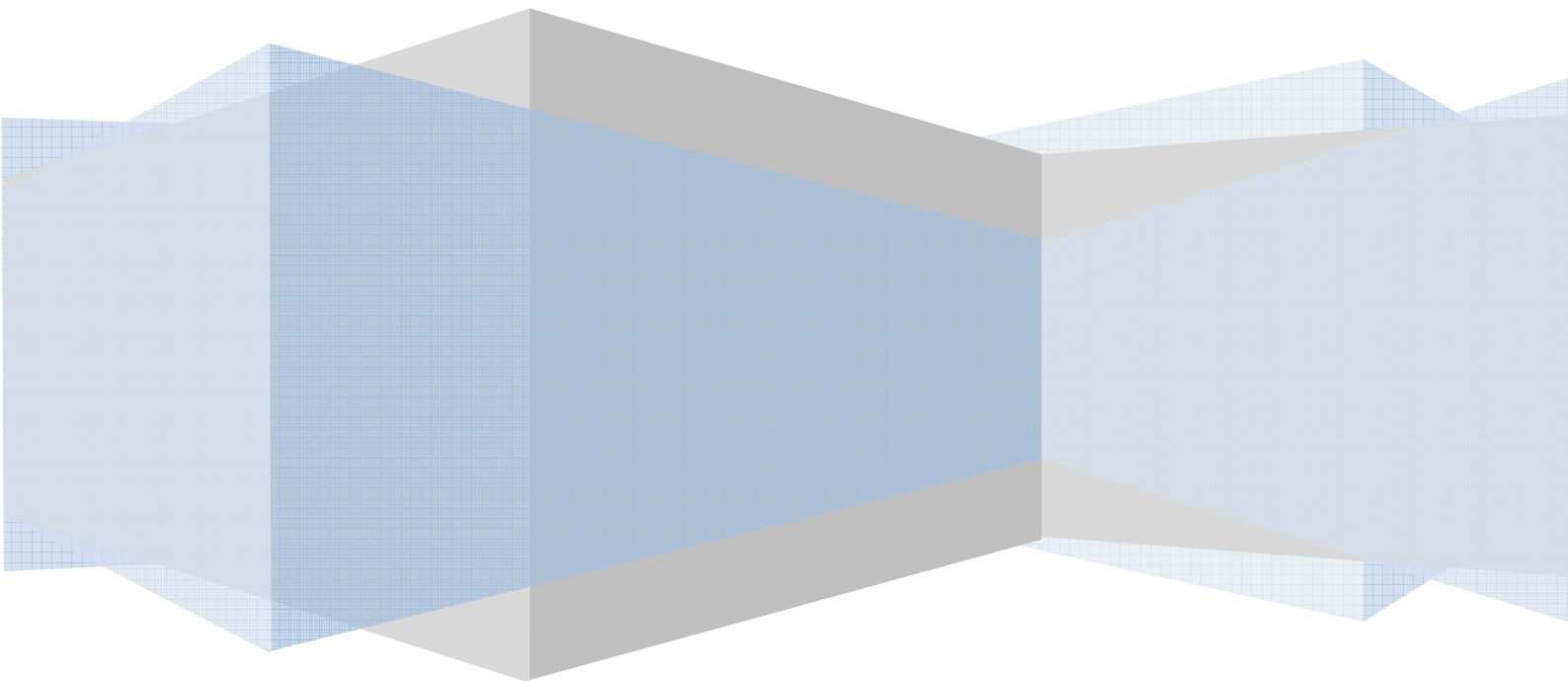


Linguagem: teoria, análise e aplicações (6)

Sandra Bernardo
Marina R.A. Augusto
Zinda Vasconcellos
(organizadoras)

Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ



Sandra Bernardo
Marina R.A. Augusto
Zinda Vasconcellos
(organizadoras)

Linguagem: teoria, análise e aplicações (6)

1ª. edição

Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ
2011

SUMÁRIO

Apresentação

Bernardo, Sandra; Augusto, Marina R.A. & Vasconcellos, Zinda (UERJ) 01

Palestra

La enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés y su contexto de apropiación.- Reflexión Didáctica

Zeitune, Irene Josefina Lanzi de (Facultad de Filosofía y Letras, UNT) 07

Estudos linguísticos

Variação fonológica das vogais pretônicas /e/ e /o/ dos verbos na variedade do interior paulista

Carmo, Márcia Cristina do (UNESP/IBILCE) 25

A Organização dos Glides Intervocálicos no PB

Martins, Evilázia Ferreira (UFMG) 36

Ditongação: expediente formal de tempo presente

Vivas, Vítor de Moura (UFRJ) 50

Uma abordagem morfossemântica das formações TELE-X no português brasileiro

Ferreira, Rosângela Gomes (UFRJ) 61

Advérbios em -mente em estruturas parentéticas

Cunha, Filipa & Moita, Mara (ILTEC) 75

Um caso de concordância com tópico: a expressão de plural em verbos meteorológicos no interior de orações relativas

Costa, Igor de Oliveira & Augusto, Marina R. A. (UERJ/PUC-Rio) 84

História das Ideias Linguísticas

Os sentidos da expressão língua materna na Idade Média

Aquino, José Edicarlo de (UNICAMP) 93

A influência de Darwin na teoria linguística como um prelúdio às abordagens "evolucionárias" no século 21

Pickering, William A. (Unicamp) 105

Gramática e Linguagem nos Estudos Formais

Real, Livy & Andrade, Ricardo (UFPR)(IME-USP) 125

Linguística Aplicada ao Ensino

As concepções de leitura na Prova Brasil e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA: uma análise comparativa

Campos, Talita da Silva (UERJ) 139

<i>O conceito de gênero e a concepção de linguagem presente nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio</i>	
Lima, Sandra Mara Moraes (PUC-SP)	151
<i>Reinvenção ou Retrocesso? Refletindo sobre Alfabetização</i>	
Nascimento, Raquel Oliveira do (UERJ)	159
<i>Concatenações Lexicais Ativadas por Atividades de Brainstorming: Facilitadores de Leitura em Língua Inglesa para Iniciantes</i>	
Mulico, Lesliê (IFRJ-Pinheiral)	176
<i>Mais do menos: onde a exposição jamais esteve</i>	
Antunes, Thayane Santos & Lima, Ricardo Joseh (UERJ)	190

Psicolinguística

<i>Propriedades linguístico-textuais de livros acadêmicos introdutórios: subsídios para identificação de habilidades de leitura requeridas para alunos universitários</i>	
Rodrigues, E. & J. Da Silva Neto (PUC-Rio).....	205
<i>O efeito da negação em sentenças com predicados factivos: dados da aquisição</i>	
Dias, Sammy Cardozo (UERJ)	216
<i>Adquirindo as primeiras palavras: categorias abertas e fechadas e as primeiras combinações</i>	
Passos, Ana Paula da Silva; Costa, Igor de Oliveira; Salgado, Odete Firmino Alhadas & Haddad, Victória Cristin do Nascimento (UERJ)	228
<i>Análise de aspectos da concordância verbal por crianças falantes do português brasileiro: produções escritas induzidas</i>	
Martins, Queila de Castro & Nascimento, Raquel Oliveira do (UERJ)	239
<i>"Ajudar ou A-ju-dar: o que é melhor para o afásico?": contribuições de testes de não-palavras</i>	
Haddad, Victória Cristin do Nascimento (UERJ)	250
<i>Habilidades de monitoramento em um afásico agramático</i>	
Silva, Fernanda Soares da (UERJ)	264

Estudos do Léxico e Linguística Cognitiva

<i>O léxico da letra de samba: um estudo baseado em corpus</i>	
Barbosa, Flávio de Aguiar (UERJ)	275
<i>Léxico e cultura: alguns apontamentos a partir da tradução de "foi assim" de Natalia Ginzburg</i>	
Garcia, Edson Roberto Bogas & Zavaglia, Claudia (UNESP/IBILCE)	290
<i>O discurso midiático acerca dos relacionamentos amorosos juvenis</i>	
Ferreira, Ana Paula (UERJ)	299
<i>"You pulled a Monica": buscando (um) sentido</i>	
Fouquet, Charles; Chagas, Evelyn; Machado, Gabriel; Affonso, Natália & Gomes, Ulisses (UERJ)	309

Considerações acerca do discurso jurídico

A materialização da subjetividade no discurso jurídico: a linguagem do magistrado

Andrade, Valdeciliana da Silva Ramos (FDV) 321

Juridiquês: a quebra do contrato de comunicação

Ribeiro, Juliana Oliveira; Lopes, Natália Camara & Pinheiro, Priscila Tinelli (FDV) 336

A teoria da relevância no discurso jurídico

Silva, Géssica de Oliveira; Costa, Isabelle Rangel; Oliveira, Mariana Silva & Andrade, Valdeciliana da Silva Ramos (FDV) 348

A aplicação do ethos discursivo no cenário jurídico trabalhista

Spessimilli, Nyanne Neves; Boldrini, Paola Marcarini & Andrade, Valdeciliana da Silva Ramos (FDV) 362

Estudos do Discurso

Poder e supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil

Damiana, Bruna (UERJ) 380

A Ideologia e suas representações na perspectiva da ACD e da LSF: uma análise do discurso do aluno enquanto sujeito curricular

Guimarães, Silvia Adélia Henrique (UERJ) 396

Nós e eles: a representação dos atores sociais em um texto multimodal

Souza, Carla Cristina de (UERJ) 415

Repetições e perguntas como estratégias de processamento discursivo no português falado na região de Muriaé, MG

Vieira, Amitza Torres; Custódio, Alessandra Maria & Galvão, Vinícius Martins (FAFISM) 427

A modalização deôntica em artigos de opinião

Gonçalves, Tatiana Jardim (UFF) 441

Que Copa é essa? Um breve exame discursivo sobre a imagem da África do Sul construída pela mídia nas vésperas da Copa 2010

Mendanha, Fernando França (UFOP) 453

Um estudo de cartas de leitores de jornal para o trabalho com argumentação na escola

Silva, Solange Nascimento (UERJ) 467

APRESENTAÇÃO

A série de publicações das Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-graduação em Linguística da UERJ traz, neste volume, uma coleção de artigos relativos a trabalhos apresentados na VI Jornada de Estudos da Linguagem.

Organizados por temas que constituíram as seções que compuseram o evento, abre o volume o artigo referente à palestra ministrada pela Profa. Irene Lanzi de Zeitune da Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Intitulado *La enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés y su contexto de apropiación.- Reflexión Didáctica*, o artigo apresenta uma proposta de trabalho de desenvolvimento da habilidade de leitura/compreensão de textos no contexto universitário, de um ponto de vista do interacionismo social de Vygotsky (1965) e da concepção de comunidade linguística de Swales (1990).

A seção de artigos denominada “Estudos Linguísticos” é composta por seis trabalhos. No primeiro deles, de Márcia Cristina do Carmo, intitulado *Variação fonológica das vogais pretônicas /e/ e /o/ dos verbos na variedade do interior paulista*, é descrito e analisado o comportamento fonológico das vogais médias pretônicas dos verbos na variedade da região noroeste do estado de São Paulo. A autora mostra que a presença de uma vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica-alvo favorece o alçamento vocálico nessa variedade. A seguir, Evilázia Ferreira Martins trata da *Organização dos Glides Intervocálicos no PB*. Com base nas propriedades fonológicas e fonéticas dos glides e na forma como interagem com os sistemas silábico e acentual, Martins visa a demonstrar, a partir de estudos precedentes, se o glide poderia atuar no sistema linguístico fonológico como vogal (V) ou consonante (C). Vítor de Moura Vivas, no artigo *Ditongação: expediente formal de tempo presente*, mostra-nos como a morfologia flexional portuguesa não se organiza só por concatenação de afixos, e que diversos expedientes de fusão manifestam conteúdos de tempo e de número-pessoa, examinando isso especificamente com relação ao tempo presente.

Rosângela Gomes Ferreira, em *Uma abordagem morfossemântica das formações Tele-X no português brasileiro*, desenvolve um estudo lexical sobre as formas “tele-X” no Português do Brasil, comprovando que “tele-” passa de radical a prefixo de larga aplicação em formações recentes. Filipa Cunha e Mara Moita, no artigo *Advérbios em -mente em estruturas parentéticas*, trazem uma reflexão sobre o comportamento de advérbios modificadores de predicado. Com o apoio da Linguística de Corpus, a partir de uma versão etiquetada do CETEMPúblico de dados jornalísticos do português europeu, as autoras demonstram que estes se comportam como estruturas parentéticas. Por fim, Igor de Oliveira Costa e Marina R.A. Augusto apresentam, em *Um caso de concordância com tópico: a expressão de plural em verbos meteorológicos no interior de orações relativas*, uma série de dados nos quais se atesta a expressão de plural em verbos meteorológicos no interior de orações relativas. Partindo da análise da relativa gerada a partir de uma posição de tópico, os autores discutem como esse tipo de estrutura pode influenciar a marcação do plural no verbo.

Na seção de “História das Ideias Linguísticas”, contam-se três contribuições. José Edicarlos de Aquino, em *Os sentidos da expressão língua materna na Idade Média*, traça esse uso em textos da época, sugerindo que a expressão língua materna é uma invenção do Ocidente medieval, forjada diante do termo língua paterna (patrius sermo do latim). William Pickering trata *A influência de Darwin na teoria linguística como um prelúdio às abordagens “evolucionárias” no século 21*, mostrando como as teorias de mudança linguística de Schleicher, Müller, Paul e Jespersen foram todas influenciadas por Darwin. Livy Real e

Ricardo Andrade defendem, no artigo *Gramática e Linguagem nos Estudos Formais*, a discussão dos objetos de estudo da Linguística e da Ciência da Computação, bem como da nomenclatura assumida nessas áreas, no que tange aos conceitos de gramática e linguagem.

Os próximos cinco artigos são agrupados na seção “Linguística Aplicada ao Ensino”. A preocupação com o ensino fundamental e médio perpassa os três primeiros deles. Talita da S. Campos analisa, em *As concepções de leitura na Prova Brasil e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA: uma análise comparativa*, as concepções de leitura que embasam a formulação da Prova Brasil e do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Tomando como base Marcuschi (2001), Kleiman (2007) e Koch (2007), entre outros, a autora demonstra que a primeira apresenta uma concepção discursiva de leitura, enquanto a última traz uma concepção cognitiva de leitura, discutindo as implicações dessas concepções para o trabalho efetivo de leitura em sala de aula. Sandra M.M. Lima, em *O conceito de gênero e a concepção de linguagem presente nas Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, propõe-se a analisar o texto dessas orientações do MEC, no que toca à presença de conceitos bakhtinianos no documento, em especial o de gênero discursivo, e à concepção de linguagem adotada. A autora conclui pela existência de incoerências no texto das Orientações.

A questão da alfabetização é problematizada, em *Reinvenção ou Retrocesso? Refletindo sobre Alfabetização*, por Raquel O. do Nascimento, ao voltar-se para o movimento que algumas escolas públicas do Brasil, frente ao fracasso constatado, têm feito na direção de adotarem o antigo método fônico de alfabetização. A análise do material que tem sido adotado, tomando por base Braggio (1992), Cagliari (1992), Soares (2004) e Maciel (2008), entre outros, permite à autora questionar a validade de se retomar esse método, uma vez que sua análise aponta que “a proposta não permite que a aprendizagem do código ocorra em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, que a alfabetização ocorra junto ao letramento”. Lesliê Mulico dedica-se ao ensino de língua estrangeira em *Concatenações Lexicais Ativadas por Atividades de Brainstorming: Facilitadores de Leitura em Língua Inglesa para Iniciantes*. Mulico demonstra a importância do contexto, da relevância e da interação como ferramentas de acomodação de conhecimento de elementos linguísticos, a partir de um experimento com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, cujos resultados evidenciam um aumento do interesse do aprendiz pelo texto e uma maior predisposição à inferência lexical.

Por fim, o preconceito linguístico é debatido por Thayane S. Antunes e Ricardo J. Lima no artigo *Mais do menos: onde a exposição jamais esteve*, no qual analisam as instalações apresentadas na Exposição “Menas”, realizada pelo Museu da Língua Portuguesa, em 2010, cujo objetivo seria debater o conceito de erro, atrelando-o à concepção de inadequação de registros. Os autores avaliam que a exposição foi por demais tímida e apresentam uma proposta de instalação “extra”, mais eficaz para o combate ao preconceito linguístico.

O artigo de Érica Rodrigues e Juliana da Silva Neto, que abre a seção “Psicolinguística”, *Propriedades linguístico-textuais de livros acadêmicos introdutórios: subsídios para identificação de habilidades de leitura requeridas para alunos universitários*, consiste na investigação da organização estrutural e dos recursos linguísticos de manuais de ensino universitários, a fim de fornecer subsídios acerca das habilidades linguísticas e discursivas necessárias à leitura de textos de Linguística, Administração de Empresas, Direito e Economia, mostrando como a extensão das palavras e a complexidade sintática afetam o

processamento. Em seguida, em *O efeito da negação em sentenças com predicados factivos: dados da aquisição*, Sammy Cardozo Dias trata da aquisição de complementos de verbos factivos no português do Brasil, apresentando os resultados de um experimento realizado com crianças na faixa etária de 4 a 6;5 de idade. Respalado pelos dados obtidos, o autor defende que esse fenômeno envolve vários sub-fenômenos que determinam que a aquisição da factividade envolva diferentes etapas, determinadas pela maior ou menor complexidade sintática de determinadas construções.

Voltando-se para uma fase bem mais inicial do processo de aquisição, em *Adquirindo as primeiras palavras: categorias abertas e fechadas e as primeiras combinações*, Ana Paula Passos, Igor de Oliveira Costa, Odete F.A. Salgado e Victória Haddad apresentam um estudo de caso, a partir da compilação das primeiras palavras adquiridas por uma criança e comparação com uma criança seis meses mais velha, no que diz respeito ao rol de categorias de classes aberta e fechada e sua implicação para as primeiras combinações realizadas, na fase de duas palavras. A escrita passa a ser o foco do próximo artigo, *Análise de aspectos da concordância verbal por crianças falantes do português brasileiro: produções escritas induzidas*, de Queila de C. Martins e Raquel de O. do Nascimento, no qual se apresentam os resultados da aplicação de um teste de eliciação sobre aspectos da concordância verbal em construções com elementos intervenientes entre o sujeito e o verbo, segundo pesquisa realizada por Rodrigues (2006) e Negro et al. (2005). Conforme demonstrado na literatura, os resultados encontrados confirmam a possibilidade de se preverem os contextos que podem eliciar maior número de “erros”, sendo estes analisados como interferências pós-sintáticas, no processamento das estruturas mais complexas.

Os dois artigos que fecham essa seção debruçam-se sobre a perda linguística e tratam da afasia. Em *“Ajudar ou A-ju-dar: o que é melhor para o afásico?”: contribuições de testes de não-palavras*, Victória Haddad questiona a facilidade que a silabação poderia trazer para a compreensão de afásicos a partir da aplicação de testes de não-palavras, um tipo de teste relevante para medir a memória de trabalho verbal e problemas articulatórios na produção da linguagem, realizado em português com três afásicos, utilizando as duas condições de apresentação, discurso silabado ou não-silabado. A produção de sentenças é investigada por Fernanda S. da Silva, em *Habilidades de monitoramento em um afásico agramático, um estudo de caso com um afásico de Broca*, com especial atenção para o uso do monitoramento realizado, habilidade que nos permite checar e recheckar o que se pretende dizer (monitoramento interno) ou acabou de ser dito (monitoramento externo). Considerando-se os comprometimentos típicos de afásicos de Broca, essa população se mostra altamente relevante para o estudo dessa habilidade.

A seção “Estudos do Léxico e Linguística Cognitiva” traz quatro artigos. Flávio de Aguiar Barbosa trata, em *O léxico da letra de samba: um estudo baseado em corpus*, das características lexicais das composições de sambistas pioneiros do Rio de Janeiro, mostrando que as temáticas principais das composições envolvem relações amorosas; metalinguagem; cotidiano; reflexões existenciais; Brasil; natureza; religiosidade. Edson R.B. Garcia e Claudia Zavaglia abordam, em *Léxico e cultura: alguns apontamentos a partir da tradução de “Foi assim” de Natalia Ginzburg*, aspectos relacionados à tradução. Os autores constatarem que fatores como a empatia tradutor-obra e os conhecimentos léxico-culturais desse profissional são determinantes para uma tradução de qualidade.

Em *O discurso midiático acerca dos relacionamentos amorosos juvenis*, Ana Paula Ferreira analisa as metáforas conceituais presentes em uma seção de revista de grande

circulação voltada para adolescentes. Com base nessas metáforas subjacentes ao discurso, Ferreira ressalta a representação do outro com o qual a leitora se relaciona afetivamente como objeto, alimento, forma de investimento, ou como adversário, revelando uma sociedade pautada pelas relações de mercado, utilitarista e individualista em que os relacionamentos mostram-se fluidos, imediatistas, com validade até o momento em que houver conveniência. No artigo de Charles Fouquet, Evelyn Chagas, Gabriel Machado, Natália Affonso e Ulisses Gomes, “*You pulled a Monica*”: *buscando (um) sentido*, busca-se explicar o uso da expressão “You pulled a Monica”, usada em um episódio da série de televisão *Friends*, com base em três teorias semânticas, constatando que a Semântica Formal e a Semântica Enunciativa não teriam como dar conta do significado dessa expressão, mas que a Semântica Cognitiva tem recursos para tanto.

O discurso jurídico é o tema da seção “Considerações acerca do discurso jurídico”. São quatro artigos que tomam esse universo como tema central. Valdeciliana da S. R. Andrade explora esse tema a partir da linguagem do magistrado, em *A materialização da subjetividade no discurso jurídico: a linguagem do magistrado*, buscando verificar as diferentes formas de manifestação da subjetividade no discurso proferido pelo magistrado (gênero decisório). Tomando como base os estudos de Benveniste (1989, 1995), Brandão (1991) e Breton (1999) sobre subjetividade, o estudo permite “perceber que o juiz, atualmente, assume com mais incidência e deliberadamente, seu discurso, ao empregar a primeira pessoa (em geral, do singular), mas ainda é muito presente a construção da subjetividade implícita que mascara a real intenção do juiz ao se comunicar”. Juliana O. Ribeiro, Natália C. Lopes e Priscila T. Pinheiro tratam, em *Juridiquês: a quebra do contrato de comunicação*, das dificuldades geradas pelo discurso jurídico, a partir da análise de dez sentenças judiciais. Géssica de Oliveira Silva, Isabelle Rangel Costa, Mariana Silva Oliveira e Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, em *A teoria da relevância no discurso jurídico*, apóiam-se nas máximas conversacionais de Grice e na Teoria da Relevância de Sperber & Wilson (1995, 2005) para analisarem a linguagem empregada em textos científicos da área do Direito Penal.

Em *A aplicação do ethos discursivo no cenário jurídico trabalhista*, Nayanne Neves Spessimilli, Paola Marcarini Boldrini e Valdeciliana da Silva Ramos Andrade optaram por examinar a temática do ethos no discurso jurídico, especificamente a construção do ethos por magistrados e por advogados no cenário de audiências trabalhistas. As autoras puderam verificar que uma mesma pessoa, no caso o magistrado, apresenta diferentes manifestações discursivas, as quais são construídas no decorrer de uma mesma audiência com relação a sujeitos distintos (advogados das partes, testemunhas) e, no decorrer de uma audiência para outra, em virtude dos diferentes atores que figuram no cenário.

Para além do discurso jurídico, a seção final dessa coletânea, “Estudos do Discurso”, traz contribuições diversas. Bruna Damiana, em *Poder e supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil*, analisa a forma como o ensino da língua inglesa como língua estrangeira é vendido pelos principais cursos deste idioma na cidade do Rio de Janeiro, por meio de propagandas que reforçam o caráter dominante da língua e cultura inglesa/americana. Sílvia Adélia H. Guimarães, em *A Ideologia e suas representações na perspectiva da ACD e da LSF: uma análise do discurso do aluno enquanto sujeito curricular*, investiga como o discurso do aluno pode ser ferramenta de (re)encaminhamento das ações metodológicas do professor. Seus resultados sugerem que o aluno, enquanto sujeito curricular, tem voz, resistindo e reproduzindo as relações de poder, mas que também se cala.

O artigo seguinte, *Nós e eles: a representação dos atores sociais em um texto multimodal*, de Carla Cristina de Souza, trata da necessidade de se estimular a leitura crítica em língua inglesa, atentando-se para as imagens, geralmente negligenciadas nas práticas de sala de aula. Com esse objetivo e pautando-se em Van Leeuwen (1997, 2008), a autora apresenta uma reportagem da revista Newsweek, cuja análise aponta para uma congruência entre a linguagem verbal e a imagem adotadas. Com essa exploração do texto e seu suporte imagístico, a autora demonstra como essa concepção de leitura pode contribuir para uma interpretação mais profunda do texto, pois permite apreender como os atores sociais são retratados. Amitza Torres Vieira, Alessandra Maria Custódio e Vinícius Martins Galvão adotam as orientações da Análise da Conversação (Marcuschi, 2000; Koch, 2001) e da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982), em *Repetições e perguntas como estratégias de processamento discursivo no português falado na região de Muriaé, MG*, para explicitar as estratégias utilizadas pelos falantes em corpora coletados nos municípios de Muriaé e Miradouro, no ano de 2010, focalizando particularmente as repetições e as perguntas. São identificadas heterorrepetições lexicais, de estruturas sintáticas e parafrásticas, que funcionam especificando ou complementando o termo parafraseado e os seguintes tipos de perguntas: pedidos de informação, de confirmação e de esclarecimento, cuja função é a de introduzir, dar continuidade ou promover a mudança do tópico discursivo.

Tatiana J. Gonçalves, em *A modalização deôntica em artigos de opinião*, procurou verificar como a modalização contribui para a construção do viés argumentativo do gênero textual analisado. Para tanto, analisaram-se predicados cristalizados do tipo *é + adjetivo* em três artigos de opinião. Foi possível verificar que os modalizadores expressos pelos predicados cristalizados contribuem para o viés argumentativo de um enunciado, para a expressão do ponto de vista do enunciador; entretanto, pelo fato de não possuírem marca de pessoa, provocam um certo apagamento desse enunciador. O artigo de Fernando França Mendanha, *Que Copa é essa? Um breve exame discursivo sobre a imagem da África do Sul construída pela mídia nas vésperas da Copa 2010*, trata da imagem, construída discursivamente, sobre a África do Sul, nas vésperas da Copa do Mundo FIFA 2010, realizada por edições especiais de revistas brasileiras sobre o tema. Tomando as noções de Charaudeau (1996) de argumentação e contrato comunicacional, o autor defende que “as revistas lançam mão de imaginários sócio-discursivos para apresentar, atrair e divertir o leitor, sem excluir suas demandas comunicacional (de informar seu público) e mercadológica (de vender um produto)”.

No artigo seguinte, de Solange Nascimento Silva, *Um estudo de cartas de leitores de jornal para o trabalho com argumentação na escola*, são expostos os fatores que delimitam as cartas de leitores de jornal como um gênero textual específico de caráter argumentativo e algumas possibilidades para o estudo desses textos em sala de aula do ensino médio. Para a autora, o trabalho com esse tipo de cartas pode favorecer a formação de alunos leitores mais reflexivos, na medida em que o estudante pode interpretar e discutir diferentes pontos de vista sobre temas ligados à sua realidade, assim como formar suas próprias opiniões diante dela, como um exercício de argumentação e cidadania.

Desejamos que a agradável atmosfera que marcou as VI Jornadas de Estudos da Linguagem se reflita nessa coletânea que ora apresentamos.

Sandra Bernardo (UERJ)
Marina R.A. Augusto (UERJ)
Zinda Vasconcellos (UERJ)

Palestra

La enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés y su contexto de apropiación. Reflexión Didáctica

Irene Josefina Lanzi de Zeitune
Facultad de Filosofía y Letras, UNT

Resumo: El contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza y la apropiación de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés ha sido, con el correr de los años, siempre el mismo: el contexto universitario, académico o de nivel superior. Sin embargo, y de la mano de diferentes enfoques, parcializamos muchas veces la enseñanza de la lectura en lengua extranjera focalizando en distintos aspectos que hacen a la disciplina. Y es así que, en su momento, de la mano del estructuralismo, focalizamos en los aspectos gramaticales de la lengua inglesa descomponiendo los textos en unidades mínimas de sentido y presentamos los mismos siguiendo lo que creíamos era una gradación de estructuras que facilitaría la apropiación de la lengua. Luego, de la mano del más ortodoxo cognitivismo, nos centramos en las estrategias individuales de lectura y nos encerramos en el texto mismo y sus niveles, sin mirar hacia los costados y rescatar la relación de ese texto, de esas estrategias de lectura y de esa lengua extranjera con el contexto.

El objetivo de esta ponencia será entonces poner de relieve las relaciones antes descriptas, entendiendo que un curso de lecto-comprensión de textos académicos constituye en sí mismo un contexto histórico-socio-cultural, siguiendo el interaccionismo social de Vigotsky, en donde el lector construye su relación con el autor a través de un texto en lengua extranjera. Y en dónde el lector debe constituirse en ciudadano de la comunidad a la cual aspira pertenecer a través del manejo de un sistema de signos y conceptualizaciones propios de cada disciplina siguiendo la concepción de comunidad lingüística de Swales. Este contexto será el que enmarcará la actividad pedagógica de los cursos de lecto-comprensión definiendo características pragmáticas específicas de los mismos que se reflejarán en la implementación del enfoque por tareas. Entendemos por tarea una unidad de trabajo en el aula que exige la focalización del sentido por sobre la forma, y que constituye una vía material de incorporar la realidad a la clase, dado que implica la resolución de actividades relevantes a la función de la lectura en el contexto universitario.

A manera de conclusión, sostenemos que la enseñanza de la lecto-comprensión de textos en lengua extranjera en este contexto situacional no puede disociarse de la función epistémica de la lectura; es decir, la construcción de los conocimientos disciplinares. Esta construcción de conocimientos disciplinares se da a través de estrategias de lectura, que no son otra cosa que estrategias de aprendizaje.

1) Introducción:

El objetivo de esta ponencia será mostrar una manera de trabajo con la lecto-comprensión en el contexto universitario, más precisamente en las Facultad de Filosofía y Letras, perteneciente a la Universidad Nacional de Tucumán, institución pública y gratuita del Noroeste argentino. Para ello organicé este trabajo de la siguiente manera:

En primer lugar una breve introducción describiendo el contexto de enseñanza, es decir, los agentes de aprendizaje, los contenidos y objetivos de la materia y algunas variables que intervienen en este proceso y que son relevantes para esta ponencia. En un segundo momento, y a partir del análisis del material usado en clases, realizaré un recorrido por distintos momentos de la enseñanza de la lecto-comprensión en esta facultad, conjuntamente con reflexiones críticas acerca de la tarea docente, teñida esta última siempre por paradigmas que focalizaron o más bien parcializaron la enseñanza de la disciplina, a saber: estructuralismo y cognitivismo. Luego me detendré en la descripción de un enfoque contextual. Para ello analizaré distintos aspectos propios del diseño del material didáctico a la luz de esta última visión, desarrollando así el “enfoque por tareas” o “task-based approach”, usado en las clases actualmente. Finalmente relacionaré este enfoque con la función epistémica de la lectura, es decir, la construcción de conocimientos.

2) Breve descripción del contexto de enseñanza.

Nuestro contexto se circunscribe al ámbito universitario, Facultad de Filosofía y Letras. La asignatura se denomina Idioma Moderno, Inglés II, con una mayoría de estudiantes (de 2do. año en adelante), cursando los primeros años de sus respectivas carreras: Historia, Geografía, Ciencias de la Educación, Filosofía, Letras, Trabajo Social y Psicología. La asignatura se dicta dos veces por semana, 1 hora y media cada vez, con una carga horaria anual de aproximadamente 75 horas. Estos alumnos lectores son principiantes en sus conocimientos de la lengua extranjera y también en lo que concierne a los conocimientos disciplinares de las carreras que cursan y sus modos de transmisión. Esta variable incidirá sobre decisiones pedagógicas de la cátedra, que serán desarrolladas más adelante, sobre todo en lo que concierne a los aspectos metodológicos.

El objetivo, según lo explicita el currículum de la asignatura, es guiar al alumno en el logro de la comprensión lectora del discurso de especialidad en inglés. Este objetivo general conlleva objetivos específicos tales como el reconocimiento de distintos género del discurso académico, el desarrollo de estrategias de resolución de problemas propias del contexto académico en la lectura, el monitoreo de las propias estrategias de lectura y la reflexión metalingüística acerca de los patrones discursivos propios del género académico. Para definir lo que significa el género académico tomamos algunos conceptos claves de Swales (1990), tales como los de evento y propósito comunicativo, y el concepto de comunidad discursiva, más precisamente comunidad académica. Adherimos a la importancia del género como un proceso social dinámico aportado por Bajtín quién sostiene que “cada esfera del uso de la lengua elabora tipos relativamente estables de enunciados” (BAJTIN, M, 1982, p. 248); y que se contrapone a la noción de lo estático implícito en el concepto de Swales quién caracterizó a estos enunciados como fuertemente estructurados. Así, “...los géneros reflejan contenidos, formas, funciones y condiciones que les son propias”.(GAIOTTI, C, 2007, p. 24). Entendemos, entonces, el concepto de género académico como los tipos de enunciados relativamente estables propios del evento comunicativo durante el proceso de construcción de conocimiento en una comunidad discursiva dada, en este caso, en el contexto universitario.

3) Un camino recorrido:

Mis primeros años de enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés representaron un gran descubrimiento, un aprendizaje acelerado y el desafío de emprender algo para lo cual mis años de aprendizaje en la universidad no me habían preparado. Durante esos primeros años aprendí lo que representaba la enseñanza de ESP o Inglés con Propósitos Específicos y más puntualmente, Inglés con Propósitos Académicos o EAP, enfoques que me remitieron a conceptos básicos para entender que la enseñanza de una lengua está determinada, fundamentalmente, por los objetivos de aprendizaje; y a partir de allí cobran significado el resto de las variables de enseñanza, tales como contenidos, material didáctico, metodología de enseñanza y otros.

3.1) La etapa estructuralista:

Durante mis primeros años de enseñanza, la enseñanza de la disciplina tenía una fuerte impronta estructuralista que se manifestaba en aspectos tales como: la focalización en los aspectos gramaticales de la lengua inglesa, la descomposición de los textos en unidades

mínimas de sentido y la presentación de las unidades lingüísticas siguiendo lo que creíamos era una gradación de estructuras que facilitaría la apropiación de la lengua. Las clases se basaban en una descripción estructural del discurso, al que van Dijk caracteriza, siguiendo la visión de la época, “como una secuencia de oraciones (...) dispuestas en un orden específico”, (VAN DIJK, T, 2002, p.26) ofreciendo la perspectiva de un cierto orden subyacente en la apropiación de la lengua. La oración, con su tipología sintáctica, aparece como el principal marco explicativo de los fenómenos lingüísticos generales. El texto era segmentado en pos de una gramática de rápida apropiación, de una gramática explicitada por el docente de manera tal que el alumno adquiriera unidades básicas tales como tiempos verbales, sustantivos, oraciones subordinadas, etc. Por lo general, el tiempo didáctico se dividía en dos: un primer momento de explicación en donde el docente enuncia los aspectos de la lengua que se trabajarán en clase y un segundo momento en donde el alumno pasa a la aplicación y memorización de la información. Esto puede ser observado de manera práctica en el material didáctico, usado hasta hace unos 8 años atrás. En estos documentos, cada unidad comienza con la presentación de la estructura a ser estudiada, es decir la primera etapa o la etapa de la enunciación. Se esperaba que la segunda etapa o etapa de la memorización se produjera a partir de la reiterada exposición a la estructura objeto de enseñanza, que se repetía en varios de los textos de la misma unidad dado que, como ya dijimos, estaba graduado siguiendo el código lingüístico. A diferencia de la enseñanza del inglés general o “General English” el aspecto conductista del enfoque no está dado por la repetición de una estructura dada por parte del alumno o “drilling”, sino por la insistente exposición al ítem lingüístico objeto de enseñanza. Cumplen igual función las consignas elaboradas en inglés que siguen un mismo patrón de construcción a lo largo del texto-manual de enseñanza con el objetivo de que el alumno, después de enfrentarse a la misma consigna en reiteradas oportunidades, terminara incorporando la misma como parte del conocimiento de la lengua extranjera.

Los elementos paratextuales tenían poca o ninguna importancia para el proceso de la lectura, al punto tal que se transcriben los textos disciplinares que serán usados como material didáctico, sin prestar importancia al formato elegido por el autor, y por ende, al valor comunicativo del diseño gráfico y a la disposición de la información. Una vez más la conclusión clara es que, para ese entonces, el único instrumento de comunicación portador de sentido era el código lingüístico. La manipulación de los textos también respondía a la gradación antes mencionada dado que se recortaban los textos “a medida”, reemplazando los ítems lingüísticos “inconvenientes” por una reformulación preparada por el docente y considerada más “sencilla” desde el punto de vista lingüístico, o “temporalmente más conveniente” desde el punto de vista metodológico. Esto, juzgado generalmente a la luz de la gradación de los contenidos gramaticales desarrollados en los libros de texto usados para la enseñanza del Inglés General. No se consideraba que los objetivos de ambos enfoques de enseñanza, Inglés General e Inglés con Fines Académicos, diferían sustancialmente y por ende, el resto de las variables que intervienen en la enseñanza. Las actividades se limitaban a la traducción en primera instancia, ejercicios de apareamiento, preguntas literales en general, y, en contados casos, preguntas de inferencia. Tanto es así que la asignatura misma era conocida en general como “Traducción Técnica de Inglés” y aún hoy persiste en las representaciones sociales de nuestra facultad esa superposición entre la asignatura y la actividad. Las características anteriormente descriptas pueden claramente observarse en el Anexo 1, que contiene páginas seleccionadas del material usado en clase consideradas representativas de dicha etapa.

3.1.1) Dificultades generales que se observaron en clase:

Una importante limitación planteada por la aplicación didáctica de este enfoque es la falta de flexibilidad docente ante la posibilidad de que distintas interpretaciones de un mismo texto o consigna dieran como resultado distintas respuestas. Es decir, existe el supuesto de una única respuesta correcta para cada interrogante, que está, por otra parte, siempre implícita en la mente del docente. El docente se erige, entonces, como autoridad irrefutable, portador único del saber. Podemos inferir, a partir de esta situación, cuestiones como la de la distribución del poder en la clase, detentado, en este caso, por el portador de conocimiento indiscutido: el docente. Considero válido destacar que esta falta de flexibilidad en su momento respondía al intento del docente de controlar la actividad de manera tal de lograr respuestas “objetivas” de parte del alumno; sobre todo si la actividad propuesta se enmarcaba dentro de un momento destinado explícita o implícitamente a la evaluación del desempeño del alumno.

Y es así que, muy relacionado con el supuesto anterior nos encontramos con el segundo: el sentido de un texto siempre queda asociado al autor y el lector sólo debe operar objetivamente tratando de descubrirlo. El lector no participa de la construcción del sentido del texto, lo desentrama. Bajo esta concepción, no existe interacción entre lector y texto y toda actividad del aprendiente/lector está fuertemente mediatizada por el docente y por sus propias creencias acerca del contenido del texto.

Una tercera dificultad observada durante la aplicación didáctica de este paradigma es que el tipo de conocimiento que se esperaba que el alumno incorporara, siguiendo una denominación cognitivista, era el conocimiento declarativo del sistema de la lengua. El hecho de que se convirtieran en contenidos procedurales dependían exclusivamente de las estrategias usadas por el alumno, aún cuando estas estrategias no estaban explicitadas en el currículo o programa de la materia como objetivos, ni era posible observarlas en la práctica diaria del aula. Dicho de otra manera, lo procedural no formaba parte de la preocupación docente dado que el foco de la enseñanza estaba puesto en el código de la lengua.

En clase, los alumnos/ lectores mostraban una tendencia generalizada hacia el uso de estrategias léxicas y proposicionales en el momento de abordar un texto académico en inglés, favorecido, evidentemente, por la metodología empleada que centraba sus esfuerzos en un análisis detallado del sistema de la lengua y en una descripción estructural del discurso.

3.2) El *amanecer* cognitivista. Un intento de superación de las dificultades:

A partir de las dificultades observadas en las producciones escritas de los alumnos en lengua materna a propósito de la lectura de textos en lengua extranjera, la propuesta de actividades de la cátedra comienza a tomar un sesgo claramente cognitivista. La dificultad del alumno de trascender la forma (significante), para llegar al contenido (significado) del texto se planteó como preocupación central de la cátedra. Esto dio lugar a la necesidad de cambios que se plasmaron en un trabajo titulado “Propuesta didáctica para la lecto-comprensión de textos” presentado en el 1er Congreso de Lecturas Múltiples en Paraná en el año 2005, conjuntamente con la profesora Grodek. Mostramos en ese momento variadas propuestas de actividades tendientes a la reconstrucción de la macroestructura del texto, que sirviera de marco de referencia para la activación de procesos cognitivos en el alumno, en un intento por focalizar la atención del lector en el contenido semántico del texto y no en la forma. Tanta fue la atención puesta en el rol de la macroestructura del texto que elaboramos una clasificación de

actividades presentes en el trabajo mencionado, en donde proponíamos tres grupos claramente diferenciados: a) actividades con posibilidades de limitada resolución, b) actividades de mediana producción, y por último, c) actividades de producción en la re-elaboración o re-construcción del sentido del texto. En el primer grupo denominado “actividades con posibilidades de limitada resolución”, incluíamos:

- actividades de apareamiento entre párrafos de un texto con sus correspondientes subtítulos,
- actividades de apareamiento entre resúmenes de trabajos de investigación con sus correspondientes títulos,
- actividades de apareamiento entre resúmenes de trabajos de investigación con sus correspondientes referencias bibliográficas,
- actividades de apareamiento entre resúmenes de trabajos de investigación con sus correspondientes palabras claves,
- actividades de selección múltiple de la idea central de un texto y
- actividades de selección múltiple de esquemas o mapas conceptuales en relación a un texto dado.

Entre las actividades de mediana producción encontrábamos:

- elaboración de un resumen de un texto a partir de palabras o construcciones claves provistas por el docente,
- elaboración de un listado de "ventajas y desventajas" o "causas y consecuencias", según el texto lo permita,
- actividades de completación de información en una línea del tiempo de acuerdo a la información provista por el texto,
- actividades de completación de un cuadro en donde se contraste información relacionada con dos o más puntos de vista acerca de un mismo tema,
- actividades de completación de un esquema resuelto en cuanto a la jerarquización de información, pero parcialmente resuelto e incompleto en cuanto al contenido del mismo.
- Resolución de actividades en donde se indica si las oraciones que resumen cada párrafo de un texto son verdaderas o falsas y justificación de la respuesta.

Y por último, entre las actividades de producción en la re-elaboración o re-construcción del sentido del texto, propusimos:

- Elaboración de subtítulos (en forma de oración unimembre o frase nominal) para cada párrafo de un texto.
- Resumen de la idea central de un texto que se encuentre en forma implícita en el mismo y que exija procesos de inferencia.
- Elaboración del resumen de un texto a partir de palabras o construcciones claves que el alumno debe previamente reconocer.
- Elaboración de un mapa conceptual que refleje las relaciones semánticas entre las macroproposiciones del texto.
- Reconocimiento de la intención del autor o macroestructura pragmática.

En el primer grupo de las actividades de reconstrucción de la macroestructura, denominadas “Actividades con posibilidades de limitada resolución” todavía podemos observar una fuerte impronta del enfoque estructuralista anterior dadas las características de búsqueda de “objetividad” en las respuestas. Esto tiene su explicación desde una visión

retrospectiva de los hechos dado que, todo cambio implica un proceso, y en ese momento, aún nos encontrábamos en plena etapa de transición.

Otro de los interrogantes que nos planteamos en la cátedra en aquel momento fue el de la actividad de la traducción como actividad central de la materia, a partir de las conclusiones de un trabajo de investigación presentado con la prof. Grodek en el marco de las VII Jornadas del Centro de Traducción y Terminología. Nos cuestionamos que la actividad de la traducción pudiera poner en funcionamiento en el lector los procesos cognitivos de orden superior. Probamos entonces que nuestros lectores realizaban en muchos casos una transcripción lineal del texto sin que ello necesariamente implicara que el lector pudiera establecer relaciones dentro del texto y entre el texto y sus conocimientos previos. En conclusión, no podíamos asegurar que la traducción resultante del texto fuera el equivalente a una actividad interpretativa, según observamos en ese estudio. Esta conclusión reforzó la idea de limitar la actividad de la traducción en pos de favorecer otras que focalizaran la reconstrucción semántica del texto y el tipo de actividad que cada disciplina, por su tipología textual predominante, favoreciera. Comenzábamos en ese momento a vislumbrar la relación existente entre el concepto de lectura con el de práctica social que adopta distintas modalidades según el contexto (en este caso, el académico), sin llegar a entender en su totalidad aún la profundidad del planteo.

De una manera casi intuitiva, y en el intento por encontrar respuestas a las dificultades de nuestros alumnos, nos encontramos en ese momento trabajando de lleno dentro de un marco cognitivo. Al incorporar la noción de conocimiento previo, se asoció el sentido a la mente de los usuarios del lenguaje, dejando de lado la noción del texto como portador de sentido “intrínseco” y la negación de la capacidad reconstructiva del lector (VAN DIJK, T, 2002, p.31).

3.2.1) Conceptos básicos del enfoque adoptado:

Este marco cognitivo nos abrió las puertas a nuevos conceptos tales como la construcción del conocimiento, la representación de la realidad y la dimensión de significados culturales que connotan una determinada forma de percibir e interpretar el entorno, y el desarrollo de destrezas (conocimiento procedural vs conocimiento declarativo), entre otros. Los conocimientos que se buscaban desarrollar eran de tipo procedural y se popularizó la frase “se aprende a leer, leyendo”. El docente actuaba como guía o andamiaje en este proceso personal, inferencial del alumno de descubrimiento del sentido del texto. Partíamos de la base de que el conocimiento previo le permite al lector elaborar hipótesis acerca del contenido del texto que serían probadas durante el proceso de lectura usando los índices o pistas que el texto mismo proveía. El lector ocupaba un rol central en el proceso y de sus conocimientos y destrezas dependía el enriquecimiento del sentido en la reconstrucción del texto y las relaciones que el mismo pudiera realizar entre el universo descripto por el autor y el del lector mismo. Es decir, y como lo expresa van Dijk, “...la coherencia es relativa a los hablantes y su conocimiento” (VAN DIJK, T, 2002, p. 33). Kenneth Goodman lo manifestaba de la siguiente manera “...Toda lectura es interpretación, y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura” (GOODMAN, K, 1982, P. 18). El lector, entonces, es el que repone los implícitos del texto en un trabajo colaborativo con el autor (ECO, H, 1999).

3.2.2) Consecuencias a nivel metodológico:

Podemos afirmar que bajo el paradigma anterior el objeto de enseñanza era “qué se enseña” (o código de la lengua), mientras que bajo el actual nos focalizamos en “cómo se aprende” (o procedimientos). La enseñanza de la lengua pasó de ser una sumatoria de secuencias a ser considerada un todo con sus distintos niveles de análisis. Las consignas cobraron importancia como proyecto de lectura, es decir, se lee con un propósito.

Como en el enfoque anterior, la clase se dividía en momentos. En un primer momento se propiciaban las actividades de lectura, sumergiéndose el lector en un análisis del texto que avanzaba de lo general a lo particular, o, planteado en otros términos, partía del nivel macroestructural del texto, fluía a través del microestructural para llegar finalmente al nivel léxico. En un segundo momento de la clase o aprendizaje, el alumno/lector realizaba una codificación de regularidades a través de la representación del funcionamiento de la lengua mediante un proceso inferencial.

En cuanto al diseño de material didáctico, se buscaron textos auténticos que tuvieran relevancia para el lector y, para lograr este cometido, se buscó que respondieran, no solo a las disciplinas a las que los alumnos pertenecieran sino que, de ser posible, al contenido de materias ya cursadas. El acento pasó de estar puesto en la selección de texto según sus potencialidades pedagógicas en cuanto a la preeminencia de determinadas estructuras sintácticas o léxicas que se pretendía enseñar, a un texto cuyo contenido respondiera a las inquietudes de los alumnos, es decir, pasamos de considerar la estructura sintáctica a considerar la estructura semántica de los textos. Los textos eran presentados respetando su formato y se incorporaron los elementos paratextuales como parte del proceso mismo de la lectura del texto, es decir, dejamos de considerar el código lingüístico como única variable portadora de sentido. Merece mencionarse una cuestión de índole práctica: la importancia que cobra el uso de programas de computación que permiten el copiado del texto y su incorporación como material didáctico al manual de estudio respetando su formato original. En el anexo 2 pueden observarse ejemplos del material aquí descripto.

Sin embargo, y como lo manifestamos con la prof. Grodek en el 1er. Coloquio Nacional Adquisición y Didáctica de las Lenguas, en el año 2008, en el trabajo de investigación titulado “Aprender a aprender a través de la lecto-comprensión”:

...aún habiendo trabajado para superar las dificultades observadas, nos vimos encerrados en un camino sin salida: reflexionar acerca de los procesos y sus relaciones con los niveles del texto no nos ayudó a descubrir las maneras de superar las dificultades de comprensión que nuestros alumnos manifestaban. (LANZI, J; GRODEK, S, en prensa)

3.2.3) Dificultades generales que se observaron en clase durante los años de trabajo descriptos bajo la implementación didáctica de este enfoque:

De lo descripto anteriormente se desprenden algunas limitaciones que pudimos observar en clase. La más importante de ellas, el haber considerado que en el desarrollo de estrategias de lectura se encontraba la respuesta a las dificultades lectoras en general. Coincidimos así con Souchon que afirmó que si bien es cierto que

...la reflexión metaprocedural sobre las estrategias y los procesos puestos en juego para llegar a (re)constituir el sentido, sin ninguna duda ayuda a los alumnos a abordar un texto en lengua extranjera (...)el manejo del procedimiento en sí mismo no garantiza un resultado que satisfaga al lector-

estudiante dándole la sensación de haber logrado una interpretación del texto...” (SOUCHON,M, 2006, p.36)

Pudimos concluir que, así como el conocimiento del código de la lengua no garantiza la comprensión de un texto, tampoco es garantía el conocimiento acerca de los usos de las estrategias lectoras. Una segunda dificultad se planteó al intentar focalizar la atención del alumno en las macroestructuras del texto con la intención de alejarnos del paradigma anterior. Nos desplazamos, en muchos casos, hacia otro extremo que nos llevó a observar una nueva dificultad: la de un lector que construye un texto en lengua materna con un contenido que difiere del original en lengua extranjera. Esto como resultado del uso de una estrategia inadecuada durante el acto de procesamiento de la lectura a partir de un mecanismo compensatorio del lector ante un déficit en el procesamiento básico de la información. Según lo expresan Mc Ginitie; Maria y Kimmel “... un mal lector con una sobredependencia en el proceso descendente, toma desde un principio la decisión sobre el tema general de que trata el texto e ignora todos aquellos detalles del texto que puedan ir en contra de su hipótesis” (MC GINITIE, W; MARIA, K; KIMMEL, S ,1986, p. 32).

