 2007.

_____. Metadiscourse: what is it and where is it going? **Journal of Pragmatics**, v. 113, p. 16-29, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 2006[1996].

KUMPF, E. Visual metadiscourse: designing the considerate text. **Technical communication quarterly**, v. 9, n. 4, p. 401-424, 2000.

MIEZNIKOWSKI, T. F. E. **Notas de uso em quatro dicionários bilíngues inglês/português e português/inglês**. 2008. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OXFORD Essential Dictionary. Edited by Alison Waters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar: o que é, como se lê**. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONTES, A. L. Multimodalidade em dicionários escolares. In: ISQUERDO, A. N.; BARROS, L. A. (Org.). v. 5. **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Campo Grande: UFMS, 2010. p. 201-218.

SCHOLFIELD, P. Dictionary use in reception. **International journal of Lexicography**, v. 12, n. 1, p. 13-34, 1999.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London, New York: Routledge, 2005.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: RIBEIRO, Lorena Américo; PONTES, Antônio Luciano. Marcadores metadiscursivos multimodais nos verbetes de dicionários de aprendizagem de inglês. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 38-62, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1849>

Submetido em: 19/06/2017. | **Aceito em:** 23/01/2018.

ECOLALIA E MÚSICA: A LINGUAGEM NO AUTISMO

Echolalia and music: the language in autism

Glória Maria Monteiro de CARVALHO¹

Maria de Fátima Vilar de MELO²

Resumo: Pretendemos abordar a ecolalia no autismo como uma manifestação da resistência oferecida pelo corpo da criança à *perda do som*, isto é, à *implantação do significante*, partindo da posição psicanalítica segundo a qual, para se tornar falante, a criança precisa *perder/esquecer/recalcar* a dimensão sonora da voz e conservar o sentido, o que, entretanto, somente ocorre se essa dimensão se mantém no sujeito como inscrição significante. Nesse sentido, adotamos a proposta de que a dimensão sonora da voz do outro poderia aprisionar a criança, constituindo um obstáculo a sua trajetória linguística, mas, ao mesmo tempo, seria por meio dessa dimensão sonora que se poderia indicar uma saída para esse aprisionamento. A título de ilustração, foram discutidos alguns episódios que contêm manifestações verbais de um menino com hipótese de autismo. Propomos, então, que manifestações musicais, por exemplo, as canções, poderiam favorecer, na criança com autismo, um retorno da musicalidade da voz materna, com suas dimensões de continuidade e descontinuidade. Por sua vez, tal retorno talvez pudesse propiciar alguma ruptura na continuidade sonora incorporada por essa criança, fazendo face à resistência que seu corpo opõe à implantação do significante.

Palavras-chave | Ecolalia. Autismo. Som. Resistência. Canção.

Abstract: This work aims to approach echolalia in autism as a manifestation of resistance offered by the body of the child to sound loss, that is, the implementation of the signifier, based on the psychoanalytic view according to which, in order to become a speaker, the child needs to lose/forget/repress the sound dimension of his or her voice, as well as to maintain sense, which, however, only occurs if that dimension remains in the subject as a signifier inscription. In this sense, we adopt the proposal that the sound dimension of the other's voice could imprison the child, constituting an obstacle to his or her linguistic trajectory, but at the same time, by means of this dimension, there would be a release from such an imprisonment. For the sake of illustration, discussions were made about some episodes containing utterances of a boy with a hypothetical diagnosis of autism. We assume, then, that musical expressions, such as songs, in the child with autism, could bring about a return of the musicality of the mother's voice, with its dimensions of continuity and discontinuity. On the other hand, such a return could perhaps provide some break in the sound continuity incorporated by this child, confronting resistance from his or her body to the implementation of the signifier.

Keywords | Echolalia. Autism. Sound. Resistance. Song.

1 Carvalho. Universidade Católica de Pernambuco. Endereço eletrônico: gmmcarvalho@uol.com.br

2 Vilar de Melo. Universidade Católica de Pernambuco. Endereço eletrônico: mfv Melo@uol.com.br

Introdução

Neste artigo³, tentaremos dar continuidade a artigo anterior (CARVALHO, 2012), em que foram discutidas as verbalizações ecológicas de uma criança com hipótese de autismo, tendo sido indicado um movimento singular nessas verbalizações.

Pretendemos, neste momento, abordar a ecolalia no autismo como uma resistência que a criança opõe ao recalque do som, ou melhor, como uma resistência à implantação do significante em seu corpo, que, nesse caso específico, consistiria em um obstáculo ao movimento de constituição da subjetividade. Iniciamos esta abordagem destacando a proposta psicanalítica segundo a qual, para se tornar falante, a criança precisa deixar escapar – deixar perder/esquecer/recalcar – a dimensão sonora da voz e conservar o sentido, o que, entretanto, somente ocorre se essa dimensão se mantém no sujeito como inscrição significante.

Segundo Vivès (2012, p. 20), para se tornar invocante, o sujeito deve, necessariamente, tornar-se surdo à pura continuidade vocal do Outro, afirmando que: “Quem não chega a estruturar esse ponto surdo por intermédio do recalque originário se vê tomado pela voz do Outro. E quem não consegue se tornar surdo a essa voz primordial permanece indefinidamente nela suspenso, sob os seus efeitos”.

Nesse sentido, diz Pommier (2004, p. 124): “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”. Esse autor destaca, contudo, que uma palavra ainda continua cheia de seu valor pulsional, até que seja definida por outra palavra no ato de nomear, perdendo, desse modo, sua música.

Convém ressaltar, neste momento, a distinção feita por Lacan (1998) entre linguagem em sua função de comunicar e fala. De acordo com essa distinção lacaniana, para se tornar linguagem apta ao intento de comunicação, é exigido da fala que o som seja recalçado. Para esse autor, a fim de atender a sua função de dar informações, a linguagem tem que se neutralizar. Nesse sentido, afirma: “Vemos, pois, a antinomia imanente às relações da fala com a linguagem. À medida que a linguagem se torna mais funcional, ela se torna imprópria para a fala e, ao se nos tornar demasiadamente particular, perde sua função de linguagem” (LACAN, 1998, p. 300).

³ Este artigo faz parte do Projeto de Pesquisa “Aquisição de linguagem, música e autismo” financiado pelo CNPq.

Mais adiante, afirma:

[...] aí podemos constatar que uma parte importante do meio fonético é supérflua para que se realize a comunicação efetivamente buscada. [...] Isso nos é altamente instrutivo, pois o que é redundância para a informação é precisamente aquilo que, na fala, faz as vezes de ressonância. (LACAN, 1998, p. 300).

Assim, as ressonâncias que são importantes na fala, segundo a concepção lacaniana, são supérfluas na linguagem comunicativa/informativa, na medida em que a função da fala é evocar e não informar. Em outras palavras, podemos dizer, de acordo com essa distinção, que, para se tornar linguagem apta a informar, é exigido da fala que o som seja esquecido/recalcado.

É nessa direção que tentaremos encaminhar a discussão indicada no título deste trabalho. No entanto, para seguirmos, conseqüentemente, este caminho, assumimos a concepção de corpo na perspectiva da psicanálise: trata-se, portanto, de corpo pulsional e não de organismo, não havendo equivalência entre corpo e organismo biológico ou entre corpo e sujeito psicológico. Nesse corpo, segundo Pommier (2004, p. 125), “entre as várias superfícies pulsionais, a boca é o lugar mais conflituoso”, na medida em que a boca come e emite sons, sendo, neste último caso, especificada como pulsão invocante.

A esse respeito, baseamo-nos em Lemos (2008), sobretudo em seu texto “Da angústia na infância”, a partir do qual é possível destacar a resistência que a criança, concebida como corpo pulsional, opõe a sua captura pelo significante. Segundo essa autora, uma tal captura não é pacífica, mas implica conflito – *conflito a esperar do embate entre heterogêneos: corpo e linguagem*.

Nesse enfoque, o corpo da criança resiste a sua captura simbólica, podendo essa resistência ser indicada através daquilo que escapa à captura, ou daquilo que falha, como é o caso, por exemplo, dos *erros*, incluindo-se tanto os erros previsíveis quanto as produções verbais insólitas. A esse respeito, podemos pensar, com fundamento em Leite (2003), que o funcionamento da linguagem como estrutura consiste numa *rede de inibições* e, acrescentaríamos, uma rede de inibições implantada num corpo.

Esse conflito (ou embate) entre corpo e linguagem não se dá a ver, ficando oculto se, durante a sua trajetória linguística, a criança não se depara com uma dificuldade que produza efeitos de obstáculo a essa trajetória. Tudo aconteceria, conforme realça Lemos (2008), como se a criança seguisse um percurso *suave* que não daria visibilidade àquele

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

embate inicial o qual pode, contudo, ser indicado. No entanto, se algum obstáculo vem à tona, com ele se torna visível um corpo, ou melhor, *um corpo que aparece na sua resistência oferecida à palavra, à perda do som, isto é, à implantação do significante*, ou ainda, um corpo pulsional que se expressa e por isso aparece, não deixando que essas expressões se inibam, sejam esquecidas ou sejam recalçadas pela palavra.

Balbo (2004) refere-se a crianças que resistem à perda da dimensão sonora da voz materna. Trata-se, portanto, de uma resistência oposta pelo corpo da criança (com dificuldades), embora de um modo diferente da resistência oposta pela criança que – no *embate entre corpo e linguagem* – deixa ver pontos em que seu corpo resiste ao *golpe de força* (expressão usada por BERGÈS; BALBO, 2001) que, sobre ele, a palavra imprime, em alguns momentos de sua trajetória linguística (sem grandes obstáculos).

Nesse sentido, supomos que a criança autista revelaria essa resistência, por exemplo, por meio de suas manifestações ecolálicas, o que significa dizer que, pela ecolalia, ela estaria indicando seu aprisionamento aos sons da voz do outro (da voz materna). Por sua vez, supomos também que seria por meio desses sons que se poderia vislumbrar, para o autista, alguma saída. Dizendo com outras palavras – e tomando, como ponto de partida, autores como Arantes (2001) e Lier-De Vitto (2006) –, ao mesmo tempo em que a dimensão sonora da voz do outro poderia aprisionar a criança, constituindo um obstáculo ao movimento de constituição de sua subjetividade, seria por meio da dimensão sonora que se poderia indicar uma saída para esse aprisionamento, ou melhor, uma saída que permitisse uma continuação de tal movimento.

O caráter estruturante da dimensão sonora da linguagem

Com base nos autores invocados antes, podemos inferir a importância de se realçar as manifestações sonoras do corpo da criança com hipótese de autismo. Afirma Faivre-Jussiaux (1996, p. 61), referindo-se ao autismo:

Instaura-se, conseqüentemente, um regime dominado pelo gozo do Outro materno o qual invade o corpo do sujeito, destruindo seus limites. Ao designar o autista como 'um personagem bastante verboso', mas também como 'aquele que não chega a ouvir o que você tem a lhe dizer enquanto você se ocupa dele', Lacan insiste sobre sua relação particular com a linguagem e o Outro.

Não se trata, portanto, de conceber que o autista está fora da linguagem, mas sim que ele mantém com a linguagem uma relação muito particular. A esse respeito, numa conferência em Caracas, quando questionado por Lagache sobre a questão da criança autista, Lacan (1988) respondeu que não tinha experiência com a criança autista, mas em algum lugar a língua teria acontecido nesta criança.

Assumimos, então, que, no caso do autismo, também se trataria de um *embate entre corpo e linguagem*, ou melhor, de uma especial resistência que o corpo opõe à linguagem. Ao que tudo indica, seria *uma resistência que o corpo opõe à linguagem, pela via de uma recusa à perda/esquecimento/recalque da sonoridade da voz materna*. Face a tal recusa à perda, o corpo seria invadido, inundado por essa sonoridade, deixando-se aparecer, por exemplo, através da ecolalia. Desse modo, a verbalização ecolálica do autista indicaria uma posição, por ele ocupada, em relação ao Outro primordial (a mãe).

Desde Kanner (1997[1943]), a ecolalia é concebida como a repetição em bloco de enunciados escutados pela criança em alguns momentos. Ao descrever o quadro de onze crianças por ele acompanhadas, em relação a uma delas, esse autor afirma: “Palavras fora de propósito como estas pareciam constituir sua maneira habitual de falar. Parecia repetir constantemente, como um papagaio, o que lhe havia sido dito em um momento ou outro [...] imitando inclusive sua entonação” (KANNER, 1977[1943], p. 115). Trata-se da presença maciça da voz do outro, ou melhor, da dimensão sonora dessa voz, nas verbalizações da criança, o que nos remete, portanto, à pulsão invocante, com base na proposta de Lacan (1964).

Lembremos que, na concepção freudiana, a pulsão (*trieb*) se situa na fronteira entre o somático e o mental, nunca se dando a conhecer por si mesma, mas apenas por meio de seus representantes. A esse respeito, Freud (1996[1905], p. 173) afirma:

Por ‘pulsão’ podemos entender, a princípio, apenas o representante psíquico de uma fonte endossomática de estimulação que flui continuamente, para diferenciá-la do ‘estímulo’ que é produzido por excitações isoladas vindas de fora. Pulsão, portanto, é um dos conceitos da delimitação entre o anímico e o físico.

A característica geral das pulsões seriam suas zonas erógenas localizadas na superfície do corpo, por exemplo, a pulsão escópica se localiza nos olhos, a pulsão oral, na boca. Conforme foi afirmado anteriormente, dentre as superfícies pulsionais, a boca seria considerada a mais conflituosa, uma vez que: “‘Boca’ tanto quer dizer o que está aberto quanto o que está fechado. [...] ‘Boca’ mama e come, mas ‘boca’ trai. Ela emite

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

sons, e esses sons descartam o valor alimentício do objeto: de um lado, come e, do outro, fala” (POMMIER, 2004, p. 125).

A pulsão invocante, segundo a proposta lacaniana, consiste na mais próxima da experiência do inconsciente. Ao conceber a voz como objeto *a*, Lacan (1997) afirma que ela não é assimilada, é incorporada literalmente e, como tal, está fadada ao desconhecimento. Assim, no caso da identificação da voz, “falemos de *Einverleibung*, de *incorporação*” (LACAN, 1997, p. 317, grifo nosso). Nas palavras do autor (LACAN, 1997, p. 317):

É por tudo isso, e não por outra coisa, que, desligada de nós, nossa voz aparece com um som estrangeiro. É da estrutura do Outro constituir um certo vazio, o vazio de sua falta de garantia. A verdade entra no mundo com o significante e antes de todo controle. Ela se experimenta, ela se reenvia somente por seus ecos no real. Ora, é nesse vazio que a voz, enquanto distinta das sonoridades, voz não modulada, mas articulada, ressoa.

Nessa perspectiva, na condição de objeto *a*, a voz não pode ser representada, o que significa dizer que podemos conhecer apenas seus ecos. Para Porge (2014, p. 109), “A sonorização é uma imaginarização, mais ou menos satisfatória da voz”.

Didier-Weill (1999, p. 67) destaca que a forma mais primitiva de transmissão do simbólico à criança consiste na voz materna, afirmando: “na origem, a voz é pura sonoridade, para além de todo sentido”.

Esse autor indica, então, a dupla face – continuidade e descontinuidade – da materialidade sonora da voz materna. Scarpa (2005, p. 26), em sua leitura, destaca a insistência desse autor “num primitivo do contínuo melódico sonoro que antecipa a segmentação, mas que não é substituído por ela”.

Nas palavras de 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, podemos dizer que, em um momento inicial na constituição da subjetividade da criança, embora convivam, na escuta do bebê, os aspectos de continuidade e descontinuidade (as escansões) da dimensão sonora da voz materna, seria a continuidade sonora que dominaria.

Segundo Vorcaro (2001), a partir da melodia que o outro lhe dirige, ele (o bebê) já experimenta a tensão da antecipação que o andamento da cantiga lhe permite suportar e surpreende-se com a alteração neste andamento. Ao colocarmos em discussão expressões gestuais e vocais de uma criança com diagnóstico de autismo, Vorcaro e Navegantes (2004, p. 231) referem-se a um jogo estabelecido pela analista e afirmam: “Muitos momentos de interação foram estabelecidos por meio de jogos rítmicos desse tipo em que se estabelecia a sincronia do fluxo de seu movimento a uma entonação musical ritmada por escansões e extensões sonoras”.

Conforme indicam essas autoras, há um momento em que o jogo se esgota; no entanto, algo do jogo retorna. A esse respeito dizem:

Há um funcionamento sonoro operado pela criança, em que se podem distinguir resíduos da fala do outro, seja na ‘reza numérica’, seja em alguns fragmentos que por vezes lhe escapam em que músicas ou falas são reconhecíveis, apesar da grande distorção. Entretanto, esses resíduos configuram-se como monólogos em que a criança parece recolher o gozo do movimento articulatorio da lalação. (VORCARO; NAVEGANTES, 2004, p. 232).

Podemos dizer, então, que o resgate desses fragmentos musicais e de fala que retornam dos jogos instaurados pela analista, nas verbalizações da criança, poderia reinstaurar o movimento entre continuidade e descontinuidade temporal, ou seja, poderia esboçar cortes, rupturas na substância sonora que constitui tais verbalizações.

Sobre a relação da criança autista com a música, podemos citar ainda, como exemplo, o caso de uma menina, Elly, discutido por Maleval (2012) que faz uma análise de seu ato de cantar, aos quatro anos, a música infantil francesa *Alouette*, no momento em que os pais penteavam os seus cabelos após lavá-los. De acordo com as informações apresentadas por esse autor:

Alouette equivalia a *all Wet* (tudo molhado), palavras que aos quatro anos ela não dizia e não parecia entender. No entanto, era claro que ela havia captado os sons e estabelecido, através da música, uma relação que não podia fazer, ou não podia verbalmente. (PARK, 1972, p. 99 *apud* MALEVAL, 2012, p. 53).

Destaca-se, nesse caso, não apenas a circunstância de que, pela canção, a criança envia uma mensagem aos pais, mas também e sobretudo a indicação de que a continuidade sonora (*Allouette*) já aponta para um corte, para uma descontinuidade (*All - Ovette*).

Podemos supor então que, se, em determinado momento da constituição subjetiva, há um domínio, na escuta do bebê, de uma continuidade sonora, aos poucos a descontinuidade, as *escansões languageiras* vão se impondo a essa continuidade, ou melhor, nela vão provocando rupturas.

Nessa perspectiva, em relação à ecolalia no autismo, poderíamos dizer que a linearidade, a continuidade temporal tenderia a suplantar a alternância. Nesse sentido, Vorcaro (1999), seguindo a proposta lacaniana, refere-se às manifestações ecolálicas do autista como sendo blocos, ou melhor, *holófrases*, uma vez que, no primeiro par de significantes (S1 e S2), haveria uma colagem, não existindo intervalos entre eles. Segundo essa autora (VORCARO, 1999, p. 33): “Holófrase é, enfim, o nome que Lacan dá à ausência da dimensão metafórica. A solidificação do primeiro casal de significantes impede que um significante possa vir no lugar de outro, já que eles ocupam o mesmo lugar”.

A esse respeito, a partir da proposta lacaniana, Lemos (2002, p. 51) aponta para “a possibilidade de se contrapor à holófrase, do ponto de vista psicanalítico, o fenômeno da fragmentação. Fenômeno pelo qual, ousar dizer, a criança corta a cadeia da fala da mãe e dá reconhecimento ao intervalo que lhe permite indagar sobre o desejo do Outro”.

Diz Lacan (2008[1964], p. 231): “Chegaria até a formular que, quando não há intervalo entre S1 e S2, quando a primeira dupla de significantes se solidifica, se holofraseia, temos o modelo de toda uma série de casos – ainda que, em cada um, o sujeito não ocupe o mesmo lugar”.

Desse modo, à luz do conceito lacaniano de holófrase, Lemos (2002) indaga sobre o enigma constituído pelos fragmentos verbais que constituem a fala inicial da criança – isto é, fragmentos da fala do outro que retornam na fala infantil – que são antitéticos às manifestações verbais holofrásticas. Esse enigma, destaca a autora, diz respeito à escuta em blocos, por certos autistas, que se contrapõe à escuta, por crianças, dos intervalos da fala do outro.

Para Porge (2014), a ecolalia do autista consistiria na fixação ao momento, por ele denominado *estádio de eco*, que excede e precede o estágio do espelho lacaniano. Essa noção de *eco* foi formulada pelo autor a partir de uma discussão do mito de *Echo e Narciso*, da fala delirante do presidente Shereber e da noção freudiana de superego.

Ao conceber o estágio de Eco como um momento estrutural no percurso de constituição do sujeito, Porge (2014) afirma que, nesse momento, a voz se separa do eco sonoro. Assim, o *eco* consiste na representação sonora da voz. Por sua vez, a voz deve ser cercada pelo silêncio, para que se constituam suas representações sonoras como, por exemplo, aquelas que são cantadas. “Entre a voz e seu eco desliza o silêncio. Se não houvesse silêncio não se ouviria o eco” (PORGE, 2014, p. 108).

Nesse sentido propõe:

O estágio de eco estaria ligado a este momento de passagem do grito ao apelo e à fala, com a voz como objeto resto, um momento constitutivo da distinção exterior interior, correlativa de qualquer identificação e, portanto, correlativa também de uma reversão em que há um exterior do interior. A ecolalia do autista seria a fixação a esse momento que é também um momento estrutural. (PORGE, 2014, p. 122).

Desse modo, a língua se faria, inicialmente, presente nas verbalizações infantis, por meio do reflexo ou do *eco* da sonoridade da voz materna na escuta da criança.

Sobre o estágio de eco, poderíamos dizer que seria na passagem do grito ao apelo e à palavra que se localizaria uma especial sensibilidade da criança ao som da voz do outro, sensibilidade que, embora seja condição para o sujeito, na medida em que é um momento estrutural, deve, contudo, ser perdida para que sua estruturação aconteça sem obstáculos, conforme já foi indicado antes.

Por sua vez, se esse momento (do *eco*) não pôde cumprir sua função estruturante, uma vez que a criança nele ficou fixada, aprisionada, inferimos que seria por meio do próprio eco que a criança poderia sair dessa fixação, ou melhor, seria por meio do próprio eco que sua função estruturante poderia ser recuperada. Dizendo com outros termos, poderíamos localizar várias formas com que esse eco pudesse ser vivido/revivido pela criança, de modo que talvez se pudesse restabelecer, de algum modo, seu movimento estruturante.

Com fundamento no que foi explicitado, supomos, então, que manifestações musicais (por exemplo, as canções) poderiam favorecer, na criança com autismo⁴, a presença da musicalidade da voz materna com suas dimensões de continuidade e descontinuidade. Por sua vez, tal retorno poderia propiciar alguma ruptura na

4 Optamos por utilizar a expressão *criança com autismo*, em vez de *criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* que está sendo utilizada atualmente.

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

continuidade sonora incorporada por essa criança, fazendo face à resistência que seu corpo opõe à implantação do significante.

Ecolalia e música: uma ilustração

Numa tentativa de abordar empiricamente a proposta assumida neste artigo, recorreremos, apenas a título de ilustração, a fragmentos de sessões de terapia em grupo que contêm manifestações verbais de um menino que apresenta grave obstáculo em sua trajetória linguística. Esses fragmentos compõem um *corpus* constituído por transcrições de gravações quinzenais em vídeo das sessões – durante o período de dois meses e dez dias – e por anotações de observações da terapeuta que realizou as filmagens e da mãe do menino. As sessões ocorreram em uma instituição pública especializada no atendimento a autistas, na cidade onde mora a criança focalizada – de agora em diante, nomeada B⁵ – que foi encaminhada à instituição com o diagnóstico de transtorno difuso do desenvolvimento, por um psiquiatra infantil, dando início a tratamento individual e em grupo. As filmagens e transcrições foram realizadas por uma das terapeutas dessa instituição – de agora em diante, nomeada F – que nos cedeu o *corpus*⁶ de onde foram retirados os episódios discutidos mais adiante, nos quais estão presentes, além de B, duas crianças (W e Fg) e três terapeutas (A, F e R).

Para nos aproximarmos do caso em foco, consideramos importante, antes da abordagem dos episódios selecionados, transcrever alguns fragmentos de fala da mãe de B, conforme se seguem: “[...] Com um ano e três meses de idade, ele levou uma grave queimadura na mão com o ferro de passar roupa” [...]. “Depois da queimadura, ele deixou de dizer algumas palavras que já tinha adquirido, só permanecendo ‘papa’”. Desde os dois anos de idade, “não sabia pedir água, chamar ‘mamãe’ e nem as outras pessoas e objetos pelo nome adequado. Voltou a falar as primeiras palavras com três anos e meio. Fala bastante de forma incompreensível [...]”. “Ele está dando para falar pela televisão, imitando as frases que ouve. Um dia, eu o vi falando todo o comercial de televisão... entretanto, quando ele me viu, parou e saiu andando”. “[...] Não olha para as pessoas e não dá atenção a nada”. “Ele só gosta de brincar só. Parece que ninguém pode brincar com ele. Se alguém se aproxima, ele sai de perto, para de brincar”. “[...] Ele é bastante ligado em TV ... as pessoas o chamam e ele nem dá atenção. Eu o levei ao otorrino e não

5 Para nomear o adolescente, extraímos a primeira letra de Binho, nome fictício que lhe foi atribuído pela terapeuta.

6 Convém notar que esse *corpus* fez parte da tese de Doutorado de Andrade (2005).

foi detectado nenhum problema de audição”. A mãe de B informa ainda que ele é uma criança violenta, bate nas pessoas, morde e, às vezes, parece chorar sem motivo aparente. No entanto, gosta de música e, segundo F, quando a mãe canta, ele reage cantando e se aproxima dela. De acordo com observações de F, em alguns momentos, o menino parece falar para si mesmo, ficando de costas para as pessoas.

Passando aos episódios, a fim de facilitar a visualização e a discussão das manifestações verbais de B, selecionamos duas sessões de gravação⁷ – sessão 1 e sessão 2, por ordem cronológica – que foram registradas com um intervalo de 14 dias entre elas. Nessas sessões, B tinha, respectivamente, dez anos e dois dias de idade e dez anos e 16 dias de idade. Como a transcrição completa dessas sessões ocuparia um grande espaço⁸, o que não caberia em um artigo, recortamos os fragmentos mais diretamente relacionados aos aspectos que serão aqui discutidos, servindo-lhes de ilustração, em consonância com nossos objetivos. Tais fragmentos serão, então, tratados como episódios, sendo referidos à sessão em que aparecem. Por sua vez, a numeração dos episódios não obedecerá, necessariamente, a uma ordem cronológica. Os participantes serão nomeados como se segue:

B=Binho

W=Willian e Fg=Fagner⁹

A=Terapeuta 1

F=Terapeuta 2

R=Terapeuta 3

De início, convém destacar que as manifestações verbais de B trazem a marca da ecolalia, uma vez que o menino, em vários momentos, repete, de forma imediata ou mediata, a fala da terapeuta, mantendo, por vezes, o tom ou a entonação dessa fala, conforme mostram os seguintes episódios:

Episódio 1 – Sessão 1

(B participa de brincadeira de trem)

[...]

7 Foram escolhidas essas duas sessões, porque nelas aparece, de forma dominante, uma canção – *o trenzinho* – frequentemente cantada pelo grupo em uma brincadeira de trem.

8 Ver Andrade (2005).

9 Nome fictício de crianças que participam das sessões de terapia em grupo.

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

F – Esse trem tá muito rápido!

R – ...é o trem bala!

B – *Esse trem tá rápido* (fala de uma forma lenta)

F – Esse trem tá rápido demais!

B – *Rápido demais!* (mesma entonação)

[...]

Episódio 2 – Sessão 1

(B contorna uma grande mesa seguido por F e termina pisando no pé de A)

[...]

A – Você pisou no meu pé!

B – (Fala algo incompreensível)

A – Isso é muito chato!

B – *Isso é muito chato!*

A – E agora deu pra repetir as coisas, foi?

[...]

No entanto, uma leitura/escuta mais acurada do *corpus* de que dispomos nos indicou que, em meio à ecolalia, algumas produções verbais de B se submetiam a um intenso movimento, sobre o qual pretendemos nos debruçar.

Primeiramente, destacamos duas expressões que se repetem, insistentemente, nas sessões de gravação recortadas: *Estação Cempi* e *Maquinista Cuqui* que exemplificamos por meio de três episódios:

Episódio 3 – Sessão 1

(B participa de brincadeira de trem)

[...]

B – *Estação Cempi*

R – Vamos para estação Cempi, ouviu, Ana, o que Binho disse!

B – *Es-ta-ção Cem-pi!*

B – *Ceeeempi! Ceeeempi!*

R – Oh Binho vai atrás de Willian!

B – *Estação Cempi*

[...]

Episódio 4 – Sessão 2

[...]

(B coloca a mão no ouvido, aproximando-se do armário)

B – *Maquinista cuqui!*

(Fg retira a bola do armário. B fica olhando os movimentos de Fg com a bola)

F – Pois é, tu tá... tu tá se lembrando, né Binho, daquela brincadeira...!

(B contorna a grande mesa, acompanhando o movimento de Fg com a bola)

B – E viva o *maquinista cuqui!*

F – ...do trem!

[...]

Episódio 5 – Sessão 2

(B e F estão brincando de jogar bola)

[...]

F – Opa!

(B arremessa a bola de volta para F dizendo:)

B – *Maquinista Cuqui!*

F – Cuqui!

Maquinista Cuqui

[...]

Dessas expressões (*Estação Cempi* e *Maquinista Cuqui*), os termos *estação* e *maquinista* pertencem a uma canção¹⁰ – *O trenzinho* – frequentemente cantada em

10 A canção *O trenzinho* é cantada pelo grupo com os seguintes termos, havendo variações: *Lá na estação/ Bem de manhãzinha/ Passa um trenzinho/ Todo enfileirado/ E o maquinista puxa a manivela/ Piuí, tá-tá-tá/ Cuidado, maquinista/ Pra não sair do trilho, maquinista/ Maquinista, olhe a pista/ Não é de borracha.*

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

uma brincadeira de que participa o grupo de crianças a que B pertence e as terapeutas responsáveis pelo grupo. Nessa brincadeira, ao mesmo tempo em que cantam, crianças e terapeutas se colocam em fila com a ajuda de uma corda, percorrendo vários locais da Instituição. Por sua vez, o termo *Cempi* nomeia a Instituição-*locus* da pesquisa, sendo *Cuqui* um termo inventado pelo menino. É importante notar, contudo, que, apesar da repetição insistente dessas expressões, os termos *Cempi* e *Cuqui* são, constantemente, substituídos por outras palavras. Em relação ao primeiro termo, recortamos um exemplo:

Episódio 6 – Sessão 2

(Os meninos, por sugestão de F, escrevem os nomes das estações em uma página em branco, antes da brincadeira de trem):

[...]

F – Qual é a outra estação?

W – Ah Prazeres!

F – Prazeres! E a outra?

W – Aeroporto!

B – Prazeres, não, é CEMPI (olhando para o papel)

É Cempi Pô!!! (olhando para F)

Es-ta-ção La-bo-ra-tó-rio!!!

F – Ah, tem o laboratório, Binho, também?

(Fg fica caminhando, do fundo da sala para o portão de entrada, várias vezes seguidas)

B – *Es-ta-ção Psi-qui-a-tra!!*

F – Pois é, tem outra também! Olha só quantas tem!

B – *Estação Psiqui!*

[...]

Episódio 7 – Sessão 2

[...]

(B termina de escrever “Cempi” e grita)

B – Es-ta-ção Cem-pi!!!

(Fernanda se aproxima dele e olha para a página)

F – Deixa eu ver! Muito bem! Faça a outra agora! Escreve a outra, agora!

W – Estação Prazeres!

B – *Estação Chiqui!*

F – Vai, escreve aí, agora!

(F lhe dá uma outra página)

B – *Chiqui!*

[...]

Destaca-se, portanto, um movimento na expressão recorrente – *Estação X* em que se abre um lugar (X), pelo qual passam vários termos, o que nos indicou o caráter móvel de manifestações verbais do menino. No entanto, o que nos deixou, especialmente, surpresas, no que toca essas manifestações, foi o intenso movimento a que se submeteu o termo *Cuqui*, ou melhor, foram as várias transformações nele ocorridas, dando lugar a diferentes termos, embora se mantendo, entre eles, uma aproximação sonora. Essas transformações tornam-se, portanto, visíveis, conforme exemplificam os episódios que se seguem:

Episódio 8 – Sessão 1

(B participa de brincadeira de trem):

[...]

A – Cuidado, maquinista!

B – *Batuque!*

A – Pra não sair do trilho, maquinista!

W – (Fala algo ininteligível)

B – Pra não sair do trilho, maquinista!

Batuque!

[...]

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

Episódio 9 – Sessão 1

[...]

(Na brincadeira de trem, B segura a cintura de A, olhando para ela e dizendo):

B – *Maquinista ruqui!*

A – *Maquinista puqui, olhe a pista! Maquinista puqui, olhe a pista, olhe a pista!*

[...]

Episódio 10 – Sessão 1: (B participa de brincadeira de trem)

[...]

A – Maquinista, maquinista, olhe a pista!

B – *Maquinista puqui, puqui, puqui!*

A – Olhe a pista, não é de borracha!

[...]

Episódio 11 – Sessão 1

[...]

(Na brincadeira de trem, B olha na direção da câmera):

A – Maquinista, maquinista...!

B – *Uuqui! Uqui!*

A – Uuqui! Uuuuuuuuuuuuuuuuu!

[...]

Episódio 12 – Sessão 2

[...]

(B pega uma peça de madeira – com letras –, em cima da mesa):

F – Vai, Binho, escreve!

B – Estação a maquinista Cuqui! (sorri, olhando para F)

F – Vá lá, escreve aí!

W – Escreve: preso!

B – *Cu cu!*

[...]

Assim, a partir do recorte do termo insistente *cuqui* – que, primeiramente, ressoou em nossa escuta – e seguindo, em cada uma das sessões, uma leitura/escuta tanto proativa quanto retroativa, isto é, considerando as verbalizações do menino tanto posteriores, quanto anteriores ao aparecimento desse termo, ficamos surpresas com as semelhanças sonoras que ele mantinha com vários outros termos, como é o caso de: *batuque, ruqui, puqui*¹¹, *uqui, cucu, chiqui, caqui*. Nesses casos, a escuta de alguns segmentos sonoros comuns nos permitiu agrupar essas produções verbais em torno de *cuqui* que, por sua vez, remeteu-nos, também por alguma semelhança sonora, ao termo *puxa*¹² da canção *O trenzinho*. Parece importante destacar as produções *Chiqui* e *caqui*, para tecermos algumas considerações suplementares. A primeira, ao que parece, teria resultado de uma modificação sonora de *cuqui*, no episódio 7 (B – *Estação Chiqui*), indicando um cruzamento entre as expressões (*Maquinista X* e *Estação X*) e deixando mais visível ainda a mobilidade sonora, em torno dessa produção (*cuqui*), nas verbalizações do menino. No que concerne à segunda (*caqui*) – também uma modificação sonora de *cuqui* –, transcrevemos o fragmento em que ela surgiu:

Episódio 13 – Sessão 2

[...]

(B contorna a grande mesa, indo para o fundo da sala e parando na quina da parede)

F – Quê que a gente vai brincar, hoje, hein?

(B abre a janela da sala).

B – Quê a gente vai brincar qui, *caqui*, hoje?

F – O quê?

B – O quê?

[...]

¹¹ Convém notar que *Maquinista puqui* foi, primeiramente, produzido por A (episódio 9).

¹² Estamos nos referindo a certa semelhança sonora entre os morfemas iniciais das duas palavras: *cuqui* e *puxa*.

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

Pareceu-nos então relevante, tanto o aparecimento de *caqui* no meio de uma verbalização ecolálica, quanto o fato de ter convocado, em nossa escuta, uma semelhança sonora com a expressão *tá aqui*, produzida por B (e pelas terapeutas), conforme mostram os episódios:

Episódio 14 – Sessão 1

(B participa de brincadeira de trem)

[...]

A – Estamos passando...

B – Cempi!

A – Cempi! Cempi! Cadê a estação Cempi?

B – *Tá aqui!*

[...]

Episódio 15 – Sessão 2

[...]

(B se dirige à porta do pátio)

F – Fernando?

B – Não *tá aqui!!!*

[...]

Episódio 16 – Sessão 2

[...]

(F vai para o armário)

F – Oxe, cadê a chave?

(B responde sem nem procurá-la)

B – *Tá aqui*

[...]

Com fundamento no que foi apresentado, confrontamo-nos, então, com as ressonâncias provocadas pelo grupo sonoro *cuqui*. Em outras palavras, esse grupo sonoro

parece localizar-se em um ponto de cruzamento entre vários grupos sonoros semelhantes que podem ser concebidos como efeitos de *ecos* ou de ressonâncias de uns sobre outros. Nessa espécie de rede sonora, associações homofônicas produziram visíveis modificações no caráter ecológico de verbalizações de B, indicando cortes, rupturas nessas verbalizações. Relembrando Porge (2014), diríamos que a ecolalia seria um efeito do aprisionamento ao eco; no entanto, por mais paradoxal que pareça, seria por meio do eco que se poderia vislumbrar alguma mobilidade nas manifestações verbais do autista, apontando para uma saída desse aprisionamento. Convém, entretanto, notar que, no caso de B, essa mobilidade se mostrou de forma pontual, na medida em que, constantemente, alternava-se com a dimensão de rigidez verbal. Nesse caso, talvez pudéssemos supor uma singular mudança de posição do menino em relação à fixidez, à imobilidade verbal, marca que se tem, comumente, atribuído à ecolalia no autismo.

A título de conclusão

Retomando o que foi afirmado na Introdução deste artigo, assumimos a proposta de que as manifestações ecológicas de crianças com autismo indicariam um *aprisionamento* à dimensão sonora, à música da voz materna, o que ofereceria resistência à implantação do significante em seu corpo. Por sua vez, supusemos também que o confronto da criança com a música da voz materna, através de outros meios de expressão, como é o caso da canção, poderia, de algum modo, fazer face a essa resistência.

Nessa perspectiva, a presença marcante da ecolalia, nas manifestações verbais de B, seria concebida como sinais de uma resistência ou recusa do menino a uma perda da sonoridade da voz materna, conforme as propostas de Lemos (2008) e de Balbo (2004).

No entanto, é importante lembrar que nos surpreendemos com os *ecos* (PORGE, 2014) que ressoam de um grupo sonoro a outro, nas verbalizações da criança, fazendo-nos apreender um movimento singular nessas verbalizações. Assim, adquiriram especial destaque, em nossa escuta, as expressões *Estação Cempi* e *Maquinista Cuqui* das quais os termos iniciais (*Estação* e *Maquinista*) teriam deslizado de uma canção frequentemente presente em brincadeira do grupo de que B faz parte. Assim, essas expressões, especificamente o grupo sonoro *Cuqui*, pareceram ecoar uma variedade de grupos sonoros, indicando, portanto, nesses grupos, um intenso movimento que se pode denominar *jogos sonoros* ou *jogos de ressonância*.

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

Para finalizar, propomos que essa discussão forneceu algumas indicações de que crianças – e adolescentes – com hipótese de autismo, por algum motivo, teriam ficado presas à pura sonoridade da voz materna, ou melhor, teriam se recusado a perder essa sonoridade, formando-se um obstáculo a seu movimento de constituição subjetiva. Nessa perspectiva, supomos também, com fundamento em Didier-Weill (1999), que, através da música, poderia se abrir para o autista uma porta de acesso ao significante. Dizendo de outro modo, supomos que a dimensão sonora/a musicalidade da voz materna, ao se fazer presente através de outros meios de expressão – como, por exemplo, a canção – proporcionaria à criança uma possibilidade de saída de seu aprisionamento ao som, o que significaria uma possibilidade de se confrontar com a resistência que seu corpo opõe à perda desse som, podendo talvez continuar pela via de constituição de sua subjetividade.

Agradecimentos: Dirigimos nossos especiais agradecimentos a Fernanda Wanderley Correia de Andrade que nos cedeu o *corpus* de B do qual extraímos as ilustrações deste artigo.

Referências

ANDRADE, F. W. C. **Brilhando através das nuvens negras:** há subjetividade na linguagem da criança autista? 2005. 421 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

ARANTES, L. As múltiplas faces da especularidade. **Letras de Hoje**, n. 36, v. 3, p. 253-259, 2001.

BALBO, G. A língua nos causa. In: VORCARO, A. (Org.). **Quem fala na língua:** sobre as psicopatologias da fala. Salvador: Ágalma, 2004. p. 123-150.

BERGÈS, J. ; BALBO, G. **A atualidade das teorias sexuais infantis.** Porto Alegre: CMC Editora, 2001.

CARVALHO, G. M. M. O ritmo como questão nas manifestações verbais singulares do autista. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, n. 4, v. 15, p. 781-797, 2012.

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

FREUD, S. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: STRACHEY, J. (Ed.). **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996[1905].

FRAIVRE-JUSSIAUX, M. Autismo infantil. In: KAUFMANN, P. (Ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud a Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 56-63.

KANNER, L. Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (Org.). **Autismos**. São Paulo: Editora Escuta, 1997[1943]. p. 111-170.