Con una mirada reflexiva sobre nuestra propia práctica pedagógica, nos replanteamos los enfoques adoptados frente a lo que consideramos debería ser el objetivo último de la enseñanza de la lecto-comprensión en lengua extranjera en el contexto universitario: la formación de un lector crítico, cualidad esta que debiera caracterizar a un lector universitario. Se abrió, entonces, otro punto de inflexión en nuestra tarea e incorporamos, así, a nuestro discurso y práctica pedagógica una nueva dimensión: la contextual, representada aquí por el ámbito académico, más precisamente, el disciplinar.

3.3) El enfoque contextual:

Partimos de la siguiente hipótesis: las prácticas de lectura y escritura en el contexto universitario son distintas de aquellas desarrolladas en la escuela media. Por lo tanto, una característica del contexto universitario son sus prácticas de lectura y escritura. De estas prácticas de lectura y escritura depende en gran medida el éxito o el fracaso del alumno universitario, puesto que un manejo satisfactorio de las mismas le permitirá acceder a la comunidad disciplinar o lingüística a la cual aspira pertenecer. Sin embargo son pocos los docentes de las distintas asignaturas que acompañan a sus alumnos a apropiarse de estas “...formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso” (CARLINO, P, 2005, p.14). El desafío planteado es, entonces, ¿de qué manera el docente de lenguas extranjeras puede favorecer y facilitar esa inclusión? ¿Qué cambios debemos promover en la didáctica de la lecto-comprensión de lenguas extranjeras para promover la participación activa de nuestros estudiantes en la cultura escrita del ámbito universitario? Creemos que la respuesta está en este enfoque contextual que integra aspectos del enfoque declarativo, otros del procedural y finalmente la dimensión histórico-social del contexto. Marc Souchon dice al respecto que “muchos docentes han notado que los alumnos ingresantes (...) pueden encontrar dificultades para comprender textos de su programa de estudio y para producir escritos satisfactorios...”(SOUCHON, M., 2006, p. 29). Y es que los textos exigen no solamente de una participación individual del lector (relaciones entre conocimiento previo y conocimiento nuevo y el procesamiento del texto que el lector realiza), sino también una cognición sociocultural (conocimiento de género o formato).

Ambas dimensiones, individual y social, son condiciones para comprender los escritos de una disciplina. Ante esta problemática, asumimos nosotros, como docentes de lecto-

comprensión del discurso académico en inglés, el desafío de acompañar a estos alumnos principiantes en su transición hacia la “cultura académica” que les permita a mediano o largo plazo incorporarse a la comunidad respectiva. Para esto adherimos al concepto de alfabetización académica de Paula Carlino quien cuestiona que se aprende a escribir de una vez y para siempre y que “...aprender a producir e interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior” (CARLINO, P., 2005, p. 14). Así asumimos el desafío de integrar a nuestra enseñanza las características de los escritos universitarios más representativos, definidos como “textos de transmisión y construcción de conocimientos” (SOUCHON, M., 2006, p. 31). Dentro de este contexto universitario, entendemos que la lectura en lengua extranjera es

“...el proceso de construcción de sentido llevado a cabo por un lector, que forma parte de una determinada comunidad disciplinar, a partir de un texto escrito en un idioma que no es el materno, y mediante el diálogo establecido con el autor, con el propósito de construir conocimiento dentro de un área específica” .

(DORRONZORO, M; KLETT, E., 2006,

p. 59).

En esta última definición podemos notar la fuerte relación que las autoras establecen entre comprensión y aprendizaje. Esta relación es la que nos impulsó a seguir profundizando entre los modos de entender y aprender una disciplina, y que nos llevó a investigar acerca de una metodología de la comprensión que vaya más allá de la enseñanza del código de la lengua y de las estrategias de lectura. Focalizamos entonces, nuestros esfuerzos, en el acto de comunicación en una situación o contexto determinado y para ello emprendimos el diseño de situaciones didácticas que fueran coherentes con los principios teóricos desarrollados. Presentamos, conjuntamente con la Prof. Grodek, esta nueva manera de trabajo en las 1ras Jornadas de Actualización y Perfeccionamiento en el Uso de la Lengua Inglesa en el año 2008, en un trabajo titulado “Textos académicos en inglés: su explotación a través de la lecto-comprensión en donde desarrollamos el enfoque por tareas.

3.3.1) El “enfoque por tareas” o “task based approach”. Definición y características:

Entendemos por tarea “...una actividad en la que el sentido es lo principal, hay un problema a ser resuelto y hay una relación con el mundo real” (SKEHAN, p., 2001, p.12-13).

El enfoque por tareas tiene como ejes generales el aprendizaje centrado esta vez en el alumno. Se le da mayor importancia al proceso (la manera de llevar a cabo las actividades) que al resultado. El foco de la enseñanza se encuentra en el sentido más que en la forma, y se habla de construcción y no de transmisión de conocimiento. Cobra fuerza la perspectiva social en el proceso de aprendizaje de la lengua. Este enfoque exige, además, un diseño curricular de naturaleza semántica regulado desde las necesidades del alumno y desde el contexto de apropiación. Demanda, también, el aprendizaje de estrategias que le posibiliten al aprendiente resolver situaciones comunicativas nuevas. Este enfoque actúa, asimismo, como mediador entre los enfoques cognitivos y la interacción social, es decir, entre los procesos individuales y los procesos sociales.

Consideramos, entonces y como lo manifestamos en las XII Jornadas de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, en Paraná en el año 2009, conjuntamente con la Prof. Grodek en un trabajo titulado “El enfoque por tareas aplicado a la didáctica de la lecto-comprensión de textos de especialidad en inglés” que

“...las prácticas involucradas en la lectura, que se originan en un marco contextual particular, deben entenderse como actividades de resolución de problemas que respondan a la esencia de dicha disciplina promoviendo en dichos aprendientes experiencias generadoras de capacidades para la construcción de conocimientos.”

(GRODEK, S.; LANZI, J., 2009)

3.3.2) Consecuencias a nivel metodológico

En el trabajo en clase, y exhibiendo una diferencia significativa con los paradigmas anteriores, el texto dejó de ser considerado solamente una secuencia de oraciones unidas por una macroestructura en el que se establecen relaciones de tipo semántico. Aún cuando en esta definición la competencia comunicativa estuviera presente en los conceptos de “macroestructura” y de “relaciones de tipo semántico”, el conjunto de signos que hasta aquí caracterizaba al texto estaba en principio dado por su código lingüístico. En esta etapa, y en consonancia con los objetivos de este trabajo, consideramos texto a cualquier documento sígnico que tiene una intención comunicativa y que adquiere sentido en determinado contexto, en virtud de los espacios compartidos entre autor y lector. Y esto se refleja en clase con la incorporación de tapas, contratapas, índices y referencias bibliográficas con sus correspondientes sistemas de signos, que son incorporados a la práctica pedagógica durante el proceso de interpretación. La disposición de la información en el escrito cobra un valor comunicativo, dejando de ser considerado una cuestión accesoria más ligada a lo estético que a lo funcional.

Las tareas asignadas a los alumnos intentan ser recursos didácticos para el aprendizaje significativo del sistema de la lengua y de las competencias de lectura, así como el camino para desentrañar la intención del autor. Responden a un proyecto de lectura que atiende necesidades concretas, por lo tanto las consignas se formulan en español para poder reflejar la complejidad de cualquier situación comunicativa que defina, lo más concretamente posible, el contexto de realización de la tarea. Se intenta que la tarea implique la resolución de un problema y se asume el riesgo de que este pueda generar diferentes modos de actuación y también diferentes resultados.

Se trata de propiciar la reflexión metalingüística como manera de contextualizar la enseñanza del código lingüístico de manera tal que se asume que la construcción del conocimiento de este código ocurre mientras se lleva a cabo la actividad propuesta por el docente. Se intenta también propiciar el desarrollo de un pensamiento crítico a través de la reflexión acerca de los usos de la lengua. Ejemplos de textos y sus actividades pueden encontrarse en el anexo 3.

4) Conclusiones:

Desde esta perspectiva contextual el proceso de la comprensión lectora puede ser entendido como una práctica cultural que ocurre dentro de contextos socio-históricos determinados. Si bien el lector/aprendiente inicia su proceso de alfabetización de manera formal con la adquisición de unidades básicas de la lengua escrita en la escolaridad primaria, en el ámbito académico alcanza su real propósito cuando el aprendiente se apropia de los usos del lenguaje escrito. Así adquiere una dimensión comunicativa que le facilita al lector el acceso a los saberes ligados a la cultura escrita de su campo disciplinar.

Es importante recalcar que el aprendizaje del código lingüístico *per se* de la lengua extranjera que vehiculiza estos nuevos conceptos para el lector no garantiza la comprensión de los mismos. El desarrollo de la competencia de la comprensión lectora se adquiere como consecuencia de la participación activa en procesos de lectura y escritura de los alumnos/lectores en variedades de prácticas discursivas que ocurren en determinados contextos, en este caso, el académico. Es en esta misma participación activa de los procesos de lectura que el alumno construye el aprendizaje de un código lingüístico nuevo, contextualizado por las prácticas de lectura propias de la disciplina de las que el lector aspira participar.

El concepto de género trasciende el del mero formato o abstracción para convertirse, por medio de los usos del lenguaje, en un verdadero producto de la actividad social. El contexto, entonces, enmarca la actividad pedagógica de los cursos de lecto-comprensión definiendo características pragmáticas específicas de los mismos que se reflejan en la implementación del “enfoque por tareas”. Este enfoque constituye una vía para incorporar a la clase situaciones que simulen la realidad mediante la resolución de actividades relevantes para un lector en el contexto universitario.

Por otra parte, y como consecuencia de lo ya expresado, la enseñanza de la lecto-comprensión de textos académicos en lengua extranjera en este contexto situacional no puede disociarse de la función epistémica de la lectura: la construcción de los conocimientos disciplinares. Esta construcción de conocimientos disciplinares se logra usando el texto académico y su contenido como vehículo de la lengua a ser aprendida, siempre con el acento puesto en el contenido semántico del texto y en la actividad a ser resuelta. La resolución de la actividad se logra poniendo en juego estrategias de lectura que son, a la vez, estrategias de aprendizaje propias de las distintas disciplinas del contexto universitario. De esto último se desprende que no sólo los usos del lenguaje son un elemento que caracteriza una comunidad discursiva dada, sino también sus modos de apropiación través de sus prácticas de lectura, y por ende, de escritura.

Referencias:

ANDERSON, B A.; TEALE, W. H. La lecto-escritura como práctica cultural. In: FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIOS, M. (Compiladoras) *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. 8ª edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores. 1986. p.271-295

BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI Editores, 1990. p. 396

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2006. p. 200

----- (Coord.), *Textos en Contexto 6: Leer y escribir en la Universidad*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida, 2004. p. 110

ECO, U. *Lector in Fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen, 1999. p. 330.

GAIOTTI, C. (2007) ¿Con qué dialogan los manuales de lengua extranjera? Imaginarios sociales, ideologías y contexto. En Klett, E. (Dirección) *Recorridos en didáctica de las lenguas extranjeras* (p.23-34) (1ª edición) Buenos Aires, Argentina: Araucaria Editora.

GRODEK DE MARENGO, S; LANZI DE ZEITUNE, J. La lectocomprensión de textos académicos en inglés y la actividad de la traducción. In: PILAN, MARIA DEL CARMEN; CABRERA, LUCILA M. (Compiladoras). *Traducción y Terminología. Perspectivas disciplinares*. No prelo

-----, El enfoque por tareas aplicado a la didáctica de la lecto-comprensión de textos de especialidad en inglés. In: JORNADAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SUPERIOR, XII, 2009, Paraná, *Anais*, Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 2009. 1 CD

LANZI, JOSEFINA; GRODEK, SILVIA. Aprender a Aprender a través de la Lecto-comprensión. In: PASTOR, RAQUEL B; BABOT, MARÍA V. (Compiladoras). *Enfoques, investigaciones y proyecciones en didáctica de las lenguas extranjeras*. No prelo

-----, Textos académicos en inglés: su explotación a través de la lecto-comprensión. In: JORNADAS DE ACTUALIZACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO DE LA LENGUA INGLESA, 1, 2008, San Miguel de Tucumán. *Anais*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 2010. 1 CD

MC GINITIE, W; MARIA, K; KIMMEL, S. El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. In: FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIOS, M. (Compiladoras) *Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. 8º edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores. 1986. p. 31-32

NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge University Press, 1989. p. 224

PARADISO, J.C. Fundamentos y aplicaciones de los diagramas en el aprendizaje. Disponible em: <http://paradiso.nireblog.com/post/2006/10/09/diagramas-y-aprendizaje> Acesso em : 26 de marzo de 2009.

PASTOR, R.; SIBALDI, N.; KLETT, E., (Compiladoras) *Lectura en Lengua Extranjera: Una Mirada desde el Receptor*. Centro de Estudios Interculturales UNT-UBA, Tucumán : Facultad de Filosofía y Letras, 2006. p. 240

SANCHEZ, A. *The Task-based Approach in Language Teaching*, Disponible em: <http://www.um.es/ijes/vol4n1/03-ASanchez.pdf>. Acesso em: 3 de diciembre de 2008

SKEHAN, P. *A cognitive approach to language learning*. China: Oxford University Press, 2008 .p. 324

SOUCHON, M. Análisis del discurso de los aprendientes consecutivo a la lecto-comprensión de textos en lengua extranjera (LE). In: HELMAN, S.; COHEN, E. (Compiladoras). *La Didáctica de las Lenguas. Reflexiones y Propuestas*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. 2004. p. 89-118

-----, Los cursos de “lectocomprensión” como espacio de mediación sociocultural. In: PASTOR, R., SIBALDI, N.; KLETT, E. (Compiladoras). *Lectura en Lengua Extranjera: Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, 2006. p. 25-56

SWALES, J. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 260

VAN DIJK, T. (Compilador). *El discurso como estructura y proceso* España: Gedisa, 1997. p. 507

-----. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 294

VIGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. 2º edition. Cambridge, Massachusetts, USA: The M.I.T. Press. 1965. p. 352

WILLIS, J. *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.. 1996. p. 160

ANEXO 1

V.- Read the following passage and :

- match columns «A» and «B».
- underline where those sentences are inserted.

V.- MUSIC

- The culture of a people is a description of their way of life. Music is an important ingredient of this description. In preliterate societies, the role of music is vital because songs and plays describe and transmit the history of the people. Music also tells of the way people worship their god or gods, and it expresses cheerfulness and sorrow, hope and dismay. It is not necessary to have much musical knowledge to recognise a Viennese waltz, a Polish polka or Spanish or Latin American rhythms.
- We immediately begin to attach regional identifications to the musical terms because there is regionalism to music. For example, French music has unmistakable qualities that are essential elements in French culture.

(Music and Culture.- Charles Fries)

A

- Music
- The role of music
- Music
- Music
- Music

B

- shows elements of people's culture
- has regionalisms.
- is part of the description of people's way of life.
- is vital because through it we can learn about the history of the people.
- tells about people's feelings.

Algunas formas de «haber» en Inglés

There is	hay
There are	hay
There can be	puede haber
There could be	pudo, podía, podría haber
There may be	puede haber, puede que haya
There might be	podría haber
There must be	debe haber
There should be	debería, debiera, debiese haber

24

-ing

La gran mayoría de los verbos en Inglés pueden agregar -ING a la forma del infinitivo con tres características diferentes:

eat - eating	(agrega simplemente -ing)
put - putting	(dobla la consonante)
live - living	(pierde e final)

Regla de diccionario

Por lo tanto para buscar en el diccionario un verbo terminado en -ing se quita esta terminación y se busca el significado del infinitivo del verbo que se adecuará al contexto:

	vivir
living	que vive
	vivo
	viviente
	viviendo

EXAMPLES

-Learning processes are very important.

-The students are learning a new code.

-The students learning the new code are in the laboratory.

-Learning is sometimes systematic.

-Recent investigations in the field of psycholinguistics point to vocabulary as the primary factor in reading comprehension.

-Reading for meaning is a very useful/important skill in learning a foreign language.

-The material designing of this book is part of a wide reading and writing programme where the writing component is seen as contributing to the development of reading skills and viceversa.

-Identifying students needs requires a theoretical base and an organised categorising of phenomenological structures.

25

Infinite	Simple Present	Simple Past	Participle
To enter	I enter	I enterED	enterED
	You enter	You enterED	
	He enters	He enterED	
	She enters	She enterED	
	It enters	It enterED	
	We enter	We enterED	
	You enter	You enterED	
	They enter	They enterED	

Infinite	Simple Present	Simple Past	Participle
To organize	I organize	I organizeD	organizeD
	You organize	You organizeD	
	He organizes	He organizeD	
	She organizes	She organizeD	
	It organizes	It organizeD	
	We organize	We organizeD	
	You organize	You organizeD	
	They organize	They organizeD	

Infinite	Simple Present	Simple Past	Participle
To occupy	I occupy	I occupiED	occupiED
	You occupy	You occupiED	
	He occupies	He occupiED	
	She occupies	She occupiED	
	It occupies	It occupiED	
	We occupy	We occupiED	
	You occupy	You occupiED	
	They occupy	They occupiED	

Simple Past- Regla del Diccionario

El tiempo Simple Past (pasado) tiene la misma forma para todas las personas. En los verbos regulares el tiempo Simple Past, pasado, y el Participle, participio, terminan en ED. Se forma agregando D como en el caso de «organizeD»; ED como en el caso de «enterED» y en el caso de los verbos terminados en Y, cambia ésta por I y agrega ED como en el caso de «occupiED».

38

VERBOS IRREGULARES

Los verbos irregulares en Inglés son de tres tipos:

1) Aquellos que tienen Simple Present, Simple Past y Participle iguales en forma, por ejemplo:

Simple Present	Simple Past	Participle
I put	I put	put

2) Aquellos que tienen Simple Past y Participle iguales pero son diferentes al Simple Present, por ejemplo:

Simple Present	Simple Past	Participle
I have	I had	had

3) Aquellos que tienen Simple Present, Simple Past y Participle diferentes, por ejemplo:

Simple Present	Simple Past	Participle
I speak	I spoke	spoken

CAN	* The student <u>can</u> read the book= El estudiante <u>puede</u> leer el libro.
COULD	* The student <u>could</u> read the book= El estudiante <u>pudo/podia/podria</u> leer el libro.
MAY	* The student <u>may</u> read the book= El estudiante <u>puede que</u> lea el libro.
.....	
MIGHT	* The student <u>might</u> read the book=El estudiante <u>podria</u> leer el libro.
MUST	* The student <u>must</u> read the book= El estudiante <u>debe</u> leer el libro.
SHOULD	* The student <u>should</u> read the book= El estudiante <u>debiera/debiese</u> leer el libro.
OUGHT TO	* The student <u>ought to</u> read the book= El estudiante <u>debiera/debiese</u> leer el libro.

EXAMPLES:

- The student can read the book.
- The student is able to read the book.

39

ANEXO 2

Read the following text and:

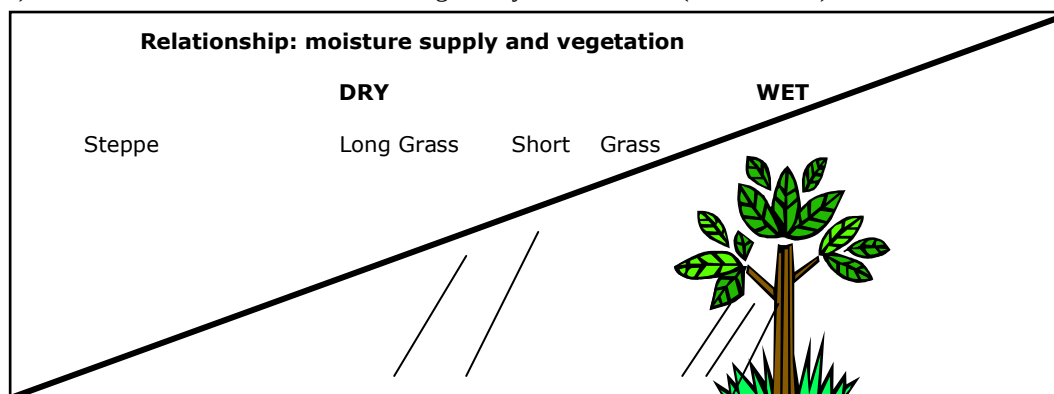
- A) From the alternatives below, choose the statement you think represents best the main idea of the text:
- The relationship between primitive herding and natural vegetation.
 - The differences between primitive herding and primitive gathering.
 - The relationship between natural vegetation and heavy rainfall.
- B) Divide the text into paragraphs and choose the statement you think describes them best. (There is an extra sentence).

STATEMENTS	PARAGRAPH N°
1.- The relationship of vegetation and amount of available moisture.	
2. Looking for the heights.	
3.- Herding and vegetation.	
4.- Vegetation and herding conditioned by precipitations	
5.- Primitive herding and gathering. Main Differences	
6.- Lowlands are best	

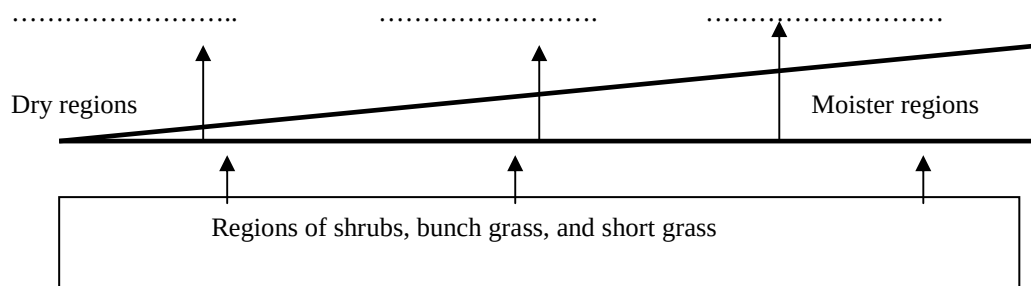
- C) Complete the following chart (lines 1 to 6):

D I F F E R E N C E S	PRIMITIVE GATHERING	PRIMITIVE HERDING

D) There are two mistakes in this drawing. Can you find them? (lines 7 to 13)



D) This drawing represents different herding areas. Write on it the name of the animals you may find according to the information given in paragraph 3 (lines 14 to 17):



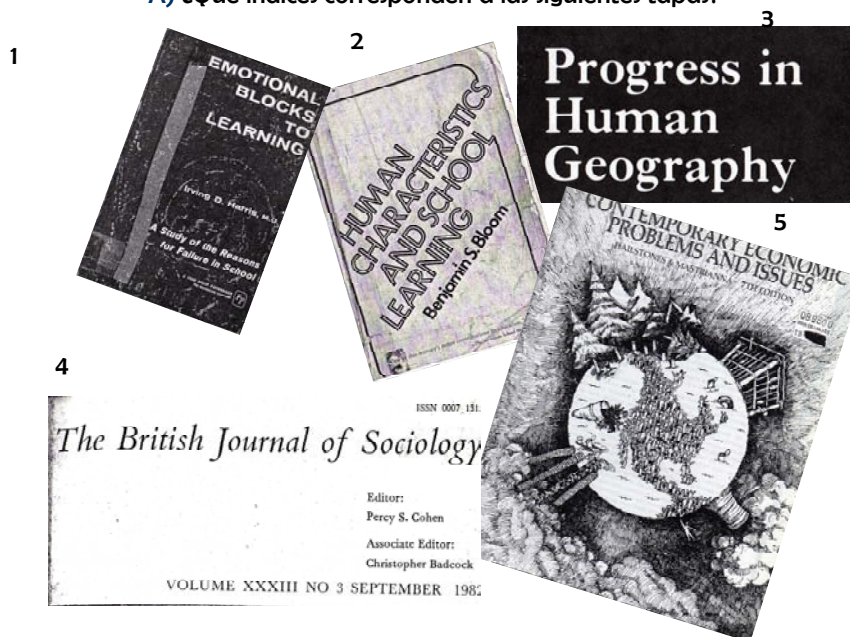
D) What do the following words or expressions refer to in the text?

Line 1: "... a step above..."
 Line 2: "...at least..."
 Line 10/11: "...of course..."

line 1: "...live by..."
 line 7: "... a step upward..."
 line 11: "...undisturbed..."

ANEXO 3

A) ¿Qué índices corresponden a las siguientes tapas?



CONTENTS		CONTENTS	
A		B	
I. Introduction: The Nature of Learning Problems	1	Preface	ix
		Acknowledgments	xi
	Part One	1 INDIVIDUAL DIFFERENCES IN LEARNERS AND LEARNING	1
	Factors That Affect Learning	2 A LEARNING UNIT	18
II. Social Class	13	3 COGNITIVE ENTRY BEHAVIORS	30
III. Family Disorganization	26	4 AFFECTIVE ENTRY CHARACTERISTICS	73
IV. Parental Ambition	39	5 QUALITY OF INSTRUCTION	108
V. Birth Order and Parental Expectations of Maturity	53	6 AFFECTIVE OUTCOMES OF SCHOOL LEARNING	139
VI. Aggression and Submission	70	7 SUMMARY OF THE PARTS OF THE THEORY AND THEIR INTERRELATIONS IN SELECTED STUDIES	161
Articles	C	D	E
Harold Hotelling and the principle of minimum differentiation	471	CONTENTS	Preface
<i>Stephen Brown</i>		Accounting for inflation in Britain	Chapter 1 Unemployment—Why and For How Long? 1
A conceptual framework for analysing migration behaviour in the developed world	494	<i>Michael R. Smith</i>	The Labor Force
<i>Martin Cadwallader</i>			The Meaning of Full Employment
Text and context: rethinking the law-space nexus	512	The Devil, miracles and the afterlife: the political sociology of religion in Northern Ireland	Full Employment and Balanced Growth Act of 1976 (Humphrey-Hawkins Act)
<i>Nicholas K. Blomley</i>		<i>Ian McAllister</i>	Recent Problems of Unemployment
Israelization of Palestine human geography	535		Who Are the Unemployed?
<i>Ghazi Falah</i>			Measurement of Unemployment
			U.S. Unemployment Compared to that of Other Nations
			What Is Being Done about Unemployment?
			Conclusion
Progress reports			
Urban geography: the urban dimension of economic, political and social restructuring	551	The crime control corps: an invisible new deal	Chapter 2 Inflation—How Much and Where Does It Hurt? 29
<i>Helga Leitner</i>		<i>John A. Pandiani</i>	Types of Inflation
A terrain of metaphor: cultural geography 1988–89	566		The Recent American Experience: Unemployment and Inflation
<i>Denis Cosgrove</i>		Durkheim and Spencer	The Problem
Regional development and policy	576	<i>Peter A. Corning</i>	The Trade-Off
<i>John Rees</i>			Cost Estimate of Inflation
Geography and education: North America	589	Ethnic jokes, moral values and social boundaries	Conclusion
<i>A. David Hill</i>		<i>Christie Davies</i>	

Estudos linguísticos

Variação fonológica das vogais pretônicas /e/ e /o/ dos verbos na variedade do interior paulista

Márcia Cristina do Carmo (UNESP/IBILCE)¹

Resumo: O presente artigo objetiva descrever e analisar o comportamento fonológico das vogais médias pretônicas dos verbos na variedade do interior paulista, mais precisamente da região noroeste do estado. Em algumas dessas vogais, há a ocorrência do fenômeno denominado *alçamento vocálico*, por meio do qual as vogais /e/ e /o/ são pronunciadas, respectivamente, como [i] e [u], como em *s[i]guindo* e *c[u]zinhar*. Como *corpus* de pesquisa, são utilizados dezesseis inquéritos do Banco de Dados IBORUNA, resultado do Projeto ALIP (IBILCE/UNESP – FAPESP 03/08058-6). A análise dos dados é feita segundo a *Teoria da Variação e da Mudança Linguística* (LABOV, 1991), com a utilização do pacote estatístico VARBRUL. Como resultado geral, tem-se que alçam 16% das 2455 ocorrências de vogal pretônica /e/ e 10% das 2147 ocorrências de vogal pretônica /o/. Observa-se que a maioria das ocorrências de pretônicas alçadas pode ser explicada pelo processo de *harmonização vocálica*, por meio do qual há a influência de uma vogal alta presente na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como em *acr[i]ditar* e *t[u]ssindo*. Este artigo apresenta os resultados referentes às principais variáveis relacionadas a esse processo, como a *altura da vogal da sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo*, apontada pelo programa VARB2000 como a variável mais relevante à aplicação do alçamento, tanto no tangente à vogal pretônica /e/, quanto à vogal pretônica /o/. Para essa variável, por exemplo, verificam-se altos pesos relativos no que diz respeito às vogais altas, especialmente à anterior /i/, que apresenta pesos relativos de .93 para o alçamento da vogal pretônica /e/ e .90 para a vogal /o/. Em outras palavras, pode-se dizer que a presença de uma vogal alta – sobretudo /i/ –, na sílaba seguinte à da pretônica-alvo é altamente favorecedora da aplicação do alçamento na variedade considerada.

1) Introdução

O presente trabalho divulga os principais resultados da pesquisa de Mestrado de Carmo (2009), que discorre sobre as vogais médias pretônicas dos verbos na variedade do interior paulista, mais precisamente da região do município de São José do Rio Preto, localizado no noroeste do estado. Nessas vogais, há o fenômeno variável denominado *alçamento vocálico*, por meio do qual as vogais médias /e/ e /o/ são pronunciadas, respectivamente, como as altas [i] e [u], como em *pr[i]firo* e *c[u]mer*. Esta pesquisa trata, mais especificamente, dos casos de alçamento vocálico relacionados ao processo de *harmonização vocálica*, por meio do qual há a influência de uma vogal alta presente na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como em *s[i]ntindo* e *p[u]dia*.

A escolha pelo estudo das vogais médias pretônicas *dos verbos* é justificada pelo fato de haver poucos trabalhos que consideram unicamente essa classe gramatical, como, por exemplo, o de Collischonn e Schwindt (2004), que descrevem as vogais médias pretônicas dos verbos das três capitais da região sul do Brasil. De modo geral, os estudos acerca de vogais médias pretônicas tendem a privilegiar a classe gramatical dos *nomes*, isto é, substantivos e adjetivos. No entanto, há certas diferenças no que diz respeito ao comportamento de vogais médias pretônicas presentes em nomes e em verbos, como mostra

¹ Bolsista FAPESP (Proc. 2009/09133-8). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciani Ester Tenani (UNESP/IBILCE).

Schwindt (2002), ao afirmar que, entre vogais pretônicas das raízes dos verbos e dos sufixos verbais, há um processo de harmonização vocálica, como, por exemplo, em *d[i]via*, ao passo que, entre as vogais pretônicas de raízes de nomes e de sufixos nominais, isso não ocorre, como em *burgu[e]sia*. Tal diferença indicia a importância de se analisar vogais médias pretônicas presentes não somente em nomes, como também em verbos.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: na seção 2, é apresentado o arcabouço teórico que fundamenta este trabalho; em 3, são apresentados o *corpus* e a metodologia empregada na pesquisa; em 4, tem-se a análise dos dados, seguida pelas considerações finais (seção 5) e pelas referências.

2) Arcabouço teórico

Como fundamentação teórica, segue-se a *Teoria da Variação e da Mudança Linguística* (LABOV, 1991)², também denominada *Sociolinguística quantitativa*, por operar com números e tratamento estatístico dos dados. Segundo essa teoria, as escolhas entre dois ou mais sons, palavras ou estruturas obedecem a um padrão sistemático regulado pelas *regras variáveis*, que expressam a co-variação entre elementos linguísticos e sociais.

Segundo Faraco (2005), é da realidade heterogênea e variável da língua que emerge a mudança. Para que exista mudança, é necessário que tenha havido variação. Nesse caso, a realização de uma variante se sobrepõe totalmente à da variante com a qual competia. No entanto, sabe-se que não necessariamente a variação acarreta mudança.

No panorama da variação, encontra-se o processo de alçamento em vogais pretônicas, regra variável que possibilita a co-existência de formas como *par[e]cia* ~ *par[i]cia* e *c[o]meça* ~ *c[u]meça*, que ocorrem em um mesmo contexto fonológico, em uma mesma comunidade de fala e, em determinados casos, na fala de um mesmo informante.

Há, de forma geral, dois processos que acarretam a aplicação desse fenômeno: (i) *redução vocálica* (ABAUURRE-GNERRE, 1981), por meio da qual a vogal sofre a influência do ponto de articulação da(s) consoante(s) adjacente(s) a ela, como, por exemplo, no vocábulo *alm[u]çar*, em que a consoante precedente [m], pelo seu traço de labialidade, favorece a ocorrência da vogal alta /u/, que tem uma maior labialização do que /o/, conforme afirma Bisol (1981); e/ou (ii) *harmonização vocálica* (SILVEIRA, 1939, *apud* CAMARA Jr., 2007; BISOL, 1981) em que há a influência de uma vogal alta presente na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como em *v[i]stia* e *c[u]stuma*. No tangente especificamente à harmonização vocálica das vogais pretônicas dos verbos, Bisol (1981) afirma que, em verbos de segunda e de terceira conjugações, há uma abundância de condicionadores na flexão verbal, que cria vogais altas e as espalha pelo paradigma, como, por exemplo, em *s[i]nti*, *s[i]ntia*, etc.

Passa-se, agora, à apresentação do material e da metodologia empregados nesta pesquisa.

3) Material e métodos

² Primeira edição em 1972.

Como *corpus* de pesquisa, foram utilizadas dezesseis entrevistas do banco de dados IBORUNA³, resultado do Projeto *Amostra Linguística do Interior Paulista – ALIP* (Proc. FAPESP 03/08058-6), realizado no IBILCE/UNESP, sob a coordenação do professor Dr. Sebastião Carlos Leite Gonçalves. Esse banco de dados conta com amostras de fala espontânea de informantes oriundos de São José do Rio Preto e de seis cidades circunvizinhas, sendo elas: Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ipiguá, Mirassol e Onda Verde.

O banco de dados IBORUNA é composto por dois tipos de amostras: (i) *censo linguístico*; e (ii) *de interação dialógica*. Neste trabalho, é considerado apenas o primeiro tipo, por ser nele que há maior controle das variáveis sociais, o que possibilita a seleção dos inquéritos utilizados como *corpus* desta pesquisa. Esses inquéritos correspondem a amostras de fala espontânea de informantes do sexo feminino que apresentam: (i) Ensino Superior completo ou em andamento; e (ii) uma das seguintes faixas etárias: de 16 a 25; de 26 a 35; de 36 a 55; e acima de 55 anos.

Apesar de ter sido considerada a variável *faixa etária*, no presente trabalho, serão apresentados apenas os resultados referentes a variáveis linguísticas e, mais precisamente, àquelas relacionadas ao processo de *harmonização vocálica*: (i) *altura da vogal da sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo*; (ii) *tonicidade da vogal da sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo*; (iii) *tipo de sufixo com vogal alta presente no vocábulo em que a pretônica-alvo ocorre*; e (iv) *conjugação do verbo em que a pretônica-alvo ocorre*. A escolha por essas variáveis se dá por, como será observado na seção 4 deste artigo, (i) a *harmonização vocálica* ter sido apontada como o processo mais atuante na aplicação do *alçamento* das vogais médias pretônicas dos verbos na variedade do interior paulista; e (ii) as variáveis acima arroladas terem sido indicadas como as mais relevantes para a aplicação do fenômeno, especialmente no tangente à vogal pretônica /e/.

Alguns contextos foram desconsiderados da análise dos dados, sendo eles os de vogais médias pretônicas presentes em:

início de vocábulo, como em *[i]studar*, pois, segundo Bisol (1981), os princípios regentes do alçamento de uma vogal inicial não são os mesmos daqueles que elevam uma vogal pretônica interna, justificando-se um estudo específico para o contexto da vogal inicial;

prefixo, pois o alçamento apresenta comportamento singular a depender do prefixo: é bloqueado em alguns, como em *pr[e]visto*, enquanto, em outros, ocorre com grande frequência, como em *d[i]sapareceu*. Em muitos casos, há, também, a elisão da pretônica /e/ no prefixo /des-/. Tais fatos mostram a complexidade de tal contexto, que, pelos motivos apresentados, deve ser estudado/analísado à parte;

ditongo, contexto em que as vogais médias pretônicas são seguidas por semivogais, as quais não tem as mesmas propriedades de vogais “plenas”, e, por isso, não podem ser analisadas como favorecedoras ou não da harmonização vocálica em variáveis da mesma forma que as demais são investigadas neste trabalho. Destaca-se, também, nesse contexto, a existência de outro processo fonológico: a *monotongação*, como em *d[e]xar* e *r[o]baram*; e

hiato, pois a maioria das vogais presentes nesse contexto sofre o processo de alçamento, especialmente quando seguidas de /a/ tônico (Câmara Jr., 2007), como em *rod[i]ando* e *sort[i]ava*. Opta-se por não considerar vogais pretônicas presentes em hiato pelo fato de suas altas porcentagens de ocorrência de alçamento poderem enviesar os resultados quantitativos

³ Disponível em www.iboruna.ibilce.unesp.br.

sobre a aplicação do fenômeno, que tendem a constituir pequenas porcentagens, como se verifica em estudos sobre vogais médias pretônicas em outras variedades do Português Brasileiro.

Após esses procedimentos metodológicos, foram feitas as quantificações dos dados levantados, por meio da utilização de programas do pacote estatístico VARBRUL.

4) Análise dos dados

A partir do levantamento de dados, foram encontradas 2455 ocorrências de vogais pretônicas /e/ e 2147 de /o/. Deve-se considerar que esses números correspondem a cada ocorrência de vogal média pretônica encontrada. Dessa forma, no vocábulo *r[e]c[e]ber*, por exemplo, tem-se duas ocorrências de pretônica /e/, e, como esse item lexical aparece cinco vezes no *corpus*, são contabilizadas, então, dez ocorrências diferentes de pretônicas /e/.

Analisando os vocábulos encontrados, verifica-se que há itens lexicais cujas vogais pretônicas nunca são alçadas, ou seja, o processo é bloqueado em tais vocábulos, como ocorre, por exemplo, nos seis casos de *pr[e]star* e nas vinte e cinco ocorrências de *v[o]ltou*. Observam-se, também, vocábulos em que o alçamento da vogal pretônica mostra-se categórico, como, por exemplo, em *p[u]dia*, em que houve a realização do processo de alçamento da pretônica /o/ em todas as vinte e sete ocorrências do vocábulo. Há, ainda, vocábulos cuja(s) pretônica(s) é(são) ora alçada(s), ora não alçada(s), como em: *pr[e]cisou ~ pr[i]cisou* e *c[o]nversava ~ c[u]nversava*.

Em relação à aplicação ou não do alçamento nas 2455 ocorrências de vogais pretônicas /e/ e 2147 de /o/, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 1. Tabela geral da aplicação ou não do alçamento

	Sem alçamento	Com alçamento	Total
Pretônica /e/	2065 (84%)	390 (16%)	2455 (100%)
Pretônica /o/	1928 (90%)	219 (10%)	2147 (100%)

Por meio da tabela 1, verifica-se que os casos em que não há alçamento, tanto em relação à vogal /e/ (84%), quanto à /o/ (90%), são bem mais numerosos do que os casos em que o processo ocorre (16% para /e/ e 10% para /o/). Assim, percebe-se que a aplicação do processo é relativamente baixa para as vogais médias pretônicas na variedade estudada. Além disso, observa-se, também, que a frequência de alçamento é maior para a vogal /e/ do que para /o/.

Como variável mais relevante à aplicação do alçamento, tanto para a vogal /e/, quanto para /o/, o programa estatístico VARB2000 apontou a *altura da vogal presente na sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo*, cujos resultados obtidos podem ser conferidos na tabela apresentada a seguir.

Tabela 2. Alçamento de /e/ e de /o/ em relação à *altura da vogal presente na sílaba seguinte à sílaba da pretônica-alvo*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	PR	Frequência	PR
Alta anterior	55% (342/618)	.93	43% (112/258)	.90
Alta posterior	14% (8/57)	.84	21% (24/114)	.83
Média	3% (33/1144)	.32	7% (68/951)	.53
Média-baixa	2% (1/60)	.13	4% (7/198)	.46
Baixa	1% (6/576)	.22	1% (8/626)	.21
Total	16% (390/2455)		10% (219/2147)	

Input: 0.06

Input: 0.07

Significância: 0.037

Significância: 0.001

É possível observar que, tanto para /e/, quanto para /o/, a presença de uma vogal alta *anterior* na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como em *cons[i]guir* e *desc[u]brindo*, é um fator altamente favorecedor da realização do processo de alçamento, com pesos relativos de .93 e .90, respectivamente, para /e/ e /o/.

Também com altos pesos relativos (.84 e .83, respectivamente, para /e/ e para /o/), tem-se o fator *presença de uma vogal alta posterior na sílaba seguinte à da pretônica-alvo*, como em *s[i]gurar* e *c[u]stumo*, apontado como altamente favorecedor da realização do processo.

Analisa-se, agora, as ocorrências dos dados desta pesquisa relacionadas a esse resultado, a fim de buscar uma explicação para o fato de a presença de vogal /u/ na sílaba seguinte à da pretônica-alvo ter sido altamente favorecedora não só da realização do alçamento de /o/ (PR .83), como também – e com maior peso relativo (.84) – da aplicação do processo em /e/. Esse resultado não era esperado, pois, segundo Bisol (1981), na cavidade bucal, o espaço para a emissão das vogais anteriores é maior do que aquele para a emissão das posteriores e, assim, a vogal /i/ é mais alta do que /u/. Desse modo, a vogal /u/ não deveria influenciar muito o alçamento da vogal /e/ para /i/, já que “convertê-la em /i/ seria provocar uma articulação mais alta que a própria” (BISOL, 1981, p. 114).

Das 57 ocorrências de pretônica /e/ que apresentavam, na sílaba seguinte, vogal alta posterior, 8 alçaram, sendo elas: *des[i]strutura* (1 ocorrência), *p[i]ndurar* (2 ocorrências), *p[i]ndurava* (1 ocorrência), *s[i]gurar* (2 ocorrências) e *s[i]gurei* (2 ocorrências). Esses vocábulos, em termos de itens lexicais, podem ser organizados como pertencentes a três grupos: (i) *desestruturar*; (ii) *pendurar/pendurava*; e (iii) *segurar/segurei*. Vê-se, basicamente, que a realização do alçamento nesses vocábulos pode resultar da confluência de outros fatores considerados favoráveis à aplicação do processo: no caso de *des[i]strutura*, a vogal pode ter alçado por uma memória da palavra primitiva *estrutura*. Sabe-se que o alçamento é bastante recorrente quando a vogal pretônica /e/ ocorre em início de vocábulo. Nos vocábulos dos paradigmas de *pendurar* e de *segurar*, o alçamento pode ter ocorrido pela influência de um segmento consonantal adjacente à pretônica-alvo: nos casos de *p[i]ndurar* e *p[i]ndurava*, há a consoante oclusiva /p/ e, em *s[i]gurar* e *s[i]gurei*, a pretônica é antecedida pela fricativa /s/.

Apesar de não serem apresentados no presente trabalho, deve-se ressaltar que esses modos de articulação das consoantes precedentes às pretônicas foram dados, pelo VARBRUL, como favorecedores da realização do alçamento.

Comparando /i/ e /u/ como vogais que exercem influência na aplicação do alçamento, pode-se observar, com os resultados obtidos, que a vogal alta /i/ exerce maior influência para a realização do alçamento do que a vogal alta /u/, tanto para a vogal /e/, quanto para /o/. Assim, pode-se dizer que, no caso da vogal /e/, o alçamento se dá, sobretudo, nos contextos denominados *homorgânicos* (BISOL, 1981), ou seja, quando a vogal média *anterior* é seguida de sílaba que apresenta vogal alta também *anterior*, como em *cons[i]guiram* e *qu[i]riam*. Já para a vogal /o/, o alçamento ocorre, principalmente, em contextos *não-homorgânicos*, em que, na sílaba seguinte à da pretônica média *posterior*, encontra-se uma vogal alta *anterior*, como ocorre em *desc[u]brir* e *m[u]rri*.

No que diz respeito à influência de vogais médias e baixa na realização do alçamento, tem-se que, para /e/, a presença de uma vogal média (PR .32), como em *ap[e]guei*, média-baixa (PR .13), como em *desob[e]dece*, ou baixa (PR .22), como em *l[e]vado*, consiste em um fator desfavorecedor da realização do alçamento. Para /o/, a presença de uma vogal média é um fator levemente favorecedor da realização do processo (PR .53), como em *p[u]der*, enquanto a presença de uma vogal média-baixa (PR .46), como em *inc[o]moda*, ou de uma vogal baixa (PR .21), como em *expl[o]rado*, é desfavorecedora da aplicação da regra.

Vale retomar que, tanto para /e/, quanto para /o/, a variável *altura da vogal da sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo* foi selecionada como a mais relevante para a aplicação da regra. Dado esse resultado e os altos pesos relativos referentes à presença de *vogal alta* na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, verifica-se, para a realização do alçamento das vogais pretônicas /e/ e /o/ dos verbos na variedade do interior paulista, a grande relevância do processo de harmonização vocálica.

Para se observar se a tonicidade dessa vogal alta é relevante ou, até mesmo, determinante à aplicação do processo, foram cruzadas as variáveis *tonicidade* e *altura da vogal da sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo*. Os resultados de tal cruzamento podem ser visualizados a partir da tabela 3.

Tabela 3. Frequências de alçamento de /e/ e de /o/ em relação à *tonicidade* e à *posição ântero-posterior da vogal alta*

	Pretônica /e/	Pretônica /o/
Alta anterior tônica	62% (307/493)	60% (96/161)
Alta anterior átona	28% (35/125)	16% (16/97)
Alta posterior tônica	0% (0/7)	31% (17/54)
Alta posterior átona	16% (8/50)	12% (7/60)

Pode-se observar que o único contexto em que o número de pretônicas alçadas supera o de não-alçadas é aquele em que há uma vogal *alta anterior tônica* (62% de alçamento para

/e/ e 60% para /o/), como em *p[i]dindo* e *d[u]rmimos*. Já no caso da vogal *alta anterior átona* na sílaba seguinte à da pretônica, como em *acr[i]ditar* e *c[u]zinhou*, mesmo tratando-se ainda de vogal *alta*, as porcentagens de alçamento foram muito menores (28% e 16%, para /e/ e /o/, respectivamente).

Dados esses resultados, verifica-se que, ao encontro do que afirma Bisol (1981), para as vogais pretônicas dos verbos na variedade do interior paulista, a tonicidade da vogal /i/ da sílaba subsequente é um fator *relevante* para o alçamento, porém não se trata de um contexto *determinante* para a realização do processo, tendo em vista que (i) há casos de não-alçamento nesse contexto, como em *ad[e]riu* e *res[o]lvi*; e (ii) há casos de alçamento quando há vogal *alta átona* na sílaba seguinte, como em *pr[i]cisavam* e *c[u]zinhando*.

Quando se observa o comportamento da vogal posterior /u/ influenciando a aplicação ou não do alçamento em pretônicas, verifica-se que, independentemente da sua tonicidade, os casos de alçamento, tanto para /e/ (0% para /u/ tônica e 16% para /u/ átona), quanto para /o/ (31% para /u/ tônica e 12% para /u/ átona), são relativamente baixos. No entanto, cabe destacar que a maior porcentagem de alçamento (31%) se dá quando a vogal *alta posterior /u/ é tônica* e a pretônica também é posterior (/o/), como em *pr[u]cura*. Portanto, verifica-se, de modo geral, que, como ocorre em pretônicas seguidas de vogal *alta anterior*, nas seguidas de vogal *alta posterior*, a tonicidade da vogal *alta* também é relevante para a realização do alçamento⁴. No entanto, como já afirmado para a vogal /i/, observa-se que, embora relevante, o fato de a vogal /u/ ser tônica não é determinante para a realização do alçamento.

Outra variável analisada que se relaciona ao processo de harmonização vocálica, por – como o próprio nome aponta – apresentar uma vogal *alta*, consiste no *tipo de sufixo com vogal alta presente no vocábulo em que a pretônica-alvo ocorre*. Essa variável se destaca por ter sido indicada pelo programa estatístico como a segunda mais importante para a aplicação do alçamento das vogais médias pretônicas dos verbos na variedade considerada.

Antes da apresentação dos resultados obtidos em relação a essa variável, deve-se destacar que sua consideração se dá para que possam ser avaliados os comportamentos dos sufixos que contem vogal *alta* como favorecedores ou não do alçamento. Sendo assim, só são considerados sufixos que apresentam vogal *alta*, razão pela qual são contabilizadas, no total, apenas 373 ocorrências de vogal pretônica /e/ e 177 de /o/.

Tabela 4. Alçamento de /e/ e de /o/ em relação ao *tipo de sufixo com vogal alta presente no vocábulo em que a pretônica-alvo ocorre*

	Pretônica /e/		Pretônica /o/	
	Frequência	PR	Frequência	PR
DNP –i	42% (34/81)	.59	29% (11/38)	.50
DMT –ia (Ø, -m, -mos)	63%(135/214)	.69	44% (51/116)	.51

⁴ Embora tenha havido 0% de alçamento de /e/ seguido de vogal *alta posterior tônica*, o que poderia refutar essa afirmação, cabe destacar que houve apenas sete ocorrências de vogal /e/ presentes nesse contexto.

DMT –ria (Ø, -m, -mos)	3% (2/78)	.08	0% (0/23)	.00
Total	46% (171/373)		35% (62/177)	
Input: 0.06	Input: 0.07			
Signific.:0.037	Significância: 0.001			

A tabela 4 mostra que a presença de um sufixo modo-temporal de pretérito imperfeito /-ia/, como em *d[i]via* e *p[u]dia*, é favorecedora da realização do alçamento, tanto de /e/ (PR .69), quanto de /o/ (PR .51). Já a presença do sufixo número-pessoal /-i/ no vocábulo, como em *p[i]di* e *esc[u]ndi*, é, para /e/, favorecedora da realização do alçamento (PR .59) e, para /o/, neutra (PR .50).

Sobre os sufixos verbais, Bisol (1981) afirma que tem comportamento distinto dos sufixos nominais em relação à harmonização vocálica. No entanto, por não considerar os diferentes sufixos verbais separadamente, afirma apenas que, de forma geral, tendem a favorecer o processo de harmonização vocálica.

Collischonn e Schwindt (2004) tomam os sufixos verbais separadamente e, com isso, atestam que há um sufixo verbal que, ao contrário dos demais, é forte desfavorecedor da aplicação do processo. Na presente pesquisa, tal resultado também foi encontrado: o sufixo modo-temporal de futuro do pretérito /-ria/, como em *d[e]v[e]ria* e *p[o]d[e]ria*, desfavorece fortemente o alçamento de /e/ (PR .08) e bloqueia o de /o/ (PR .00).

Collischonn e Schwindt (2004) apontam duas possíveis justificativas para esse resultado. A primeira afirma que a forma verbal de futuro do pretérito tem uso reduzido na língua falada do Português Brasileiro, sendo, muitas vezes, substituída por verbo no pretérito imperfeito. Além disso, nas vezes em que ocorre, costuma estar vinculada à fala cuidada ou à função de modalizador do discurso. A segunda explicação que os autores apontam é a de que esses morfemas se configuraram como palavras prosódicas independentes. Vigário (2001) defende a existência de fronteira prosódica entre o radical e o sufixo verbal, com base na ocorrência de *mesóclise*, como em *dever-se-ia* e *pensar-se-á*. Tendo em vista o fato de a harmonização vocálica não atravessar fronteiras de palavras prosódicas, o alçamento tende a não ocorrer em verbos que apresentam o sufixo modo-temporal de futuro do pretérito.

Passa-se, por fim, à consideração da variável *conjugação do verbo em que a pretônica-alvo ocorre*, apontada pelo programa estatístico como a terceira mais relevante à aplicação do alçamento de /e/⁵.

Tabela 5. Alçamento de /e/ em relação à *conjugação do verbo em que a pretônica ocorre*

	Pretônica /e/	
	Frequência	PR
1ª conjugação	8% (104/1304)	.48

⁵ Essa variável não foi selecionada pelo programa estatístico como relevante à aplicação do alçamento da vogal pretônica /o/, o que justifica a ausência dos resultados referentes a essa vogal na tabela 5 deste trabalho.

2ª conjugação	15% (143/964)	.42
3ª conjugação	76% (143/187)	.89
Total	16% (390/2455)	

Input: 0.06

Significância: 0.037

Observa-se, pela tabela 5, que o fato de o verbo ser de terceira conjugação, como em *s[i]ntir*, é altamente favorecedor (PR .89) da realização do alçamento, o que pode ser explicado por verbos de terceira conjugação apresentarem vogal temática /i/, vogal alta anterior cuja presença na sílaba seguinte à da pretônica-alvo, como já visto neste artigo, favorece a realização do alçamento. Já o fato de o verbo em que a pretônica-alvo está inserida ser de segunda conjugação (PR .42), como em *escr[e]ver*, ou de primeira (PR .48), como em *c[o]rtar*, mostra-se desfavorecedor da aplicação do fenômeno.

Quanto à frequência de ocorrência do alçamento, observa-se que as vogais pretônicas presentes em verbos de *terceira* conjugação apresentam maior porcentagem de alçamento do que pretônicas em verbos de *segunda* conjugação (76% e 15%, respectivamente), mesmo apesar do fato de, em muitos casos, esses verbos compartilharem dos mesmos sufixos com vogal alta, como /-i/ e /-ia/ (*vender/vendi/vendia* e *pedir/pedi/pedia*). Como justificativa a esse fato, pode-se valer dos apontamentos de Bisol (1981) e de Collischonn e Schwindt (2004), que afirmam que, em muitas ocorrências de verbos de terceira conjugação, a pretônica-alvo é uma vogal do radical, que, em outras formas do paradigma, apresenta-se como categoricamente alta, como em *m[i]ntia – minto* e *d[u]rmir – durmo*, como resultado da regra de harmonia vocálica na raiz verbal.

Após a discussão dos resultados relativos às principais variáveis relacionadas ao processo de harmonização vocálica, são apresentadas, na próxima seção, as considerações finais sobre a presente pesquisa.

5) Considerações finais

Como pôde ser observado neste trabalho, de modo geral, a *harmonização vocálica* é o processo que mais atua na aplicação do alçamento vocálico das vogais médias pretônicas dos verbos na variedade do interior paulista. Verificando-se os dados levantados, constata-se que, na maioria dos casos em que há alçamento, seja ele categórico ou variável, há uma vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica alçada. A importante atuação do processo de harmonização vocálica pode ser observada, também, pelo fato de a variável *altura da vogal presente na sílaba subsequente à sílaba da pretônica-alvo* ter sido selecionada pelo programa estatístico como a mais relevante à aplicação do fenômeno, apresentando altos pesos relativos para o fator *presença de vogal alta na sílaba seguinte à da pretônica-alvo*.

Para a vogal pretônica /e/, esse processo mostra-se ainda mais atuante, tendo em vista o fato de as variáveis selecionadas como segunda e terceira mais relevantes à aplicação do processo – sendo elas, respectivamente, *tipo de sufixo com vogal alta presente no vocábulo em que a pretônica-alvo ocorre* e *conjugação do verbo em que a pretônica-alvo ocorre* –, também serem relacionadas ao processo de harmonização vocálica.

Enquanto, para os verbos, verificou-se que o processo mais relevante à aplicação do alçamento é a *harmonização vocálica* – especialmente no que diz respeito à pretônica /e/ –, nos nomes, o processo que mais atua é a *redução*, conforme atesta Silveira (2008), que descreve o comportamento das vogais médias pretônicas nos nomes na variedade do interior paulista.

Como possíveis explicações para esse diferente resultado a depender da classe gramatical, pode-se valer de características morfofonológicas específicas dos verbos, que são, de diferentes formas, relacionadas à presença de uma vogal alta. Tem-se, por exemplo, (i) a existência de harmonia vocálica na raiz verbal de certas formas verbais de terceira conjugação, como em *sinto* (*sentir*); (ii) os sufixos verbais com vogal alta /i/ serem – com exceção do sufixo modo-temporal do futuro do pretérito /-ria/ – favorecedores da aplicação do processo no que tange à vogal /e/, como apresentado na seção 4 deste trabalho; e (iii) verbos de terceira conjugação apresentarem, como vogal temática, a vogal alta anterior /i/, cuja presença na sílaba seguinte à da pretônica-alvo é, como visto na seção 4 deste artigo, altamente favorecedora da realização do alçamento.

Referências

ABAURRE-GNERRE, M. B. M. Processos fonológicos segmentais como índices de padrões prosódicos diversos nos estilos formal e casual do português do Brasil. *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 2, p. 23-44, 1981.

BISOL, L. *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 1981. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Primeira edição em 1970).

CARMO, M. C. *As vogais médias pretônicas dos verbos na fala culta do interior paulista*. 2009. 119 f. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2009.

COLLISCHONN, G.; SCHWINDT, L. C. Harmonia vocálica no sistema verbal do português do sul do Brasil. *Estudos de Fonologia e de Morfologia*. Porto Alegre, v. 18, n. 36, p. 73-82, 2004.

FARACO, C. A. *Lingüística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 14-90.

GONÇALVES, S. C. L. *O português falado na região de São José do Rio Preto: constituição de um banco de dados anotado para o seu estudo*. Relatório científico final apresentado à FAPESP. 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br/histórico/relatoriofinal>.

_____. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. Disponível em: <http://www.alip.ibilce.unesp.br/iboruna>.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. 11th printing. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991. (Primeira edição em 1972).

SCHWINDT, L. C. A regra variável de harmonização vocálica no RS. In: BISOL, L.; BRESCANCINI, C. R. (Org.) *Fonologia e Variação: recortes do Português Brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 161-182.

SILVEIRA, A. A. M. *As vogais pretônicas na fala culta do noroeste paulista*. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

VIGÁRIO, M. *The Prosodic Word in European Portuguese*. 2001. 397 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001.

A Organização dos Glides Intervocálicos no PB

Evilázia Ferreira Martins (UFMG)¹

Resumo: Este artigo objetiva demonstrar, através do estudo dos glides intervocálicos, os vestígios sobre o papel do glide no sistema lingüístico do PB. Foram observadas suas propriedades fonológicas e fonéticas e como elas interagem com o restante do sistema: acento e sílaba. Cogitou-se que o glide poderia atuar no sistema lingüístico fonológico como vogal (V) ou consoante (C). Como vogal, ele não faz parte da representação subjacente, i.e., é um alofone vocálico, e não atribui peso a sílaba (Câmara Jr. (1984), Leite (1979), Lopez (1979), Silva, (1992, 1996) e Lee (1999). Como consoante, pode ocupar posições consonantais e pode atribuir peso à sílaba (Câmara Jr. (1977, 1970), Collischonn (1996) e Wetzels (2000). Diferente destas duas linhagens, Bisol (1989) não afirma se os glides são C ou V, apenas os identificam como fonológicos ou fonéticos a partir do peso que atribuem à sílaba. Já Mateus (1982) os propõe parcialmente fonemas e parcialmente alofones. Dentre essas, a proposta mais comumente aceita o analisa como uma vogal na parte subjacente do sistema lingüístico. No entanto, os dados da língua permitem que sejam investigadas outras possibilidades. O resultado do estudo mostrou que há fortes motivações para se aumentar o inventário consonantal do PB com a inclusão dos glides. Essa solução parece mais apropriada quando se analisa a organização do sistema lingüístico dessa língua, i.e., o acento e a sílaba. Outro dado utilizado para se chegar a essa conclusão foi a sua realização fonética, que expressa sua relação com o acento. Para isso, observou-se o glide intervocálico sob a perspectiva de duas teorias acentuais principais: Bisol (1992), que atribui o acento a sílaba paroxítona, ou a sílaba oxítona com rima ramificada; e Lee (2002, 2005) que acentua a última vogal do radical. Nas duas teorias, a hipótese mais vantajosa era considerar o glide uma consoante, em contraposição a sua interpretação como vogal.

1) Revisão da Literatura

1.1) Os Glides

O termo glide foi inicialmente utilizado pelos foneticistas das três primeiras décadas do século XX para designar os sons de transição problemáticos à imposição de técnicas de segmentação dos sons da fala. Segundo Pike² (1972, p.48), Jones e Kenyon estabeleciam dois tipos de sons da fala: os *speech sounds*, considerados sons estáticos, e os *glides*, sons dinâmicos, considerados meras transições. Essa divisão era problemática porque tentava se ancorar apenas em aspectos fonéticos. Diante disso, Pike (1972) assume, assim como Bloomfield³ (1961), que os glides não são designados principalmente pela sua produção acústica e articulatória, e, sim, devido a sua interpretação fonêmica⁴.

Foneticamente os sons da linguagem podem ser divididos, conforme Pike⁵ (1968), em vocóides e não-vocóides. Os vocóides são os sons produzidos com a soltura do ar através da região central da língua e não produzem fricção forte na boca. Compreendem os sons vocálicos, os glides vocálicos e o [r], enquanto os não-vocóides são sons que incluem qualquer som que a corrente de ar escape: do nariz, mas não da boca; através da lateral da língua; da boca, mas com fricção localizada em algum ponto da boca e sons nos quais a corrente de ar não escapa.

¹ Orientador: Seung Hwa Lee

² O texto foi divulgado pela primeira vez em 1944.

³ O texto foi divulgado pela primeira vez em 1933.

⁴ O termo *fonêmica* equivale-se, neste texto, ao termo fonologia.

⁵ O texto foi divulgado pela primeira vez em 1947.

Já, fonemicamente, as línguas apresentam dois grupos sonoros que são divididos de acordo com sua função/distribuição na sílaba e de acordo com suas características articulatórias típicas. São denominados Vogais e Consoantes. Ainda segundo Pike (1968), as vogais compreendem o grupo que é, frequentemente, silábico e, basicamente, estabelecido como vocóide. As consoantes, mais frequentemente, mas não exclusivamente, funcionam como não-silábicas e, sendo, assim, basicamente, mas não exclusivamente, consideradas não-vocóides.

A propriedade [vocóide] identifica o grupo fonético de maior probabilidade para funcionar fonologicamente no sistema como silábico ou não-silábico. Observando isso, Pike (1968) propôs que os glides são o pequeno grupo de sons vocóides que são não-silábicos (sons de [j], [ɥ] e [r]). Esses sons podem executar no sistema o papel das consoantes, ou se apresentar como membro vocálico não-acentuado de uma sequência. Nesses termos, o estabelecimento dos glides depende diretamente da constituição silábica e do sistema sonoro de cada língua.

Na Teoria Gerativa (*The Sound Pattern of English*, Chomsky e Halle, 1968), os Glides são uma categoria básica de segmentos, paralela às categorias: Vogais, Líquidas e Nasais silábicas, Líquidas e Nasais não-silábicas e Obstruintes. Essas são especificadas pelos traços de classe principal, como podemos ver, abaixo:

Tabela 1

	Soante	Consonantal	Silábico
Vogais	+	-	+
Líquidas e nasais silábicas	+	+	-
Líquidas e nasais não-silábicas	+	+	+
Obstruintes	-	+	-
Glides	+	-	-

(Matzenauer, 2005, p.22)

Neste modelo, observamos que não há mais a dicotomia *Vogal versus Consoante*. Apenas há a categoria *Vogal*, formada por sons sem oclusão no trato oral, opondo-se às outras categorias que executam nas línguas o papel de Consoantes, ocupando as margens silábicas (Hyman, 1975, p. 44, Clements & Keyser, 1983). Já, a categoria consonantal (C) se torna um traço que caracteriza os sons com algum tipo de oclusão/fricção. O traço vocálico é substituído pelos traços soante e silábico. Mattoso Câmara Jr.⁶ (1977, p. 52), citando o critério distributivo de Trubetzkoy (1939, p.166), lembra que o PB é uma língua no qual esse critério se aplica, permitindo somente vogais na posição de núcleo silábico. Neste caso, o conceito de silábico coincide-se com o conceito de vogal.

Geralmente, nas línguas do mundo, os glides vocálicos correspondem às vogais altas de seu sistema lingüístico. No Inglês, assim como no PB, temos somente dois glides: anterior e posterior, [+ alto]. Esse fato não se dá por coincidência. Na escala de sonoridade, as vogais altas são caracterizadas como as menos sonoras e assim menos proeminentes (Crosswhite,

⁶ O texto foi divulgado pela primeira vez em 1953.

1999). Isso torna possível sua ocupação em posições de baixa proeminência, i.e., as margens silábicas.

Os glides antecedem ou sucedem uma vogal. Quando os glides são alofones vocálicos, eles formam ditongos. O ditongo é crescente quando o glide antecede a vogal (âg[ʊ]a, q[ʊ]adro). Se o glide sucede à vogal, então, forma-se um ditongo decrescente (ga[ɪ]ta, a[ʊ]rora, le[ɪ]te).

Os estudos sobre os glides no PB circundam dois tipos de investigação. O primeiro tipo é a investigação fonológica. Ela analisa o sistema lingüístico do PB e as proposições dos princípios e parâmetros universais com a finalidade de agrupar argumentos para os classificarem como consoantes ou vogais no PB. A outra é fonética e tenta compreender porque os glides podem, em alguns contextos: estar em variação livre com vogais altas ou, em alguns dialetos, com consoantes; porque, em alguns contextos, eles podem se realizar ou não (sem prejuízo a interpretação semântica da palavra) e porque, em alguns contextos, simplesmente, eles não permitem nada disso, isto é, sua realização é obrigatória. De alguma forma, a análise fonética pode auxiliar na interpretação fonológica e isso será feito neste trabalho.

A análise fonológica pode optar por descrever o glide como fonema (Mattoso Câmara Jr. (1977) (1970⁷), Collischonn (1996) e Wetzels (2000)). Com isso, aumenta-se o número de segmentos no inventário da língua, mas, por outro lado, reduz-se o número de tipos silábicos. Essa interpretação também é vantajosa para a análise acentual, como se verá no desenvolvimento deste trabalho.

A outra análise possível é afirmar que o glide é um alofone vocálico (Mattoso Câmara Jr. (1984⁸), Leite (1979), Lopez (1979), Silva, (1992) (1996) e Lee (1999)). A grande maioria dos estudos sobre o glide admite essa hipótese por duas justificativas: uma particular e a outra universal. A primeira recorre à ausência de pares mínimos no PB entre os glides e os segmentos foneticamente semelhantes (ver qual autor fala isso), isto é, as vogais. Aparentemente, apenas há o par mínimo [kʷãdu] *quando* e [kuãdu] *coando* (Cagliari, 2009). No entanto, os dois exemplos vêm de formas fonológicas distintas /kʷaŋdo/ ou /kʷaŋdo/ *quando* e /koaŋdo/ *coando*. Logo, mesmo que foneticamente a alternância entre glide e vogal indique o contraste entre estes dois segmentos, o que, na verdade, o proporciona são as vogais [o] e [u]. Outra interpretação que exige o glide da forma subjacente é afirmar que a sequência /kʷ/ é um segmento complexo, isto é, ele apresenta apenas um nó de raiz (uma unidade temporal). A segunda interpretação parte da afirmação de Hyman (1975) de que as línguas que contrastam vogais altas e glides necessariamente também fazem distinção entre vogais longas e curtas e este não é o caso do PB.

No entanto, as análises que defendem o glide como alofone vocálico se deparam com o problema de derivar dois tipos de glides. Isso ocorre porque a maioria dos glides pré-vocálicos podem se alternar livremente com vogais altas (t[ɪ]ara ~ t[i]ara). Diferente disso, os glides pós-vocálicos não o podem. São, assim, obrigatórios. As análises que obedecem à teoria gerativa (a exemplo, Lopez (1979)) precisam derivar um glide no início da derivação e outro no final da derivação, isto é, o glide fonético.

⁷ O texto foi divulgado pela primeira vez em 1969.

⁸ O texto foi divulgado pela primeira vez em 1970.

1.2) Glides Intervocálicos

É unânime a afirmação de que os glides consecutivos às vogais [ɛ, e] tônicas quando pospostos por outra vogal são introduzidos em algum nível da derivação, e, deste modo, não correspondem a uma representação no nível subjacente da língua. Citamos por exemplo, a palavra *passeio* que, neste sentido, apresenta a representação subjacente /pase+o/ e a superficial [pa'seju]. Também é consenso que o objetivo de se introduzir um glide nesta posição é motivado para se evitar a ocorrência do hiato. Apenas Couto (1994) afirma que este processo ocorre para separar duas vogais, sendo o glide, neste caso, além de vocálico, também consonantal. No entanto, como e em qual ponto da derivação isso ocorre varia de acordo com os autores supracitados. Abaixo, ilustram-se essas idéias.

Conforme Mattoso Câmara Jr. (1977, 1970, 1984), Lopez (1979) e Mateus (1982), os glides intervocálicos são apenas sons de transição entre vogais, sem valor distintivo e fonêmico. Esse glide surge devido a fatores mecânicos para desfazer os hiatos, sendo, somente, a realização fonética da vogal simples.

Segundo Mattoso Câmara Jr. (1977, 1970, 1984), estes glides podem ser observados tanto após as vogais [- rec] quanto [+ rec]. Citamos *cheio* [ʃeyu]⁹ e *tua* [tuwə]. Para ele, o hiato –ea, por exemplo, ‘européia’, apenas se ditonga somente se a vogal /e/ for tônica. Ele também estabelece como limite de ocorrência do processo a palavra fonológica e demonstra em ‘vê-a’ (forma verbal *vê* com pronome *a* enclítico) que a inserção do glide não ocorre.

O posicionamento dos glides intervocálicos na sílaba é um ponto bastante discutido. Sobre isso, Lopez (1979, p.114), diferentemente dos fonólogos do início da década de 1990, afirma que o glide epentético une-se à vogal seguinte como um onset silábico, sendo introduzido após as regras de formação de conversão de vogal-glide (*boa* [bɔwə] e *saia* [[sajə]). Após a inserção deste glide G (consonantal), um glide V (vocálico) é inserido após a vogal da sílaba anterior, para diminuir o impacto na passagem da vogal média para o glide G (*boa* [bɔwə] e *saia* [sajə]). Ainda de acordo com Lopez (1979, p. 112), essas semivogais intervocálicas são menos sonoras que os glides V e formando uma juntura menos próxima com a vogal precedente. Assim, foneticamente, são consideradas mais próximas dos glides G.

Para Mira Mateus (1982), estes glides são inseridos por regras de ditongação. A autora considera os contextos ‘anterior’ e ‘posterior’ à posição de inserção do glide como influenciadores e determinantes a sua ocorrência. Um glide [- rec] é inserido após uma vogal [- alta], [- rec] [+ acento] se esta for seguida por uma vogal que não seja [+ alta]. Isso explica o fato que os glides não se inserem antes de vogais [+ altas]. São exemplos as palavras: *judeu* (a representação fonética é [ʒu'deɹu] e não *¹⁰[ʒu'deɹu]) e *céu* ([ˈseɹu]). Palavras como *rodeio* [ho'deɹu] e *correio* [korɐɹu] não são consideradas exceções, porque a transformação da vogal em glide ocorre antes do alçamento (neutralização) da vogal [- alta] para [+ alta] em final de palavra.

Silva (1992) (1996) afirma que considerar o glide intervocálico no onset é a hipótese mais simples. No entanto, ela acredita que ele não está nessa posição porque, no PB, formas

⁹ Em seu livro, Mattoso Câmara Jr. (1953/1977) utiliza a representação fonética [xeiyu] para a palavra *cheiro* e [tuwa] para a palavra *tua*. Optamos por utilizar a adaptá-las à representação atual.

¹⁰ O símbolo (*) significa proibido, assim, *[ʒu'deɹu] corresponde a ‘proibido a forma [ʒu'deɹu]’.

como *['lakajũ], com glide intervocálico pós-tônico, na qual o acento recai sobre a terceira posição nuclear, seriam possíveis; todavia, elas não ocorrem no português. No entanto, observamos que o PB é uma língua que tende a acentuar suas palavras sempre na borda direita da palavra, em sua penúltima ou última sílaba, ocorrendo, assim, um número limitado de palavras proparoxítonas que tendem a se reduzir ao formato paroxítono, quando permitido pelo padrão silábico: 'xícara' ['xikrə], 'fósforo' ['fosfru], abóbora [a'bɔbrə].

Porém, como já se afirmou acima, as proparoxítonas são tidas como uma exceção. Logo, a não existência de formas como *['lakajũ] pode ser atribuída a uma lacuna natural de um conjunto defectivo das formas que ainda sobrevivem no sistema sincrônico atual. Além disso, a autora assume que os segmentos [k^w, g^w, ɲ, ʎ, ʒ, ɣ, h], todos consoantes, assim como os glides, não ocorrem na penúltima sílaba da palavra, quando o acento é proparoxítono (em Silva (1996), ela apresenta algumas exceções a essa afirmação – frí[ʒ]ido, Mé[ʃ]ico –, o que não refuta nossa afirmação), o que faz questionar se, realmente, este é um bom argumento para excluí-los da posição de onset¹¹. Desse modo, baseada na localização da proeminência acentual, Silva (1992, 1996) propõe que os glides intervocálicos ocupam o núcleo junto a vogal.

1.3) A Sílaba e o Acento no PB

A estrutura silábica, conforme Selkirk (1982), é formada pelos constituintes: onset (O) e rima (R), sendo este último formado por núcleo (N) e coda (C). No PB, cada constituinte silábico pode comportar até no máximo dois elementos. A estrutura silábica é considerada previsível, e diretamente dependente da proposição dos traços de classe principal. Por isso, se faz tão importante determinar o funcionamento dos glides, para se prever melhor a formação silábica. Abaixo, representam-se as duas possibilidades de ocupação silábica pelo glide. Na figura 2, o glide é alofone de uma vogal e, na figura 3, o glide é um fonema, classificado como consoante.

Figura 2¹²

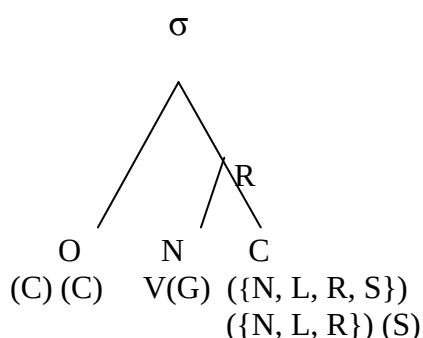
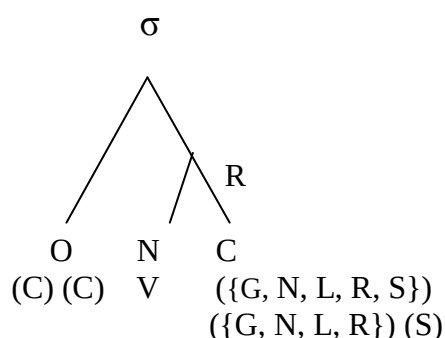


Figura 3



¹¹ Silva (1992, p. 111) afirma que diferente dos glides, estas vogais podem ocupar o onset da sílaba consecutiva à sílaba de acentuação proparoxítona ('Cânhamo' ['Kaŋamu] 'México' ['meʃiku], frígido ['frizidu]).

¹² O molde silábico a. foi extraído de Lee, 1999.

Observa-se, acima, que o PB permite duas consoantes no onset (*clau*stro, *pro*testo). Em 1, o glide pós-vocálico se localiza no núcleo (formando um segmento complexo), junto à vogal (*gai*ta, *moi*ta); Em 2, ele se localiza na coda junto as consoantes. Os parênteses indicam que os segmentos ocorrem opcionalmente e cada um significa uma posição na sílaba. Os colchetes significam que só pode ocorrer um segmento por vez (*const*ante, *per*mito, *gai*ta, *áureo*, *anzol*, *país*).

1.4) O Peso Silábico

Para a fonologia atual, a funcionalidade do peso silábico no PB ainda é um assunto discutível. O PB é uma língua que caracteristicamente apresenta uma janela de três sílabas, da direita para a esquerda, às quais podem ser atribuídas o acento primário. Mesmo sendo possível o acento à sílaba proparoxítona, os padrões paroxítono e oxítono são mais comuns e quantitativamente significativos para a língua. Isso possibilita duas propostas de padrão rítmico. O Troqueu (Bisol, 1992), com base no peso silábico e o Iâmbico (Lee, 2002, 2005), com referência morfológica. Abaixo, resumem-se duas propostas de organização do acento na fonologia do PB.

1.5) O Acento

Bisol (1992), com base na teoria métrica, propõe que o acento primário do PB constrói pés binários de cabeça à esquerda, sensíveis ao peso inerente da rima ramificada que seguem disjuntivamente uma das duas regras no domínio da palavra:

- i. Atribua um asterisco (*) à sílaba pesada final, i.e., sílaba de rima ramificada.
- ii. Nos demais casos, forme um constituinte binário (não iterativamente) com proeminência à esquerda, de tipo (*.), junto à borda direita da palavra (Bisol, 1992, p. 69).

Bisol (1992) apresenta uma análise unificada do acento, isto é, suas regras servem tanto para explicar os nomes quanto os verbos. Assim, enquanto o item (i) acima é responsável pela atribuição do acento em nomes, como *sabão*, *cordel*, *labor*, *troféu*, devido às rimas ramificadas, o item (ii) acima atribui acento à mesa, *bola*, *cela*, *ampola*, *timbre*, etc. Essas regras são cíclicas nos nomes, e se aplicam sempre que um morfema sufixal é adicionado ('casa, casa'mento, casamen'tinho). Essas mesmas regras nos verbos são não cíclicas, e se aplicam de uma só vez, quando a palavra está pronta.

A autora utiliza o recurso da Extrametricidade aos itens periféricos à direita, a fim de regular algumas palavras prosódicas ao domínio das regras de acento, associando novamente esses elementos pela regra de Adjunção da Sílaba perdida (ASP) ao se formarem os pés. A silabação é previsível e contínua – realiza-se sempre no início de cada ciclo, após a inserção de um elemento morfológico – ocorre antes da Regra de Formação dos constituintes prosódicos. As palavras proparoxítonas e as paroxítonas com sílaba final ramificada, já apresentam no léxico a informação de extrametricidade silábica ou segmental.

Outra análise possível para o PB, neste texto, ela será ilustrada pelos trabalhos de Lee (2002, 2005) considera como domínio do acento do não-verbo, não-marcado, é o radical derivacional, sendo acentuada a última vogal do radical, *mes+a*, *bol+a*, *ampol+a*, *timbr+e*. O

acento sempre cai mais à borda direita da palavra. Logo, as palavras como *saci*, *tricô* e *café* apresentam acento na última sílaba, porque o domínio do radical derivacional é o mesmo da palavra fonológica, já que eles são ausentes de marca de gênero/vogal temática.

Diferente do arguido por Bisol (1992) e Wetzels (1992) que afirmam que o pé do PB é troqueu moráico, a análise de Lee (2002, 2005) prevê que os pés métricos do PB são de cabeça à direita, i.e., iâmbicos, como ilustramos nos exemplos (2b) e (2d):

Tabela 4

Pés Métricos	a.Proparoxítona	b.Paroxítona	c.Paroxítona com última sílaba ramificada	d.Oxítona
1.Bisol (1992) e Wetzels (1992)	^l lampa<da> (* .)	^l bola (* .)	^l uti< > (* .)	tri ^l co/t/ (*)
2.Lee (2002) e (2005)	^l lampada (* .)	^l bol+a (*)	^l util (* .)	tri ^l co (. *)

Lee (2002) e (2005) consegue analisar o acento do PB sem utilizar o recurso da extrametricidade, exceto aos verbos. No entanto, sua análise utiliza a noção de marcação para explicar exemplos como (2a) e (2c). Isso expõe esses casos como marcados na língua, e, por isso, formam o pé troqueu. Neste caso, tem-se o troqueu silábico (não-iterativo, domínio do radical), pois o autor assume que o PB não é sensível ao peso silábico. Além destes exemplos, também os verbos, acentuados no nível da palavra, são troqueus. O resultado disso é uma atribuição de acento sensível a categoria lexical.

2) Análise: Os glides intervocálicos

Glides intervocálicos são segmentos que se realizam entre segmentos [+ silábicos] (^lba^loneta', ^lce^la', ^lCa^lan'). A maioria dos glides intervocálicos não tem segmento correspondente na representação subjacente da palavra (seja ele vocálico, consonantal, ou mesmo o próprio glide). O principal argumento para essa conclusão é a previsibilidade de sua realização (Mateus, 1982). Assim, o glide intervocálico é criado e concorda com os traços [recuado] e [arredondado] da vogal que o precede; esta vogal necessariamente deve ser tônica, [-alta] (e,ɛ,o,ɔ) e a vogal que o segue deve ser [- alta].

Outras duas características diferenciam o glide intervocálico previsível do glide intervocálico não-previsível¹³. A primeira é sua não ocorrência em todas as formas de um paradigma (passe^lo-passear, porém cu^la-cu^lleira); a segunda é sua ocorrência variável, dependente de condições extralingüísticas ([a^lreia] ~ [a^lrea] 'areia', porém [ku^la] *[kua]). Vejam abaixo:

¹³ Este texto trata como glide intervocálico previsível aquele que não tem unidade temporal correspondente na forma subjacente.

Glides intervocálicos previsíveis:

ʼce[ɹ]a, porém *ceʼar*

pas ʼse[ɹ]o, porém *passeʼar*

ca ho[ɹ]a, porém *canoʼa*

ʼdo[ɹ]a, porém *doa ʼção*

Fazem-se duas pontuações sobre os exemplos acima. Segundo Chomsky e Halle (1968), sons bastante semelhantes em uma língua podem funcionar como uma classe natural. Assim, observa-se que [ɹ] e [ɹ̥] formam uma classe natural, porque os dois podem ser inseridos no contexto descrito acima. Nota-se, também, que a inserção pode ocorrer tanto entre verbos quanto em nomes não sendo sensível a categoria lexical, no entanto, a alteração do acento é diretamente influente em sua ocorrência (isso se deve, provavelmente, à tendência de as sílabas tônicas apresentarem maior duração que as átonas). Quando a vogal que antecede o glide se torna átona, ou é naturalmente átona (*aʼmendoa*, então **aʼmendo[ɹ̥]a*), automaticamente o glide perde o contexto para sua realização. Abaixo citamos exemplos de glides intervocálicos não previsíveis:

ʼbo[ɹ]a, então *bo[ɹ]aʼr*

go[ɹ]ʼaba e *go[ɹ]aʼbada*

Ca[ɹ]an, então *Ca[ɹ]anʼzinho*

Nos casos acima, com a alteração do acento, o glide ainda se realiza, não dependendo, deste modo, do contexto.

Há duas explicações para o fato de os glides intervocálicos apenas antecederem, fonologicamente, segmentos [-altos]. A primeira, apresentada por Mateus (1982), afirma que em palavras com sequência fonológica de vogal [+/-ATR], [-alta] e vogal [+alta], o glide não pode ser inserido, devido a segunda vogal ser [+alta]: **europeɹ̥*, ‘europeu’, **judeɹ̥*, ‘judeu’.

Ela explica que realizações fonéticas do tipo [*paseɹ̥u*], com glide anterior a vogal [u] só é possível porque a neutralização da vogal subjacente /o/ para [u] realiza-se antes da inserção do glide (consideramos aqui uma teoria com base no ordenamento), deste modo, o glide é inserido antes de vogal [-alta].

A segunda explicação fundamenta-se na aceitação de que os glides fazem parte do inventário subjacente da língua como glides. Assim, a inserção do glide é proibida porque no PB proíbe-se a realização de dois glides consecutivos na mesma sílaba **eu.ro.peɹ̥*, ‘europeu’, **ju.deɹ̥*, ‘judeu’. Essa explicação é mais simples, porém exige-se que aceite esse segmento como fonológico em uma língua que não há pares mínimos entre glides e seus sons foneticamente semelhantes, isto é, as vogais altas, como afirmamos anteriormente.

Aceitar que o glide faz parte do inventário fonológico da língua também descomplica a atuação da acentuação do PB. Vejam os exemplos abaixo:

pas ʼse[ɹ]o ~ *pas ʼse[ɹ]*

ˈme[ɪ]o ~ ˈme[ɪ]

ˈvelho ~ ˈve[ɪ]

ˈme[ɪ]a (somente)

O segundo exemplo de cada palavra acima mostra um processo bastante comum do falar norte-mineiro: o apagamento do marcador de palavra /o/. Este apagamento é sensível à informação lexical e permite somente a realização de ‘o me[ɪ]’ mas não de *‘a me[ɪ]’. O que sugere que o marcador masculino é uma informação redundante. Fonologicamente¹⁴, o apagamento deste marcador implica na reestruturação da palavra que deixa de ser paroxítona para se tornar oxítona terminada em glide.

Uma sílaba é pesada se contiver duas unidades de tempo (podem ser representadas por X; C e V, ou moras). No PB, as sílabas são pesadas se fechadas pelas codas: R, L, N, S. (a coda /S/ que representa o morfema de plural não adiciona peso a sílaba). Se os glides advêm de um processo aplicado a uma vogal na forma subjacente e formam ditongos durante a derivação, não irão atribuir peso à sílaba. No entanto, se são considerados consonantais, podem atribuir peso. Logo, o dialeto acima é uma evidência de que o glide é interpretado como um segmento que atribui peso silábico, pois a ausência do marcador masculino não causa nenhuma violação ao padrão do PB já que o dialeto recorre ao segundo padrão aceito pela língua, o oxítono, conforme proposto por Bisol (1992). Isso só é possível se considerarmos que o glide atribui peso à sílaba.

Pode-se pensar na possibilidade de inserir este glide sob a forma de vogal, e depois, por regra, transformá-lo em glide, e obter o padrão paroxítono. Esta não é uma boa solução porque causaria, primeiramente, um padrão de acento proparoxítono, marcado no PB, para depois obter o padrão paroxítono, quando a vogal se tornar glide. Além disso, se houver o processo de apagamento, que supre o marcador de palavra, a forma paroxítona se desfaz para dar lugar ao acento oxítono. Deste modo, descarta-se essa hipótese.

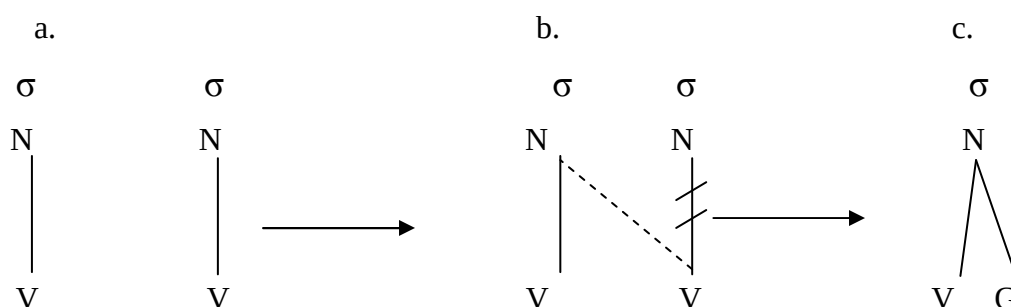
Novamente, avalia-se o dialeto acima, agora, sob a teoria acentual de Lee (2002), (2005). Lee afirma que o PB acentua a última vogal do radical. A inserção do glide não prejudica esta análise porque ele já se insere glide, isto é, [-silábico], e não pode receber o acento. Como o dialeto não faz alterações no radical, não há mudança na acentuação. No entanto, as palavras que apresentam o glide intervocálico imprevisível se tornam problemáticas, pois esta teoria se vê obrigada a marcar estes exemplos (além de outros não discutidos aqui), que não terá acentuada a última vogal do radical, como em ‘cuia’, ‘bóia’ e ‘maior’. Novamente, para a teoria acentual, considerar os glides segmentos fonológicos é mais vantajoso.

Afirmou-se, anteriormente, que glides intervocálicos previsíveis podem realizar-se ou não. Quando não se realizam, tem-se, na palavra, o encontro de duas vogais, isto é, há um limite silábico bem específico. No entanto, se o glide ocorre, tem-se um impasse: em qual sílaba localiza-se o glide? A silabificação deve ser feita ‘ˈme.[ɪ]o’, com o glide no início da segunda sílaba, ou ‘ˈme[ɪ].o’ com glide no final da primeira?

¹⁴ O fenômeno de apagamento no falar norte-mineiro é somente fonético, no entanto, exibe o padrão de acento fonológico.

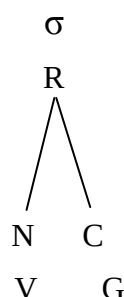
No PB, glides de sequências vogal-glide comportam-se de modo diferente de sequências glide-vogal. Essa diferença se expressa no comportamento fonético dessas sequências. Enquanto a primeira não permite variação livre com a sequência vogal-vogal, a segunda permite. Considerando-se que os glides intervocálicos (considera-se tanto glides previsíveis e não previsíveis) nunca se realizam como vogais (*me[i]o, *cano[u]a), conclui-se que eles se comportam como um glide de sequência vogal-glide, localizado, assim, na primeira sílaba. Neste ponto, podem-se imaginar duas possibilidades: se o glide for analisado como advindo de uma vogal subjacente, então, ao se tornar glide, ele passa a se localizar no núcleo da primeira vogal, junto com ela, sem adicionar peso à sílaba. No entanto, se ele for classificado como consoante, ele se localizará na coda (ligado a um nó C ou G) e, ainda, se for classificado como glide, poderá ocupar estas duas posições. Exemplifica-se abaixo:

Figura 5: Representação silábica do glide obtido por processo de assilabificação da vogal:



Acima, apresentamos, em representação silábica parcial, a formação do glide em sequência vogal-glide. No caso do glide intervocálico previsível, o processo já se inicia em (c.). Abaixo, exemplifica-se a sílaba com glide classificado como consoantal:

Figura 6: Representação silábica do glide classificado como consoante:



Relembra-se que o glide intervocálico previsível é um fenômeno que ocorre na forma fonética e não atinge o nível subjacente do sistema fonológico, no entanto, ele nos dá indícios de como este nível está organizado, além disso, há restrições que são comuns aos dois níveis.

Acima, afirmamos que no nível fonético é proibida a realização dos glides consecutivos na mesma sílaba, assim também ocorre no nível subjacente, se considerarmos que glides subjacentes são possíveis.

Propor que os glides são consoantes na forma subjacente, implica em problemas para a silabificação da forma fonética (este tipo de problema não é causado se ele for considerado vocálico). Isso ocorre porque, no PB, são proibidas sequências silábicas do tipo *VC.V. Por exemplo, palavras como ‘canto’, ‘cama’, ‘sala’ não são silabificadas como *‘cant.o’, *‘cam.a’ ou *‘sal.a’, e, sim, ‘can.to’, ‘ca.ma’ e ‘sa.la’. Nesses casos, a consoante intervocálica está posicionada no ‘onset’ da sílaba seguinte. Se o glide intervocálico deve ser inserido no final da primeira sílaba e as consoantes estão no ‘onset’ silábico, como o glide pode ser considerado, nesta posição uma consoante?

Para se resolver este impasse, devemos considerar que as sequências silábicas do tipo *VC.V são proibidas na forma fonética. Se a silabificação for previsível, essa restrição não atuará na forma subjacente, porque não há silabificação neste nível. Porém, se levar-se em conta a Fonologia Lexical, na qual a forma lexical, *input* da forma somente fonológica, já está silabificada, esta restrição não atua na forma subjacente, *input* da forma lexical, porque os glides intervocálicos não previsíveis estão presentes e silabificados no final da primeira sílaba. Nesse caso, essa sequência somente é proibida na forma fonética.

Para evitar que esse tipo de sequência se realize na forma fonética (*output*), propõe-se que, neste nível, ocorra a ambissilabidade. Isto é, o glide ocorre tanto na coda da primeira sílaba quanto no ‘onset’ da segunda. Assim, este trabalho está em sintonia com a solução de Couto (1994). No entanto, discorda-se desse autor quanto ao tratamento do glide. Segundo o autor, o glide é ramificado na primeira sílaba como V. No entanto, o que se vê, no desenvolvimento desta pesquisa, são razões concretas de que o glide deve ser interpretado como um segmento consonantal no sistema do PB.

No processo de ambissilabidade (Kahn, 1976), sabe-se a quantidade de sílabas que a palavra tem, no entanto, não se sabe qual o limite entre as sílabas ambissilábicas. Em alguns testes informais realizados com falantes do PB, observou-se que a maioria expressa alguma dificuldade¹⁵ em decidir o modo de se dividir as sílabas que contém glides intervocálicos, dificuldade que não se realiza em palavras com consoantes intervocálicas. Outra prova é que as respostas¹⁶ obtidas eram variáveis: alguns falantes propunham (VG.V), enquanto uma boa parte propunha (V.GV).

Com papel consonantal, o glide é inserido na coda silábica da primeira sílaba e se associa ao ‘onset’ da sílaba seguinte, produzindo o padrão VC.CV, permitido no PB. Outro fenômeno que apresenta razões para a interpretação dos glides como consonantais são o apagamento do glide [ʊ] em coda, se antecedido por vogal [o].

Há, no PB, a inserção do glide intervocálico que proporciona a realização de variações como ‘boa’ ~ ‘bo[ʊ]a’, ‘pessoa’ ~ ‘pesso[ʊ]a’, mas há, também, o processo inverso, isto é, o de apagamento do glide [ʊ], antecedido por [o]:

¹⁵ A dificuldade é expressa pelo falante em interjeições, expressões faciais e também pelo tempo de resposta. Observa-se que o falante utiliza um tempo de resposta maior nestes casos, diferente de palavras que contenham uma consoante intervocálica.

¹⁶ Em algumas dessas respostas os falantes se apóiam no ensino normativo.

ro[ʝ]pa ~ ropa

lo[ʝ]ça ~ loca

Isso demonstra a diferença sistemática entre estes dois glides: no apagamento, o glide é apenas associado à coda (C), ou ao núcleo, junto à vogal (V), e sofre dissimilação dos traços [+ arred], [+ rec] pela vogal [o] que o antecede. Já o glide intervocálico advém da assimilação dos mesmos traços de [o]. Conforme Couto (1994), “eu creio que isso (o fato do glide ser inserido) só reforçaria a tese aqui defendida de que ele passa a ter natureza consonantal. Com efeito, ele é inserido para separar duas vogais; e o que melhor separa duas vogais é uma consoante” (Couto, 1994, p. 136). Assim, conclui-se que o preenchimento do ‘onset’ pelo glide intervocálico, formando uma estrutura CV, é responsável pela sua tendência de realização na forma fonética, diferente do apagamento, visto anteriormente.

3) Conclusão

Conclui-se que, no PB, há dois tipos de glides intervocálicos: aqueles que são previsíveis pelo contexto, criados por assimilação de traços na forma fonética, e aqueles que não são previsíveis pelo contexto, ligados a uma unidade temporal C ou V. Neste último caso, investigou-se se eles eram obtidos por uma regra de assilabificação, que torna a vogal em glide, ou se ele é fonêmico, ligado a uma unidade temporal C. As descrições acentuais, a estrutura silábica e o comportamento fonético favorecem a descrição do glide como consonantal, presente na estrutura subjacente do PB.

Referências

- BISOL, L. *O Ditongo na Perspectiva da Fonologia Atual*. D.E.L.T.A, São Paulo, v.5, n. 2, p. 185-224. ago. 1989
- _____. *O Acento e o Pé Métrico Binário*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, v. 22. p. 69-80, janeiro./junho, 1992
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana 2009.
- CÂMARA JR, J. M. *Para o Estudo da Fonêmica Portuguesa*. Petropolis: Vozes, 1977
- _____. *Problemas de Língua Descritiva*. 3. ed. Petropolis: Vozes, 1970
- _____. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 14. ed. Petropolis: Vozes, 1984
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row, 1968
- CLEMENTS, G. N.; KEYSER, S. J. From CV Phonology: A Generative Theory of the Syllable. In . Goldsmith. J. A. *Phonology Theory: Essential Readings*. Malden: Blackwell, 1999

COLLISCHONN, G. *Um Estudo da Epêntese à luz da Teoria da sílaba de Junko Itô*. Letras de Hoje. Porto Alegre. v. 31, n.2, p.149-158, junho, 1996.

COUTO, H. *Ditongos Crescentes e a ambissilabidade em Português*. Letras de Hoje. Porto Alegre: Edipucs. n. 98, p. 113-127, dezembro, 1994

CROSSWHITE, K. M. *Vowel Reduction in Optimality Theory*. Tese. 1999

HYMAN, L. *Phonology Theory and Analysis*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1975

KAHN, D. *Syllable Base Generalizations in English*. New York: Garland Publishing Company. New York. 1976

LEE, S. H. Teoria de Otimalidade e Silabificação do PB. In: MENDES, E. A. de M. M., OLIVEIRA, P. M. BENN-IBLER, V. *Revisitações: Edição Comemorativa 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG*. Belo Horizonte.1999.

_____. Primary Stress in Portuguese Non-Verbs. In. REIS, C. *Estudos em Fonética e Fonologia do Português*. Belo Horizonte: Fale-UFMG, 2002

_____. O acento primário no português: uma análise unificada na Teoria da Otimalidade. In: ARAÚJO, Gabriel (org.). *O Acento em Português: abordagens fonológicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 120-143.

LEITE, Y. F. *Portuguese Stress and Related Rules*. 152 f. Tese (Doutorado, PhD) – University of Texas, Austin, 1974

LOPEZ, B. S. *The Sound Pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan Dialect)*. Tese (Doutorado, PhD) - University of California, Los Angeles, 1979.

MATEUS, M. H. M. *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1982

MATZENAUER, L. C. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: Edipucs, 2005

PIKE, K. *Phonetics: A Critical Analysis of Phonetic Theory and a Technic for the Practical Transcription of Sounds*. Michigan: Ann Arbor, 1972

SELKIRK, E.O. The Syllable. In. Goldsmith. J. A. *Phonology Theory: Essential Readings*. Malden: Blackwell, 1999

SILVA, T. C. *Nuclear Phenomena in Brazilian Portuguese*. Tese. University de Londres, Londres, 1992.

_____. SILVA, T. C. *A Interpretação de glides Intervocálicos no português*. Letras de Hoje. Porto Alegre: Edipucs. V.31, n.02, p. 169-176, junho, 1996.

TRUBETZKOY, N. S. *Principios de Fonologia*. Madrid: Cincel, 1939.

WETZELS. L. *Mid vowel neutralization in Brazilian Portuguese*. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, v. 23.p. 19-55, julho./dezembro, 1992.

_____. *Consoantes palatais como geminadas fonológicas no Português Brasileiro*. RELIN. Belo Horizonte. v. 9, n.2, p. 5 a 16. julho/dezembro, 2000.

DITONGAÇÃO: expediente formal de tempo presente

Vítor de Moura Vivas (UFRJ)¹

RESUMO: O mecanismo da fusão, apesar de sistemático e produtivo, está à margem dos estudos de morfologia do português. A fusão é uma operação na qual uma modificação num tema de um vocábulo revela a manifestação de um conteúdo relevante para a base. Para o enfoque estruturalista, qualquer processo que não envolva encadeamento estrito de formas constitui um problema. Em nossa pesquisa, focalizamos fusões que ocorrem em verbos; demonstramos que a morfologia flexional portuguesa se organiza não só por concatenação de afixos, mas também por fusão. Explicitamos diversos expedientes de fusão – ditongação, mudança consonantal, inserção consonantal, haplogia, alternância vocálica – que manifestam conteúdos de tempo e de número-pessoa². Fundamentando-nos em Bybee (1985) e Gonçalves (2005), demonstramos que modificações no radical do verbo veiculam conteúdos gramaticais na morfologia verbal do português. Neste artigo, pretendemos evidenciar que o presente, ao contrário do que defende a literatura estruturalista, pode ter manifestação formal. Essa manifestação não se dá por acréscimo de afixos, mas por fusão. Um dos expedientes formais de fusão do conteúdo de tempo *presente* é a ditongação. Explicitamos, no artigo, uma fundamentação para o mecanismo fusão, demonstrando que a forma de superfície revela graus de relevância semântica. Também apresentamos casos de fusão por ditongação no português, fornecendo evidências da produtividade desse expediente de fusão.

1) Introdução

Exemplos de modificação no radical que informam conteúdos gramaticais são considerados pela literatura morfológica como casos de exceção, já que a morfologia portuguesa seria aglutinativa. Pretendemos demonstrar que há regularidades nas alterações que o radical sofre e que tais regularidades precisam ser estudadas e sistematizadas no português. A ditongação no radical não ocorre por acaso, ela é motivada fonologicamente, já que ocorre no contexto de sílaba tônica do radical. Além disso, em termos semânticos, veicula alguma informação gramatical. Explicitamos, neste artigo, casos de ditongação que veiculam o conteúdo de *presente*.

Fundamentando-nos em uma abordagem que acredita na relação motivada entre forma e conteúdo (Bybee, 1985; Gonçalves, 2005), pretendemos demonstrar, neste artigo, que modificações formais no radical de verbos são exemplos de fusão em português. Objetivamos confirmar, seguindo Gonçalves (2005), que a língua portuguesa não é puramente aglutinativa, havendo, desse modo, duas possibilidades de indicar informações gramaticais na morfologia do verbo: por concatenação de formas ou por fusão. Como aponta Bybee (1985, p. 45), “*muitas línguas utilizam uma combinação de aglutinação e fusão*”.

Apresentamos, brevemente, na seção 2, a maneira como a modificação no radical é tratada pela literatura morfológica. Em geral, apresentam-se regularidades formais, mas sem analisar o conteúdo expresso por tais regularidades. Na seção 3, apresentamos um aporte teórico (Bybee, 1985; Gonçalves, 2005) que nos permite afirmar que alterações no radical do verbo são motivadas semanticamente e estão, na maioria das vezes, a serviço de alguma

¹ Orientado por Carlos Alexandre Victorio Gonçalves, é bolsista de Doutorado do Órgão de Fomento CAPES e Professor Substituto da UFRJ.

² Em Vivas (2011), demonstramos a produtividade e sistematicidade de vários expedientes formais do mecanismo fusão na morfologia verbal do português apresentando, inclusive, uma formalização para a fusão por alternância vocálica.

informação gramatical. Desse modo, conseguimos apontar as causas para essas modificações formais, que constituem problemas para a literatura morfológica de inspiração estruturalista. Para esse tipo de enfoque, de forma geral, afixos informam noções gramaticais, visto que a morfologia sempre busca alcançar uma relação de univocidade entre unidades formais e conteúdos semânticos. Na seção 4, ilustramos modificações na base verbal que veiculam conteúdo gramatical através de dados de ditongação. Demonstramos que a ditongação no radical do verbo veicula o conteúdo de *presente* na morfologia verbal do português. Na seção 5, apresentamos algumas considerações a que chegamos com a pesquisa.

2) Revisão da Literatura quanto à modificação no radical do verbo

Na literatura estruturalista, quando se aborda alguma espécie de mudança no radical dos verbos, trata-se dessa modificação, de um modo geral, apenas através de argumentos formais. Em algumas obras da literatura morfológica sobre o português (Koch; Souza e Silva, 1989; Zannoto, 2006; Câmara Jr., 1970; Lopes, 2003; Monteiro, 1991), padronizam-se muito bem os verbos chamados de irregulares quanto às semelhanças formais entre os tempos. A explicação das irregularidades, partindo da observação das formas de que derivam (presente do indicativo; infinitivo ou pretérito perfeito), é muito criteriosa em termos formais.