LACAN, J. **Intervenciones y textos**. Buenos Aires: Editora Manancial, 1988.

_____. **Seminaire XI: les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse**. Texte établi par Jacques Allan Miller. Paris: Éditions du Seuil, 1964.

_____. **O Seminário: a angústia (1962-1963)**. Recife: Publicação não comercial do Centro de Estudos Freudianos do Recife – CEF, 1997.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

_____. **O Seminário II: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008[1964].

LEITE, N. V. A. Riso e rubor: para falar do corporinguagem. In: LEITE, N. V. A. (Org.) **Corporinguagem: gestos e afetos**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81-92.

LEMOS, C. T. G. Da Angústia na infância. **Revista Literal**, n. 10, p. 117-126, 2008.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. In: **Psicanálise, infância, educação. Anais do III Colóquio do LEPSI**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2002. p. 45-52.

LIER-DEVITTO, M. F. Patologias de linguagem: sobre as vicissitudes de falas sintomáticas. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). **Aquisição, Patologia e Clínica de Linguagem**. São Paulo: Ed. PUC, 2006. p. 183-200.

MALEVAL, J.-C. Língua verbosa, língua factual e frases espontâneas nos autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; ROSA, M. **Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana**. Belo Horizonte: Scriptum, 2012. p. 45-70.

- | Ecolalia e música: a linguagem no autismo

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

PORGE, E. **Voz do eco**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

SCARPA, E. M. A criança e a prosódia: uma retrospectiva e novos desenvolvimentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 47, v. 1, p. 19-17, 2005.

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

VORCARO, A. **Crianças na Psicanálise: clínica, instituição, laço social**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

_____. O organismo e a linguagem maternante: hipótese de trabalho sobre as condições do advento da fala e seus sintomas. Trabalho apresentado no **Congresso Internacional de Psicanálise e Clínica de Bebês**, Curitiba-PR, 2001.

VORCARO, A.; NAVEGANTES, L. F. A ecorporação de uma voz. In: VORCARO, A. (Org.). **Quem fala na língua: sobre as psicopatologias na fala**. Salvador: Ágalma, 2004. p. 229-245.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARVALHO, Glória Maria Monteiro de; MELO, Maria de Fátima Vilar de. Ecolalia e música: a linguagem no autismo. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 63-84, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1813>

Submetido em: 06/04/2017. | **Aceito em:** 05/03/2018.

RELAÇÃO ENTRE A MATRIZ LINGÜÍSTICA MULTIMODAL E A ATENÇÃO CONJUNTA DE CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Relationship between the multimodal linguistic matrix and joint attention of child with Down syndrome

Ivonaldo Leidson Barbosa LIMA¹

Isabelle Cahino DELGADO²

Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE³

Resumo: A síndrome de Down (SD) é uma condição genética resultante da presença extra de um cromossomo 21, que pode gerar diversos problemas de saúde, como cardiopatias, e atraso no desenvolvimento da linguagem. As crianças com a síndrome apresentam mais déficits na linguagem expressiva, enquanto a sua compreensão e comunicação gestual é mais desenvolvida. Nesse sentido, este estudo objetivou analisar a relação entre as produções linguísticas e a atenção conjunta de uma criança com síndrome de Down em processo de intervenção fonoaudiológica. Trabalhou-se com a hipótese de que as produções linguísticas e a atenção conjunta se desenvolvem mutuamente. Para isso, foram realizadas filmagens semanais, durante um ano de atendimento fonoaudiológico de um menino com SD que possuía 16 meses no início da coleta e apresentava uma cardiopatia congênita. Posteriormente, os vídeos foram analisados no programa ELAN, a fim de descrever quantitativamente as produções vocais e gestuais, e a atenção conjunta da criança. Constatou-se que a intervenção fonoaudiológica favoreceu o desenvolvimento da linguagem da criança com síndrome de Down, principalmente das produções vocais ($p=0,04$), e que houve um crescimento conjunto entre as produções gestuais ($p=0,001$) e a atenção conjunta da criança. Desse modo, com o atraso no desenvolvimento da linguagem verbal, as produções gestuais da criança com SD favoreceram sua inserção em cenas de atenção conjunta.

Palavras-chave | Desenvolvimento da linguagem. Síndrome de Down. Matriz linguística multimodal. Atenção conjunta.

Abstract: The Down syndrome is a genetic condition resulting from the extra presence of a chromosome 21, which can lead to various health problems such as heart disease and delay in language development. Children with the syndrome have more deficits in expressive language, while comprehension and gestural communication is more developed. Thus, this study aimed to analyze the relationship between language productions and joint attention of a child with Down syndrome in speech-language therapy process. We have worked with a hypothesis that linguistic productions and joint attention develop mutually. For this, the speech-language therapy of a boy with Down syndrome who was 16 months old at the beginning of the collection of the data and had a congenital heart defect was filmed weekly, for a year. Subsequently, the videos were analyzed in the ELAN program in order to quantitatively describe the vocal and gestural productions, and children's joint attention. It was found that the speech-language therapy favored the development of the child's language with Down syndrome, especially the vocal productions ($p=0.04$), and that there was a mutual growth between gestural production ($p=0.001$) and joint attention of the child. Thus, with the delay in the development of verbal language, the gestural productions of the child with DS favored its inclusion in joint attention scenes.

Keywords | Language development. Down syndrome. Multimodal linguistic matrix. Joint attention.

1 Lima. UFPB. Endereço eletrônico: ivonaldoleidson@gmail.com

2 Delgado. UFPB. Endereço eletrônico: fgaisabelle@hotmail.com

3 Cavalcante. UFPB. Endereço eletrônico: marianne.cavalcante@gmail.com

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

Introdução

A aquisição da linguagem é um processo contínuo e sujeito a variações, que reflete a apropriação de uma língua pela criança. Os estudos nessa área podem ser voltados tanto ao processo de aquisição da linguagem de crianças consideradas com desenvolvimento típico (DT), quanto com alguma condição orgânica, social, educacional que possa interferir no desenvolvimento da criança (LIMA; CAVALCANTE, 2015).

Uma dessas condições é a síndrome de Down (SD), uma condição genética resultante da presença extra de um cromossomo 21 que se destaca por provocar alterações globais no processo de desenvolvimento da criança. Segundo Schwartzman (2003), a SD possui uma alta incidência na população (cerca de 1 para cada 800 indivíduos nascidos vivos) e pode afetar diferentes raças, etnias e classes socioeconômicas.

Diversos estudos apontaram que a SD provoca alteração no desenvolvimento da cognição e da linguagem das crianças, especialmente em relação à linguagem expressiva verbal, o que repercute na comunicação social. Segundo Freire et al. (2014, p. 253), as crianças com síndrome de Down “demonstram dificuldades no desenvolvimento de habilidades de comunicação mais sofisticadas, embora sua compreensão para vocabulário, gramática e sintaxe seja usualmente maior do que a sua habilidade expressiva sugere”. Contudo, uma área bem desenvolvida nesses sujeitos é a compreensão verbal associada à expressão gestual (PORTO-CUNHA; LIMONGI, 2008; FERREIRA-VASQUES; ABRAMIDES; LAMÔNICA, 2017; LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017).

Tais crianças aprendem novas palavras e expandem seu vocabulário mais lentamente do que crianças com DT da linguagem e possuem dificuldades na fala, apresentando alterações sintáticas, fonológicas e articulatórias. Em contrapartida, as crianças com SD apresentam preferência pelo uso do meio gestual (ou a associação deste com a fala), que se torna um meio efetivo de interação e favorecerá o desenvolvimento da linguagem oral (LAWS; BISHOP, 2004; LIMONGI, 2010).

É importante considerar que a linguagem é sempre multimodal, pois gesto e fala são constitutivos de um único sistema linguístico; eles se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação (MCNEIL, 1985).

No processo de aquisição da linguagem, diferentes gestos e produções verbais são adquiridas e se aperfeiçoam mutuamente, em um contínuo, em contextos de interação e de atenção conjunta. Nesse sentido, surge o conceito de envelope ou matriz multimodal, que contempla a união, a mescla de três componentes da interação que emergem e

se aperfeiçoam concomitantemente: o olhar, os gestos e as produções vocais (ÁVILA-NÓBREGA, 2010).

Um aspecto que tem suas origens no desenvolvimento infantil – atrelado ao entendimento pela criança do outro como agente intencional igual a ela própria – é a atenção conjunta, que representa interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e à atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo (TOMASELLO, 2003).

A criança pode se inserir em três diferentes formatos de atenção conjunta durante seu desenvolvimento: a atenção de verificação, em que há um envolvimento conjunto entre o adulto e a criança, que divide sua atenção entre observar o adulto e verificar um dado objeto inserido no espaço; a atenção de acompanhamento, na qual a criança acompanha o olhar ou o gesto de apontar do adulto em direção a um objeto foco de atenção conjunta que será então o alvo da interação; e a atenção direta, em que ambos os sujeitos – adulto e criança – são responsáveis pela troca comunicativa caracterizada nesse contexto, que combina produções verbais (com frequente presença de itens linguísticos dêiticos) e não verbais, representada por gestos declarativos (os bebês esperam que o adulto compartilhe da atenção dada a tal objeto) e/ou imperativos (os bebês esperam que os adultos façam algo para eles), além do direcionamento feito através do olhar (TOMASELLO, 2003; COSTA FILHO; CAVALCANTE, 2013).

Com isso, as trocas comunicativas e o olhar entre os sujeitos atraem o foco do outro para o objeto ou evento, fundamentam a interação e funcionam como *feedback* durante o contexto de atenção conjunta. No processo de aquisição da linguagem não é diferente; as crianças, a partir do olhar, dos gestos e das produções verbais, se inserem nas cenas de atenção conjunta, em interlocução com o parceiro, e colaboram para o próprio aprimoramento das produções infantis.

Desse modo, este estudo objetivou analisar a relação entre as produções linguísticas e a atenção conjunta de uma criança com síndrome de Down em processo de intervenção fonoaudiológica. Trabalhou-se com a hipótese de que as produções linguísticas e a atenção conjunta se aprimoram mutuamente no desenvolvimento infantil.

Métodos

Este estudo foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da instituição de origem, sob o parecer de nº 1.360.357. Os responsáveis legais do participante da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando sua participação no estudo.

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

Apesquisafoidesenvolvidaemumprojeto de extensãovinculadoaoDepartamento de Fonoaudiologia da instituição de origem, que tinha o objetivo de desenvolver ações de cunho fonoaudiológico junto a pessoas com síndrome de Down, a fim de beneficiar o desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem e da interação.

Para isso, 49 pessoas com SD, na faixa etária de zero a 33 anos, frequentavam a intervenção semanalmente e eram atendidas individualmente ou em grupo durante uma sessão de 40 minutos, por dois alunos graduandos em Fonoaudiologia, supervisionados por fonoaudiólogos professores ou colaboradores.

A criança com SD analisada neste estudo é do sexo masculino, possuía 16 meses no início do processo de intervenção fonoaudiológica e sua família é constituída por pai, mãe, um irmão gemelar sem síndrome de Down e uma irmã com nove anos de idade.

Os procedimentos de coleta de dados podem ser divididos em três etapas:

- Avaliação – foi realizada uma entrevista inicial com os pais para coletar informações sobre a criança, principalmente acerca do desenvolvimento global e linguístico dela, e a avaliação da criança com SD;
- Terapia – os extensionistas planejaram estratégias para a atuação junto às crianças e realizavam os atendimentos, de forma supervisionada. Nesta etapa, foram realizadas as gravações das interações da criança com SD e seus terapeutas, a partir da colocação de uma máquina filmadora nas salas onde os atendimentos ocorriam. Ao todo, ocorreram 21 sessões terapêuticas ao longo de um ano na extensão universitária;
- Reavaliação – ao término do processo terapêutico analisado, a criança foi reavaliada para investigar os benefícios promovidos pela terapia fonoaudiológica e o desenvolvimento dos sujeitos.

A avaliação e reavaliação da criança foi realizada a partir do PROC – Protocolo de Observação Comportamental. Ele analisa as habilidades comunicativas, o desenvolvimento cognitivo, a compreensão da linguagem e as produções linguísticas da criança. Esse instrumento foi escolhido por se alicerçar em estudos psicolinguísticos e por possibilitar a avaliação da criança com alterações no desenvolvimento da linguagem através de observações do fonoaudiólogo da interação infantil, mesmo antes do aparecimento formal da oralidade (ZORZI; HAGE, 2004). Além disso, foram pesquisados escores de referência para a avaliação da linguagem de crianças com o desenvolvimento típico, o que é interessante em contexto clínico, pois permite a comparação dos resultados obtidos por sujeitos com distúrbios (HAGE; PEREIRA; ZORZI, 2012).

Os vídeos das sessões de terapia foram transferidos para o programa ELAN (EUDICO *Linguistic Annotator*), ferramenta criada no *Max Planck Institute for Psycholinguistics*, Nijmegen – Holanda, que permite a transcrição e análise dos dados. Durante a análise dos vídeos, foram criadas quatro trilhas de observação da filmagem: as produções vocais, as produções gestuais, a matriz linguística (mescla das anteriores) e a atenção conjunta. Ressalta-se que este artigo contempla um recorte dos dados obtidos na coleta e análise dos dados, no qual foi adotada uma abordagem quantitativa, a partir da classificação e quantificação das produções da criança com SD.

Os dados quantitativos referentes à idade, atenção conjunta, matriz linguística e produções vocais e gestuais da criança foram tabulados em uma planilha eletrônica digital e foi realizada uma análise estatística com o teste de Correlação de Pearson para correlacionar essas variáveis.

O nível de significância adotado foi o p-valor $\leq 5\%$ para todas as análises. O *software* utilizado foi o R, sendo este gratuito e um dos mais utilizados pela comunidade estatística.

Resultados

É possível observar o desenvolvimento da criança pesquisada através da avaliação pré e pós intervenção fonoaudiológica, em todos os parâmetros avaliados (Tabela 1).

Tabela 1 - Avaliação da criança com síndrome de Down pré e pós terapia fonoaudiológica

Aspectos observados	Pontuação máxima	Pontuação na avaliação	Pontuação na reavaliação
Habilidades comunicativas (expressivas)	60	10	24
Compreensão da linguagem oral	40	10	25
Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo	50	02	17
Total da Pontuação	150	22	67

Fonte: Elaboração própria

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

Em relação às habilidades comunicativas, no início das sessões, a criança apresentou pouca intenção de se comunicar com as terapeutas e, nos momentos em que interagiu com elas, produziu balbucios e gestos de apontar. No final do período analisado, o sujeito apresentou mais intenção comunicativa, observada por um uso mais frequente das habilidades dialógicas e das funções comunicativas. Além disso, ele passou a produzir balbucios e jargões, e uma maior variabilidade de gestos representacionais e convencionalizados.

Na avaliação, a criança respondia não sistematicamente quando era chamada, quando era feita alguma solicitação ou comentário. Já na reavaliação, a criança compreendia ordens com duas ações.

Em relação aos aspectos do desenvolvimento cognitivo, foi observado na avaliação que a criança fazia uso convencional dos objetos, manipulando-os pouco. Além disso, fez imitações de gestos e movimentos visíveis no próprio corpo, mas não foi observada imitação verbal. Na reavaliação, a criança fazia uso convencional dos objetos e conseguia organizá-los em pequenos grupos e explorá-los de modo diversificado. Ela apresentava um maior jogo e esquema simbólico nas atividades, além de realizar imitações de gestos e movimentos visíveis no próprio corpo, e imitações verbais de sílabas e onomatopeias.

Ao analisar os dados, pode-se observar que o número de produções linguísticas da criança aumentou ao longo da intervenção fonoaudiológica. Além disso, *a priori*, as produções gestuais eram mais frequentes no discurso infantil e, com o avanço da idade e das sessões terapêuticas, houve um aumento das produções vocais e uma maior sincronia entre a quantidade desses dois tipos de produção.

Para exemplificar os dados apresentados acima, foram selecionadas cinco sessões terapêuticas consecutivas da criança pesquisada, no intuito de expor essa dinâmica entre as produções vocais e gestuais (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Matriz linguística multimodal da criança com síndrome de Down ao longo de cinco sessões fonoaudiológicas



Fonte: Elaboração própria

Verificou-se que houve diferença estatística entre a idade da criança analisada e suas produções vocais, aspecto não observado com as produções gestuais (Tabela 2).

Tabela 2 - Correlação entre a idade e as produções linguísticas da criança

Variáveis	Estatística do teste	Valor de p
Produções vocais	0,888	0,04*
Produções gestuais	0,733	0,16

* Valores significantes ($p \leq 0,05$) - Teste: Correlação de Pearson

Fonte: Elaboração própria

Em relação à atenção conjunta da criança, foi possível visualizar que o sujeito se inseriu com maior frequência no formato de atenção de verificação. Com o andamento das sessões fonoaudiológicas, houve um aumento da inserção da criança em cenas de atenção de acompanhamento, o que não foi observado com a atenção direta que não

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

apresentou evolução. Apresentamos os dados de atenção conjunta das mesmas cinco sessões apresentadas anteriormente (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Inserção da criança com SD em cenas de atenção das cinco sessões fonoaudiológicas



Fonte: Elaboração própria

Ao se correlacionar as produções linguísticas com a atenção conjunta da criança, observou-se diferença estatística entre esta e as produções gestuais do sujeito (Tabela 3).

Tabela 3 - Correlação entre a atenção conjunta e as produções linguísticas da criança

Variável	Estatística do teste	Valor de p
Produções vocais	0,944	0,16
Produções gestuais	0,990	0,001*

* Valores significantes ($p \leq 0,05$) - Teste: Correlação de Pearson

Fonte: Elaboração própria

Discussões

Diante dos resultados obtidos nas avaliações pré e pós-intervenção, constatamos que o processo terapêutico fonoaudiológico foi positivo e favoreceu o desenvolvimento linguístico da criança com síndrome de Down. Contudo, ao se comparar os resultados da avaliação inicial e final (Tabela 1) com os valores esperados para crianças com desenvolvimento típico na mesma faixa etária da criança pesquisada neste estudo, percebe-se que os resultados da criança com SD estão diminuídos, comprovando o atraso nas habilidades avaliadas nessa população (HAGE; PEREIRA; ZORZI, 2012).

Ferreira-Vasques e colaboradoras (2017) apontaram que o desempenho em vocabulário expressivo de crianças com Síndrome de Down foi significativamente inferior quando comparado ao desempenho de crianças com desenvolvimento típico de mesmo gênero e idade cronológica. As autoras indicaram que são previstas, na SD, alterações em atenção, memória, funcionamento simbólico, reconhecimento de regras gramaticais, possibilidade de comportamentos desajustados e habilidades de processamento auditivo e visual, que influenciam diretamente o desenvolvimento lexical e habilidades de comunicação.

Foi observado que houve o aumento das produções vocais com o avanço da idade (Tabela 2), resultado que ressalta a importância da estimulação fonoaudiológica na promoção da plasticidade cerebral e do desenvolvimento da linguagem da criança com síndrome de Down.

O fonoaudiólogo é o profissional responsável por cuidar de todos os aspectos da comunicação humana. A intervenção fonoaudiológica se constitui como um elemento eficaz para a promoção do desenvolvimento da linguagem da criança com SD e, quanto mais precoce essa intervenção for iniciada, maiores as potencialidades do processo terapêutico (LIMA; DELGADO; CAVALCANTE, 2017). Os estudos de Andrade e Limongi (2007) e de Barata e Branco (2010) confirmam a importância da atuação fonoaudiológica na síndrome de Down.

Um estudo com crianças com SD observou que, conforme o avanço da idade, houve um aprimoramento da emissão verbal das crianças durante a avaliação da linguagem (LAMÔNICA et al., 2005). Outra pesquisa que avaliou a linguagem de quatro crianças com síndrome de Down após intervenção fonoaudiológica observou que todos os sujeitos apresentavam, inicialmente, um maior uso da comunicação gestual e, após a terapia, a linguagem de metade das crianças foi classificada como linguagem oral simultânea à comunicação gestual. Além disso, essas duas crianças diminuíram a quantidade de gestos à medida que ampliaram o seu vocabulário (ANDRADE, 2006).

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

Pode-se esperar, então, que as crianças com síndrome de Down diminuam a predominância de gestos em sua matriz linguística com o avanço de suas idades, com uma estimulação fonoaudiológica efetiva e com o uso de mais produções vocais. Isto indica que a criança encontrou um maior equilíbrio entre os tipos de produção para interagir com o outro, o que justifica a não correlação observada em nosso estudo da idade da criança com as produções gestuais (Tabela 2).

Além disso, é essencial a participação ativa da família em todo o processo terapêutico, visto que ela pode desempenhar um papel tanto de impulsionadora como de inibidora do desenvolvimento do indivíduo. Por isso, é importante que ela ofereça subsídios para que a linguagem infantil se desenvolva de forma efetiva, como: interagir com a criança; permitir que ela interaja com diferentes objetos, ambiente e interlocutores; utilizar uma linguagem dirigida à criança que atraia sua atenção e facilite sua participação na atividade dialógica, entre outros.

Já em relação à atenção conjunta, ressalta-se que ela é fundamental para o desenvolvimento das produções iniciais infantis. Quando as crianças são inseridas em contextos interacionais com o adulto, elas são levadas a interagir com o outro a todo o momento, possibilitando seu desenvolvimento a partir das trocas interativas (LIMA, 2015).

Então, observa-se que, conforme as produções gestuais da criança aumentavam, mais ela se inseria em cenas de atenção conjunta (Tabela 3). Esse resultado é interessante porque mostra que a criança com síndrome de Down – mesmo com atraso no desenvolvimento da linguagem oral – ajusta sua matriz linguística para conseguir se inserir em cenas de atenção conjunta, utilizando, principalmente, as produções gestuais.

Destaca-se que a criança analisada neste estudo realizava apenas dois tipos de produção vocal (balbucios e jargões). Por isso, espera-se que seja possível observar uma correlação entre a atenção conjunta e as produções vocais na SD, quando estas se aprimorarem.

Essa informação é confirmada por um estudo que investigou a relação entre a atenção conjunta e o desenvolvimento lexical na SD e seus resultados apontaram a existência de interferência simultânea e longitudinal entre estes dois aspectos (ZAMPINI; SALVI; D'ODORICO, 2015).

Outra pesquisa evidenciou o papel dos gestos na atenção conjunta e constatou que o uso de palavras dêiticas pode representar um desafio especial para crianças com síndrome de Down durante o desenvolvimento infantil, devido à relação dessas palavras com seus referentes. Na maioria das palavras de representação, é possível estabelecer

um mapeamento um-para-um entre determinado vocábulo e seu referente, sendo esse suscetível a variações de acordo com o contexto. As palavras dêiticas são diferentes porque não têm referências fixas e seu significado é inteiramente dependente do contexto e pode mudar constantemente durante a interação (IVERSON; LONGOBARDI; CASELLI, 2003).

O que favorece a referenciação, nesse contexto, é a ligação da palavra dêitica com o uso do gesto de apontar para o referente, tornando-o mais concreto. O gesto está fisicamente ligado ao referente (quer através de informações auditivas, contato visual e/ou orientação) e, desde que seja mantido, serve como um lembrete da identidade do referente. A relação entre as palavras dêiticas e seus referentes, em contraste, é altamente efêmera e abstrata (ou seja, não existe qualquer ligação física entre palavra e referente), e por causa disso, crianças com síndrome de Down podem exigir mais tempo para dominar esta relação antes de palavras dêiticas começarem a emergir (FRANCO; WISHART, 1995; IVERSON; LONGOBARDI; CASELLI, 2003).

Ou seja, antes que as palavras dêiticas emergjam na matriz linguística da criança, os gestos, principalmente o apontar, favorecem a referenciação. Esse gesto parece exercer um papel equivalente ao de produções verbais com caráter referencial, já que tanto o apontar se associa a tais produções, quanto cumprem, na ausência do verbal, a função referencial. Além disso, o apontar contribui para o direcionamento do olhar do parceiro da interação para um objeto que se torne foco de uma cena de atenção conjunta, quando são utilizados por um dos interlocutores para destacar o foco do olhar compartilhado (COSTA FILHO; CAVALCANTE, 2013).

Desse modo, ressalta-se que os gestos demonstram relevância à intervenção terapêutica em linguagem oral nas crianças com SD, tendo em vista que essas produções apresentam um valor preditivo para o desenvolvimento lexical e parecem constituir um meio para o aprendizado de novos significados. Além disso, favoreceriam a atenção conjunta, na medida em que eliciam produções verbais dos adultos, referentes ao objeto foco da atenção da criança; e desempenhariam função social, na medida em que sinalizam ao interlocutor que a criança está preparada para receber determinado tipo de *input* linguístico (FLABIANO-ALMEIDA; LIMONGI, 2010).

Os gestos, então, realçam o desenvolvimento da linguagem oral, não o dificultam. As produções gestuais possuem várias funções, incluindo as de constituir um importante modo de comunicação, de compensação, de transição, de compartilhar habilidades simbólicas e associação às produções vocais. Na prática clínica, os gestos podem desempenhar um papel valioso no diagnóstico, prognóstico, seleção de metas e intervenção para as crianças com distúrbio de linguagem (CAPONE; MCGREGOR, 2004).

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

Conclusão

Neste estudo, com o avanço da idade e da intervenção fonoaudiológica, houve um aumento das produções linguísticas da criança com síndrome de Down, bem como de sua inserção em cenas de atenção conjunta. Além disso, verificou-se que o predomínio dos gestos no discurso infantil diminuiu, enquanto as produções vocais aumentaram.

Contudo, os gestos não devem ser desestimulados durante a intervenção fonoaudiológica, nem durante a interação mãe-bebê, visto que estes favoreciam a entrada da criança em cenas de atenção conjunta e a referenciação que, conseqüentemente, fomentam a interação com seu interlocutor e o aprimoramento de suas produções.

Referências

ANDRADE, R. V. **A emergência da expressão comunicativa na criança com síndrome de Down**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ANDRADE, R. V.; LIMONGI, S. C. O. A emergência da comunicação expressiva na criança com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 19, n. 4, p. 387-392, 2007.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

BARATA, L. F.; BRANCO, A. Os distúrbios fonoarticulatórios na síndrome de Down e a intervenção precoce. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 134-139, 2010.

CAPONE, N. C.; MCGREGOR, K. K. Gesture development: a review for clinical and research practices. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 47, p. 173-186, 2004.
COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. Atenção Conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 143-163, 2013.

FERREIRA-VASQUES, A. T.; ABRAMIDES, D. V. M.; LAMÔNICA, D. A. C. Mental age in the evaluation of the expressive vocabulary of children with Down syndrome. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 253-259, 2017.

FLABIANO-ALMEIDA, F. C.; LIMONGI, S. C. O. O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 458-64, 2010.

FRANCO, F.; WISHART, J. G. Use of pointing and other gestures by young children with Down syndrome. **American Journal on Mental Retardation**, v. 100, n. 2, p. 160-182, 1995.

FREIRE, R. C. L. et al. Aspectos neurodesenvolvimentais e relacionais do bebê com Síndrome de Down. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, v. 32, n. 2, p. 247-259, 2014.

HAGE, S. R. V.; PEREIRA, T. C.; ZORZI, J. L. Protocolo de Observação Comportamental – PROC: valores de referência para uma análise quantitativa. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 677-690, 2012.

IVERSON, J. M.; LONGOBARDI, E.; CASELLI, C. Relationship between gestures and words in children with Down's syndrome and typically developing children in the early stages of communicative development. **International Journal of Language and Communication Disorders**, v. 38, n. 2, p. 179-197, 2003.

LAMÔNICA, D. A. C. et al. Avaliação do processo receptivo: investigação do desenvolvimento semântico em indivíduos com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p. 81-96, 2005.

LAWS, G.; BISHOP, B. V. M. Pragmatic language impairment and social deficits in Williams syndrome: a comparison with Down's syndrome and specific language impairment. **International Journal of Language and Communication Disorders**, v. 39, n. 1, p. 45-64, 2004.

LIMA, I. L. B.; CAVALCANTE, M. C. B. Desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica em uma perspectiva multimodal. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 89-111, 2015.

LIMA, I. L. B.; DELGADO, I. C.; CAVALCANTE, M. C. B. Language development in Down syndrome: literature analysis. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 354-364, 2017.

- | Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down

LIMA, K. A. **Estudo comparativo do uso do apontar e sua relação com a produção vocal infantil, em cenas de atenção conjunta**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LIMONGI, S. C. O. A Linguagem na Síndrome de Down. In: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. L. P. G. P. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2010. p. 373-380.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

PORTO-CUNHA, E.; LIMONGI, S. C. O. Modo comunicativo utilizado por crianças com síndrome de Down. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 20, n. 4, p. 243-248, 2008.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 123-138, 2006.

TOMASELLO, M. **Origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAMPINI, L.; SALVI, A.; D'ODORICO, L. Joint attention behaviours and vocabular development in children with Down syndrome. **Journal of intellectual disability research**, v. 59, n. 10, p. 891-901, 2015.

ZORZI, J. L.; HAGE, S. R. V. **PROC: Protocolo de Observação Comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 85-99, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1835>

Submetido em: 02/05/2017. | **Aceito em:** 27/03/2018.

PARATEXTOS EM ANTOLOGIAS DE CRÔNICAS¹

Paratexts in anthologies of chronicles

Caroline de MORAIS²
Flávia Brocchetto RAMOS³

Resumo: Este artigo analisa elementos paratextuais de três obras classificadas como antologias que fazem parte do acervo do PNBE, Ensino Médio. Os livros escolhidos são: *Balé do pato*, de Paulo Mendes Campos, *Cala a boca e me beija*, de Alcione Araújo, e *João do Rio – uma antologia*, seleção de Luís Martins, contendo crônicas dos autores. Nas obras, são analisados aspectos de prefácios, orelhas ou desdobros, capas, lombadas, quartas capas, seguindo orientações de Genette (2009). Discutiram-se os elementos paratextuais como instrumento para a leitura dos livros. Os dados analisados reiteram a importância do leitor evidenciada nos paratextos e destacam possíveis ligações entre autor e leitor, firmando uma fidelidade aos futuros textos.

Palavras-chave | Leitura. Antologia. Paratextos. PNBE.

Abstract: This article examines some paratextual elements of three works that are part of the Collection of PNBE, in the High School group. The chosen works are: *Balé do pato*, by Paulo Mendes Campos, *Cala a boca e me beija*, by Alcione Araujo, and *João do Rio – uma antologia*, selection of Luis Martins, compilations containing chronicles of the authors. Data is analyzed as prefaces, dust jackets or dust covers, covers, spines, back covers, following the established theories and studies by Genette (2009). The paratextual elements were discussed as an instrument for reading the books. The analyzed data reiterate the importance of the reader evidenced in the paratexts and highlight possible links between author and reader, establishing a fidelity to future texts.

Keywords | Reading. Anthology. Paratexts. PNBE.

1 Artigo produzido no âmbito do projeto de pesquisa aprovado pelo processo 305191/2016-0, Chamada CNPq N ° 12/2016 – Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ.

2 Morais. UCS. Endereço eletrônico: cacarolpf@yahoo.com.br

3 Ramos. UCS. Endereço eletrônico: fbramos@ucs.br

Introdução

Por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, o Ministério da Educação distribuiu para as escolas públicas acervos compostos de obras literárias, gratuitamente, até 2014. O Ensino Médio foi atendido pelo Programa apenas em três edições – 2009, 2011 e 2013. O edital de 2015 foi lançado e houve avaliação pedagógica das obras, entretanto, a lista de títulos selecionados não foi divulgada e não houve aquisição. Este artigo focaliza três livros encaminhados às escolas na última edição, a fim de analisar elementos paratextuais, como prefácio, orelhas, capa, lombada e quarta capa das obras.

Entende-se que os paratextos ajudam a compor o produto final, tornando-o mais receptivo ao leitor, interlocutor principal do autor ao escrever seu texto. Conforme evidencia Darnton (1990, p. 112), ao construir o circuito de comunicação, a leitura é uma figura chave no processo de produção do livro:

O leitor encerra o circuito porque ele influencia o autor tanto antes quanto depois do ato de composição. Os próprios autores são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e escritores, eles formam noções de gênero e estilo, além de uma ideia geral do empreendimento literário, que afetam seus textos, quer estejam escrevendo sonetos shakespearianos ou instruções para montar um *kit* de rádio.

O texto escrito surge para circular, ou seja, para ser lido e como tal recebe complementos que o transformam em livro. Diferentes textos tendem a se unir formando um livro. É o caso, por exemplo, da antologia, que se constitui pela reunião de peças. As obras escolhidas para análise são antologias de crônicas de renomados autores brasileiros: *Balé do pato*, de Paulo Mendes Campos; *Cala a boca e me beija*, de Alcione Araújo, e *João do Rio – uma antologia*, seleção de Luís Martins. Por se tratar de crônicas, texto mais curto com temas mais corriqueiros, favoreceria a aproximação com os estudantes matriculados no Ensino Médio.

Elementos paratextuais

Muitos leitores sentem-se atraídos por obras literárias a partir de alguns elementos paratextuais. Primeiramente, ocorre o encantamento pela capa do livro e, após, o leitor tende a ler e a analisar as orelhas, a quarta capa e o prefácio. Depois dessa fase de aproximação, atém-se à leitura integral da obra escolhida. Esse protocolo é o esperado pela maioria dos editores e autores; todavia, não é obrigatório, pois “[...] ninguém é obrigado a ler um prefácio, mesmo que essa liberdade nem sempre seja bem-vinda para o autor, e veremos que muitas notas são dirigidas apenas a *certos* leitores.” (GENETTE, 2009, p. 11, grifo do autor).

A *capa da obra* é, comumente, o elemento que mais prende a atenção do leitor. Esse paratexto respeita a obrigatoriedade do nome do autor; o título da obra, com destaque; e o selo do editor. Dessa maneira, as três obras escolhidas para análise contêm esses elementos obrigatórios e, além disso, cada capa apresenta uma imagem figurativa relacionada ao título. Nos exemplares analisados, cada obra pertence a uma editora distinta, cujos nomes e logotipos estão registrados na capa.

A *composição dos títulos* das obras *Balé do pato* e *Cala a boca e me beija* recupera o título de uma das crônicas que compõe cada antologia, ou seja, o título das duas obras retoma uma crônica integrante do livro. Acerca do componente “título”, Genette (2009, p. 55) afirma que “o título tal qual o entendemos hoje é, de fato, pelo menos diante das intitulações antigas e clássicas, um objeto artificial, um artefato de recepção ou de comentário, imposto arbitrariamente pelos leitores, pelo público, pelos livreiros, pelos bibliógrafos...”. Em *Balé do pato*, não há ocorrência de subtítulo ou indicação genérica. Já em *Cala a boca e me beija*, há a prescrição: “crônicas”, na sequência do título, orientando o leitor de que o exemplar é formado por essa forma textual.

O título de *João do Rio – uma antologia* direciona ao nome do autor, diferindo das duas obras analisadas anteriormente, que visavam a peculiaridades do gênero. Nesse caso, tem-se o subtítulo “uma antologia”, indicando de forma explícita o teor do livro, reforçando o espaço que o autor “João do Rio” tem no cenário artístico.

A *lombada* é um “local exíguo mas de evidente importância estratégica” (GENETTE, 2009, p. 29). Nas três obras, repete-se o mesmo modelo, ou seja, é composto por nome do autor, título da obra e logotipo da editora, nessa ordem. Aqui, percebe-se a “importância estratégica” exposta por Genette (2009), em razão de que essas obras que compõem o acervo do PNBE ficam nas escolas, mais especificamente nas estantes das bibliotecas e,

- | Paratextos em antologias de crônicas

com isso, o leitor pode buscar o livro pela lombada, devido à forma como as obras são armazenadas nas estantes.

A *segunda capa*, situada no verso da capa principal, geralmente está em branco em obras literárias; entretanto, em todos os exemplares analisados, constam orientações do MEC acerca do manuseio dos títulos. Esse pequeno texto situa o livro para o público leitor e informa o objetivo do acervo – garantir o acesso à cultura e à informação (Figura 1). Assim, percebe-se a uniformidade entre as obras e o fomento à leitura propostos pelo Ministério da Educação, reiterando que “toda narrativa pressupõe um leitor, e toda leitura começa a partir de um cerimonial inscrito dentro do texto.” (DARNTON, 1990, p. 167).

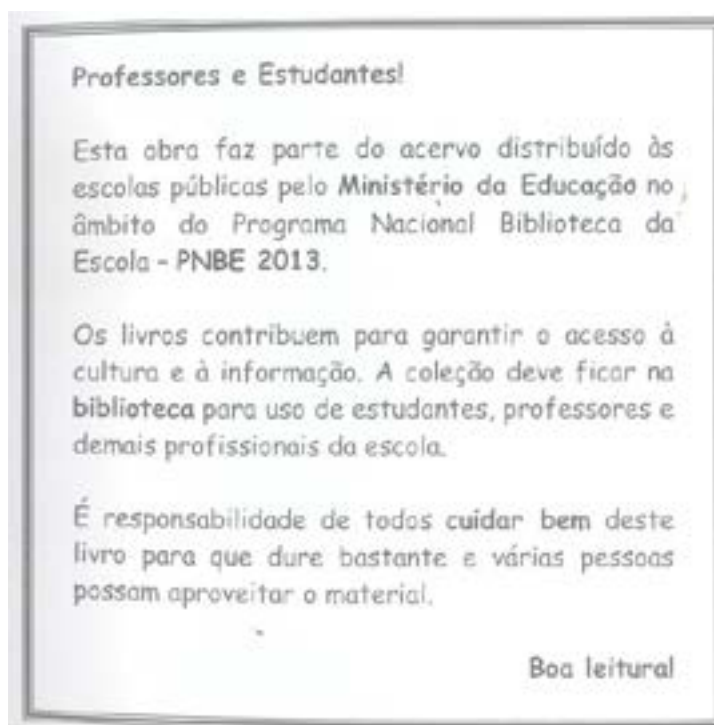


Figura 1 – Texto veiculado na segunda capa de obras selecionadas pelo PNBE 2013

Fonte: Obras do acervo PNBE 2013

A *quarta capa*, mais conhecida como contracapa, das obras escolhidas demonstra diferentes formas de prender o leitor ao exemplar que está em suas mãos. Nas três obras, estava presente o código de barras com o *International Standard Book Number* (ISBN). A quarta capa de *Balé do pato* contém breve resumo da obra e uma definição de crônica dada pelo autor em entrevista, finalizando com o que segue: “As trinta crônicas que compõem este volume não só formam um painel representativo da trajetória desse

grande escritor, como também constituem um belo instrumento para incentivar o gosto pela leitura.” (CAMPOS, 2013, quarta capa). O excerto valoriza o ato de ler.

Em *Cala a boca e me beija*, a quarta capa é composta por trecho de uma das crônicas publicadas. Esse trecho expõe a importância de se presentear com livros, destacando o prazer e a emoção de ler, assim como peculiaridades do ato: “Além de caber nas mãos, ocupa pouco espaço, não perturba vizinhos, dispensa tecnologia – a não ser, às vezes, uma lâmpada. [...] Ler é cotejar a bagagem existencial do leitor com os estímulos vindos do autor.” (ARAÚJO, 2012, quarta capa). O tom apelativo cita vantagens da leitura.

Na obra *João do Rio – uma antologia*, a quarta capa é composta por trechos do prefácio escrito por Luís Martins. A transcrição ressalta como o ato de escrever era importante para a carreira do autor, seja na redação de reportagens ou de crônicas. No entanto, nessa quarta capa, não se encontram dados que convidem diretamente o jovem leitor para o prazer de ler, como foi constatado nas outras obras analisadas.

As *orelhas* ou desdobros oferecem informações adicionais sobre a obra, o autor ou a editora. Contudo, em *Balé do pato*, não há orelhas, mas, para suprir essa falta, o exemplar proporciona, ao final das páginas, uma fotografia e uma breve biografia sobre Paulo Mendes Campos, contendo os principais episódios da carreira profissional⁴. Em seguida, há uma lista com títulos escritos pelo autor, sinalizando a classificação genérica e o ano de publicação, por exemplo, *O domingo azul do mar*, poemas, 1958, e *O cego de Ipanema*, crônicas, 1960. Para finalizar, nesse exemplar, são expostas as referências bibliográficas das crônicas que integram a antologia. Sobre a indicação genérica na lista das obras, Genette (2009, p. 92) menciona como essa formatação é comum e esperada nas obras literárias:

A colocação normal da indicação genérica [...] está ou na capa, ou na página de rosto, ou nas duas. Mas essa indicação pode ser rememorada em outros lugares, do qual o mais vinculante, para quem se vincula com facilidade, é a lista das obras “Do mesmo autor”, colocada em geral no começo (em frente da página de rosto) ou no fim do volume, quando se inclui nessa lista uma classificação genérica.