Não vemos, todavia, nessa padronização de grupos de verbos, o que, em termos de significado, liga essas formas verbais. Na minoria dos casos, os autores explicitam uma relação entre mudança na base e informação expressa. Koch ; Souza e Silva (1989), apesar de mostrarem que Câmara Jr. já observara que irregularidades no verbo trazem informação gramatical, fazem uma descrição quase toda baseada em aspectos formais. As autoras afirmam que as alternâncias vocálicas que ocorrem nas formas rizotônicas do presente do indicativo nas segunda e terceira conjugações, ou a ditongação do radical que ocorre nas formas rizotônicas de certos verbos ('passar', 'odiar'), não devem ser tratadas como irregularidades no plano morfológico: são "*simplesmente alterações fonologicamente condicionadas*" (Koch; Souza e Silva, 1989, p. 60). A única modificação no radical com contraparte significativa apontada pela grande maioria autores de base estruturalista é a alternância vocálica. Mesmo assim, são expostos poucos casos, e a alternância é considerada improdutiva. VIVAS (2011) demonstra que, em algumas variedades, o falante realiza a alternância vocálica produtivamente, veiculando determinados conteúdos: distinção entre P1 e P3 pela oposição entre vogal alta e vogal média ('tr[u]xe' e 'tr[o]xe'; 'c[u]be' e 'c[o]be'), informação de presente por abertura de vogal média (est[ɔ]ro, p[ɔ]so, r[ɔ]bo, int[ɛ]ro).

Como afirmam Azuaga (1996) e Gonçalves ; Almeida (2008), a alternância vocálica é um dos problemas no mapeamento biunívoco entre morfe e morfema. Observa Azuaga (1996) que as relações apofônicas (*ablaut*, *umlaut* e modificações morfológicamente significativas em vogais e consoantes) talvez constituam o caso mais importante na explicitação da dificuldade de identificação e segmentação de morfemas. Os exemplos apontados pela autora são do inglês: 'sing'; 'sang' ('cantar'; 'cantei') / 'break'; 'broke' ('partir'; 'partiu') / 'foot'; 'feet' ('pé'; 'pés') / 'man'; 'men' ('homem'; 'homens'). Segundo a autora, casos de mutação vocálica e consonantal são exemplos de modificação parcial da base; há, ainda, os casos em que o processo envolve mudança total da base, como, em português, o verbo 'ser' ('fui'), e, em inglês, o verbo 'go' ('went').

Defendemos a hipótese de que modificações formais no radical dos verbos possuem, frequentemente, uma contraparte semântica. Mesmo modificações condicionadas fonologicamente (por exemplo, a ditongação que ocorre na vogal tônica do radical) podem acarretar alguma informação gramatical. Em outras palavras, acreditamos, como Bybee (1985) e Gonçalves (2005), na correlação entre forma e significado; assim, padrões formais próximos são também relacionados em termos de informação gramatical. Em português, o processo morfológico que envolve mudança total ou parcial da base, explicitado por Azuaga (1996), tem regularidade e produtividade. Na próxima seção, apresentamos o arcabouço teórico que nos permite entender a modificação no radical como um fenômeno que veicula informação gramatical. A literatura morfológica estruturalista percebe mudanças formais regulares em radicais. Todavia, tal literatura não dá conta plenamente da contraparte semântica dessas mudanças, que evidenciam que nem sempre os expoentes de informações gramaticais são afixos.

Fundamentando-nos em Bybee (1985) e Gonçalves (2005), demonstramos que mudanças no radical são, muitas vezes, reflexos de informação gramatical que se funde no conteúdo lexical de vocábulos. Essa fusão de conteúdos é sistemática nas línguas do mundo e pode explicar o porquê de haver mudanças formais regulares nos verbos da língua portuguesa. Para demonstrar a regularidade e a motivação dessas mudanças em radicais verbais, explicitamos, na próxima seção, como a expressão de superfície revela graus de relação semântica. Afixos mais próximos do radical são mais importantes semanticamente que afixos distantes do radical. Mudanças no radical verbal são, muitas vezes, reflexos da fusão de algum conteúdo flexional relevante ao verbo.

3) Fundamentação do mecanismo fusão

Apresentaremos, nesta seção, as bases teóricas que nos levam a defender a hipótese de que modificações formais no radical veiculam conteúdos gramaticais. Através de Bybee (1985) e Gonçalves (2005), demonstramos que conteúdos relevantes tendem a se fundir em bases verbais. Alternância vocálica: ‘f[i]z’ / ‘f[e]z’ (distinção entre 1ª pessoa do singular e 3ª pessoa do singular), ditongação: ‘present[ei]-’ (radical de ‘presentear’ que veicula a noção de presente) e mudança consonantal: ‘per[k]-’ (radical de ‘perder’ que veicula o conteúdo de presente) são algumas das estratégias, no português, que evidenciam que a flexão verbal portuguesa se organiza também por fusão.

3.1) A relevância semântica

Bybee (1985) evidencia haver forte correlação entre forma e significado na morfologia flexional de línguas naturais. Assim, observa que conteúdos gramaticais mais relevantes para a base tendem a ocorrer adjacentes a esse constituinte morfológico. Quando a relevância é muito alta, é frequente a ocorrência de fusão: um conteúdo mescla-se ao outro numa forma, muitas vezes, indecomponível em partes mínimas significativas. Bybee (1985, p. 4) chega a afirmar que a principal hipótese de sua pesquisa é a de que o grau de fusão morfofonológica de um afixo para com o radical se correlaciona diretamente com o grau de relevância semântica desse mesmo afixo em relação ao radical. Portanto, para entender o que é fusão, é fundamental entender o princípio de relevância. Para Bybee (1985), quando dois conteúdos são relevantes entre si, um deles afeta ou modifica diretamente o outro. Se houver um alto

grau de relevância, a expressão tende a ser morfológica (flexional/derivacional) ou lexical. Já com conteúdos irrelevantes entre si, é frequente a expressão sintática.

Como aponta Gonçalves (2005), o conteúdo direcionalidade é muito importante para verbos de movimentos. Para o conteúdo *mover*, é fundamental saber *para onde se move*. Desse modo, é provável que encontremos expressão lexical desses conteúdos: ‘subir’ (andar para cima); ‘descer’ (andar para baixo); ‘seguir’ (andar para frente); ‘voltar’ (andar para trás); ‘entrar’ (andar para dentro); ‘sair’ (andar para fora). Já o conteúdo *companhia* (com quem se move), como demonstra Gonçalves (2005), não é tão fundamental para verbos de movimentos. Assim, não ocorre fusão dos conteúdos *movimento* e *companhia*. Realmente, quando queremos expressar que nos movemos na companhia de alguém, utilizamos a expressão sintática: ‘Andamos com Fulano’; ‘Seguimos com Fulano’; ‘Eu e Fulano voltamos de algum lugar’. Para o conteúdo *orientação acadêmica*, é importante saber se ela ocorreu em conjunto ou não. Por isso, apesar de não haver expressão lexical para os conteúdos *orientar* + *companhia*, verificamos expressão morfológica: ‘coorientar’; ‘coorientação’. Para conteúdos como *organizar*, *chefiar*, *participar* também é relevante o conteúdo *companhia*. Verificamos dados no português que comprovam essa previsão: ‘coparticipação’; ‘coorganizar’; ‘cochear’. Isso confirma a hipótese de Bybee (1985), segundo a qual conteúdos relevantes tendem a ser expressos lexical ou morfológicamente. Já conteúdos irrelevantes entre si tendem a ser expressos sintaticamente.

Bybee (1985, p. 13-14) aponta que a relevância depende da saliência cognitiva e cultural: “dois conteúdos são altamente relevantes, um para o outro, se o resultado da combinação deles nomeia algo que tem alta saliência cultural ou cognitiva”. Gonçalves (2005) demonstra que, em português, o conteúdo *ritmo que se dança* é relevante para o conteúdo *dança*. Assim, muitas vezes, há fusão, no radical, desses dois conteúdos. Em ‘sambar’, há fusão no radical ‘samb-’ dos conteúdos *dançar* e *ritmo*. O mesmo ocorre em ‘pagodear’, ‘valsar’, ‘lambadar’, ‘salsar’, ‘sapatear’. Essa fusão do *ritmo que se dança* em radicais é indício de que ritmos musicais são elementos relevantes culturalmente no Brasil. Em outras línguas, a combinação entre os conteúdos *dança* e *ritmo* se dá por expressão sintática, “como ocorre em inglês (‘to dance a jazz’) e em espanhol (‘danzar el merengue’), o que pode ser indício da baixa proliferação e/ou importância de estilos musicais e dançantes nessas culturas” (Gonçalves, 2005, p. 132).

Cultura, em termos antropológicos, é um conjunto de hábitos de um determinado grupo social. Sair para dançar é um hábito frequente na cultura brasileira e, desse modo, é natural que haja fusão dos conteúdos *dançar* e *ritmo* no conteúdo lexical (radical). No Brasil, ninguém sai para dançar *rock*, mas para ver o *show* de *rock*, “curtir” o ritmo. Desse modo, não vemos fusão dos conteúdos *dança* + *ritmo* (*rock*). Não ocorre ‘*roquear’ em português; pelo mesmo motivo, não há mescla dos conteúdos *dança* + *ritmo* (*música clássica*). Caso haja, nos Estados Unidos ou Inglaterra, algum ritmo musical que leve as pessoas a sair para dançar, haverá, provavelmente, para esse tipo musical, fusão dos conteúdos *dança* e *ritmo*.

É possível medir a relevância de conteúdos gramaticais com relação a conteúdos lexicais. Bybee (1985) mostra uma distinção feita por Sapir (1921) entre os conteúdos relacional e material. O conteúdo material é expresso, geralmente, por palavras ou radicais e indica ações, objetos, qualidades. Já o conteúdo relacional refere-se a significados mais gramaticais e se manifesta por afixos ou por mudança no radical. Para entender a fusão em categorias flexionais, é fundamental medir a relevância do conteúdo relacional com relação ao conteúdo material. Para Bybee (1985: 15), “uma categoria é relevante para o verbo, na medida

em que o sentido dessa categoria afeta diretamente o conteúdo lexical do verbo”. A autora aponta graus de relevância para categorias verbais. Ao estudar uma amostra de 50 línguas, elaborada por Perkins, a autora chega à seguinte ordem decrescente de relevância para conteúdos gramaticais que mais frequentemente se manifestam por flexão em verbos:

(1) valência, voz, aspecto, tempo, modo e concordância.

A autora percebe, então, que o aspecto é uma categoria mais relevante para o significado verbal que a concordância. Enquanto o aspecto se refere diretamente à ação descrita pelo verbo, a concordância faz referência aos participantes da ação. Segundo a autora, a maior relevância do aspecto sobre a concordância leva a duas previsões: 1) a ocorrência de mais expressões lexicais de aspecto que de concordância nas línguas do mundo e 2) a existência de mais línguas com a categoria flexional aspecto do que com a categoria flexional concordância. Essa última previsão, segundo a autora, foi confirmada por Greenberg (1963), que demonstrou o seguinte: quando há flexão de número e pessoa nos verbos, há também flexão de tempo, aspecto ou modo. Essa informação reforça a escala de relevância proposta por Bybee (1985), visto que aponta serem tempo e modo mais relevantes para o verbo que concordância. No português, há flexão de número e pessoa, mas, como prevê Greenberg (1963), ocorre também flexão de modo, tempo e aspecto.

Das categorias expressas nos verbos do português, modo, tempo, aspecto, número e pessoa, o aspecto é a categoria mais relevante semanticamente. Em português, há muitos casos de expressão lexical de aspecto, como prevê o princípio de relevância. Como aponta Gonçalves (2005), fundamentando-se em Travaglia (1981) e Borba (1991), em exemplos como ‘progredir’, ‘desenvolver’, ‘crescer’, há a indicação de aspecto incoativo, já que são colocados em evidência o início e o desenvolvimento do evento, mas não o seu término. Com relação ao significado aspectual reiteração, que expressa repetição, hábito, vemos dados como ‘permanecer’, ‘costumar’, ‘fumar’. Outro significado aspectual apontado por Gonçalves (2005) é o de pontualidade, com o qual se coloca em evidência o término de um processo. Verifica-se tal significado em ‘cair’, ‘falecer’, ‘acabar’. Todos esses dados mostram como é comum a existência de expressão lexical de aspecto em português, já que inúmeros radicais expressam noções aspectuais.

3.2) A fusão de categorias gramaticais

Fundamentando-se em Bybee (1985), Gonçalves (2005, p. 143) explicita o seguinte com relação à fusão:

Por fusão, devemos entender (1) o uso de raízes supletivas, (2) os casos em que o radical incorpora noções gramaticais ou, ainda, (3) a escolha do alomorfe flexional por classes morfológicas. No primeiro caso, formas inteiramente dessemelhantes podem amalgamar dois ou mais conteúdos. No segundo, radicais podem conter informações gramaticais de natureza variada. No último, afixos flexionais diferentes podem ser selecionados em função de paradigmas morfológicos.

Mostra Gonçalves (2005) que a previsão de Bybee (1985) se confirma em português: afixos mais relevantes tendem a ocorrer mais próximos do radical e apresentam mais casos de fusões que afixos que estão mais longe do radical na expressão de superfície. Assim, com relação a substantivos, demonstra que há muitos casos de fusão de gênero. Em formas como ‘cadela’, ‘mulher’, ‘nora’, ‘égua’, há fusão no radical dos conteúdos lexicais com o de *fêmea*; por exemplo, em ‘égua’, fundem-se os conteúdos *cavalo* + *fêmea*. Já a categoria número plural, expressa por um afixo terminal, ‘-s’, está mais distante da base que a marca de gênero, a vogal ‘-a’. Dessa forma, é menos relevante e parece não se caracterizar por fusão: “o léxico contém grande contingente de formas com fusão semântica para o gênero e parece não apresentar amálgamas para o número” (Gonçalves, 2005, p. 144-145). Os casos de fusão de gênero apresentados são do primeiro tipo evidenciado por Bybee (1985), o qual se atualiza por meio de formas supletivas. Assim, ‘égua’ expressa o animal equino fêmea e tem uma forma totalmente dessemelhante do vocábulo ‘cavalo’.

Com relação ao verbo, Gonçalves (2005) também afirma que modo, tempo e aspecto apresentam mais casos de fusão que número e pessoa, o que também confirma a previsão feita por Bybee (1985). Para exemplificar a fusão em verbos, Gonçalves (2005) demonstra, inicialmente, o segundo tipo de fusão: o radical incorpora noções gramaticais. A seguir, em (01), vemos a demonstração feita por Gonçalves (2005, p. 145) para o verbo pôr:

(2)	/poN/	ponho, põe, ponha, ponhamos
	/puN/	punha, púnhamos, punham
	/puS/	puséramos, puséssemos, pusesse, puser
	/poR/	porei, poríamos, poremos, poria

Todas as formas acima apontadas expressam o conteúdo lexical *pôr*, *colocar*. Entretanto, em cada uma dessas formas, há fusão desse conteúdo lexical (material) com algum conteúdo gramatical (relacional) do verbo. Assim, em ‘/poN/’, há a indicação de tempo presente (os tempos que expressam essa noção são o presente do indicativo, o presente do subjuntivo e o imperativo). Em ‘/puN/’, existe a indicação do conteúdo *pretérito imperfeito do indicativo*; a forma ‘/poR/’ informa futuro. Já a forma ‘/puS/’ aparece nos seguintes tempos: pretérito imperfeito do subjuntivo, pretérito perfeito do indicativo, futuro do subjuntivo e pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Em nossa pesquisa, comprovamos que há diversos expedientes de fusão atuando na morfologia verbal do português. Na próxima seção, mostraremos casos de fusão por ditongação que veiculam o conteúdo de *presente*.

4) A ditongação no radical e a informação de presente

O interesse de Bybee (1985) é na análise de modificações formais (morfofonológicas) que não são estritamente condicionadas fonologicamente e indicam informações gramaticais. Segundo a autora, nesses casos, a mudança no radical do verbo é o principal sinal de que uma categoria flexional com outro expoente dessa categoria. Em nossos estudos, comprovamos que mesmo as modificações formais na base que têm condicionamento fonológico podem veicular conteúdos gramaticais. A ditongação, por exemplo, é condicionada fonologicamente,

já que ocorre em contexto de sílaba tônica. Entretanto, veicula conteúdo gramatical, como o conteúdo de *presente*, conforme se verifica abaixo.

4.1) Ditongação no radical: informação de presente

Uma estratégia formal que indica *presente* no português é a ditongação no radical do verbo. Na 1ª conjugação, por exemplo, verbos terminados em ‘-ear’ sofrem ditongação por epêntese de semivogal [j] no presente do indicativo, presente do subjuntivo, imperativo negativo e P3 e P6 do imperativo afirmativo no contexto de sílaba tônica. Em outras palavras, a epêntese de [j] ocorre nos tempos que indicam presente³. Desse modo, fica evidente que a ditongação está a serviço da informação de presente. Alguns exemplos, buscados no Aurélio Eletrônico, são os seguintes:

(3) alardear, altear, alhear, aperrear, altear, assenhorear, balancear, bambolear, baratear, barbear, bloquear, bobear, bombardear, bombear, cabecear, cear, cercear, clarear, custear, delinear, desencadear, despentear, devanear, escanear, estrear, frear, golear, golpear, homenagear, manusear, mapear, massagear, nocautear, parafrasear, passear, pentear, permear, presentear, rastrear, rechear, saborear, sapatear, sortear, zonear.

Os verbos ‘odiar’ e ‘incendiar’, terminados em ‘-iar’, também sofrem ditongação por epêntese de [j], como ‘ode[j]’ e ‘incende[j]’, em formas do presente do indicativo, do presente do subjuntivo e dos imperativos. A título de exemplificação, observa-se a conjugação de ‘presentear’ no presente do indicativo:

(4) Eu presente[j]o

Você presente[j]a ~ Tu presente[j]as ~ Tu presente[j]a

Ele presente[j]a

Nós presenteamos ~ Nós presente[j]amos⁴ ~ A gente presente[j]a

Vocês presente[j]am

Eles presente[j]am

A epêntese de [j] nos radicais dos verbos terminados em ‘-ear’ informa a noção gramatical presente, como se vê nos dados em (3):

³ Assim como o presente do indicativo e o presente do subjuntivo, o imperativo também indica presente (Rocha Lima, 1975).

⁴ Apesar de essa forma estar em desacordo com a norma padrão, ela é muito realizada pelos falantes. Segundo a norma padrão, a ditongação ocorre formalmente nas formas rizotônicas do presente do indicativo. Todavia, o falante realiza esse processo morfológico com frequência em P4 na sílaba pretônica: ‘presente[j]’amos’; ‘estrela[j]’amos’; ‘cele[j]’amos’ indicando, dessa forma, a noção presente. Isso indica que a motivação semântica de indicar o tempo presente sobrepõe-se ao condicionamento fonológico.

(5)

alarde[j]	cerce[j]	mape[j]
alte[j]	clare[j]	massage[j]
aperre[j]	custe[j]	nocauté[j]
assenhore[j]	deline[j]	parafrase[j]
balance[j]	desencade[j]	passé[j]
bambole[j]	despente[j]	pente[j]
barate[j]	devane[j]	perme[j]
barbe[j]	escane[j]	presente[j]
bloque[j]	estre[j]	rastre[j]
bobe[j]	fre[j]	reche[j]
bombarde[j]	gole[j]	sabore[j]
bombe[j]	golpe[j]	sapate[j]
cabece[j]	homenage[j]	sorte[j]
ce[j]	manuse[j]	zone[j]

Verificamos, então, que radicais com epêntese de [j] expressam tempo presente. Como esse fenômeno é regular e indica uma informação gramatical, o falante, às vezes, realiza-o mesmo quando seu uso está em desacordo com a norma padrão. Desse modo, é comum realizar ditongação por epêntese de [j] nas formas verbais terminadas em ‘-iar’. Esse uso é atestado por Reis (1982, p. 63): “Pessoas incultas [sic] tendem a confundir estes verbos com os terminados em ear, e dizem: copeio, vareia, apreceio, etc. Esta pronúncia incorreta chega, em alguns lugares, a contaminar [sic] a própria linguagem de algumas pessoas cultas”.

A necessidade de Reis de citar essa epêntese em um Breviário de Conjugação Verbal deve-se à produtividade e à regularidade de sua ocorrência. Defendemos a hipótese de que esse processo é produtivo por estar a serviço de uma informação gramatical: a indicação de presente. Há uma série de verbos, terminados em ‘-iar’, nos quais o falante realiza a ditongação por epêntese de [j]. Quando realiza esse processo, está indicando o tempo presente através de uma marca formal: a mudança no radical do verbo (fusão), como se verifica abaixo:

(6)

vare[j]o / vare[j]a	contage[j]o / contage[j]a	fantase[j]o / fantase[j]a
cope[j]o / cope[j]a	desaprece[j]o / desaprece[j]a	finace[j]o / finance[j]a
aprece[j]o / aprece[j]a	deprece[j]o / deprece[j]a	maque[j]o / maque[j]a
abreve[j]o / abreve[j]a	diference[j]o / difference[j]a	negoce[j]o / negoce[j]a
alume[j]o / alume[j]a	distance[j]o / distance[j]a	plage[j]o / plage[j]a

aprove[j]o / aprove[j]a	divorce[j]o / divorce[j]a	presence[j]o / presence[j]a
benefice[j]o / benefice[j]a	esvaze[j]o / esvaze[j]a	sace[j]o / sace[j]a
chefe[j]o / chefe[j]a	evidence[j]o / evidence[j]a	silence[j]o / silence[j]a

O falante, ao realizar ‘vare[j]o’, ‘contage[j]a’, ‘plage[i]a’, ‘chefe[j]a’, ‘distance[j]a’, está informando a noção de presente através de manifestação formal no radical do verbo; a indicação de tempo presente, nesses dados, não é feita por um zero morfológico. A ditongação, como um expediente morfológico que expressa o tempo presente, reforça a hipótese de Bybee (1985) de que alterações formais têm, geralmente, contraparte semântica. Evidenciamos que essa contraparte semântica se dá mesmo nos casos em que há condicionamento fonológico, e, além disso, é uma estratégia produtiva: o falante, em algumas variedades, realiza a ditongação mesmo em desacordo com a norma padrão, informando, assim, o conteúdo de presente.

Em verbos como ‘caber’, ‘saber’, ‘querer’ (de 2ª conjugação), também ocorre ditongação por epêntese de [j] para informar presente: ‘ca[j]b-’ ocorre em P1 do presente do indicativo, no presente do subjuntivo, no imperativo negativo e em P3 e P6 do imperativo afirmativo; já ‘sa[j]b-’ e ‘que[j]r-’ ocorrem nas mesmas formas com exceção da P1 do presente do indicativo. Podemos afirmar que ‘que[j]r-’, ‘sa[j]b-’ e ‘ca[j]b-’ informam presente através de fusão por ditongação. Na 3ª conjugação, o verbo ‘parir’ é um exemplo em que o radical ‘pa[j]r-’ atualiza a noção de presente. A ditongação, nesses casos, tem uma motivação formal, só acontecendo na P1 do presente do indicativo e nas formas dela originadas: no presente do subjuntivo, na P3 e na P6 do imperativo afirmativo e no imperativo negativo. Essas coincidências formais não são fortuitas. As semelhanças formais que ocorrem têm uma contraparte semântica: estão a serviço da informação de presente.

5) Considerações finais

Demonstramos, com o artigo, que a informação gramatical de tempo presente possui manifestação formal em português. O expediente para a informação de presente não é por meio de concatenação de afixos, mas através da modificação no radical do verbo. Em nossa pesquisa, verificamos que há alguns expedientes formais que veiculam a noção de presente: alternância vocálica⁵ (abertura de vogal média: ‘p[ɛ]go’, de ‘pegar’, ‘j[ɔ]go’, de ‘jogar’, ‘est[ɔ]ro’, de ‘estourar’, ‘p[ɔ]so’, de ‘pousar’, ‘int[ɛ]ro’, de ‘inteirar’, ‘end[ɔ]ido’, de ‘endoidar’); mudança na consoante final do radical (‘per[k]o’, de ‘perder’, ‘ou[s]o’, de ‘ouvir’) e ditongação (qu[ej]ra, de ‘querer’, balanc[ej]a, de ‘balancear’). Neste artigo, explicitamos casos de fusão de da indicação de tempo presente por ditongação, comprovando que essa estratégia de fusão, além de sistemática, é produtiva.

Com base em Bybee (1985) e Gonçalves (2005), demonstramos como é possível dar conta do polo semântico do processo morfológico não-linear: fusão, aqui entendida como consequência de um alto grau de relevância semântica – conteúdos como tempo e número-pessoa se fundem no radical por serem relevantes para o significado do verbo. Objetivamos,

⁵ Vivas (2010) demonstra a regularidade e sistematicidade da fusão por alternância vocálica no português, explicitando casos de informação de tempo e de número-pessoa.

com a nossa pesquisa, evidenciar que a morfologia cria padrões de fusão através da fonologia: *ditongação*; esses padrões formais manifestam conteúdos semânticos: conteúdo de *presente*, o que reforça o pressuposto de que morfologia e fonologia não são estanques, podendo ser descritas a partir de um *continuum* (Bybee, 1985).

Referências

- AZUAGA, L. Morfologia. In: FARIA, I. H.; PEDRO, E. R.; DUARTE, I.; GOUVEIA, C. A. M. **Introdução à linguística geral e portuguesa**. Lisboa: Caminho, 1996.
- BORBA, S. C. **O aspecto em português**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- BYBEE, J. L. **Morphology**: a study of the relation between meaning and form. Amsterdam; Philadelphia: John Publishing Company, 1985, v. 9, p. 1-98.
- CABRAL, L. S. **Introdução à linguística**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1982.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CARONE, F. de B. **Morfossintaxe**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- FREITAS, H. R. de. **Princípios de morfologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1991.
- GONÇALVES, C. A. V. **Flexão e derivação em português**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2005.
- GONÇALVES, C. A. ; ALMEIDA, M. L. L. de. Das relações entre forma e conteúdo nas estruturas morfológicas do português . In: _____;_____. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários Diadorim**. Rio de Janeiro, UFRJ, 2008, v. 4, p. 27-55.
- GREENBERG, J. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: GREENBERG, J. **Universals of language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1963.
- HENRIQUES, C. C. **Morfologia**. 2. ed. Rio de Janeiro, Campus, 2007.
- KEHDI, V. **Morfemas do português**. São Paulo, Editora Ática, 1990.
- KOCH, I. G. V. ; SOUZA E SILVA, M. C. P. de. **Linguística aplicada ao português: morfologia**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAROCA, M. de N. C. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes; Juiz de Fora: UFJF, 1994.
- LOPES, C. A. G. **Lições de morfologia de língua portuguesa**. Jacobina: Tipô-Carimbos, 2003.
- MIRA MATEUS; M. H.; BRITO, A. M; DUARTE, I. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.

- MONTEIRO, J. L. **Morfologia portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.
- PETTER, M. M. T. Morfologia. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística II: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.
- REIS, O. **Breviário de conjugação verbal**. 41. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.
- RIO-TORTO, G. M. **Morfologia derivacional: teoria e aplicação ao português**. Porto: Porto, 1998.
- ROCHA LIMA, L. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.
- ROCHA, L. C. de A. **Estruturas morfológicas do português**. 2. ed. São Paulo: Martins fontes, 2008.
- SANDALO, M. F. S. Morfologia. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SANDMANN, A. J. **Morfologia geral**. São Paulo: Contexto, 1991.
- SAPIR, E. **Language**. New York: Harcourt, Brace and World, 1921.
- TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1981.
- VILLALVA, A. Estrutura morfológica básica. In: MIRA MATEUS, M. H; BRITO, A. M; DUARTE, I. *et al.* **Gramática da língua portuguesa**. 7. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- VIVAS, V. de M. Relendo as categorias verbais. Trabalho apresentado no XIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2009, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/tomo_3/relendo_as_categorias_verbais_VITOR.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2011.
- VIVAS, V. de M. A alternância vocálica no português: regularidade e sistematização. **Cadernos do NEMP**, vol. 1, n. 1, p.33-44, 2010.
- VIVAS, V. de M. **Novos enfoques sobre a flexão verbal em português: abordagem formal e semântica do mecanismo fusão**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- ZANNOTO, N. **Estrutura mórfica da língua portuguesa**. 5. ed. Caxias do sul: Lucerna, EducS, 2006.

Uma abordagem morfossemântica das formações TELE-X no português brasileiro

Rosângela Gomes Ferreira (UFRJ)¹

RESUMO: O presente trabalho visa desenvolver um estudo lexical acerca das formas “tele-X” em português do Brasil, como, por exemplo, telegrama, televisão, tele-mensagem. Para tanto, iniciamos nossa pesquisa apresentando nossas observações primeiras acerca de “tele-”. A seguir, resenhamos as propostas encontradas que envolvem a descrição e o funcionamento da lexia ora em voga (Rocha Lima, 2007; Bechara, 2004; Cunha & Cintra, 2001; Azeredo, 2008). Intencionamos comprovar que esse elemento passa de radical a prefixo e, a partir dessa mudança, ratificar a produtividade/criatividade lexical que envolve o neo-prefixo “tele-”. A mudança do status morfológico de “tele-”, que supostamente, hoje, atua como um formativo recorrente no processo de recomposição, apoiar-se-á nos estudos de Gonçalves (2005; 2006) e Bybee (1985), objetivando investigar os mecanismos derivacionais e composicionais que atuam nessas formações, na tentativa de comprovar que não há um limite pré-estabelecido entre os dois processos em questão. A fim de coletar dados que sustentem a análise aqui proposta, fizemos buscas no dicionário eletrônico *Houaiss* e também em sites da internet, como *Wikcionário* e *Google*. Distribuímos as formações levantadas em grupos de afinidade morfológica, sintática e semântica, e, com o objetivo de identificar as motivações cognitivas que subjazem a essas formações, utilizaremos, para a análise, o aporte teórico da Linguística Cognitiva (Langacker, 1987 e Fillmore, 1982), mais especificamente nas noções de categorização, prototipia, polissemia e ajuste focal. Até o momento da pesquisa, verificamos que *tele* é aplicado em larga escala em formações recentes e faz referência a duas acepções básicas: “televisão” (telenovela, teleator, telecurso) e “telefone” (tele-gás, tele-van, teleoperador).

1) Palavras iniciais

Analizamos, neste trabalho, as construções morfológicas formadas com o elemento *tele-*. Tal elemento é oriundo do advérbio grego *têle*, que significa 'longe, ao longe, de longe'. Trata-se, portanto, de um radical que funcionava como forma livre em sua origem, e que contribuía para a formação de elementos compostos – formação decorrente da junção de dois ou mais radicais que já funcionaram em algum momento como formações independentes com significação própria, e, ao se adjungirem, passam a formar outra palavra com significado específico e recorrente na língua.

Objetivamos, neste trabalho, apresentar uma proposta inicial de descrição formal para as construções em “tele-”, verificando quais as bases que se encontram ligadas a esse elemento – se presas ou livres - e também a que classes gramaticais pertencem esses elementos. No mais, distribuiremos os dados em grupos de acepções, a fim de que tais acepções dêem conta das especializações formais dessas construções e ainda das extensões de sentido que propiciem tais especializações. Para tanto, lançamos mão do arcabouço teórico da Linguística Cognitiva (doravante LC) – mais especificamente das noções de *frame* (Fillmore, 1982) ou *domínio* (Langacker, 1987) e *esquema imagético*.

Este artigo se estrutura da seguinte maneira: na próxima seção, apresentaremos uma análise prévia a respeito de *tele-* e os questionamentos que nos levaram a essa pesquisa. A seguir, faremos uma revisão da literatura acerca do fenômeno. Não foi encontrado (através de busca eletrônica) nenhum trabalho que tratasse desse elemento lexical. Então, a revisão será baseada apenas no que as gramáticas apresentam sobre o assunto. Na seção seguinte, faremos

¹ Orientadora: Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ) e Coorientador: Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ). Professora do curso de Letras de Faculdade Souza Marques, Membro do NEMP e aluna de doutorado do Programa de Letras Vernáculas da UFRJ, área de concentração: Língua Portuguesa.

a distribuição dos dados a partir de características formais, para, depois, traçarmos as características semânticas que envolvem as palavras encontradas.

O *corpus* utilizado neste trabalho constitui-se de formações retiradas dos dicionários eletrônicos *Houaiss* da Língua Portuguesa (2009) – 110 dados; e *Wikcionário eletrônico* – 372 dados. Além dessas fontes, foram recolhidas palavras novas através do *site* de busca eletrônica *Google* – 30 dados, a fim de obter formas mais recentes, ainda não-dicionarizadas. São, ao todo, 465 dados, levando-se em conta que 47 deles aparecem em duas das fontes. Vale ressaltar que este ensaio constitui um estudo preliminar do assunto, que será aprofundado em trabalhos posteriores.

2) “Tele-”: análise preliminar

Em Língua Portuguesa, segundo o dicionário *Houaiss* (2009), “tele-” ocorre com as seguintes acepções: **1)** 'longe, a distância', como se pode perceber em *telégrafo*, *telegrama*, *telemetro*, *telepatia*; **2)** 'telegráfico (ou radiotelegráfico)', como, por exemplo, em *telefotografia*, *telemecânica*; e **3)** 'televisão', em formações como *teledrama*, *telenovela*, *telerreportagem*, *telespectador*.

Atualmente, esse elemento é aplicado em larga escala para a formação de novas palavras. Em uma análise superficial dos dados, observamos que faz referência a duas acepções básicas: “televisão” e “telefone”, o que o torna um elemento de significado cada vez mais especializado.

Denominamos esse processo de recomposição, conforme estudos de Martinet² (1967: 135 *apud* Cunha & Cintra, 2001, p. 114). Porém, já que este ainda não está bem definido na literatura, propomos, aqui, que seja uma formação resultante de dois processos morfológicos: primeiramente, o falante reduz uma dada forma linguística, que depois passará a funcionar “representando” a palavra da qual era parte.

Porém, não se trata de um processo de truncamento. Belchor (2009, p. 3) define o truncamento como

um processo de encurtamento que se estrutura a partir do mapeamento melódico de uma forma de base, da seguinte maneira: uma sequência da palavra-matriz é copiada e passa a funcionar como unidade lexical autônoma – processo que envolve a supressão de segmentos da palavra matriz, ao contrário do que acontece na prefixação e na sufixação, por exemplo.

No caso do truncamento, a palavra formada funciona como uma unidade lexical autônoma, o que não acontece nos casos de recomposição, em que as formas reduzidas só aparecem ligadas a outra unidade lexical. Não é possível usarmos livremente na língua a forma “tele-” para falar de *telefone* ou *televisão*, por exemplo, sendo, portanto, as sentenças seguintes agramaticais: **Passei meu tele para a Janete me ligar à noite* e **Vou assistir uma tele para me distrair*. Já no caso do truncamento, as formas reduzidas “funcionam” livremente na língua como palavras autônomas: *Nesse calor, um refri geladinho cai muito bem* (refri = refrigerante), *Vou ao Maraca assistir ao clássico Fla X Flu* (Maraca = Maracanã, Fla = Flamengo e Flu = Fluminense).

² Éléments de linguistique générale. Paris: Armand Colin, 1967, p. 135.

Além disso, cabe, ainda, destacar que as formas que contribuem para o processo de recomposição são, na verdade, resultado de uma composição desfeita, pois eram radicais que, integrados a outro radical, formavam uma palavra composta: *telefone* (tele + fone), *televisão* (tele + visão). Tais elementos, ao serem separados, passam a equivaler semanticamente ao significado do todo composto.

Vejamos, agora, o que dizem acerca desse morfema.

3) Acerca do “tele-”

Apresentaremos, nesta seção, uma resenha das propostas encontradas que envolvem a descrição desse elemento morfológico. Conforme exposto anteriormente, nos valem de gramáticas consagradas e manuais de morfologia para discutir o assunto.

Rocha Lima (2006, p. 215), no capítulo de “Formação de Palavras”, apresenta o “tele-” na seção “Famílias de Palavras”, e o define como co-radical. “Pertencem à mesma família as palavras que possuem o mesmo radical, que, às vezes, coincide com a raiz. A eles também se dá o nome de *co-radicais*”. Esse elemento seria, segundo o autor, oriundo de *têtele*, teria o significado de “longe”, e estaria presente em formações como *telefone*, *telégrafo* e *telescópio*.

A Moderna Gramática Portuguesa, de Bechara (2004), apresenta, no capítulo intitulado “Formação de Palavras do Ponto de Vista Construcional”, menção ao “tele-” como um prefixo ou elemento grego, cujo significado é “distância, afastamento, controle feito à distância”, exemplificando com *telégrafo*, *telepatia*, *teleguiado*.

Aqui, cabe uma crítica no que tange à definição deste elemento. “Tele-” não é um elemento que possa fazer referência a “controle”. Tal acepção seria decorrente das bases a que esse elemento se adjunge. O exemplo dado pelo autor aponta para isso: “teleguiado” indica “controle feito à distância”, pois *tele* indica “distância” e “guiado”, “controle”. Esse significado é global, decorrente do todo da formação, ou seja, do produto e não do prefixo.

Ao tratar dos “Radicais gregos mais usados em português”, na seção de “Hibridismos”, Bechara (2004, p. 372-380), apresenta novamente “tele-”, cujo significado, dessa vez, é descrito como “longe” e os exemplos dados são *telégrafo*, *telefone*, *telescópio*.

Nessa seção, Bechara (*op. cit.*) define hibridismo como “formação de palavras com elementos de idiomas diferentes”, defendendo que os casos mais comuns envolvem a combinação de elementos gregos com outro latino ou românico, citando, por exemplo, *televisão* (grego e português). E ainda afirma que esses elementos “se acham perfeitamente assimilados ao idioma, que passam como elementos nativos” e “se juntam a elementos de qualquer procedência”, como *teleguiado*.³

Já em Cunha & Cintra (2001, p. 113-114), esse elemento é apresentado como um “Pseudoprefixo”, na seção de “Recomposição” do capítulo de “Derivação e Composição”. Os autores definem os “prefixóides” ou “pseudoprefixos” como “radicais que assumem o sentido

³ Destacamos que *televisão*, dada por Bechara como um hibridismo - pois resulta da junção de um radical grego a um português - é uma formação bastante recorrente nas línguas modernas, como Francês (*television*) e Inglês (*television*), o que, talvez, faz com que não fosse um bom exemplo para mostrar que as formações híbridas “se acham perfeitamente assimilados ao idioma”. Provavelmente, essa formação, assim como o referente que ela nomeia, veio importada da cultura em que foi criado para as demais culturas. A motivação para a formação em português não parece ser interna.

global dos vocábulos de que antes eram elementos componentes” e apresentam as seguintes características:

apresentam um acentuado grau de independência;

possuem uma significação mais ou menos delimitada e presente à consciência dos falantes, de tal modo que o significado do todo a que pertencem se aproxima de um conceito complexo, e portanto de um sintagma;

têm, de um modo geral, menor rendimento que os prefixos propriamente ditos.

Os autores consideram que nesse grupo se incluem alguns radicais gregos que adquirem sentido especial nas línguas modernas, mas que ainda se empregam com o valor originário em numerosos compostos. Assim, teríamos um radical que possui mais de um significado na língua: um erudito e o outro moderno. Para exemplificar sua proposta, usou-se o elemento “auto-”, oriundo do grego *autós*, significando “próprio, de si mesmo”, como em *autodidata* (que estudou por si mesmo) e *autógrafo* (escrito do próprio autor), mas que passou, “com a vulgarização de auto, forma abreviada de automóvel” (veículo movido por si mesmo), a ter essa acepção, como se percebe em *auto-estrada* e *autódromo* (Cunha & Cintra, 2001, p. 113).

Os autores ainda se preocupam em distinguir os “pseudoprefixos” dos radicais eruditos, já que estes não ganham sentido especializado em relação ao etimológico ao ingressarem em outras formações. Sendo assim, o que difere os radicais eruditos dos prefixóides é o fator semântico. A esse fenômeno, dá-se o nome de recomposição.

A deriva semântica desses elementos decorre, portanto, de um procedimento especial, denominado RECOMPOSIÇÃO (grifo do autor) por André Martinet, termo que lhe pareceu necessário para batizar “uma situação linguística particular que não se identifica nem com a composição propriamente dita, nem tampouco, de um modo geral, com a derivação, que supõe a combinação de elementos de estatuto diferente (Cunha & Cintra, 2001, p. 114).

Nesse grupo encontra-se o “tele-”, em formações como *teleguiado* e *televisão*.

Não há, nesse caso, descrição a respeito das acepções desse termo.

Em relação à análise descrita por Bechara (2004), acreditamos que haja um avanço na proposta descrita acima. Contudo, discordamos de que os radicais que contribuem para a recomposição apresentem acentuado grau de independência, pois, conforme apresentamos na seção anterior, esses “radicais” não funcionam independentemente na língua. Ainda discordamos de que se diferenciem dos radicais eruditos apenas pela especialização semântica. Se levarmos em conta a produtividade das formações recompostas, veremos que “tele-”, assim como outros “pseudoprefixos”, são bastante recorrentes, vide as diversas formações novas que encontramos, tais como: *tele-emprego* e *tele-trabalho* (trabalho e emprego à distância, afastados do cotidiano corporativo), *tele-serve* (serviço de encomenda de cerveja por telefone), *telepizza* (serviço de encomenda de pizza por telefone).

Esta análise questiona também o *status* de “tele-” como um “prefixóide” ou “pseudoprefixo”, já que essa classificação se deve ao fato de terem “menor rendimento do que os prefixos propriamente ditos”. Como observaremos, esse elemento tem sido aplicado em larga escala na formação de novos itens lexicais.

Por fim, consideramos a referência “um conceito complexo” muito vaga, pois não é possível entender se os autores falam de um referente ou mais de um.

Uma terceira gramática analisada foi a *Gramática Houaiss*, de José Carlos Azeredo. Não foi encontrada nenhuma referência a esse elemento ao longo da gramática, embora, a nosso ver, seria possível encontrá-la na seção de “Produtividade e Criatividade Lexical”, onde o autor, ao falar da mudança que a língua sofre no seu uso através do tempo, apresenta a proposta de que a criatividade lexical do falante é o que determina a ampliação e a restrição semântica tão comuns numa língua, sendo “impossível prever qual palavra terá seu significado ampliado ou em que direção o significado de uma palavra será reorientado” (Azeredo, 2008, p. 398).

Azeredo (2008, p. 399) ainda afirma que um ato de criatividade pode gerar um modelo produtivo e observa que isso é o que ocorreu com a palavra *sambódromo*, “criativamente formada com a terminação *-(ó)dromo* (=corrida), que figura em *hipódromo*, *autódromo*, *cartódromo*, formas que designam itens culturais da alta burguesia. Não demoraram a circular, então, formas populares, então, como *rangódromo*, *beijódromo*, *camelódromo* etc”.

Concordamos com o autor que essa mudança se deve à criatividade do falante e que, ao propor um novo sentido a uma dada lexia, esse sentido pode se estabilizar na língua e, posteriormente, tornar-se produtivo, sendo aplicado em larga escala pelos falantes na formação de novos itens lexicais. Acreditamos que esse é o caso do “tele-”. Porém, é importante destacar que tal criatividade está associada à necessidade que o falante tem de nomear um novo referente - oriundo das ações da vida moderna - e às suas capacidades cognitivas de identificar, imaginar e integrar. No mundo moderno, as coisas cada vez mais se viabilizam à distância (globalização, *internet*, mundo digital...). Sendo assim, “tele-”, que indica “longe”, ganha uma nova importância para formações novas na língua, tendo em vista as novas invenções humanas.

Porém, não concordamos que seja impossível prever a direção para a qual o sentido de uma palavra irá, pois, com base nos pressupostos da LC, entendemos que praticamente todos os itens lexicais são potencialmente polissêmicos, e que os significados são frutos de processos cognitivos, mantendo resquícios, mais ou menos abstratos, do significado básico. Portanto, “as palavras não carregam significados, mas os ativam a partir de um *frame*⁴ decorrente das diferentes experiências” (Ferreira, 2010, p. 33).

Suas extensões de sentidos são decorrentes da ótica da categorização com base em protótipos. Nesse tipo de categorização, são identificadas as propriedades de uma determinada categoria - entendida aqui como um conceito - e “é estabelecida uma escala entre as mais e as menos representativas, possibilitando a descrição das propriedades que envolvem a categoria, dos elementos que se enquadram na categoria, uma vez que entendemos uma determinada palavra como polissêmica” (Ferreira, 2010). Essas propriedades devem ser descritas com base no domínio-matriz⁵ (Langacker, 1987) e todas elas poderão tornar-se uma acepção do conceito em questão.

⁴ *Frame* é uma esquematização da experiência (um conhecimento estruturado), representado num nível conceitual e sustentado por memória de longo prazo, que relaciona elementos e entidades associados com uma cena estabelecida culturalmente particular - situação ou evento da experiência humana. (Ferreira, 2010, p. 33).

⁵ Em LC, entende-se que as palavras estão sob efeito de escopo e, esse escopo é, na verdade, o *frame* (Fillmore, 1982) ou domínio (Langacker, 1987) a que essa palavra se refere. Um conceito pode pressupor muitos domínios

66

Com base nas análises descritas acima, pudemos perceber que não há um consenso sobre o processo de formação de palavras que envolve o elemento “tele-”, assim como o tipo de elemento morfológico que esse termo é.

Para tentarmos resolver a questão, seguiremos com a proposta de análise morfossintática desse elemento.

4) Características formais do elemento “tele-”

Como já vimos, originalmente “tele-” era um radical grego, que contribuía para a formação de palavras compostas, designando “longe, distância” ou significados afins. Quanto à classe gramatical, tratava-se de um advérbio.

Nada foi encontrado a respeito das bases a que esse termo se adjunge, ou seja, se eram livres ou presas, e quais as suas classes gramaticais, bem como as dos produtos resultantes de tais formações.

Assim, é que pretendemos propor um modelo de formação lexical para esse elemento, entendendo que se trata de um fenômeno de recomposição, tal como apresentam Cunha e Cintra (2001), por exemplo. A recomposição é definida por Dubois (2006, p. 502) como

restituição de um elemento de uma palavra composta à forma que ele tinha como palavra simples. Assim, o latim *recludere* foi feito no baixo latim como *recludere*, a partir do modelo da palavra simples *claudere*; *retinere* foi feito como *retenere* a partir do modelo de *tenere*. No português, há vários exemplos no registro das camadas incultas, em relação à variante **i-** do prefixo **in-**. Por exemplo, *inresponsável*, *irritado*.

Embora aceitemos que seja um fenômeno de recomposição, entendemos que os dados expostos por Dubois (*op. cit.*), bem como a associação desse fenômeno ao registro “inculto” da língua, não sejam pertinentes.

Para este ensaio, interessam-nos, principalmente, as novas formações em língua portuguesa. Além disso, este trabalho está longe de ser exaustivo. Para muitas palavras encontradas ainda não foi possível estabelecer significado, o que dificultou tanto a análise semântica quanto a morfossintática.

No que tange às classes envolvidas no processo, verificamos que as palavras que se adjungem a “tele-” podem pertencer tanto à classe dos substantivos, como dos adjetivos e dos verbos. A classe do produto resultante dessa formação irá coincidir com a classe da palavra da palavra a que “tele-” está ligado. Exemplos:

	Palavra a que “tele-” se adjunge	Classe gramatical dessa palavra	Produto	Classe gramatical do produto
Tele	Guiar	Verbo	Teleguiar	Verbo
Tele	Comandar	Verbo	Telecomandar	Verbo
Tele	Conduzir	Verbo	Teleconduzir	Verbo

Tele	Cinético	Adjetivo	Telecinético	Adjetivo
Tele	Dinâmico	Adjetivo	Teledinâmico	Adjetivo
Tele	Gráfico	Adjetivo	Telegráfico	Adjetivo
Tele	Jornal	Substantivo	Telejornal	Substantivo
Tele	Espectador	Substantivo	Telespectador	Substantivo
Tele	Comunicação	Substantivo	Telecomunicação	Substantivo

Tabela 1.

Isso nos mostra que “tele-” não altera a classe das palavras, o que reforça seu comportamento como prefixo, pois, em língua portuguesa, sabe-se que elementos prefixais não alteram a classe da palavra a que se ligam.

No que diz respeito, ainda, aos elementos que se unem a “tele-”, o que percebemos até o momento é que são sempre bases, mas não necessariamente livres, como se observa em (a)abaixo. Mas, se levarmos em conta apenas as formações recentes, não dicionarizadas, veremos que todos são bases livres, como se vê em (b).

tele + cine = telecine

tele + grafo = telégrafo

tele + pata = telepatia

tele + gás = tele-gás

tele + pizza = tele-pizza

tele + cerveja = tele-cerveja

Com esses dados, confirmamos o que encontramos na literatura em morfologia, que afirma que os prefixos não modificam a categoria lexical da forma a que se adjungem e não funcionam como cabeça lexical da formação resultante (Gonçalves, 2005), sendo esse papel exercido pela base, que se encontra à direita na formação, caracterizando a construção resultante como DT-DM (determinante – determinado). Além disso, percebemos que “tele-”, assim como os prefixos de um modo geral, não apresenta função avaliativa, sendo, portanto, uma formação neutra do ponto de vista expressivo.

5) Características semânticas do elemento “tele-”

Vimos até agora que o elemento “tele-”, originalmente, indicava “longe” ou “distância”. Isso se confirma ao analisarmos formações como *telecinesia* (movimento de objetos à distância, sem intervenção direta ou contato físico de alguém e supostamente devido a poder paranormal); *telecomandar* (emitir sinais por linha de comunicação para comandar a distância (aeronave, navio, míssil, mecanismo, etc.); *telecomunicação* (designação genérica das comunicações a longa distância que abrange a transmissão, emissão ou recepção de sinais, sons ou mensagens por fio, rádio, eletricidade, meios ópticos ou qualquer outro processo eletromagnético); *teleconferência* (conferência na qual mais de dois interlocutores estão em lugares diferentes, ligados por telefonia, televisão ou computador); *teleférico* (que ou o que

transporta algo a distância, em deslocamento aéreo (diz-se de cabo)); *telerobô* (robô guiado à distância), entre outras.

Por estar associado à distância, “tele-” acabou por se vincular a formas que estão relacionadas aos meios de comunicação, em decorrência das novas ações do mundo atual, pois, o *frame* de distante mudou. Através desses meios de comunicação, mantém-se contato mesmo estando-se distante. Assim, “tele-” passou a ser usado fazendo referência a esses meios, especialmente televisão e telefone.

O falante, por sua vez, acabou por reinterpretar esse elemento como parte de *televisão* e/ou de *telefone*, o que não deixa de ser verdade, já que ambas são formações compostas, formadas por “tele-” + “visão” e “fone”, respectivamente. Podemos afirmar que se trata de uma metonímia, já que se mantém a relação de parte para representar o todo, pois, o que ocorre é que o falante retoma, a partir desse encurtamento que faz das palavras *televisão* e *telefone*, todo(s) o(s) conceito(s) que tais itens abarcam, e não apenas o que seria cabível a “tele-”, sendo, nesse caso, “comunicação à distância”, como nos exemplos⁶ abaixo:

Teleducação – processo de ensino por meio de correspondência postal, rádio, televisão, internet, etc., que se caracteriza pela não contiguidade do professor; educação a distância, ensino a distância.