Cala a boca e me beija, de Alcione Araújo, possui orelhas ou desdobros com texto do também escritor Ignácio de Loyola Brandão. Nessa orelha, é enfatizado o primor do trabalho de Alcione Araújo e a valorização das crônicas integrantes da obra analisada. Ao

⁴ Esse texto adicional não apresenta autoria.

finalizar o paratexto, Ignácio de Loyola Brandão dirige-se ao leitor e expõe a necessidade de ler a presente obra, mostrando a leitura como algo que vicia: “Falo demais. Livro para sentar e deixar o tempo passar. Leia em dia sem compromissos agendados. Ou vai perder tudo o que marcou.” (ARAÚJO, 2012, orelha). Ao final da orelha, há uma fotografia de Alcione Araújo e um pequeno texto sobre romances, crônicas, teatros e filmes escritos pelo autor, bem como a indicação de prêmios recebidos.

Integra os desdobros da obra *João do Rio – uma antologia* texto escrito pela jornalista Cristiane Costa. Nele, é contemplada a ligação e as coincidências entre João do Rio e Luís Martins, além de demonstrar a dedicação dessas personalidades à crônica. Porém, a jornalista não se dirige ao leitor, como forma de chamá-lo para apreciar o título. Tem-se, nesse caso, texto mais técnico e direcionado para mostrar a união dos autores.

Genette (2009) confirma que os elementos analisados contribuem para trazer mais informações sobre o exemplar. Assim, nota-se o quão importante são esses dados para a obra em seu âmbito geral, pois leitores curiosos não se contentam apenas com a observação da capa e partem para a leitura dos paratextos citados, a fim de obter mais dados sobre a proposta da obra. Esses elementos são primordiais para que o leitor sintam-se instigado e motivado à leitura.

Após observar as configurações paratextuais externas ao exemplar, dirige-se o olhar para o interior do livro, mais especificamente, para o prefácio.

A influência do prefácio

O prefácio, também conhecido pelos nomes de *apresentação*, *introdução*, entre outros, antecede a narrativa de uma obra. Esse elemento não é obrigatório; contudo, a sua presença pode ser um diferencial para a leitura, uma vez que ambienta o interlocutor. Darnton (1990, p. 128) já mencionava que “os textos moldam a recepção dos leitores, por mais ativos que possam ser”. Ainda, para as obras que não possuem esse paratexto na abertura do exemplar, o leitor deve ater-se aos inícios dos textos – se há declarações do autor de forma a apresentar ou comentar a obra escrita.

Em estudo sobre prefácios em romances produzidos no Brasil, século XIX, Sales (2009, p. 132) argumenta:

[...] Pode-se afirmar que, no século XIX, os escritores mantinham a prática de apresentar seu romance ao leitor por meio do prefácio, e comumente eram encontradas palavras de gratidão dirigidas ao benévolo grupo de leitores. Os escritores constroem, dessa forma, uma imagem do leitor, e dão pistas do percurso de leitura desejado.

Nesse caso, o autor projeta o leitor e o caminho de leitura a ser realizado, pois o escritor coloca-se no lugar do espectador e elabora o texto a partir da figura de um sujeito em específico. Pela projeção, tem-se a figura de um leitor assíduo, que já estará ambientado aos modelos de obras de seu escritor preferido, buscando informações adicionais nos paratextos para adensar seu percurso. Assim, os dois indivíduos terão afinidade de leitura, uma vez que o discípulo se tornará fiel ao mestre, a partir do momento em que há sintonia acerca do universo ficcional.

O prefácio de *Balé do pato* denomina-se *Apresentação*, sob o título de “Um pescador de situações”, pois o autor “pescava”, conotativamente, algumas circunstâncias e as transpunha ao papel. Esse elemento paratextual ocupa duas páginas, configurando-se de maneira sucinta. No primeiro parágrafo, apresenta o autor e a aproximação com os leitores da escola, tendo em vista a faixa etária para a qual o autor começou a escrever: “A vontade de escrever aconteceu ainda nos tempos de colégio, quando decidiu contar os primeiros episódios de suas traquinagens” (CAMPOS, 2013, p. 7). Assim, observa-se ponto positivo do prefácio, ressaltando o fomento à leitura ainda nos primeiros anos escolares.

A exposição segue com as lembranças da juventude do escritor e nas tarefas de ser adulto e pai, ocorrendo progressão temporal, o que facilita a leitura. Em seguida, há a exibição geral das crônicas que compõem o título, adiantando que o leitor encontrará situações divertidas e, também, momentos inesperados, instigando o jovem estudante à leitura completa do exemplar. Neste contexto, é mencionada a importância de Paulo Mendes Campos para os jornais, por demonstrar qualidade nos textos e ser um grande nome no âmbito das crônicas. Esse prefácio consegue motivar os leitores e ganhar novos adeptos.

Paulino (2001), em seus estudos sobre crônicas, menciona o autor ao lado de grandes personalidades da Literatura Brasileira, como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga. “Esses escritores conferiram ao gênero maior prestígio, inscrevendo-o definitivamente na história literária brasileira. Por isso mesmo, a escola, em seu trabalho com a leitura, tem-se apropriado desse tipo de texto” (PAULINO, 2001, p. 115); mais uma vez, observa-se como o gênero crônica favorece a promoção da leitura, podendo ser trabalhado no ambiente escolar,

por proporcionar maior conhecimento e posicionamento diante dos fatos veiculados no texto.

O leitor é bastante valorizado nesse prefácio, pois é visto como alguém que integra a obra. A seleção de textos leva em conta os interesses do leitor, como é explicitado textualmente: “[...] Além da linguagem, refinada e irônica, um de seus grandes segredos foi a variedade de temas com que costumava cativar o leitor.” (CAMPOS, 2013, p. 8). Então, o interlocutor reconhece que a sua opinião e gosto são essenciais para o livro. No último parágrafo do referido prefácio, ocorre uma conversa direta: “Você vai rir, pensar e se emocionar ao enxergar a vida pelos olhos deste eterno garoto bom de prosa.” (CAMPOS, 2013, p. 8). Portanto, esse prefácio dialoga com o receptor e o orienta para a leitura, mostrando-se eficaz no conjunto da obra.

O prefácio de *Balé do pato* não é assinado e, conseqüentemente, não se tem conhecimento de quem é o autor. Logo, não se consegue estabelecer relações desse autor com o texto escrito ou mesmo com o leitor. Trata-se “[...] não mais exatamente de atrair o leitor, que já fez o grande esforço de obter o livro por compra, empréstimo ou roubo, mas de retê-lo por um processo tipicamente retórico de persuasão” (GENETTE, 2009, p. 176). O interlocutor precisa se sentir acolhido pela obra e tomar fôlego para fazer a leitura completa do exemplar.

A segunda obra analisada, *Cala a boca e me beija*, de Alcione Araújo, segue a mesma nomenclatura da obra de Paulo Mendes Campos, isto é, *Apresentação* sob o título de “O que é uma crônica, o que é a crônica de Alcione Araújo?”. Escrito em quatro páginas, informa sobre a obra e o autor. Nos primeiros parágrafos, é respondida a pergunta feita no título, ressaltando que a crônica “[...] é o reflexo do autor. É o seu poder de recriação da realidade, a tradução da sua subjetividade e a transcrição de sua sensibilidade relatada em um espaço delimitado. Já disseram que a vida é curta; talvez por isso caiba numa crônica.” (ARAÚJO, 2012, p. 9).

A conceituação de crônica contempla desde o folhetim, observando a sua evolução. Após, o leitor constata que a antologia é composta por 70 crônicas, escolhidas entre mais de 200, e todas foram publicadas no jornal *Estado de Minas*. Também há uma abordagem sobre o título “sugestivo” e, com isso, nota-se a aproximação com o público juvenil que está começando relacionamentos amorosos e pode se sentir atraído pelo título – *Cala a boca e me beija*.

Nesse prefácio, assim como no analisado na obra anterior, há comentários sobre algumas crônicas em específico, contextualizando-as e valorizando-as, a fim de que o leitor tenha vontade de lê-las, despertando-lhes a curiosidade. Glória Gomide, que escreve

a apresentação, dirige-se ao leitor, como se estivesse numa gostosa conversa: “Não se engane, caro leitor, cara leitora: com certeza você se verá sob vários títulos.” (ARAÚJO, 2012, p. 11). Pelo vocativo, fica claro o direcionamento e a relevância dada aos leitores, sejam do gênero masculino ou feminino. A proximidade revela, também, a relação que o leitor fará de sua vida pessoal com os textos apresentados, justificando mais uma vez a resposta dada à pergunta inicial do título do prefácio.

A obra é divulgada como sendo a própria pessoa do autor Alcione Araújo, uma vez que aponta os cuidados que tem ao escrever seus textos. “Mas nenhuma observação ou palavra é escolhida ao acaso, o que faz com que seu leitor sempre se veja dentro de sua crônica.” (ARAÚJO, 2012, p. 11). Dessa maneira, o leitor poderá se identificar com os textos – e, conseqüentemente, com o autor – logo, Alcione Araújo poderá alcançar leitores fiéis ao seu modo de escrever. Essa união entre autor e leitor é mencionada quanto à expectativa dos leitores que aguardavam as crônicas semanais do autor, conforme Araújo (2012, p. 12) explica:

A cada semana o leitor, antes de chegar o jornal de onde foram tiradas essas crônicas, pergunta: O que ele escreverá? Falará sobre filosofia, cultura, sobre o mundo, sobre o amor, sobre crianças, avós, adolescentes? Ou contará sobre o amigo, as caminhadas, sobre as histórias ouvidas nos restaurantes ou no calçadão? Falará sobre nada?

O modo como é concluído esse prefácio aproxima-se também da forma como é finalizado o da obra anterior, de Paulo Mendes Campos, isto é, há um direcionamento direto ao ato de ler: “E agora, com você, descolado da página de jornal, Alcione Araújo, recomendado a adultos, jovens e adolescentes. Lê-lo faz bem a todos.” (ARAÚJO, 2012, p. 12). Essa conclusão assemelha-se a aberturas de grandes espetáculos, nesse sentido, a leitura seria o espetáculo a ser vivido pelo leitor que é mobilizado para a leitura integral da obra.

O prefácio de *Cala a boca e me beija* é assinado por autoridade na área. A autora é a professora Glória Maria de Fátima Itabirano Gomide, Doutora em Literatura pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais e Professora Titular da mesma instituição. Segundo Genette (2009), quando o prefácio é escrito por outra pessoa, recebe a nomenclatura de prefácio alógrafo.

Em *João do Rio – uma antologia*, o prefácio diferencia-se dos demais focalizados. Nesse caso, não há título indicativo como apresentação ou outro similar. Apenas o título específico – “João do Rio: a vida, o homem, a obra” –, composto por subtítulos que

definem e ampliam a ideia de cada um dos três itens. Para compor esse prefácio, o escritor Luís Martins vale-se de 14 páginas, devido às especificações de cada parte, de forma que os tópicos são expostos pormenorizadamente.

O início do texto privilegia o nome autêntico do autor, com filiação e dados de nascimento, lembrando que é mais conhecido pelo pseudônimo “João do Rio” do que por seu nome de batismo, João Paulo. Desse modo, remete-se à figura que o leitor conhece do autor, gerada pelo seu pseudônimo, como um ser criado ficcionalmente. Genette (2009, p. 48, grifo do autor), nesse sentido, argumenta: “O que nos interessa como elemento paratextual, independente se possível de toda e qualquer consideração de motivo ou de procedimento, é o *efeito* que a presença de um pseudônimo produz sobre o leitor, ou de modo mais comum sobre o público”. Para tanto, Luís Martins especula sobre a origem do pseudônimo e discorre acerca de como o autor se tornou famoso.

A vida de João do Rio é relatada desde a infância quando o pai, professor, falava do filho “João Paulo”, ensinado em casa, até o surgimento de “João do Rio” para o público, em 1900, mencionando textos que, posteriormente, estariam em livros. Nessa parte do prefácio, é abordada a entrada precoce do autor, com apenas 29 anos, à Academia Brasileira de Letras, ocupando a cadeira 26. Ainda, são tratadas a vida controversa nos jornais e a morte, muito jovem, em 1921.

Na segunda parte desse prefácio, com o subtítulo “O homem”, João do Rio é destacado como peça fundamental para a literatura e jornalismo cariocas. Essas noções são confirmadas por depoimentos de personalidades da literatura, tanto aqueles que gostavam quanto os que detestavam o autor, confirmando sua maneira polêmica de escrever. Assim, o leitor pode reconhecer e avaliar as duas imagens de João do Rio. Para concluir o debate, o prefaciador sinaliza que o mais correto é a descrição feita por Gilberto Amado, que faz “um julgamento ponderado e equitativo” (MARTINS, 2012, p. 11). Nesse depoimento, Gilberto Amado apresenta o conflito em que o autor conviveu em família, pois de um lado tinha o pai, filósofo e professor, e de outro a mãe, mulher refinada. Logo, o autor concebia um pouco de cada um.

Nos estudos de Paulino (2001) sobre as crônicas do Rio de Janeiro, os textos de João do Rio estão ligados aos de Machado de Assis e de Lima Barreto. João do Rio diferenciava-se ao transportar as crônicas para fora da redação de um jornal e, por isso, é considerado um “cronista-repórter”. A partir de seus escritos, revela os marginais criados pelo progresso da cidade, como é caracterizado por Paulino (2001, p. 114-115):

Reproduzindo o mundo dos marginais, dos viciados, frutos de desigualdades do sistema social brasileiro, João do Rio, tão apaixonado por sua cidade, forma com Machado de Assis, no final do século, e Lima Barreto, na primeira década deste, o tripé que fez incidir sobre o nosso processo de modernização um olhar mais crítico.

“A Obra”, terceira parte do prefácio de *João do Rio – uma antologia*, situa os textos do autor, correlacionando-o a outros escritores da época e alguns consagrados da Literatura, como Machado de Assis. Segue afirmando a importância que João do Rio dava ao cenário carioca e às mudanças que ocorriam nas primeiras décadas do século XX. Martins (2012, p. 15) ressalta que “João do Rio tinha uma exata consciência do seu papel de testemunha desse momento de metamorfose e adaptação”. O prefaciador cita os livros do autor, remetendo ao crescimento na carreira literária, uma vez que João do Rio acreditava e vivia o tempo presente.

O leitor reconhece a relevância da obra que lerá nos momentos finais do prefácio: “Na história da crônica brasileira, há um período anterior – e um período posterior a João do Rio.” (MARTINS, 2012, p. 18). Os textos que compõem o exemplar são identificados como vindos de outras obras, de forma que se buscasse um pouco de cada essência do que foi o escritor para a Literatura Brasileira. O prefaciador chama a atenção do leitor de que se tratam apenas de fragmentos de algumas obras: “Muitos desses trabalhos, por demasiado longos, não estão reproduzidos integralmente. Nesses casos, o leitor é lealmente advertido de que se trata de fragmentos.” (MARTINS, 2012, p. 20). Assim, percebe-se a intenção de que o receptor siga lendo João do Rio e busque mais obras, fomentando a leitura e descobrindo mais sobre novos autores.

Esse prefácio, escrito em 1971, conforme indicação posta ao final do texto, é de autoria de Luís Martins, que é também o organizador da obra e responsável pela seleção dos textos. Ao final do livro, há duas páginas que contextualizam quem é Luís Martins e fornecem informações sobre a vida profissional do prefaciador, indicando trabalhos realizados sobre Literatura Brasileira. Nessa parte, o leitor entende a relevância e a seriedade do organizador, notando que, mesmo depois de seu falecimento, ainda há muita repercussão dos seus escritos. Além disso, aproxima-se do leitor não só por João do Rio, foco principal, mas também por Luís Martins, o mediador da obra. Igualmente à obra anterior, o prefácio é alógrafo, ou seja, escrito por uma terceira pessoa, nessa circunstância, Luís Martins.

A partir dos estudos de Genette (2009), entende-se que o tipo de prefácio presente nas três obras expõe intenções e métodos para divulgação, exibidos no início dos exemplares, na forma de discurso em prosa. Nas três obras, o prefácio é preliminar, uma vez que ocupa lugar de destaque, nas primeiras páginas. Apenas um dos paratextos analisados não é assinado, *Balé do pato*; os outros dois possuem um prefaciador específico para a função, os quais assinam o paratexto que escreveram. Segundo Genette (2009, p. 167, grifos do autor), entende-se que estes dois exemplos se estabelecem como “[...] prefácio *alógrafo autêntico* [...] pelo qual um escritor apresenta ao público a obra de outro escritor, não oferece nenhum mistério, já que sua atribuição oficial é sempre explícita, seja sua ocasião original, posterior ou tardia, ou mesmo póstuma”. Nesses paratextos, tem-se o prefácio tardio, configurado por textos selecionados previamente para a antologia, sendo esse tipo de prefácio o mais frequente e, também, o mais significativo, pois propicia reflexão madura acerca do material veiculado na obra.

Considerações finais

Reflexões que favoreçam a leitura são positivas, diante do dinamismo e até da superficialidade do mundo contemporâneo. Olhar para as molduras de um texto pode favorecer seu entendimento. As análises dos prefácios realizadas neste artigo sinalizam que o leitor é o componente favorecido do paratexto, sendo que todas as informações são direcionadas ao entendimento acerca da obra.

Ao se deparar com um novo exemplar literário, é comum a curiosidade para folhear e reconhecer o que está dentro da obra escolhida, descobri-la. Dessa maneira, o leitor pode ser mobilizado pelos elementos paratextuais que, em um primeiro momento, são mais atrativos, conforme foram esmiuçados nos títulos focalizados, uma vez que trarão informações adicionais sobre o exemplar. Assim, ao ler esses paratextos, o leitor terá conhecimento de elementos constitutivos da obra. No ambiente escolar, os livros estão disponíveis em estantes, tendo apenas a lombada da obra como primeiro elemento para a conquista do leitor.

Alerta-se para a importância da sedução dirigida ao leitor desde a capa até a quarta capa. Os paratextos, em sua maioria, contribuem para a leitura total do exemplar, pois trazem, de certa forma, chaves de leitura. Lembra-se, por exemplo, de que no prefácio é estabelecida proposta de diálogo entre a obra e o leitor visado. Os textos iniciais dos três objetos de estudo correspondem satisfatoriamente ao elo entre autor e leitor. Dessa

forma, o leitor sente-se fascinado e envolvido para a leitura completa. Cabe, contudo, uma observação. As obras de acervos literários do PNBE são alocadas na biblioteca escolar. Algumas são pensadas para serem lidas de modo autônomo pelo estudante, outras carecem de mediação docente. Entende-se que os prefácios analisados, devido à extensão, à densidade e à riqueza das informações veiculadas, dirigem-se prioritariamente ao professor que atua como mediador da leitura literária e não ao estudante brasileiro de Ensino Médio que ainda está construindo o seu percurso de leitura.

Os elementos paratextuais apresentam, em sua maioria, uniformidade na composição. De acordo com as capas das obras analisadas, observa-se que mesmo pertencendo a diferentes editoras, todas as antologias seguem padrão básico de informações disponíveis, valorizando da melhor forma o exemplar. O mesmo padrão é reconhecido na análise das lombadas, que trazem as principais informações, para a exposição do exemplar na biblioteca escolar. Assim, confirma-se cuidado especial ao organizar esses elementos que compõem a parte externa da obra literária.

Outro cuidado específico está na perspectiva da escolha do título, valendo-se de que em duas obras analisadas, *Balé do pato* e *Cala a boca e me beija*, o espaço é preenchido com o título de uma crônica, vista como referência ao conjunto de escritos do autor. Logo, há valorização implícita da leitura de uma crônica em especial, que compõe a antologia. Para a terceira obra analisada, o título está pautado no nome do autor, *João do Rio – uma antologia*, valorizando sua trajetória literária. Em suma, considera-se que o título das antologias está destacando a crônica ou o autor, ou seja, privilegia pilares do exemplar.

Segunda capa, quarta capa e orelhas são paratextos que abrangem maior número de esclarecimentos sobre o exemplar, devido à dimensão mais extensa. A segunda capa de todos os títulos, que integram os acervos do PNBE, apresenta texto padrão, promovendo a aproximação com o leitor e desfrutando espaço que não é comumente utilizado. Para a quarta capa, confirma-se a ocorrência de fomento à leitura que, de maneira ampla, se direciona ao leitor, no entanto, uma das obras, *João do Rio – uma antologia*, não se reporta explicitamente ao leitor. Em se tratando das orelhas, cada obra apresenta um foco diferente. Se por um lado, em *João do Rio* o texto da orelha aproxima a história do autor e a do organizador da seleção de crônicas, por outro lado, em *Cala a boca e me beija* é retratada a valorização da leitura da presente obra por um amigo do autor. Percebe-se, assim, que as orelhas trazem aspectos referentes aos autores e aos textos publicados. *Balé do pato* não tinha esse elemento paratextual e utilizou as últimas páginas para divulgar informações sobre o autor.

Acerca do prefácio ou texto de abertura, ressalta-se que ele não é de caráter obrigatório, entretanto, as três obras estavam bem amparadas pelo referido paratexto. No quesito extensão, notou-se que cada obra possui dimensão diferenciada, não apresentando equivalência. Porém, os três exemplares demonstraram preocupação com as informações abordadas, destacando-se o prefácio mais sucinto, *Balé do pato*, composto de diferentes focos: exploração da temática da leitura e referência ao leitor juvenil, não deixando a desejar, além de explicitar a importância do seu autor. O prefácio de dimensão intermediária, pertencente à obra *Cala a boca e me beija*, também aborda relatos sobre o autor e a obra, mas diferencia-se dos demais, ao situar o leitor no processo de escolha das crônicas que compõem o título. Nesse aspecto, ressalta-se que esse paratexto estabelece tom de conversa, aproximando-se do leitor. Já na análise do prefácio mais longo, referente à obra *João do Rio – uma antologia*, reconheceu-se texto de caráter mais didático, mais explicativo, devido à sua distribuição e organização. Nesse caso, houve retomada de acontecimentos específicos acerca da vida pessoal e profissional do escritor. Também foram citadas opiniões de diferentes celebridades da área. Reconhece-se que essas menções instigam o interlocutor à leitura.

A obra classificada como antologia é um exemplar característico por reapresentar bons textos, anteriormente editados. Essa reapresentação, em parte, existe porque os escritos já foram bem avaliados pela crítica. Portanto, ao tratar de elementos paratextuais em antologias, entende-se que os paratextos deveriam favorecer a recepção da obra, pois são um dos elementos responsáveis pela contextualização e pelo entendimento do leitor diante do exemplar.

Referências

ARAÚJO, A. **Cala a boca e me beija**. Rio de Janeiro: Verus, 2012.

CAMPOS, P. M. **Balé do pato**. São Paulo: Anglo, 2013.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

MARTINS, L. **João do Rio: uma antologia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

PAULINO, G. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

SALES, G. M. de A. Os prefácios de Macedo: para além do espaço ficcional. In: SOUZA, R. A. de; HOLANDA, S. A. de O.; AUGUSTI, V. (Org.). **Narrativa e recepção: séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: De Letras; Niterói: EdUFF, 2009. p. 121-135.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto. Paratextos em antologias de crônicas. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 100-114, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1838>

Submetido em: 18/05/2017. | **Aceito em:** 05/03/2018.

TENSIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE NO CONTO “A MENINA DE LÁ”, DE *PRIMEIRAS ESTÓRIAS*

Tensive categories and intersubjectivity in the short story “A menina de lá”, in Primeiras estórias

Eliane Soares de LIMA¹
Para Luiz Tatit

Resumo: Com base nos apontamentos feitos por Luiz Tatit nas análises realizadas em seu livro *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*, e também em outros textos seus, nosso intuito é o de examinar e descrever a configuração tensiva que subjaz ao conto “A menina de lá” (de *Primeiras Estórias*, 1962). Interessa explicitar as operações sintáticas que estão na base da estruturação narrativa e discursiva da trama e que, por isso mesmo, respondem pela sua força de convocação sensível-inteligível. Conforme procuraremos demonstrar, por meio da construção das personagens dessa narrativa, Rosa traz valiosas contribuições acerca das condições que regulam a interação entre os sujeitos.

Palavras-chave: Semiótica. Tensividade. Intersubjetividade. Destinador. Destinatário-sujeito.

Abstract: Our starting point for this paper is Luiz Tatit’s analytical view on Brazilian writer João Guimarães Rosa, included in his (2010) book *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*, among other essays. We intend to examine and describe here the tensive dynamics underlying the short story “A menina de lá” (from *Primeiras Estórias*, 1962). In order to do so, syntactic operations found beneath both narrative and discursive structures of this tale should be examined insofar as they are accountable for its sensitive-intelligible power. By creating this narrative’s characters, Guimarães Rosa brings about some valuable clues on the conditioning of the interaction between fictional subjects.

Keywords: Semiotics. Tensive categories. Intersubjectivity. Addresser. Subject-addressee.

¹ Lima. USP. Endereço eletrônico: li.soli@usp.br

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

Introdução

Si la plupart des analystes se contentent des “données immédiates” de la perception, certains esprits s’efforcent de percer le secret de la fabrication de ces données.
(Claude Zilberberg)

Em seu livro *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*, Luiz Tatit (2010) busca demonstrar – a partir do exame atento de alguns contos de *Primeiras estórias* (ROSA, 2001[1962]) – que as obras do autor mineiro, para além da densidade mítica e simbólica do seu universo semântico, apontam para uma percepção fina da forma do conteúdo humano, das articulações que a dinamizam e lhe dão sentido. Como explica o semioticista (TATIT, 2010, p. 13), “entre as particularidades de Guimarães Rosa está a de articular, sem prejuízo do resultado figurativo do texto, as relações profundas que asseguram nossa compreensão de superfície”, acrescentando: “o autor estuda minuciosamente o nível profundo e abstrato da construção do sentido” (TATIT, 2010, p. 21). Assim, Tatit (2010) chama a atenção para o fato de os valores tensivos subjacentes ao desenvolvimento discursivo das narrativas se colocarem, muitas vezes, como elementos-chave para a completa apreensão da significação dos enunciados rosianos, uma vez que o seu sentido não é dado, ou explicitado, no e pelo universo figurativo e temático – semântico – das suas “estórias”, mas toma forma e se deixa apreender na própria articulação e no funcionamento das operações sintáticas que sustentam cada uma delas.

Assumindo, pois, essa perspectiva de análise, que vê as narrativas rosianas não apenas como objetos de estudo, mas, sobretudo, como estudos sobre os processos de construção do sentido (TATIT, 2010), é nossa intenção examinar, através da descrição dos elementos estruturais do conto “A menina de lá”, também de *Primeiras estórias*, a influência das configurações tensivas, do nível fundamental do percurso gerativo do sentido – tal como concebido pela semiótica greimasiana –, sobre as relações actanciais do nível narrativo e os efeitos de sentido produzidos no nível discursivo. Em outras palavras, interessa explicitar, por meio de um “olhar semiótico” bem ao gosto rosiano, as operações sintáticas que estão na base da estruturação discursiva da trama e que, por isso mesmo, respondem pela sua força de convocação sensível-inteligível no momento da leitura. Segundo assinala Tatit (2001, p. 14-15):

O olhar semiótico é aquele que detecta, detrás das grandezas expressas no texto, valores de ordem actancial, modal, aspectual, espacial, temporal, numa palavra, valores de ordem tensiva, mantendo – ou esboçando – entre si interações sintáticas. Essas grandezas constituem um microuniverso semântico, uma espécie de ponto de partida para as descrições, cujo objetivo último é a revelação de

uma *forma* semiótica (“a constância numa manifestação”, no dizer de Louis Hjelmslev) imanente ao texto ou, se preferirmos, a exposição das operações conceituais que atuam implicitamente no instante de sua compreensão.

Em outras palavras, a significação que nos parece emanar da superfície do texto pressupõe na realidade a compreensão de um sistema complexo de funções sintáticas que sustenta esses efeitos de sentido terminais.

A nosso ver, mais do que a história em si, destaca-se, no conto escolhido, a construção das personagens e a peculiar interação que se estabelece entre elas. Ao compor discursivamente a protagonista da narrativa e a sua relação com os pais, com a tia, e com o próprio ambiente em que vive, Rosa parece trabalhar diretamente com a base valencial dessa construção, concebendo a existência semiótica desse ator do enunciado como presença, isto é, um ‘eu’ mais oscilatório do que identitário, que habita um espaço tensivo, como se pretende mostrar, em cujo âmago a intensidade e a extensidade estão associadas (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001). Isso possibilita ao escritor explorar os princípios básicos da relação intersubjetiva, os ajustes e os desajustes tensivos que a sustentam. Dessa forma, nosso objetivo na análise de “A menina de lá” será o de depreender as especificidades tensivas da interação sintática entre destinador e destinatário, entre sujeito e objeto, para melhor compreender os sentidos a partir daí produzidos.

O enredo

Para que os dados levantados na análise possam ser contextualizados e, desse modo, fazer mais sentido para nosso leitor, partiremos de uma breve apresentação do enredo de “A menina de lá”, do livro *Primeiras Estórias* (2001[1962]), de João Guimarães Rosa, adiantando que o estudo proposto na sequência será dividido de acordo com os três grandes pontos de estruturação da história: a apresentação dos atores do enunciado, a descoberta dos “milagres” de Nhinhinha e a aparição do arco-íris.

O conto narra a história de uma menina com menos de 4 anos, chamada Nhinhinha, sempre quieta em seu canto e falando coisas que ninguém entendia, “pelo esquisito do juízo ou enfeitado do sentido” (ROSA, 2001, p. 67), “referia estórias, absurdas, vagas, tudo muito curto” (p. 68). Ligada não às coisas ou preocupações terrenas, Nhinhinha demonstra uma ligação com o “mundo de lá”. Encanta-se com a noite e suas estrelas, com os pássaros e até mesmo com o próprio ar, diz ver parentes já mortos, afirmando que irá visitá-los.

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

Num determinado momento, os desejos da menina, para o espanto de todos, começam a se realizar de forma surpreendente. Seus familiares passam a acreditar que ela faz milagres. No entanto, ninguém consegue persuadi-la quanto a seus desejos, porque “ninguém tinha real poder sobre ela” (ROSA, 2001, p. 68). Mesmo “quando a Mãe adoeceu de dores, que eram de nenhum remédio, não houve fazer com que lhe falasse a cura. Sorria apenas, segredando o seu – “*Deixa... Deixa...*” – não a podiam despersuadir” (ROSA, 2001, p. 70). Depois de recusar o pedido dos pais para que quisesse a chuva, dando fim à seca, Nhinhinha, no seu tempo, desejou ver o arco-íris e, então, choveu. A menina alegrou-se sobremaneira com a sua aparição, “fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal” (p. 71). “Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram” (p. 71). É quando a menina volta a seu estado apático, “sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, ainda mais imóvel” (p. 71), adoecendo e falecendo logo depois. No meio do sofrimento e da necessidade de preparar as coisas para o enterro, a tia toma coragem e revela “que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara” (p. 71), “que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes” (p. 71). O pai “em bruscas lágrimas” esbraveja dizendo que não compactuaria com tal agouro, mas a mãe discute com ele em defesa da filha até que se dá conta de que não havia necessidade de preparar nada, porque, assim como os outros, o desejo de Nhinhinha se realizaria independentemente da vontade deles.

A construção das personagens: o desajuste entre os coeficientes tensivos

Logo no início da narrativa, o enunciador apresenta três atores cuja relação estará no cerne da significação da “estória”: “o Pai”, “a Mãe” e “Nhinhinha”. Pouco se diz sobre os pais da menina, ou sobre a tia que também vive com eles, porque a atenção se dirige toda à menina, cujas particularidades (tensivas) de personalidade passam a ser descritas pelo narrador: “Parava *quieta*, não queria bruxas de pano, brinquedo nenhum, *sempre sentadinha* onde se achasse, *pouco se mexia*” (ROSA, 2001, p. 67, grifo nosso); “com seus nem quatro anos, *não incomodava ninguém*, e *não se fazia notada*, a não ser pela *perfeita calma*, *imobilidade* e silêncios. *Nem parecia gostar ou desgostar* especialmente de coisa ou pessoa nenhuma” (p. 68, grifo nosso); “com *artística lentidão*. De vê-la tão *perpétua* e *imperturbada*, a gente se assustava de repente. [...] ela respondia, *alongada*, sorrida, *moduladamente* [...] *Fazia vácuos*.” (p. 68, grifo nosso); e ao longo da história o narrador

continua a assinalar: “*suasibilíssima*, inábil como uma flor [...] *Tranquila* [...]” (p. 68, grifo nosso); “com o mesmo *sossego* [...] veio, *vagarosa* [...] sorria, *repousada*” (p. 70, grifo nosso).

A descrição de Nhinhinha – “*menininha*, por nome Maria, *Nhinhinha* dita, nascera já *muito para miúda*” (p. 67, grifo nosso) – e de seu comportamento aponta, pois, para a cifra desacelerada e minimizada, precisamente delimitada, de sua personalidade. O ritmo de Nhinhinha é pausado, gradativo e lento, com uma densidade de presença marcada, conforme demonstra a descrição citada, por um excesso de menos (*mais menos*). Como explica Zilberberg (2011), a desaceleração supõe, da parte do actante, um apagamento, uma falta de energia, de vivacidade, o que explica o fato de Nhinhinha se fazer *quase* despercebida – “não incomodava ninguém, e não se fazia notada, *a não ser pela* perfeita calma, imobilidade e silêncios” (ROSA, 2001, p. 68, grifo nosso). De fato, a temporalidade alongada (lentidão) e a espacialidade fechada (repouso) do comportamento (fórico) da menina, sempre atrelada à continuidade, apontando, portanto, para o máximo de menos, remetem à nulidade, a uma situação-limite próxima à extinção do processo. Tal configuração permite compreender, sobretudo ao final da narrativa, a sua ligação (eufórica) com a morte. Nos momentos em que os pais se desesperam diante da parada que se impõe à continuidade de seus percursos, como quando a mãe fica doente, ou quando a seca ameaça a colheita, Nhinhinha apenas sorri e solta seu “*Deixa... Deixa...*”.

Nhinhinha se apresenta, pois, como sujeito “desligado” do campo de presença, virtualizado, e, portanto, incompleto; “uma existência *in absentia*” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 195). Isso esclarece a falta de entrosamento, o afeto átono que particulariza sua relação com os pais, com os outros – “nem parecia gostar ou desgostar especialmente de coisa ou pessoa nenhuma” (ROSA, 2001, p. 68). Falta-lhe algo que nem mesmo ela parece ainda saber o que é – “Suspirava, depois: “*Eu quero ir para lá.*” – Aonde? – “*Não sei.*” (p. 69). Em outras palavras, com uma densidade de presença mínima, a conformação final da existência semiótica de Nhinhinha é a vacuidade, uma vez que “um sujeito semiótico não existe enquanto sujeito senão na medida em que se lhe pode reconhecer pelo menos uma determinação, ou seja, que ele está em relação com um objeto-valor qualquer” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 195). Sua percepção é átona, o que explica a falta de engajamento com as coisas, com os acontecimentos:

Nhinhinha murmurava só: - “*Deixa... Deixa...*” – suasibilíssima, inábil como uma flor. O mesmo dizia quando vinham chamá-la para qualquer novidade, dessas de entusiasmar adultos e crianças. *Não se importava com os acontecimentos. Tranquila*, mas viçosa em saúde. (ROSA, 2001, p. 68, grifo nosso).

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

De acordo com Zilberberg (2011), toda grandeza discursiva vê-se qualificada, primeiramente, em termos de intensidade e extensidade e, em seguida, em termos das subdimensões controladas por elas: andamento e tonicidade (intensidade); temporalidade e espacialidade (extensidade). Segundo assinala ainda o semiótico francês (Idem), o eixo da intensidade diz respeito à força da tensão entre sujeito e objeto, quer dizer, à tonicidade e ao andamento da percepção, e o eixo da extensidade, por outro lado, é o responsável pela delimitação da amplitude do campo de percepção do sujeito, determinando a extensão, temporal e espacial, do seu universo perceptivo.

Dessa forma, podemos dizer que o campo de presença de Nhinhinha, no eixo da intensidade, tem cifra desacelerada e átona, ao contrário dos pais cuja percepção é mais acelerada e tônica; e, no eixo da extensidade, a temporalidade subjetiva (tempo fórico, elã) da menina é alongada, emissiva, permitindo entender, no nível de superfície, sua paciência e capacidade de espera, com espacialidade fechada, em repouso, nunca aflita – “*Deixa... Deixa...*” –, enquanto a dos pais é breve, remissiva e aberta, em movimento – eles se preocupam com o momento, porque, diferentemente dela, são impactados pelos acontecimentos. Conforme comenta Lima (2015, p. 43), “ela [Nhinhinha] nunca aceita que o andamento seja parecido com o acelerado, as coisas são para ela estendidas no tempo, o que leva a pressupor um entendimento implícito de sua parte de que todas as coisas têm a sua hora”.

A construção discursiva da conduta dos pais privilegia, desse modo, o eixo da intensidade, do sensível, e a do ator Nhinhinha aponta para a extensidade, para o inteligível – “Não se importava com os acontecimentos.” (ROSA, 2001, p. 68). Os coeficientes tensivos atribuídos à protagonista, sendo da ordem da extensidade e da negatividade, explicam, portanto, a individualidade e o apagamento dos laços afetivos que caracterizam a personagem, justificando o comportamento concessivo da menina – embora filha, não se abala com o sofrimento dos pais. A cifra tensiva destes últimos, que é da ordem da intensidade, choca-se com a de Nhinhinha, promovendo um assincronismo dissonante; daí, a falta de comunicação participativa, de entrosamento entre eles, que, por isso mesmo, relacionam-se de maneira distinta com os objetos, ou, mais propriamente, com os valores neles inscritos.

Diferente, por exemplo, do que acontece no conto “Substância” – também de *Primeiras estórias* –, no qual ao fim da história ocorre um ajuste entre as formulações tensivas opostas das personagens, permitindo, então, uma harmonização e uma direção narrativa comum aos dois (TATIT, 2010), em “A menina de lá”, o desajuste tensivo das personagens marca o distanciamento entre elas e o descompasso de interesses. Conforme esclarece Tatit (2001, p. 58), “os valores contínuos e gradativos, responsáveis por tensões e sentimentos vividos pelo sujeito, sustentam boa parte das decisões tomadas pelo actante”.

Esse desalinho tensivo explorado no âmbito da contraposição das características individuais das personagens (identidade vs. alteridade) trará, como veremos a seguir, consequências à interação actancial das personagens.

A estrutura narrativa do conto e os papéis actanciais: operações concessivas

Ao olharmos mais atentamente para a estrutura narrativa do conto examinado, podemos perceber que ela põe em destaque o contexto contratual, ou conflituoso, da relação entre destinador e destinatário, por intermédio dos procedimentos persuasivos e interpretativos manobrados no plano axiológico subjacente. Intimamente articulada a toda discursivização da história, a configuração das personagens de “A menina de lá” figura como se Rosa apresentasse a centralidade do componente modal (e, sobretudo, tensivo) que rege as relações complexas entre os sujeitos e os programas narrativos que a partir daí se engendram.

Diferente da menina, apresentada, no nível discursivo, pelo nome, Nhinhinha, seus pais são caracterizados prioritariamente por seu papel temático – o Pai e a Mãe (grafados no texto com a inicial maiúscula) –, o que, dando-lhes um caráter alegórico, remete, no contexto sociocultural, a uma hierarquização estereotipada de autoridade. Assim, imagina-se, para o nível narrativo, que os pais ocuparão a função actancial de destinadores de Nhinhinha, “com seus nem 4 anos” (ROSA, 2001, p. 68). Contudo, após uma breve descrição dos atores, o enunciador passa a detalhar melhor a menina e seus hábitos, chamando a atenção para a dificuldade de estabelecimento da comunicação, para o estranhamento dos outros em relação a ela: “– ‘Ninguém entende muita coisa que ela fala...’ – dizia o Pai, com certo espanto.” (p. 67); “Ninguém tinha real poder sobre ela, não se sabiam suas preferências.” (p. 68).

A falta de sintonia entre a menina e os pais, justificada já pelos desajustes tensivos da configuração de ambos em nível profundo, fica ainda mais evidente a partir do momento em que ela, atualizando-se como sujeito, começa a realizar seus “milagres”. Nhinhinha pensa em alguma coisa, deseja (quer) e o fato se concretiza: “O que ela queria, que falava, súbito acontecia” (ROSA, 2001, p. 70). Trata-se da figurativização, no nível de superfície, da competência modal da menina, que se mostra dotada, no nível narrativo, de um *poder-fazer* extraordinário: primeiro o desejo de ver o sapo, depois o de comer “pamonhinha de goiabada”. Mas o problema é justamente esse, que Nhinhinha “queria muito pouco, e sempre as coisas levianas e descuidosas, o que não põe nem quita”

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

(p. 70). Quando a Mãe ficou doente e Lhe pediram que desejasse a cura, ela “sorria apenas, segredando seu – ‘Deixa... Deixa...’ – não a podiam despersuadir” (p. 70). Também quando veio forte a seca:

Experimentaram pedir a Nhinhinha: que quisesse a chuva. – “Mas, não pode, ué...” – ela sacudiu a cabecinha. Instaram-na: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – “Deixa... Deixa...” – se sorria, repousada, chegou a fechar os olhos, ao insistirem [...] (ROSA, 2001, p. 70).

Em geral, como explica Barros (2001, p. 54), “a modalidade atualizante do poder pressupõe a modalidade virtualizante do dever”; contudo, no caso de Nhinhinha, que não reconhece os pais como seus destinadores – “o respeito que tinha por Pai e Mãe parecia mais uma engraçada espécie de tolerância” (ROSA, 2001, p. 68) –, o fazer só se dá pelo seu próprio desejo (querer autodestinado) – “não a podiam despersuadir” (p. 70); “chegou a fechar os olhos, ao insistirem” (p. 70). Esse embate na estrutura modal instituída, entre o dever que os pais Lhe tentam incutir, lógica deôntica, e o querer autodestinado de Nhinhinha, lógica volitiva, aponta para a impossibilidade de configuração da estrutura contratual, para o confronto dos programas narrativos enunciados, que, ainda assim, não chegam a se opor como PNs contrários.

A manipulação por parte dos pais é falha, porque eles, construídos por formulações figurais outras, não compartilham do mesmo universo de valores, da mesma axiologia de referência, e, assim, não encontram respaldo na interpretação do destinatário-sujeito, não têm força de intervenção sobre a filha, não conseguem fazer-fazer. Não responder à manipulação constitui mesmo a proposição de outro sistema de crença e de valores, sobretudo, se pensarmos o *dever* como modalidade ética; o que explica a natureza “estranha”² que caracteriza Nhinhinha para os outros (identidade vs. alteridade) e remete ao título do conto: “A menina de lá”. Enquanto os pais apegam-se aos valores pragmáticos e temem pela vida, a menina sequer teme a morte, vendo-a antes, como fica claro no final da história, como um valor eufórico, que a aproxima do “mundo de lá”. Para os pais, importam os valores-fins, valores de uso, enquanto para Nhinhinha interessam os valores-fluxo, próprios à emissividade e caracterizados pela lenticidade (TATIT, 2010).

2 Segundo as acepções do verbete “estranho” do *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (cd-rom)*: 1 que ou o que se caracteriza pelo caráter extraordinário; excêntrico; 2 que ou o que é de fora, que ou o que é estrangeiro; 3 que causa espanto ou admiração pela novidade; 4 que, de alguma forma, foge aos padrões de uso; 5 que desperta sensação incômoda de estranheza; 6 que não pode ser identificado ou relacionado com; 7 que se esquiva, que foge ao convívio.

Assim, como sujeitos comprometidos com universos axiológicos distintos, a definição modal dos pais é, pois, negativa. Ela comporta o caráter inelutável de um *não-poder-fazer-fazer*, de uma falta de competência enquanto destinador-manipulador para o fazer persuasivo, o fazer-criar, justificando o estado passional de frustração – “O que o Pai, aos poucos, pegava a aborrecer, era que de tudo não se tirasse o sensato proveito” (ROSA, 2001, p. 70). De acordo com Greimas e Courtés (2008), a manipulação, para ser eficaz, precisa ser sustentada por uma estrutura contratual que estabeleça uma compatibilidade de referências axiológicas, porque a troca só se realiza quando há crença compartilhada sobre o valor do objeto. Isso porque, como salienta também Barros (2001, p. 39), “o bom funcionamento da manipulação pressupõe uma certa cumplicidade entre manipulador e manipulado”; o que não é o caso do conto analisado, dada *a priori*, conforme foi demonstrado no tópico anterior, a incompatibilidade das cifras tensivas de base na construção, em nível profundo, das personagens. Sem crença compartilhada, não há fazer, uma vez que não há êxito na mobilização do *querer* ou do *dever* do destinatário-sujeito.

A função actancial de Destinador-manipulador dos pais é, dessa forma, anulada pela inversão das relações hierárquicas entre os actantes. Nhinhinha é quem passa a ocupar o papel de Destinador – ou de Antidestinador –, uma vez que é ela quem tem o poder para assegurar a continuidade do percurso narrativo dos sujeitos, mesmo que só o faça no seu tempo. A parada da parada no percurso narrativo dos pais só acontece quando ela quer. Nesse sentido, trata-se, no caso de Nhinhinha, de um destinador-julgador, mais do que manipulador, que justamente por não se identificar com o sistema de valores do senso-comum, só age no seu tempo e pelo desejo autodestinado, pelo próprio *querer*, não se deixando mover por um *dever* imposto por outros. Suas respostas às tentativas de manipulação por parte dos pais figuram sempre como uma forma de sanção negativa ao que lhe é pedido: “*Mas, não pode, ué...’ [...]* Instaram-na: que, se não, se acabava tudo, o leite, o arroz, a carne, os doces, frutas, o melado. – ‘*Deixa... Deixa...’*” (ROSA, 2001, p. 70).

Como esclarece Bertrand (2003, p. 346), “a modalidade constitui uma isotopia subjacente e regente, que estrutura uma grande diversidade de efeitos de sentido de nível mais superficial”. A composição modal da menina, instituída como sujeito regido somente por seu próprio desejo, por um querer autodestinado – “*Eu queria o sapo vir aqui*” (ROSA, 2001, p. 69); “*Eu queria uma pamonhinha de goiabada...*” (p. 70); “O que *ela* queria, que falava, súbito acontecia” (p. 70, grifo nosso); “quis: queria o arco-íris. Choveu.” (p. 70) –, mostra-se em discordância com a atitude tímica e modal dos outros atores do enunciado, legitimando o efeito de sentido, no nível discursivo, de individualidade concessiva. Embora possa fazer, não quer fazer, ou pelo menos não naquele momento, não porque, a partir de um imaginário sociocultural preestabelecido, a queiram convencer de que

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

deve. Essa confrontação polêmico-contratual entre o desejo (individual) e a necessidade (coletiva) impede o estabelecimento do contrato fiduciário, suporte da relação entre destinador e destinatário, e intensifica no enunciado o efeito concessivo, a distância e a tensão interactorial, no plano discursivo, promovendo implicitamente o título da narrativa: “A menina de lá”.

Por outro lado, é fato que, portadora de valores emissivos, valores-fluxo responsáveis por manter o processo em curso, tal como é função do Destinador, Nhinhinha faz. No seu tempo (alongado), por sua própria vontade, mas garante a continuidade do percurso narrativo – “não houve fazer com que Nhinhinha lhe falasse a cura. [...] Mas veio, vagarosa, abraçou a Mãe e a beijou [...] sarou-se então, num minuto.” (ROSA, 2001, p. 70); “chegou a fechar os olhos, ao insistirem [...] Daí a duas manhãs, quis: queria o arco-íris. Choveu.” (p. 70).

A função actancial de Destinador assumida por Nhinhinha é corroborada ainda no momento de sua morte. Mesmo que só agisse por vontade própria, parecendo até, num primeiro momento, figurar como antissujeito, como força de contenção da trajetória dos pais, pelo retardamento da ação, a ausência definitiva da menina na vida dos familiares é para eles devastadora, um doloroso sentimento de falta – “A Mãe, o Pai e Tiantônia davam conta de que era a mesma coisa que se cada um deles tivesse morrido por metade” (ROSA, 2001, p. 71), o que explica o apego imediato da mãe a ela como um Destinador transcendente – “sua filhinha em glória, Santa Nhinhinha” (p. 72). O sofrimento trazido pela morte da filha, com seu inexorável aspecto terminativo, é substituído, então, num processo de “mitificação do ator” (ABRIATA, 2003), pela fé e seu compromisso essencial com os valores emissivos. A ausência do Destinador é, assim, miticamente presentificada, “mantendo ilesa, portanto, a função sintática que identifica esse actante com uma indestrutível força de ‘continuidade’” (TATIT, 2010, p. 42).

Quantificações subjetivas da presença: o efeito sobre o enunciatário

Conforme apontamos anteriormente, a composição discursiva de Nhinhinha aponta para a cifra átona e desacelerada de sua personalidade, o que faz dela um sujeito virtualizado, ou seja, desligado e abatido, se considerarmos a tipologia dos sujeitos apresentada por Fontanille e Zilberberg no capítulo “Presença” de *Tensão e significação* (2001). É somente no momento da aparição do arco-íris que a menina, num percurso de orientação ascendente, de *mais mais*, muda de atitude, havendo, então, um ganho

de densidade de presença que a atualiza (sujeito mobilizado, arrebatado) e a leva da vacuidade existencial (dêixis da ausência, virtualizante) à plenitude (dêixis da presença, realizante):

E logo aparecia o arco-da-velha, sobressaído em verde e o vermelho – que era mais um vivo cor-de-rosa. Nhinhinha se alegrou, fora do sério, à tarde do dia, com a refrescação. Fez o que nunca se lhe vira, pular e correr por casa e quintal. – “Adivinhou passarinho verde?” – Pai e Mãe se perguntavam. Esses, os passarinhos, cantavam, deputados de um reino. (ROSA, 2001, p. 71)

Há, portanto, um considerável aumento no grau de presença semiótica de Nhinhinha, uma mudança de acento tônico em sua subjetividade que afeta a própria relação do enunciatário com a personagem, o seu envolvimento sensível-afetivo com ela. A passagem abrupta da minimização (*mais menos*) ao recrudescimento (*mais mais*) cria, no nível de superfície, o efeito de acontecimento, de intensificação de uma vivência, que mobiliza a sensibilidade do leitor. Ademais, a plenitude existencial diz respeito ao sujeito realizado e, portanto, de posse de seu objeto-valor, o que explica a passagem do estado de atonia de Nhinhinha ao de tonicidade máxima (da carência à satisfação). De acordo com Tatit (2011a, p. 38), “é quando o sujeito sente que pode ir além, ingressando num período de cada vez *mais mais*”. Diferente da realização dos outros desejos (a proximidade do sapo, a pamonhinha de goiabada), a satisfação com a aparição do arco-íris é máxima e transbordante – máximo de intensidade (satisfação plena) –, conduzindo-a da quase-extinção (*pouco demais*) para a quase-saturação (*demais*) – “enquanto não causar saturação, o sujeito se sente apto a progredir” (TATIT, 2011a, p. 38).

Nesse sentido, na perspectiva da tensividade³, na qual parece estar apoiada a construção da conduta dos atores do enunciado de “A menina de lá”, esse ponto culminante só pode evoluir revertendo novamente a direção tensiva, isto é, passando do recrudescimento (*mais mais*) da presença à atenuação (*menos mais*), e isso é figurativizado, no nível discursivo, pela repreensão severa da tia – “Mas houve que, a certo momento, Tiantônia repreendesse a menina, muito brava, muito forte, sem usos, até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram.” (ROSA, 2001, p. 71).

O processo de revertimento para evitar a saturação, é, então, iniciado, uma vez que, “quando a saturação já está instalada de acordo com um determinado julgamento,

3 Segundo Zilberberg (2006, p. 101): “[...] podemos introduzir a hipótese relativa à inflexão tensiva da sintaxe: [...] um aumento tem por objeto interno uma diminuição e de igual modo uma diminuição tem por objeto interno um aumento”.

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

só resta ao sujeito dispensar o excedente e promover uma espécie de crescimento às avessas em busca de uma medida mais moderada (*menos mais*)” (TATIT, 2011a, p. 38). Esse funcionamento implicativo do esquema tensivo produz um efeito de sentido concessivo, que se intensifica pela omissão, naquele momento da narrativa, do motivo exato da bronca de Tiantônia. É a felicidade da menina que se torna, pois, base do julgamento interpretativo do enunciatário-leitor, tal qual o dos pais da menina – “até a Mãe e o Pai não entenderam aquilo, não gostaram” (ROSA, 2001, p. 71) –, levados a crer que a repreensão da tia remete a uma censura aos efeitos de excesso da alegria.

Desse modo, a tia parece ocupar a função de destinador-julgador que sanciona negativamente a efusividade de Nhinhinha, isso porque, segundo esclarece Tatit (2011, p. 36), “tanto o sentimento de falta quanto a impressão de excesso pressupõem a intermediação de um avaliador, o chamado destinador julgador, que, no interior de um quadro axiológico, estabelece seus parâmetros de medida”.

O efeito de impacto afetivo sobre o enunciatário é ainda mais eficiente porque, para além de uma atenuação, o percurso de contenção do recrudescimento repentino da existência semiótica de Nhinhinha vai direto à minimização, que, se antes já beirava o extremo do eixo da negatividade (presença virtualizada), ao seguir em sua continuidade com ainda *mais menos* (*cada vez menos*), chega de fato à extinção (esvaziamento total) – “E Nhinhinha, branda, tornou a ficar sentadinha, inalterada que nem se sonhasse, *ainda mais* imóvel [...] E, vai, Nhinhinha adoeceu e *morreu*.” (ROSA, 2001, p. 71, grifo nosso). Conforme explica Zilberberg (2011, p. 102), “a minimização promove o retorno à nulidade, ao paroxismo de atonia que o restabelecimento [o recrudescimento, no caso do conto analisado] havia superado”. Para a dupla perplexidade do leitor, Nhinhinha vai de um extremo a outro: da vacuidade à plenitude, da minimização ao recrudescimento, e vice-versa.

É só ao final do conto que o motivo da repreensão da tia à Nhinhinha no dia do arco-íris é revelado:

Aí, Tiantônia tomou coragem, carecia de contar: que, naquele dia, do arco-íris da chuva, do passarinho, Nhinhinha tinha falado despropositado desatino, por isso com ela ralhara. O que fora: que queria um caixãozinho cor-de-rosa, com enfeites verdes brilhantes... A agouraria! (ROSA, 2001, p. 71)

A descoberta faz com que o enunciatário refaça o percurso de interpretação e, então, compreenda o sentido subjacente às atitudes concessivas mencionadas anteriormente. Nhinhinha havia vibrado de felicidade porque soubera, naquele instante,

que em breve iria para o “mundo de lá”, como já havia anunciado em outros momentos – “Outra hora, falava-se de parentes já mortos, ela riu: – *‘Vou visitar eles...’*” (ROSA, 2001, p. 69). A tia, que tinha um universo axiológico de referência oposto ao da menina, ao atinar com a explicação para tanta alegria – a morte – não podia aceitar tal “agouraria”.

Como destaca Tatit (2010, p. 142), “a concessão, de acordo com a semiótica, é a forma discursiva mais apropriada (veloz) para se criar acontecimentos, justamente por favorecer a ocorrência do inesperado”; isso porque “a surpresa confunde o sujeito, causa-lhe divisões internas (afinal ele se sente num tempo em que ainda não deveria estar) e torna-o suscetível aos efeitos do objeto artístico” (TATIT, 2011b, p. 53). Dessa forma, o enunciatário, já sensibilizado pelo recrudescimento do elo afetivo com a menina, pela descrição do sofrimento intenso dos pais no seu falecimento, é tomado pela emoção que irrompe no discurso com a revelação de Tiantônia, numa influência bilateral entre os afetos e os efeitos.

Considerações finais

Como vimos, é no âmbito das características tensivas individuais dos atores do enunciado, as personagens, que a interação entre elas, seja no nível narrativo ou no discursivo, faz-se e dá sentido mais amplo à “estória”. A articulação dos valores tensivos que subjaz às categorias narrativas mostra a importância do ajuste entre eles para a efetivação da relação interactancial, principalmente no caso da comunicação entre destinador e destinatário-sujeito. Estando na base da construção dos sujeitos narrativos, a formulação tensiva determina não só a identidade modal do actante, mas também a sua relação (intersubjetiva, contratual, polêmica) com os outros, surtindo a partir de então certos efeitos de sentido no nível mais superficial do enunciado.

No conto analisado, a construção das personagens, como vimos, resulta de formulações tensivas opostas que impedem qualquer entrosamento imediato: o ritmo suave e desapressado de Nhinhinha não se adapta à celeridade existencial dos parentes, colocando tudo em compasso de espera. Ao opor a cifra tensiva de base da conduta dos atores do enunciado, o enunciador estabelece uma relação conflitante entre os actantes, a qual acaba por explicar, no nível discursivo, o caráter concessivo da relação intersubjetiva de Nhinhinha com os que a cercam.

Em “A menina de lá”, encontramos, portanto, um verdadeiro estudo sobre a base valencial da significação, sobre as modulações da presença, as condições de modalização

- | Tensividade e intersubjetividade no conto “A menina de lá”, de *Primeiras Estórias*

das relações entre sujeitos, entre sujeito e objeto, sobre a natureza das relações e dos sentimentos humanos, mostrando que também esses são regidos e determinados por princípios tensivos.

Referências

ABRIATA, V. L. R. “A menina de lá” e “Um moço muito branco”: um diálogo mítico. **Itinerários**, n. 20, ed. esp., p. 217-225, 2003. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/2710/2426>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2001.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Tradução do Grupo CASA, sob a coordenação de Ivã Carlos Lopes et al. Bauru: EDUSC, 2003.

FONTANILLE, J.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Humanitas, 2001.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias et al. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, L. M. **Morte e finitude à luz do encantamento em Primeiras Estórias, de Guimarães Rosa**. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ROSA, J. G. A menina de lá. In: _____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 2001. p. 67-72.

TATIT, L. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **Semiótica à luz de Guimarães Rosa**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

_____. Quantificações subjetivas: crônicas e críticas. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 42, Dossiê: Linguagens em diálogo, p. 35-50, 2011a. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/42/artigo2.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. **Musicando a semiótica**. São Paulo: Annablume, 2011b.

ZILBERBERG, C. **Elementos de semiótica tensiva**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Bevidas. São Paulo: Ateliê Editorial; 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: LIMA, Eliane Soares de. Tensividade e intersubjetividade no conto "A menina de lá", de *Primeiras Estórias*. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 115-129, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1859>

Submetido em: 08/10/2017. | **Aceito em:** 30/01/2018.

A INFERÊNCIA LEXICAL COMO RECURSO PARA A LEITURA DE GUIMARÃES ROSA

Lexical inference as resource to read Guimarães Rosa

Saul Cabral GOMES JR.¹

Resumo: Este trabalho visa a demonstrar a importância da inferência lexical no processamento do texto de Guimarães Rosa. A fundamentação teórica tem como base as proposições de Kleiman (2004) e de Kato (2000) e, sempre que o material de estudo o exige, faz-se uso da noção de *neologismo*, analisada por Alves (1994). Comprova-se que dois contextos de inferência são fundamentais para a compreensão dos neologismos rosianos: um é o de *contraste e comparação*; outro é o de *conotação*. Conclui-se que, no texto de Guimarães Rosa, a língua alcança o estado metafórico, no qual as possibilidades linguísticas são multiplicadas pela inventividade do falante.

Palavras-chave: Guimarães Rosa. Inferência lexical. Neologismo.

Abstract: The aim of this work is to show the importance of lexical inference in the processing of Guimarães Rosa's text. The theoretical part of this article is based on Kleiman's (2004) and Kato's (2000) propositions and, whenever the material on focus demands, the notion of neologism as analysed by Alves (1994) is also approached. The research comes to the conclusion that two inferential contexts are fundamental for the understanding of Guimarães Rosa's neologisms: contrast and comparison; connotation. It is the conclusion of this work that, in Guimarães Rosa's text, the language reaches the metaphorical state, in which linguistic possibilities are multiplied by speaker's inventiveness.

Keywords: Guimarães Rosa. Lexical inference. Neologism.

¹ Gomes Jr. FAFE. Endereço eletrônico: muiraquitan.saul@bol.com.br

A estética modernista e a língua brasileira: a hora e vez de Guimarães Rosa

No início do século XX, o movimento modernista desencadeou uma insurreição contra os padrões lusitanos de expressão literária. Impulsionados pela configuração primordial da pesquisa dialetológica no âmbito nacional, os escritores modernistas dedicaram-se à busca da *língua brasileira*, alheia aos lusitanismos e apta a servir de matéria-prima para uma literatura autenticamente nacional.

A postura insurreta dos modernistas se traduziu, inclusive, na adoção de um antiacademismo, em virtude do qual eles abdicaram de uma uniformização de postulados estético-literários. Candido e Castello (1983, p. 9) explicitam:

Os modernistas de 1922 nunca se consideraram componentes de uma escola, nem afirmaram ter postulados rigorosos em comum. O que os unificava era um grande desejo de expressão livre e a tendência para transmitir, sem os embelezamentos tradicionais do academismo, a emoção pessoal e a realidade do País.

Nos escritos iniciais de Mário de Andrade, escritor que personificou a iconoclastia na qual se baseou o Modernismo, ostenta-se uma postura linguística antilusitana. Essa postura se evidencia em várias das orientações de Mário ao então *poeta-aprendiz* Carlos Drummond de Andrade, como se comprova ao se observar o parecer que o autor destinou ao poema drummondiano “Nota social”. Nesse parecer, registrado pelo poeta mineiro, substantifica-se a oposição à subserviência estilística dos literatos brasileiros à norma preconizada por cânones lusitanos:

Foi uma ignomínia a substituição do *na* por *à* estação [no poema “Nota social”] só porque em Portugal paisinho desimportante pra nós diz assim. Repare que eu digo que Portugal *diz* assim e não escreve só. Em Portugal tem uma gente corajosa que, em vez de ir assuntar como é que *dizia* na Roma latina e materna, fez uma gramática pelo que se *falava* em Portugal mesmo. (ANDRADE, M. *apud* ANDRADE, C. D., 1988, p. 37).

Nota-se, no fragmento acima, que o autor reivindica uma efetiva aderência entre a língua falada no Brasil e a língua literária utilizada em âmbito nacional. Na reivindicação de Mário, condensam-se as aspirações linguístico-literárias de uma geração de escritores determinados a estabelecer uma autonomia estilística. Nessa determinação, entrelaçam-

se propósitos estéticos e parâmetros ideológicos, visto que, nos fundamentos do Modernismo, coexistem a busca de originalidade literária e a contraposição ao purismo² vigente àquela altura. Lessa (1976, p. 30-31) expõe:

[...] com os modernistas, o Português do Brasil intenta atingir uma certa emancipação, sobretudo no que concerne a peculiaridades sintáticas, desassombadamente, corajosamente, com uma coragem e um desassombro com que jamais se houve em épocas passadas. E isto a par de benfazejo combate ao purismo e de uma tentativa de aproximação mais íntima e mais definitiva entre a língua escrita e a língua falada.

O senso libertário do escritor paulistano, ávido por escrever em consonância com a fala e a cultura peculiares do Brasil, inscreve-se em *Macunaíma*, narrativa referencial para os adeptos da estética modernista:

Então a Sol se queimou e ralhou assim:
 – Ara, ara, ara, meus cuidados! Pois não falei pra você não dar em cima de nenhuma cunha não!... [...]
 – Pois si você tivesse me obedecido casava com uma das minhas filhas e havia de ser sempre moço e bonitão. [...]
 Macunaíma sentiu vontade de chorar. Suspirou.
 – Si eu subesse...
 (ANDRADE, M., 1993, p. 57)

Nessa obra fundamental de Mário de Andrade, materializa-se a principal aspiração estética dos autores modernistas: “aproximar da realidade brasileira o seu instrumento de expressão literária” (BARBADINHO NETO, 1977, p. 3).

Por assumir uma função paradigmática no Modernismo brasileiro, Mário empenha-se em manter absoluta fidelidade ao projeto estético-literário da Primeira Geração modernista. Esse empenho transparece nitidamente em *Macunaíma*, narrativa assinalada pelos traços da *língua brasileira*, presentes tanto nas falas dos personagens quanto na elaboração do narrador. Faria (1982, p. 56) observa:

² Adota-se, neste trabalho, a concepção de *purismo* como “prescritivismo”, “defesa da norma tradicional”. Leite (2006) apresenta um conceito mais amplo de *purismo*: preconização de *um* modo de organização linguística, seja ele o padrão linguístico ou qualquer outro.

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

O objetivo de Mário [...] é abolir a dicotomia entre a língua escrita e a falada, uniformizando a sua escritura a partir da contribuição dos modismos da fala corrente. É importante notar que Mário, como autor, faz questão de assumir a responsabilidade dos “erros”, isto é, não os coloca apenas na boca de personagens, mas os faz sair também da própria pena.

Com o advento de *Macunaíma*, consuma-se a insurreição contra a reprodução literária dos moldes linguísticos portugueses. Manifesta-se tal atitude insurreta nos trechos coligidos por Barbadinho Neto (1977, p. 2):

Cassiano Ricardo: “Além da corajosa insubmissão artística, o modernismo se batia por uma linguagem já independente dos lusitanismos sintáticos; mais brasileira no modo de falar e escrever.”
Rachel de Queiróz: “Quem não vê que, diante da língua falada, cheia de sangue e de força, que vem direta do peito para a boca, como o fôlego, aquela outra língua em que a gente escreve parece uma múmia enfaixada em comparação com um homem vivo? [...] Aí, muito se tem lutado, desde que neste país se escreve, para libertar a fala literária dos seus panos de rotina.”
Guimarães Rosa: “Tudo tinha de destruir-se, para dar espaço ao mundo novo aclássico, por perfeito”.

Na citação exposta acima, figuram as palavras de João Guimarães Rosa, o mais *revolucionário* dos escritores modernistas. Impregnada do legado macunaímico, a escritura rosiana comporta uma *desconstrução* da língua literária, renovada por meio de fecundos procedimentos neológicos. À conceituação de “neologismos” dedica-se Maroneze (2001, p. 16):

Todas as línguas vivas dispõem de mecanismos que possibilitam que seus usuários empreguem a qualquer momento unidades lexicais nunca antes empregadas. Tais unidades recebem o nome de *neologismos*. Segundo Alves (2004), ao processo de criação lexical dá-se o nome de *neologia*; o elemento resultante, a nova palavra, é denominado *neologismo*. Portanto, a neologia é o processo, o neologismo é o seu produto.

A neologia está no cerne do estilo rosiano. Decidido a aprofundar o olhar descritivo que a Primeira Geração modernista dirigira à fala brasileira, Guimarães Rosa adentrou o interior de Minas Gerais, onde encontrou uma *língua* peculiar. Desse manancial linguístico, Rosa utilizou-se para o seu empreendimento estilístico.

No sertão mineiro, o ficcionista arraigou a sua obra literária; na oralidade intrínseca a esse ambiente, fundamentou a sua criação linguística. No material coletado pelo pesquisador pertinaz, imprime-se a criatividade do escritor notável. A partir desse material linguístico, Rosa constrói uma *outra* língua literária, na qual os neologismos são elementos essenciais. Martins (1994, p. 87) destaca:

Os neologismos, que constituem um traço estilístico marcante na obra de Guimarães Rosa, não se originam da necessidade de designação de coisas novas, não refletem a vida moderna e seus progressos. [...] Eles resultam da busca de expressividade, de originalidade e de pitoresco. São afirmações da liberdade de expressão do artista, que não se satisfaz com o léxico dicionarizado.

A avidez estilística de Guimarães Rosa o torna um cultivador dos campos neológicos, um escultor de palavras novas. Os procedimentos neológicos seriam, no dizer do próprio ficcionista, um modo de apresentar “novas maneiras de sentir e de pensar” ao leitor:

Não procuro uma linguagem transparente. Ao contrário, o leitor tem de ser chocado, despertado de sua inércia mental, da preguiça e dos hábitos. Tem de tomar consciência viva do escrito, a todo momento. Tem quase de aprender novas maneiras de sentir e de pensar. (ROSA, 1959 *apud* MARTINS, 2001, p. 1).³

A escritura rosiana encontra-se imbuída de inovações lexicais. Para que se depreendam os significados dessas palavras não dicionarizadas, faz-se necessário que o indivíduo adote procedimentos específicos de leitura. Neste estudo, optou-se por abordar o procedimento mais proveitoso para a *decifração* do código rosiano: a inferência lexical.

Antes de se demonstrar a importância desse procedimento para a compreensão do texto de Guimarães Rosa, propósito em que se concentra este trabalho, faz-se conveniente uma breve exposição de aspectos da neologia rosiana. A essa apresentação destina-se o tópico seguinte.

³ Carta de Guimarães Rosa a Harriet de Onis, citada no preâmbulo da obra de Martins (2001).

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

A escrita rosiana: reconstrução da palavra e construção de um estilo

Para constituir a sua insígnia estilística, Guimarães Rosa procedeu a uma *desconstrução* da língua literária nacional, retirando-lhe a configuração tradicional, por meio da qual os leitores brasileiros estavam habituados a depreender os textos ficcionais.

O ficcionista *desconstrói* a língua literária na medida em que desarticula formas linguísticas tradicionais para estabelecer palavras novas, nas quais baseia a sua peculiar tessitura narrativa. Ao estabelecê-las, Rosa *transgride* a estruturação convencional do português. Assim, na escritura rosiana, institui-se uma *outra norma*, um outro modo de organização linguística. A posição intermediária da *norma*, que se situa entre o conjunto de possibilidades de que dispõe o falante e o ato linguístico consumado, é explicitada 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.

O aspecto transgressor da escrita rosiana se evidencia, por exemplo, no conto “Substância”, no qual se encontram os vocábulos *coraçãomente* e *pensamor*, incluídos no estudo lexicográfico de Martins (2001):

CORAÇÃOMENTE. [...] Com todo o coração, em estreita fusão de sentimento. // O adv. **cordialmente**, já gasto, até burocratizado, não podia satisfazer ao tom lírico desejado pelo Autor. Criou então essa forma insólita em que o substantivo-radical é preservado na sua inteireza. (p. 134)

PENSAMOR. [...] Amálgama de **pensamento** e **amor**, sugerindo a inseparabilidade de pensar e amar. (p. 379)

Ao integrar o sufixo *-mente* a um substantivo (contrariando a tradição de que esse sufixo, para constituir advérbios de modo, une-se a adjetivos) e aglutinar os vocábulos *pensamento* e *amor* em uma só palavra, Rosa estabelece uma outra seleção dos elementos

oferecidos pelo sistema, ou seja, instaura uma *outra norma*, que passa a coexistir com a norma convencional do português.

As *transgressões* rosianas originam-se do objetivo tenaz de renovar a língua, para alcançar o máximo de expressividade literária. Guimarães Rosa sublima o empreendimento criativo que assinala o ofício do escritor. Todo literato, por fundamentar o seu trabalho na busca da expressão adequada, exerce constantemente a criatividade linguística. Nesse exercício, arraigam-se os desvios da *língua comum*, aos quais Monteiro (1991, p. 15) atribui a denominação de “desvios expressivos”:

Na realidade, quando se fala em desvio expressivo, pretende-se realçar o aspecto de criatividade exercido sobre a linguagem. [...] Diz-nos Murry (1949) que o escritor está perpetuamente procurando forçar a linguagem a carregar mais do que pode conduzir, incessantemente exercendo uma espécie de delicada violência sobre a linguagem. O motivo real para assim proceder é o seu impulso, o seu desejo de encontrar uma forma precisa para o seu conteúdo.

Rosa converteu tais desvios na essência do seu estilo. O ficcionista elevou a criatividade literária a um nível extraordinário, a tal ponto que não apenas estabelece desvios da norma, mas institui uma *outra* norma.

As reconstruções linguísticas de Guimarães Rosa consistem em *transgressões* da norma, no entanto, enquadram-se na macrounidade denominada por Coseriu de “sistema”. Nessa macrorrealidade linguística, encontram-se os recursos dos quais se utiliza o leitor para depreender os significados dos vocábulos rosianos. Ao se utilizar de tais recursos, o indivíduo ativa seu *conhecimento linguístico*, a partir do qual se empreende a inferência lexical, como se demonstrará a seguir.

As veredas da inferência nos *despercursos* do léxico

1. O horizonte do léxico e o olhar inferencial

Pode-se afirmar que, no léxico, está a carga significativa da língua; é nesse conjunto de palavras que se concentra o conteúdo linguístico, a partir do qual o falante expressa as suas ideias e apreende a mensagem do interlocutor. No léxico, baseia-se a interação social, porque nele estão os significados que possibilitam a compreensão mútua entre os

indivíduos. Biderman (1981, p. 132) identifica no léxico o patrimônio social da comunidade linguística:

Se considerarmos a dimensão social da língua, podemos ver no léxico o patrimônio social da comunidade por excelência, juntamente com outros símbolos da herança cultural. Dentro desse ângulo de visão, esse tesouro léxico é transmitido de geração a geração como signos operacionais, por meio dos quais os indivíduos de cada geração podem pensar e exprimir seus sentimentos e ideias.

Como transparece na citação exposta acima, há vínculos sólidos entre a língua e a cultura, os quais se inscrevem no léxico, componente linguístico por meio do qual os elementos culturais são expressos. Ao definir *cultura*, Câmara Jr. (1997, p. 87-88) explicita que, no léxico, se imprimem as mudanças linguísticas:

CULTURA - Conjunto das criações do homem que constituem um universo humano, ou SUPERORGÂNICO, acima do universo físico, ou inorgânico, e do universo biológico, ou orgânico. As línguas são produtos da cultura para permitir a comunicação social. As mudanças na cultura determinam mudanças linguísticas, principalmente no que se refere [...] ao léxico [...].

Por ser uma construção social, a cultura possui um caráter essencialmente dinâmico. O dinamismo cultural, responsável pela renovação contínua das formas de ação em sociedade, manifesta-se por intermédio da língua, fazendo-se perceptível principalmente no léxico. É por meio do léxico que se depreende, primordialmente, a língua; é pela via lexical que se apresentam, primeiramente, os traços da mutabilidade linguístico-cultural.

Devido a essa função primordial na depreensão da língua, o léxico exerce um papel fundamental na leitura. A compreensão de um texto se arraiga no plano léxico-semântico, ou seja, no âmbito das palavras e de seus significados. A investigação dos campos léxico-semânticos de uma produção textual, conforme expõe Losano (2015), permite analisar como o indivíduo organiza seu pensamento diante do vocabulário de um texto e como a estrutura deste campo como um todo poderá ajudar na interpretação desse texto.

O conhecimento dos elementos léxico-semânticos é um componente do *conhecimento linguístico*, a partir do qual se estabelece, primariamente, a interação texto X leitor. Atente-se à explanação de Kleiman (2000, p. 13):

São vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura. [Destaque-se] o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado [...]. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.

A apreensão dos vocábulos, possibilitada pelo conhecimento linguístico, é essencial para que o texto seja processado pelo leitor, para que os sentidos textuais sejam construídos. O processamento do texto permite que o indivíduo perceba a macrounidade textual, constituída de unidades menores, como a frase e a palavra. Kleiman (2000, p. 14-15) assinala:

O conhecimento linguístico desempenha um papel central no *processamento* do texto. Entende-se por *processamento* aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em construir significados [...].

Para que se instaure a apreensão do léxico – e, conseqüentemente, ocorra o processamento do texto –, duas estratégias de leitura se fazem fundamentais: a *ascendente* e a *descendente*. A elas volta-se o olhar analítico de Kato (2000, p. 68):

[...] a abordagem sintática é mais linear, enquanto que a semântica opera com idas e vindas. A esse tipo de abordagem mais linear e mais indutiva convencionou-se chamar de estratégia ascendente (*bottom-up*), e à abordagem que usa processos dedutivos a partir de expectativas do leitor, de estratégia descendente (*top-down*).

Mostram-se, desse modo, diferenças nítidas entre as duas estratégias: a *estratégia ascendente* relaciona-se a uma leitura linear, baseada na apreensão de elementos formais, presentes explicitamente no texto; a *estratégia descendente* vincula-se a outras habilidades apresentadas pelo leitor, a partir das quais o indivíduo estabelece deduções, utilizando-se de indícios semânticos para *reconstruir* o texto.

A estratégia descendente contribui substancialmente para o processamento de um texto no qual há vocábulos que o leitor desconhece. Ao empregá-la, o indivíduo adquire a percepção das *pistas linguísticas* no texto, as quais lhe permitem deduzir o significado da palavra desconhecida. Kato (2000, p. 76) assevera:

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

Acredita-se que um texto com muitas palavras desconhecidas seja de leitura difícil e se processe palavra por palavra. Na verdade, o que influi na escolha do processo é a possibilidade ou não de o texto oferecer condições para o leitor inferir seu significado. A existência de palavras desconhecidas fará com que ele use muito de sua capacidade de processamento descendente, pois o ascendente não o faz progredir em sua compreensão.

Na noção de *pistas linguísticas* – os indícios textuais que nos permitem verificar aspectos da intencionalidade do autor e identificar significados implícitos no texto –, encontra-se arraigado outro conceito, bastante proveitoso para os estudos acerca da leitura. Trata-se da *inferência lexical*, procedimento sobre o qual disserta Kleiman (2004, p. 73):

O conceito de INFERÊNCIA LEXICAL depende de outros conceitos, como *contexto*, ou *pistas linguísticas*, para ser compreendido. Eles são necessários para explicar [...] o processo pelo qual aprendemos as palavras paulatinamente, mediante a análise e incorporação dos contextos em que elas se inserem [...].

Como se evidencia na citação exposta acima, a inferência lexical é o procedimento pelo qual o leitor deduz o significado de um vocábulo desconhecido a partir de um certo contexto. Quando o significado exato desse vocábulo não é uma condição para que o indivíduo prossiga a leitura, tal procedimento é profícuo, demonstrando que, em determinadas circunstâncias, as habilidades do leitor tornam dispensável o uso do dicionário. Observe-se a elucidação de Kleiman (2004, p. 69):

Quando a compreensão do texto não depende de conhecer a definição exata da palavra, outras abordagens, que imitam a maneira natural de aprender palavras, são mais adequadas para a aprendizagem de vocabulário. [...] Quando nos deparamos com uma palavra pela primeira vez [...], adquirimos uma ideia aproximada do significado da expressão, a partir do contexto linguístico em que ela é usada.

Por se concentrar na noção de *contexto linguístico*, a inferência lexical revela-se um conceito produtivo para os estudos pragmáticos do texto. Ao analisar as contribuições da perspectiva pragmática para a constituição de uma Linguística do texto, Fiorin (1995, p. 93) explicita os vínculos entre o ângulo pragmático e a focalização do contexto:

[...] a pragmática cria um novo objeto teórico, o uso da linguagem, e, por isso, procura reconhecer e analisar uma série de variáveis extralinguísticas que sobredeterminam, nas diferentes condições de emprego e nos diversos contextos de uso, as formas e construções linguísticas efetivamente utilizadas pelo enunciador. [...] Uma Linguística do discurso ou do texto não pode ignorar o contexto em que o objeto se insere.

Na focalização do contexto assenta a inferência lexical, procedimento essencial para a ampliação dos conhecimentos léxico-semânticos. Esses conhecimentos são fundamentais para a apreensão do texto rosiano, composto basicamente por palavras *reconstruídas*, cujos sentidos emergem quando o leitor adota o procedimento citado.

2. As potencialidades do leitor e as minas rosianas

A neologia caracteriza, fundamentalmente, o estilo de Guimarães Rosa. Para apreender os significados dos neologismos rosianos, o leitor pode recorrer, especificamente, a dois dos vários contextos de inferência arrolados por Kleiman (2004): ao de *contraste e comparação* e ao de *conotação*.

A fim de demonstrar a sólida contribuição dessa recorrência para a compreensão do texto rosiano, neste estudo, adotam-se como *corpus* as seguintes narrativas do ficcionista mineiro: *Grande sertão: veredas (GSV)*; *A hora e vez de Augusto Matraga (HVAM)*; e os contos “Substância” e “A terceira margem do rio”, que entram na composição de *Primeiras histórias (PE)*.

Na categorização estabelecida por Alves (1994) baseia-se a terminologia utilizada para classificar os neologismos analisados, agrupados de acordo com o contexto de inferência ao qual se vinculam.

2.1. *Contraste e comparação*

Nesse contexto, instauram-se “relações de comparação ou de contraste entre um item desconhecido e algum outro no texto” (KLEIMAN, 2004, p. 77). Nele, a inferência lexical ocorre por meio do confronto do vocábulo desconhecido com um outro que a ele se relacione estruturalmente e que o leitor conheça. A partir desse cotejo, o significado da palavra desconhecida se faz dedutível.

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

Ao contexto de *contraste e comparação* vinculam-se os neologismos sintáticos, cuja apreensão exige a ativação de conhecimentos linguísticos prévios, como ressalta Turazza (1996, p. 255):

O [leitor] defronta-se, muitas vezes, com a falta vocabular, tornando-se necessário (re)criar o plano da expressão dos vocábulos lexicalizados, a partir de conhecimentos linguísticos anteriores, sem o que não consegue suprir a falta.

Tais criações podem ser:

[...] sintáticas – o conhecimento das estruturas sintáticas da língua possibilita, ao [leitor], uma série de novas combinatórias [...].

Ao empregar o seu conhecimento das estruturas sintáticas, o leitor verifica na palavra desconhecida uma negação ou uma transmutação da palavra conhecida. Tais verificações são possíveis nos fragmentos rosianos expostos a seguir.

a. Derivação prefixal

(1) Pareceu até que, de algum encoberto jeito, eu daquilo já sabia. Assim já tinha ouvido de outros, aos pedacinhos, ditos e indiretas, que eu **desouvía**. Perguntar a ele, fosse? Ah, eu não podia, não. Perguntar a mais pessoa nenhuma; chegava. (*GSV*, p. 95-96, grifo nosso)

(2) Sionésio e Maria Exita – a meios-olhos, perante o refulgir, o todo branco. Acontecia o **não-fato**, o **não-tempo**, silêncio em sua imaginação. (*PE*, p. 142, grifo nosso)

Em relação ao exemplo 1, o confronto da palavra *desouvía* com a palavra conhecida *ouvía* possibilita que se infira o significado do neologismo grifado: “deixava de ouvir”. Nesse caso, a inferência lexical é favorecida pela alta produtividade do prefixo *des-* na língua portuguesa, o qual expressa, basicamente, “o valor de ‘separação’ da base a que se associa” (ALVES, 1994, p. 16).