Tealuno – estudante que se serve de qualquer modalidade de teleducação, tais como, televisão educativa, cursos por correspondência e outros.

Telegrafia – processo de telecomunicações que transmite textos escritos (telegramas) por meio de um código de sinais (código Morse), através de fios.

Telemática – ciência que trata da transmissão a longa distância de informação computadorizada.

Telemarketing – marketing feito à distância.

Teletexto - sistema unidirecional de telecomunicação que, servindo-se da parte redundante de um sinal de televisão ou de uma linha telefônica, transmite informação em forma de texto ou grafismos para a tela receptora de um televisor especial equipado com decodificador.

Assim é que, com o tempo, o falante passa a usar “tele-” designando essas duas acepções: 1) *televisão*, como vemos em (c) e 2) *telefone*, como apresentamos em (d):

(c)	(d)
Teleator	telefax
Telecinagem	tele-símile
Telecine	tele-amore
Telejornal	tele-pizza
Telecurso	tele-gás
Teledifusão	tele-van
Teledrama	tele-emprego
Telefilme	telemóvel
Telejogo	teleoperador

⁶ As definições foram retiradas do Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (2009).

Telenovela	tele-sexo
Televizinho	tele-vendas.

Acreditamos que “tele-”, nesses casos, indica sempre o “modo como”, o que aponta para um resquício desse elemento como adverbial, indicando uma circunstância, como já era em grego - à distância. Assim, o modo como “faremos algo” – através da TV ou do telefone – será determinado pelo elemento a que “tele-” se liga.

Os elementos que se adjungem a “tele-” podem ser definidos como “algo a ser visto”, em (c), e “algo a ser consumido, seja este um serviço ou um produto”, em (d). Com base nos estudos de Langacker (1987, 1991) sobre ajuste focal e também de Sweetser (1999), sobre modificação adjetival, imaginamos que o elemento que se liga a “tele-” ajusta um sentido ou outro dessa lexia, ativando um dos *frames*/domínios a ele relacionados. Porém, essa análise será apresentada em trabalhos futuros.

A Linguística Cognitiva é uma teoria semântica que entende o significado como uma construção mental em contínuo movimento de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação entre estruturas cognitivas e modelos culturais compartilhados. As estruturas cognitivas de que falamos aqui são as nossas bases de conhecimento, ou seja, estruturas capazes de capturar a organização do nosso conhecimento. Já expomos aqui o conceito de *frame* (Fillmore, 1982), que se assemelha à noção de domínio, traçada por Langacker (1987). Eles determinam que as palavras estão sob o efeito de escopo e esse escopo é, na verdade, o domínio a que essa palavra se refere. Um conceito pode pressupor muitos domínios diferentes.

Um exemplo clássico (Croft & Cruse, 2004, p. 23) é o da noção de *sobrinha*. Para o entendimento do conceito de *sobrinha* dentro do sistema de parentesco ressaltam-se i) o conceito de eu, ii) o conceito de irmão(ã), e, por isso, iii) o conceito de pais e iv) filho(a) dos mesmos pais, para que possamos, então, entender a noção de sobrinha – filha do(a) irmão(ã). As noções, por exemplo, de avô, avó, neto e neta não precisam ser acessadas.

O domínio de “tele-”, pode ser representado pelo esquema abaixo:

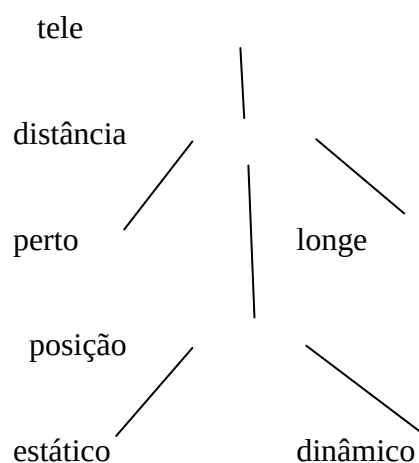


Gráfico 1

Outra base conceptual fundamental para o entendimento de “tele-” é a noção de esquema imagético (EI). Esquemas imagéticos são esquemas pré-conceptuais fundamentais, padrões dinâmicos que funcionam como uma estrutura abstrata de uma imagem, e que, consequentemente, ligam um leque vasto de diferentes experiências dotadas da mesma estrutura.

No caso de *tele-*, temos um esquema imagético do *percurso* ou *trajetória*, pois a nossa experiência do meio que nos cerca nos transmite que algo *longe* pressupõe um posicionamento e um destino final e que para lá chegarmos, teremos que percorrer um caminho, com todos os seus pontos de intermédio e a(s) sua(s) direção(s) tomada(s). Este é o esquema imagético do percurso:



Gráfico 2

A seguir, encontramos o esquema imagético do elemento “tele-”:

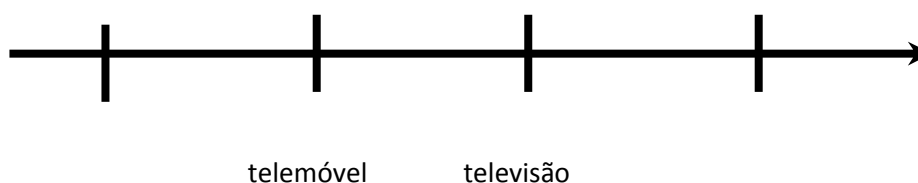


Gráfico 3

Percebemos que *telemóvel* é um elemento que se locomove no percurso, na medida em que acompanha o falante. A mesma posição não seria ocupada por, por exemplo, *televisão* e *teleator*, na medida em que esses elementos são estáticos e o falante é que deveria se transportar até eles.

Cabe-nos observar também que, cognitivamente, há uma motivação para que “tele-” possa se reduzir e significar “televisão” e “telefone”. Sendo a linguagem uma representação de processos cognitivos, que, por seu turno, dizem respeito ao modo como categorizamos as coisas e como elas se relacionam às nossas experiências concretas, sabemos que a experiência humana nos mostra que tanto a visão como a audição podem ser experienciadas à distância, o que não ocorreria com o tato, por exemplo. Nesse sentido, “tele-” representa “televisão” e “telefone” não apenas por uma redução formal da palavra, mas porque, experiencial e, por conseguinte, cognitivamente, existe uma relação entre o que “tele-” deveria indicar (distância) e “televisão” ou “telefone”, o que ele indica, de fato, nas novas formações.

Também verificamos que as formações com “tele-” concorrem com formações com “disk-” ou “disque” existentes em língua portuguesa, como disque-denúncia, disk-ingressos, disque-caixa, disque-pis, entre outras. Até o momento, não conseguimos efetuar uma análise

eficiente que desse conta de quais “serviços” ou “produtos” a serem consumidos são recrutados por “tele-” ou por “disque”, mas, ousamos dizer, com base nos dados encontrados, que serviços do tipo “utilidade pública” não são recrutados por “tele-”, e sim por “disque”.

Com relação ao que pretendemos fazer, ainda há muito que se pesquisar. A proposta aqui está longe de ser exaustiva, que dirá de esgotar a questão, por isso mesmo, dá margem a outros estudos. Um tema que deve ser revisto é no que consiste, de fato, o processo de recomposição, e quais são os seus limites entre a derivação e a composição. Acreditamos, assim como Gonçalves (2005, 2006) e Bybee (1985), que os processos morfológicos não apresentam uma separação estanque, não são processos distintos e fazem parte de um *continuum* morfológico.

Outra proposta de trabalho é a possibilidade de verificação (ou não) das motivações para o frame de “tele-”, a partir da identificação de seu domínio-matriz e de sua rede polissêmica, tendo como base os pressupostos da LC (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987; Sweetser, 1999).

Por fim, faz-se necessário uma análise mais minuciosa dos dados, levantando todos os seus significados, datações, e separações por grupos de afinidades semânticas e morfológicas.

6) Palavras finais

Este artigo pretendeu descrever o processo de recomposição no português brasileiro, especialmente no que diz respeito às formações em *tele*. Ao longo do texto, pode-se perceber que, pelo menos em uma análise preliminar dos dados, tal elemento pode ser descrito como prefixo - diferentemente do que propõem alguns estudiosos – tendo em vista a produtividade que “tele-” apresenta. Além disso, o processo de recomposição ainda carece de uma melhor definição, que dê conta das distinções que apresenta em relação aos demais processos de formação de palavras, sobretudo, a derivação e a composição.

As formações encontradas foram analisadas em termos morfológicos e semânticos. No que diz respeito ao primeiro aspecto, observaram-se regularidades no processo, como a posição fixa, um único acento tônico nas formações resultantes, as quais reforçam o caráter prefixal desse elemento, ao lado da produtividade; “tele-” funciona sempre como determinante e, nas formações recentes, as bases a que se liga são formas que funcionam livremente na língua.

Quanto à parte significativa, pode-se dizer que as lexias analisadas apresentam uma mudança de sentido do elemento estudado, que se especializou, nas formações recentes, em “televisão” ou “telefone”, processo que levou em conta o esquema imagético do percurso e a noção de *frame*, bases conceptuais analisadas segundo os pressupostos da Linguística Cognitiva.

Referências

ALMEIDA et alii. Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica. Rio de Janeiro: Publ!t, 2010.

- AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BECHARA, E. Moderna gramática portuguesa. 14. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BELCHOR, A. P. Construções de truncamento no português do Brasil: análise estrutural à luz da Teoria da Otimalidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) - Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BYBEE, J. L. Morphology: a study of the relation between meaning and form. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985.
- CÂMARA Jr., J. M. Dicionário de Linguística e Gramática. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CROFT, W. & CRUSE, A. D. Cognitive linguistics. Cambridge: University of Cambridge Press, 2004.
- CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUBOIS, J. *et alii*. Dicionário de linguística. São Paulo, Cultrix, 2006.
- FERREIRA, R. G. A hipótese de corporificação da língua: o caso de cabeça. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- FILLMORE, C. Frame semantics. In *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982, p. 111-137.
- GONÇALVES, C. A. Flexão e derivação em português. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- GONÇALVES, C. A; MARINHO, M. A. *et alii*. Caminhos da mudança morfológica em português. In: GONÇALVES, C. A. Estudos em Morfopragmática e Morfologia Diacrônica. Booklink, 2006.
- HENRIQUES, C. C. Morfologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- <http://pt.wikipedia.org>
- LAKOFF, G. Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind. Chicago: University Press, 1987.
- LANGACKER, R. W. Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites. Stanford: University Press, 1987. v. 1.
- LANGACKER, R. W. Foundations of cognitive grammar: descriptive application. Stanford: University Press, 1991. v. 2.
- LEMONS MONTEIRO, J. Morfologia portuguesa. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- ROCHA, L. C. de A. Estruturas morfológicas do português. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- SANDMANN, A. J. Morfologia Lexical. São Paulo: Contexto, 1992.

SWEETSER, E. Compositionality and blending: semantic composition in a cognitively realistic framework. In: *Cognitive Linguistic Research* 15. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1999, p. 129-162.

Advérbios em *-mente* em estruturas parentéticas

Filipa Cunha (ILTEC)

Mara Moita (ILTEC)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo demonstrar que os advérbios em *-mente* podem constituir por si só constituintes parentéticos. Sabendo que as estruturas parentéticas, quanto à sua mobilidade na frase, podem ser fixas ou flutuantes (Kavalova 2007), uma vez que as fixas parecem estar associadas às relativas apositivas (Cinque 1981), foram selecionadas para estudo as estruturas flutuantes por se aproximarem das características da classe adverbial, para, assim, alcançar os objetivos por nós pretendidos. A classe adverbial distingue-se das outras classes gramaticais pela sua flexibilidade posicional numa frase (Gonzaga 1997 e Costa 2008). Tendo em conta que consideramos que as parentéticas são estruturas interpoladas, focamo-nos apenas nos advérbios modificadores de predicado, não contemplando os modificadores de frase. Com base numa pesquisa da versão etiquetada do CETEMPúblico de dados jornalísticos do português europeu, foram recolhidas 20 ocorrências de cada 20 advérbios em *-mente*, modificadores de predicado, na sua posição típica, adjacente à direita do verbo (posição pós-verbal). Em cada uma das 20 ocorrências, foram duplicadas as estruturas, com a modificação da posição do advérbio para a posição pré-verbal, para que fosse possível uma análise sintática e semântica dos constituintes enquanto parentéticos. Com a análise dos dados, confirmamos que uma subclasse restrita dos modificadores de predicado gera agramaticalidade em posição pré-verbal e observamos, por outro lado, que todas as restantes subclasses estudadas têm possibilidade de ocorrer nas duas posições adjacentes ao verbo. Uma vez que é possível restringir, através de características semânticas, a subclasse que gera agramaticalidade, acreditamos que o seu valor semântico pode não ser suficiente para refutar a hipótese por nós colocada. Desta forma, os dados analisados permitem-nos propor que, ao contrário do que é defendido na literatura (Colaço & Matos 2008), não são as estruturas parentéticas flutuantes que se comportam como os adverbiais, mas sim os adverbiais, pelo menos os modificadores de predicado, que por si só podem constituir uma estrutura parentética.

1) Introdução

As estruturas parentéticas são definidas na literatura como frases inseridas num período. Representam uma interrupção na expressão hospedeira e manifestam independência de conteúdo, embora estabeleçam uma ligação com o significado dessa expressão. Além disso, são realizadas com uma entoação específica e introduzem informação acessória ou comentários do locutor (Colaço & Matos, 2008). Em relação à sua distribuição e mobilidade no interior da frase hospedeira, segundo Kavalova (2007), existem dois tipos de construções parentéticas: as *fixas*, que se caracterizam por não terem mobilidade na frase, ocorrendo em adjacência ao constituinte com o qual estão conceptualmente relacionadas, e as *flutuantes* que, pelo contrário, podem ocupar diversas posições na frase hospedeira.

Segundo as gramáticas tradicionais, os advérbios caracterizam-se por serem constituintes que apresentam uma sintaxe flexível (Gonzaga 1997; Costa 2008). De qualquer forma, esta flexibilidade não é aleatória. Há constituintes adverbiais que apresentam um comportamento singular, tendo posições preferenciais na estrutura frásica, tais como os advérbios em *-mente*, por exemplo os modificadores de predicado, que tipicamente ocorrem em posição pós-verbal.

Se considerarmos estes advérbios como parentéticos, fixos ou flutuantes, poder-se-ia esperar que os advérbios com restrições sintáticas constituam itens parentéticos fixos, e os advérbios com flexibilidade total constituam parentéticos flutuantes? Esta poderia ser a primeira hipótese a ser levantada, dada a descrição na literatura; mas, pensando que as

parentéticas fixas estão intrinsecamente ligadas às relativas apositivas, resta-nos analisar os advérbios em estruturas parentéticas flutuantes.

O objetivo desta comunicação é, desta forma, defender que os advérbios em *-mente* podem constituir por si só constituintes parentéticos, decorrendo deste fato que, na posição parentética, poderemos encontrar não apenas estruturas oracionais, na linha de Colaço & Matos (2008).

A análise teve por base o estudo de 20 ocorrências de cada um dos advérbios em *-mente*, modificadores de predicados, selecionados na sua posição base, recolhidas no *corpus* CETEMPúblico.

2) Caracterização Gramatical

Este trabalho analisa o comportamento dos advérbios em *-mente* como estruturas parentéticas. Diversas têm sido as abordagens feitas a estes dois elementos da gramática, das quais, em seguida, apresentamos duas:

(i) Estruturas Parentéticas

As construções parentéticas são expressões que apesar de estarem linearmente presentes num enunciado e, em termos de conteúdo, com ele direta e indiretamente relacionadas, aparentam ser estrutural e prosodicamente independentes.

Entende-se por parentética uma frase que se intercala num período, mas tem um sentido à parte, constitui uma explicação, uma opinião, e funciona como um suplemento das ideias expressas no discurso. O objetivo destas construções é esclarecer algo, comportando-se como um elemento adicional, sem nexos sintático, mas que pode estabelecer relações lógico-semânticas entre o *parentético* e o *enunciado* no qual se encaixa.

O constituinte parentético é uma inserção metalinguística (Jubran, 1996), que permite ao falante comentar o conteúdo da própria locução, saindo do ponto de vista interno ao enunciado. Não participa na construção textual, mas fornece instruções sobre como o texto deve ser interpretado. As estruturas parentéticas têm um papel importante, uma vez que estabelecem significação, ao nível informacional, pois introduzem esclarecimentos, avaliações, ressalvas, advertências, atenuações e comentários sobre o que é dito.

As parentéticas podem ser de natureza oracional ou não oracional, e quanto à sua distribuição e ao seu grau de mobilidade no interior da expressão hospedeira (Kavalova 2007), podem ser de dois tipos: *estruturas fixas* (a parentética está semanticamente associada a um constituinte da frase, não podendo ocorrer intercalada senão em adjacência a esse constituinte); *estruturas flutuantes* (o constituinte parentético pode ocorrer em diferentes posições na frase hospedeira).

Desta forma, a designação de parentética geralmente dada pela literatura (por exemplo (Colaço & Matos, 2008)), aplica-se a construções que apresentam as seguintes propriedades:

sintaticamente, produzem uma ruptura na estrutura da expressão hospedeira;

prosodicamente, apresentam pausas que as delimitam e uma prosódia específica, com variação de frequência fundamental;

semanticamente, exibem autonomia de conteúdo, apesar de estabelecerem um elo de

significado com a expressão hospedeira;

pragmaticamente, têm uma função comunicativa marcada: exprimem comentários do locutor, fornecem uma informação adicional ou visam estabelecer contacto entre os interlocutores.

Uma vez que as parentéticas têm uma distribuição semelhante às expressões adverbiais modificadoras das projeções verbais ou de frase, é com base nestas estruturas que o comportamento dos advérbios em *-mente*, modificadores de predicado, foi testado.

(ii) Advérbios em *-mente*

A classe adverbial diferencia-se das outras classes por ser heterogénea ao nível da morfologia, da semântica e da sintaxe. Segundo os critérios tradicionais, os advérbios são, assim, definidos nestas três perspetivas: morfológica (advérbio como palavra invariável); sintática (advérbio como palavra sintaticamente relacionada ao verbo, ao adjetivo ou a outro advérbio); semântica (advérbio como palavra que indica circunstância e modificação). O advérbio é definido como um modificador da ideia expressa pelo verbo ou denotando circunstâncias em que se dá o processo a que se faz referência. A gramática tradicional de Cunha & Cintra (2000), definiu esta classe como: "... fundamentalmente, um modificador do verbo" (Cunha, C. & Cintra, L. 2000, p537).

Os advérbios não são uma classe identificável por marcas morfológicas, que sejam comuns a todos, por exemplo: *ontem, bem, sempre, carinhosamente*. Apenas os advérbios em *-mente* apresentam homogeneidade morfológica que permite a sua identificação como advérbio. Estes advérbios são definidos como *advérbios de adjetivação*, por serem construídos a partir de um adjetivo, a que se junta o sufixo *-mente*. Desta forma, poder-se-á dizer que uma palavra que contenha este morfema é necessariamente um advérbio, mas não se poderá afirmar que qualquer advérbio apresente este morfema.

O português é uma língua que, além de uma morfologia complexa, apresenta um grande número de opções no que respeita à distribuição do advérbio. Em uma primeira abordagem do comportamento posicional dos advérbios, Jackendoff (1972), baseando-se no inglês, propõe que existem três posições para a sua ocorrência: a posição inicial, a posição final sem pausa, e a posição de auxiliar, entre o sujeito e o verbo principal. No entanto, o estudo desta classe no português demonstra que existe ocorrência de advérbios na posição pós-verbal, e que esta é a posição preferencial quando este modifica o predicado (Gonzaga, 1997).

A primeira grande divisão semântica que a literatura propõe é que os advérbios têm a capacidade de exercer mais de uma função. De um lado, estão os advérbios que modificam o predicado (advérbios de predicado), do outro aqueles cuja modificação é externa à predicação (advérbios de frase) (Torner, 2005).

O presente estudo tem por base a análise do comportamento dos advérbios modificadores de predicado. Parte-se da classificação de Costa (2008), que divide, seguindo critérios semânticos, estes advérbios em três subclasses:

advérbios de localização temporal e espacial – que têm como função fornecer informação sobre a situação do evento descrito pelo predicado quer em termos temporais, quer em termos espaciais, como por exemplo, *primeiramente, seguidamente*;

advérbios de modo – os que descrevem como a ação se desenrola, e que são parafraseáveis por "de maneira / modo / forma X", onde X é a base adjetival, como por exemplo,

manualmente, casualmente;

advérbios de quantidade ou de grau – os que veiculam valores de quantidade ou grau com o predicado, como por exemplo, *terrivelmente, tremendamente*.

Uma vez que os advérbios apresentam uma sintaxe flexível, que não é aleatória, a análise deste estudo tem como objetivo testar o seu comportamento como estruturas parentéticas.

3) Metodologia

Este estudo parte da descrição sintática das estruturas parentéticas, por Colaço & Matos (2008), e da classificação de Costa (2008) para os advérbios modificadores de predicado, anteriormente descritas.

A seleção dos advérbios para o estudo deste trabalho foi realizada de forma aleatória, apenas se restringindo no facto de sintaticamente se comportarem como modificadores de predicado. Além da restrição sintática, tiveram-se em conta as restrições semânticas intrínsecas associadas a advérbios, como: *somente, inclusivamente, particularmente, unicamente*, etc., por estarem associadas a estruturas de foco. Segundo Costa (2008), “os advérbios focalizadores têm como função essencial chamar a atenção do interlocutor para um determinado constituinte, podendo assim associar-se não só à frase ou ao predicado, mas também a qualquer outro constituinte de frase.” Por terem esta função, a barreira entoacional entre as estruturas de foco e as estruturas parentéticas pode ser tênue. Por estas razões, os advérbios que possam estar associados a este tipo de estruturas, de focalização, não foram contemplados na nossa análise.

Após a seleção dos constituintes, identificaram-se e agruparam-se os 20 advérbios seleccionados no seu grupo semântico correspondente (Costa, 2008):

Advérbios de localização temporal e espacial: *finalmente, primeiramente, frequentemente, seguidamente, permanentemente, ultimamente e diariamente*.

Advérbios de modo: *manualmente, simpaticamente, carinhosamente, rapidamente, pausadamente, possivelmente, inteligentemente, profissionalmente e casualmente*.

Advérbios de quantidade ou grau: *terrivelmente, novamente, tremendamente, repetidamente*.

O facto de a seleção ter sido aleatória, sem se ter delimitado o número de advérbios para cada grupo semântico, resultou em uma diferente distribuição numérica destes constituintes por cada grupo; contudo, este fato não pareceu ser um obstáculo para o que queremos testar.

A recolha das ocorrências destes advérbios em frases foi feita a partir de uma versão anotada do CETEMPúblico, um *corpus* jornalístico do português europeu, disponibilizado online pela *Linguateca*. A partir de uma pesquisa individual dos advérbios, recolheram-se, casualmente, 20 ocorrências de cada um dos 20 advérbios. O único critério de ocorrência tido em conta foi a posição pós-verbal, a preferencial para os modificadores de predicado no português. Cada uma das 20 ocorrências recolhidas e atestadas no CETEMPúblico foram duplicadas e alteradas manualmente quanto à adjacência do advérbio ao verbo. Assim, o elemento adverbial foi movido da sua posição preferencial, a posição pós-verbal, para a

posição pré-verbal, entre o sujeito e o predicado, uma vez que esta é a posição associada à entoação parentética, como por exemplo:

1. Frase original: *Mário Soares cria **seguidamente** o Gabinete Coordenador do Alqueva*

Frase duplicada: *Mário Soares **seguidamente** cria o Gabinete Coordenador do Alqueva.*

Esta duplicação tem como objetivo verificar se são as estruturas parentéticas que se comportam como os constituintes adverbiais, ou se se poderá dizer que os adverbiais podem constituir por si só uma estrutura parentética.

4) Análise e Discussão

Assumindo as características intrínsecas das estruturas parentéticas e o comportamento particular dos advérbios em *-mente* modificadores de predicado foi feita uma análise de dados com o objetivo de testar a possibilidade de constituintes adverbiais modificadores de predicado poderem constituir por si só estruturas parentéticas.

Estes advérbios ocupam preferencialmente a posição pós-verbal, no entanto, a posição entre o sujeito e o predicado só parece estar disponível para estes constituintes quando associados a uma entoação parentética.

A análise partiu da duplicação das frases e da mudança de posição dos elementos adverbiais (advérbios em *-mente*, modificadores de predicado), que, segundo a classificação de Costa (2008), são subagrupados quanto ao seu valor semântico (advérbios de localização temporal e espacial, de modo e de quantidade ou grau).

Com a exclusão das estruturas parentéticas fixas, dadas as suas restrições de adjacência em relação ao constituinte com o qual estão nocionalmente relacionadas, resta-nos testar como se comportam os adverbiais por nós selecionados, em possíveis estruturas parentéticas flutuantes.

Nesta perspetiva, apresentam-se agrupados, de acordo com os valores semânticos dos advérbios analisados, os resultados obtidos:

Grupo semântico com valor de localização temporal e espacial: *finalmente, primeiramente, frequentemente, seguidamente, permanentemente, ultimamente e diariamente.*

Exemplos:

*O jazz nacional encontrou **finalmente** a voz capaz de deitar para trás das costas a monotonia que tomou conta de um dos seus instrumentos clássicos - a trompete.*

*O jazz nacional, **finalmente**, encontrou a voz capaz de deitar para trás das costas a monotonia que tomou conta de um dos seus instrumentos clássicos - a trompete.*

*O Cairo mandou **seguidamente** tropas e conselheiros militares para o território.*

*O Cairo, **seguidamente**, mandou tropas e conselheiros militares para o território.*

Observa-se, a partir dos dados, que todos os advérbios desta subclasse podem ocorrer em posição pré-verbal. Esta ocorrência não é aleatória: ela é apenas permitida quando estes constituintes estão associados a uma entoação parentética. Tal constatação pode ser já um indício de que estes constituintes adverbiais, nesta posição, sejam uma estrutura parentética. Verificou-se que, de todos os advérbios analisados, esta subclasse é a que tem um comportamento mais transparente relativamente à sua função de estrutura parentética.

Advérbios que denunciam o valor de modo em que a ação acontece: *mauamente*, *simpaticamente*, *carinhosamente*, *rapidamente*, *pausadamente*, *possivelmente*, *inteligentemente*, *profissionalmente* e *casualmente*. À semelhança da subclasse anterior, verifica-se que além da sua ocorrência preferencial à direita do verbo, também ocorrem na posição pré-verbal, por exemplo:

*Pelo contrário. muitos jornalistas enriquecem-se **profissionalmente**, depois de exercerem este cargo, acrescenta.*

*Pelo contrário. muitos jornalistas, **profissionalmente**, enriquecem-se, depois de exercerem este cargo, acrescenta.*

*Padre Azevedo dirigiu-se **pausadamente** à carteira onde eu cabulava e exigiu ver a capa do ensaio.*

*Padre Azevedo, **pausadamente**, dirigiu-se à carteira onde eu cabulava e exigiu ver a capa do ensaio.*

No entanto, dentro desta subclasse, verifica-se, também, um outro comportamento quando o advérbio está em posição pré-verbal. São registados, nesta análise e dentro deste grupo semântico, dois casos em que o advérbio não parece requisitar entoação parentética, são eles: *carinhosamente* e *simpaticamente*. Observem-se os exemplos:

*Os que estão no programa dos Narcóticos Anónimos chamam-lhes **carinhosamente** O Inimigo.*

*Os que estão no programa dos Narcóticos Anónimos **carinhosamente** chamam-lhes O Inimigo.*

*Hello Paul, diz-lhe **simpaticamente** o computador.*

*Hello Paul, **simpaticamente** diz-lhe o computador.*

Como nos mostram as frases acima, estes dois advérbios parecem, assim, ocorrer na posição entre o sujeito e o predicado sem se associarem obrigatoriamente à entoação parentética, ou seja, a entoação não é necessária para que a sua ocorrência à esquerda do verbo seja gramatical.

Numa tentativa de justificar este comportamento, tentou-se encontrar razões comuns que motivassem esta particularidade. A hipótese comum que relaciona estes dois advérbios – *carinhosamente* e *simpaticamente* – encontrada é de que ambos partilham o traço semântico [+afetivo]. Esta é, porém, apenas uma observação com o objetivo de encadear um estudo para futuras pesquisas relativamente a este comportamento distinto, dada a insuficiência dos dados atuais.

Também foi identificado que, durante a recolha de dados no CETEMPúblico, estes dois advérbios foram os únicos que apresentaram uma ocorrência à posição pré-verbal sem se localizarem entre vírgulas. Sabendo-se que a escrita procura ser a representação da oralidade, e que para identificar uma pausa oral na grafia se deve fazê-lo por meio de vírgulas, o facto de não se verificar, no *corpus*, a ocorrência de vírgulas parece sustentar a hipótese de estes advérbios não necessitarem, à primeira vista, de estar associados a um valor parentético, como é demonstrado nos seguintes exemplos:

*Breve troca de palavras sobre o objecto **carinhosamente** referido como tradicional, com Teresa Guilherme a divagar sonhadora.*

*Ay-Zer, como os amigos **carinhosamente** o tratavam, é um verdadeiro aristocrata.*

*Uma disposição verdadeiramente ad hominem e que a Madeira, que ainda agora tão **simpaticamente** recebeu o Congresso dos Advogados, não merece.*

*Camille Paglia, a feminista pós-moderna mais em voga e **simpaticamente** acolhida pelas recensões do Público, chega à mesma conclusão por vias travessas.*

Observando que parece não haver restrições à ocorrência destes advérbios na posição associada à entoação parentética, assume-se que este comportamento não refuta a proposta central deste estudo, em que os advérbios em *-mente* quando ocorrem em posição pré-verbal são por si só estruturas parentéticas.

Advérbios que denotam valor de quantidade ou grau à ação que modificam: *terrivelmente, novamente, tremendamente, repetidamente.*

Observou-se que este tipo de elementos adverbiais, na fase de duplicação, resultaram numa agramaticalidade sintática e semântica quando posicionados à esquerda do verbo, como por exemplo:

*Se o rosto real foi **terrivelmente** desumano, o capitalismo é o rosto da crueldade à solta.*

Se o rosto real **terrivelmente foi desumano, o capitalismo é o rosto da crueldade à solta.*

*Esta visita trás **novamente** a debate o acordo ortográfico da língua portuguesa, assinado em Lisboa em Dezembro de 1990.*

Esta visita **novamente trás a debate o acordo ortográfico da língua portuguesa, assinado em Lisboa em Dezembro de 1990.*

Estes advérbios associados a valores de quantificação ou grau, do grupo dos modificadores de predicado, parecem ser a única subclasse que ocupa exclusivamente a posição pós-verbal. A sua ocorrência entre o sujeito e o predicado, mesmo associada a uma entoação parentética, gera frases agramaticais ou leituras semanticamente não aceitáveis. Este facto não é aqui explorado, mas esta possibilidade pode fazer-nos pensar que nem só as relativas apositivas constituem parentéticas fixas.

5) Considerações finais

O tópico central deste trabalho foi a observação do comportamento de advérbios em *-mente*, modificadores de predicado, em estruturas parentéticas. Por serem estruturas que apresentam um comportamento semelhante aos advérbios, para testar o modo como “flutuam” estes advérbios com restrições posicionais, considerá-los, para a nossa análise, apenas as estruturas parentéticas flutuantes que, ao contrário das fixas, não têm obrigatoriedade de adjacência ao constituinte com o qual estão nocionalmente relacionadas.

O confronto entre as três subclasses estudadas mostra que, na maioria, estes advérbios ocorrem entre o sujeito e o predicado obrigatoriamente associados a uma entoação parentética. As exceções encontradas eram previsíveis, e neste ponto, referimo-nos aos advérbios modificadores de predicado associados a um valor semântico de quantidade ou grau.

Verificando que a maioria dos dados apresenta o comportamento esperado, poder-se-á assumir que, ao contrário do que tem sido defendido na literatura, não são as parentéticas flutuantes que se comportam como os advérbios, mas, provavelmente, os advérbios que são a própria estrutura parentética flutuante. É importante sublinhar que a nossa proposta se centra, até ao momento, apenas nos modificadores de predicado.

No entanto, a maioria não representa o todo e, além das exceções esperadas, foram encontrados dois casos de advérbios que têm um comportamento particular, *carinhosamente* e *simpaticamente*. Estes advérbios podem ocorrer na posição pré-verbal, aparentemente, sem se associarem a uma entoação parentética. Desta forma, o nosso trabalho deixa em aberto este aspeto, por defendermos que para obter conclusões mais específicas seria necessário recorrer a um estudo prosódico, com base em *corpora* orais ou em testes de produção oral. No entanto, não nos parece que estes advérbios interfiram diretamente com a nossa proposta, dado que a não obrigatoriedade da entoação parentética, quando numa posição à esquerda do verbo, também não nos permite dizer que esta não existe de todo.

Referências

- BLAKEMORE, D. *And- Parentheticals*. In *Journal of Pragmatics*, 37:8, 1165-1181. 2005.
- CINQUE, G. *On the theory of relative clauses and markedness* in *The Linguistic Review*, 1, 3, pp. 247-294. 1981.
- CINQUE, G. *Adverbs and functional heads: A cross-linguistic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- COLAÇO, M. & G. Matos. *Coordenação com orações parentéticas em Português*. Comunicação apresentada no I Workshop do SILC, Novembro, Lisboa, 2008.
- COSTA, J. *O Advérbio em Português Europeu*. Edições Colibri, Lisboa, 2008.
- CUNHA, C. & L. Cintra. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 16ª ed, Edições João Sá da Costa, Lisboa, 2000.

FROTA, S. *A Prosódia do Advérbio na Frase. Interação e Convergência*, em Actas do VIII Encontro da APL, Lisboa. 1992.

GONZAGA, M. *Aspectos da Sintaxe do Advérbio em Português*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa. 1997.

HAEGEMEN, L. *Parenthetical adverbials: the radical orphanage approach*. In Chiba, S. (ed.) *Aspects of Modern Linguistics*. Tokyo: Kaitakushi, 232-254. 1998.

JACKENDOFF, R.S. *Semantic Interpretation in Generative Grammar*, The MIT Press, Cambridge. 1972.

JUBRAN, Célia C. A. S. *Para uma Descrição Textual-Interativa das Funções de Parentetização*. In: CASTILHO, Ataliba T. (org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. 5. Campinas: Editora da UNICAMP. 1996.

KAVALOVA, eds., In Déhé, N. & Y. Kavalova, (eds.) *Parentheticals*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 203-234. 2007.

LEMLE, M. *Análise sintática: Teoria geral e Descrição do português*. São Paulo, Ática, 1989.

TORNER CASTELLS, S. *De los Adjetivos Calificativos a los en -mente: sémantica y gramática*. Diss. de Doutoramento. Universitat Pompeu Fabra. 2005.

Um caso de concordância com tópico: a expressão de plural em verbos meteorológicos no interior de orações relativas

*Igor de Oliveira Costa (PUC-Rio)
Marina R. A. Augusto (UERJ/PUC-Rio)*

RESUMO: Este artigo tem por finalidade relatar os resultados colhidos em um experimento *offline* de eliciação de sentenças relativas a partir de preâmbulo e verbo da relativa definidos, com falantes do Português Brasileiro. Objetivou-se observar o comportamento dos falantes em relação à flexão de verbos meteorológicos inseridos nas relativas. Considerou-se a formação de relativas padrão ou não-padrão. Observou-se que os verbos meteorológicos aparecem equivocadamente flexionados no plural, de maneira estatisticamente significativa, quando o antecedente da relativa é um DP plural, particularmente se este DP está inserido em um PP.

PALAVRAS-CHAVE: Relativas, Processamento, Verbos Meteorológicos, Concordância.

1) Introdução

O presente trabalho tem por finalidade apresentar os resultados obtidos em uma pesquisa preliminar sobre a possível concordância de verbos meteorológicos, quando inseridos em uma oração relativa, com o antecedente do pronome relativo que encabeça tal estrutura. Como se sabe, é consagrado pela Gramática Tradicional (GT) que os ditos verbos meteorológicos, chamados também verbos de fenômenos da natureza (*chover, nevar, trovejar, ventar, fazer sol* etc.) são verbos impessoais. Assim, de acordo com a Gramática Tradicional, tais verbos não possuiriam sujeito, constituindo, portanto, orações sem sujeito (Cunha & Cintra, 2001, p.129).

A Gramática Gerativa, no entanto, de acordo com o Princípio de Projeção Estendido, postula que toda sentença possui uma posição de sujeito. Dessa forma, os ditos verbos meteorológicos teriam, para manter a coerência da teoria, de apresentar tal posição. Assim, mesmo em casos de verbos como os de fenômenos da natureza, o sujeito deveria existir, expresso fonologicamente ou não. Tais sujeitos, contudo, seriam de caráter puramente sintático, não recebendo do predador qualquer papel- θ e não sendo referenciais. Configurar-se-iam, assim, como um sujeito expletivo e, portanto, levariam o verbo à terceira pessoa, tais como o inglês e o francês, quando apresentam expletivos lexicalizados.

- (1) [_{expl} It] is raining.
- (2) [_{expl} Il] pleut.
- (3) [_{expl} Ø] Anoiteceu cedo.
- (4) Ontem [_{expl} Ø] choveu muito.

É interessante notar, contudo, que há, hoje, uma quantidade de dados espontâneos nada desprezível em que os verbos meteorológicos aparecem, em sentenças relativas, flexionados na terceira pessoa do plural. Isso parece ocorrer quando tais verbos se encontram no interior de orações relativas não preposicionadas, característica típica do Português

Brasileiro, sendo que o antecedente do pronome relativo que encabeça tais orações está no plural, tal como o exemplo (5), abaixo, colhido em um blog na internet¹:

(5) Ranking das cidades_i [que_i mais choveram nos últimos dois meses].

Como se pode ver, há a supressão da preposição que deveria introduzir o pronome relativo (...cidades **em** que choveu...) e, com isso, o verbo parece tender a flexionar-se em concordância com o antecedente. O presente trabalho, portanto, levantará hipóteses sobre as motivações processuais de tal fenômeno, partindo de um teste psicolinguístico *offline* de eliciação.

Na segunda seção, apresentaremos uma breve explanação sobre as orações relativas do Português Brasileiro, suas demandas de processamento e a hipótese de que são geradas a partir de uma posição de tópico ou Deslocamento à Esquerda. Na terceira seção, apresentaremos o *design* do teste por nós elaborado e o método de que nos valem. Na seção seguinte, apresentaremos os resultados obtidos e, por fim, levantaremos uma breve hipótese explicativa para dar conta dos dados, levando em conta, sobretudo, questões de processamento de orações relativas.

2) Fundamentação teórica

Há uma vasta bibliografia sobre a estrutura conhecida como oração relativa no Português Brasileiro (PB), surgida principalmente após a pesquisa seminal de Fernando Tarallo (*apud* Kato, 1996). De acordo com esse autor, o que se tem no PB é, resumidamente, a presença de três estruturas relativas: a relativa padrão (ou *pied-piping*), a relativa copiadora e a relativa cortadora, conforme os exemplos em (6), (7) e (8), abaixo. A primeira caracteriza-se pela manutenção da preposição, no exemplo citado mantém-se a preposição **de**, advinda da regência do verbo da relativa; a segunda pela ausência da preposição junto ao pronome relativo em favor da sua manutenção na posição de origem, junto a um pronome resumptivo – **ela**, em **dela**; e a terceira pelo apagamento da preposição acrescido da presença de um pronome nulo no lugar do objeto do verbo, termo relativizado.

(6) A menina [**de** que eu gosto] foi embora.

(7) A menina [que eu gosto **dela**] foi embora.

(8) A menina [que eu gosto Ø] foi embora.²

De acordo com Tarallo (*apud* Kato, op. cit.), a estratégia cortadora é a mais produtiva no PB, enquanto a copiadora é pouco utilizada. A tese de Correa (1998) confirma essa hipótese através de uma pesquisa com alunos, mostrando que eles passam a dominar a estratégia padrão apenas quando estão no Ensino Superior³.

¹ Acessado em <<http://carvalhoaldo.blogspot.com/2011/01/as-dez-cidades-que-mais-choveram-nos.html>> no dia 29/03/2011, às 10h38.

² Para mais detalhes, remetemos o leitor para a bibliografia pertinente, principalmente Bagno (2004) e Azeredo (2008), para os que não têm familiaridade com o método de análise da gramática gerativa, e Kato (1996) e Kato & Nunes (2009), para os que se sentem à vontade com esse método.

³ Confronte, nesse sentido, a Tabela 4.1: Distribuição dos tipos de relativa por série do 1.º grau, não-escolarizados e falantes universitários em narrativas orais e a Tabela 4.4: Tipos de relativa por nível de escolaridade em narrativas escritas, ambas em Correa (1998).

A hipótese de Kenedy (2008: 93), por sua vez, vem a confirmar esses dados, mostrando que as relativas *pied-piping*, ou seja, aquelas em que o pronome relativo vem precedido de uma preposição, não fazem parte da “competência linguística natural dos indivíduos”, pois elas violam “certas condições de economia do Sistema”⁴. Dessa forma, essa estrutura seria típica da cultura escrita. Produzi-la seria, na verdade, uma habilidade cultural dos falantes e não uma habilidade estritamente linguística.

Em acréscimo a isso, é preciso lembrar que Kato (idem), na contramão de Tarallo – que afirmava ser o **que** introdutor da oração relativa apenas um complementizador, núcleo de CP –, afirma ser esse termo, na verdade, um pronome relativo, como já vinha sendo visto na literatura desde há muito, inclusive na Gramática Tradicional (GT). Levantando dados diacrônicos, a autora apresenta evidências fortes para confirmar a sua hipótese, principalmente ao mostrar que, no português arcaico, pronomes relativos com marca de caso clara (**quem**) poderiam encabeçar sentenças nas quais figura um pronome resumptivo. Ora, visto que complementizadores não carregam marcas de caso, tais termos só poderiam ser, mesmo, pronomes relativos. Aplicando tal evidência às relativas do PB atual, a autora conclui que o **que** é, portanto, mesmo em relativas copiadoras, um pronome relativo sem marca fonológica de caso.

É interessante notar, também, que Kato (ibidem) e Kato & Nunes (2009) afirmam serem as relativas geradas a partir de uma posição de tópico sentencial. A tendência do PB a se configurar como um língua de tópico⁵ (Pontes, 1987), de acordo com aqueles autores, possibilita uma estrutura menos custosa para a geração de relativas do que as posições no interior da sentença, como as posições de objeto e adjunto (exemplo (46) in Kato & Nunes, 2009).

(9) Este é [o [CP [DP livro_i [DP que t_i]]]_k [CP C [LD t_k [IP você estava precisando pro_k]]]]

Os trabalhos de Correa et al. (2008 e 2009) só vêm a confirmar tal hipótese, mostrando que as relativas de adjunto e de genitivo são as que exigem maior demanda de processamento. E é graças a essa possibilidade de preenchimento da periferia esquerda da sentença que o verbo, ao que parece, tende a concordar com o tópico, conforme é relatado em estudo de Galves (2000). Tal comportamento do verbo pode ser observado na sentença (10), abaixo, colhido nessa mesma autora.

(10) Os relógios **estragaram** o ponteiro.

Casos como esse, ao que tudo indica, estão inseridos em uma tendência do PB de ter a primeira posição da sentença sempre preenchida fonologicamente, como já relatava Pontes (idem) em seu clássico estudo sobre o tópico no PB. Ora, mas o que ocorreria se o adjunto, digamos, um locativo, em uma sentença com verbo meteorológico, subisse à posição de

⁴ Não nos deteremos aqui nos detalhes teóricos abordados pelo autor, mas indicamos o leitor interessado à bibliografia pertinente.

⁵ *Topic-Oriented Languages are characterized by the possibility for the subject of the sentence not to be the external argument of the verb (...) In other words, they are languages in which topics are treated as subjects, independently of their argumental status* (Galves, 2000). [Línguas com Proeminência de Tópico são caracterizadas pela possibilidade de o sujeito da sentença não ser o argumento externo do verbo (...). Em outras palavras, são línguas em que tópicos são tratados como sujeitos, independentemente de seu status argumental. – Tradução livre]

tópico? Ele motivaria a concordância do verbo, mesmo de um verbo que só possui expletivo nulo, como é o caso dos meteorológicos do PB?

Ao que tudo indica, a resposta a esta pergunta é afirmativa, pois Duarte (2007), ainda citando Pontes, trata de exemplos em que um verbo meteorológico e, portanto, impessoal, flexiona-se também em concordância com um tópico, como na sentença (11), ratificando a posição de que mesmo em casos de verbos impessoais o sujeito tende a vir preenchido.

(11) Essas janelas **ventam** muito.

A presença de dados como (10) acima, na língua, tem levado a análises como a de Galves (2000), em que se defende que o traço de pessoa do tópico ficaria acessível para a concordância do verbo. A restrição relacionada a essas sentenças, que envolvem todo/partes, não pode ser estendida para os verbos meteorológicos. Compare (10) acima com as sentenças fornecidas por Galves (2000), retomadas a seguir.

(12) *O relógio estragaram os ponteiros.

(13) O relógio, estragaram os ponteiros dele.

No caso das estruturas relativas com verbos meteorológicos especificamente, parece haver uma carga de processamento envolvida que poderia justificar que se devesse buscar uma outra análise.

3) Experimento: verbos meteorológicos em sentenças relativas

Tendo em vista as afirmações contidas na literatura, brevemente resumidas acima, o presente trabalho buscou verificar, em uma investigação apenas preliminar, *o que ocorreria com a concordância se um verbo meteorológico estivesse no interior de uma relativa, gerada a partir de um tópico*, já que, como vimos, Kato (op. cit.) e Kato & Nunes (op. cit.) afirmam serem as relativas geradas a partir de um tópico sentencial. A concordância iria ocorrer, dada a possível interpretação do tópico como originado a partir da posição de sujeito, a mais prontamente acessível durante o processamento da estrutura?

A fim de responder a tal pergunta, optou-se pela elaboração de um teste psicolinguístico *offline* de produção. Em tal teste, um grupo de sujeitos deveria preencher lacunas em uma sentença conforme um modelo prévio e indicações de que palavras utilizar em cada sentença. O *tipo de oração* (com verbo meteorológico ou com outros verbos), a flexão de *número do antecedente* do pronome relativo (singular ou plural) e o fato de este antecedente vir ou não preposicionado *tipo de antecedente* (DP ou PP) foram tomados como *variáveis independentes*. Foram tomadas como respostas-alvo aquelas em que a flexão do verbo estava em conformidade com o preconizado pela gramática normativa. No caso dos verbos meteorológicos, sempre o singular. A presença ou ausência de preposição retomada junto ao pronome relativo não foi considerada. O número de respostas-alvo constitui a *variável dependente* do experimento.

Método

Participantes

Participaram como sujeitos do experimento 27 voluntários adolescentes e adultos, todos com Ensino Médio completo.

Material

Foram elaboradas oito frases experimentais, sendo duas frases para cada condição, que foram contrastadas com oito frases controle e oito frases distratoras em um questionário. Todas as frases foram apresentadas com lacunas seguidas de informações entre parênteses, sendo que havia quatro frases modelos, seguidas de respostas, no início do questionário, a fim de direcionar a elaboração da atividade. As frases foram, ainda, apresentadas sempre na ordem distratora, controle e experimental, conforme exemplos abaixo. Como todas as frases controle eram relativas de adjunto adverbial e apareciam imediatamente antes das frases experimentais, esperava-se que isso motivasse o voluntário a valer-se da norma padrão na frase experimental que vinha logo em seguida, evitando-se, portanto, um teste tendencioso.

Frase Distratora: Consegui comprar o carro _____ (a minha mulher querer).

Frase Controle: Ele sempre vai às compras no dia _____ (receber seu salário).

Frase Experimental: Há inúmeros problemas nos verões _____ (chover muito)

Procedimento

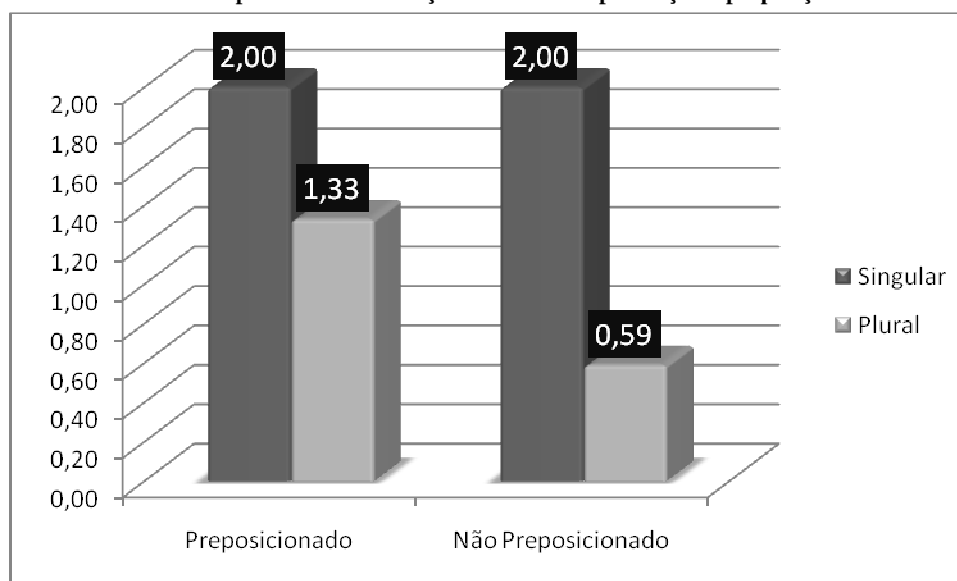
O questionário foi apresentado aos sujeitos em uma aula de redação, na qual estavam acostumados a elaborar exercícios de correção gramatical e deviam atentar para a norma culta da língua. Nada foi dito, antes da elaboração do questionário, sobre a natureza do teste. Pediu-se, apenas, que eles lessem as instruções e fizessem o que era pedido.

4) Resultados e discussão

Após a aplicação dos testes, os dados foram submetidos ao pacote estatístico ezANOVA, revelando efeito principal para os fatores manipulados (*tipo de oração* ($F(1,208) = 92.2$ $p < 0.000001$), com menos respostas-alvo para as orações com verbos meteorológicos (médias: 1,98 contra 1,48), *número do antecedente* ($F(1,208) = 99.2$ $p < 0.000001$), com menos respostas-alvo para a condição plural (médias: 1,99 para o singular contra 1,47 para o plural) e *tipo do antecedente* ($F(1,208) = 12.7$ $p < 0.000465$), com mais respostas-alvo para o antecedente preposicionado (médias: 1,82 contra 1,63).

Houve interação entre os fatores (*Tipo de oração* e *Número do antecedente* ($F(1,208) = 99.2$ $p < 0.000001$), *Tipo de oração* e *Tipo do antecedente* ($F(1,208) = 12.7$ $p < 0.000465$) e *Número do antecedente* e *Tipo do antecedente* ($F(1,208) = 10.2$ $p < 0.001583$), além da interação *three-way* entre *Tipo de oração*, *Número do antecedente* e *Tipo do antecedente* ($F(1,208) = 15.3$ $p < 0.000124$).