Na escritura rosiana, destina-se a esse prefixo um espaço considerável, visivelmente superior àquele reservado ao prefixo *in-*. Alves (2011, p. 211) afirma:

Muitos dos neologismos rosianos criados com o prefixo *DES-* resultam de uma permuta com o prefixo *IN-*, o que não deixa de ser singular. *IN-*, prefixo muito pouco empregado por Guimarães Rosa, é muitas vezes substituído por *DES-*, que Daniel (1968) assim apresenta: o prefixo negativo de maior frequência na obra rosiana é *DES-*, o qual ocorre umas quarenta vezes.

No que se refere ao exemplo 2, retirado do conto “Substância”, o cotejo dos vocábulos destacados com as palavras “fato” e “tempo” permite depreendê-los como vocábulos que se constituem antíteses dessas palavras.

A junção do advérbio *não* a outros vocábulos corrobora o propósito de “negar-lhes totalmente o significado” (ALVES, 1994, p. 15).

b. Derivação sufixal

(3) Medeiro Vaz não era **carrancista**. Somente de mais sisudez, a praxe, homem baseado. Às vezes, vinha falando surdo, de resmão. Com ele, ninguém vereava. De estado calado, ele sempre aceitava todo bom e justo conselho. Mas não louvava cantoria. (GSV, p. 36, grifo nosso)

(4) Eu dizendo que a Mulher ia lavar o corpo dele. Ela rezava rezas da Bahia. Mandou todo o mundo sair. Eu fiquei. E a Mulher abanou brandamente a cabeça, consoante deu um suspiro simples. Ela me **mal-entendia**. Não me mostrou de propósito o corpo. (GSV, p. 453, grifo nosso)

(5) Assim; mas era também o exato, grande, o repentino amor – o acima. Sionésio olhou mais, sem fechar o rosto, aplicou o coração, abriu bem os olhos. Sorriu para trás. [...] o viver em ponto sem parar, **coraçõemente** [...]. (PE, p. 142, grifo nosso)

No exemplo 3, destacou-se o vocábulo *carrancista*, qualificação definida por Martins (2001, p. 104) do seguinte modo: “Carrança, pessoa apegada ao passado; que não esquece coisas antigas”. Na definição estabelecida pela autora, ratifica-se o papel fundamental do sufixo *-ismo*, que “se une a bases substantivas, adjetivas e, mais raramente, distribui-se entre bases verbais e sintagmáticas, denotadoras de ‘personalidades, de ideias e de siglas partidárias’” (ALVES, 1994, p. 29). Dessa forma, infere-se que *carrancista* é aquele que preconiza o *carrancismo*, isto é, que pratica e difunde o apego a coisas passadas.

No exemplo 4, o neologismo grifado origina-se da integração de uma desinência verbal ao substantivo “mal-entendido”. No fragmento analisado, deduz-se que *mal-entender* significa “compreender mal”, “submeter a um mal-entendido”.

No vocábulo destacado no exemplo 5, extraído do conto “Substância”, observa-se a junção do sufixo *-mente* ao substantivo “coração”, por meio da qual se anula a principal característica desse sufixo, intensamente produtivo ao “juntar-se a bases adjetivas femininas para designar ‘modo’” (ALVES, 1994, p. 35).

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

O neologismo *coraçõmente*, já mencionado neste trabalho como integrante do estudo lexicográfico de Martins (2001), provém da força simbólica do vocábulo “coração”, que, na escrita rosiana, mantém uma relação de sinonímia com a palavra “amor”. Ao se perceber essa relação, infere-se que *coraçõmente* significa “ao modo do coração”, “de modo amoroso”.

c. Composição coordenativa

(6) Também, não fumava mais, não bebia, não olhava para o **bom- parecer** das mulheres, não falava junto em discussão. Só o que ele não podia era se lembrar da sua vergonha; mas ali, naquela biboca perdida, fim-de-mundo, cada dia que descia ajudava a esquecer [...]. (HVAM, p. 25-26, grifo nosso)

No exemplo 6, verifica-se um neologismo configurado a partir de um processo de composição, no qual um adjetivo e um verbo “associam-se copulativamente a fim de formarem esse neologismo” (ALVES, 1994, p. 45). Em tal associação, o verbo substantivado “parecer” recebe a qualificação “bom”, resultando no substantivo *bom-parecer*, cujo significado inferido é “boa aparência”.

2.2. Conotação

Nesse contexto, compõe-se um agrupamento semântico dentro do qual o significado do vocábulo desconhecido se torna dedutível a partir das sugestões estabelecidas pela teia semântica na qual esse vocábulo se encontra. A conotação instaura um processo gradativo, no qual a palavra desconhecida é antecedida (e, às vezes, seguida) por uma sequência de elementos textuais que colaboram para a apreensão do seu significado. Kleiman (2004, p. 78) expõe:

Também através dos efeitos e associações que as palavras sugerem, por pertencerem a um mesmo campo semântico, por exemplo, torna-se às vezes possível adivinhar o significado aproximado de uma palavra desconhecida, desde que ela seja do mesmo campo.

Ao contexto de *conotação* relacionam-se os neologismos semânticos, singularizados por se fundamentarem numa nova significação para uma forma inalterada. A neologia semântica não provém da transmutação fonológica, mas da atribuição de uma nova substância significativa a um vocábulo existente. A essa neologia dirigem-se as seguintes observações de Barbosa (1996, p. 202):

A neologia semântica distingue-se das outras formas de neologia pelo fato de que a substância significante utilizada como base pré-existe no léxico, enquanto morfema lexical. [...] a neologia semântica pode ser definida como o surgimento de uma significação nova para um mesmo segmento fonológico.

Na escritura rosiana, o neologismo semântico transcende o aspecto formal de *vocábulo*, para assumir o aspecto de *construção vocabular*, na qual um verbo se entrelaça com outro vocábulo, na mesma contextura sintagmática, para constituir uma unidade léxico-semântica. Percebe-se a neologia semântica em “A terceira margem do rio”, conto do qual se extraiu o fragmento abaixo:

(7) Era a sério. [...] Nosso pai nada não dizia. Nossa casa, no tempo, ainda era mais próxima do rio, obra de nem quarto de légua: o rio por aí se estendendo grande, fundo [...]. E esquecer não posso, do dia em que a canoa ficou pronta. [...] Sem alegria nem cuidado, nosso pai enalçou o chapéu e **decidiu um adeus** para a gente. (PE, p. 32, grifo nosso)

No exemplo 7, o significado da construção *decidiu um adeus* pode ser depreendido da sequência de descrições que a antecedem (a seriedade e o silêncio do pai; a construção da canoa), por meio das quais se instaura um clima de despedida, que culmina com o gesto do pai do narrador. Associando tal sequência ao neologismo grifado, infere-se que *decidiu um adeus* significa “deu um adeus de forma decisiva”.

Também se verifica um neologismo semântico em *Grande sertão: veredas*, especificamente na passagem em que Riobaldo se depara com o corpo feminino de Diadorim, que assumira a identidade de um jagunço:

(8) Eu estendi as mãos para tocar naquele corpo, e estremei, retirando as mãos para trás [...]: abaixei meus olhos. E a Mulher estendeu a toalha, recobrando as partes. Mas aqueles olhos eu beijei, e as faces, a boca. **Adivinhava os cabelos**. Cabelos que cortou com tesoura de prata... Cabelos que, no só ser, haviam de dar para baixo da cintura... (GSV, p. 454, grifo nosso)

No exemplo 8, o significado da construção *adivinhava os cabelos* emana da tessitura poético-descritiva em meio à qual a feminidade de Diadorim, que morrera num confronto de jagunços, é revelada a Riobaldo.

Após a revelação de que o jagunço morto é uma mulher, o protagonista vê-se livre para expressar o seu amor e procura reconstituir em sua imaginação os traços femininos

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

de Diadorim, atitudes que ficam explícitas no fragmento em análise. Na reconstituição empreendida por Riobaldo, incluem-se os cabelos da mulher Diadorim. A partir dessa inclusão, deduz-se que *adivinjava os cabelos* significa “presumia como eram os cabelos antes do corte com tesoura de prata”.

À terceira margem de uma conclusão

Os neologismos rosianos revelam, além da plena absorção da herança macunaímica, uma engenhosidade estilística que se fez única na literatura em língua portuguesa.

Guimarães Rosa conjugou o legado estético da Primeira Geração modernista com a propensão dialetológica que germinou paralelamente ao Modernismo brasileiro, tornando-se um autêntico literato-linguista. Ao se voltar para a riqueza dialetal intrínseca ao sertão de Minas Gerais, o ficcionista encontrou a matéria-prima para exercer a sua extraordinária criatividade. Desse exercício, provêm as inovações que singularizam a escritura rosiana, por meio das quais se inserem as formas linguísticas no plano metafórico. A metáfora é um artifício capaz de alargar consideravelmente o vocabulário, como ressalta Ricouer (1983, p. 283):

A metáfora [...] é, antes de mais, capaz de alargar o vocabulário, quer fornecendo uma orientação para a denominação de novos objectos, quer oferecendo para os termos abstractos similitudes correctas (assim, a palavra **cosmos**, depois de ter significado a disposição dos cabelos ou os arreios de um cavalo, veio a designar a ordem de um exército, e depois a ordem do universo).

No texto rosiano, a língua é alçada permanentemente ao estado metafórico, no qual as possibilidades linguísticas são multiplicadas pela inventividade do falante. Ao exercitar literariamente esse potencial inventivo, Rosa sublimou o *jogo linguístico*, incluso no rol das funções da literatura por Tavares (1991), que prefere chamá-lo de “exercício lúdico”. Das alquimias rosianas emerge um léxico reinventado, pronto a ser inferido, destinado a desafiar a inteligência do sujeito-leitor.

Referências

ALVES, I. M. **Neologismo**: criação lexical. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A neologia em Guimarães Rosa: subsídios para o estudo da estilística lexical. In: HENRIQUES, C. C. (Org.). **Estilística e discurso**: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ANDRADE, C. D. **A lição do amigo**: cartas de Mário de Andrade a Carlos Drummond de Andrade. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

ANDRADE, M. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. 29. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.

BARBADINHO NETO, R. **Sobre a norma literária do modernismo**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1977.

BARBOSA, M. A. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. 3. ed. São Paulo: Plêiade, 1996.

BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. In: **Estudos de filologia e linguística**: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz / EDUSP, 1981.

CÂMARA JR., J. M. **Dicionário de linguística e gramática**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDIDO, A.; CASTELLO, J. A. **Presença da literatura brasileira**: modernismo. 9. ed. São Paulo: DIFEL, 1983.

COSERIU, E. Sistema, norma e fala. In: _____. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Tradução de A. D. Carneiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

FARIA, J. R. G. Mário de Andrade e a questão da língua brasileira. In: _____. **Estudos sobre o modernismo**. Curitiba: Criar, 1982.

FIORIN, J. L. Contexto e compreensão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 4., 1995, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1995. p. 93-97.

- | A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEITE, M. Q. **Metalinguagem e discurso: a configuração do purismo brasileiro**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

LESSA, L. C. **O modernismo brasileiro e a língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1976.

LOSANO, T. **Estratégias de leitura no ensino de língua portuguesa: a observação das escolhas lexicais e seu efeito de sentido nos contos de Lygia Fagundes Telles**. 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARONEZE, B. O. **Um estudo da mudança de classe gramatical em unidades lexicais neológicas**. 2011. 199 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, N. S. João Guimarães Rosa. In: PINTO, E. P. (Org.). **O escritor enfrenta a língua**. São Paulo: FFLCH/USP, 1994.

_____. **O léxico de Guimarães Rosa**. São Paulo: EDUSP, 2001.

MONTEIRO, J. L. **A estilística**. São Paulo: Ática, 1991.

RICOEUR, P. O trabalho da semelhança. In: _____. **A metáfora viva**. Tradução de Joaquim Torres Costa e Antonio Magalhães. Porto: Rés, 1983.

ROSA, J. G. **Grande sertão: Veredas**. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. **Primeiras estórias**. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

_____. **A hora e vez de Augusto Matraga**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

TAVARES, H. **Teoria literária**. 10. ed. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 1996.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GOMES JR., Saul Cabral. A inferência lexical como recurso para a leitura de Guimarães Rosa. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 130-148, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1839>

Submetido em: 28/05/2017. | **Aceito em:** 27/02/2018.

ATOS ILOCUCIONÁRIOS E COMPREENSÃO RESPONSIVA: A DIMENSÃO DIALÓGICA DOS ATOS DE FALA EM DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Illocutionary acts and responsive comprehension: a reflection about the dialogic dimension of speech acts in self-confrontation dialogues

Aline Leontina Gonçalves FARIAS¹
Elisandra Maria MAGALHÃES²
João Batista Costa GONÇALVES³

Resumo: Este trabalho propõe um diálogo entre os estudos pragmáticos e as pesquisas no campo da ergonomia da atividade. A discussão parte de diálogos de autoconfrontação – quadro teórico-metodológico fortemente fundamentado no *dialogismo* bakhtiniano e destinado, segundo Clot e Faïta (2000), a criar condições favoráveis à análise e transformação da atividade profissional. Primeiramente, fazemos uma leitura de segmentos desses diálogos pelas “lentes” da teoria dos atos de fala e, em seguida, abordamos brevemente a interpretação que os próprios pesquisadores fazem desses diálogos. Nessa análise, observamos claros pontos de convergência entre a dimensão ilocucionária dos atos de fala e a noção bakhtiniana de compreensão responsiva.

Palavras-chave | Atos de fala. Diálogos de autoconfrontação. Compreensão responsiva.

Abstract: This work proposes a dialogue between the pragmatic studies and researches in the field of ergonomics of the activity. The discussion concentrates on self-confrontation dialogues – a theoretical-methodological framework based on bakhtinian *dialogism* and, according to Clot e Faïta (2000), intended to create propitious conditions to analysis and transformation of professional activity. First, we propose a reading of self-confrontation dialogues through the “lens” of the speech act theory. Then we briefly approach the interpretation by ergonomics researchers themselves. In our analysis, we notice convergent points between the illocutionary dimension of speech acts and the bakhtinian notion of responsive comprehension.

Keywords | Speech acts. Self-confrontation dialogues. Responsive comprehension.

1 Farias. UFFA. Endereço eletrônico: fraufarias@gmail.com

2 Magalhães. UECE. Endereço eletrônico: elisandrafortaleza@hotmail.com

3 Gonçalves. UECE. Endereço eletrônico: joao.goncalves@uece.br

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Introdução

Austin, “o porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea” (OTTONI, 1998, p. 21), ao se interessar em estudar a linguagem ordinária, revoluciona todas as discussões feitas em torno da filosofia da linguagem na primeira metade do século XX, criando, assim, uma tensão no interior da filosofia e da linguística.

Essa “preocupação [austiniana] no sentido de trabalhar com dados recolhidos da vida realmente vivida pelos usuários da língua e não inventados pela imaginação fértil dos pesquisadores” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 5) surge com o objetivo de analisar certas dificuldades que a linguagem coloca diante de questões filosóficas.

Questionando, então, a supremacia do logicismo, que apostava numa linguagem ideal, e desconstruindo os preceitos da filosofia e da linguística tradicionais, Austin abre caminho para um momento especial dentro dos estudos da linguagem – uma “virada linguística” na filosofia, como propõe Ottoni (1998). Conforme este autor, apesar de Austin não ser o único filósofo da escola analítica de Oxford preocupado em resolver questões filosóficas a partir da discussão da linguagem ordinária, é ele quem introduz de modo original e definitivo a *visão performativa da linguagem*, particularmente com os conceitos de *performativo*, *ilocucionário* e *ato de fala*.

Segundo Marcondes (1990, p. 10, grifo do autor), a visão proposta por Austin marca o surgimento de “um novo paradigma teórico que considera a linguagem como ação, como forma de atuação *sobre* o real, e, portanto, de constituição do real”. Com essa concepção de linguagem, passa-se a analisar “as condições sob as quais o uso de determinadas expressões linguísticas produz certos efeitos e conseqüências em uma dada situação” (MARCONDES, 1990, p. 12). Esse pensamento é revolucionário para o estudo da linguagem, pois dá conta de seu caráter interativo e dialógico.

Daí a crítica de Marcondes (2005) aos estudos pragmáticos que se centram demasiadamente no falante, parecendo esquecer que os atos de fala caracterizam-se inicialmente pelo processo, pela interação da qual fazem parte. Nesse sentido, o autor questiona se os aspectos “genuinamente pragmáticos” (MARCONDES, 2005, p. 43) não seriam os efeitos e as conseqüências dos atos de fala, que acontecem em decorrência da interação linguística. Em outras palavras, um enfoque efetivamente pragmático nos estudos da linguagem poderia consistir no direcionamento de uma maior atenção aos efeitos dos atos de fala nos interlocutores.

Pensando nessas questões e relacionando-as aos estudos na ergonomia da atividade, resolvemos confrontar a teoria dos atos de fala de Austin com o que se tem feito nesse campo. De fato, desde o início dos anos 2000, têm surgido pesquisas, tanto na França (SAUJAT, 2002; ESPINASSY, 2006) como no Brasil (KAYANO, 2005; LOUSADA, 2006), voltadas para a análise do trabalho do professor a partir da verbalização e da produção discursiva sobre a atividade docente. Uma característica importante dessas pesquisas tem sido a utilização de metodologias específicas (falaremos mais adiante da autoconfrontação) com o intuito de abrir o espaço para uma interação verbal entre professor(es) e pesquisador, tomando como objeto situações concretas do trabalho docente.

A ergonomia da atividade é uma abordagem herdeira das ciências do trabalho e também fortemente caracterizada pela conjugação de ensinamentos tanto da linguística e da filosofia da linguagem bakhtiniana, como da psicologia, sobretudo as teses vygotskianas sobre o desenvolvimento humano. Além disso, podemos observar nas pesquisas desse campo o claro enfoque da linguagem como ação e como constituição da atividade dos trabalhadores.

Neste estudo, enfocamos o uso da linguagem em um quadro teórico-metodológico basilar para a análise e transformação da atividade profissional. Trata-se da *autoconfrontação*, que tem como uma de suas fortes bases teóricas o *dialogismo* bakhtiniano. Com efeito, a organização de sucessivos diálogos (o trabalhador – o filme de sua própria atividade de trabalho – o pesquisador, dois pares profissionais – os filmes de suas atividades respectivas – o pesquisador) constitui o recurso principal desse quadro teórico-metodológico que visa criar um espaço-tempo sociodiscursivo e interacional no qual diferentes posições sobre a atividade de trabalho possam se tecer, entretecer e entrecruzar. Desse modo, criam-se as condições para que as diferentes posições manifestadas, nesse dado campo do objeto e do sentido, possam entrar em confronto, em embate, constituindo “uma complexa rede de *relações dialógicas* de diferentes níveis e com múltiplas e indetermináveis ressonâncias para trás e para frente na história da comunicação sociodiscursiva das esferas de atividade de que os sujeitos fazem parte” (FARIAS, 2016, p. 104, grifo da autora). Assim, se o material de análise é o conjunto desses diálogos face a face⁴ (enquanto apenas uma, dentre várias, das formas composicionais de interação verbal), o seu objeto são as relações dialógicas

4 Faraco (2009), a esse respeito, ressalta que o diálogo, nos estudos bakhtinianos, não pode ser compreendido, apenas no seu sentido estrito, como um fenômeno linguístico de interação face a face. Nas próprias palavras do autor: “[...] o evento do diálogo face a face [...] estará no foco de atenção do Círculo, mas não como forma composicional e sim como ‘um documento sociológico altamente interessante’ [...] podemos dizer que, no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” (FARACO, 2009, p. 61, grifo do autor).

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

(isto é, as relações de sentido) entretecidas nas fronteiras entre a atividade discursiva e a atividade de trabalho posta em discussão (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Nossa proposta com o presente estudo é, portanto, fazer uma “leitura” de trechos de diálogos de coanálise da atividade docente pelas “lentes” da teoria dos atos de fala. Mais precisamente, propomos investigar e discutir os atos de fala de professores em diálogos de autoconfrontação, enfocando as dimensões ilocucionária e perlocucionária de tais atos, e relacioná-las à noção de *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2006), que constitui uma das facetas da “natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (BRAIT, 2005, p. 87).

Em seguida, abordamos brevemente a interpretação que os pesquisadores fazem desses diálogos. Nossa ênfase será, então, primeiramente nos efeitos dos atos de fala dos interlocutores durante os diálogos e, em seguida, na interpretação desses diálogos pelos pesquisadores em estudo posterior à implementação do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

A seguir, apresentamos as noções que, em ergonomia da atividade, dão conta do que, na teoria dos atos de fala, concebe-se como visão performativa da linguagem e dimensão dos efeitos dos atos nos interlocutores.

Pragmática: um paradigma do pensamento contemporâneo para os estudos da linguagem

A pragmática, apesar da “diversidade de definições possíveis e [d]a falta de fronteiras claras” (LEVINSON, 2007, p. 6), é hoje uma das disciplinas mais presentes e importantes quando se fala de pesquisas realizadas nos âmbitos da filosofia e da linguística.

Essa indefinição, quanto às suas delimitações fronteiriças, une a pragmática a inúmeras outras áreas de estudo, fazendo com que “seus conceitos possam ser exportados para várias direções” (ARMENGAUD, 2006, p. 14) e promovendo ricos encontros interdisciplinares e discussões construtivas sobre várias questões filosóficas e linguísticas voltadas para aspectos de interesse social.

Esses debates provocados pela pragmática são possíveis e até considerados positivos e desejáveis por alguns estudiosos atuais, exatamente porque se percebe a necessidade de uma “pragmática socialmente sensível” (MEY, 1993 *apud* RAJAGOPALAN, 1999, p. 5), ou seja, por meio da superação da distância entre a construção da teoria e o mundo real, poderiam ser resolvidas algumas questões de ordem filosófica e linguística.

Austin (1990), ao partir de expressões linguísticas comuns, traz algo inovador em sua análise da linguagem, defendendo a tese de que a linguagem é essencialmente uma ação social (OLIVEIRA, 1996) e de que não há necessidade de demarcar os territórios da filosofia e da linguística, nem de outras disciplinas que estudam a linguagem.

Daí a importância desse filósofo inglês, que se engaja em rediscutir a questão do positivismo lógico nos estudos da linguagem e propõe uma nova concepção de linguagem partindo, inicialmente, da dicotomia entre *constatativos* e *performativos*, a qual posteriormente ele abandona, passando a utilizar apenas “o *performativo* para denominar toda ‘fala’” (OTTONI, 1998, p. 33, grifo do autor). Isso porque, avançando em seus estudos, Austin compreende que todo ato é performativo, pois mesmo os que seriam *a priori* constatativos também realizam uma ação.

Segundo Marcondes (2005, p. 18), Austin, no momento seguinte de seu percurso teórico, propõe “o ato de fala que passa a ser considerado como unidade básica de significação” e o desdobra em três dimensões integradas: os atos *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*.

Um ato locucionário pressupõe a produção de sons pertencentes a uma determinada língua, organizados sintática e semanticamente; e dotados de sentido e referência; já um ato ilocucionário, “núcleo do ato de fala” (MARCONDES, 2005, p. 18), é o performativo propriamente dito, é a força ilocucionária para a realização de uma ação através de um enunciado; por último, um ato perlocucionário é a “produção de certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos” (AUSTIN, 1990, p. 89).

Austin mostra, assim, com essas três divisões articuladas entre si que não há, e nem pode mais haver, uma relação biunívoca entre palavras e mundo. Entendemos com Ottoni (1998) que, nessa visão performativa da linguagem, não há como separar sujeito e fala; analisar a linguagem somente por meio de certas marcas linguísticas não é mais suficiente para se distinguir o sentido das palavras e o que se faz com elas.

Essa noção de performatividade proposta por Austin evidencia uma visão da linguagem como ação, ou seja, “ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação” (AUSTIN, 1990, p. 25); o objetivo primordial da linguagem deixa, então, de ser a simples representação ou a correspondência com a realidade e passa a ser o *agir* sobre o outro, “o *dizer* já é por si mesmo, um *fazer*”, segundo Armengaud (2006, p. 114, grifos da autora). E ainda, nas palavras da filósofa e linguista,

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

[...] a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazem os intérpretes-usuários, que atos eles realizam pelo uso de certos signos. Em certo sentido, nada é mais pragmático que esse estudo. (ARMENGAUD, 2006, p. 100).

Essa relação locutor-alocutário revela-se essencial dentro dessa nova perspectiva da *filosofia linguística* (MARCONDES, 1990), haja vista esse caráter contratual ou de compromisso entre as partes. O próprio conceito de ato, segundo Armengaud (2006, p. 13), “é orientado para os conceitos mais justos e mais abrangentes de interação e de transação”; em outras palavras, proferir é provocar certos efeitos e consequências, atuar sobre o mundo e/ou modificar a realidade de outrem.

Esses efeitos e consequências sobre os locutores-interlocutores devem interessar sobremaneira à pragmática, visto que “os pragmaticistas consideram a linguagem essencialmente como uma atividade de comunicação de origem e de natureza social” (ARMENGAUD, 2006, p. 45), subjugada, conseqüentemente, às pressões da interlocução.

Em geral, os estudos filosófico-linguísticos enfatizam o papel da interação e da comunicação, preocupando-se com o interlocutor e com o diálogo realizado, pois consideram que, sem o interlocutor, sem a interação linguística, os atos se resumiriam a um locutor isolado, e o sucesso ou fracasso do ato não seria, portanto, levado em consideração.

Respondendo, pois, ao questionamento de Marcondes (2005, p. 43) a respeito dos aspectos “genuinamente pragmáticos”, consideramos que um estudo de viés eminentemente pragmático deveria dar mais atenção aos efeitos e às consequências dos atos de fala em relação às partes envolvidas no discurso, visto o inegável interesse dessa área de estudo pela linguagem em uso. É isso que procuramos mostrar com este trabalho.

Há, por fim, de se falar ainda da importância da pragmática para os estudos da linguagem, por seu caráter integrador, seu interesse em aproximar os campos de estudo e tentar ajustar o prático ao teórico. Vemos nisso o potencial dos estudos pragmáticos de promover debates enriquecedores com outras disciplinas. E é sobre outra disciplina, a ergonomia da atividade, de que tratamos na seção subsequente.

Ergonomia da atividade

Nos dois subitens que seguem, apresentamos brevemente a ergonomia da atividade, em termos de seus objetivos, quadro teórico-metodológico e fundamentação teórica, tentando defender uma convergência de sua concepção de linguagem com o fenômeno do performativo.

Coanálise da atividade, transformação e desenvolvimento: uma forma de conceber a performatividade da linguagem

O interesse principal da abordagem ergonômica da atividade docente⁵ tem sido, conforme Faïta e Saujat (2010), desenvolver a atividade dos professores. Três questões centrais levantadas por esses autores permitem entrever a natureza dessa abordagem:

Como intervir no meio de trabalho docente para transformar situações profissionais problemáticas? Que ferramentas teóricas e metodológicas são capazes de instrumentalizar essas intervenções? Que efeitos e benefícios pode-se esperar dessas intervenções, tanto do lado dos protagonistas engajados na pesquisa como do lado dos pesquisadores envolvidos na intervenção? (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 37, tradução nossa).⁶

De fato, as ações desenvolvidas pelos ergonomistas da atividade têm um estatuto de pesquisa-intervenção, ou seja, partem de um ponto de vista teórico-metodológico, segundo o qual a pesquisa, para compreender as situações de trabalho, primeiramente as transforma. Desse modo, assume-se a impossibilidade de uma neutralidade dos pesquisadores em relação ao objeto da pesquisa, uma vez que se busca realmente intervir nas situações de trabalho, transformando-as para compreendê-las, além de compreendê-las para transformá-las, como entendem Clot e Faïta (2000). Desse modo, confere-se aos pesquisadores o papel de participantes coadjuvantes do processo de

5 Sobretudo as pesquisas realizadas pela equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*, atuante em Marselha, na França.

6 “Comment intervenir en milieu de travail enseignant pour transformer des situations professionnelles problématiques? Quels outils théoriques et méthodologiques sont susceptibles d'instrumenter de telles interventions? Quels effets et bénéfices peut-on en attendre, aussi bien du côté des protagonistes à l'origine de la demande que du côté des chercheurs-intervenants?”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

análise e transformação das situações. Dizemos coadjuvantes, pois essa abordagem tem a particularidade de convocar os próprios trabalhadores, nesse caso, os professores, a serem os *protagonistas* da análise e da transformação da própria atividade, em vez de passar totalmente essa incumbência a uma “expertise externa” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8).

Daí a importância do quadro teórico-metodológico pensado para se tornar um “instrumento para a ação” transformadora dos trabalhadores (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8, tradução nossa).⁷ Esse quadro é a *autoconfrontação*, cujo suporte principal é a imagem videografada (FAÏTA, 2007a), que consiste na filmagem de sequências da atividade dos protagonistas da pesquisa. O intuito é gerar vários momentos de diálogo profissional a partir da visualização da atividade filmada, que permitam um desenvolvimento não só da atividade comum, mas também dos profissionais envolvidos.

O processo, composto por fases, consiste na retomada de sequências da atividade dos trabalhadores para implicá-los, desta feita, numa atividade discursiva sobre a atividade vivida, desdobrando-a em múltiplos níveis dialógicos. A criação de várias situações subsequentes propicia um movimento em que a atividade possa ser desenvolvida.

Na primeira fase, denominada *autoconfrontação simples*, a situação inicial (recentemente filmada) cria uma nova situação na qual os profissionais confrontados ao filme de suas ações engajam-se numa atividade de diálogo consigo mesmos e com o pesquisador. Nesse diálogo, o profissional avalia, justifica seus próprios atos ou mesmo se surpreende com eles, construindo assim uma nova visão da situação vivida dentro da situação atual.

Na segunda fase, chamada *autoconfrontação cruzada*, cada profissional é confrontado à avaliação de outro profissional (um de seus pares) a respeito de suas ações e de seus comentários. Desse modo, o profissional é submetido a uma prova fundamental para o processo: “sua capacidade de encontrar os meios de pôr em discurso não apenas os atos que se vê realizar, mas também aquilo que precede, condiciona esses atos, os explica ou explica que eles tenham sido realizados de certa forma e não de outra” (FAÏTA, 2007a, p. 6, tradução nossa).⁸

Na terceira fase, denominada *coletivo profissional*, o produto das fases anteriores é levado ao coletivo dos trabalhadores do qual fazem parte os protagonistas da coanálise. O objetivo dessa fase é realizar uma espécie de validação e avaliação do que foi produzido pelos pares profissionais e gerar novos desenvolvimentos da atividade inicial.

⁷ “instrument pour l’action”.

⁸ “[...] sa capacité à trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu’il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu’ils s’accomplissent de telle façon et non d’une autre”.

Com efeito, segundo Faïta (2007b), o processo dialógico desencadeado na autoconfrontação favorece um triplo desenvolvimento: 1) da situação (re)vivida pelo sujeito na confrontação ao filme de suas ações; 2) do objeto de sua atividade; 3) do próprio sujeito ao confrontar suas próprias escolhas e compromissos anteriores.

A nosso ver, o desenvolvimento que se busca com o processo dialógico instaurado pela autoconfrontação – isto é, as transformações que motivam a instauração desse quadro teórico-metodológico que abre espaço para uma atividade linguageira/discursiva sobre a atividade – pode ser relacionado à *visão performativa da linguagem*, principalmente à ideia de *efeitos* da teoria dos atos de fala, pois é por meio da organização de diálogos e na atividade linguageira que se produz o desenvolvimento.

De fato, conceber a troca verbal como o lugar e o espaço do desenvolvimento (ou seja, da transformação), tal como é posto pela ergonomia da atividade, pressupõe assumi-la primeiramente como espaço de ação e coconstituição da atividade profissional. Dessa forma, não podemos deixar de perceber nesse posicionamento teórico-metodológico uma compatibilidade com a concepção performativa da linguagem.

Fundamentos bakhtinianos da autoconfrontação em ergonomia da atividade

Conforme Clot e Faïta (2000), a autoconfrontação fundamenta-se no dialogismo bakhtiniano, cujo postulado sustenta que é apenas na interação discursiva que o homem se revela para si e para os outros. Nesse sentido, as relações dialógicas são a própria ação constitutiva do homem.

No diálogo, o homem não só se manifesta ao exterior, mas torna-se, pela primeira vez, o que ele é realmente e não unicamente aos olhos dos outros, [...] aos seus próprios olhos igualmente. Ser é comunicar-se dialogicamente. (BAKHTIN, 1970, *apud* CLOT; FAÏTA, 2000, p. 20, tradução nossa).⁹

Em uma visão filosófico-pragmática, também se entende que é por meio da participação nas atividades cotidianas com o uso comum da linguagem que o “indivíduo adquire seu próprio eu” (ARMENGAUD, 2006, p. 52). Ainda segundo essa autora, “a experiência do eu como pessoa é, antes de ser existencial, discursiva” (ARMENGAUD, 2006, p. 147).

⁹ “Dans le dialogue, l’homme ne se manifeste pas seulement à l’extérieur mais devient, pour la première fois, ce qu’il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, répétons-le, aux siens propres également. Être, c’est communiquer dialogiquement”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Na autoconfrontação, as palavras e as imagens são duas ferramentas que se oferecem aos sujeitos para que possam fazer delas instrumentos e meios de conceber e transformar sua atividade inicial. De fato, “o diálogo [...] se alimenta mais daquilo que se transforma do que daquilo que se oferece à análise como objeto definitivo” (FAÏTA, 2007a, p. 10, tradução nossa).¹⁰ O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação consiste em que se esteja sempre “no quadro de uma relação de interpretação” (FAÏTA, 2007a, p. 10, tradução nossa).¹¹

O filme, na autoconfrontação, tanto o da atividade inicial (que aciona o processo de reconcepção e transformação por meio do diálogo) como os que resultam de cada fase (também filmadas e transcritas para a análise posterior do pesquisador), tem o *status* de texto, na compreensão bakhtiniana do termo. Ou seja, é entendido como um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 307) que manifesta a posição de seu autor e se oferece a (e mesmo espera ou pressupõe) uma “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2006, p. 307) de seus interlocutores, o que significa toda uma gama de possibilidades de interpretação. Contudo, essa compreensão não pode prescindir do contexto dialógico.

A compreensão do filme da atividade inicial como texto fundamenta-se na noção bakhtiniana, segundo a qual “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2006, p. 312).

Já os diálogos das autoconfrontações, enquanto “atividade sobre a atividade” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 33, tradução nossa)¹², são textos que resultam de um movimento dialógico por excelência (movimentos de discurso), que não apenas fazem referência a um objeto (atividade inicial, comentários anteriores), mas o transformam, à medida que dele se apropriam, imprimindo-lhe novo “acento” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) a cada retomada e, portanto, fazendo variar o seu sentido de acordo com o contexto enunciativo.

De acordo com Clot e Faïta (2000), a abordagem clínica, na qual se insere a pesquisa ergonômica com autoconfrontação, se distingue das estratégias clássicas de intervenção, pois o quadro teórico-metodológico adotado se caracteriza principalmente pela finalidade de tornar-se um instrumento para a ação dos próprios trabalhadores – protagonistas da atividade e da transformação.

10 “Le dialogue [...] se nourrit de ce qui se transforme plus que de ce qui s’offre à l’analyse en tant qu’objet définitif”.

11 “[...] le cadre d’une relation d’interprétation”.

12 “activité sur l’activité”.

Observamos, assim, a convergência da ergonomia da atividade com os estudos pragmáticos no que concerne ao lugar de destaque que a linguagem ocupa nas questões de pesquisa, aos pressupostos e aos princípios teórico-metodológicos dessa abordagem, e, sobretudo, à concepção de *linguagem como ação* e como *constituição do real*, tal qual a teoria proposta por Austin (MARCONDES, 1990).

Percurso metodológico

Tomamos como material de análise desse estudo um artigo científico da área da ergonomia da atividade em que Faïta e Saujat (2010) relatam uma *pesquisa-intervenção* e, a partir de excertos dos diálogos da autoconfrontação cruzada realizada nesta pesquisa, fazem interpretações a respeito da atividade discursiva dos participantes sobre o trabalho docente.

Nosso interesse é investigar os trechos de diálogos apresentados e as interpretações feitas pelos autores/pesquisadores em termos das ilocuções e perlocuções que podem ser verificadas. Para isso, partimos da hipótese de que há, nas situações de autoconfrontação cruzada, um agir linguageiro sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a própria atividade de trabalho. É esse agir no discurso que impulsiona e concretiza a transformação buscada na abordagem ergonômica.

É importante ressaltar que o quadro de atores do/no discurso é composto não só pelos profissionais de alguma área do trabalho, mas também pelo(s) pesquisador(es) envolvido(s). Nas palavras de Faïta e Saujat (2010, p. 46, grifo dos autores, tradução nossa)¹³, “trata-se de um trabalho de coanálise associando pesquisadores e professores em um processo próprio a colocar a atividade ‘ordinária’ em movimento”. Os autores acrescentam ainda que “o objeto desse trabalho não é outro senão o *ofício em (re)construção*” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 46, grifo dos autores, tradução nossa)¹⁴.

O interesse em enfocar os efeitos dos atos proferidos, nesses estudos com autoconfrontação, é reforçado ainda pelo próprio lema da ergonomia da atividade: “compreender o trabalho para transformá-lo” (DANIELLOU, 1996, p. 1, tradução nossa)¹⁵, pois, como afirmam Faïta e Saujat (2010, p. 46, tradução nossa)¹⁶, “estudar o trabalho

13 “[...] il s’agit d’un travail de coanalyse associant chercheurs et enseignants dans un processus propre à mettre cette activité ‘ordinaire’ en mouvement”.

14 “[...] l’objet de ce travail n’est autre que le *métier en (re)construction*”.

15: “[...] comprendre le travail pour le transformer”.

16 “[...] étudier le travail enseignant est synonyme pour nous d’intervenir en milieu de travail enseignant, d’imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir de rendre des comptes aux intéressés”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

docente é sinônimo para nós de intervir no meio de trabalho docente, de nele imprimir transformações mais ou menos sensíveis e, para terminar, de dar um retorno [desse estudo] aos interessados”.

Por isso, apropriando-nos da teoria dos atos de fala de Austin, buscamos evidenciar como os efeitos dos atos proferidos em situação de autoconfrontação vão muito além dela, e a primeira evidência disso é o tratamento que os pesquisadores dão ao texto resultante da autoconfrontação. A partir do que foi dito, discutido e feito na/pela linguagem, os pesquisadores constroem compreensões sobre a atividade de trabalho dos participantes, disponibilizando seus atos de fala interpretativos (em artigos científicos e em palestras, por exemplo) para novas interpretações. Isto é, oferecem-se à *compreensão responsiva*, seja dos demais profissionais que compõem o coletivo do qual fazem parte os profissionais que participaram da pesquisa, seja de outros profissionais que venham a ter acesso ao artigo de divulgação da pesquisa, ou mesmo do público em geral.

A nosso ver, a noção de *compreensão responsiva* pode se articular produtivamente à teoria dos atos de fala, pois é na resposta ativa do interlocutor (investido, por sua vez, no papel de locutor) que podemos, em alguma medida, compreender os efeitos e as consequências do uso da linguagem à qual ele responde também com uma ação de linguagem (embora a resposta possa ser não linguageira, ou ainda uma aparente não resposta, por exemplo, o silêncio, mas esse não é nosso objeto). Ou seja, é apenas no encadeamento entre enunciados (ou atos de fala) que podemos, de algum modo, apreender o movimento de sentido, as transformações, os efeitos e as consequências do confronto entre usos particulares (individuais) e concretos da linguagem, entre ações de linguagem.

Apresentação e discussão dos diálogos em autoconfrontação

A autoconfrontação relatada por Faïta e Saujat (2010) partiu de uma demanda da equipe pedagógica da qual fazem parte os dois professores que são protagonistas das atividades filmadas, as quais são objeto de análise e reflexão na situação de autoconfrontação. A motivação para o pedido de intervenção, segundo os autores, eram os obstáculos que os professores dessa equipe vinham encontrando na aplicação de um “procedimento” de ensino de matemática baseado em uma ficha pedagógica de cunho construtivista (esquema situação-problema).

No citado artigo, Faïta e Saujat (2010) relatam a pesquisa em que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação é construído em resposta ao pedido de intervenção. Os autores apresentam e discutem no artigo passagens do diálogo da fase chamada “cruzada” em que se confrontam os pontos de vista dos dois professores de matemática em diálogo com o pesquisador. Essa fase, por sua vez, é dividida em dois momentos codificados como C-G (debate a partir do filme da atividade de C) e G-C (debate a partir do filme da atividade de G).

Faïta e Saujat (2010) tratam comparativa e complementarmente esses dois momentos: primeiramente, o momento em que G se coloca como aquele que julga, questiona as ações de C; posteriormente, o momento de inversão dos papéis, quando C passa a julgar e avaliar a conduta de G. Os autores enfatizam como o primeiro diálogo tem efeitos no segundo, mostrando como os comentários vão sendo retomados com novos propósitos e efeitos.

Abaixo, mostramos os trechos de diálogo e os interpretamos a partir de uma apropriação da teoria dos atos de fala. Em seguida, tecemos comentários sobre a análise realizada pelos autores Faïta e Saujat (2010).

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Debate C - G: primeiro momento da ACC

Quadro 1 – Interpretação do debate C-G à luz da teoria dos atos de fala

RÉPLICAS DO DIÁLOGO EM C-G <i>Atos locucionários</i>	INTERPRETAÇÃO DOS ATOS DE FALA
30 C: Isso leva muito tempo e... finalmente eu estou certo de que... eles não distinguiram de forma alguma em seguida o que era...	- Ato ilocucionário: <i>avalia</i> a atividade que se vê fazer.
31 G: Sim, sim, é a situação que era muito... porque eu me lembro no pátio tinha havido uma discussão parecida com os colegas que já tinham vivido uma experiência de autoconfrontação com você [...] ... e é verdade que, no meu caso, o que eu acho quando estamos resolvendo problemas é... seja uma situação particular de aprendizagem com problemas, então você elimina o máximo de interferências para ir direto ao seu... para que o debate sobre a solução seja exatamente como você queria...	- Ato ilocucionário reativo: <i>concorda</i> com a avaliação de C sobre a situação mostrada no vídeo; - Ato ilocucionário: <i>prescreve</i> a conduta adequada para aquela situação (uso do pronome <i>você</i>).
32 C: Sim.	- Ato perlocucionário: <i>aceita sem discutir</i> a indicação de G.
33 G: Mas quando você está numa resolução de problemas, no meu caso eu...	- Ato ilocucionário: <i>contextualiza</i> a situação para <i>defender</i> o seu modo de fazer naquela ocasião - resolução de problemas; mas é interrompido por C.
34 C: Eu os deixo tentarem resolver...	- Ato ilocucionário reativo: toma o turno de fala de G e <i>defende</i> a sua conduta na ocasião de resolução de problemas.
35 G: Bem, é... ou então se você não os deixa tentar resolver é porque a situação está realmente muito difícil e então de fato o que é mais necessário é simplificar a situação do que fragmentar... e de... enfim não sei... continuamos?	- Ato ilocucionário reativo: G inicialmente <i>concorda</i> (<i>Bem, é...</i>); - Ato ilocucionário: em seguida, <i>faz outra avaliação</i> da situação e <i>indica</i> a conduta mais adequada (<i>ou então se você...</i>).
41 C: Mas talvez eu evite justamente a fase de pesquisa que eles deveriam fazer efetivamente sozinhos, face ao texto.	- Ato ilocucionário reativo: em vez de aceitar passivamente a indicação de G, <i>informa</i> outra possibilidade de explicar o que faz.
42 G: Bem, como se trata da resolução de problemas eu teria tendência a deixá-los é... tentarem resolver... deixo depois vou ver os alunos que não produzem nada, que estão realmente bloqueados...	- Ato ilocucionário reativo: <i>retoma</i> a fala anteriormente interrompida (33G) e <i>defende</i> sua conduta, usando a fala de C (34C).
43 C: Hum... [aquiesce]	- Ato perlocucionário: influenciado pela argumentação de G, C <i>aquiesce</i> . Consideramos o ato como perlocucionário, pois os enunciados anteriores nos levam a crer que a intenção de G é fazer com que C mantenha-se de acordo com a sua posição.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Faïta e Saujat (2010)

Fazemos uso do termo “turno de fala”, baseados em Kerbrat-Orecchioni (2006), para nos referir à alternância das falas dos interlocutores em uma interação verbal. Mais adiante, detalhamos nosso posicionamento a respeito da necessidade da noção de *ilocucionário reativo*.

Conforme transcrição em Faïta e Saujat (2010, p. 50-51), todas as passagens citadas no Quadro 1 foram traduzidas por nós, e o texto em francês será apresentado a seguir:

30C: Ça prend beaucoup de temps et... finalement je suis sûr que... ils n'ont plus du tout distingué ensuite ce qui était...

31 G: Ouais, ouais, c'est la situation qui était trop... parce que je me rapelle dans le cours on avait eu à peu près la même discussion avec les collègues qui étaient déjà passés avec toi quoi [...] ... et c'est vrai que moi ce que je trouve quand on est en résolution de problèmes c'est... soit c'est une situation-problème pour un apprentissage particulier, donc là tu élimines le maximum de parasites pour aller droit à ton... pour que le débat de la preuve il est pile sur ce que tu voulais quoi...

32 C: Ouais.

33 G: Mais quand tu es en résolution de problèmes moi, je...

34 C: Je les laisse se débrouiller...

35 G: Ben heu... ou alors si tu les laisses pas se débrouiller, c'est que la situation est vraiment trop dure et donc en fait ce qu'il faut c'est plutôt simplifier la situation plutôt que de hacher quoi... et de... enfin, je sais pas... on continue ?

41 C: Mais peut-être que je leur évite justement la phase de recherche qu'ils devraient faire effectivement seuls, face au texte.

42 G: Bem, comme c'est de la résolution de problèmes, moi, j'aurais tendance à les laisser heu... d'entrée à essayer de se dépatouiller quoi... quitte après à aller voir les enfants qui produisent rien, qui sont vraiment bloqués quoi...

43 C: Mhum... [acquiesce].

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Debate G-C: segundo momento da ACC

Quadro 2 – Interpretação do debate G-C à luz da teoria dos atos de fala

RÉPLICAS DO DIÁLOGO EM G-C <i>Atos locucionários</i>	INTERPRETAÇÃO DOS ATOS DE FALA
1 C: Mas ali, é você que explica!	- Ato ilocucionário reativo: <i>surpreende-se</i> com a ação de G no filme. - Ato ilocucionário: <i>atribui enfaticamente</i> à G a ação de explicar.
2 G: Sim... de fato é o que se passa ali, é que o objetivo é levá-los à técnica operatória da subtração, então ali, a situação problema que havia era a de calcular as distâncias entre números. Então o que eu realmente não queria era justamente que eles ficassem estancados por problemas de compreensão do jogo, eu queria que o trabalho deles fosse calcular essas distâncias, percebe, e que houvesse uma discussão sobre isso, ou seja, que quando eles fossem discutir entre eles, eu queria que fosse orientado pelo cálculo das distâncias, eu não queria realmente que isso fosse impedido por um problema de... eu falei de resolução de problemas, eu não queria que fosse justamente um problema de compreensão de...	- Ato perlocucionário: <i>aceita</i> a atribuição de C (<i>Sim... de fato é o que se passa ali...</i>), que pretende que G admita a contradição entre o seu dizer e o seu fazer. - Ato ilocucionário reativo: em resposta à contestação de C (1C), G <i>justifica</i> sua conduta e <i>defende</i> seu ponto de vista sobre a situação, <i>mostrando</i> seu objetivo (<i>eu queria..., eu realmente não queria...</i>).
3 C: ah sim! Ali você não os lança de forma alguma no problema sozinhos!	- Ato ilocucionário reativo: <i>evidencia a ação</i> de G, contraditória em relação ao que ele prescrevia como conduta adequada no diálogo C-G (42G): deixar os alunos tentarem resolver o problema sozinhos.
4 G: Enfim, eu tento de alguma forma que eles compreendam sozinhos, mas o que eu quero dizer com isso/	- Ato ilocucionário reativo: <i>tenta explicar</i> a sua conduta, mas é interrompido.
5 C: (interrompe)/Não, é você que explica!	- Ato ilocucionário reativo: interrompe e <i>discorda</i> de como G comenta a própria ação, e <i>insiste</i> em seu posicionamento, <i>buscando fazer</i> G modificar seu pensamento.
6 G: sim sim...	- Ato perlocucionário: <i>Aquiesce</i> .
7 C: mas você disse justamente que eles não estavam na resolução de problema ali!	- Ato ilocucionário reativo: <i>retoma comentário</i> anterior de G (<i>você disse justamente...</i>), <i>contesta</i> a ação de G e <i>explicita a contradição</i> entre o que ele disse e o que ele realmente faz.

(continua)

<p>8 G: Sim, eles não estão na resolução de problemas, ou seja, meu objetivo, a aprendizagem é pela resolução de problemas, é realmente o problema que vai haver sobre o cálculo das distâncias dos números, eu quero que a discussão seja baseada nisso, e é por isso que [...]</p> <p>10 G: Sobre os métodos deles de calcular as distâncias entre os números, você vê, então é por isso que... [...] eu quero realmente que eles tenham compreendido bem que o ... a única coisa que eles vão ter que fazer é calcular essas distâncias, eu não quero que saia daí, você entende o que eu quero dizer?</p>	<p>- Ato perlocucionário: G <i>é persuadido</i> a mudar de opinião e <i>concordar</i> com a observação do colega;</p> <p>- Ato ilocucionário: <i>explica</i> a situação, <i>justifica</i> sua conduta; <i>apela</i> à concordância de C sobre seu ponto de vista.</p>
<p>11C: Não porque... você faz exatamente o contrário do que você me dizia para fazer!</p>	<p>- Ato perlocucionário (negativo): <i>não aceita</i> a explicação de G, posiciona-se contrariamente.</p> <p>- Ato ilocucionário: <i>insiste em apontar a contradição</i> entre o dizer e o fazer de G.</p>
<p>12 G: Não, não não, porque há pouco eu dizia, lhe dizia, no meu caso eu fazia... duas coisas, enfim eu diferenciava duas coisas de fato, era a resolução de problemas, a grande resolução de problemas, quando você colocava pra eles um problema no quadro, então ali eu penso que eu os encaminharia em seguida para a tarefa, e a segunda coisa, é que quando você tem situações, é uma situação problema que se torna um aprendizado particular [...] eu tinha medo de que eles... [...]</p>	<p>- Ato perlocucionário (negativo): <i>discorda</i> com veemência.</p> <p>- Ato ilocucionário: retoma o próprio comentário feito durante a observação da atividade de C (diálogo C-G), <i>reexplica</i> o comentário, <i>reconstitui</i> e <i>resignifica</i> o comentário anterior.</p>
<p>13 C: que eles partam pra/</p>	<p>- Ato ilocucionário: <i>tenta mostrar</i> a G que acompanha seu raciocínio.</p>
<p>14 G: /pra outra coisa 15 C: para uma tarefa que era diferente</p>	<p>- Ato perlocucionário: <i>chegam a um consenso</i>. Depois de longo embate, em que C tenta fazer com que G admita o contraditório entre sua fala e sua ação, e G tenta convencer C da validade de sua justificativa, G e C <i>chegam</i>, enfim, a um consenso.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Faïta e Saujat (2010).

Conforme transcrição em Faïta e Saujat (2010, p. 55-56), todas as passagens citadas no Quadro 2 foram traduzidas por nós, e o texto em francês será apresentado a seguir:

1 C: ... mais là, c'est toi qui expliques!

2G: Ouais... en fait ce qui se passe là, c'est que l'objectif c'est pour les amener à la technique opératoire de la soustraction, donc là, la situation problème qu'il y avait là c'était de calculer des écarts entre les nombres. Donc ce que je voulais surtout pas, c'était justement qu'ils soient parasités par des problèmes de compréhension du jeu, je voulais que leur travail à eux ce soit que de calculer ces écarts tu

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

vois, et qu'il y ait une discussion que là-dessus, c'est-à-dire que quand ils allaient discuter entre eux, moi je voulais que ce soit que orienté sur le calcul des écarts, je voulais surtout pas que ce soit parasité par un problème de... j'ai parlé de résolution de problèmes, je voulais pas que ce soit justement un problème de compréhension de...

3 C: Ah oui, là tu les lances pas du tout dans le problème tout seul !

4 G: Enfin, si, là j'essaie quand même qu'ils comprennent d'eux-mêmes [...].

5 C: Non, c'est toi qui expliques!

6 G: Oui... oui, oui.

7 G: Mais tu dis justement qu'ils sont pas en résolution de problèmes, là !

8 G: Oui, ils sont pas en résolution de problèmes, c'est-à-dire que moi, mon objectif, l'apprentissage c'est pas la résolution de problèmes, c'est vraiment le problème qu'il va y avoir sur calculer des écarts entre des nombres, je veux que la discussion elle soit que basée là-dessus quoi, et c'est pour ça que...

10 G: Sur leurs méthodes à eux pour calculer les écarts entre les nombres, tu vois, donc c'est pour ça que... [...] je veux vraiment qu'ils aient bien compris que le... la seule chose qu'ils vont avoir à faire c'est de calculer ces écarts, je veux pas que ça parte ailleurs, tu vois ce que je veux dire ?

11 C: Non parce que... tu fais exactement le contraire de ce que tu me disais de faire!

12 G: Non, non non, parce que tout à l'heure, je te disais, moi je faisais... deux choses, enfin je différenciais deux choses en fait, c'était la résolution de problèmes, la grande résolution de problèmes, quand tu leur mets un problème au tableau, donc là je pense que je les envoie de suite sur la tâche, et la deuxième chose, c'est quand tu as des situations, c'est une situation-problème qui devient un apprentissage particulier [...] j'avais peur qu'ils... [...]

13 C: Qu'ils partent sur /.

14 G: /sur autre chose.

15 C: Sur une tâche qui était différente.

Introduzindo um diálogo entre a teoria dos atos de fala e a teoria bakhtiniana do enunciado

Nesta seção, retomamos alguns pontos de nossa interpretação para introduzir uma discussão sobre como as perspectivas de análise pragmática, com a teoria dos atos de fala, e da pesquisa ergonômica com autoconfrontação, com o princípio dialógico que lhe fundamenta (e com algumas noções bakhtinianas mais especificamente), podem se complementar de forma produtiva na interpretação do diálogo.

Nossa interpretação dos diálogos C-G e G-C consistiu em uma apropriação da teoria dos atos de fala, tentando conjugá-la à noção de *compreensão responsiva* e outras noções que permitem vislumbrar uma teoria do enunciado na obra bakhtiniana. Pela

teoria dos atos de fala, podemos compreender que a transcrição das réplicas do diálogo (apresentada na primeira coluna das tabelas de análise) cumpre a explicitação da dimensão *locucionária* dos atos de fala. De um ponto de vista bakhtiniano (BAKHTIN, 2006, p. 369), essa dimensão corresponderia ao “plano da repetitividade da língua”, isto é, ao plano do discurso como meio. Já o “plano da não-repetitividade do enunciado” é evidenciado quando se procede à sua interpretação, ou seja, quando se toma o enunciado na sua concretude e singularidade, num plano interpretativo do discurso como fim. Esse plano pode relacionar-se, ao mesmo tempo, às dimensões ilocucionárias e perlocucionárias.

Inicialmente, a concepção do enunciado como discurso que se dirige a um fim pode ser diretamente ligada à dimensão ilocucionária do ato de fala, dizendo respeito à própria performatividade. No entanto, segundo Oliveira (1996, p. 161), a realização do ato ilocucionário pressupõe a produção de um certo efeito, cuja condição de existência passa pela compreensão desse ato pelo outro polo da interação: “não se pode dizer que alguém ameaça uma pessoa sem que essa pessoa ouça a expressão linguística e a entenda de determinado modo”.

A partir de um esforço teórico, tentando traçar uma relação entre a dimensão ilocucionária do ato e a teoria da enunciação bakhtiniana, entendemos que a noção de “uma ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 301) pode contribuir para uma abordagem mais efetiva da dimensão dialógica dos atos de fala, pois dá conta da relação dinâmica e de mútua constituição que há entre os enunciados.

Para Bakhtin (2006, p. 296), “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”. Portanto,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Por isso, quando em IC o locutor se surpreende com a ação do colega (no filme), a locução “*Mas ali, é você que explica!*” pode ser compreendida antes de tudo como um efeito reativo, na medida em que manifesta uma reação ao filme da atividade de G – o que se configuraria como uma tomada de posição em relação a outro enunciado, ou uma resposta, nas palavras de Bakhtin.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Dessa forma, entendemos que a própria reação não acontece sem que se realize simultaneamente uma interpretação do que foi visto e ouvido. E esse argumento também tem respaldo no enunciado 1C, pois verificamos que o filme-enunciado é interpretado não apenas por si mesmo, mas também levando em conta os enunciados anteriores de G na fase C-G, de modo que o mesmo enunciado concretiza também uma tomada de posição do locutor que, a nosso ver, se aproxima da noção de ato ilocucionário, pela força que tem um posicionamento de se lançar, por sua vez, à avaliação de outros pontos de vista, de se oferecer a outras *atitudes responsivas*.

Foi para dar conta da complexidade desse ato de fala “responsivo” que pensamos no termo *ilocucionário reativo*. Sentimos a necessidade de acrescentar o adjetivo “reativo” para marcar nosso entendimento de que os atos perlocucionários diferem dos ilocucionários, e que essa diferença pode ser percebida na relação entre os interlocutores e nas suas ações respectivas. No ato perlocucionário, há a intenção do autor do ato de conseguir um determinado efeito no interlocutor (por exemplo, no enunciado 8G, G é persuadido a mudar de opinião e a concordar com a observação do colega sobre a contradição entre o seu dizer e o seu fazer). Já no ato ilocucionário reativo, percebemos que o efeito no interlocutor está ligado à sua posição ativa de interpretação e avaliação do enunciado de outrem (por exemplo, em 3C, C reage ativamente ao que vê da ação de G no filme e, em seu discurso, evidencia a contrariedade do que ele prescrevia como conduta adequada em 42G). Em outras palavras, o efeito reativo pode não corresponder a uma suposta intenção do autor do enunciado, pois o efeito depende da compreensão responsiva do interlocutor. Assim, em vez de mais um efeito, trata-se de um ato ilocucionário de resposta, que parte não da intenção do autor do enunciado, mas da própria compreensão do interlocutor.

Desse modo, as questões que ora levantamos a respeito da conveniência de distinguir o ato perlocucionário do ato ilocucionário reativo encontram eco na reflexão já vislumbrada por Oliveira (1996, p. 161, grifo nosso) de que “muitos atos ilocucionários [...] exortam a reações ou respostas. A resposta ou a reação implica uma segunda ação do que

fala ou *de outra pessoa*". Tentamos, aqui, estabelecer alguns critérios para essa distinção. Todavia, esclarecemos que não pretendemos que esses critérios sejam universais nem definitivos, mas que abram a discussão dos problemas relacionados à análise da linguagem cotidiana enquanto meio e lugar de ação.

Acreditamos que o dialogismo bakhtiniano com a noção de *compreensão responsiva ativa* ajuda a ampliar a teoria dos atos de fala, pois permite dar a devida atenção à instância essencialmente dialógica do ato de fala. Em contrapartida, a teoria dos atos de fala contribui por colocar com mais ênfase a questão do uso da linguagem em termos de *realização de uma ação*.

Nos diálogos de autoconfrontação, observamos que os interlocutores constroem sua posição sempre em relação à posição um do outro sobre o tema em questão (ensino de matemática em situações problema) e sobre seus modos de fazer em cada situação particular apresentada, seja discordando, contestando e/ou interrompendo a fala do outro, ressignificando-a ou mesmo justificando a própria fala. Por isso, percebemos que cada posição toma um sentido de defesa do próprio ponto de vista e do próprio agir (por exemplo, 33G e 42G em C-G, e 2G em G-C), cabendo aí muito bem a imagem da *palavra como arena de lutas* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010): manifestada visivelmente na sequência de enunciados 4G, 5C, 7C, 10G, 11C e 12G do diálogo G-C. Tal ideia é desenvolvida em outra obra de Bakhtin (2006, p. 378) da seguinte forma:

É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições prontas. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Essa luta tem, portanto, efeitos positivos na medida em que enriquece mutuamente os professores que participaram da pesquisa-intervenção, ampliando seus pontos de vista e seus repertórios de ação no debate coletivo. É nessa tensão, própria aos diálogos, que a ergonomia da atividade busca a transformação e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, engajados na solução dos problemas comuns.

Um fato notável na interpretação da força ilocucionária das réplicas do diálogo é que a locução não informa diretamente as intenções do que é dito. É apenas acompanhando cuidadosamente as relações entre vídeo (filme-texto, no sentido bakhtiniano do termo,

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

da atividade de trabalho) e enunciado verbal (discurso sobre a atividade de trabalho), entre enunciados, e entre as posições dos falantes, e levando em conta o contexto e o tema da discussão, que podemos formular uma compreensão da dimensão ilocucionária de cada ato. Sobre esse aspecto, Marcondes (2005, p. 27) pontua como um dos grandes desafios da pragmática, enquanto área de estudo da linguagem e concepção filosófica, a tarefa de “desenvolver um método de análise que leve em consideração especificamente os elementos que vão além do estritamente linguístico”.

Ainda segundo Marcondes (2005, p. 27), Searle tentou lidar com esse desafio em sua *teoria dos atos de fala indiretos*, na qual mostra que “os atos de fala são em grande parte indiretos ou implícitos [...] simplesmente porque não é necessário que sejam explícitos”. E isso se deve ao fato de que a força ilocucionária funciona “basicamente através de elementos contextuais e de pressupostos partilhados por falante e ouvinte enquanto participantes do mesmo jogo de linguagem e, desse modo, familiarizados com as crenças, hábitos e práticas um do outro” (MARCONDES, 2005, p. 27).

Um exemplo dessa partilha entre falantes é o que ocorre em 31G, em que o professor G convoca o conhecimento comum das particularidades da profissão, materializado no uso de um “você” genérico, relacionado ao professor em geral: “você elimina o máximo de interferências para ir direto ao seu... para que o debate sobre a solução seja exatamente como você queria...” (31G, diálogo C-G). A materialização discursiva desse ponto de vista em termos de generalidade do trabalho docente parece ligar-se às intenções de *promover* (e dar força) (a) o seu ponto de vista e de *justificar* seu modo de agir professoral.

Para finalizar esta seção, pudemos observar também, na breve sequência de diálogo analisada, que alguns perlocucionários nem sempre correspondem à expectativa do falante: por exemplo, não aceitação em 11C e discordância em 12G. Foi para apontar a contrariedade desses efeitos produzidos em relação à força ilocucionária do ato que chamamos tais perlocucionários de negativos.

Feitas essas considerações, passamos, a seguir, a um breve comentário sobre como os pesquisadores da ergonomia da atividade interpretaram os diálogos de autoconfrontação.

Interpretação dos diálogos pelos pesquisadores: enfoque na *compreensão responsiva*

Os autores/pesquisadores apresentam uma seleção de sequências entrecortadas do diálogo entre G e C em reação ao filme da atividade de C, fazendo uma retomada

interpretativa: “na fase inicial do diálogo, G observa o modo como C conduz uma sequência de matemática a partir da ficha [pedagógica]” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50, tradução nossa).¹⁷

Depois de apresentar as sequências de diálogo, os autores interpretam-nas em termos do posicionamento dos professores, do que eles fazem com o que eles dizem, enfocando principalmente os atos do interlocutor que observa, comenta, avalia e julga a atividade do outro. Os autores/pesquisadores interpretam o contexto dialógico e indicam a ação de G em relação à atividade de C: “ele *vai se empenhar em mostrar* a C que seu modo de fazer não corresponde ao que se espera do professor na realização e na condução de uma situação problema” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 51, grifo e tradução nossos).¹⁸ Para nós, essa interpretação da ação dialoga com a perspectiva da análise pragmática austiniana que enfoca o agir na/pela linguagem, pois os autores enfatizam o que os interlocutores fazem quando dizem.

Quando passam à sequência de diálogo em que se confronta a atividade de G, os autores/pesquisadores chamam a atenção para a inversão de papéis entre os interlocutores: “mais tarde, como a relação se inverte no curso da segunda fase da autoconfrontação (G – C), C se encontra por sua vez na *posição de observador crítico* da atividade do colega” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 51, grifo e tradução nossos).¹⁹ Em seguida, Faïta e Saujat (2010, p. 52, grifo e tradução nossos) observam que essa inversão de papéis determina as ações de cada um dos interlocutores no debate:

[...] C, que *se justifica* sob o olhar de G, o qual ele mesmo *posiciona* como referência e responsável pela ortodoxia do método na fase C-G, torna-se aquele que *julga* o outro na fase G-C. Inversamente, G passa do lugar daquele que *explica* ao daquele que *se defende*.²⁰

Lendo a análise dos diálogos de um ponto de vista pragmático, podemos dizer que os atos de fala de G em relação à atividade de C repercutem em dois diferentes momentos.

17 “Au stade initial du dialogue, G observe la façon dont C gère une séance de mathématiques à partir du fichier”.

18 “Il va d’ailleurs s’employer à montrer à C que sa façon de faire ne correspond pas aux attendus de l’activité du maître dans la mise en oeuvre et la conduite d’une situation-problème”.

19 “[...] plus tard, le rapport s’étant inversé au cours de la seconde phase de l’autoconfrontation (G-C), C se trouve à son tour en position d’observateur critique de l’activité de son collègue”.

20 “C, qui se justifie aux yeux de G, positionné par lui-même comme référent et garant de l’orthodoxie de la méthode dans la phase C-G, devient celui qui juge l’autre dans la phase G-C. À l’inverse, G passe de la place de celui qui explique à celui qui se défend”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Na fase C-G, observamos uma tendência, por parte de C, a aceitar as avaliações de G sobre a situação de aula. Na fase G-C, percebemos que a compreensão, por parte de C, sobre a contradição entre o que G disse em C-G e o que G faz no vídeo de sua atividade, leva-o a contestar as avaliações deste, gerando um embate de posições e defesas de pontos de vista. Essa situação ilustra como as palavras e imagens em autoconfrontação se dispõem à ação dos interlocutores, viabilizando uma transformação contínua ao longo do diálogo – seja do objeto do debate (atividade docente), seja dos próprios debatedores.

Assim, observamos que as filmagens – a imagem animada (FAÏTA, 2007a) – funcionam também como atos ilocucionários (a)os quais os interlocutores reagem, explicam, justificam, interpretam, julgam e avaliam. Os próprios autores/pesquisadores atentam para isso, dizendo que a autoconfrontação tem um duplo efeito: “permitir aos interlocutores uma retomada de seus vividos, mas igualmente uma promoção desse vivido, das situações anteriores de seus trabalhos, como contexto de uma atividade presente de produção discursiva” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 52, tradução nossa).²¹ Os autores ressaltam ainda que não existe simetria real entre as duas fases de diálogo da autoconfrontação. Por isso, conforme Faïta e Saujat (2010), a primeira fase pode ser reinterpretada a partir da integração dos efeitos que ela provoca na fase consecutiva.

Na interpretação dos diálogos, Faïta e Saujat (2010) se apoiam na noção de “circulação” de gêneros e de sentido, que se refere ao fato de que “textos e discursos, uma vez produzidos, podem ser retomados, depois transformados por seus autores ou interlocutores.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50, tradução nossa).²² Quando um autor/interlocutor retoma um enunciado seu ou do outro, ele o faz não sem propósito, mas realizando uma ação, assumindo uma postura em relação a esse enunciado e gerando novos sentidos.

Desse modo, dentro da cadeia dialógica da troca verbal, um ato de resposta é também um ato que se dirige a outrem. Em outras palavras, o ato de fala “responsivo” é reativo enquanto resposta a um enunciado anterior, mas como se dirige a outrem, ele abre-se também a uma resposta-ação. Daí nossa ideia de enfatizar esse duplo caráter de resposta e de ação pelo uso do termo *ilocucionário reativo*.

21 “[...] permettre aux interlocuteurs une reprise en main de leur vécu, mais également une promotion de ce vécu, des situations antérieures de leur travail, comme contexte d’une activité présente de production discursive”.

22 “[...] textes et discours, une fois produits, peuvent être repris puis transformés par leurs auteurs ou leurs interlocuteurs”.

Conclusão

Com este breve estudo, visamos a introduzir uma reflexão acerca da produtividade de um diálogo entre os estudos pragmáticos (com a teoria dos atos de fala) e as pesquisas ergonômicas com autoconfrontação (fundamentadas no dialogismo bakhtiniano). Esperamos ter conseguido ilustrar possíveis contribuições que tal diálogo possa trazer para um estudo comprometido com temas e problemas concretos, que busque um conhecimento ajustado à vida prática do sujeito social, assumindo, como o fez Austin, que no uso da linguagem o sujeito realiza ações e pode provocar “certos efeitos nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas” (OLIVEIRA, 1996, p. 160).

Desse modo, atentamos para o fato de que a expressão linguística, estando dentro de uma situação interlocutiva real, pode partir de uma intenção direcionada ao outro, e ser mais ou menos orientada por uma vontade de influenciá-lo, seja em termos de produção de sentido, seja em termos de ações concretas. Na verdade, esses dois aspectos do uso da linguagem (sentido e ação) estão relacionados, se atentamos para a dimensão ativa da linguagem ou linguagem como atividade, isto é, para o fato de que “usando a linguagem agimos” (OLIVEIRA, 1996, p. 158) no mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos.

Acreditamos que a linguagem do cotidiano, falando para e transformando os indivíduos envolvidos em uma troca linguística real, seja o objeto genuíno de estudos verdadeiramente pragmáticos, pois “sendo o uso da linguagem lugar de conflito, ele situa também negociações, modificações, recusas [e etc.]” (PLAZA-PINTO, 2009, p. 64). Enfim, a linguagem cotidiana é o meio mais propício para um diálogo sem fim, acolhendo novos interlocutores com seus pontos de vista diversos (convergentes ou divergentes), com suas respostas, ações, interpelações, responsáveis por realimentar e manter vivo e dinâmico o diálogo da vida.

Francis Jacques (1985 *apud* ARMENGAUD, 2006, p. 143, grifo do autor) vem contribuir com nossas considerações ao afirmar que

Para sair do monologismo, não basta fazer intervir o ouvinte, não basta dirigir-se a ele ou pôr-se à sua escuta, faz-se necessário o alocutário enquanto coenunciário. Enquanto coresponsável pelo semantismo das mensagens trocadas. A nova noção de *dialogismo* dá conta desse ponto.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Essa discussão sobre o caráter interativo da linguagem cotidiana, como vista atualmente pelos estudos pragmáticos, tem convergências claras com os estudos bakhtinianos sobre dialogismo, sobretudo com a noção de compreensão responsiva, e com o que a ergonomia da atividade tem buscado em suas pesquisas-intervenções. Compreendemos, ainda, que a ergonomia da atividade tem dado atenção aos aspectos “genuinamente pragmáticos”, pois, ao fazer do uso da linguagem um instrumento de transformação e desenvolvimento da atividade profissional, as práticas de pesquisa nesse campo tendem a articular dinamicamente as forças ilocucionária (reativa) e perlocucionária dos atos de fala.

Em suma, esperamos ter mostrado, com nossa interpretação de sequências de diálogos de autoconfrontação, que as vozes dos profissionais docentes estão em uma constante *luta*, o que não deve ser visto com maus olhos; ao contrário, acreditamos que contradizendo a si mesmo e ao outro, transformando os próprios pensamentos e influenciando a mudança de pensamento do outro é que nos constituímos como verdadeiros atores sociais.

Referências

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87-98.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthode. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

DANIELLOU, F. Introduction. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In: DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996. p. 1-17.

EPINASSY, L. **Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège**: les « sous-entendus » du métier. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université Aix-Marseille I, Marseille, 2006.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007a.

_____. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In: GIGER, I. P.; STROUMZA, K. (Orgs.). **Paroles de praticiens et description de l'activité**. De Boeck Université, 2007b. p. 63-88.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F.; YVON, F. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 37-60.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, p. 57-68, 2003

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

JACQUES, F. **L'espace logique de l'interlocution**. Dialogiques II. Paris: PUF, 1985.

KAYANO, L. M. D. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. 181 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCONDES, D. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Apresentação. In: AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OTTONI, P. R. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PLAZA-PINTO, J. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Os caminhos da pragmática no Brasil. **DELTA**. São Paulo. v. 15, p. 323-338, 1999.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. 283 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) - Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 07, p. 27-65, 2003.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; MAGALHÃES, Elisandra Maria; GONÇALVES, João Batista Costa. Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 149-177, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1836>

Submetido em: 18/05/2017. | **Aceito em:** 05/03/2018.

A ALEGRIA PARADOXAL: O RISO CARNAVALESCO COMO FILOSOFIA TRÁGICA

Paradoxal joy: riso carnavalesco as a tragic philosophy

Kátia Vanessa Tarantini SILVESTRI¹

Resumo: A alegria paradoxal é tema deste artigo. Uma ligação é feita entre os movimentos populares e protestos ocorridos desde 2013 no Brasil com o conceito de carnavalização, alegria paradoxal e a filosofia trágica. O *corpus* se compõe de um exemplo de manifestação popular; de uma análise de um discurso humorístico (*stand up*) e de análise de um programa de humor televisivo. A metodologia adotada é a dialógica de cotejamento, na qual tudo dialoga com tudo. O entendimento da ligação entre política inorgânica e carnavalização terá sua fundamentação na filosofia trágica e na alegria paradoxal. A carnavalização e ambivalência do riso carnavalesco são defesa de uma política inorgânica nas entranhas das manifestações populares.

Palavras-chave | Metodologia bakhtiniana. Movimentos populares. Política inorgânica.

Abstract: Paradoxical joy is the theme of this article. A connection is made between the popular movements and protests that occurred since 2013 in Brazil with the concept of carnivalization, paradoxical joy and tragic philosophy. The corpus is composed of an example of popular manifestation; an analysis of a humorous speech (*stand up*) and analysis of a television humor program. The methodology adopted is the dialogue of collating, in which everything dialogues with everything. The understanding of the link between inorganic politics and carnivalization will be grounded in tragic philosophy and paradoxical joy. The carnivalization and ambivalence of carnival laughter is the defense of an inorganic politics in the bowels of the popular demonstrations.

Keywords | Bakhtinian methodology. Popular movements. Inorganic politics.

¹ Silvestri. Uniararas. Endereço eletrônico: katiavanessa@uniararas.br

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

Para início de conversa

Problematizar a *alegria* é o principal objetivo deste texto. Como se lê no título, a argumentação é a condição *paradoxal* da alegria. Que paradoxo é esse? A alegria aqui defendida é tanto responsiva e realista quanto lúdica: é uma alegria que escapa a uma causa específica, pois é a própria existência a sua razão, é uma alegria infuncional. O regozijo do existir, e aqui se encontra o crucial, coincide com o fato de ser a existência o que há de menos regozijador.

Pautar a reflexão acerca da alegria paradoxal na linha trágica do pensamento filosófico (NIETZSCHE, 1987, 2013a, 2013b, 2013c; BAKHTIN, 2006, 2010a, 2010b, 2011; ROSSET, 1989, 2000) leva-nos a uma primeira compreensão de que a alegria é paradoxal porque não nega a realidade do existir e, desta forma, apresenta-se como tensão a uma alegria ilusória nos termos de Rosset (1989, 2000). Esse, leitor de Nietzsche, resume em uma frase o conceito de alegria paradoxal, “Toda interpretação é delírio, sejamos felizes, tudo vai mal” (ROSSET, 1989, p. 8).

Dessa premissa, ao menos mais três compreensões se apresentam. a) *A indiferença com a infelicidade*. A alegria paradoxal é irracional no exato sentido de estar na contramão das discussões racionalistas de Platão a Heidegger. A razão de ser da alegria nem sempre pode ser comprovada, racionalizada, quantificada. b) *A alegria é cruel*. A alegria paradoxal é indiferente a qualquer outro sentimento. Ela é totalizante. Nada abala sua estrutura ao ponto de desfazê-la terminantemente. c) *A alegria paradoxal é a loucura que salva a cada um de nós*. A alegria paradoxal é a única loucura que evita todas e quaisquer outras loucuras.

A tradição filosófica de Platão a Heidegger coloca a alegria *como* fuga da realidade. Por isso, a noção de esperança é um marco desse pensamento que busca algo além da realidade. Na ótica da filosofia trágica – duplo da filosofia racionalista ou carnavalização da filosofia racionalista – a ação de negar a realidade é definida como neurótica.

No mito de Pandora, Hesíodo narra que, na caixa violada de Pandora, somente o recurso esperança ficou protegido. E ela era um veneno por ser o pior dos flagelos que leva os homens à espera. Hesíodo afirma que a esperança é um vício e não uma virtude, que é uma fraqueza e não uma força. Um sinal de falta de gosto pelo viver. Esse curto relato do mito de Pandora nos oferece um indício do pensamento trágico presente na mitologia grega. Nesse período de transição (séc. VIII – VII a.C.), entre o mito e a filosofia, a tragédia grega floresce como a força da razão e não a razão da força, ou seja, como liberdade do sujeito/herói se recusando a sucumbir aos desígnios divinos (destino) e fazendo uso de sua liberdade (escolha responsável, ato ético).

Nesse sentido, corroboram as palavras de Rosset (2000, p. 29): “O homem da esperança é um homem sem recursos e argumentos, homem exausto, literalmente esgotado”. Contrária à esperança é a alegria paradoxal, pois ela é a força maior. Essa força reside justamente no assumir a existência sem álibis. A teoria bakhtiniana do ato responsável e da carnavalização encontra-se com a filosofia trágica. E então o que é o trágico na perspectiva filosófica aqui assumida? Nietzsche (1987) nos diz em suas *sentenças e setas* de número 8, antes de começar o texto propriamente dito de *Crepúsculo dos ídolos* que, “na escola bélica da vida, o que não me mata, me fortalece” (NIETZSCHE, 1987, p. 2). O enunciado nietzschiano nos fala que tudo o que nega a efemeridade, o movimento, o jogo, a morte, os instintos é um pensamento não trágico e, portanto, para não perder a metáfora, é neurótico.

O pensamento não trágico perde, oculta ou silencia o caos/o acaso e dá lugar ao pensamento ontológico tradicional da linha de Platão a Heidegger. A defesa da alegria paradoxal ser a prática de uma existência sem álibis ganha fundamentação na teoria de Bakhtin. Esse nos diz: “ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade” (BAKHTIN, 2010b, p. 99). Em outras palavras, uma reviravolta ontológica da noção de *ser (ontos)* como do existir, viver. Ou seja, existir é ser singular e dessa singularidade responder sem a criação de aparatos como, em nosso exemplo, a esperança, o otimismo. “O ato na sua integridade é mais que racional – é responsável. [...] a racionalidade é somente um momento seu, uma luz que é como um brilho de ‘uma lâmpada em uma clara manhã’ (Nietzsche)” (BAKHTIN, 2010b, p. 81).

O pensamento trágico na filosofia bakhtiniana reside no compreender a vida e os discursos como constantes embates de ideologias cotidianas e oficiais. O movimento, as inversões, a ruptura com o eu cartesiano “que se levanta pelos próprios cabelos” (BAKHTIN, 2006, p. 51), a perspectiva da alteridade como constituinte e o corpo grotesco são todas noções que se encontram familiares ao pensamento trágico. Não obstante, são as noções de ato responsável e carnavalização as mais íntimas da noção da alegria paradoxal.

A alegria que Bakhtin discute em *A cultura popular na idade média – O contexto de François Rabelais* (2010a, p. 35, grifo nosso) é a alegria paradoxal. Com suas palavras:

O motivo da máscara é mais importante ainda. É o motivo mais complexo, mas carregado de sentido da cultura popular. A máscara traduz a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio de jogo da vida, está baseada numa peculiar

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as “macaquices” são derivadas da máscara. *É na máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco.*

Com Bakhtin, assim como Nietzsche, a filosofia não medicinal é praticada. Mais precisamente, suas filosofias não trazem receitas prontas, não se aninham na ausência do duplo e do real. A profundidade reside, para ambos, na existência estética que é única e é produzida e produz a cultura, os sentidos e os valores. Por essa razão, não há nada de pessimismo na filosofia trágica. Ao dizer que o real é o aparente, que a máscara revela a profundidade de toda efemeridade e ambivalência, afirma-se que não há uma verdade e homogeneidade, que não há um mundo verdadeiro, mas sim relações, perspectivas, criação de sentidos a cada evento – o jogo, a relativização dos lugares e papéis.

Ter a consciência “libertada do domínio da concepção oficial” (BAKHTIN, 2010a, p. 239) ou ser como um “andarilho por ter se livrado do domínio da razão” (NIETZSCHE, 2013b, aforismo 638, p. 438) é ter uma lucidez lúdica que compreende a ausência de sentidos prontos e, dessa constatação, cada indivíduo se coloca em movimento criativo/criador. O andarilho nietzschiano ou o sujeito consciente bakhtiniano é a pessoa que toma como causa o próprio caminhar, é a pessoa interessada no movimento, no embate discursivo, nas tensões entre as ideologias.

A imagem da queda é também, assim como a da máscara, propícia para a compreensão da alegria paradoxal, pois pode-se indagar: ao constatar a ausência de sentidos prontos, ao se ver livre e responsável, a resposta do sujeito é sempre a mesma? Não. Como sujeitos singulares, as respostas geradas serão a marca da singularidade de cada um de nós. Pode-se depois da queda – dessa nova consciência nascida de uma experiência – levantar-se e escolher ainda, por relações mecânicas, se sustentar sobre pretextos, desculpas, álibis. Mas pode-se, também, levantar-se com uma consciência trágica/carnavalizada. Essa queda existencial pode, por essa segunda opção, trazer um novo homem, um homem cuja existência é então assumida ética e esteticamente.