A *comparação pairwise* permitiu verificar que há, para a análise em questão, um contraste entre as condições experimentais, isto é, as sentenças relativas com verbos meteorológicos com antecedentes plurais preposicionados *versus* não-preposicionados ($t(52) = 3.68$ $p < 0.0006$). O Gráfico 1, abaixo, ilustra as médias de respostas-alvo (singular, que supostamente deveria ser a resposta mais frequente) em função do número e presença de preposição no antecedente, nas sentenças com verbos meteorológicos.

Gráfico 1: Médias de respostas alvo em função de número e presença de preposição no antecedente

Como se pode ver, a média de respostas alvo quando o antecedente é singular é máxima nos dois casos, com antecedente preposicionado ou não. Em outras palavras, sempre que o antecedente vinha no singular, o verbo no interior da relativa permanecia no singular, o que ocorreu, conforme o esperado, em todos os casos.

No entanto, a média de respostas alvo quando o antecedente é não preposicionado e está no plural é apenas 0,59, muito menor do que quando o antecedente, mesmo estando no plural, é preposicionado (1,33). As médias parecem indicar, portanto, que o status do antecedente (preposicionado ou não preposicionado) influencia na concordância do verbo no interior da oração relativa. Em outras palavras, quando o antecedente não vinha preposicionado e estava no plural, o verbo no interior da relativa teve uma maior tendência a se flexionar no plural, em aparente concordância com esse antecedente. A preposição no antecedente, contudo, parece limitar tal concordância, fazendo com que o falante mantenha o verbo no singular, mesmo sendo o antecedente plural.

Para uma melhor visualização da distinção encontrada, apresenta-se, na Tabela 1, a distribuição percentual derivada da análise por tipos de itens, a qual indica a tendência do falante em flexionar os verbos meteorológicos no plural no interior de orações relativas, sobretudo quando esse antecedente não vem preposicionado.

Tabela 1: Flexão de plural em verbos meteorológicos no interior de orações relativas nas frases experimentais

Status do Antecedente	Verbos no Interior de Relativas Flexionados no Plural
- Prep./+Plural	68,52%
+ Prep./+Plural	33,33%
+ ou - Prep./+Singular	0%

Nas sentenças em que os antecedentes vinham no plural e preposicionados (*Há inúmeros problemas nos verões que chove muito*), menos de metade dos casos apresentou flexão plural (33,3%); por outro lado, nas sentenças em que os antecedentes vinham no plural, mas não eram preposicionados (*...são incomuns os dias que nevam de verdade*), a maioria apresentou flexão plural (68,52%).

5) Breve hipótese explicativa

A leitura da bibliografia sobre o assunto e os dados colhidos nessa investigação preliminar nos levam a crer, portanto, que haveria uma tendência no PB de o tópico estar disparando a concordância do verbo, mesmo em verbos que normalmente não apresentariam essa concordância. Em outras palavras, há uma tendência a se reinterpretar o tópico como sujeito, o que fica evidente quando se tem um tópico no plural, sobretudo quando esse tópico motiva a flexão de um verbo meteorológico.

Ao que parece, esses dados vêm a corroborar a hipótese de que o processamento de relativas de genitivo e de relativas padrão preposicionadas exige uma maior demanda processual, ao que tudo indica, pelo fato de o PB não permitir o movimento apenas do sintagma nominal (*preposition stranding*), movendo todo o sintagma preposicionado, como mostram os trabalhos de Correa et al (2008 e 2009).

Em outros termos, parece que o falante do PB, diante de relativas de adjunto, mais custosas para o processamento, tende a buscar estratégias mais econômicas, ou seja, relativas de sujeito. Essa escolha, porém, fará com que o verbo concorde com o pronome relativo. Então, quando este está se referindo a um antecedente plural, o verbo tenderá a ir para o plural. Essa concordância, no entanto, é limitada caso tal antecedente venha preposicionado. De qualquer forma, não ficou claro, ainda, qual o papel da preposição na limitação dessa concordância, algo que deverá ser investigado em pesquisas futuras.

6) Considerações Finais

O presente trabalho buscou verificar se verbos meteorológicos, ditos impessoais pela Gramática Tradicional, e portanto não possuindo sujeito, se flexionariam no plural, em concordância com um pronome relativo, supostamente reinterpretado como sujeito, correferente a um elemento plural. Conforme tentamos mostrar, essa flexão parece realmente ocorrer, corroborando o Princípio de Projeção Estendido e a hipótese de que a demanda de processamento das relativas de sujeito é menos custosa. Percebemos, também, que o *status* do antecedente do pronome relativo, se preposicionado ou não, influi de maneira significativa nessa flexão do verbo no interior da relativa. Os motivos dessa interferência, no entanto, ainda serão avaliados futuramente.

Referências

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CARRILHO, E. Sobre o expletivo “ele” nos dialectos do português europeu. In: GONÇALVES, M. F. *Actas do Congresso Internacional: “500 Anos da Língua Portuguesa no Brasil”*. Évora: Edições Cosmos, 2000.

_____. Sobre o expletivo “ele” no português europeu. *Estudos de Lingüística Galega*. Vol. 1. Servizo de Publicacións e Intercambio Científico: Universidade de Santiago de Compostela, 2009.

CORREA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A.; MARCILESE, M. Resumptive pronouns and passives in the production of object relative clauses: circumventing computational cost. In: *22nd Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*, 2009, Davis, CA. Abstracts of the 22nd Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing, 2009. p. 148.

_____; AUGUSTO, M. R. A.; MIRANDA, F.V.; MARCILESE, M. Avoiding processing cost: differential strategies in the production of restrictive relative clauses. In: *AMLaP - 2008 Architectures and Mechanisms for Language Processing*, 2008, Cambridge. AMLaP 2008 - Abstracts, 2008. p. 100.

CORREA, V. *Oração relativa: o que se fala e o que se aprende no português do Brasil*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2008.

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

DERWIN, B. L. & ALMEIDA, R. G. Métodos experimentais em linguística. In: MAIA, M. & FINGER, I. (Eds). *Processamento da linguagem*. Pelotas: Educat, 2005.

DUARTE, M. E. L. Termos da Oração. In: Brandão, Sílvia F. & Vieira Sílvia R.. (Org.). *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. pp. 185-204.

_____. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I. & KATO, M. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

GALVES, C. Agreement, Predication, and Pronouns in the History of Portuguese. In: COSTA, J. (Org.). *Portuguese Syntax: New Comparative Studies*. OXFORD, 143-168, 2000.

KATO, M. Recontando a história das relativas em uma perspectiva paramétrica. In: ROBERTS, I. & KATO, M. *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

_____. & NUNES, J. A uniform raising analysis for standard and nonstandard relative clauses in Brazilian Portuguese. In: NUNES, Jairo. *Minimalist Essays on Brazilian Portuguese Syntax*. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia: 2009.

KEENAN, E. L. & COMRIE, B. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry* 8, 63-99, 1977.

KENEDY, E. As orações relativas preposicionadas e a hipótese da antinaturalidade de pied-piping. *Revista de Estudos linguísticos Veredas*. Vol. 2, 2008.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

História das Ideias Linguísticas

Os sentidos da expressão *língua materna* na Idade Média

José Edicarlos de Aquino¹ (UNICAMP)

Resumo: Este trabalho objetiva analisar os sentidos da expressão *língua materna* na Idade Média. O referencial teórico-metodológico é o da História das Ideias Linguísticas. Nosso *corpus* é constituído pelos primeiros registros conhecidos da expressão *língua materna*. Ao longo dos séculos X e XI, período em que o latim era uma língua que se devia aprender, os vernáculos eram chamados *lingua rusticana* ou *rustica*, *sermo rusticus*, *rustice*, *pagensis lingua*, *lingua rusticorum*, *romana lingua*, *romane* e, finalmente em 1119, *materna lingua*. Todos esses registros são encontrados em textos escritos em latim, nos quais expressão *língua materna* aparece em oposição justamente ao latim. A partir de Dante Alighieri, a expressão *língua materna* passou a ser escrita em língua materna, possibilitando uma nova rede de sentidos. Dessa forma, tem-se *parlar materno* na Divina Comédia (1304-1321); *langage commun et maternel* no prólogo da tradução das Éticas, de Aristóteles, feita por Nicolau de Oresme (1361); *langue naturelle et maternelle* na obra Gargantua e Pantagruel, de Rabelais (1532); *langage François ou maternel* na Ordonnance de Moulins (1490); *langage maternel françois et non autrement* na Ordonnance de Villers-Cotterêts (1539). Adiantamos como resultado do nosso trabalho que a *língua materna* é uma invenção do Ocidente medieval, forjada diante da *língua paterna* (*patrius sermo*, o latim) em um duplo movimento: da *língua paterna*, pensada enquanto estrutura, surge a *língua materna*, outra estrutura, pois do latim nascem os vernáculos, e, da *língua paterna*, pensada enquanto discurso(s) sobre a língua, surge a *língua materna*, outro(s) discurso(s) sobre a língua.

1) Apresentação

Este trabalho tem como objeto os sentidos da expressão *língua materna* na Idade Média. Somos sensíveis ao fato de que a expressão *língua materna* mobiliza sentidos muito diferentes. Por outro lado, ela nunca deixa de produzir efeitos de reconhecimento ao ser enunciada. Acreditamos que esses efeitos são dados – talvez não exclusivamente – pela forma como ela é nomeada. Dito isso, esclarecemos que nossa pergunta recai sobre o nome da língua. Inquieta-nos saber *por que língua materna* – e não simplesmente *língua*.

Nosso referencial teórico-metodológico é o da História das Ideias Linguísticas. Com isso, queremos dizer que, ao percorrer e analisar os sentidos da expressão no período indicado, procuraremos articular língua e metalinguagem, ou melhor, língua e discurso sobre a língua, colocando como elementos fundamentais de análise aquilo que Auroux (1992) chama de horizonte de projeção e horizonte de retrospectão, isto é, a constituição simultânea de um passado e um futuro do momento histórico que nos interessa a partir dos próprios textos analisados.

Trazendo Auroux (1992), Chevalier e Delesalle (1986), Guimarães (2004, p. 11) nos adverte que “é preciso que uma história das ideias considere uma análise das obras específicas pertinentes, as instituições em que este saber se constitui e os acontecimentos que, nestas instituições, catalisam aspectos específicos da produção deste saber”.

¹ Este artigo apresenta resultados parciais do Projeto de Pesquisa: “O QUE HÁ DE MATERNO NA LÍNGUA? Considerações sobre os sentidos de língua materna no processo de gramatização brasileira nos séculos XIX e XX”, com financiamento FAPESP, processo n. 2009/13489-2, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Carolina María Rodríguez Zuccolillo.

Considerando que uma história das ideias linguísticas envolve – de forma não somatória – as instituições, os acontecimentos e as obras, admitimos que, em nosso trabalho, atentaremos as obras, especificamente, no nosso caso, escritos da Idade Média em que figuram os primeiros registros conhecidos da expressão *língua materna*.

Atribuir à primeira língua que se aprende o nome de *língua materna*, caracterizando essa língua como *aquela que se tira da mãe*, pode parecer um gesto banal, até mesmo esperado. No entanto, para questionar essa evidência, é necessário atentar-se a dois fatos. Em primeiro lugar, não se encontram, no Ocidente, registros da expressão *língua materna* antes do século XII. Em segundo lugar, mesmo que a expressão esteja ligada a sentidos como *primeira língua*, *língua da terra-mãe*, *língua das origens*, esses sentidos foram constituídos em certas condições de produção e em certos espaços, que se transfiguram, se tornam outros e, por isso mesmo, depõem contra qualquer sentido literal ou natural que se queira atribuir à expressão.

Consideramos plausível, embora limitante, a associação entre *língua materna* e *mãe*, e por extensão, *mulher*. Essa associação está posta no termo *materno*, isto é, o próprio significante *materno* permitiria estabelecer essa relação. Segundo Tombeur (2005), *maternidade*, da qual se deriva o adjetivo *materna*, só bem recentemente passou a ser associada à figura da mulher. O primeiro registro do substantivo *maternitas* (“maternidade”) é em uma tradução feita a partir do grego por Jean Scot, por volta do ano de 858 da era cristã. O termo original grego *mètris*, -idos, encontrado nas obras de Platão e Plutarco, tinha o sentido de *terra natal*, estando em paralelo com *patris*, -idos, *dos ancestrais*, *terra dos ancestrais*, *pátria*. Desconhecida sob a forma latina até o século VII, e, nesse momento, com o sentido de *terra natal*, *maternitas*, raramente empregado, reaparece no século XII, com o sentido de *qualidade de uma igreja catedral*, *maternidade espiritual da Igreja*. É para evocar a *maternidade de Maria* que *maternitas* vai aparecer nas obras de Jean de Würzburg, Tomás de Aquino e Raimundo Lúlio, grandes pensadores medievais.

Com efeito, por meio da atribuição do significante *mãe* ou *maternal* ao significante *língua*, reverberam muitos sentidos: *fala infantil*, *linhagem sanguínea*, *clã*, *oralidade*, *território*, *comunidade*, *povo*, *línguas regionais* e *nacionais*, *nação*. A expressão *língua materna* se espalha por toda Europa medieval a partir do século XII d.C. Antes desse período, há apenas um único registro de tal denominação, nas *Metamorfoses*, de Ovídio, onde se lê: *illic inmeritam maternae pendere linguae*, *Andromedan poenas iniustus iusserat Ammon*, tratando-se, nesse caso, não de *língua*, mas de *fala*, pois, na Antiguidade Clássica, eram os significantes *lingua propria*, *lingua nativa*, *lingua sua* ou *nativa lingua* que se empregavam para nomear a *primeira língua*, sentido hoje atribuído à *língua materna*. Da mesma forma, quando se queria nomear a *língua da tradição*, *das origens*, outro sentido atribuído à *língua materna*, o termo empregado era *sermo patrius* (língua do pai). Esta era a língua falada em Roma: o *sermo patrius* (ou *lingua patria*), o latim, língua na qual eram feitas a liturgia, as gramáticas, os tratados de lógica e retórica, bem como as diversas atividades intelectuais e científicas.

2) Os primeiros registros da expressão *língua materna*

Existem duas hipóteses sobre o surgimento da expressão *língua materna* na Idade Média: a de Batany (1982) e a de Grondeux (2008). Para os dois autores, *língua materna* é

formada a partir de *sermo patrius*. Eles discordam, no entanto, justamente na origem de *sermo patrius*.

Grondeux (2008) afirma que Guiberto de Nogent foi leitor de Ovídio, e nesse último pode ter encontrado a expressão *maternae linguae*, a partir da qual cria a expressão *sermo maternus*, locução mais próxima do antigo *sermo patrius*. Dessa forma, *sermo maternus* estaria ligada à expressão latina *sermo patrius* tal como empregada nos textos antigos.

Para Batany (1982), os cleros medievais recuperam o léxico clássico *patrius sermo*, sob a forma *patria voce*², do livro de *Macabeus*, já que escritores como Lucrécio e Propércio seriam pouco lidos na Idade Média. Há cinco registros da expressão *patria voce* no segundo livro de *Macabeus* (VII, 8, 21, 27; XII, 37; XV, 29) e nenhum registro no primeiro livro. Reproduzimos abaixo os trechos³:

at ille respondens patria voce dixit non faciam propter quod et iste sequenti loco primi tormenta suscepit (Mc2 VII, 8)

“Ele, porém, na **língua de seus pais**, respondeu: “não!” Por isso, foi também submetido aos mesmos tormentos que o primeiro.”

singulos illorum hortabatur patria voce fortiter repleta sapientia et femineae cogitationi masculinum animum inserens (Mc2 VII, 21)

“A cada um deles exortava na **língua de seus pais**, cheia de nobres sentimentos, animado com ardor viril o seu raciocínio de mulher. E lhes dizia:”

*itaque inclinata ad illum inridens crudelem tyrannum ait patria voce fili mi miserere mei quae te in útero decem menses portavi et lac triennio dedi et alui et in aetatem istam perdux*i (Mc2 VII, 27)

“Inclinou-se para este e, ludibriando o cruel tirano, assim falou na **língua de seus pais**: “Filho, tem compaixão de mim, que por nove meses te trouxe em meu seio e por três anos te amamentei, alimentei-te e te eduquei até esta idade, provendo sempre ao teu sustento.”

Incipiens voce patria et cum hymnis clamorem extollens fugam Gorgiae militibus incussit (Mc2 XII, 37)

“A Seguir, entoando o grito de guerra com hinos na **língua paterna**, arremessou de surpresa contra os homens de Górgias, constrangendo-os à retirada.”

facto itaque clamore et perturbatione suscita patria voce omnipotentem Dominum benedicebant (Mc2 XV, 29)

“Seguiu-se um clamor confuso, enquanto, na **língua de seus pais**, bendiziam o Soberano.”

Para os leitores da Idade Média e do século XVII, *patria voce* significava “em hebraico” (Batany, 1982). Em duas dessas passagens (Mc2 VII, 21 e Mc2 VII, 27), o portador da *patria voce* é uma mulher, uma mãe que encoraja seus sete filhos durante seu martírio. Com “o seu

² O que, segundo Batany (1982), situaria o problema no nível da fala e não da língua.

³ As traduções são da Bíblia de Jerusalém.

raciocínio de mulher”, essa mãe judia exorta cada um dos seus filhos “na língua dos seus pais”, muito embora, as mães judias, no tempo de Antíoco, falassem à sua prole mais em aramaico do que em hebraico (Batany, 1982). Gritos de guerra também eram entoados em “língua paterna” (Mc2 XII, 37). Embora de guerra, os hinos entoados tinham caráter litúrgico e, por isso mesmo, deviam ser pronunciados em hebraico. Em *Macabeus*, portanto, *patria voce* é a maneira de nomear a língua sagrada, o hebraico.

No século II d.C., conforme nos diz Lespchy (2001), o hebraico já havia sido substituído pelo aramaico como língua falada. Na modalidade de língua escrita, o hebraico permanece como língua escrita, bem como língua sagrada da Bíblia (Lespchy, 2001) – mas não durante muito tempo, pois, na Idade Média, os ocidentais não conheciam outro veículo para a Bíblia além do latim (Lobrichon, 2006). Lespchy (2001) compara o uso do hebraico ao do latim, no sentido de que ele não era uma língua morta, sendo empregado como língua literária, mas não como língua materna.

Macabeus, escrito originalmente em grego por volta de 160 a.C. por certo Jasão de Cirene, comportaria, segundo Batany (1982), um modelo moral inspirado em Esparta e Roma, aliado àquele dos judeus. Dessa forma, *patria voce*, a exemplo do *sermo patrius* para o latim dos romanos, nomearia o hebraico como língua da tradição patriótica (Batany, 1982). No entanto, na situação cultural da Alta Idade Média, a noção de pátria se conservou apenas nas marchas da cristandade (Batany, 1982). Assim, o mesmo clero que recupera *patria voce* do texto bíblico não deixa de dar ao vocábulo *patrius* um sentido religioso: o Pai celeste, a comunidade do Pai Celeste. Da maneira semelhante, também não deixam de dar à expressão *sermo patrius* um sentido religioso: a língua do Pai celeste, a língua da Igreja, a língua das escrituras.

Apesar das diferenças apontadas, Batany (1982) e Grondeux (2008) concordam que, na Idade Média, a expressão língua materna é forjada a partir de *sermo patrius*, forma de nomear o latim. No período medieval, esse *sermo patrius* será a língua da Igreja e, dado o lugar que ela ocupa na sociedade, também da cultura e da ciência. O *sermo patrius* é assim a língua de uma comunidade universal organizada em torno do papado. Descrevemos abaixo o caminho da Igreja a esse lugar de destaque na Idade Média.

Le Goff (2006) afirma que, na Idade Média, a noção de centro e a oposição centro/periferia são menos decisivas do que o sistema de orientação espacial que opõe o baixo ao alto, isto é, a terra dos homens pecadores, e o Céu, morada de Deus: Deus não está no centro, mas acima dele, assim, “o movimento mais proveitoso para o homem não é aquele que lhe permite chegar ao centro, mas aquele que, especialmente por meio da prece, eleva-o em direção a Deus e o faz atingir sua salvação, que se situa no Paraíso celeste” (p. 203). Deus não é o centro, mas o norte, para o qual a humanidade deve caminhar. Se Deus é o norte, a Igreja é a bússola. É ela quem, na qualidade de administradora da fé, conduz a humanidade à salvação, é ela quem aponta o Norte.

No século V, o papa Gilásio I efetua a divisão entre a *auctoritas sacrata pontificum* (“autoridade santa dos pontífices”) e a *regalis potestas* (“pode real”). À Igreja reserva-se o lugar de depositário da fé. Em matéria de religião, ninguém está acima dela. Mesmo o imperador, cujo poder era de origem divina, devia se submeter ao bispo de Roma:

Para os sacerdotes (“padres”), em geral, e para o bispo de Roma, em particular, Gelásio I contentou-se em reivindicar um campo de ação claramente determinado no qual o prelado supremo pudesse colocar-se

como guardião do que, segundo uma expressão paulina retomada no século XVI, seria definida como o *depositum fidei* (“depósito da fé”). Mesmo o imperador não tinha o direito invadir as atribuições nesse domínio reservado. (Arnaldi, 2006, p. 569)

Se a religião devia ser matéria exclusiva da Igreja, a “organização da disciplina pública” (cf. Arnaldi, 2006) cabia ao imperador. A princípio, mesmo os mais altos membros do clero deviam se submeter às leis do Império. Todavia, ao longo dos séculos IV e V, foram atribuídos aos bispos numerosos poderes temporais. O episcopado católico integra-se à organização burocrática do Império e, como mostra a falsa *Doação de Constantino*, passa a reivindicar o legado desse Império. A *Doação de Constantino* foi um documento falso redigido em Roma no pontificado de Paulo I (757-767). Segundo esse documento, Constantino (306-337) havia cedido ao papa Silvestre I e a seus sucessores o Palácio de Latrão, a cidade de Roma e todas as províncias, regiões e cidades da Itália e de todo o Ocidente, bem como os elementos constitutivos do cerimonial imperial, a fim de promover o primado do papa, permitindo, assim, a construção de uma “monarquia papal” (Arnaldi, 2006).

O estabelecimento da *doutrina dos dois poderes* e a falsa *Doação de Constantino* são dois episódios que demonstram bem o lugar que a Igreja pretendia ocupar “no mundo imperfeito e marcado pelo Pecado Original” (cf. LE GOFF, 2006). Podemos acrescentar a eles o sermão dirigido a Roma pelo papa Leão I (440-461) às vésperas da queda do Império Romano do Ocidente:

Foram eles [o apóstolo Pedro e o apóstolo Paulo, este também martirizado e sepultado em Roma] que o elevaram a essa glória, de modo que [...], tornada capital do mundo na qualidade de sede do bem-aventurado Pedro, pudesses, apoiando-se na religião divina, governar um espaço muito mais amplo do que o apoiasse na dominação terrestre. Na verdade, ainda que [...] tenha estendido sobre a terra e sobre o mar a lei do seu império, o que você submeteu pelo esforço guerreiro é menor do que o que foi submetido pela paz de Cristo. (*apud* Arnaldi, 2006, p. 570-571)

O desejo se cumpriu: A Igreja consegue chegar à Idade Média como a força mais poderosa da história. Segundo Barlett (2010), dizer que a Idade Média foi época religiosa não reflete bem a realidade: a Igreja não era uma associação de indivíduos com interesse comum, juntos por escolha. Ela era o próprio arcabouço da sociedade. Como intermediários de Deus, os padres ministravam os sacramentos, marcando as fases mais importantes na jornada do nascimento à morte. Apesar dos casos de corrupção e fraude, a influência da Igreja sobre a mente medieval permaneceu forte. A palavra da Igreja era a palavra de Deus. Ela podia absolver os pecados, proteger contra Satanás e enviar alguém para a guerra contra o Islã, cujos ensinamentos se tinham espalhado por locais como a China e a Espanha, e cujos exércitos sitiaram a cidade de Jerusalém

Na crônica das guerras santas, encontramos o primeiro registro da expressão língua materna na Idade Média. Guiberto de Nogent, no seu relato da primeira cruzada, *Gesta Dei per Francos* (1104-1108), opõe *materno sermone* a *litterali eloquentiae* e *latinae locutionis*, afirmando a respeito do papa Urbano II:

eius enim scientiae litterali eloquentiae cooperabatur agilitas, non enim minor ei videbatur in Latinae prosecutione locutionis ubertas quam forensi cuilibet potest esse in materno sermone pernicitas.

“O domínio que ele tinha de sua cultura desempenhou um papel importante na sua capacidade de falar a eloquência literária. Parecia realmente que nenhum leigo poderia ter, em sua língua materna, tanta facilidade, como o Papa tinha na prática da locução latina.”⁴

Guibert de Nogent foi leitor de Ovídio e nesse último pode ter encontrado a expressão *maternae linguae*, a partir da qual cria a expressão *sermo maternus*, locução mais próxima do antigo *sermo patrius* (Grondeux, 2008). No texto de Nogent, há uma associação entre *litterali eloquentiae* (“eloquência literária”) e *latinae locutiones* (“locução latina”), e uma oposição entre essa série e o *materno sermone* (“língua materna”). Assim, ao mesmo tempo em que a *locução latina* é a *eloquência literária*, a *locução latina* e a *eloquência literária* não são a *língua materna*. O *sermo maternus*, segundo Nogent, é praticado pelos leigos, que, na divisão da sociedade medieval, não faziam parte do corpo da Igreja, ao passo que é justamente o papa Urbano II, líder da Igreja, quem pratica a *litterali eloquentiae*, a *latinae locutionis*. A distinção entre clero e leigos está na base da sociedade medieval. Segundo Jean-Claude Schmitt:

De natureza inicialmente religiosa, já que ela se refere aos diferentes estatutos e funções no interior da *ecclesia* entendida como a reunião de todos os cristãos, esta distinção atinge na realidade todo o funcionamento da sociedade: ela concerne estatutos jurídicos, formas de cultura, modos de vida distintos. Ela é ainda mais fundamental na medida em que tende a aplicar aos homens uma divisão bem mais geral que caracteriza todas as representações do mundo cristão: entre o espiritual e temporal, sagrado e profano e, em suma, entre Deus e os homens. (2006, p. 237)

O *sermo maternus* marca uma diferença não apenas entre leigos e clero, mas, principalmente, entre homens e Deus. Na verdade, a criação do termo *sermo maternus* já é uma manifestação dessa diferença. Explicamos: são aqueles que empregam a *latinae locutionis* que cunham a expressão *sermo maternus*, são aqueles que empregam o latim que traçam uma distinção entre essa língua e aquela chamada materna. A expressão aparece em latim, nos textos de membros da Igreja, para nomear tudo aquilo que não é latim. Como não existe, no pensamento medieval, o “fora da Igreja”, a distinção entre latim e *língua materna* marca uma diferença entre modos de vida, proximidade com Deus, instrução, acesso à escrita, entre outros.

Ao falarmos em “proximidade com Deus”, estamos pensando em questões como leitura e interpretação das Escrituras, administração da Igreja e de um espaço universal criado em torno do poder papal. Assim, seriam, nesses termos, mais próximos de Deus aqueles que podem ler a palavra de Deus, de explicar a palavra de Deus, de falar – pela Igreja – por Deus. Poder ler e explicar a palavra de Deus, e assim falar por Ele, está diretamente ligado à intimidade com a escrita. Lê-se e explica-se, cada vez menos, a palavra de Deus em latim. Perdido enquanto fala natural, o acesso ao latim se dá pelo aprendizado nos bancos das escolas medievais. Nessas escolas, os instrumentos pedagógicos por excelência, conforme Lusignan (1987), são o livro e a gramática latina. Destarte, a proximidade com Deus de que falamos se dá pela familiaridade com a escrita.

⁴ A partir de agora, todas as traduções são nossas.

No *Gesta Dei per Francos* de Guibert de Nogent, o *sermone materno* seria mais fácil do que a *latinae locutiones*, afinal, ele afirma que “nenhum leigo poderia ter, em sua língua materna, tanta facilidade, como o papa tinha na prática da locução latina”, ou seja, o papa tinha mais facilidade na prática da *locução latina* do que o leigo tinha facilidade na prática da sua *língua materna*, mas não porque a *locução latina* fosse mais fácil do que a *linguagem materna*. Pelo contrário, é que Urbano II seria tão sábio, que, mesmo no emprego da *locução latina*, ainda que mais difícil – afinal é ela a *eloquência literária*, aprendida através do domínio de uma cultura pautada na escrita –, ele teria mais facilidade de se expressar do que o leigo quando emprega sua *língua materna*. Para Guibert de Nogent, seria esperado o contrário, isto é, que o leigo tivesse mais facilidade de se expressar, afinal o leigo fala a *língua materna*, mais fácil, aprendida sem o intermédio da escrita e tudo aquilo que vem junto com ela.

Em Nogent, temos, de um lado, a *facilidade da língua materna*, língua dos leigos; de outro, a *laboriosa* língua do papa, por conseguinte da Igreja, a *eloquência literária*, a *língua latina*, enfim, o latim, ao qual a escrita era associada, estando, por sua vez, as práticas da escrita – e da leitura – sob o controle da Igreja. Levamos aqui em consideração a afirmação de Auroux (1992), segundo a qual não haveria oposição, mas circulação entre o latim e os vernáculos. Dessarte, a narrativa de Guibert de Nogent nos mostra que latim e vernáculos são enxergados e avaliados de maneiras bem diferentes.

Ainda que a fragmentação do Império Romano tenha provocado “o desaparecimento do papel vernacular do latim e o aparecimento das línguas neolatinas”, (Auroux, 1992, p. 41), ele permanece por séculos como língua da administração, da cultura intelectual e da vida religiosa. Por toda a Idade Média, “vai subsistir um equilíbrio entre um latim – cada vez mais abstrato, objeto de uma gramática teórica – língua conceptualmente sofisticada do saber letrado, do poder e da religião, e vernáculos que se aprendem na prática da vida” (Auroux, 1992, p. 46).

A Igreja, ciente do desaparecimento do papel vernacular do latim, intervém para que a pregação não se restringisse a essa língua. *Sermonem facit materna lingua ad intelligendum omnibus* (“Que o sermão se faça em língua materna para ser entendido por todos”), consta no *Coutumier de Springierbach-Rolduc* (1123-1128). Para ser entendido por todos, o sermão deve ser feito, não em latim, mas em *materna lingua*, em *língua materna*, no vernáculo.

Estamos diante de uma tensão: enquanto o latim é a língua da comunidade universal reunida em volta do papado, a *língua materna* é cada vez mais usada para pregar a palavra de Deus. Todavia, a *língua materna* não substituirá o latim como veículo para a pregação. O Pai celeste fala através da Igreja em latim, mas sua mensagem é *traduzida* em *língua materna* por essa mesma Igreja. Fala-se em latim, traduz-se em *língua materna*.

No relato de Hesso sobre Concílio de Reims (1119), durante muito tempo considerado o registro mais antigo da expressão *língua materna*, encontramos novamente uma polarização: de um lado a *língua materna*, de outro o *latim*. Mais uma vez, a necessidade de traduzir a palavra de Deus:

Quod cum prudenter episcopus Ostiensis perorasset, iterum Catalaunensis episcopus ex praecepto domni papae hoc idem clericis et laicis materna lingua exposuit.

“Depois de o bispo de Ostia ter discursado com prudência, novamente o

bispo de Catalunha, conforme ordenado pelo papa, repetiu a mesma coisa aos clérigos e aos leigos na lingua materna”.

Se antes, a *língua materna* era associada aos leigos enquanto o latim era associado ao clero, agora, ao lado dos leigos, o clero é caracterizado pelo uso da *língua materna* e pelo não uso do latim, de forma que a tradução do latim para a *língua materna* é também direcionado ao clero, ou parte dele. A relação entre clero e latim/língua materna é bem mais complexa do que aquela que conseguimos expor no espaço limitado deste artigo.

A língua vernácula ocupou um lugar importante na comunicação no interior do clero. De forma semelhante, o próprio aprendizado do latim na Idade Média é intermediado pelos vernáculos (Lusignan, 1987). De qualquer forma, como vimos, a *materna lingua* era posta em oposição ao latim, e a esse último estava associada a escrita, sendo, por sua vez, as práticas da escrita – e da leitura – controladas pela Igreja.

O latim era língua da cultura letrada de uma diminuta parte da população e, como diz Auroux (1992, p. 46), ele “estará em perigo desde que atividades sociais tomem importância, as quais, reclamando-se escritura e técnicas intelectuais, formarão uma esfera estranha à Igreja (o comércio)”. Nesse momento, novas redes de sentido são estabelecidas quando se fala de *língua materna*.

3) A expressão *língua materna* nas línguas maternais

Quando o acesso direto aos textos sagrados torna-se uma realidade, pela Reforma, a palavra de Deus, antes em latim, pode ser não apenas ouvida, mas lida em língua materna. Novamente, outra reorganização das redes de sentido, porque a língua materna também passa a ser portadora da palavra sagrada. E mais, língua materna passa a ser dita em língua materna, melhor dizendo, a língua materna diz língua materna e não simplesmente é dita em latim – Dante, por exemplo, usará *parlar materno* na sua obra maior, a Divina Comédia. E mais: a expressão começa a ser usada pelos leigos, aparecendo em textos de intelectuais que não faziam necessariamente parte do clero.

Em Dante Alighieri, no seu tratado *De vulgari eloquentia* (1302-1305), aparecem *materno locutio* e *materna vulgare*, ambos em oposição à *gramática*, considerada *artificial*, e por isso menos nobre do que a *língua materna*, considerada *natural*. No tratado dantesco, em um primeiro momento, *língua vulgar* aparece em oposição à gramática:

I. 2. Sed quia unamquamque doctrinam oportet, non probare, sed suum aperire subiectum, ut sciatur quid sit super quod illa versatur, dicimus celeriter attendentes quod **vulgarem locutionem** appellamus eam quam infantes adsuefiunt ab adsistentibus, cum primitus distinguere voces incipiunt; vel quod brevius dici potest, vulgarem locutionem asserimus, quam sine omni regula, nutricem imitantes, accipimus. 3. Est et inde alia locutio secundaria nobis, quam Romani **gramaticam** vocaverunt. Hanc quidem secundariam Greci habent et alii, sed non omnes. Ad habitum vero huius pauci perveniunt, quia non nisi per spatium temporis et studii assiduitatem regulamur et doctrinamur in illa.

I. 2. Porém, não sendo preciso provar cada doutrina, mas esclarecer a sua ideia, para que todos saibam do que se trata, dizemos, de imediato

reagindo, que chamamos **língua vulgar** a que as crianças aprendem com seus familiares, tão logo balbuciam as primeiras palavras: ou, abreviando, chamamos de vulgar a linguagem que adquirimos sem nenhuma regra, apenas imitando a ama. 3. Também existe uma outra linguagem, para nós secundária, que os Romanos chamam de "**gramática**". Também os Gregos e outros, mas não todos, possuem esta linguagem secundária; mas poucos conseguem habituar-se a ela, pois somente o tempo e a assiduidade no estudo nos preparam para ela, e desta forma a aprendemos.

Logo em seguida, *língua materna* aparece como aposto de *língua vulgar*, logo, também em oposição à gramática e seu caráter artificial:

VI. 2. *In hoc, sicut etiam in multis aliis, Petramala civitas amplissima est, et patria maiori parti filiorum Adam. Nam, quicunque tam obscene rationis est ut locum sue nationis delitiosissimum credat esse sub sole, hic etiam pre cunctis proprium vulgare licetur, idest **maternam locutionem**, et per consequens credit ipsum fuisse illud quod fuit Ade.*

VI. 2. Nesta coisa e em muitas outras, a mui extensa cidade de Petramala é a pátria para a maioria dos filhos de Adão. Pois ninguém, mesmo aquele dotado de uma vil razão, julga haver lugar mais delicioso sob o sol do que a terra onde nasceu; mesmo a este, entre os demais, será lícito o uso da **língua vulgar**, isto é, **a língua materna**; e por isso cremos ter sido esta a que Adão utilizou.

No tratado de Dante, a gramática, que não seria possuída por todos, é caracterizada como secundária, sendo necessária uma preparação para seu aprendizado. A gramática, assim, seria aprendida apenas por meio do estudo, ao passo que a *língua materna*, língua dada por Deus, seria aquela adquirida sem regras, sem o intermédio do estudo, por meio de imitação, no seio da família. De um lado, uma língua dada por Deus, aprendida por imitação no meio familiar, a *língua materna*, de outro uma língua aprendida por meio de estudos e, nesse sentido, artificial, a gramática.

Por fim, *língua materna* aparece em oposição ao *vulgar ilustre*:

XIV. 7. *Inter quos omnes unum audivimus nitentem divertire a **materno** et ad **curiale vulgare** intendere, videlicet Ildebrandinum Paduanum.*

XIV. 7. Dentre estes, somente um vimos que procurava se afastar da **linguagem materna** e utilizar o **vulgar ilustre**: Aldobrandino de Padua.

Segundo Dante, a linguagem exige homens semelhantes a ela. Dessa forma, o vulgar ilustre seria a língua falada pelos homens ilustres. Quem são os homens ilustres? Para Dante, os poderosos e nobres e os poetas excelentes. Para esses, o vulgar ilustre, para todos os outros, a *língua materna*.

Como parte do grande empreendimento de traduções de obras antigas na corte de Carlos V, Nicole de Oresme (1361) traduz para o francês as *Éticas*, de Aristóteles, e emprega a expressão *langage commun et maternel*, ao falar do latim. Agora, o latim é chamado, em *língua materna*, *língua materna*.

No manuscrito datado de 1488, posteriormente ao falecimento do tradutor, portanto, obra de algum copista, no lugar de *maternel*, aparece *naturel*, fazendo, como Dante, uma

aproximação entre *língua materna* e *língua natural*, ou seja, o latim é uma *língua materna* na qualidade de uma *língua natural*, ou melhor, na condição de *língua natural*, o latim é uma *língua materna*.

Tanto em Dante quanto em Nicole de Oresme, os sentidos de *língua materna* são atravessados pelos sentidos de natural. Essa relação repete-se de forma mais explícita em Rabelais, na sua obra *Gargantua e Pantagruel* (1532-1552).

Personagens de Rabelais, Pantagruel pergunta a Panurge se, além de dominar tantas línguas, falaria também o francês. Panurge responde:

*Si fais très bien, seigneur. Dieu merci, c'est ma **langue naturelle et maternelle**, car je suis né et ai été nourri jeune au jardin de France, c'est Touraine.*

Como vemos, em Rabelais – e a partir dele –, *língua materna* não está sendo estabelecida em relação ao latim, mas em relação a outros vernáculos. Panurge explica que tem o francês como *língua materna* e *língua natural* por ter nascido e ter sido nutrido nos jardins da França. Por oposição ao que é de fora, ao estrangeiro, e pela relação íntima com o lugar onde se nasce, se constitui a *langue naturelle et maternelle* de Panurge. Nessas condições, o francês não apenas é para ele *língua materna*, mas também *língua natural*.

Não apenas nos textos dos intelectuais medievais aparece a expressão *língua materna*. A partir do século XV, na França, ela também aparecerá nos textos de lei. Na passagem de uma justiça oral e local a uma justiça nacional e escrita, as Ordenanças francesas de *Montil-les-Tours* (1454), *Moulins* (1490), *Villers-Coterêts* (1539) impõem que as operações jurídicas sejam postas por escrito.

A Ordenança de *Moulins* abole *en tout le pays de Languedoc* o emprego do latim nas transcrições, determina que elas sejam redigidas “*par escrit en **langage François ou maternel***” (“por escrito em linguagem francesa ou materna”), enquanto que a de *Villers-Coterêts* exige que todas as operações jurídicas sejam *enregistrés et délivrés aux parties en **langage maternel français et non autrement*** (“registradas e divulgadas às partes em linguagem materna francesa e não outra”).

Vemos nesses textos de lei o reconhecimento de que, para ser uma língua do Estado, é necessário prover a *língua materna* de escrita. Provida de escrita, a *língua materna* passa, evidentemente, a se relacionar de uma maneira diferente com o latim, assumindo espaços até então exclusivos a esse último. Essa virada, que vai se estabelecer no Renascimento, é justamente o que leva à gramatização dos vernáculos, como afirma Auroux (1992).

4) Construindo uma hipótese

Se na Antiguidade era o *patrius sermo* que os antigos usavam para exprimir sentidos como *língua geral*, *língua comum*, *língua da tradição*, é diante de *patrius sermo* que, em um duplo movimento, se forja a *materna lingua*: a partir da *língua paterna*, pensada enquanto estrutura, surge, a *língua materna*, um outro todo organizado, pois do latim nascem os vernáculos. E, na medida em que latim e vernáculos são línguas diferentes e que o *patrius sermo* é, a um só tempo, uma língua e um discurso sobre a língua, da mesma forma, no confronto com o *patrius sermo* se ergue a *materna lingua* como língua e também como um discurso sobre a língua.

Se a produção de uma língua e a produção de conhecimento sobre essa língua são processos inseparáveis (Orlandi, 2001), no emergir da expressão *língua materna*, novos sentidos – de língua(s) e de falante(s), mas não apenas – são estabelecidos, sentidos que se projetam sobre outros sentidos, constituindo, segundo Orlandi (2007, p. 54), “outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem”.

A despeito do discurso sobre a *língua paterna*, o latim muda, e suas novas formas, à medida que começam a ser percebidas, são taxadas e recebem certos nomes, criando-se, finalmente, a expressão *língua materna*. Diante da *língua do Pai*, entre aqueles mais próximos e os mais afastados de Deus, há aqueles que falam por Deus e aqueles que ouvem o que Deus diz através da Igreja. Em suma, a Igreja fala por Deus em latim. Na *língua materna*, há a tradução da palavra de Deus. No latim, há a própria palavra de Deus, as gramáticas, os tratados de lógica e retórica, em suma, todas as atividades intelectuais e científicas que tem como suporte a escrita. O espiritual e o temporal, o que está ligado ao céu e o que está ligado à terra, o que permanece e o que muda. Deus e humanidade...

Referências

- ALIGHIERI, D. *Da linguagem vulgar*. [S.L.]: eBooksBrasil, 1999.
- ARNALDI, G. Igreja e papado. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2006. V. 1. pp. 567-589
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BARLETT, R. *Inside de medieval mind*. Londres: BBC, 2010. Programa de TV.
- BATANY, J. Oral/escrito. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2006. V. 1. pp. 383-395
- _____. L'amère maternité du français medieval. *Langue Française*. Vol. 54, N. 1. pp. 29-39, 1982.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. 2. ed. São Paulo: Paulus Editora, 2002.
- GRONDEUX, A. La notion de langue maternelle et son apparition au Moyen Age. In: *Zwischen Babel und Pfingsten / Entre Babel et Pentecôte*, ed. Peter Von Moos, Zurich, Berlin, Lit Verlag, 2008. pp. 339-356
- GUIMARÃES, E. *História da semântica: sujeito, sentido e gramática no Brasil*. São Paulo: Pontes, 2004.
- HUYGENS, R.B. *Guibert de Nogent, Dei gesta per Francos et cinq autres textes*. Turnholti Brepols, 1996.
- JOURDAN. *Récueil général des anciennes lois françaises*. Paris: Belin-Leprieur, 1821. 29 v.
- LE GOFF, J. Centro/Periferia. In : In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2006. V. 1. pp. 201-217
- LEPSCGY, G. Mother tongues and literary languages. *The Modern Language Review*. V. 96. Nº 4, 2001. p. 33-49.

LOBRICHON, G. Bíblia. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *Dicionário temático de ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2006. pp. 105-117

LUSIGNAN, S. *Parler vulgairement: les intellectuels et la langue française aux XIIIe et XIVe siècles*. 2. ed. Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1987.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas, Pontes, 2007

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um Espaço de Produção Linguística: a gramática no Brasil. In: Orlandi, P. *Eni História das Idéias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Mato Grosso, Pontes, 2001. p. 7-19

RABELAIS, F. *Gargantua et Pantagruel*. Paris: Bibliothèque Larousse, 1913.

SCHMITT, J. C. Clérigos e leigos. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2006. V. 1. pp. 237-251

TOMBEUR, P. *Maternitas dans la tradition latine*. CLIO. Histoire, femmes et sociétés, Toulouse, N. 21. pp. 1-6, jun. 2005, disponível em <<http://clio.revues.org/index1454.html>> acesso em: 28 de abril de 2010.

A influência de Darwin na teoria linguística como um prelúdio às abordagens “evolucionárias” no século 21

William A. Pickering (UNICAMP)¹

RESUMO: Analogias entre fenômenos biológicos e linguísticos eram comuns no século XIX, mas a linguística contemporânea geralmente tem rejeitado tais analogias, considerando-as inadequadas. No entanto, nas últimas décadas, o atual consenso tem sido contestado por proponentes de abordagens “evolucionárias” da linguagem, baseadas na biologia contemporânea ou na teoria de sistemas complexos. Neste contexto, este trabalho se propõe analisar as analogias biológicas encontradas nos trabalhos de vários lingüistas proeminentes dos séculos XIX e XX, com o intuito de fornecer uma perspectiva possível para a avaliação de pesquisas atuais. No século XIX, discutiremos como as teorias de mudança lingüística de Schleicher, Müller, Paul e Jespersen foram todas influenciadas por Darwin. Nas primeiras décadas do século XX, veremos como Boas e Sapir, vigorosos oponentes do conceito de “línguas primitivas”, em diferentes momentos pensaram seriamente na possibilidade de que a mudança lingüística poderia ser análoga à evolução biológica. Bloomfield, mesmo com reservas, aceitou a teoria de Jespersen sobre o progresso lingüístico. Mais tarde, Jakobson sugeriu analogias entre a linguagem e o código genético. Em contrapartida, desde a Segunda Guerra Mundial, o consenso entre lingüistas (por exemplo, Greenberg e Labov) tem sido o de que a mudança lingüística não seria análoga à seleção natural e não manifestaria um progresso. Ao cotejar os autores aqui mencionados e suas idéias, conclui-se que a influência de Darwin sobre a teoria da mudança lingüística é mais profunda do que comumente se acredita, e que as abordagens contemporâneas evolutivas estão reabrindo perguntas que foram importantes em toda a história da Linguística, especificamente perguntas sobre o papel dos conceitos de seleção natural, progresso e teleologia na teorização lingüística.

1) Introdução

Embora as analogias entre os fenômenos biológicos e linguísticos fossem comuns no século XIX, a linguística contemporânea tem, grosso modo, rejeitado tais analogias, considerando-as inadequadas. Nos últimos quinze anos, no entanto, lingüistas de várias áreas especializadas têm proposto teorias sobre a mudança lingüística baseadas em analogias com a seleção natural darwiniana, enquanto outros investigadores têm tentado explicar a mudança lingüística através da teoria de sistemas complexos (também chamada de teoria de complexidade, teoria do caos, ou teoria de auto-organização). Entretanto, a aplicação dessas idéias “evolucionárias” em lingüística implica noções de progresso e de adaptação de línguas que contradizem aquilo que tem sido o consenso geral na área desde a década de 1940.

Neste contexto, o presente trabalho examina as idéias de vários lingüistas proeminentes que, entre a publicação da *Origem das Espécies* de Charles Darwin, em 1859, e o advento da linguística Chomskiana, na década de 1960, abordaram as semelhanças entre a mudança lingüística e a evolução biológica². Do ponto de vista estrutural, este artigo se organiza em três seções. A seção 2 do presente artigo trata do século XIX e traz uma

¹ Doutor em lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010.

² O conteúdo deste artigo foi apresentado em forma de pôster no VI Jornada de Estudos de Linguagem, realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de 2 a 4 de Dezembro de 2010. Devido às limitações de espaço, apenas o conteúdo da primeira parte da apresentação do pôster é tratado aqui. A segunda parte, objeto de artigo futuro, trata das semelhanças entre a mudança lingüística e a evolução biológica e das semelhanças entre línguas naturais e sistemas complexos adaptativos, fazendo referência às abordagens contemporâneas.

discussão sobre as analogias lingüísticas propostas pelo próprio Darwin. A seção 3 trata do século XX. E finalmente, na seção 4, argumenta-se que a influência de Darwin sobre a teoria da mudança lingüística é mais ampla e profunda do que normalmente é suposto, e, ainda, que as abordagens evolucionárias³ contemporâneas são, de fato, uma revitalização de temas que foram importantes em toda a história da ciência de linguagem.

2) A influência da teoria de Darwin da seleção natural sobre a teoria da mudança lingüística no século XIX

Termos e analogias biológicos foram trazidos para a lingüística, no início do século XIX, pelos fundadores da lingüística histórico-comparativa (Percival, 1987; Davies, 1987). Nessa época, as línguas eram, muitas vezes, referidas como organismos que nascem, crescem, e que acabam morrendo. Dentro desse espírito, os lingüistas compararam então a sua nova ciência às bem-sucedidas e prestigiosas ciências da anatomia e da fisiologia. De modo geral, os lingüistas do século XIX acreditavam que a morfologia do sânscrito (ou da sua língua mãe) era mais perfeita ou "orgânica" do que a de outras línguas, e a mudança lingüística nas línguas indo-européias era geralmente vista como processo de decadência ou declínio de um estado anterior mais perfeito. No entanto, como Jespersen destaca, muitos lingüistas importantes tinham opiniões contraditórias sobre este ponto, acreditando, ao mesmo tempo, que a mudança lingüística seria uma manifestação de progresso. Jespersen evoca, como exemplo destas ideias, alguns autores tais como Rask, Humboldt, Grimm, Whitney, dentre outros (Jespersen 1922, p. 322-323).

Chegando à década de 1850, os lingüistas obtiveram grande sucesso ao usar o método comparativo para traçar o desenvolvimento das línguas indo-européias com relação a um ancestral comum. Além disso, eles estavam acostumados a falar de línguas como organismos que têm vida própria e já estavam familiarizados com comparações entre a lingüística e as ciências biológicas. Portanto, não parece nenhuma surpresa que, após a publicação da *Origem das Espécies*, em 1859, as analogias entre a evolução biológica e a mudança lingüística tenham sido imediatamente percebidas por muitos lingüistas e por outros estudiosos. Oito anos mais tarde, W.D. Whitney escreveu que o tópico tinha sido discutido tantas vezes que era desnecessário tratar do tema (Whitney, 1867, p. 46-47). As semelhanças entre as duas áreas que chamaram a atenção dos pensadores do século XIX são muito bem resumidas por Joseph Greenberg na seguinte passagem:

A natureza do paralelo entre a evolução das línguas e a das espécies, que tanto impressionou lingüistas como Mueller e Schleicher e cientistas naturais como Darwin e Lyell, refere-se à concepção da evolução como transformação de tipos. A transmissão de caracteres físicos pelo mecanismo genético corresponde à transmissão da língua de uma geração para outra, ou de uma população para outra, pela aprendizagem. Em ambos os casos, variantes surgem, das quais algumas são preservadas. Em ambos os casos, o isolamento geográfico, completo ou imperfeito, traz a perpetuação de variedades localmente diferentes. Dificuldades em determinar onde termina

³ O termo "evolucionário" está sendo usado neste trabalho com o fim de distinguir uma "lingüística evolucionária" – referente às abordagens contemporâneas – da "lingüística evolutiva", expressão encontrada na tradução do *Curso* de Saussure (2006, p.96) e que Saussure sugere como alternativo equivalente à "lingüística diacrônica".

uma variedade e onde começa uma espécie, dificuldades que foram fatores importantes na desilusão de Darwin com a teoria criacionista, lembram as dificuldades do lingüista em definir língua em oposição a dialeto. Após um tempo, essas variedades descendentes tornaram-se suficientemente distintas para ser classificadas indiscutivelmente como línguas ou espécies distintas. O paralelismo é indicado ainda mais pela metáfora da árvore ramificada, comum a ambas as disciplinas (Greenberg, 1971b, p. 112-113).⁴

Passaremos a tratar separadamente das idéias de vários autores do século XIX.