Bakhtin usa o exemplo da transferência do mundo para um único plano – o alto e o baixo tornam-se relativos – a ênfase se desloca para as noções de frente e atrás. Essa mudança de perspectiva faz com que toda hierarquia e unilateridade sucumbam “na medida em que a hierarquia não pode referir-se senão à existência firme, imóvel, imutável e não ao livre devir” (BAKHTIN, 2010a, p. 319).

Da queda existencial, dessa inversão de valores ou transvalorização de todos os valores, desse sucumbir da hierarquia, a alegria paradoxal como a lucidez lúdica responde e responde sem álibis. A reviravolta que cada sujeito pode fazer em torno de si mesmo é a estética da criação de que fala Bakhtin no âmbito da vida. Nietzsche diria “faça de sua vida uma obra de arte” e, ambos, estão falando a partir de uma filosofia trágica, de um pensamento aberto ao movimento e ao jogo assim como às tensões culturais e ideológicas.

A força que se encontra nesse pensamento trágico que rompe com a identidade fixa e coesa é a situação ambivalente de destruição e destronamento associados à construção e renovação. Esse movimento de morte/vida no sentido de ser o gênero sempre novo encontra no riso, na alegria sua expressão máxima. Daí a insistência de Bakhtin, assim como de Nietzsche, em problematizar o riso. O riso defendido por esses pensadores nada tem de banal ou ilusório, em nada se associa ao menosprezo ou superioridade. Esse riso é a alegria paradoxal. Citando Rabelais, reafirma Bakhtin (2010a, p. 121): “Sorridente, a própria verdade se abre ao homem quando ele se encontra num estado de alegria despreocupada”. Com efeito, a consciência liberta é a alegria despreocupada como uma forma ética-estética trágica de assumir a existência.

Um breve tratado sobre o riso – em busca da alegria paradoxal

Para pensar sobre o riso na sua dimensão de alegria paradoxal, Bakhtin usa a terminologia italiana “*la grottesca*”. Derivado de *grotta* (gruta), pinturas encontradas nas cavernas na região da Itália do século XV eram abertas, inacabadas, híbridas num misto de animais, plantas e humanos, criando corpos *estranhos* à representação consensual do real. Sodré e Paiva (2004) afirmam que o grotesco associado ao disforme e ao onírico passa de um substantivo restrito à avaliação estética de obras de arte a um adjetivo a serviço do gosto generalizado. O filósofo Montaigne é talvez o primeiro a transportar o conceito de grotesco da pintura para as letras. No final do século XVII, grotesco passa a ser compreendido como ridículo e até burlesco. No século XVIII, o classicismo rejeita o grotesco por considerá-lo algo imaginado, sonhado, fantasioso, irreal, sem significado, de mau gosto, distante da inteligência e da verdade. No século XIX, é então definido como categoria estética. Todavia, a reflexão acerca do grotesco fica adormecida, conforme argumentam Sodré e Paiva (2004), despertando somente depois da segunda guerra (1939 a 1945) pelas obras *A Cultura Popular na idade média* de Bakhtin, em 1965, e o *Grotesco* de Kayser em 1957.

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

Bakhtin (2010a) afirma que as imagens grotescas procedem da época antiga: da mitologia e nas artes arcaicas de todos os povos, incluindo a arte pré-clássica dos gregos e romanos. Na época clássica, as imagens grotescas ficaram excluídas da arte oficial, mas vivas em domínios não canônicos, isto é, em domínios não determinados por regras, normas e proporções aplicadas à representação do corpo humano e animal. Mais precisamente, “o aspecto essencial do grotesco é a deformidade. A estética do grotesco é em grande parte a estética do disforme” (BAKHTIN, 2010a, p. 38).

Enquanto fenômeno, o grotesco é uma categoria ampla; há tanto a experiência do terror, do macabro, cruel e demente, como há a vivência do estranho, fabuloso, curioso e risível conforme se combinam os elementos, segundo as interpretações de Sodr e e Paiva (2004). Tais combinações produzem efeitos artísticos diferentes. Para exemplificar recorrendo à cinematografia, tem-se, entre muitos outros, os filmes *Crash – estranhos prazeres*², *Reflexões de um liquidificador*³ e a animação *Shrek*⁴ como três diferentes expressões do grotesco. Nos exemplos citados, estão presentes modalidades expressivas (espécies) diferentes como o teratológico e o escatológico, ambos provocando o estranhamento, o espanto e até o riso através da ruptura com “a ordem normal das coisas”: carros batidos, amassados e destruídos tornados objetos de prazer; o prazer em se ver à beira da morte – escatológico (*Crash*). Liquidificador que fala, mulher traída que liquidifica o marido – escatológico (*Reflexões de um Liquidificador*). Monstro nojento, desajeitado e politicamente incorreto combinado com coração puro e engraçado – teratológico e risível (*Shrek*).

Para Bakhtin, o grotesco é compreendido como o que ele chama de *realismo grotesco*, definindo-se por sua relação intrínseca ao riso e ao cômico:

A orientação para baixo é própria de todas as formas da alegria popular e do realismo grotesco. Em baixo, do avesso, de trás para a frente: tal é o movimento que marca todas essas formas. Elas se precipitam todas para baixo, viram-se e colocam-se sobre a cabeça pondo o alto no lugar do baixo, o traseiro no da frente, tanto no plano do espaço real como no da metáfora. (BAKHTIN, 2010a, p. 325).

O realismo grotesco não fica restrito ao plano metafórico, antes é uma prática, uma atividade pela qual a vida é “debatida”, diz Bakhtin, não nas igrejas ou nas escolas, mas na praça, em meio às brincadeiras e às distrações. É no cotidiano das relações, na cultura popular fomentadora da ideologia não oficial que relações de igualdade subvertem relações hierárquicas.

2 Direção de David Cronenberg, 1996 – USA.

3 Direção de André Klotzel, 2010 – Brasil.

4 Direção de Andrew Adamson e Vicky Jenson, 2001 – USA.

O problema do grotesco e de sua essência estética só pode ser corretamente colocado e resolvido dentro do âmbito da cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Para compreender a profundidade, as múltiplas significações e a força dos diversos temas grotescos, é preciso fazê-lo do ponto de vista da unidade da cultura popular e da visão carnavalesca do mundo; fora desses elementos, os temas grotescos tornam-se unilaterais, débeis e anódinos. (BAKHTIN, 2010a, p. 45).

O que significa dizer que o grotesco somente será bem compreendido se analisado a partir da cultura popular? E por que a cultura popular da Idade Média e do Renascimento são destacadas por Bakhtin?

Primeiramente, o grotesco é a base da teoria da carnavalização como defendemos. A atitude de inverter e deslocar não se separam, sem perdas, de um realismo grotesco. Mais precisamente, o grotesco, conforme apresenta Bakhtin, não tem uma perspectiva negativa que o limita às produções da cultura oficial, mas o problematiza apreciando a cultura popular:

Bakhtin, por outro lado, entende que a dificuldade em bem se avaliar o grotesco consistia em não se levar em consideração a criatividade da cultura popular. [...] seu livro [...] pretende exatamente corrigir o engano de seus antecessores, especialmente os românticos, que haviam concebido um “grotesco de câmara”, ou seja, individualizado e sem carnaval. [...] na concepção apresentada pelo teórico russo, o grotesco não mais depende da noção de obra de arte. Sua principal categoria analítica é o realismo grotesco, que gira em torno do “corpo grotesco”, isto é, uma corporalidade inacabada, aberta às ampliações e transformações... (SODRÉ; PAIVA, 2004, p. 57).

Não obstante, quando Bakhtin destaca a cultura popular é para opô-la não à cultura de elite e/ou erudita, mas a uma cultura oficial. Quanto às análises feitas sobre a Idade Média e Renascimento, Bakhtin (2010a) observa tensões nítidas trazendo à tona a dualidade de tudo, a ambivalência das relações. A ideologia oficial da Idade Média, de um lado com as proibições, hierarquias, seriedade e um corpo acabado chocavam-se com a ideologia cotidiana da liberdade e livre contato, do riso e do corpo incompleto, disforme e desestabilizador. Não obstante, a visão grotesca do corpo tem numerosas representações na filosofia humanista do Renascimento, segundo Bakhtin. O cosmos medieval estava constituído na noção aristotélica dos quatro elementos (água, fogo, ar e terra), inseridos numa hierarquia do alto e baixo pelo movimento de cada elemento em relação ao centro e ao cosmos.

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

O que caracteriza o quadro do cosmos na Idade Média é a *gradação dos valores no espaço; aos graus espaciais* no sentido de baixo para cima correspondiam rigorosamente *os graus de valor*. Quanto mais elevada for a situação de um elemento na escala cósmica, mais ele se aproxima do “motor imóvel” do mundo, melhor ele é, mais perfeita é a sua natureza. *Os conceitos e imagens relativos ao alto e ao baixo, na sua expressão espacial e na escala de valores, entraram na carne e no sangue do homem medieval.* (BAKHTIN, 2010a, p. 319, grifo do autor).

Enquanto, no cosmos medieval, a relação entre o alto e baixo era hierárquica, no Renascimento esse quadro muda: o alto e o *baixo* são inseridos num mesmo plano e relativizados pela ênfase dada às noções de *frente* e *atrás*. Essa mudança na perspectiva pode ser lida como ponto de fuga, relativizando a oficialidade.

Essa transferência do mundo para um único plano, *a substituição do vertical para o horizontal* (com uma intensificação paralela do fator tempo), realizaram-se *em torno do corpo humano*, que se tornou o *centro relativo do cosmos*. *Mas esse cosmos não se move mais de baixo para cima, mas para frente sobre a horizontal do tempo, do passado para o futuro*. No homem de carne a hierarquia do cosmos subvertera-se, abolira-se: o homem afirmava o seu valor fora dela. (BAKHTIN, 2010a, p. 319, grifo do autor).

É por essas tensões tão fortemente marcadas que Bakhtin lê as possibilidades transgredientes da cultura popular, afirmando que o riso da Idade Média venceu o medo, degradou o poder e seu porta-voz foi a figura do bufão.

As práticas carnavalescas próprias às festas populares em que todos são ativos, sem divisões entre atores e espectadores trazem à vista tudo o que está rebaixado e inversamente rebaixa tudo o que está nas alturas. Bakhtin viu nos carnavais de rua como as vestimentas características, injúrias, blasfêmias, contato familiar e brincadeiras colocavam o mundo de cabeça para baixo e, dessa forma, ressignificavam a vida.

A livre relação familiar estende-se a tudo: a todos os valores, ideias, fenômenos e coisas. Entram nos contatos e combinações carnavalescas todos os elementos antes fechados, separados e distanciados uns dos outros pela cosmovisão hierárquica extra carnavalesca. (BAKHTIN, 2011a, p. 141).

Na obra de Rabelais, especialmente durante o Renascimento, Bakhtin encontrou a transposição do vocabulário, das imagens e formas da praça pública para a literatura.

No século XIX e XX, Bakhtin afirma um reaparecimento do grotesco em duas linhas. Uma ele chama de modernista, presente nos surrealistas e expressionistas. A outra linha é definida como realista e ele a encontra em Bertolt Brecht e Pablo Neruda, por exemplo. No século XIX, viu a carnavalização e o riso ambivalente como influência determinante na literatura e usa os escritos de Dostoiévski como exemplo. Pelo abandono do monologismo e a prática da igualdade de vozes entre autor e herói, Dostoiévski, segundo Bakhtin (2011a, p. 333), relativiza o estável e consegue adentrar as profundezas das relações humanas e da consciência do sujeito.

O todo final em Dostoiévski é dialógico. Todas as personagens centrais são participantes do diálogo. Escutam tudo o que as outras dizem a seu respeito e a todas respondem (sobre elas nada é dito à revelia ou a portas fechadas). E o autor é apenas um participante do diálogo (o seu organizador).

Em Bakhtin, a estética grotesca se opõe à noção de que a expressão artística está indissociavelmente ligada à representação do belo enquanto idealização do harmonioso, imortal e equilibrado. Mas também não é definido, como fez Victor Hugo, como contraponto ao sublime (BAKHTIN, 2010a). O grotesco bakhtiniano está intrinsecamente associado à cultura popular cômica e é compreendido como um *realismo grotesco* por seguir o princípio material e corporal, isto é, o rebaixamento de todas as coisas a um plano material e corporal. Não obstante, o grotesco romântico é criticado pela ausência do polo afirmativo.

No grotesco romântico, as imagens da vida material e corporal: beber, comer, satisfazer necessidades naturais, copular, parir, perdem quase completamente sua significação regeneradora e transformam-se em “vida inferior”. As imagens do grotesco romântico são geralmente a expressão do temor que inspira o mundo e procuram comunicar esse temor aos leitores (“aterrorizá-los”). (BAKHTIN, 2010a, p. 34).

O polo afirmativo, portanto, está associado ao riso que surge das ações pelas quais o mundo é virado de cabeça para baixo. O riso carnavalizado ou popular organiza todas

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

as formas do realismo grotesco. “O riso degrada e materializa” (BAKHTIN, 2010a, p. 18), é uma força, uma das poucas inalienáveis disponíveis à multidão.

O sério é o oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. *Há sempre nessa seriedade um elemento do medo e da intimidação.* [...]. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência e a autoridade empregam a linguagem do riso. [...]. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revelava-lhe um novo mundo [...] ela podia formar para si uma verdade diferente, não oficial, sobre o mundo e o homem... (BAKHTIN, 2010a, p. 78, grifo do autor).

O riso é, para Bakhtin, de importância crucial. Associado às festividades, ritos, espetáculos e como manifestação coletiva de uma multidão, o riso tem o poder de transgredir a ideologia oficial.

As manifestações populares do período de junho a outubro de 2013 trazem mais exemplos do poder do riso transgressor. Na fotografia abaixo, manifestantes ironizam e ressignificam as relações ao transvalorizar o sentido das bombas de efeito moral fazendo, dessa forma, uma crítica à conduta de alguns dos representantes da população e à conduta policial de forma carnavalesca.



Figura 1 – Manifestações

Fonte: <http://www.youcast.com.br/1014128/ja-q-a-bomba-e-de-efeito-moraljoga-no-congressoempraru-acordabrasil-mudabrasil-changebrasil-semviolencia>

O enunciado carregado em meio à manifestação popular é uma resposta a dois eventos ao menos. Primeiro, responde contra as formas de corrupção. Em segundo, responde ao excesso de força policial que, na tentativa de inibir as manifestações, usa de uma “violência pura” – os gases de efeito moral. A ironia e o deslocamento constituem o gênero carnavalesco e aparecem no enunciado. Em outros termos, diz o enunciado: “em vez de lutar contra a multidão, lute contra a corrupção”.

O riso é uma posição estética determinada diante da realidade, mas intraduzível à linguagem da lógica, isto é, é um método de visão artística e interpretação da realidade e, conseqüentemente, um método de construção da imagem artística, do sujeito e do gênero. O riso carnavalesco ambivalente possuía uma enorme força criativa, força essa formadora de gênero. Esse riso abrangia e interpretava o fenômeno no processo de sucessão e transformação, fixava no fenômeno os dois polos da formação em sua sucessividade renovadora constante e criativa: na morte prevê-se o nascimento, na vitória, a derrota, na derrota, a vitória, na coroação, o destronamento, etc. O riso carnavalesco não permite que nenhum desses momentos da sucessão se absolutize ou se imobilize na seriedade unilateral. (BAKHTIN, 2011a, p. 189).

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

No espetáculo de humor *Mais que Dilmais* (2015), protagonizado por Gustavo Mendes, dentre várias imitações que esse artista protagoniza, uma delas é de destaque no trabalho do comediante e serve como exemplo do riso transgressor: a imitação da ex-presidente Dilma Rousseff.

Gustavo inicia dizendo que incorpora a presidenta. Por esse inicial desempenho, a hierarquia e distanciamento são quebrados sem ser ofensivo à pessoa da presidenta, talvez crítico a seus discursos e à figura de poder oficial. A plateia se vê diante da presidenta, visto que Gustavo, além de ter uma fisionomia muito parecida com ela, se fantasia de Dilma usando acessórios parecidos com os que ela usa em aparições públicas, vestindo um terninho muito semelhante e com o mesmo penteado. Com um linguajar completamente carregado de palavrões e performances, a “presidenta” conta e até canta seus feitos.

A reação é um riso generalizado, impossível, como diz Bakhtin, de não se entregar ao riso festivo. A presidenta é destronada: não tem mais traço nenhum de seriedade; discricção e distanciamento; estes são invertidos pelo exagero, tagarelice e proximidade.

Todavia, se relegado ao riso reduzido, o poder transgressor do riso festivo ou carnavalizado perde toda sua força regeneradora. Conforme Sodré e Paiva (2004), a degeneração do grotesco é encontrada em diferentes momentos, mas, no âmbito contemporâneo, essa degeneração pode ser localizada principalmente nos modelos de programas de auditório que usam o *grotesco* com a finalidade de compensar as angústias cotidianas através do riso cruel. Por essa perspectiva, a relação com o riso não tem nada de crítica e o grotesco aproxima-se do *kitsch*.

Como já colocava Bakhtin, se o elo com o polo afirmativo é perdido, a ação carnavalesca perde juntamente seu sentido utópico, crítico, transformador, questionador e criador e desboca numa experiência de terror, engano e tom lúgubre, degenerando-se. Uma primeira possibilidade de degenerar-se é quando sua ligação com a cultura popular é rompida. Uma segunda forma pela qual o grotesco se degenera é quando a festa se torna falsificação, produzindo uma estatização da vida. Uma terceira é quando o grotesco fica reduzido “ao cômico de baixa qualidade”.

Um exemplo entre outros do cômico de baixa qualidade e com o propósito, a nosso ver, de *compensar*, como dizem Sodré e Paiva (2004), as angústias cotidianas através do riso cruel, pode-se ver geralmente em programas de “pegadinhas⁵¹”.

51. Brasil [Televisão] Encenação filmada secretamente onde os participantes são surpreendidos com situações cômicas, constrangedoras, provocatórias ou insólitas. 2. [Brasil] Brincadeira que, por divertimento ou troça, se faz para iludir ou enganar alguém. Dicionário *Houaiss* (2011, p. 710).

Como se pode problematizar, esse tipo de humor pouco acrescenta de afirmativo na constituição do sujeito; antes, parece-nos tornar os sujeitos mais competitivos, cruéis e reféns de uma lógica capitalista de um sistema toyotista para o qual ser alguém, ser valorizado é também não ser bobo de ninguém, estar 24 horas alerta, ser polivalente para não deixar nada passar despercebido.

O riso *coletivo* não se define por várias pessoas rindo umas das outras, mas sim várias pessoas *juntas* rindo de si mesmas. No caso das “pegadinhas”, os telespectadores riem do outro porque o outro se deixou levar, não esteve atento o suficiente, “dormiu no ponto”, foi pego. Não obstante, o verbo pegar, nesse contexto, nada tem a ver com ser contíguo, agarrar, transmitir e cativar, mas remete a um sentido figurativo de ser enganado, passado para trás; um humor neonilista prenhe de uma indiferença pura.

Para Stam (2010), o riso “enlatado” é um exemplo do grotesco reduzido ao banal. Nesse sentido, o riso carnavalizado pode ser transformado num simulacro cuja função é paliativa, dando à sociedade debilitada uma sensação de festividade. “O riso enlatado da televisão se transforma no atraente substituto do riso real, que é possível apenas em uma atmosfera comunitária” (STAM, 2010, p. 338).

Rir individualmente de uma situação embaraçosa em que o outro fora colocado é o riso que a televisão, em geral, possibilita; o que não tem nada a ver com o riso grotesco – o riso comunitário – defendido por Bakhtin. Todavia, esse já apontava para o riso e a festa falsificados e, portanto, degenerados, ausentes de polo afirmativo.

Nesta época (mais precisamente, desde a segunda metade do século XVII), assiste-se a um processo de redução, falsificação e empobrecimento progressivos das formas dos ritos e espetáculos carnavalescos populares. Por um lado, produz-se uma *estatização* da vida festiva que passa a ser uma vida de *aparato*; por outro lado introduz-se a festa no *cotidiano*, isto é, ela é relegada à vida privada, doméstica e familiar. Os antigos privilégios da praça pública em festa restringem-se cada vez mais. A visão do mundo carnavalesco, particular, com seu universalismo, suas ousadias, seu caráter utópico e sua orientação para o futuro, começa a transformar-se em simples humor festivo. A festa *quase* deixa de ser a segunda vida do povo, seu renascimento e renovação temporários. (BAKHTIN, 2010a, p. 30, grifo do autor).

Dois lados ao menos podem ser vislumbrados na relação do grotesco com o riso e o cômico: um afirmativo e um degenerado. O primeiro nascido de baixo para cima enquanto festividade comunitária e adversária à cultura oficial. O segundo enquanto

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

imitação, cuja ordem é de cima para baixo, reafirma padrões preestabelecidos do belo, do correto e da verdade, ficando ausentes os princípios estéticos de transvalorização. Na contemporaneidade é o que permite o emergir de princípios degradados em forma do espetáculo de massa.

Se mantida a relação do grotesco com o riso regenerador, a experiência do grotesco pode ser entendida como contraposição aos padrões impostos do estético e politicamente corretos. A complexidade da natureza do riso carnavalesco, diz Bakhtin (2010a, p. 10),

É, antes de mais nada, um riso festivo. Não é, portanto, uma reação individual diante de um outro fato “cômico” isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio do povo [...]; todos riem, o riso é “geral”; em segundo lugar, é universal, atinge a todas as coisas e pessoas [...], o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente.

Eis que, por essa perspectiva, a estética grotesca pode então ser compreendida como percepção crítica da realidade, ou seja, como subversão dos valores. Nesse momento, podemos compreender a alegria paradoxal. A alegria, por exemplo, que move participantes de um protesto, de uma festa como o carnaval e todas suas ressignificações não se reduz a uma relação alienante. De fato, a alegria que move as multidões ou a cada sujeito em sua luta diária é uma alegria paradoxal, como coloca Rosset (2002), pois uma alegria que reconhece a tragédia da existência sem, por isso, incidir no medo, no silêncio e na aceitação tranquila. Não é uma alegria ingênua ou pacífica; é uma alegria transformadora e engajada. Por isso, a alegria paradoxal ser uma prática do grotesco, ser o riso carnavalizado, ser a lucidez da consciência trágica, uma forma de vida e uma sensibilidade genuína.

O grotesco em Bakhtin é uma forma de refletir sobre a vida, ou seja, pensar rupturas e ressignificações pela perspectiva do grotesco enquanto um outro estado de consciência ou, nas palavras de Rosset (2000), uma força maior. Nietzsche diria a beatitude da vida, ou seja, uma adesão para com a existência sem remorsos, sem desculpas.

Toda nova atitude, pensamento e ação geram respostas e são respostas a um conjunto de enunciados. Essa é a arena instaurada pela palavra encarnada, pelo responder ético e responsável. Tais relações, portanto, são tensas, conflitantes e não tranquilas e estagnadas. Mais precisamente, as ações de transgressão como atos responsáveis

individuais, festas ou protestos não se resumem a ações moralmente estabelecidas e preconcebidas. Elas escapam a toda ordem. Transgridem tais fronteiras. Por isso, todo acabamento só pode ser um momento efêmero. Nos termos que Rosset (2000) toma de Nietzsche, a superfície é o que há de mais profundo, daí tudo o que é profundo gostar de máscaras. A máscara tem duas funções: uma é dizer a eterna insuficiência da palavra enquanto verdade; a segunda é função de pudor, pois dissimula e oculta uma riqueza, um ainda por vir, um projeto de dizer.

Todo ato responsável, individual ou coletivo, carrega também um realismo grotesco: um exagero nas ações, uma exibição rude e grotesca do corpo, das palavras e das relações. Mais precisamente, a alegria, o regozijo total dos sujeitos num determinado espaço de tempo, não se associa à alienação. Antes e fundamentalmente, a alegria defendida como transgressão é paradoxal. Ou a alegria é ilusória, Bakhtin diria a festa oficial, ou ela é paradoxal. Ilusória quando nega a realidade – o trágico da existência. Paradoxal quando há um acordo do sujeito com a existência que, ao reconhecer sua tragédia, vive a alegria paradoxal.

Não é surpreendente que eu dê preferência ao segundo termo da alternativa, persuadido não somente que a alegria consiga acomodar-se com o trágico, mas, ainda e, sobretudo, de que ela consista apenas neste e por este acordo com ele. Pois justamente o privilégio da alegria e a razão do contentamento singular, porque o único a não ter reservas, permanecer a um só tempo perfeitamente consciente e perfeitamente indiferente acerca das infelicidades que compõem a existência. Essa indiferença à infelicidade não significa que a alegria seja desatenta a ela, menos ainda que pretenda ignorá-la, mas ao contrário, que é iminentemente atenta, a primeira interessada e a primeira preocupada; isso devido precisamente a seu poder aprovador que lhe permite conhecer a infelicidade mais e melhor do que ninguém. Por isso direi em uma palavra que só há alegria se ela é ao mesmo tempo contrariada e se está em contradição com ela mesma: a alegria é paradoxal ou não é alegria. (ROSSET, 2000, p. 25).

Mas o que é o trágico? Mais precisamente, o que é uma filosofia trágica? Sem uma decorrência direta com o pensamento moderno sobre a tragédia, a filosofia trágica é o pensar pelo acaso. Rosset (1989) define o acaso como o não significado, o sentido que ainda não existe, não está predado. Em outras palavras, é o pensamento que compreende que os sentidos existem ao serem criados. A história da Filosofia ocidental, salvo exceções, se desenvolveu com a recusa de pensar o acaso. Anaxágoras diz que no início era o caos; depois vem a inteligência que arruma tudo. Todavia, a ordem revelada não

- | A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica

é necessariamente uma perspectiva dialógica, mas um ocultar o caos – a desordem, o efêmero, o movimento. “O sabor da existência é o do tempo que passa e muda, do não fixo, do jamais certo nem acabado; aliás, a melhor e mais certa “permanência” da vida consiste nessa mobilidade (ROSSET, 2000, p. 20).

Bakhtin enfatiza ao falar da carnavalização como o triunfo do novo e do devir. Diz ser o riso carnavalesco capaz de lançar um novo olhar, uma consciência liberada da seriedade banal e repleta de uma nova seriedade que livre e lúcida ri. Ri e faz pouco do temível, da ordem do *de cima* e do *de baixo*; inverte tudo, põe em jogo, muda a perspectiva e transforma em alegre espantinho toda seriedade patética.

Para não concluir

O sujeito que reconhece a precariedade da existência, que percebe a fragilidade do ego ensimesmado, que aprende que uma só voz nada termina, que sabe que a única loucura que o salva das outras é a alegria e que esta não pode ser quantificada, pois é momentânea e efêmera; que aprende que a crueldade da alegria é ser totalizante dela nada escapando, esse é o sujeito que assume a existência trágica, esse é o sujeito que não se amedronta diante do oficial, não se estagna com o otimismo e com a esperança, este é o sujeito que age, faz seu ato responsável, faz um acordo com a existência. Esse é o sujeito bakhtiniano – o portador da alegria paradoxal; o riso carnavalesco é sua força maior, seu pensamento trágico.

Referências

BAKHTIN, M. **A Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a[1965].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010b[1920-1924].

_____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006[1979].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011[1929].

NIETZSCHE, F. **Assim falava Zaratustra – um livro para todos e para ninguém**. v. 1. São Paulo: Escala, 2013a. (Coleção O essencial de Nietzsche).

_____. **Humano demasiado humano**. v. 9. São Paulo: Escala, 2013b. (Coleção O essencial de Nietzsche).

_____. **O nascimento da tragédia**. v. 7. São Paulo: Escala, 2013c. (Coleção O essencial de Nietzsche).

NIETZSCHE, F. Crepúsculo dos *ídolos* – ou como filosofar com o martelo. In: **Nietzsche – Os pensadores**. v. II. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PROTESTOS pelo Brasil. Fotografia de Fernando Torres. **Youca.st - Protestos – cobertura colaborativa dos protestos**. 24 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.youcast.com.br/1014128/ja-q-a-bomba-e-de-efeito-moraljoga-no-congressovemprarua-acordabrasil-mudabrasil-changebrasil-semviolencia>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

ROSSET, C. **Alegria** – a força maior. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Lógica do pior**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1989.

SODRÉ, M.; PAIVA, R. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2004.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVESTRI, Kátia Vanessa Tarantini. A alegria paradoxal: o riso carnavalesco como filosofia trágica. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 178-194, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1837>

Submetido em: 18/05/2017. | **Aceito em:** 20/02/2018.

“SERÁ QUE VAI APARECER UM BOY NA SUA VIDA?”: ANÁLISE LINGUÍSTICA DO DISCURSO DE AUTOAJUDA PARA ADOLESCENTES

“Will a boy appear in your life?”: linguistic analysis of self-help discourse for teenagers

Cláuberson Correa CARVALHO¹

Marize Barros Rocha ARANHA²

Resumo: Este artigo pretende analisar o discurso de autoajuda para adolescentes sob uma perspectiva linguística. Ancorou-se em estudos da Análise do Discurso de linha francesa, mais precisamente na perspectiva enunciativa-discursiva desenvolvida por Dominique Maingueneau (2008b, 2008c, 2013). Examinou-se como as manobras linguísticas desse discurso promovem efeitos de sentidos estratégicos para os sujeitos da enunciação. Para tanto, selecionaram-se aleatoriamente como *corpus* três edições publicadas pela revista *Capricho* entre janeiro e março de 2015. A análise focalizou seções cuja cenografia é claramente de autoajuda: comportamento, horóscopo, sexo, moda, beleza. Os resultados apontam que o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes reclama efeitos de autoridade, na manifestação de certeza e verdade que caracteriza o seu domínio, e de espontaneidade, em busca de envolvimento.

Palavras-chave | *Ethos*. Discurso. Autoajuda.

Abstract: This paper intends to analyze the self-help discourse to teenagers in a linguistic perspective. We are based on studies of the French School of Discourse Analysis, specifically in the enunciative-discursive perspective developed by Dominique Maingueneau (2008b, 2008c, 2013). The idea is to examine how the linguistic maneuvers of this discourse promote strategic effects between enunciator and enunciatee. We selected as corpus three editions published by the magazine *Capricho* between January and March 2015. The analysis shows that the ethos of the self-help discourse to teenagers indicates effects of authority, in the manifestation of certainty and truth, which characterizes its domain, and of spontaneity, in search of engagement.

Keywords | Ethos. Discourse. Self-help.

¹ Carvalho. Universidade CEUMA. Endereço eletrônico: claubersoncc@gmail.com

² Aranha. UFMA. Endereço eletrônico: aranha.marize@gmail.com

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

Introdução

Neste artigo, pretendemos analisar o discurso de autoajuda para adolescentes sob uma perspectiva linguística. Tomamos a língua como nosso ponto de interpretação. Focalizamos os registros linguísticos como gestos de enunciadore localizados num contexto situacional definido, com orientações também definidas.

Quando estabelecemos um olhar linguístico sobre o discurso de autoajuda para adolescentes, não estamos isolando as formas linguísticas, muito menos descrevendo o funcionamento de formas abstratas. Pelo contrário: analisamos enunciados recortados de um regime discursivo definido: o discurso de autoajuda destinado a enunciatários adolescentes. Consideramos que o analista do discurso não trabalha com exemplos abstratos, mas com realizações funcionais de determinado discurso; é a língua em funcionamento. Trata-se, portanto, de conceber que toda forma de língua constitui sentido e modela o sentido por conta de suas próprias particularidades.

Portanto, fundamentamo-nos no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD, doravante), com os trabalhos de Maingueneau (2008b, 2008c, 2013), o qual possui, entre os analistas de discurso franceses, a mais sólida formação de linguista (POSSENTI, 2009). Partimos de uma concepção de *ethos* que “desenha” a projeção de imagem do enunciador a partir de marcas linguísticas expostas na superfície discursiva, isto é, na própria enunciação.

Lembramos, nas palavras de Maingueneau (2008c, 2013), que a AD analisa textos, objetos essencialmente linguísticos, embora materializados em outras semioses. O arcabouço aqui evocado propõe ler o discurso a partir de aspectos do texto; focalizar o discurso em sua efetiva materialidade.

Procedimentos metodológicos

O *corpus* selecionado compreende edições publicadas pela revista *Capricho*³. Situamos esse produto midiático nos domínios do discurso de autoajuda para adolescentes (FERREIRA, 2015; FURLAN, 2013; NUNES; 2009; FISCHER, 1996), uma vez

3 Produto da Editora Abril, a revista *Capricho* “encontra-se em um espaço discursivo de interseção entre o feminino e o jovem”, escrevendo sobre temas que “chamam atenção desse público específico” (moda, beleza, comportamento, música, sexo, horóscopo) (FRANÇA, 2013, p. 93). Segundo Scalzo (2011), a revista *Capricho* detém a posição de principal publicação brasileira destinada a adolescentes.

que recorre a recursos e estratégias argumentativas que orientam leitores adolescentes a como relacionar-se consigo, com o corpo, a sexualidade, a família e o próprio futuro. Coletamos, aleatoriamente, três edições sequenciais publicadas entre janeiro e março de 2015: edições 1206, 1207 e 1208. Compõem a nossa análise textos cuja cenografia⁴ é claramente de autoajuda. Dessa forma, as seções de música e celebridade não foram focadas, enquanto as de comportamento, horóscopo, beleza, sexo, moda e teste reclamaram nosso olhar.



Figura 1 – Capa das edições 1206, 1207 e 1208.

Fonte: Revista *Capricho*

Como categorias de análise, elegemos modalidade linguística e marcadores conversacionais. A escolha segue os critérios de regularidade, em virtude da recorrência de certas estruturas linguísticas no texto; e produtividade, em termos de discussão e reflexões teóricas tanto para o campo da AD quanto para pesquisas que investigam o funcionamento do discurso de autoajuda para adolescentes.

Discussão teórica

Nesta seção, apresentamos as nossas bases teóricas sobre discurso, a fim de refletir sobre os seus modos de funcionamento. Situamos as discussões na perspectiva

⁴ Para Maingueneau (2008b), a cenografia representa a cena de fala que configura certo discurso; é demandada pelo próprio texto. A cenografia de uma notícia pode ser cômica, dramática, interativa, didática. Cada gênero constrói cenografias distintas. Há certos gêneros, porém, que não possuem cenografias, já que dispõem de formas fixas de organização – portaria administrativa, bula, atestado de óbito.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

enunciativo-discursiva desenvolvida por Maingueneau, para quem a natureza textual dos discursos é crucial. Lembramos, nos dizeres de Possenti (2009, p. 54), que “[...] a AD propõe explicitamente que essas estruturas [textuais] são o lugar material em que se dão os processos discursivos (os efeitos de sentido)”.

Nossa visada sobre o discurso

Neste trabalho, analisamos o discurso de autoajuda para adolescentes sob uma perspectiva linguística⁵. Isso significa que o nosso foco está nos modos de dizer, nas formas de construção do texto, na tessitura do discurso. Entendemos que as formas de construção textual são antes escolhas estratégicas do que simples registros linguísticos.

A princípio, esse tipo de enfoque estaria relacionado ao núcleo “rígido” do campo da linguística, que privilegia o estudo da língua, no sentido saussuriano, em propriedades formais (MAINGUENEAU, 1997). A análise linguística aqui proposta, no entanto, não se esgota na descrição de elementos de ordem gramatical, como se estes fossem independentes de uma formação maior, já que a linguagem é “a um só tempo, integralmente formal e integralmente atravessada pelos embates subjetivos e sociais” (MAINGUENEAU, 1997, p. 12).

Essa dualidade da linguagem baliza as longas e tradicionais discussões acerca do tipo de análise a que se propõe a AD. Como bem pontua Maingueneau (1997), as atitudes oscilam em dois níveis: uma deseja desestabilizar o núcleo central, enquanto a outra sonha com uma língua autônoma de seus enunciadores e de todo peso social⁶.

Optamos pela linguística, uma vez que “os processos discursivos poderão ser apreendidos com maior eficácia, *considerando os interesses próprios à AD*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 17, grifos nossos). Isto é, os modos de dizer podem ser percebidos de maneira mais eficiente quando pensados no escopo próprio da linguística, que fornece substância conceitual e teórica para interpretá-los. Isso não quer dizer, todavia, que outros gestos de interpretação não sejam realizados – ou que este ou aquele gesto detenha um efeito de

5 Lembramos que o nosso recorte consiste em apenas um olhar sobre o discurso de autoajuda para adolescentes. Trata-se, na verdade, da nossa escolha epistemológica, definida a partir da pergunta a que pretendemos responder. Maingueneau (1997) já alertara que os analistas do discurso devem definir e delimitar seus espaços de investigação.

6 Maingueneau (1997) aponta que essa discussão reflete uma “situação de desequilíbrio perpétuo”, o que impede a AD de deixar o campo linguístico e de se delimitar numa escola ou ramo específico. Fiorin (2015) também entende essa classificação em dois grupos: os que investigam a organização interna do discurso e os que buscam a historicidade do texto.

verdade e se sobreponha a outro. Sobre isso, Fiorin (2015, p. 45) assevera: “[...] escolhemos uma teoria não em função de sua verdade, mas em razão do que pretendemos responder na nossa pesquisa”.

Com efeito, convém delinear como a AD se apropria do aparato teórico da linguística. Situamos nossa análise num cenário discursivo preestabelecido. Em outras palavras, descrever o funcionamento da linguagem de determinado discurso não contempla “os interesses próprios à AD”, uma vez que “o discurso possui sua própria ordem e é deste ponto de vista que é preciso avaliar o interesse dos aparelhos linguísticos de que se utiliza” (MAINGUENEAU, 1997, p. 18, grifos nossos).

Nessa citação, Maingueneau resume, com propriedade, qual o lugar da linguística nos estudos da AD. Tomar o discurso sob a visada linguística significa perceber os fenômenos da linguagem a partir de uma ordem discursiva específica, isto é, entender como determinado discurso, para encenar certas atitudes e/ou promover efeitos estratégicos, arquiteta a sua tessitura. Logo, uma análise linguística do discurso deve problematizar os usos referenciais da linguagem, tornando os registros linguísticos em gestos estratégicos de um sujeito atuante numa ordem discursiva situada – no nosso caso, um sujeito (jornalista, mas que encena atitudes de adolescente) enunciativo no campo da autoajuda para adolescentes.

Quando se propuseram a analisar, também linguisticamente, o discurso de autoajuda, Brunelli e Dall’Aglio-Hattner (2011) argumentaram que a discursividade atravessa a língua não em uma dimensão especial e única, mas num conjunto de fronteiras da linguística, em níveis inter-relacionados, de maneira que um mesmo registro pode mobilizar domínios da morfologia, da sintaxe e da semântica:

Como a discursividade atravessa a língua sem se limitar a nenhuma de suas dimensões em especial (a semântica, por exemplo), *cada discurso tem uma maneira própria de materializar-se, aproveitando de uma forma ou de outra os recursos de expressão*, o que, por sua vez, faz da análise discursiva uma análise não limitada pelas divisões internas da Linguística, nem dependente de uma ou outra de suas correntes. (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER; 2011, p. 14, grifos nossos).

Na mesma linha, Maingueneau (1997) reitera que “a” linguística que fornece os aparatos teóricos para a AD designa, na verdade, “as” linguísticas de campo, as quais serão mobilizadas a partir dos enfoques do analista. Estes enfoques são resultado de hipóteses formuladas pelo pesquisador, considerando: a) certo grau de conhecimento de seu *corpus*; e b) conhecimento das possibilidades oferecidas por um estudo de semelhantes fatos de linguagem.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

Esses dois elementos norteiam a escolha do pesquisador acerca da abordagem para o seu trabalho. Em nossa pesquisa, ao privilegiarmos o estudo linguístico do discurso de autoajuda para adolescentes, já verificamos, no contato inicial com o *corpus*, uma série de regularidades que reclamam um olhar específico. Como desejamos examinar a categoria modalidade linguística se realiza no *corpus*, esboçamos hipóteses para tal ocorrência – a hipótese de o discurso de autoajuda promover vontades de ser e dever.

***Ethos* discursivo**

O conceito de *ethos*, embora pertencente à tradição retórica⁷, é concebido neste trabalho no bojo de relações AD, retomando os trabalhos de Maingueneau (2008a, 2008b). Justificamos nosso recorte em virtude de tal autor situar seu conceito em um quadro de análise que privilegia gêneros⁸ discursivos “instituídos”, em oposição aos gêneros conversacionais. Interessam-lhe gêneros em que os sujeitos assumem papéis preestabelecidos, com certa estabilidade durante o evento comunicativo. Situação que compreende nosso objeto, a revista *Capricho*, na qual as posições de sujeito enunciador e sujeito enunciatário parecem não variar.