August Schleicher (1821-1868). Talvez a comparação mais conhecida entre a evolução darwiniana e a linguagem seja uma monografia escrita pelo indo-europeísta August Schleicher e publicada originalmente em 1863 (Schleicher, 1983, tradução em inglês). Em uma passagem muito citada, Schleicher afirma que as línguas são organismos naturais (entendidos por ele como espécies, e não como organismos individuais) e que a lingüística é uma ciência natural:

As línguas são organismos da natureza; elas nunca foram dirigidas pela vontade do homem; elas crescerem e se desenvolvem de acordo com leis definitivas; elas crescem, envelhecem, e morrem. Elas também estão sujeitas àquela série de fenômenos que classificamos sob o nome de "vida". A ciência da linguagem é consequentemente uma ciência natural. O seu método é, no geral, completamente o mesmo que qualquer outra ciência natural (Schleicher, 1983, p. 20-21).

Em seguida, Schleicher faz as comparações comuns que, segundo Whitney, eram recorrentes a muitos outros estudiosos na mesma época. No final do seu ensaio, Schleicher compara a propagação de certas famílias de línguas por grandes territórios ("o indo-germânico, o finlandês, o malaio e as famílias sul-africanas", por exemplo) e o declínio de outras (e.g. as línguas das Américas) à ampla distribuição geográfica das espécies dominantes, descrita por Darwin (Schleicher 1869, p. 60 et seq.; cf. Darwin, 1859, p. 343-344). Isso, segundo Schleicher, é o que Darwin entende por "luta pela vida" e Schleicher conclui que, "no atual período de vida do homem, os descendentes da família indo-germânica são os conquistadores na luta pela existência; eles estão empreendidos em extensão contínua e já têm suplantado ou destronado inúmeros idiomas." (Schleicher, 1869, p. 64).

Ao falar da luta de existência simplesmente em termos da difusão ou extinção das línguas, Schleicher não conseguiu apresentar uma analogia lingüística para o mecanismo de seleção natural como Darwin o havia concebido. De acordo com Darwin, a luta pela existência é um termo metafórico, usado para descrever a luta de criaturas individuais – e de não espécies – para sobreviver e reproduzir. Esta luta é uma luta de indivíduos contra o ambiente, contra os outros membros da mesma espécie, e contra os membros de outras espécies. Não é uma luta de espécie contra espécie (Darwin 1859, p. 62-63). No entanto, Darwin às vezes fala de espécies dominantes "tomando os locais daqueles grupos de espécies que são seus inferiores na luta pela existência" (Darwin, 1859, p. 344; Schleicher providencia uma longa citação desta parte da *Origem*). É compreensível, portanto, que Schleicher pudesse

⁴ Todas as traduções de publicações em línguas estrangeiras citadas no presente artigo são feitas pelo autor deste.

ter tido a impressão de que a luta pela existência fosse uma competição entre espécies. Na verdade, isso foi uma má interpretação comum da teoria de Darwin (Mayr, 2001, p. 132-133).

As analogias biológicas de Schleicher pressupõem algumas ideias que ele desenvolveu antes (nas décadas de 1840 e 50), segundo a qual algumas línguas são superiores a outras (Andersen & Bache, 1976; Jespersen 1922, p. 71-83). Ele propôs um sistema de tipologia lingüística, muito influente, que classifica as línguas do mundo em termos de três tipos morfológicos básicos (línguas isolantes, aglutinantes e flexionais), alegando que esses tipos não só representariam as estruturas das línguas existentes, mas também estágios de desenvolvimento histórico. De acordo com Schleicher, as línguas evoluem historicamente do tipo isolante, ao aglutinante e ao flexional. No entanto,

[...] Schleicher afirma que, como na natureza ainda encontramos organismos geológicos e vegetais [ou seja, entidades em níveis baixos de desenvolvimento evolucionário], apesar do desenvolvimento natural acima mencionado, assim existem línguas que nunca chegaram à perfeição, mas permaneceram, e permanecerão sempre, numa fase aglutinante ou isolante (Andersen & Bache, 1976, p. 434).

Schleicher morreu em 1868 aos 47 anos de idade e nunca elaborou suas comparações entre lingüística e evolução darwiniana em uma teoria detalhada da mudança lingüística. O seu sistema tipológico, bem como outros aspectos de suas teorias, foram todos desenvolvidos sob a influência da filosofia hegeliana antes que a *Origem* de Darwin tivesse sido publicada. Assim, Richards (2002) conclui que a influência de Darwin no pensamento de Schleicher foi, em última análise, superficial: "Na maior parte, [...] as idéias de Darwin simplesmente revestiram as características fundamentais do projeto evolutivo inicial de Schleicher, que derivou do trabalho daqueles indivíduos imersos no romantismo e idealismo alemão – especialmente Humboldt e Hegel." (Richards 2002, p. 40; conclusão que se encontra também em Maher, 1983, p. xix, xxx).

F. Max Müller (1823-1900) argumentou que a mudança lingüística é um processo de seleção natural, mas ele também foi, paradoxalmente, um adversário vociferante da explicação darwiniana das origens humanas. Darwin, ao apresentar o argumento para seleção natural na *Origem*, tinha apenas insinuado o que estava implícito em sua teoria, ou seja, que os seres humanos evoluíram de uma forma de vida mais simples. Não obstante, logo que o livro foi publicado, em dezembro de 1859, um grande conflito imediatamente irrompeu justamente em torno deste assunto. Em suas conhecidas e populares *Lições sobre a ciência da linguagem* (primeira série, Müller, 1861; segunda série, Müller, 1864), Müller já pode ser visto argumentando contra as implicações da teoria de Darwin em relação à origem da linguagem humana, afirmando que "a única grande barreira entre o animal bruto e o homem é a linguagem" e que "nenhum processo de seleção natural pode destilar palavras significativas das notas dos pássaros ou os gritos das bestas" (Müller 1861, p. 340).

Na segunda série de palestras, Müller argumenta que o conceito de seleção natural reconcilia a contradição aparente entre a autonomia do indivíduo e a dominação do indivíduo por normas sociais (inclusive lingüísticas). Ele também vê a seleção natural como capaz de conciliar as ciências humanas e as ciências naturais. "Queremos", escreve Müller, "uma idéia que exclui o capricho, bem como a necessidade [...]" (Müller, 1864, p. 309). Para Müller, a teoria de seleção natural, aplicada à cultura e à linguagem, mostra como grupos de indivíduos

autônomos acabam estabelecendo normas sociais que estão fora do controle individual – fenômenos normalmente considerados assuntos das ciências humanas, porque envolvem o "capricho" (livre-arbítrio) humano. Além disso, a teoria de seleção natural, aplicada à natureza, também explica o crescimento e a mudança no mundo natural – fenômenos normalmente considerados assuntos das ciências naturais, porque são regidos por leis "necessárias".

Alguns anos mais tarde, em uma resenha da monografia de Schleicher sobre o darwinismo, Müller reiterou os pontos acima mencionados, e apresentou a seleção natural como uma maneira de explicar os processos comuns de mudança lingüística. Observando que fatores não lingüísticos são os principais responsáveis pela extinção das línguas, Müller critica a idéia de Schleicher de que as línguas concorrem entre si em uma luta pela vida. Em vez disso, argumenta,

Uma analogia muito mais marcante, portanto, do que a da luta pela vida entre línguas separadas, é a luta pela vida entre palavras e formas gramaticais, que está constantemente acontecendo em cada língua. Aqui as formas melhores, mais curtas e mais fáceis estão constantemente ganhando vantagem, e elas realmente devem o seu sucesso às suas próprias virtudes inerentes (Müller, 1870, p. 257).

Os argumentos de Müller, no entanto, devem ser entendidos no contexto da sua visão claramente não-darwiniana da evolução. Ele interpretou a seleção natural de acordo com o ponto de vista teleológico⁵ que herdara da tradição idealista alemã, e entendeu a evolução como significando que as espécies evoluem de acordo com um propósito intrínseco e preordenado (ver Schrempp, 1983, p. 100; Knoll, 1986, p. 16). Ou seja, aceitou a idéia da evolução das espécies apenas em parte, acreditando, nas palavras de Schrempp, que "houve evolução, mas que consistia no desenvolvimento interno das próprias espécies, enquanto as fronteiras entre as diferentes espécies permaneceriam fixas". (Schrempp, 1983, p. 101).

Nas décadas que se seguiram à publicação da teoria de seleção natural, sua incompatibilidade com a idéia de que a história natural, bem com a humana, é guiada por uma finalidade inerente, ou por "leis" de fases previsíveis de crescimento ou de progresso, não era evidente para muitos no mundo culto. Schleicher e Müller, escrevendo apenas alguns anos depois da publicação da *Origem*, não foram diferentes de muitos dos seus contemporâneos em não absorver completamente esse aspecto da obra de Darwin. Como muitos estudiosos da época, eles viram no darwinismo uma confirmação de suas próprias opiniões preexistentes sobre história e progresso. Não é surpreendente, então, que Schleicher e Müller reagiram às idéias de Darwin da maneira como o fizeram. De acordo com Bowler, "Apenas poucos pensadores conseguiram quebrar o molde para lidar com a possibilidade de que a implicação real do darwinismo tivesse sido a destruição de qualquer visão do mundo baseada no progresso necessário ao longo de uma hierarquia de complexidade [...]" (Bowler, 1989, p. 237).

⁵ De acordo com David Hull, a teleologia é "a crença de que as coisas no mundo empírico 'procuram' atingir fins". Hull distingue uma teleologia platônica "externa", na qual uma mente divina ordena os eventos, de uma teleologia aristotélica "imane", na qual o fim ou o propósito de um objeto é determinado por sua própria essência interna (Hull, 1983, p. 55 et seq.). Müller parece ter combinado as duas abordagens, acreditando que uma mente divina criou as entidades com essências internas propositais.

Charles Darwin (1809-1882), propositadamente, evitou toda discussão da evolução humana na *Origem das Espécies*, mas ocasionalmente usou analogias lingüísticas nesse livro para ilustrar alguns dos seus argumentos para a seleção natural (Darwin 1859, p. 40, 310-311, 422-423). Uma década depois, em *A Descendência do Homem* (Darwin, 1871), Darwin apresentou seus argumentos para a idéia, deixada apenas implícita no trabalho anterior, de que os seres humanos descenderam do mesmo ramo ancestral que os símios. No capítulo 2 da *Descendência*, Darwin dedica dois longos parágrafos às semelhanças entre a evolução das espécies e das línguas (Darwin 1871, p. 59-62). Tendo discutido anteriormente nesse capítulo como a capacidade humana para a linguagem poderia ter evoluído através da seleção natural, Darwin, em seguida, tenta mostrar que as línguas humanas também poderiam ter vindo a existir através de causas naturais inteligíveis, em oposição à intervenção ou assistência divina. No primeiro dos dois parágrafos, Darwin compara a evolução histórica das línguas com a evolução das espécies biológicas, e aí podem ser vistas várias das analogias feitas por Schleicher e outros. Darwin também se refere à resenha que Max Muller fez do trabalho de Schleicher (mencionada acima) para apoiar a idéia de que "A sobrevivência ou a preservação de certas palavras favorecidas na luta pela existência é a seleção natural." (Darwin 1871, p. 60-61).

No segundo parágrafo, Darwin compara a morfologia lingüística com a fisiologia dos seres vivos, tentando mostrar que a existência de línguas gramaticalmente complexas, faladas por "nações bárbaras", não é uma evidência a favor da idéia de que as línguas foram criadas por alguma divindade. Ele argumenta que a complexidade morfológica não deve ser o padrão de perfeição pelo qual as línguas seriam julgadas. Segundo ele, um "naturalista" (um biólogo) não considera um organismo com maior simetria e mais elementos como mais perfeito (isto é, mais perfeitamente adaptado ao ambiente; cf. Darwin 1859, p. 201-202) do que um outro com corpo assimétrico e com menos elementos, mas, em vez disso:

Ele justamente considera a diferenciação e especialização dos órgãos como a prova de perfeição. Assim com as línguas, as mais simétricas e complexas não seriam classificadas como superior às línguas irregulares, abreviadas e abastardas que tomaram emprestadas, das raças conquistadoras, conquistadas ou imigradas, palavras expressivas e formas úteis de construção (Darwin 1871, p. 61-62).

Hermann Paul (1846-1921) foi um dos principais representantes do movimento neogramático, que começou na Alemanha por volta de 1870. Em contraste com a maioria dos seus antecessores, os neogramáticos rejeitaram a noção de que as línguas seriam, em algum sentido, organismos que crescem e entram em decadência. Os neogramáticos também enfatizaram o estudo de línguas vivas e de fonética. Paul faz algumas referências a Darwin e à evolução biológica em seu *Princípios fundamentais da história da língua*, originalmente publicado em 1880 e revisado várias vezes nas décadas seguintes⁶. A teoria de Paul da mudança lingüística é semelhante em muitos aspectos à teoria de Darwin da evolução, e a influência das idéias darwinianas é evidente nos conceitos de Paul da história, da evolução e da diversificação lingüística, tanto na sua teoria (muito influente) da mudança fonética quanto

⁶ Paul (1983) é uma tradução portuguesa da 5ª e última edição revisada de 1920.

na sua abordagem não-teleológica da mudança lingüística⁷. O que se segue aqui é apenas uma breve análise da abordagem teórica geral que Paul expõe na introdução de seu livro.

Paul não faz nenhuma referência às fontes das idéias refletidas nas suas observações sobre a evolução biológica, mas fica claro, nas analogias biológicas encontradas na introdução e nos dois capítulos seguintes, que, quando fala de evolução biológica, faz referência à seleção natural darwiniana, não-teleológica, ao contrário de estágios fixos de desenvolvimento (a exemplo de Schleicher) ou do cumprimento de fins divinos preordenados (a exemplo de Müller). Para Paul, a própria linguagem (incluindo a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica) seria inseparável desse processo evolucionário dinâmico e não poderia ser corretamente entendida fora do mesmo. É esse contexto que devemos levar em consideração quando lemos a conhecida frase de Paul “Objectaram-me que há outro método científico de estudar a língua, além do histórico. Tenho que negar isto.” (Paul, 1983, p. 28).

A tentativa de explicar a mudança lingüística levou Paul, assim como Müller, a procurar princípios que unissem as ciências naturais e as ciências humanas. Paul imaginou uma “ciência de princípios”, concebida como teoria geral de mudança histórica, que se aplicaria nos reinos da natureza e também nos da cultura humana. Ele observa que o trabalho de desenvolvimento de tais princípios é mais avançado na área de “natureza orgânica” e que “[...] temos de reconhecer que os pensamentos mais férteis para a compreensão de toda a evolução histórica, incluindo a da raça humana, só aí atingiram uma certa clareza.” (Paul 1983, p. 16).

Infelizmente, Paul não elabora os detalhes de sua proposta de ciência de princípios, e o tópico não é mencionado novamente no restante do livro. A idéia fundamental por trás de sua proposta, a saber, a de uma teoria geral de mudança dinâmica que pode dar conta da mudança nos reinos naturais e culturais e que também pode explicar a mudança lingüística e a emergência histórica de estruturas lingüísticas, não foi aceita pela nova geração de lingüistas. (O estruturalismo de Jakobson tinha ambições semelhantes, mas, como assinalado abaixo, foi inspirado por fontes diferentes). É difícil discordar com um contemporâneo de Paul, L. Tobler, que disse que “Todas estas determinações de conceitos pertencem mais ao domínio duma revista filosófica, e não têm qualquer influência no resto da exposição” (apud Paul, 1983, p. 29). No entanto, a “ciência de princípios” de Paul é semelhante em muitos aspectos à abordagem de sistemas complexos defendida por alguns lingüistas contemporâneos (ver seção 4, abaixo), e ele pode ser justamente considerado um precursor dessa abordagem.

Otto Jespersen (1860-1943), durante toda a sua longa carreira acadêmica, defendeu a idéia de que a mudança lingüística progride na direção geral de um aumento de eficiência

⁷ As idéias básicas da teoria neogramática de mudança fonética são: (1) a mudança fonética é regular, ou seja, presume-se que uma dada mudança fonética histórica afeta todas as instâncias de um elemento fonético de forma consistente; (2) a mudança fonética é “cega”, isto é, devida somente a fatores fonéticos e, portanto, sem que se refira aos seus efeitos, muitas vezes prejudiciais, sobre estrutura gramatical e a inteligibilidade (como, por exemplo, a criação de homônimos ou a perda de sufixos); (3) os danos causados pela mudança fonética são compensados pelo processo psicológico de analogia, no qual os falantes regularizam as irregularidades que a mudança fonética cega criou (embora analogia também pudesse ser uma força destrutiva). Esta teoria, juntamente com a interpretação psicológica de Paul, é resumida em McMahon, 1994, p. 17-24. As referências de Paul à biologia são encontradas em Paul, 1983, p. 16, 18-19, 40, 47.

comunicativa (cf. Jespersen, 1993; 1922; [1941?])⁸. Embora Jespersen não faça com frequência menção a Darwin nos seus escritos, o pensamento de Darwin foi uma forte influência nas suas idéias sobre a mudança lingüística e a origem da linguagem (McCawley, 1992; 1993). A opinião de Jespersen sobre a natureza evolutiva de mudança lingüística é expressa no trecho seguinte, escrito no final de sua vida:

"A sobrevivência do mais forte" – Esta é a engenhosa palavra de ordem inventada por Herbert Spencer para explicar o que Darwin entende por 'seleção natural': são preservados os indivíduos de uma espécie que são melhor adaptados aos seus ambientes. Isso pode ser aplicado à linguagem? Evidentemente não às línguas como totalidades: quais são preservadas e quais são condenadas à extinção é determinado por outras considerações além da perfeição intrínseca da sua estrutura ou o inverso: aqui guerras e condições políticas são geralmente decisivas. Mas dentro de uma língua temos de admitir a verdade disso: aqueles traços particulares de uma língua que melhor se adaptam à sua finalidade tendem a ser preservados à custas de outros que não respondem tão bem à finalidade lingüística (Jespersen, [1941?], p. 382-383).

Jespersen argumentou que o sistema tipológico de Schleicher de estágios de desenvolvimento das línguas é insuficiente como meio de classificação e que descreve de forma imprecisa a direção geral de longo prazo de mudança lingüística (Jespersen 1993; 1922, p. 76-80). Como alternativa, propôs que as línguas progridem a longo prazo somente em relação à sua língua mãe, mas não em termos de um esquema universal e previsível. Tentou demonstrar que as línguas modernas, como o inglês e o francês, são meios mais eficientes de comunicação do que suas respectivas línguas maternas, o inglês arcaico e o latim. Assim, por exemplo, na história do inglês, a perda de marcação de caso, a simplificação do sistema de pronomes e o uso do sufixo genitivo –s anexado à última palavra de um sintagma nominal (que substituíram os vários sufixos genitivos anexados a cada elemento da sintagma) são todos vistos por Jespersen como uma evolução progressiva que faz o inglês moderno mais eficiente – ou seja, capaz de melhor expressar significados com menos esforço – do que o inglês antigo.

Embora tendo uma formação neogramática, Jespersen não concordou com a teoria de mudança fonética “cega”. Em vez disso, argumentou que as mudanças fonéticas, e as mudanças morfológicas que as acompanham, podiam ser explicadas por um conflito contínuo entre o desejo dos falantes de expressar o significado com êxito (um fator social) e a inclinação simultânea para usar menos esforço físico e mental na comunicação (um fator individual). Para Jespersen, a causa principal da mudança lingüística é uma competição darwiniana entre formas lingüísticas, os sobreviventes sendo os que melhor servem às necessidades conflitantes da comunicação humana.

A noção de Jespersen de progresso lingüística é muito semelhante ao conceito de Darwin de progresso na evolução biológica. Para os dois homens, o progresso é o acúmulo de características que aumentam a eficiência funcional de uma espécie ou idioma; o progresso é

⁸ O *Progresso na Linguagem* de Jespersen (1993) foi originalmente publicado em 1894. Por esse motivo, Jespersen está sendo aqui tratado na seção sobre o século XIX. Suas obras mais importantes, no entanto, foram publicadas nas quatro décadas após 1900.

medido em relação às formas anteriores de que uma espécie ou uma língua é descendente; e o progresso é um resultado não necessário e não intencional de um processo de seleção natural. Darwin rejeitou a idéia de que uma escala unilinear de avanço poderia ser aplicada a todas as criaturas: “Tentar comparar na escala de superioridade os membros de tipos distintos parece impossível: quem vai decidir se um choco é superior do que uma abelha [...]?” (Darwin 1861, p. 365). Jespersen também afirmou, em uma crítica da tipologia de Schleicher, que “as possibilidades de desenvolvimento são tão múltiplas e há inúmeras maneiras de se chegar a expressões mais ou menos adequadas para o pensamento humano, que é praticamente impossível comparar línguas de diferentes famílias” (Jespersen, 1993, p. 126). A isso, pode ser acrescentado que, mesmo que Jespersen tenha aderido ao que pode ser chamado de um darwinismo ortodoxo sobre a evolução biológica, no que diz respeito a seu pensamento lingüístico ele era aberto a considerar teorias evolucionárias alternativas, como a da ontogênese (Jespersen, 1909), ou ainda a considerar pontos de vista mais abstratos, como a teoria “energética” do químico F.W. Ostwald (Jespersen, 1914).

Apesar de cinquenta anos de defesa por parte do seu autor, a teoria de Jespersen de evolução lingüística nunca foi aceita pela maioria dos lingüistas (ver, por exemplo, Bloch, 1941)⁹. A maioria dos lingüistas, hoje em dia, rejeita a noção de qualquer tipo de progresso lingüístico cumulativo fora as adições no léxico e os possíveis efeitos da tecnologia da escrita e da comunicação. Como assinalado na seção final deste trabalho, no entanto, este consenso está atualmente sendo questionado por estudiosos que têm trabalhado com perspectivas “evolucionárias” baseadas em conceitos emprestados da biologia evolutiva ou na teoria de sistemas complexos.

3) Analogias entre a evolução biológica e a mudança lingüística no século XX

No final do século XIX, debates sobre a natureza da hereditariedade levaram muitos cientistas a propor mecanismos diferentes da seleção natural como causa da evolução das espécies biológicas. Essas alternativas ganharam ampla aceitação por volta de 1900, tanto assim que as primeiras décadas do século XX têm sido referidas como o “eclipse do darwinismo” (Bowler, 1989, p. 246 et seq.). Foi nesse período que nasceram a lingüística estrutural norte-americana e a escola de Praga. Os fundadores da lingüística estrutural nos Estados Unidos são conhecidos por argumentarem contra a opinião de que alguns idiomas seriam estruturalmente mais primitivos do que outros e também contra a idéia de que existiria uma correlação entre tipo de estrutura de idioma e tipo de sociedade (Boas, 1966, p. 1-10; Sapir, 1921, p. 221 et seq.). Por conseguinte, pode-se imaginar que uma visão evolutiva de mudança lingüística, seja em termos de seleção natural ou em termos de algum tipo de “progresso”, seria estranha ao pensamento deles. No entanto, este não é o caso de Franz Boas ou (como foi mencionado acima) de Leonard Bloomfield, e é apenas parcialmente verdadeira no caso de Edward Sapir.

Franz Boas (1858-1942) foi extremamente influente em opor-se ao que tem sido chamado de abordagem “evolucionista” ou “progressista” na antropologia. No entanto, no que diz respeito à evolução biológica, ele aderiu a um darwinismo ortodoxo semelhante ao de Jespersen (ambos nasceram e morreram quase no mesmo ano). No final do século XIX, a visão dominante na antropologia era a de que as sociedades teriam passado necessariamente

⁹ Uma exceção notável é Leonard Bloomfield, que aceitou a idéia de Jespersen a respeito do progresso lingüístico, embora ao mesmo tempo rejeitasse a teoria de Jespersen sobre a mudança fonética (Falk, 1992).

por uma sequência progressiva de estágios, durante o caminho para se tornarem "civilizadas" – um conceito que tem muito em comum com o proposto por Schleicher sobre as fases tipologias para a evolução lingüística. Bowler assinala que as obras de Darwin teriam contribuído para fundamentar este modo de pensar:

De fato, a grande parte da discussão de Darwin sobre evolução cultural seguiu o modelo progressista criado por antropólogos e arqueólogos como Lubbock. Não é surpreendente, então, que a maioria de seus contemporâneos tenha ignorado a sugestão de um único ponto de virada na evolução humana e construído esquemas geralmente progressistas de evolução mental e moral [...] (Bowler, 1989, p.236).

Em oposição a essa atitude, Boas argumentou que explicações baseadas em difusão de traços culturais (ou em invenção independente) servem, frequentemente, para refutar, ou pelo menos para oferecer-se como alternativa igualmente plausível, a explicações com base no pressuposto de que todas as culturas necessariamente passam pelas mesmas fases progressivas de desenvolvimento (Harris, 1968, p. 258-259). Boas teve idéias semelhantes sobre a linguagem, tendo observado ainda muitas semelhanças, dentro do que hoje chamamos de áreas lingüísticas, entre línguas indígenas norte-americanas de diversas famílias (Boas, 1938, p. 136-139)

Para Boas, "leis" que expressem supostas tendências universais, ou estágios de desenvolvimento cultural, são de pouco valor na antropologia. Em um artigo sobre a história da antropologia, escrito em 1904, Boas comentou sobre o pensamento que seria subjacente às interpretações teleológicas que, muitas vezes, foram dadas ao conceito de evolução:

Desde o início, houve uma forte tendência para combinar, com o aspecto histórico, uma avaliação subjetiva das diversas fases de desenvolvimento, o presente servindo como um padrão de comparação. A mudança, comumente observada, das formas simples para as formas mais complexas, e da uniformidade à diversidade, foi interpretada como uma mudança do que é menos valioso para o que é mais valioso, e portanto a visão histórica assumida em muitos casos tomou uma coloração teleológica mal escondida (Boas, 1904, p. 515).

Em um artigo sobre a influência de Darwin em Boas, Herbert Lewis mostra que Boas não somente aceitou a seleção natural como explicação da origem das espécies biológicas, incluindo a espécie humana, e claramente a entendeu como processo não teleológico, como também, pelo menos em um momento, sugeriu que a teoria de Darwin poderia ser utilizada para explicar o desenvolvimento cultural e lingüístico (Lewis, 2001). Lewis descreve um manuscrito não publicado de Boas, escrito em cerca de 1909 para uma celebração do 50º aniversário da *Origem das Espécies*. Nesse manuscrito, Boas argumenta que a explicação não-teleológica de Darwin para a evolução de organismos biológicos por seleção natural, segundo a qual "formas que aparentemente estão destinadas a servir a um propósito podem ser explicadas como resultantes de ação puramente causal", também se aplica para a explicação de fenômenos culturais e lingüísticos. Mais ainda, Boas lança mão da linguagem humana para ilustrar este ponto:

A mudança de sons – característica tão importante no crescimento de novos dialetos e na alteração das formas mais antigas – quando não devida a influências externas, pode ser entendida apenas pela suposição de uma variabilidade considerável de som e a sobrevivência de grupos selecionados, ou pela suposição de vários tipos de assimilação de sons (Boas, [1909?]).

Esta sugestão, aliás, nunca foi desenvolvida por Boas em uma teoria de mudança lingüística.

Edward Sapir (1884-1939), como os outros estudiosos da escola boasiana ao qual pertencia, vigorosamente argumentou contra a escola progressista na teoria antropológica. Sapir raramente menciona Darwin ou a evolução biológica nas suas obras, e seu pensamento geral sobre cultura e linguagem não é de forma alguma evolutivo ou darwinista. Escrevendo durante as décadas do "eclipse do darwinismo," parece ter aceitado opinião então comum na biologia, especialmente nos Estados Unidos, quando escreveu, em 1917, que "Só recentemente o viés darwinista original em direção a uma ênfase exagerada sobre seleção natural tem se rendido à avaliação adequada de outros fatores" (Sapir, 1949, p. 523).

No capítulo 6 de *A Linguagem* (Sapir, 1921; trad. port. Sapir, 1971), sobre a tipologia lingüística, Sapir argumenta que todas as tentativas de classificação das línguas em tipos básicos tinham falhado por falta de firmes critérios de classificação, por se basearem em uma amostra inadequada das línguas e por serem simplistas. Acrescenta, em seguida, que outro motivo seria o "preconceito evolucionista que se insinuou nas ciências sociais pelos meados do século passado e que só agora começa a perder o seu império tirânico em nosso espírito" (Sapir 1971, p. 126; Sapir 1921, p. 130). Na próxima página, argumenta contra a idéia de que as formas lingüísticas podem ser associadas ao "progresso ou retrocesso material do povo que delas se serve".

O Capítulo 7 de *A Linguagem* é constituído por uma discussão sobre a "deriva". Como Sapir emprega o termo, uma deriva lingüística é essencialmente uma tendência direcional de longo prazo na mudança histórica de uma língua. Alguns anos antes da publicação de *A Linguagem*, Sapir escreveu, em uma carta ao antropólogo R.H. Lowie, que "os determinantes da noção de deriva sem dúvida envolvem intuições matemáticas e quase-estéticas. A 'Evolução', como normalmente é compreendida, é provavelmente um processo totalmente diferente." (apud Silverstein, 1986, p. 96). No entanto, ao tratar da deriva, Sapir utiliza os termos "variação" e "seleção" e parece fazer, se não uma analogia direta, pelo menos uma comparação metafórica entre deriva lingüística e evolução biológica. No Capítulo 7 de *A Linguagem*, por exemplo, diz ele: "A deriva de uma língua consiste na seleção inconsciente, feita pelos que a falam, das variações individuais que se acumulam numa dada direção especial." (Sapir, 1971, p. 155 / Sapir 1921, p. 165-166). ele também usa a terminologia da variação e da seleção em combinação com a metáfora da deriva quando trata das causas de mudança fonética: "Qual seja a causa primária de desequilíbrio num padrão fonético e qual seja a força cumulativa que escolhe [ingl. orig. *selects*] estas ou aquelas variações individuais para canalizar os reajustamentos do padrão, mal nos é lícito saber." (Sapir, 1971, p. 183; Sapir, 1921, p. 195-196). O uso dessa terminologia é provavelmente devido à influência de Herman Paul (comparar, por exemplo, Sapir, 1971, p. 148-151; Sapir, 1921, p. 157-161 com Paul, 1983, p. 47-52). Limitações de espaço não permitem aqui uma discussão do conceito de Sapir de progresso, que inclui a idéia de que padrões culturais, inclusive as línguas, passam

por ciclos de progresso que culminam em um período "clássico", seguido por um período de declínio (Sapir 1999, p. 531-543).

Roman Jakobson (1896-1982) e outros membros da escola lingüística de Praga começaram a falar de linguagem como um fenômeno "teleológico" durante a década de 1920. O pensamento de Jakobson sobre esse assunto tem sido descrito da seguinte maneira:

O desenvolvimento histórico das línguas prossegue, na visão de Jakobson, de acordo com leis com vistas a um fim. As línguas só podem desenvolver-se em uma direção e uma seqüência que esteja de acordo com as leis do sistema. O desenvolvimento é chamado de teleológico porque depende da função que os usuários da língua seguem, e porque essas funções estão sujeitas às leis de auto-regulação que são características de sistemas naturais, sem que os usuários estejam conscientes disso (Holenstein, 1987, p. 19-20).

Jakobson considerou esse ponto de vista teleológico como uma alternativa aos pressupostos culturais do pensamento europeu ocidental do fim do século XIX, os quais ele acreditava que seriam exemplificados não só pela lingüística histórica, mas também pelo darwinismo. Nas conclusões de uma monografia sobre a fonologia histórica do russo, publicada em 1929, Jakobson criticou os neogramáticos, bem como Saussure, por verem a mudança lingüística como "uma aglomeração de alterações de proveniência acidental", e escreveu:

Uma aglomeração mecânica devida ao jogo de sorte ou de fatores heterogêneos, eis a imagem favorita da ideologia européia predominante na segunda metade do século XIX. A ideologia contemporânea, em suas manifestações variadas e geneticamente independentes umas das outras, traz à tona, com uma nitidez cada vez maior, no lugar de uma adição mecânica, um sistema funcional; no lugar de uma remessa burocrática a um comportamento vizinho, estruturas imanentes; e no lugar de um acaso cego, uma evolução que caminha para um objetivo. (Jakobson, 1962, p. 110)

Em seguida, ele contrasta a abordagem causal e mecanicista das ciências às novas abordagens de então na geografia e economia, e também na biologia:

Segundo Darwin, a evolução é a soma das divergências resultantes de variações acidentais sofridas por indivíduos, que produz mudanças lentas, perpétuas e quase imperceptíveis; há uma quantidade inúmera de variações hereditárias, e elas vão em todas as direções. A essa doutrina da biologia contemporânea, particularmente da biologia russa, cada vez mais contrapõe-se a da nomogênese: em grande medida a evolução é convergente, em consequência de leis internas que abrangem enormes massas de pessoas ao longo de um vasto território, caracterizado por saltos, por paroxismos, por mutações bruscas; o número de variações hereditárias é limitado, e elas vão em direções determinadas [...] (Jakobson, 1962, p. 110).

Na passagem acima, e em várias outras de seus escritos, Jakobson cita o biólogo russo Leo S. Berg, cuja teoria ortogenética da evolução postulava que "a evolução é um desenvolvimento de rudimentos ou potencialidades preexistentes (como no modelo da embriologia), em vez de uma série de respostas adaptáveis das espécies aos seus ambientes com a formação aleatória de novas características, como é para Darwin." (Seriot, 1999, p. 17). Jakobson parece ter permanecido cético por toda a vida em relação à idéia que a variação aleatória desempenha um papel na evolução orgânica. Em 1974, por exemplo, ele escreveu que "... os estudantes de evolução lingüística podem se perguntar se a multiplicação de erros nas mensagens genéticas, que direciona a multiplicação de sistemas vivos, acontece por acaso." (Jakobson, 1974, p. 103).

Em uma discussão sobre as relações entre a biologia e lingüística, publicada em 1974, Jakobson argumenta que explicações teleológicas são apropriadas na lingüística e na biologia (Jakobson, 1990, p. 481-484). Ele menciona vários biólogos que argumentam que algum tipo de conceito de fim é necessário para a compreensão científica de organismos vivos. Jakobson também observa que descobertas na biologia e na área de cibernética teriam permitido aos cientistas redefinirem a noção de teleologia de uma maneira que a distingue das noções anacrônicas da causa final e força vital. Menciona que nesse caso o termo "teleonomia" tem sido sugerido por alguns autores como alternativa, "livre das associações indesejáveis com o dogma metafísico aristotélico" (Jakobson, 1990, p. 483).

No mesmo artigo, faz uma comparação abrangente entre a codificação química da informação genética e estrutura lingüística. Escreve:

[...] nós podemos afirmar que entre todos os sistemas portadores de informação, o código genético e o código verbal são os únicos com base na utilização de componentes discretos que, por si só, são destituídos de significado inerente, mas servem para constituir as unidades mínimas significativas, ou seja, entidades dotadas de seu próprio significado intrínseco no código fornecido. (Jakobson, 1990, p. 475)

Ele encontra ainda mais semelhanças entre os dois "códigos", mas, notavelmente, não menciona a seleção natural quando faz essas comparações, nem no resto do mesmo artigo. (Outros aspectos das comparações de Jakobson entre a biologia e lingüística são tratados em Shintani, 1999.)

Uma síntese coerente da teoria genética e da teoria de seleção de natural darwiniana foi desenvolvida por cientistas no fim dos anos 30, e ela tem se mantido como consenso dominante em biologia desde então (Bowler, 1989, p.307 et seq.). Durante o mesmo período, o consenso em lingüística e antropologia tem sido o de que a mudança lingüística e a mudança cultural são fenômenos de natureza diferente da evolução biológica, e que analogias com a seleção natural não são apropriadas nas teorias lingüística ou antropológica. Representantes desse consenso são as críticas de analogias evolucionárias em lingüística feitas por Joseph Greenberg e William Labov, ambos discutidos abaixo. As opiniões de Greenberg sobre o tema, embora escritas há mais de cinquenta anos, ainda podem ser consideradas representativas do consenso da lingüística atual¹⁰.

¹⁰ Cf., por exemplo, Lightfoot, 2002 e Newmeyer, 2003 e 2004. Lightfoot (1999) contém críticas extensivas da abordagem evolucionária sobre mudança lingüística, feitas a partir do ponto de vista da gramática gerativa,

Joseph Greenberg (1915-2001), em dois artigos do final dos anos 50, apresenta dois argumentos principais contra a idéia de que as línguas evoluem. No primeiro artigo, "Linguagem e teoria evolucionária" (Greenberg, 1971a), Greenberg argumenta que as línguas não evoluem, no sentido de que eles não avançam (avanço sendo definido como ajustamento ao ambiente) nem progridem (o que significaria avançar numa direção considerada "boa"). Segundo ele, as línguas, ao longo de sua história, não se caracterizariam por um aumento da complexidade morfológica (como em Schleicher) ou da eficiência comunicativa (como em Jespersen), e não haveria nenhuma correspondência entre avanço cultural e complexidade morfológica (a teoria de Schleicher foi entendida como implicando tal correspondência). Além disso, de qualquer modo a complexidade morfológica não seria uma base válida para a comparação do avanço das línguas e não haveria maneira conhecida de comparar línguas em termos de sua eficiência como ferramentas comunicativas. Conclui, assim, que as línguas não avançam, e que não há nenhum argumento conclusivo de que qualquer língua seja mais eficiente que outra.

No segundo artigo, "Linguagem e evolução" (Greenberg, 1971b), Greenburg aborda a relevância da teoria de Darwin para a lingüística. Apresenta vários argumentos inidcativos de que as línguas não evoluem através de um processo análogo ao da seleção natural: o de que o aumento ou redução do número de falantes de uma língua, interpretados por alguns autores como uma luta entre idiomas para sobreviver, na verdade ocorreria por razões não-lingüísticas (assim como observou Müller); o de que a mudança lingüística, da qual alguns aspectos foram comparados por Darwin e outros à seleção e à variação biológica, não manifestaria sinais de avanço; o de que a seleção natural geralmente produz avanço evolutivo, mas a mudança lingüística não manifestaria avanço, não podendo, portanto, ser devida a um processo de seleção natural. Nas próprias palavras dele: "Tomando a mudança lingüística como um todo, não parece haver nenhum movimento perceptível em direção à maior eficiência, como haveria de se esperar se, de fato, tivesse havido uma luta contínua em que as inovações lingüísticas superiores tivessem vencido de um modo geral" (Greenberg 1971b:116).

William Labov (1927-) Em Labov 2001 (p. 6-15), Labov trata de analogias entre a seleção natural e a mudança lingüística. Faz uma exegese cuidadosa das comparações de Darwin entre línguas e espécies, e reitera vários dos pontos defendidos por Greenberg. Do ponto de visto de Labov (e também, segundo ele, da maioria dos lingüistas nos últimos 200 anos), a mudança lingüística não é um processo de adaptação gradual dos meios comunicativos a fins comunicativos (como foi para Jespersen, por exemplo): "A opinião quase universal dos lingüistas é a contrária: que o maior agente de mudança lingüística – a mudança fonética – é realmente mal-adaptativa, no sentido que leva à perda das informações que as formas originais foram projetadas para portar." (Labov, 2001, p.10). Em outra página ele escreve:

A mudança fonética, a maior e mais penetrante fonte de tais mudanças [i.e. estruturais], não é o resultado de nenhuma adaptação da língua ao seu ambiente. Embora a analogia e o empréstimo entre dialetos possam compensar alguns dos danos às estruturas lingüísticas causados por mudança fonética, suas operações são demasiadamente episódicas e

imprevisíveis para serem comparadas à operação sistemática de seleção natural (Labov, 2001, p. 14).

O principal argumento de Labov pode ser resumido assim: a mudança fonética é “disfuncional” e, portanto, não adaptativa; ela é a principal causa de mudanças estruturais nas línguas; portanto podemos concluir que a mudança lingüística não é análoga à seleção natural. Assim, ele conclui que “A evolução das espécies e a evolução das línguas são idênticas em forma, embora suas causas fundamentais sejam completamente diferentes”, e refere-se a essa conclusão como “o paradoxo de Darwin” (Labov 2001, p. 14). Ironicamente, é a descoberta de variação sociolingüística pelas sociolingüistas, dos quais Labov é o mais preeminente, que contribuiu muito para dar vida nova a analogias evolutivas em lingüística, possibilitando comparações extensivas com a variação em seleção natural (cf. Rosenbach, 2008, p. 32 et seq.).

4) Conclusão

O levantamento feito neste trabalho mostra que a influência de Darwin na lingüística vai muito além de uma mera contribuição ao estabelecimento do “preconceito evolutivo” mencionado por Sapir. Schleicher encaixou os conceitos de Darwin dentro de sua própria teoria de linguagem e da história das línguas, inspirado por teorias filosóficas. Müller, durante 40 anos, engajou-se nas implicações do darwinismo para a origem da linguagem e para a própria lingüística. Paul e Jespersen propuseram explicações específicas e não teleológicas para a mudança lingüística, diretamente inspirada na teoria de seleção natural. E Bloomfield, com algumas reservas, aceitou a idéia de Jespersen sobre o progresso lingüístico. A influência de Paul pode ser vista no conceito de “deriva” de Sapir. E embora Sapir não tivesse a intenção de desenvolver uma teoria de mudança com base em analogias biológicas, sua exposição da deriva fez com que alguns leitores assumissem uma relação entre esse conceito e o de “deriva genética” em biologia (por exemplo, Bichakjian, 2002, p. 53-54). Quanto a Boas, embora tenha rejeitado a abordagem progressista, influenciada pelos escritos de Darwin sobre homem, na antropologia, sua abordagem historicista e anti-progressista sobre linguagem e cultura tiveram fortes afinidades com a abordagem de Darwin sobre história natural, cujas contribuições nessa área ele reconheceu. A rejeição de Greenberg a analogias evolutivas manteve-se como consenso em lingüística até o momento atual. As observações de Darwin em *A Descendência do Homem* sobre as semelhanças entre a mudança lingüística e a transformação de espécies têm sido lida por multidões, e sem dúvida eram familiares, pelo menos indiretamente, a todos os escritores mencionados acima. Essas observações foram citadas e discutidas por lingüistas até os tempos presentes, como pode ser visto, por exemplo, nas críticas por William Labov discutidas na seção anterior.

Como se pode esperar, todos os estudiosos tratados neste artigo foram influenciados pelo pensamento biológico da sua época. Schleicher e Müller tentaram adaptar o darwinismo à filosofia alemã da época do romantismo, também fortemente influenciada pela biologia (embora pré-darwiniana) que foi um elemento importante na fundação da lingüística histórica. Os escritos de Paul, Jespersen e Boas exemplificam o darwinismo ortodoxo do fim do século XIX. As atitudes de Sapir e Jakobson sobre a evolução darwiniana refletem o “eclipse do

darwinismo" das primeiras décadas do século XX¹¹. Os artigos de Greenberg tomam como base de reflexão o consenso obtido pós-Segunda Guerra Mundial em biologia, conhecido como a "nova síntese". Na verdade, é algo perturbador ver como as idéias dos lingüistas sobre a biologia seguem com uma previsibilidade quase determinística o pensamento biológico de suas respectivas épocas. (Consulte Bowler, 1989 para uma história da idéia de evolução na biologia.)

A investigação resumida neste artigo foi empreendida com o propósito de fornecer um contexto para a avaliação das abordagens contemporâneas evolucionárias à mudança lingüística. Nos autores discutidos acima, três temas podem ser apontados como recorrentes nas discussões de analogias biológicas em lingüística: a seleção natural, o progresso e a teleologia. Explícita ou implicitamente, esses estudiosos consideraram as seguintes perguntas. a maneira como certas variantes lingüísticas se tornam a norma em uma língua é parecida com o processo darwiniano de variação e seleção na biologia?; as línguas progridem ao longo do tempo de uma maneira análoga à maneira em que podemos dizer que as espécies biológicas progridem na evolução pelo processo de seleção natural?; os processos de mudança lingüística manifestam uma direção ou finalidade, direcionada ou causada por fatores internos ao sistema da própria língua, semelhante à teleonomia que os teóricos de sistemas complexos afirmam estar presente em sistemas físicos, químicos e biológicos?

Como visto nas seções anteriores, de 1860 até a Segunda Guerra Mundial, muitos lingüistas ilustres pensaram e escreveram sobre essas perguntas, mas desde então tais noções têm geralmente sido descartadas como irrelevantes ou não mais dignas de consideração. Só é possível fazer aqui uma breve referência a alguns dos estudiosos contemporâneos que estão tentando revitalizar esses temas e torná-los relevantes para a investigação lingüística. Modelos de mudança lingüística baseadas no conceito de seleção natural foram propostos por várias lingüistas ao longo dos últimos vinte anos. Encontramos um levantamento destes trabalhos em Rosenbach, 2008. Esses autores argumentam que os avanços ocorridos desde a década de 1960, na biologia evolutiva e na lingüística, permitem analogias apropriadas e úteis entre os dois campos. Uma reconsideração favorável à idéia que as línguas podem variar em sua complexidade relativa e à noção correlacionada de que as línguas podem progredir encontra-se em Sampson (2009). O lingüista sueco Östen Dahl (2004), fazendo referência à teoria de sistemas complexos, propõe uma teoria de "processos de maturação" em mudança lingüística que faz lembrar o conceito de Sapir de padrões culturais cíclicas.

A questão da teleologia tem reaparecido com as tentativas de aplicar a teoria de sistemas complexos para o estudo da linguagem. Essa abordagem é uma teoria geral de processos dinâmicos, que tenta dar uma explicação unificada para a mudança e a emergência de estruturas em sistemas inorgânicos, biológicos e culturais¹². Como mencionado acima, Jakobson propôs, na década de 1970, que o conceito de teleologia, aplicado a sistemas lingüísticos, pudesse ser utilmente reinterpretado como teleonomia à luz da teoria de sistemas e da cibernética (que são os precursores da teoria contemporânea de sistemas complexos).

A maioria dos lingüistas contemporâneos que trabalham com a abordagem evolucionária pertencem à tendência funcionalista em lingüística (embora aplicações da teoria de sistemas complexos dentro da perspectiva gerativa também tenham sido propostas, por

¹¹ Jespersen, 1909, também mostra a influência do pensamento evolucionista não darwinista desse período.

¹² Sumários gerais dessa abordagem aplicada à lingüística encontram-se em Beckner et al. (2009), Larsen-Freeman e Cameron (2008), e Ke (2004).

exemplo, Lightfoot, 1999, p. 253 et seq.). Por fim, vale dizer que uma questão permanece em aberto: saber se essas novas formas de retomar velhas perguntas demonstrarão resultados úteis para a teoria e descrição das línguas naturais e da história delas.

Referências

ANDERSEN, F; BACHE, C. August Schleicher: towards a better understanding of his concept of language change. *Anthropological Linguistics*, v. 18, n. 9, p. 428-437, 1976.

BECKNER, C.; BLYTHE, R.; BYBEE, J.; CHRISTIANSEN, M. H.; CROFT, W.; ELLIS, N. C.; HOLLAND, J.; KE, J.; LARSEN-FREEMAN, D.; SCHOENEMANN, T. Language is a complex adaptive System: Position Paper. *Language Learning*, New York: Wiley-Blackwell, v. 59, supplement 1, p.1-26, 2009.

BICHAKJIAN, B. H. *Language in a darwinian perspective*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2002.

BLOCH, B. *Language*, v.17, n. 4, p. 350-353, Oct./Dec. 1941. Resenha de: JESPERSEN, Otto. *Efficency in Linguistic Change*. Copenhagen: Munksgaard, 1941. 90 p.

BOAS, F. The history of anthropology. *Science*, New Series, v. 20, n. 512, p. 513-524, Oct. 1904.

_____. Language. In: _____ (Org.). *General anthropology*. Boston: Heath, 1938, p. 124-145.

_____. Introduction to the handbook of american indian languages. In: HOLDER, P. (Org.). *Introduction to the handbook of american indian languages by Franz Boas & indian linguistic families of America North of Mexico by J.W. Powell*. Lincoln, Nebraska: Univ. of Nebraska, 1966. Edição fac-similar.

_____. The relation of Darwin to anthropology. Boas Papers (B/B61.5), American Philosophical Society, Philadelphia, PA, [1909?]. [Publicado como apêndice A da versão on line de LEWIS, 2001]

BOWLER, P. J. *Evolution: The history of an idea*. rev. ed. Berkeley: University of California, 1989.

DAHL, O. *The growth and maintenance of linguistic complexity*. Amsterdam: Benjamins, 2004.

DARWIN, C. *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. 1st ed. London: Murray, 1859. [versão on line: darwin-online.org.uk]

_____. Charles. *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. 3rd ed. London: Murray, 1861. [versão on line: darwin-online.org.uk]

_____. *The descent of man, and selection in relation to sex*. 3rd. ed. v. 1. London: Murray, 1871. [versão on line: darwin-online.org.uk]

DAVIES, A. M. "Organic" and "organism" in Franz Bopp. In: HOENIGSWALD, H.; WEINER, L. F. (Orgs.) *Biological metaphor and cladistic classification*. Philadelphia: U. of Penn., 1987, p. 81-107.

FALK, J. S. Otto Jespersen, Leonard Bloomfield, and american structural linguistics. *Language*, v. 68, n. 3, p. 465-491, sept. 1992.

GREENBERG J. H. Language and evolutionary Theory. In: _____. *Language culture and communication*. Stanford: Stanford University, 1971a, p.78-92.

_____. Language and evolution. In: _____. *Language culture and communication*. Stanford: Stanford University, 1971b, p.106-125.

HARRIS, M. *The Rise of anthropological theory*. London: Routledge and Kegan Paul, 1968.

HOLENSTEIN, Elmar. Jakobson's and Trubetskoy's Philosophical Background. In: POMORSKA, K. (Org.). *Language, Poetry and Poetics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1987, p.15-31.

HULL, D. L. *Darwin and his critics*. Chicago: University of Chicago, 1983.

JAKOBSON, R. Remarques sur l'evolution phonologique du russe comparée à celle des autres langues. In : _____. *Selected writings I: phonological studies*. s'-Gravenhage: Mouton, 1962, p. 7-116.

_____. Life and language. *Linguistics*, v. 138, p. 97-103, 1974. Resenha de: JACOB, F. *The logic of life: A history of heredity*. New York: Pantheon, 1974. 349 p.

_____. Linguistics in relation to other sciences. In: _____. *On Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard, 1990, p. 451-488.

JESPERSEN, O. Origin of linguistic species. *Revista di Scienza "Scientia"*, v. 6, p.111-120, 1909. [versão on line: <http://amshistorica.cib.unibo.it/collection.php?set=rivscienza>]

_____. Energetik der Sprache. *Scientia*, v.16, p. 225-235, 1914. [versão on line: <http://amshistorica.cib.unibo.it/collection.php?set=rivscienza>]

_____. *Language: Its nature, development and origin*. London: Allen and Unwin, 1922.

_____. Efficiency in linguistic change. In: *Selected writings of Otto Jespersen*. London: Allen and Unwin, [1941], p.381-466.

_____. *Progress in language*. Amsterdam: Benjamins, 1993. Edição fac-similar.

KE, J. *Self-Organization and Language Evolution: System, Population and Individual*. Hong Kong, 2004. 333 f. Tese de Doutorado. Departamento de Engenharia Elétrica, City University of Hong Kong.