Entendemos *ethos* numa perspectiva ampla, como elemento constitutivo dos discursos, no sentido de estreitar (ou não) a relação entre os sujeitos envolvidos no processo de enunciação. Estreitar a relação significa promover um efeito de empatia, de adesão do coenunciador à posição discursiva assumida pelo enunciador quando da produção de seu discurso. Isso fica mais evidente em gêneros argumentativos, quando a adesão do coenunciador torna-se crucial para o funcionamento do gênero. Em outros gêneros, no entanto, a intencionalidade talvez não seja a de convencer, mas reivindicar, demanda, de alguma forma, uma atitude do destinatário.

Para Maingueneau (2008a), *ethos* designa a projeção de imagem do enunciador em seu próprio enunciado, sem que, explicitamente, fale sobre si. Trata-se de um conjunto de sentidos que são atribuídos a um enunciador a partir de seu enunciado: “[...] dir-se-ia que o *ethos* se desdobra no registro do ‘mostrado’ e, eventualmente, no ‘dito’. Sua eficácia

7 Maingueneau (2008b) argumenta que o *ethos* no campo retórico se refere à imagem de boa impressão que o orador deseja projetar de si para convencer o auditório a que se dirige. Nesse processo de convencimento, incluem-se, além dos argumentos propriamente ditos, o tom de voz, a escolha das palavras, os gestos, as mímicas, a postura, o olhar etc.

8 Não é nossa pretensão expor, exhaustivamente, o conceito de “gênero do discurso”. Por isso, adotamos a orientação de Maingueneau (2013, p. 67), segundo o qual os gêneros de discurso correspondem “a dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes”.

decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 70). Esse conceito desenvolve-se nas margens do dito, do “aparente” no enunciado.

Reforçamos que o *ethos discursivo* não se remete às características físicas ou comportamentais do enunciador (seus atributos “reais”), embora a elas esteja associado. Esse *ethos* mobiliza a exterioridade linguística a qual está constitutivamente na realidade intradiscursiva, nos modos de dizer. Maingueneau (2008b) chama a atenção para o fato de que, além do intradiscorso, outros elementos não verbais também interferem na construção do *ethos*. Em um texto escrito, por exemplo, a construção do *ethos* perpassa as bases do linguístico, como a escolha das palavras, a força dos argumentos, a organização do texto. O *ethos* permanece no intradiscorso. Já em um texto oral, além das bases linguísticas, elementos não verbais entram em cena, como mímica, tom de voz, vestimenta, postura, aparência do locutor.

Maingueneau (2008a) relaciona a projeção do “corpo do enunciador” – sem relação com o corpo do locutor extradiscursivo – a um *fiador*, aquele que, pelo *tom* de seu discurso, produz uma imagem em função das representações coletivas. Daí são atribuídos ao fiador um *caráter* e uma *corporalidade*, os quais oscilam conforme os textos em que esse fiador aparece. Nesse cenário, o destinatário avalia o *comportamento* do enunciador, “apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 65).

O discurso de autoajuda para adolescentes

No campo da Psicologia, o discurso de autoajuda se constitui como um conjunto de ideias que orientam os leitores em relação à descoberta, ao cultivo e ao emprego de seus “recursos interiores para a realização de todos os seus desejos e sonhos” (CHAGAS, 2002, p. 85).

Ao classificar a literatura de autoajuda, o pesquisador Arnaldo Chagas (2002, p. 89) utiliza a orientação de Tania Salem (1992), que a organiza em duas vertentes: a) vertente psicológica: os livros abrangem conceitos da Psicologia e da Psicanálise, propondo “soluções” e “alternativas” para o homem conviver em sociedade; destacam-se as temáticas sobre amizade, relacionamento, temperamento, qualidade, defeitos, dificuldades, superação, autoestima; b) vertente esotérica: estimula as potencialidades

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

mentais, o aperfeiçoamento espiritual do sujeito, visando à paz e ao equilíbrio. A ideia é ensinar o leitor a potencializar os poderes da mente.

Segundo Chagas (2002, p. 91), os chamados manuais “mentalistas” se fundamentavam nas crenças da filosofia espiritual e na sabedoria oculta das sociedades antigas. Acrescentavam, também, elementos extraídos das religiões, da tradição esotérica e da psicologia subliminar do eu. Eles constroem “receitas” para cultivo e aprimoramento das faculdades mentais, apresentando técnicas que permitem a aplicação prática na vida. A função da literatura de autoajuda está na solução de problemas individuais. Segundo Rüdiger (1996), essa literatura trabalha com remédios supramorais, que “tratam” as preocupações do indivíduo em relação à percepção social de um conflito ligado à própria personalidade.

Pensar o discurso de autoajuda para adolescentes sob essa perspectiva significa problematizar a natureza do enunciatário adolescente na cena enunciativa para ele elaborada. Entram em jogo as especificidades dessa fase da experiência humana que constitui um período de transição, transformação biológica, psicológica e sociocultural. Esse momento de transição carrega um conjunto de elementos temáticos que vão construir o fio do discurso, como, por exemplo, sentimento de incompletude, crise de identidade e necessidade de aceitação; envolvendo também, segundo Fornari e Souza (2001), estratégias argumentativas específicas: textos narrados em primeira pessoa, história de vida em que o sujeito relata a descoberta de suas forças mais íntimas e a maneira como as empregou para superar seus problemas individuais.

Na Figura 2, por exemplo, o subtítulo já antecipa se tratar de um texto formulado com cenografia de autoajuda: uma personagem é convidada para relatar um caso de superação. Trata-se de uma estratégia do discurso de autoajuda em apresentar um *role model* para os leitores, de modo a influenciar seus comportamentos e, de certa forma, balizar o poder argumentativo desse discurso.



Figura 2 – Reportagem da editoria *Na Real*
Fonte: Revista *Capricho* (ed. 1207, 2015, p. 86)

Ao se direcionar para leitores adolescentes, o discurso de autoajuda se modela e resgata, portanto, uma série de sentidos já socialmente construídos sobre a adolescência, que se configura, sobretudo, como “uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à emergência da sexualidade” (BOCK, 2007, p. 64). De um lado, estão os conflitos relacionados a uma crise existencial; do outro, os relacionados ao amadurecimento do corpo. A fase da adolescência relaciona “problemas” que partem do desenvolvimento biológico e chegam ao nível existencial, criando redes de crise identitária bastante frequentes e intensas.

Não entendemos *crise* numa acepção pejorativa, como estado de distúrbio ou de doença, mas como um momento de decisão, de escolha, em que o indivíduo precisa optar por uma ou outra direção. Trata-se, na verdade, de uma situação de disputa, de tensão, de conflito, que mobiliza, segundo Erik Erikson (1976), recursos de crescimento, recuperação e diferenciação. Enquanto *crise de identidade* designa, segundo o mesmo autor, a perda da noção de identidade pessoal e de continuidade histórica, isto é, perda do controle sobre si próprio, potencializada ainda mais na fase da adolescência.

Por isso, quando especificamos o público para o qual esse discurso se dirige, defendemos o argumento de que todo discurso é orientado (MAINGUENEAU, 2013). Não

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

há discurso sem endereçamento, mesmo que o enunciatário seja imaginário, virtual ou indefinido. Ainda que de forma imaginária, o sujeito cria projeções de seu enunciatário, arquitetando o discurso conforme um conjunto de expectativas que julga decisivo para criar nele algum efeito.

Análise do *corpus* e discussão dos resultados

Nesta seção, procedemos à análise do *corpus*, a fim de examinar como as manobras linguísticas da superfície discursiva favorecem a constituição do *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes materializado na revista *Capricho*. Organizamos a análise e a discussão dos dados conforme as orientações metodológicas de Maingueneau (1997, p. 20), segundo o qual toda pesquisa em AD supõe duas etapas: “inicialmente, a exposição dos conceitos linguísticos; a seguir, a explicação da forma como a AD pode explorá-los”.

Modalidade linguística

Ao eleger a categoria modalidade para a análise do nosso *corpus*, pretendemos verificar como se manifesta a relação de certeza ou de dúvida do enunciador sobre o seu enunciado. O nosso interesse é perceber se o discurso de autoajuda para adolescentes manifesta graus de certeza sobre aquilo que diz.

O conceito de modalidade não tem bases consensuais bem definidas. Por isso, nosso estudo fundamenta-se nas acepções propostas por Neves (2011, 2002), Brunelli (2004) e Brunelli e Dall’Aglío-Hattner (2011), que focalizam a natureza estrutural (a forma linguística) e os efeitos de sentidos que se realizam no processo de comunicação.

Nessa perspectiva, por modalidade entendemos um conjunto de relações entre enunciador, enunciado e realidade objetiva, em que o enunciador demarca, de algum modo, termos de verdade e certos graus de certeza no que expressa (NEVES, 2011). Em outras palavras, é possível perceber em enunciados o modo de relação do enunciador sobre o estado das coisas, ou o julgamento do falante sobre a probabilidade de ser verdadeiro o enunciado por ele expresso.

Interessa-nos a noção de modalidade relacionada à expressão de necessidade e de possibilidade, isso em virtude do propósito do discurso de autoajuda, que se organiza no campo do aconselhamento – e, em consequência, impõe necessidades e possibilidades de ser/fazer algo. Tal justificativa também foi apontada por Brunelli (2004), que estudou livros do gênero. Na ocasião, a pesquisadora percebeu que a modalização

constituía elemento fundamental na composição do *ethos* do discurso de autoajuda, no qual o sujeito aconselhador precisava projetar uma imagem de quem domina o que diz.

Entendendo modalidade como expressão de possibilidade e necessidade, Brunelli (2004) elenca três tipos específicos:

- a) modalidade alética: refere-se ao mundo ontológico, refletindo uma escala lógica que vai do necessário ao impossível. Neves (2011) argumenta que esse tipo de modalidade é pouco produtivo nos estudos linguísticos, já que o comprometimento da modalização alética com a verdade está relacionado a mundos possíveis;
- b) modalidade epistêmica: relaciona-se com a necessidade e a possibilidade epistêmicas; refere-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado das coisas;
- c) modalidade deôntica: está relacionada “aos valores de permissão, obrigação e volição” (NEVES, 2002, p. 180). Ela se realiza por traços ligados ao enunciador, que demonstra ter ou não controle do que diz, e ao enunciatário, que pode aceitar ou não o valor de verdade do enunciado para executá-lo.

Em nossa análise, privilegiamos as modalidades deôntica e epistêmica, pois, conforme orienta Neves (2002, p. 180-181), elas constituem a modalização linguística *stricto sensu*, ou seja, “a modalização ocorrente e analisável nos enunciados efetivamente produzidos”.

Deôntica

Como dito, a modalidade deôntica relaciona-se aos valores de permissão, obrigação e volição (NEVES, 2002). Realiza-se por traços ligados ao enunciador, que demonstra ter ou não controle do que diz, e ao enunciatário, que pode aceitar ou não o valor de verdade do enunciado para executá-lo. Trata-se da instauração de deveres, de eixos de conduta, os quais são orientados de duas maneiras:

- a. para o participante:

(1) Este tende a ser um mês bafônico no seu círculo de amizades. *Procure não se envolver* em problemas que não são seus para não se complicar. No amor, pode ser que role algo com um amigo, mas só *invista* se achar que realmente vale a pena. O novo trânsito planetário fará com que você descubra sua verdadeira vocação. Yay! No começo do ano, *proveite para tomar sol, fazer* uma trilha e *curtir* a natureza (CAPRICHIO, ed. 1206, 2015, p. 97, grifos nossos).

(2) Sabe o que é mais incrível do que ter muitos seguidores? Ter amigos de verdade na vida real. Pra isso, você *não precisa sair* por aí

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

dizendo “sdv” ou “troco elogios”. É só encontrar pessoas que possuam algo em comum com você. Como fazer isso? *Vá* a lugares que tenham a ver com o que você gosta. Curte música? *Busque* algum show legal ou *entre* num curso para finalmente aprender a trocar violão. Adora ler? *Compre* um livro e *fique* de boqueira na livraria batendo papo com desconhecidos. Tenho certeza de que você vai sair de lá com ótimas indicações... (CAPRICHIO, ed. 1206, 2015, p. 102, grifos nossos).

(3) Ano novo, vida nova, leonina. Este é o momento para dar aquela organizada nas coisas e se desapegar das velharias – velhos pensamentos, sentimentos antigos e quinquilharias. *Vamos renovar* as energias e começar o ano com o pé direito! No novo trânsito dos planetas, chegou a hora de dizer adeus àquela relação que não tem mais nada a ver ou então ativar de vez aquela paixão que vai te levar para novas aventuras (CAPRICHIO, ed. 1206, 2015, p. 96, grifos nossos).

Em (1), (2) e (3), o sujeito enunciatador se utiliza de qualificadores deônticos para imprimir um efeito de autoridade ao que diz. Esses qualificadores “funcionam sempre como instrumentos à disposição do enunciatador para impor vontades sobre o enunciatário” (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER, 2011, p. 22). De forma explícita, estão orientados, pois, ao participante, regulando-lhes o comportamento por meio de ordens e proibições.

Nos enunciados em destaque, a modalização deôntica se estabelece por meio de verbos auxiliares (“*precisa sair*”, “*procure não se envolver*”, “*aproveite* para tomar sol, fazer uma trilha e curtir a natureza”) e de verbos no imperativo, como destacado em (2) e na Figura 3, cujos enunciados negritados – que encabeçam os conselhos da revista para adolescentes que estão em processo de mudança de escola – têm sua força deôntica modalizada por esse modo verbal.



Figura 3 – Reportagem sobre mudança de escola
Fonte: Revista *Capricho* (ed. 1207, 2015, p. 72)

Essas construções também contribuem para a manifestação de certeza, caracterizando o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes, no qual o sujeito aconselhador precisa projetar uma imagem de quem domina o que diz:

Como se trata de uma questão de acreditar, de não duvidar, entendemos que os autores de auto-ajuda, enquanto sujeitos desse discurso, também devem manifestar em seus textos, com relação às teses que propõem, essa mesma crença/confiança que pregam para os seus leitores. Além disso, se as teses que apresentam são verdadeiras, se as fórmulas e orientações propostas efetivamente funcionam e se tudo é realmente uma questão de acreditar, então a incerteza e a dúvida devem mesmo ser manifestações excluídas e ou rejeitadas nos textos desse discurso (BRUNELLI, 2004, p. 8, grifos nossos).

Além disso, em (3), visando atenuar seu papel de fonte instauradora da obrigação, o sujeito enunciador se inclui no enunciado: “Vamos renovar as energias e começar o ano com o pé direito!”. Tal opção configura clara estratégia de envolvimento, de aproximação

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

com o participante. Não se trata de impor uma obrigação a alguém, mas de se incluir no grupo dos que necessitam de um conselho⁹. Há uma neutralização momentânea da posição hierarquicamente superior da fonte deôntica (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER, 2011).

b. para o evento:

(4) [...] O aborto, por outro lado, também vem com uma bagagem pesada. [...] A sexualidade também fica em conflito: rolam vergonha e culpa quando há intimidade com um cara se a experiência do aborto ainda não foi adequadamente resolvida. É necessário tratamento psicológico para encarar essa história. E é fundamental que *a garota* não esteja sozinha. *Desabafar* com alguém, como fez a Gabi, é o começo desse caminho. (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 81, grifos nossos).

(5) É preciso ser madura e ter coragem para assumir que outra pessoa é melhor do que você em alguns aspectos. Ainda mais na adolescência, quando tanta pressão faz o cabelo da garota ao lado parecer sempre mais brilhante que o seu. Para que você não vire uma amiga tóxica e tente diminuir os outros para se sentir melhor, tente se esquecer das qualidades da sua amiga. (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 84).

(6) Capricórnio em quadratura com Urano e Áries poderá trazer alguns desafios nos seus relacionamentos. *Será preciso* ter maturidade para não se arrepende de brigas bobas depois, ok? Na balada, seja responsável e não exagere. Há risco de surpresas, por isso é bom se cuidar. (CAPRICHIO, ed. 1206, 2015, p. 96).

Em (4), (5) e (6), os valores deônticos não estão focalizados diretamente no enunciatário. O sujeito enunciatário expressa a manifestação de dever a partir de adjetivos em posição predicativa (é necessário, é preciso, é bom) recaindo o potencial deôntico sobre o evento. Assim como os adjetivos, os verbos no infinitivo (“*Desabafar* com alguém...”) e a categorização do enunciatário (“é fundamental que *a garota* não esteja sozinha”) suavizam o caráter de obrigação dos enunciados, atribuindo-lhes um efeito de impessoalidade, quando, na verdade, a instauração de dever permanece demarcada, porém com mecanismos de atenuação. A modalidade deôntica orientada para o evento tenta apagar, portanto, o valor de imposição dos enunciados, “o que reforça o seu

⁹ Se o sujeito enunciatário desejasse construir um enunciado deonticamente mais forte, retirando o “eu” da enunciação e dirigindo-se somente ao “tu”, caberia eliminar a forma verbal “vamos” e realinhar os verbos ao modo imperativo: “Renove as energias e comece o ano com o pé direito!”. Certamente, o efeito não seria o mesmo, uma vez que as manobras linguísticas encerram efeitos de sentido diferentes, com graus de envolvimento do participante também diferentes.

caráter persuasivo e lhe imprime um tom mais didático e menos autoritário” (BRUNELLI; DALL’AGLIO-HATTNER, 2011, p. 25).

Epistêmica

A modalidade epistêmica relaciona-se com a necessidade e a possibilidade epistêmicas; refere-se ao eixo da crença; “envolve os seguintes conceitos: certo, provável, contestável e excluído” (BRUNELLI, 2004, p. 14). Trata-se de o enunciador revelar o grau de possibilidade de determinado evento acontecer, podendo ou não expressar comprometimento em relação ao conteúdo do enunciado. Ocorre também de duas formas:

a. para o evento:

(7) Este mês, você estará ainda mais bonita, extrovertida e a fim de correr atrás dos seus sonhos. Isso *pode* significar tanto planejar um intercâmbio como conquistar o garoto de quem você gosta. O aspecto tenso dos astros neste período *pode* afetar um pouco seus relacionamentos, mas sendo sincera tudo vai dar certo. Sua mente estará dispersa na escola, mas tente manter o foco (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 102, grifos nossos).

(8) Esta volta às aulas *poderá* ter um significado diferente para as librianas. Você estará dedicada, a fim de se preparar para o vestibular, para um intercâmbio ou para expandir seus horizontes. Se joga! Com a entrada de Vênus em peixes, é provável que você conheça alguém que chegue para balançar sua vida amorosa. O clima de sedução *pode* deixar seus dias mágicos e misteriosos. Só tome cuidado para não ficar com a cabeça na lua! (CAPRICHIO, ed. 1207, 2015, p. 95, grifos nossos).

Em (7) e (8), os modais epistêmicos estão orientados para a possibilidade de um evento ocorrer. Neles o sujeito enunciador arquiteta possíveis cenários, traça exemplos que balizam o poder argumentativo de seus enunciados. Isso promove um efeito de distanciamento, pois condiciona ao próprio evento a probabilidade de este ocorrer, e não ao juízo de valor do sujeito enunciador. Gera também um efeito de dúvida ao dito, não comprometendo, porém, o caráter de autoridade do discurso de autoajuda, como bem argumentam Brunelli e Dall’Aglio-Hattner (2011, p. 25): “[...] embora as ocorrências em questão sejam manifestações de possibilidade, elas não se apresentam como manifestações de incerteza do sujeito enunciador em si, que se esquivava desse comprometimento [...]”.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

O modal *pode* é recorrente, corroborando o argumento de que os eventos estão no plano da possibilidade. Trata-se de não conferir um tom taxativo a eventos que designam situações hipotéticas as quais os adolescentes podem vivenciar. O efeito de incerteza, também demarcado em (8) pelo adjetivo *provável* em posição predicativa, não está sobre o enunciado (o conteúdo em si), mas sobre as situações que envolvem os enunciatários. Dessa forma, o sujeito enunciatário parece não emitir um juízo de valor em seus enunciados, esquivando-se de possíveis comprometimentos em relação às avaliações/conselhos que propõe, ou seja, a manifestação de possibilidade o isenta da responsabilidade pelos eventos que narra. Essa constatação também foi verificada por Furlan (2013, p. 53):

[...] nota-se que as teses apresentadas são acompanhadas de vários exemplos, o que pode justificar a grande ocorrência de modais epistêmicos. Os enunciatários, ao reafirmarem suas teses sobre a adolescência, utilizam-se de inúmeros exemplos para ilustrarem as razões que as embasam. Esses exemplos, por sua vez, representam possibilidades de situações que um adolescente pode vivenciar, portanto, justifica-se a alta frequência desse tipo de modal [...].

b. para a proposição:

(9) O garoto de peixes: ele estará supersedutor, mas nem tudo que o pisciano diz é o que ele faz, viu? *Na verdade*, ele não sabe bem o que quer e vai atirar para todos os lados, por isso vá com calma (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 103, grifo nosso).

(10) Por que você não confia no seu potencial? Acha que está faltando algo em si mesma para despertar o interesse exclusivo dele? Para tudo, gata! Pense: foi o seu jeito de ser que atraiu o menino e fez vocês começarem a namorar. Mas, se a insegurança tem a ver com a forma como ele está te tratando, então a questão é entender os motivos dele. E aí não *necessariamente* serão razões relacionadas somente a você... (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 88, grifo nosso).

(11) Você precisará de força e energia para enfrentar essa maré de confusões, mas tudo tende a ser animado. Pode ser que você perceba mudanças nas amizades, como gente nova chegando ou alguns amigos saindo de sua vida. É que você está mudando! Sem neura, porque é um processo natural. Nesse meio-tempo, *quem sabe* conhece alguém interessante, né? (CAPRICHIO, ed. 1208, 2015, p. 103, grifos nossos).

Já em (9) e (10) a qualificação epistêmica recai sobre a proposição, revelando graus de envolvimento do sujeito enunciador com o enunciado. Os modalizadores adverbiais *necessariamente* e *na verdade*, embora relacionados à certeza, parecem não revelar um enunciador completamente convicto do que diz, assim como a expressão indefinida *quem sabe*, em (11). No contrato de comunicação firmado nesse plano, o eixo da *dúvida*, mesmo em situações de possibilidade, reveste-se de valores de verdade em virtude do *ethos* do discurso de autoajuda, que manifesta potenciais efeitos de certeza. Em outras palavras, o tom de autoajuda encenado pela revista *Capricho* constrói um *ethos* de certeza/verdade tão forte que até o efeito de possibilidade se reconfigura num sujeito enunciador bastante convicto do que diz.

Marcadores conversacionais

Situamos os marcadores conversacionais (MC, doravante) nos trabalhos de Marcuschi (2003), que os define como elementos do texto conversacional que operam tanto no nível comunicativo (no fluxo da comunicação) quanto na organização sintática (na disposição estrutural das informações). Pensamos nessa categoria analítica em virtude de o texto da revista *Capricho* apresentar-se repleto de marcas de oralidade, isto é, um texto muito próximo à fala. E isso designa mais do que processos de construção textual. Denota estratégias que visam promover efeitos de empatia entre enunciador jornalista e enunciatário adolescente. Como consequência, as “barreiras” entre esses sujeitos da enunciação se tornam menos rígidas e mais difusas.

O nosso *corpus* apresenta uma produtiva série de MC, especialmente aqueles que Marcuschi (2003) classifica como sendo do tipo recursos verbais¹⁰: os sinais pré-posicionados e pós-posicionados.

- a. sinais pré-posicionados: são utilizados no início do turno ou da unidade comunicativa. Normalmente, eles demarcam o turno de fala do enunciador ou o encadeamento do tópico tratado.

10 Marcuschi (2003) argumenta que os marcadores conversacionais se estruturam em recursos verbais (por expressões linguísticas), recursos não verbais (olhar, riso, gesticulação) e suprasegmentais (pausas e tom de voz). Como nosso material de análise pertence ao suporte impresso, privilegiamos os recursos verbais.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

(12) *Ok*, o maior medo que a mudança traz é o de se afastar demais e perder de vez os velhos amigos. Mas calma. Sempre dá para criar oportunidades para aproveitar um tempo juntos. E todo encontro terá aquele reforço gostoso de saudade! Mantenha a proximidade da galera dividindo suas histórias do dia a dia pelo Face ou WhatsApp. ;) (CAPRICHOS, ed. 1207, 2015, p. 71, grifo nosso).

(13) A sua *bff* do ano passado pode, de repente, não ter mais nada a ver com você. Parece bizarro, mas acontece. Todo mundo muda nessa idade. E você pode ter mudado! É como ler tuítes antigos seus e ficar com vergonha... *Aí*, mesmo, com tanta coisa em comum no passado, você e sua *parça* se afastam no presente. Nesse caso, é preciso saber dar um tempo, sem magoar ou ficar magoada. E torcer por vocês se reencontrarem já, já (CAPRICHOS, ed. 1208, 2015, p. 83, grifo nosso).

(14) *Sim!* A maioria dos meninos confessa que já gostou de duas garotas ao mesmo tempo. Principalmente quando o caso ainda não é sério. É papo com uma aqui, outra ali e... rola um sentimento por ambas. Mas sempre tem uma que chama mais atenção deles. Seja pela conversa, seja pelo estilo. (CAPRICHOS, ed. 1207, 2015, p. 85, grifo nosso).

(15) Se você não é a única nesse rolo, pode ser difícil decidir entre investir no garoto e partir para outra. Um garoto que dedica bastante tempo a você e demonstra carinho em público pode valer a pena! Do contrário, não. *Ah*, e se você está envolvida demais, abra logo o jogo com ele. Assim, você terá uma resposta definitiva. (CAPRICHOS, ed. 1207, 2015, p. 85, grifo nosso).

Nos exemplos acima, os marcadores conversacionais em itálico representam sinais pré-posicionados, isto é, recursos linguísticos que iniciam o turno de fala (neste caso, o parágrafo) ou favorecem a progressão dos tópicos tratados (função de sequência textual). Para além dessas funções, os marcadores promovem determinados efeitos de sentido, sobretudo relacionados à interação verbal. Nesse aspecto, dialogamos com os trabalhos de Guerra (2007) e Furlan (2013), que, apesar de utilizarem o termo *marcadores discursivos*, estudam elementos de natureza semelhante aos que abordamos aqui.

Em (12), *ok* assume função clara de reforçar a interação. Em termos de conversação, há o efeito de encenação de que algo já foi dito antes, num turno de fala anterior. Esse MC resgata um saber compartilhado entre os enunciadores: no referido enunciado, trata-se do sentimento de insegurança, característico da situação de mudança, a qual também perpassa o receio de se perderem os laços de amizade construídos durante a adolescência (ERICKSON, 1976). Guerra (2007) atribui a esse marcador função de sequenciamento interativo do tipo iniciador. Ele reforça o *ethos* de espontaneidade do discurso de autoajuda direcionado a adolescentes, construindo uma cena de intimidade,

típica de relação afetuosa de amizade. Os MC favorecem a construção de uma cena enunciativa mais descontraída, cujo texto parece estar mais próximo da fala do que da escrita. Trata-se claramente de uma estratégia discursiva empregada por um sujeito que conhece o funcionamento do contrato de comunicação aí vigente.

O mesmo parece acontecer em (14), quando o enunciador inicia seu turno de fala com *sim*. Esse MC sinaliza, novamente, um interdiscurso relacionado à adolescência – fase em que há potencial interesse por relacionamentos, ainda mais num período de descoberta da sexualidade (ERICKSON, 1976). Ao utilizar *sim*, o sujeito enunciador projeta a imagem de quem conhece muito bem essa fase, antecipando, de imediato, que o tópico de que irá tratar é decisivo para a adolescente. O MC *sim* fortalece o *ethos* de certeza encenado pelo discurso de autoajuda para adolescente, cujo sujeito enunciador manifesta autoridade para enunciar.

Em (13), o MC *aí* desempenha função essencialmente textual. Como se trata de uma narrativa de autoajuda, a ideia é torná-la mais “fluyente” possível, isto é, a narrativa se constrói de modo semelhante às narrativas orais (a conversação), cujos operadores coesivos se diferem em parte dos operadores do texto escrito. Assim como em (12), o MC denota um efeito de espontaneidade, porém mais relacionado à progressão dos enunciados.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) já haviam alertado sobre essa natureza coesiva dos marcadores conversacionais. Além de permitir o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), eles também operam na sistematização hierárquica do texto – na organização dos supertópicos, tópicos e subtópicos tratados durante a elaboração do texto falado/escrito:

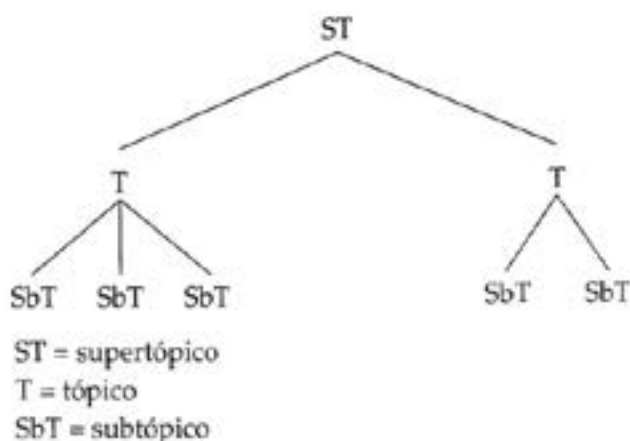


Figura 4 – Sistematização do tópico discursivo

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 42)

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

Em (15), observamos o MC *ah*. Esse uso potencializa ainda mais o efeito de que o texto possui mais traços da língua falada do que da língua escrita. Isso porque *ah* reflete um efeito de hesitação: é como se o sujeito enunciatador se esquecesse de mencionar algo e, ao lembrar, recupera o turno para tratar do tópico “esquecido”. A hesitação é característica determinante do texto falado informal. De acordo com Marcuschi (2003), a hesitação representa alguma dificuldade cognitivo-verbal enfrentada durante o processo de interlocução. Assim, o enunciatador para o tópico em andamento, reformula o pensamento e reconstrói o seu texto falado: “há uma interrupção no fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando em um enunciado ainda não concluído” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 60).

No texto escrito, a hesitação pode ser suprimida com a simples reescrita do texto, sem que isso seja perceptível. No enunciado (15), o sujeito enunciatador faz questão de demonstrá-la, a fim de reforçar o efeito de espontaneidade exigido pelo contrato de comunicação estabelecido na/pela revista *Capricho*.

- b. sinais pós-posicionados: Marcuschi (2003, p. 68) orienta que os sinais pós-posicionados estão situados no final do turno de fala ou na conclusão de um subtópico.

(16) O garoto de Peixes: ele estará supersedutor, mas nem tudo que o pisciano diz é o que ele faz, *viu?* Na verdade, ele não sabe o que quer e vai atirar para todos os lados, por isso vá com calma. (CAPRICHOS, ed. 1208, 2015, p. 103, grifo nosso).

(17) K., querida, toda mulher tem pontos fortes e fracos – eu, você, a Jennifer Lawrence. Beleza tem muito a ver com sentir-se bem consigo mesma (justamente o que você tanto procura!). Eu mesma demorei anos para entender que as pessoas nos veem como a gente se vê. Se você fosse vender uma blusa, iria expô-la bem linda na vitrine, falar que é a última tendência da moda, seduzir a compradora, *certo?* Senão, quem iria comprar? Por isso vamos lidar com quem está aí dentro. Porque, quando você sentir que é linda, você será! (CAPRICHOS, ed. 1207, 2015, p. 89, grifo nosso).

(18) Este é um momento de mudanças e acontecimentos inusitados, aquariana. Você precisará de força e energia para enfrentar essa maré de confusões, mas tudo tende a ser animado. Pode ser que você perceba mudanças nas amizades, como gente nova chegando ou alguns amigos saindo de sua vida. É que você está mudando! Sem neura, porque é um processo natural. Nesse meio-tempo, quem sabe conhece alguém interessante, *né?* (CAPRICHOS, ed. 1208, 2015, p. 103, grifo nosso).

(19) Sobre o drama da primeira vez, K., primeiro quero dizer que não é a idade que importa, e sim o seu *timing*. Se você quer mesmo transar, lembre-se, na hora de tirar a roupa, de que o garoto não está vivendo essa neura com você. Ele a enxerga e está a fim! Fora que os meninos se atraem pelo conjunto da obra: corpo, personalidade, energia... Para o cara, vale mais uma garota divertida e cheia de confiança no próprio charme, porque ela o seduz. Então, quando bater a vontade, arrisque! Melhor do que sofrer depois por não tentado. *Ok?* (CAPRICHOS, ed. 1207, 2015, p. 89, grifo nosso).

Nos exemplos acima, encontramos MC com duas funções específicas: *feedback* e *checking*, ambas voltadas à interação. Os marcadores com função de *feedback* “expressam uma nítida orientação por parte do ouvinte em relação ao falante, através da manifestação de um acompanhamento atencioso da fala do outro” (GUERRA, 2007, p. 62). Já os com função de *checking* “expressam nítida orientação por parte do falante em direção ao ouvinte, através da busca de uma aprovação discursiva” (GUERRA, 2007, p. 62). Em outras palavras, enquanto estes buscam uma aprovação em relação ao tópico tratado, aqueles estão orientados para o prosseguimento da conversação, para checar a atenção do interlocutor.

No enunciado (16), o MC *viu?* exerce a função de *feedback*, pois está mais orientado a perceber se o leitor está de fato acompanhando sua argumentação. Com ele o sujeito enunciador constrói uma cena clara de autoajuda, traçando conselhos amorosos de precaução à leitora da revista. O MC *viu?* aparece como sustentador do tópico tratado, uma espécie de “alerta” para o enunciatário adolescente, que deve ir “com calma”.

Em (17), (18) e (19) os MC *certo?*, *né* e *ok* desempenham a função de *checking*. No nosso *corpus*, marcadores com essa função aparecem com bastante regularidade, o que nos permite inferir que o sujeito enunciador da revista *Capricho* busca, constantemente, a aprovação do interlocutor em relação aos enunciados, sobretudo em relação às asserções de chegada (a tese). Eles correspondem a mais um elemento que constrói a cena de espontaneidade, de intimidade entre os sujeitos do contrato de comunicação. Isso fica evidente nas pistas linguísticas materializadas nos enunciados as quais revelam um sujeito menos jornalista e mais adolescente, percepção também defendida por Mira (2001, p. 78), segundo a qual a revista passa a ocupar o lugar de irmã ou amiga da leitora, “conversando sobre os seus problemas mais íntimos”.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

Considerações finais

Ao privilegiarmos o estudo da materialidade linguística na análise do discurso de autoajuda para adolescentes, refutamos qualquer ideia que pressuponha a adoção da linguística como efeito de cientificidade, ao passo que, nessa perspectiva, estar-se-ia fazendo uma explicação tradicional de textos, deveras distante do projeto teórico da AD. Do mesmo modo, refutamos a concepção de que a linguagem representa um simples suporte de transmissão de informação, quando, na verdade, ela media a relação entre sujeitos interlocutores, seus enunciados e seus referentes.

A análise das categorias modalidade linguística e marcadores conversacionais nos permitiu verificar que a manifestação de dever e ser constitui um traço característico desse discurso, cujo *ethos* reclama efeitos de autoridade, certeza e verdade naquilo que diz. Além disso, verificamos manobras linguísticas que atenuam o tom taxativo dos conselhos propostos, em busca do envolvimento com o enunciatário adolescente.

Constatamos, portanto, que o discurso de autoajuda para adolescente constrói uma cena mais espontânea, menos rígida, diferentemente do discurso de autoajuda tradicional, em que o sujeito enunciatário se posiciona como dono da verdade e do saber. Quando o enunciatário é um adolescente, a tessitura do discurso se modela de forma a atenuar o caráter de autoridade que é inerente aos textos de autoajuda.

E essa forma de atenuar se manifesta a partir de marcas linguísticas. Como consequência, o sujeito enunciatário encena ser “amigo” da adolescente, com quem pode conversar, sem restrições, sobre qualquer tema. Afinal, oferecer conselhos a esse público exige uma organização linguística mais apropriada para a assertividade da enunciação empreendida pelo sujeito enunciatário da revista *Capricho*.

Referências

ARANHA, M. B. R.; CARVALHO, C. C. “Pronta para brilhar muito, aquariana?”: o *ethos* do discurso de autoajuda para adolescentes. **Fórum Linguístico (on-line)**, v. 12, p. 915-929, 2015.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.**, v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007.

BRUNELLI, A. F. **O sucesso está em suas mãos**: análise do discurso de auto-ajuda. 2004. 149 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

BRUNELLI, A. F.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. As qualificações do saber, do dever e do poder: uma análise linguística do discurso de autoajuda. In: BARONAS, R. L.; MIOTELLO, V. (Org.). **Análise de discurso**: teorizações e métodos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CHAGAS, A. T. S. das. **O sujeito imaginário no discurso de auto-ajuda**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRA, O. da S. M. **Sujeitos de papel**: um estudo bakhtiniano acerca da construção de subjetividade promovida pela revista *Capricho*. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FIORIN, J. L. Enunciação e comunicação. In: FIGARO, R. (Org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2015.

FISCHER, R. M. B. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividades. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FORNARI, L. M. S.; SOUZA, E. C. de. As narrativas nos discursos de auto-ajuda. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 15, p. 133-141, jan./jun. 2001.

FRANÇA, R. O. Revista e referentes: a pensata na construção do mundo de cada publicação. In: TAVARES, F. de M. B.; SCHWAAB, R. (Orgs.). **A revista e seu jornalismo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?”: análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

FURLAN, M. M. **Cenas de enunciação e ethos discursivo**: análise do discurso de autoajuda para adolescentes. 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2013.

GUERRA, A. R. **Funções textual-interativas dos marcadores discursivos**. 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **Cenas da enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

_____. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

_____. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MIRA, M. C. **O leitor e a banca de revistas**: a segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Fapesp, 2001.

NEVES, M. H. de M. Imprimir marcas no enunciado. In: _____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A modalidade. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. v. VI: Desenvolvimentos. 2. ed. rev. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

NUNES, S. H. C. **Discurso, ethos e revistas para adolescentes**: uma voz *pink*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca, 2009.

- | “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?": análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes

POSSENTI, S. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REVISTA CAPRICHOS. São Paulo: Editora Abril, n. 1206, jan. 2015. 102 p.

REVISTA CAPRICHOS. São Paulo: Editora Abril, n. 1207, fev. 2015. 98 p.

REVISTA CAPRICHOS. São Paulo: Editora Abril, n. 1208, mar. 2015. 106 p.

RÜDIGER, F. **Literatura de auto-ajuda e individualismo**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: CARVALHO, Cláuberson Correa; ARANHA, Marize Barros Rocha. “Será que vai aparecer um *boy* na sua vida?": análise linguística do discurso de autoajuda para adolescentes. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 195-219, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1598>

Submetido em: 23/08/2016. | **Aceito em:** 05/12/2016.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Antologia	100
Atenção conjunta	85
Atos de fala	149
Autismo	63
Autoajuda	195
Canção	63
Clivagem	10
Compreensão responsiva	149
Desenvolvimento da linguagem	85
Destinador	115
Destinatário-sujeito	115
Diálogos de autoconfrontação	149
Discurso	195
Ecolalia	63
<i>Ethos</i>	195
Gramática Discursivo-Funcional	10
Gramaticalização	10

• | Índice de assuntos

Guimarães Rosa	130
Inferência lexical	130
Interrogativas de Conteúdo	10
Intersubjetividade	115
Leitura	100
Matriz linguística multimodal	85
Metadiscurso	38
Metodologia bakhtiniana	178
Movimentos populares	178
Multimodalidade	38
Neologismo	130
Paratextos	100
PNBE	100
Política inorgânica	178
Resistência	63
Semiótica	115
Síndrome de Down	85
Som	63
Tensividade	115
Verbetes lexicográfico	38

SUBJECT INDEX

Addresser	115
Anthology	100
Autism	63
Bakhtinian methodology	178
Cleft constructions	10
Content interrogatives	10
Dictionary entry	38
Discourse	195
Down syndrome	85
Echolalia	63
Ethos	195
Functional Discourse Grammar	10
Grammaticalization	10
Inorganic politics	178
Intersubjectivity	115
Joint attention	85
Language development	85

- | Subject index

Lexical inference	130
Metadiscourse	38
Multimodal linguistic matrix	85
Multimodality	38
Neologism	130
Paratexts	100
PNBE	100
Popular movements	178
Reading	100
Resistance	63
Responsive comprehension	149
Self-confrontation dialogues	149
Self-help	195
Semiotics	115
Song	63
Sound	63
Speech acts	149
Subject-Addressee	115
Tensive categories	115

ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*

Aline Leontina Gonçalves FARIAS	149
Antônio Luciano PONTES	38
Caroline de MORAIS	100
Cláuberson Correa CARVALHO	195
Eliane Soares de LIMA	115
Elisandra Maria MAGALHÃES	149
Flávia Brocchetto RAMOS	100
Glória Maria Monteiro de CARVALHO	63
Isabelle Cahino DELGADO	85
Ivonaldo Leidson Barbosa LIMA	85
João Batista Costa GONÇALVES	149
Kátia Vanessa Tarantini SILVESTRI	178
Lorena Américo RIBEIRO	38
Maria de Fátima Vilar de MELO	63
Marianne Carvalho Bezerra CAVALCANTE	85
Marize Barros Rocha ARANHA	195

Michel Gustavo FONTES	10
Saul Cabral GOMES JR.	130