KELLER, R. *On language change: the invisible hand in language*. London: Routledge, 1994.

KNOLL, E. *The science of language and the evolution of mind: Max Müller's quarrel with darwinism*. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, v.22, p.3-22, Jan. 1986.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*. Oxford: Blackwell, 2001. v. 2.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University, 2008.

LEWIS, H. S. Boas, Darwin, science, and anthropology. *Current Anthropology*, v. 42, n. 3, p. 381-406, June 2001.

LIGHTFOOT, D. *The development of language*. Oxford: Blackwell, 1999.

_____. *Journal of Linguistics*, v.38, n. 2, 2002, p. 410-414. Resenha de: CROFT, W. *Explaining language change*. London: Longman, 2000. xv + 287 p.

MAHER, J. P. Introduction. In: KOERNER, K. (Org.). *Linguistics and evolutionary theory: three essays*. Amsterdam: Benjamins, 1983, p. xvii-xxxii.

MAYR, E. *What evolution is*. New York: Basic Books, 2001.

MCCAWLEY, J.D. The biological side of Otto Jespersen's linguistic thought. *Historiographia Linguistica*. v. 19, n. 11, 1992, p. 97-110.

MCCAWLEY, J.D. Introduction. In: JESPERSEN, O. *Progress in language*. Amsterdam: Benjamins, 1993, p. 09-17.

MCMAHON, A. S. *Understanding language change*. Cambridge: Cambridge University;

MÜLLER, M. *Lectures on the science of language*. London: Longman, Green, Longman, and Roberts, 1861.

MÜLLER, M. *Lectures on the science of language*, Second Series. Longman, Green, Longman, Roberts, & Green, 1864.

MÜLLER, F. M. The science of language. *Nature*, 6 Jan. 1870, p.256-259. Resenha de: SCHLEICHER, August. *Darwinism tested by the Science of Language*. London: Hotten, 1869. [versão on line: <http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/HistSciTech.Nature18700106>]

NEWMAYER, F. J. *Language*, v. 79, n.3, p. 583-99, 2003. Resenha de: BICHAKJIAN, B. H. *Language in a darwinian perspective*. Frankfurt am Main: P. Lang, 2002.

NEWMAYER, F. J. Letters to language. *Language*, v. 80, n.1. p.3, 2004.

PAUL, H. *Princípios fundamentais da história da língua*. 2. ed. Trad. Maria Luisa Schemann. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1983.

PERCIVAL, W. K. Biological analogy in the study of language before the advent of comparative grammar. In: HOENIGSWALD, H.; WEINER, L. F. (Orgs.) *Biological metaphor and cladistic classification: an interdisciplinary perspective*. Philadelphia: Univ. of Penn., 1987, p. 3-38.

RICHARDS, R. J. The linguistic creation of man. In: DOERRIES, M. (org.). *Experimenting in tongues: studies in science and language*. Stanford: Stanford University, 2002, p.21-48.

ROSENBACH, A. Language change as cultural evolution. In: ECKARDT, R.; JÄGER, G.; VEENSTRA, T. (Orgs.). *Variation, selection, development*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002, p. 23-72.

SAMPSON, G. A linguistic axiom challenged. In: _____.; GIL, D.; TRUDGILL, P. (Orgs.) *Language complexity as an evolving variable*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p.1-18.

- SAPIR, E. *Language: An introduction to the study of speech*. New York: Harcourt, Brace, 1921.
- _____. *Selected writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California, 1949.
- _____. *A linguagem*. 2 ed. Tradução de Mattoso Câmara Jr. Rio de Janeiro: Academia, 1971.
- _____. The psychology of culture (1927-37). In: _____. *The collected works of Edward Sapir, Volume III, Culture*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999, p.421-678.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- SCHLEICHER, A. Darwinism tested by the science of language. Tradução de V. W. Bikkers. In: KOERNER, K. (Org.). *Linguistics and evolutionary theory: three essays*. Amsterdam: Benjamins, 1983. Edição fac-similar. [Reprodução da edição de 1869]
- SCHREMPP, G. The re-education of Friedrich Max Muller. *Man, New Series*, v. 18, n. 1, Mar. 1983, p. 90-110.
- SERIOT, P. The impact of czech and russian biology on the linguistic thought of the prague linguistic circle. *Travaux du cercle linguistique du Prague, nouvelle série*, v. 3, p. 15-24, 1999.
- SHINTANI, L. Roman Jakobson and biology. *Semiotica*, v. 127, no.1-4, 1999, p.103-113.
- SILVERSTEIN, M. The diachrony of Sapir's synchronic linguistic description. In: *New perspectives in language, culture, and personality*. Amsterdam: Benjamins, 1986, p.67-110.
- WHITNEY, W. D. *Language and the study of language*. London: Trübner, 1867.

Gramática e Linguagem nos Estudos Formais

Livy Real (UFPR)¹

Ricardo Andrade (IME-USP)²

Resumo: Considerando a interface entre linguística e ciência da computação, faz-se necessária a discussão de seus objetos de estudo e da nomenclatura assumida por cada uma destas áreas. Para isso, abordaremos as definições de *linguagem* e *gramática* geralmente utilizadas pela ciência da computação (CC), a saber pela teoria de autômatos e linguagens formais, e pela linguística formal (LF), particularmente a de base montagoviana. Na CC, *linguagem* pode ser definida como os *strings* (palavras ou cadeias de símbolos) formados a partir dos elementos da *gramática*, que são, basicamente, regras de boa formação e léxico. Já na LF, *grosso modo*, *linguagem* é um termo mais abrangente que *gramática*, sendo a gramática parte da linguagem. Geralmente, entende-se que *gramática* é o conjunto de regras capaz de originar parte da linguagem. No entanto, sob o rótulo *linguagem*, há ainda elementos de fundamental importância para o linguista, como o léxico e a ontologia da língua. Comparando *gramática* e *linguagem* em ambas as áreas, percebe-se que enquanto na CC a linguagem é gerada pela aplicação da gramática, na LF, a gramática é um elemento a mais na linguagem, sendo esta última o rótulo pelo qual entendemos o objeto mais abrangente que temos. Considerando que as duas áreas entendem *gramática* e *linguagem* de maneira ligeiramente diferente, discutiremos (i) que tipo de objeto é criado considerando os construtos teóricos de cada área, e (ii) em que medida é a preocupação com línguas artificiais ou com línguas naturais que produziu as diferenças que encontramos nestes construtos.

1) Introdução

Este texto é parte de um estudo maior que visa esmiuçar semelhanças, diferenças e fronteiras entre os estudos formais na linguística e os estudos linguísticos dentro da ciência da computação. Tal estudo, entendemos, faz-se necessário, considerando-se a grande quantidade que há de trabalhos nestas áreas, ou mesmo na interface delas, que parecem fazer uso dos mesmos conceitos, ainda que sejam trabalhos em duas áreas que podem ser consideradas bastante distantes: o estudo da linguagem humana e o estudo da computação. Ao percebermos que aparentemente conceitos como *gramática*, *linguagem* e *léxico* são relevantes para ambas as áreas, ainda que estas pareçam ter preocupações diferentes - isto é, parecem ter objetos de estudo diferentes - discutimos em que medida estes conceitos são os mesmos e, caso não sejam, em que medida uma área pode emprestar certo conceito de outra sem que haja uma reformulação de sua significação.

Para iniciar esta discussão, consideraremos os conceitos de *gramática* e *linguagem* nos estudos formais da linguística e na Teoria de Autômatos e Linguagens Formais, que se insere dentro da Teoria da Computação. O que entendemos aqui por “estudos formais da linguística” são basicamente as teorias gerativista e montagoviana, que se inserem no chamado formalismo linguístico. Consideraremos apenas a visão formalista da linguística por ser esta a que mais se aproxima e a que mais interfaceia os estudos computacionais, mas de forma alguma negamos a necessidade dos estudos funcionalistas dentro da linguística. Em um estudo no qual a principal preocupação fosse comparar estes mesmos conceitos dentro da própria linguística, consideraríamos, obviamente, as concepções funcionalistas de *gramática* e *linguagem*.

Optamos tratar destes dois conceitos, *gramática* e *linguagem*, por nos parecerem muito básicos e pertinentes às duas áreas. Devemos ainda ressaltar que, para o estudo destes

¹ Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná/CAPES

² Programa de Pós-Graduação IME-USP/CAPES

conceitos em uma literatura em português, é necessário um certo cuidado com a tradução de determinados termos técnicos, como *language* do inglês. Adotaremos aqui *linguagem* como o termo que traduz *language* (inglês) e *langue* (do francês). Não trabalharemos casos nos quais estes dois termos claramente definem o que em português definimos como *língua*. Nestas reflexões, o único momento no qual poderíamos traduzir *language* por *língua* é na expressão *natural language*, que, em português, traduzimos normalmente por *língua natural*. Como nos pontos em que a citamos não é problemático traduzi-la por *linguagem natural*, já que não estaremos tratando especificamente de uma língua e sim da própria faculdade/habilidade da linguagem, manteremos nossa tradução de *language* por *linguagem*.

Para a discussão que propomos, analisaremos as definições de *gramática* e *linguagem* assumidas por J. Lyon, em *Semantics* (primeira edição em 1977) e em *Language and Linguistics* (primeira edição de 1981), e por J. Dubois *et alli*, em *Dictionnaire de Linguistique* (primeira edição de 1973), como rótulos comumente assumidos dentro da linguística, em contraposição às definições de B. Partee *et alli*, em *Mathematical Methods in Linguistics* (primeira edição de 1990), e N. Chomsky, em *Knowledge of Language* (primeira edição de 1986), como concepções largamente assumidas no que chamamos de estudos formais. Para comparar tais definições à assumida pela ciência da computação, adotaremos as definições de J. Hopcroft *et alli* (2002) e de Sipser (2006), manuais de grande aceitação por parte dos teóricos da área.

Desta forma, pretendemos, mesmo que de forma resumida, apreender o que estas áreas assumem sob estes dois rótulos tão comuns. Mais uma vez, visamos, com esta comparação, não só delimitar as possíveis diferenças que há entre estes conceitos em cada uma das subáreas, como também discutir em que medida o empréstimo destes conceitos se deu cegamente, isto é, sem considerar as diferenças entre as áreas que, em última análise, têm distintos objetos de estudo. Pretendemos ainda discutir em que medida não seria o próprio objeto de estudo que moldaria o que é entendido sob o mesmo rótulo teórico nas diferentes áreas.

2) Linguística

2.1) Dubois *et alli*

Para os autores, no renomado *Dicionário de Linguística* (1999), *linguagem*:

é a capacidade específica à espécie humana de comunicar por meio de um sistema de signos vocais (ou língua), que coloca em jogo uma técnica corporal complexa e supõe uma existência de uma função simbólica e de centro nervosos geneticamente especializados. Esse sistema de signos vocais utilizado por um grupo social (ou comunidade linguística) determinado constitui uma língua particular (...) (p.387).

É possível notar que a preocupação do texto é delimitar *linguagem* como algo intrínseco

à espécie humana, o que exclui a comunicação de animais e as chamadas linguagens formais, como a lógica e as linguagens de programação. Também é evidente, nesta definição, uma certa preocupação com a relação entre língua, linguagem e a necessidade de uma comunidade linguística para que uma língua se realize.

Já *gramática* recebe uma definição mais complexa (p.313-6). Além de possuir entradas para *gramática geral* e *gramática gerativa*, o dicionário aponta ao menos quatro conceitos que estão sob o rótulo gramática: (i) “descrição completa da língua, isto é, dos princípios de organização da língua”; (ii) “descrição dos morfemas gramaticais e lexicais, o estudo de suas formas (flexão) e de suas combinações para formar palavras (formação de palavras) ou frases (sintaxe)”; (iii) “descrição dos morfemas gramaticais (artigos, conjunções, preposições, etc), excluindo-se os morfemas lexicais (substantivos, adjetivos, verbos, advérbios de modo, etc), e a descrição de suas regras”; (iv) “para a linguística gerativa, é o modelo de competência ideal que estabelece certa relação entre o som (representação fonética) e o sentido (interpretação semântica)”.

É interessante notar a relação existente entre as três primeiras definições apontadas por Dubois *et alli*: (i) é a descrição geral da língua, (ii) é a descrição lexical e morfosintática de uma língua, e (iii) é a descrição sintática de uma língua. Por sua vez, a definição (iv) é já uma referência, ainda que bastante rasa, ao que a gramática gerativa entenderia por gramática: um modelo que gera pares de som e significado.

2.2) Lyons

Ainda que antiga, o *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução* de John Lyons (1981) é ainda uma importante referência, não só histórica, para muitos cursos de graduação. Isto, acreditamos, por sua clareza e simplicidade discutindo temas, como *o que é a linguística*, que parecem óbvios, mas são de difícil definição. Por estas duas razões, sua relevância e sua simplicidade, adotamos também as definições de *linguagem* e *gramática* de seu manual como exemplo do que podemos entender sob estes rótulos “linguisticamente” falando.

Boa parte de seu primeiro capítulo é uma discussão sobre como pode ser definido *linguagem*. Para tal, Lyons revisita importantes teóricos - como Sapir, Bloch & Trager, Hall, Robins e Chomsky - e discute a visão de linguagem de cada um deles e suas diferentes linhas teóricas. Sua discussão é longa e interessante, partindo do estruturalismo norte-americano e chegando à gramática gerativa, podendo ser resumida no fato do conceito *linguagem* estar sempre relacionado à determinada corrente teórica, que definirá como o próprio conceito deve ser entendido. Teorias de cunho funcionalista verão na *linguagem* “o sistema pelo qual grupos sociais interagem” ou “o método de comunicação humano”, enquanto teorias de cunho formalista priorizarão a linguagem enquanto sistema estrutural.

Em relação ao termo *gramática*, Lyons o define como o elemento formal da língua que descreve sua sintaxe e morfologia em oposição a outros níveis linguísticos, como a fonologia e a semântica (1982, p.101; 1984, p.378). O que podemos notar é que enquanto Lyons apresenta uma profunda preocupação com o termo *linguagem*, *gramática* parece ser somente as regras que definem formação de palavra e de frases.

2.3) Linguística Formal

Nesta seção, veremos as definições de *gramática* e *linguagem* sob o rótulo que chamamos anteriormente de linguística formal, isto é, a área da linguística que vê a linguagem antes como estrutura do que como uso ou comunicação. Para tal, elegemos duas referências bibliográficas relevantes para estudiosos da área: *Mathematical Methods in Linguistics* de B. Partee *et alli* (1990) e *Knowledge of Language*, N. Chomsky (1986). Entendemos que ao esmiuçarmos as definições de Chomsky, a maior referência da gramática gerativa, e do manual de Partee *et alli*, usado largamente por teóricos formalistas não-gerativistas e gerativistas, conseguiremos desenhar um quadro razoável do que pode ser entendido como *gramática* e *linguagem* para linguistas formalistas.

2.3.1) Chomsky

Antes de começarmos a esmiuçar as definições dadas por Chomsky (1986) é relevante comentarmos que, diferentemente de Dubois *et alli* (1999) e Lyons (1982, 1984), o autor não pretende escrever um manual, um livro genérico a ser consultado ou para servir de introdução à linguística. Seu texto *Knowledge of Language* insere-se em um momento histórico no qual a gramática gerativa já contava com um certo prestígio, o que permite o autor ser mais direto em asserções que concernem especificamente sua teoria, isto é, Chomsky já neste livro pode contar que seus leitores já conheçam as definições de *linguagem* e *gramática* usadas normalmente na linguística, e que estes mesmos leitores já saibam que a gramática gerativa entenderá a linguagem mais como forma do que como método de comunicação e iteração. Graças a este conhecimento prévio do leitor de Chomsky aliado ao fato de ser este o texto que apresenta uma grande defesa de determinados princípios da teoria gerativa (como a delimitação de seu grande objeto de estudo: a *gramática universal*), as definições apresentadas aqui serão consideravelmente mais especializadas do que as presentes em Dubois *et alli* (1999) e Lyons (1982, 1984).

Para Chomsky, *gramática* só pode ser definido em função do que entende-se por *linguagem*: *linguagem (language)* abrange, na verdade, dois conceitos que, apesar de serem muito próximos, não são exatamente o mesmo. Para diferenciar estes conceitos, o autor distingue *I-Language* (linguagem internalizada) e *E-Language* (linguagem externalizada). A *I-Language* é o objeto de estudo da gramática gerativa: elementos mentais que caracterizam o saber uma língua (Chomsky, 1986, Cap. 1). A linguagem internalizada já não depende da comunidade linguística, do uso da língua, ou, em última instância, da fala *saussuriana*. Já a *E-language*, a linguagem externalizada, é definida como um “epifenômeno da linguagem”, isto é, a linguagem externalizada é a forma como a linguagem internalizada se realiza, mas não é a língua/linguagem em si.

Nota-se, então, que o conteúdo que autores como Dubois e Lyons entendiam estar sob o rótulo *linguagem* é dividido por Chomsky (1986) em dois e que apenas uma destas partes, a *I-language*, é objeto de seu interesse. Isto, obviamente, tem também implicações sobre o rótulo *gramática*. Enquanto os autores anteriores chamavam de gramática, *grosso modo*, as regras da língua, em *Knowledge of Language*, há pelo menos duas noções relevantes e distintas do que é *gramática* em relação ao estudo da *I-language*. A primeira diz respeito à teoria que tenta

explicar o funcionamento da I-language através de abstrações mentais que geram uma língua específica (p. 22). A segunda, já bastante mais complexa, pressupõe a ideia de que todos os seres humanos, em condições normais, possuem algo biológico que possibilita a aquisição da fala. Tal capacidade seria a *gramática universal*, um dispositivo inato no ser humano relacionado à linguagem (p.24).

Considerando as noções de *gramática* e *linguagem* presentes em Chomsky (1986), vemos que o objeto de estudo tratado pelo autor é distinto dos objetos tratados anteriormente e que conceitos básicos como *gramática* e *linguagem* adquiriram um estatuto bastante mais teórico.

2.3.2) Partee *et alli*

Como vimos, as definições apresentadas por Chomsky (1986) são de carácter bastante mais específico do que aquelas que visitamos anteriormente. Agora, consideraremos as definições bastante precisas dada por Partee *et alli* (1990), que são também bastante específicas, embora o texto se trate de um manual. Partee *et alli* (1990), em *Mathematical Methods to Linguistics*, pretendem escrever um manual de conceitos e usos básicos de termos da matemática que podem ser úteis a linguistas. Desta forma, ainda que o texto se trate de um manual, é algo consideravelmente específico, o que refletirá na natureza das definições. Tais definições serão também mais formais do que as que encontramos anteriormente, incluindo mesmo as propostas pro Chomsky (1986).

Linguagem, então é matematicamente definida como “um conjunto finito de palavras, morfemas ou alguma sequência finita de caracteres” (Cap. 16), ou seja, *linguagem* é todo o conjunto de elementos de uma língua. Ao definir *linguagem* como o conjunto completo de elementos de uma língua, afasta-se radicalmente das demais definições que encontramos na linguística, e, como veremos, se aproxima da definição usada na ciência da computação. Vale a pena notar que, para Partee *et alli*, nem toda sequência de caracteres faz parte da linguagem, isto é, há sequências formadas por caracteres válidos que não fazem parte da linguagem. É justamente neste ponto que o conceito de *gramática* é relevante: é a *gramática* que vai ditar quais são as sequências gramaticais e que fazem parte da linguagem e quais não são.

Assim, definem *gramática* como sendo:

um sistema dedutivo de axiomas e regras de inferência que geram as sentenças de uma linguagem e seus teoremas. Pelas definições usuais, uma gramática contém apenas um axioma, o símbolo inicial e um número finito de regras na forma:

$ip \rightarrow w$,

onde ip e w são cadeias de caracteres. (cf. Partee *et alli*, 1990, Sec. 16.2)

O que a definição dos autores nos diz é que uma gramática é um axioma adicionado às regras que geram uma linguagem. Vale a pena notar que embora a definição de gramática defina *sentenças* como o produto final que fará parte da linguagem, estas sentenças não são necessariamente sentenças complexas como as que vemos em sintaxe, *sentenças* (também

chamadas de *cadeias* ou *expressões*) são o resultado da aplicação da regra. Assim, se estamos tratando de uma gramática de formação de palavras, as *sentenças*, ou seja, os objetos formados pelas regras, serão palavras e os elementos formadores sons/letras/morfemas.

Na definição dos autores há também outros elementos nem sempre conhecidos dos linguistas: o *símbolo inicial* e as *cadeias*.

Cadeias são o resultado da aplicação das regras, em nosso exemplo acima, no qual tratamos de uma gramática de formação de palavras, as cadeias (ou sentenças) serão palavras. Em uma gramática para o nível sintático, as cadeias serão sintagmas ou frases.

O *símbolo inicial* é a variável primeira da geração de uma linguagem, em geral, S(entença).

É possível ainda notar que Partee *et alli* já na própria definição de gramática explicitam qual será o formato possível para uma regra, neste caso, a regra de reescritura, muito similar às regras de reescritura da gramática gerativa da década de oitenta.

Apresentaremos agora um pequeno exemplo de uma gramática e de uma linguagem nos moldes “matemáticos”:

Linguagem X:

Maria ama Pedro.

Pedro ama Maria.

Maria odeia Pedro.

Pedro odeia Maria.

Maria vê Pedro.

Pedro vê Maria.

Gramática da Linguagem X:

Caracteres:

maria, ama, pedro, odeia, vê

símbolo inicial:

S

Regras de inferência:

$S \rightarrow NP + VP$

$VP \rightarrow V + NP$

$$\text{NP} \rightarrow \text{maria}$$
$$\text{NP} \rightarrow \text{pedro}$$
$$\text{V} \rightarrow \text{odeia}$$
$$\text{V} \rightarrow \text{ama}$$
$$\text{V} \rightarrow \text{vê}$$

Como podemos ver, a gramática da Linguagem X é o que define quais as cadeias que estão ou não na Linguagem X e ao mesmo tempo a gramática da Linguagem X é construída a partir da própria Linguagem X. É notável, então, uma relação intrínseca e necessária entre *gramática* e *linguagem* dentro dos estudos formais.

3) Ciência da Computação

Para a Ciência da Computação, os termos *linguagem* e *gramática* são precisamente definidos e aparecem inicialmente associados à teoria de autômatos, um ramo da teoria da computação que lida com definições e propriedades de modelos matemáticos de computação, também chamados de máquinas abstratas, e que lida também com os problemas que podem ser resolvidos por tais máquinas.

Nesta seção, apresentaremos as definições de *linguagem* e *gramática* dentro da teoria de autômatos, e, para isto, apresentaremos também noções anteriores a estas, como *alfabeto* e *string*, necessárias à compreensão destes termos. Pretendemos também esclarecer a relação dos mencionados termos com a teoria de autômatos, seus objetos de estudo e suas aplicações, bem como discorrer sobre a importância desses conceitos para a ciência da computação. Utilizamos como referências para esta seção os livros de *Hopcroft et alli* (2002) e de *Sipser* (2006), considerados textos base de cursos introdutórios à teoria da computação.

3.1) Alfabetos

“Um *alfabeto* é um conjunto de símbolos finito e não vazio” (cf. *Hopcroft et alli*, 2002, Sec. 1.5.1). Comumente são utilizadas as letras maiúsculas gregas Σ e Γ para denotar *alfabetos*, por exemplo:

a) $\Sigma = \{0,1\}$

b) $\Sigma = \{a,b,c,\dots,z\}$

3.2) Strings (Cadeias)

“Um *string* (ou às vezes *palavra* ou também *cadeia*) é uma sequência finita de símbolos

escolhidos de um alfabeto” (cf. *Hopcroft et alli*, 2002, Sec. 1.5.2). Por exemplo, a palavra *linguagem* é uma cadeia do alfabeto $\Sigma = \{a,b,c,...,z\}$.

Se w é uma cadeia sobre um alfabeto Σ , $|w|$ é o comprimento ou número de símbolos de w . Existe uma cadeia especial chamada de cadeia vazia, comumente denotada pela letra grega ϵ , que possui comprimento nulo.

Outro conceito relevante é o de potências de um alfabeto. Se Σ é um alfabeto, Σ^n é o conjunto de cadeias com comprimento n obtidas a partir de Σ . O conjunto de todas as cadeias escolhidas a partir de um alfabeto Σ é convencionalmente denotado por Σ^* .

3.3) Linguagens

“Uma *linguagem* é um conjunto de cadeias” (cf. *Sipser*, 2006, p.14). Mais formalmente, se Σ é um alfabeto e $L \subseteq \Sigma^*$, então L é uma linguagem sobre Σ . Uma forma comum de descrever uma linguagem é utilizando formadores de conjuntos, por exemplo, podemos descrever a linguagem L_{Pr} , uma linguagem formada apenas por números primos, da seguinte forma: $L_{Pr} = \{w \mid w \text{ é primo}\}$. Note que não há qualquer obrigatoriedade em utilizar uma gramática para descrever uma linguagem.

Na teoria de autômatos, existe o interesse de estudar os problemas que os computadores, ou mais precisamente os modelos matemáticos dos computadores, podem ou não resolver. O interesse pelo estudo de linguagens nasceu do fato de que alguns tipos de problemas, chamados de problemas de decisão, são equivalentes a verificar a pertinência de uma cadeia w a uma linguagem L . Essencialmente, um problema de decisão pode ser visto como uma pergunta descrita em algum sistema formal que aceita uma resposta do tipo *sim* ou *não*. Podemos formalizar o conceito de problema de decisão como um problema de pertinência a uma linguagem da seguinte forma:

Se Σ é um alfabeto e L é uma linguagem sobre Σ , então o problema L consiste em, dado um *string* w em Σ^* , decidir se w está ou não em L (cf. *Hopcroft et alli*, 2002, Sec. 1.5.4).

3.4) Gramática

Para a teoria da computação, uma *gramática* é um modelo ou uma técnica utilizada para gerar uma *linguagem*. Em particular, estuda-se a gramática livre de contexto (*context-free grammars*), também chamada de gramática de tipo 2, considerando-se a hierarquia de Chomsky (cf. Chomsky, 1959), responsável por gerar uma classe de linguagens chamada de linguagem livre de contexto.

De acordo com *Sipser* (2006, p.102), as gramáticas livres de contexto foram inicialmente utilizadas no estudo de linguagens humanas como uma forma de compreender o relacionamento entre nomes, verbos e preposições, bem como seus correspondentes sintagmáticos.

Uma gramática livre de contexto é formalmente definida (cf. *Sipser*, 2006, p.102) como

uma 4-tupla³ (V, T, R, S) onde:

- a) V é um conjunto finito chamado de *as variáveis*;
- b) T é um conjunto finito, disjunto de V , chamado de *os terminais*;
- c) R é um conjunto finito de *regras* (também chamadas de *produções*), onde cada regra consiste em uma variável e uma cadeia de variáveis e terminais;
- d) S é a variável inicial, ou símbolo de início.

Um exemplo de gramática livre de contexto é (cf. Sipser, 2006, p.103):

$G = (\{S\}, \{a, b\}, R, S)$, onde o conjunto de regras R é definido como:

$$S \rightarrow aSb$$

$$S \rightarrow SS$$

$$S \rightarrow \varepsilon.$$

Esta gramática gera cadeias como “ab”, “aabb”, “aababb”. Uma forma de entender a linguagem gerada por esta gramática é entender “a” como um parêntese esquerdo “(” e “b” como um parêntese direito “)”. Vista dessa forma, $L(G)$ é a linguagem de todas as cadeias de parênteses adequadamente aninhados.

Um outro conceito, relacionado ao conceito de gramáticas, são os reconhecedores gramaticais, que são máquinas formais capazes de reconhecer se uma dada cadeia w pertence ou não a uma linguagem L . Por exemplo, um reconhecedor para uma linguagem livre de contexto é um autômato de pilha. Não prolongaremos tal discussão a respeito de reconhecedores de linguagens por se tratar de um aspecto mais computacional e fugir do escopo deste texto, mais informações sobre o tema podem ser encontradas nos livros de Hopcroft et alli (2002) e de Sipser (2006).

Uma importante aplicação de gramáticas livres de contexto dentro da ciência da computação é a especificação e compilação (tradução de um programa escrito em uma linguagem de programação para uma outra linguagem, chamada de linguagem objeto) de linguagens de programação, embora pesquisadores da área de inteligência artificial (e da área de linguística computacional) também utilizem gramáticas livres de contexto, bem como gramáticas sensíveis ao contexto, para modelar a linguagem natural a partir de uma perspectiva computacional. Na construção de compiladores, muitas vezes, é necessário extrair aspectos semânticos do programa para, por exemplo, poder realizar a tradução para uma linguagem de máquina, que de fato dirá ao computador como realizar uma determinada tarefa.

Knuth em *Semantics of Context-Free Languages* (1968) examina uma forma de se fazer isso através do uso de atributos associados às produções de uma gramática livre de contexto, construindo uma gramática chamada de *gramática de atributos*. Apesar de existirem outras técnicas formais para capturar informação semântica de um programa, a gramática de atributos tem a vantagem de ser independente de qualquer forma de análise sintática.

Assim, apesar de gramáticas serem vistas apenas como uma forma de gerar uma linguagem, existem extensões formais capazes de agregar algum conhecimento semântico às

³ Isto é, uma lista finita de quatro elementos em uma ordem previamente estabelecida (cf. Sipser, 2006, p.06).

mesmas.

3.5) Reconhecedores Gramaticais

Quando se deseja identificar se uma determinada cadeia w faz parte de uma linguagem L , os cientistas da computação utilizam ferramentas formais conhecidas como *reconhecedores*. Um reconhecedor pode ser visto como um programa que recebe uma gramática G e uma cadeia w e verifica se w pode ser gerada por G . Resumidamente podemos estabelecer a seguinte relação entre reconhecedores e tipos de gramáticas:

Gramática	Reconhecedor
Com estrutura de frase	Máquina de Turing
Sensíveis ao contexto	Máquina de Turing com memória limitada
Livres de contexto	Autômatos a pilha
Regulares	Autômatos finitos

Tabela 1

Grosso modo, o que fazem os reconhecedores é identificar se determinada cadeia é gramatical.

4) Comparação

Considerando, então, a teoria da computação, é possível notar que o termo *linguagem* é anterior à *gramática*, isto é, o interesse do pesquisador recai sobre a linguagem que se pretende examinar e a gramática é a ferramenta usada para isto. Na linguística, nem sempre é assim: se pensarmos em uma linha gerativista da linguística formal, podemos perceber uma certa inversão de prioridades: para os gerativistas, o que se pretende examinar é a própria gramática, e a linguagem, ou ainda a *E-language*, isto é, o epifenômeno da linguagem internalizada, é a ferramenta que temos para se atingir a gramática, inacessível consciente e diretamente tanto ao falante quanto ao linguista.

Ainda em relação aos gerativistas, é interessante notar que para outros linguistas formalistas e para cientistas da computação, uma gramática não é a única forma de gerar uma linguagem e sim uma possibilidade, possivelmente entre muitas outras. Tal diferença é proveniente do objeto de estudo das áreas: adeptos da gramática gerativista estão interessados, sobretudo, em descobrir a gramática universal, o componente biológico e inato da linguagem, e cientistas da computação e outros linguistas formalistas estão interessados em gramáticas possíveis, como proposto por Quine (1972). Para Quine, se duas gramáticas geram a mesma linguagem, elas são equivalentes e não há porque assumir uma e não outra como correta. No

entanto, para gerativistas, haveria razões biológicas para se assumir uma gramática e não outra. Neste sentido, teoria da computação e a parte não-gerativista da linguística se aproximam, cf. Chomsky (1986, p. 20), na medida em que encontrar uma e somente uma gramática para dada linguagem não faz sentido e que qualquer gramática que gere/descreva adequadamente uma linguagem pode ser adotada.

É em relação ao proposto por Partee *et alli* (1990) que as definições da teoria de autômatos mais se assemelham: entendem a *linguagem* como um conjunto finito de objetos e *gramática* como um sistema inferencial com um axioma que gera determinada linguagem. O que é interessante notar é que, ainda que o objeto matemático *gramática* da ciência da computação e de linguistas formalistas seja muito próximo, a função de uma *gramática* dentro do sistema muda a depender da área de investigação: para linguistas, a gramática nos diria que sequências são ou não gramaticais, enquanto na teoria de autômatos, este é papel dos reconhecedores gramaticais. A *gramática per se* na ciência da computação, gera a linguagem, mas se há a necessidade de testar se determinada sequência está ou não dentro desta linguagem, estudiosos da computação utilizam reconhecedores de linguagem⁴. Grosso modo, para linguistas a gramática serviria para gerar a linguagem, mas também para avaliá-la, e para cientistas da computação, não.

Considerando agora as definições da linguística geral, de Dubois *et alli* (1999) e Lyons (1982, 1984), é também perceptível a distância existente entre o que a “linguística geral” e a teoria da computação entendem serem gramáticas ou linguagens. Dificilmente, a ciência da computação se interessa pela linguagem natural; inversamente, o mesmo acontece para os linguistas, que dificilmente se interessam por outros objetos que não a linguagem natural. Isto é dizer que os objetos de estudo, as perguntas que os teóricos de diferentes áreas se colocam são de natureza distinta e, obviamente, isto gerará conceitos distintos, ainda que sob o mesmo rótulo. Desta forma, seria difícil achar em um âmbito não-linguista uma preocupação social ou funcional com a linguagem, por exemplo.⁵

Vale comentar também a relação necessária entre linguagem e gramática nos diversos casos que visitamos. Ainda que estejamos tratando de objetos diferentes sob o mesmo rótulo, sempre haverá uma relação necessária entre o que se entende por *gramática* e o que se entende por *linguagem*. Aparentemente, apenas a gramática gerativa⁶, dentro das áreas que visitamos, se interessa primordialmente pelo que chamam de *gramática*, enquanto estudiosos da ciência da computação vêem uma gramática como uma ferramenta para categorizar uma dada linguagem e outros linguistas entendem a gramática como um conjunto de regras que formalizam a linguagem, mas não vêem necessariamente este conjunto de regras como seu objeto em si.

⁴ Para esta tarefa, é possível também utilizar um analisador gramatical (*parser*), que é um programa capaz de reconhecer a gramaticalidade de uma sequência através de sua análise sintática.

⁵ Não estamos afirmando que não existam estudos na área da ciência da computação que considerem a linguagem natural e tampouco assumindo que todo linguista trabalha com linguagem natural, mas sim, assumindo que tais estudos são encontrados mais raramente entre as duas áreas.

⁶ Pretendemos, em trabalho futuro, aprofundar a discussão sobre o objeto de estudo dos linguistas formalistas não-chomskianos. Ao nosso ver, tais estudiosos têm uma postura que se afasta da visão chomskyana de *gramática* e *linguagem* e se aproxima das outras áreas que visitamos. No entanto, para que esta afirmação seja realmente contundente, precisaríamos de uma análise mais cuidadosa.

5) Conclusão

Apresentamos, ao longo destas páginas, diferentes definições dos conceitos *gramática* e *linguagem* para a ciência da computação e para distintas áreas da linguística, tendo a linguística formal, chomskyana e não-chomskyana, como foco. Utilizamos, para isto, referências bibliográficas de grande relevância para as áreas e esmiuçamos as definições apresentadas por cada um dos autores. Por fim, comparamos pontos de contato entre os conceitos utilizados pelas áreas – como, por exemplo, a relação intrínseca existente entre o que se entende por *gramática* e o que se entende por *linguagem* – e ressaltamos algumas diferenças entre as áreas: para que serve uma gramática, a possibilidade de termos mais de uma gramática gerando a mesma linguagem, a precedência teórica do conceito *gramática* sobre *linguagem* ou vice-versa.

Considerando todos os pontos citados na seção acima, parece-nos possível concluir não só que cada área reinventou os conceitos *gramática* e *linguagem* à medida que os incorporou, mas também que estas reinvenções são de caráter teórico, isto é, aconteceram considerando os objetos teóricos de cada uma das áreas. A ciência da computação, por exemplo, apropriou-se destes conceitos surgidos na linguística, mas os reformulou de maneira que a preocupação com a linguagem humana perdesse a relevância e que fosse a formalização matemática o carro chefe destes conceitos. Já a gramática gerativa reformulou estes conceitos, adaptando-os às suas concepções biológicas e inatistas, o que gerou objetos sob o rótulo *gramática* e *linguagem* bastante diferentes do que vemos na linguística como um todo.

Como dissemos, este trabalho é uma pequena parte de um estudo maior que tem como objetivo examinar semelhanças, diferenças e fronteiras entre os estudos formais na linguística e os estudos linguísticos dentro da ciência da computação. Partimos destes conceitos por entendermos que são muito básicos a ambas as áreas e já pudemos perceber que, quando há diferenças – e quase sempre há – estas diferenças são fruto do fato de que as duas áreas têm objetos de estudos diferentes, que necessitam olhares e recortes de natureza distinta, o que força determinada nomenclatura nomear conceitos similares porém distintos.

Referências

- PARTEE, B.; ter MEULEN, A.; WALL, R. *Mathematical Methods in Linguistics*. Kluwer, 1990.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language*. Praeger, 1986.
- CHOMSKY, N. On certain formal properties of grammars in *Information and Control*, n.2, v. 2, 1959.
- DUBOIS, J. et alli. *Dicionário de Linguística*. Cultrix, 1999.
- HOPCROFT, J.; ULLMAN, J.; MOTWANI, R. *Introdução à Teoria de Autômatos, Linguagens e Computação*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- KNUTH, D. Semantics of Context-Free Languages in *Mathematical Systems Theory*, 1968, v. 2, n. 2, p.127-145.

LYONS, J. *Lingua(gem) e Linguística*. Zahar, 1982 .

LYONS, J. *Semántica Lingüística: Una Introducción*. Cambridge, 1997. (1ed. 1984)

QUINE, W. *Methodological reflections on current linguistic theory*. Reidel, 1972.

SIPSER, M. *Introduction to the Theory of Computation*. Thomsom Course Technology, 2006.

Linguística aplicada ao Ensino

AS CONCEPÇÕES DE LEITURA NA PROVA BRASIL E NO PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – PISA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Talita da Silva Campos (UERJ)

RESUMO: A leitura é um processo reflexivo em que as idéias se ligam em unidades de pensamento cada vez maiores, ou seja, requer a compreensão, interpretação e avaliação dessas ideias. Dentro dessa perspectiva, a simples capacidade de reconhecer sinais gráficos distancia-se do que se considera ato de leitura. Esta pesquisa investiga quais perspectivas teóricas subsidiam a Prova Brasil (aplicada no 9º ano de escolaridade) e o PISA (avaliação em que o Brasil participa como país convidado e que é aplicada em turmas de jovens com idades entre 15 e 16 anos) com o objetivo de contribuir para a formação de leitores nas escolas. O referencial teórico sobre as concepções de leitura fundamenta-se nas teorias elaboradas por: Marcuschi (2001), Kleiman (2007), Koch (2007), Fuza; Menegassi (2009) entre outros. Para identificar que concepções de leitura estão presentes nessas avaliações, utilizei como *corpus* as Matrizes de Referência de cada avaliação e as questões das provas aplicadas em anos anteriores. Após levantamento dos aspectos teóricos que orientam a elaboração dos itens das avaliações, identifiquei-se a utilização dos seguintes mecanismos: i) recorrências a informações implícitas; ii) inferências; iii) pista textual e iv) estabelecimento de relações entre dois textos etc. Os resultados apontam os aspectos conceituais essenciais ao processo de leitura e que precisam ser desenvolvidos em sala de aula pelos professores, dentre os quais se destacam: estratégias de localização de informação explícita, paráfrase, pistas textuais, inferências, linguagem verbal e não-verbal, identificação dos gêneros textuais e suas funções, contexto de produção dos gêneros textuais, coesão e coerência entre outras.

1) A avaliação sistêmica do ensino

Iniciou-se, na década de 1980, no Brasil, uma discussão sobre os processos de avaliação e suas finalidades, e quais os possíveis mecanismos que poderiam ser adotados em políticas públicas educacionais para a correção do fluxo escolar. A partir dessa discussão, a avaliação passa a ser vista como um instrumento capaz de auxiliar o ensino, orientar a aprendizagem, fornecer informações sobre o aluno, o professor, a instituição de ensino e as políticas educacionais, além de servir de instrumento para certificar a capacidade do aluno.

Em larga escala, a avaliação é entendida como possibilitadora de uma investigação tanto quantitativa quanto qualitativa. Na *avaliação quantitativa*, a preocupação do avaliador é julgar, baseando-se em um número limitado de parâmetros, os quais são antecipadamente identificados e descritos em termos numéricos (que deverão ser conhecidos por todos os atores). Na *avaliação qualitativa*, enfatiza-se a coleta de informações detalhadas de um número reduzido de atores. A avaliação não fica restrita ao escopo dos parâmetros pré-determinados, busca-se identificar temas que surgem das discussões entre os atores.

2) As avaliações da educação básica

O debate em torno das funções da avaliação também pode ter sido fortemente motivado por órgãos internacionais que realizam pesquisa sobre o desempenho dos alunos com objetivo de oferecer suportes e incentivos aos países em desenvolvimento. Em decorrência desses debates, introduziu-se no Brasil um conceito de avaliação já amplamente divulgado em diversos países, a avaliação em larga escala, que se configura como um retrato dos sistemas de ensino, possibilitando uma melhor interpretação dos contextos que levam ao sucesso e/ou fracasso escolar.

Podemos afirmar que, inicialmente, essa “cultura de avaliação” foi implantada de forma incipiente. Já que o sistema educacional brasileiro não contava com especialistas na área, foi preciso, então, estabelecer as diretrizes desse tipo de avaliação, baseando-se quase exclusivamente em parâmetros administrativos e classificatórios em vez de diagnósticos e pedagógicos. As discussões sobre a validade e a confiabilidade deste tipo de avaliação continuam em questão, porém é fato que as metodologias têm passado por revisão criteriosa ao longo da realização das provas.

O sistema de avaliação em larga escala no Brasil é recente, a primeira realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi realizada em todas as escolas brasileiras no ano de 2005, apesar de as discussões sobre um instrumento que pudesse avaliar a educação brasileira terem tido início em 1980.

Com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a avaliação dos sistemas educacionais foi implantada e, a partir de então, surge uma espécie de “ranking” dos estados, cujos alunos apresentam melhor aproveitamento ao fim de determinadas etapas da educação básica. Esse novo paradigma, implementado pelo SAEB desde 1995, permitiu um maior reconhecimento das características e peculiaridades das escolas brasileiras, permitindo que o Ministério de Educação pudesse, então, realizar um melhor acompanhamento das unidades que apresentassem resultados abaixo das metas estipuladas.

Destacamos algumas avaliações implantadas pelo SAEB:

Provinha Brasil - É uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização. Tem como objetivo fazer com que o professor conheça melhor a sua turma. Por se configurar como avaliação diagnóstica, seus resultados não são interpretados dentro de uma escala de rendimento e também não são computados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB. Ela é realizada em duas etapas: no início e no fim do período letivo e os resultados individuais dos alunos são comparados pelo professor que poderá determinar os avanços obtidos.

Segundo o MEC, a partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condição de intervir de forma eficaz no processo de alfabetização, aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever.

Prova Brasil - Apesar do nome de prova, ela é na realidade, um teste composto apenas de itens calibrados e pertencentes a uma escala previamente definida, que avalia os níveis de competência leitora dos alunos.

A Prova Brasil é uma avaliação feita pelo SAEB, que tem por objetivo obter dados que subsidiem as políticas públicas sobre a educação básica do país. A média nacional obtida serve como um dos parâmetros para a formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB.

Trata-se de uma avaliação que destaca a importância da leitura para a construção do processo de letramento.

A Prova Brasil é aplicada nas séries conclusivas dos ciclos escolares: 5º e 9º anos de escolaridade e 3º ano do ensino médio.

PISA - É um programa de avaliação internacional padronizado, desenvolvido pelos países participantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, aplicado a alunos de 15 anos. Tem como um de seus objetivos centrais investigar questões como: “Até que ponto os alunos próximos do término da educação básica adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais à participação efetiva na sociedade?”

Analisaremos agora as duas avaliações: a Prova Brasil (realizada no 9º ano de escolaridade) e o PISA. Tal opção baseia-se na necessidade de compatibilização entre os resultados das avaliações, pois elas não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens em comum, além do fato de, no PISA, só participarem alunos com 15 anos, independentemente da série que cursam. Diante disso, optamos por refletir sobre o desempenho dos alunos da 8ª série.

Outra distinção que precisa ser feita é que no SAEB são avaliados os conhecimentos em Língua Portuguesa, com foco em leitura e, no PISA, é avaliada a capacidade de leitura, pois essa avaliação é realizada em diversos países.

2.1) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA

É uma avaliação trianual e a cada avaliação o foco recai sobre uma área: Leitura e escrita, Matemática ou Ciências.

O PISA parte do conceito de letramento, que prevê o uso interativo de recursos para engajar o aluno no mundo em que vive a fim de agir de maneira autônoma. De acordo com essa perspectiva, o letramento pode ser traduzido pelo acesso, gerenciamento, interação e avaliação das competências do sujeito. O aluno deve ter instrumentos suficientes para aplicar competências em situações reais e ser capaz de comunicar efetivamente idéias e pensamentos.

O Brasil, apesar de não ser um membro da OCDE, foi convidado a participar da avaliação no ano 2000, sendo que o desempenho dos alunos colocou o nosso país nas últimas posições do ranking. A participação brasileira na avaliação tinha como objetivo obter informações, situar o desempenho dos alunos no contexto da realidade educacional nacional e internacional e discutir quais seriam os indicadores de resultados educacionais adequados à nossa realidade.

O PISA parte do conceito de literacia, ou letramento, como foi traduzido no Brasil. A partir desse conceito, o aluno passa por três fases: a primeira, que prevê a compreensão do mundo que o cerca, a segunda, que supõe a apropriação daqueles conhecimentos e saberes aos quais foi apresentado e, por fim, a interação e transformação do que lhe foi apresentado. No PISA, a leitura e a escrita representam as formas pelas quais o sujeito compreende o mundo.

2.2) Prova Brasil

É uma avaliação realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada no 5º e 9º anos de escolaridade e na 3ª série do ensino médio.

Tem como objetivos:

- Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;

- Buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino.

Sua elaboração é feita com base em Matrizes de Referência, que correspondem aos referenciais curriculares mínimos a serem avaliados em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Estas são as Matrizes de Referência da Prova Brasil-¹ Tópicos e Descritores para o 5º ano de escolaridade:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.

D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Tópico VI. Variação Linguística

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Para formulação dessas Matrizes foi realizada uma ampla consulta nacional aos conteúdos e currículos praticados nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio além de terem sido seguidas as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o disposto na Lei 9394/96, em seu artigo 9º alínea VI, que diz que a União incumbir-se-á de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

¹ BRASIL. Ministério da educação e cultura. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002, p.19-20

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

As Matrizes de Referência associam os conceitos de competências aos conceitos de habilidades. Segundo Phillipe Perrenoud, “competência é capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”², ou seja, na resolução de uma situação qualquer em nossa vida entram em ação conhecimentos e vários recursos cognitivos que se complementam e se organizam na busca da solução do problema.

A formulação da Prova Brasil tem como foco o texto, mais especificamente os gêneros textuais como objeto de ensino, já que eles são caracterizados por funções específicas, de acordo com os contextos nos quais são utilizados. Portanto, foram situados em dois eixos, tal como é proposto nos PCNs: usos de linguagem e reflexão sobre a língua e a linguagem.

O trabalho com os gêneros textuais tem como objetivo principal fazer com que o aluno conheça o maior número possível de gêneros, suas finalidades e condições sociais de uso e, assim, possa se apropriar deles como ferramenta fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

3) Letramento e leitura

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com os PCNs, deve estar voltado para a função social da língua. Este é um requisito básico para que o aluno ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

Nesse aspecto, para ser considerado proficiente em Língua Portuguesa, o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando de maneira adequada nas mais diversas situações de comunicação.

Diante disso, ressalta-se a importância de promover o desenvolvimento do aluno no que se refere às capacidades de produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e, em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Para que a proposta de Letramento realmente se efetive é preciso que nosso aluno seja sujeito das transformações, tendo condições de responder como ser social e participativo.

No Brasil, a discussão sobre Letramento geralmente está ligada à Alfabetização, o que gera uma fusão equivocada dos processos. No Letramento, postula-se que a escrita é o resultado de uma prática social e não apenas fruto de um aprendizado individual, ou seja, a prática de escrita só faz sentido em função de um universo de interação.

O letramento divide-se em: Letramento Não-escolar ou Letramento Social (é aquele que ocorre em situações do cotidiano, fora da escola) e Letramento Escolar (o que ocorre de forma sistemática na escola e é parte integrante do contexto social).

Os eventos de Letramento são as situações de interação, nas quais os participantes atuam em processos de significação e interpretação. Os processos de Letramento Escolar e de Letramento Social, apesar de situados em ambientes diferentes e em tempos determinados,

² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002

fazem parte de um processo social mais amplo, sendo que as experiências sociais e culturais do uso da leitura e da escrita, adquiridas no processo de alfabetização, contribuem para habilitar os indivíduos a utilizá-las em situações extra-escolares, convertendo-as em práticas sociais.

3.1) O PISA e o letramento

Letramento em Leitura

Os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características.

O Letramento em Leitura é avaliado em três dimensões:

1. A forma do material de leitura. Os textos utilizados incluem não somente passagens em prosa, mas também vários tipos de documentos como listas, formulários, gráficos e diagramas. Essa variedade baseia-se no princípio de que os indivíduos encontrarão uma série de formas de escrita na vida adulta e, desse modo, não é suficiente ser capaz de ler um número limitado de tipos de textos tipicamente encontrados na escola.

2. O tipo de tarefa de leitura, o que corresponde às várias habilidades cognitivas próprias de um leitor efetivo. Avalia-se a habilidade em identificar e recuperar informações, em desenvolver uma compreensão geral do texto, interpretando-o, refletindo sobre o conteúdo e a forma do texto e construindo argumentações para defender um ponto de vista.

3. O uso para o qual o texto foi construído. Por exemplo, um romance, uma carta pessoal ou uma biografia são escritos para uso “pessoal”; enquanto documentos oficiais ou pronunciamentos são para uso “público” e um manual ou relatório, para uso “operacional”. Alguns alunos apresentam melhor desempenho em uma situação de leitura do que em outra, o que justifica a inclusão de diversos tipos de leitura nos itens de avaliação.

3.1.1) Concepção de leitura no PISA

O PISA tem uma *concepção cognitiva de leitura* como extração de informação e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, os quais constituem práticas de leitura escolares e não-escolares.

Na avaliação, foram selecionadas três capacidades básicas: localização, identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão. Essas capacidades foram subdivididas em cinco níveis, exigidas na leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros.

3.1.1.1) A elaboração de itens no PISA

O PISA tem uma proposta metodológica diferente da que é utilizada nas avaliações nacionais.

Primeiro, são previamente definidos os níveis de letramento. Após esse momento inicial, os instrumentos são organizados a partir da definição desses itens. Os itens são pré-

testados, analisados e organizados. Os testes são aplicados e é realizada a análise de proficiência. A partir da análise de proficiência, a matriz de referência é reavaliada.

Exemplo de questão do PISA:

TEXTO: LAGO CHADE

A figura 1 mostra as mudanças de nível do Lago Chade, na região do Saara, no norte da África. O Lago Chade desapareceu completamente por volta de 20.000 a.C., durante o último Período Glacial. Por volta de 11.000 a.C. o lago reapareceu. Hoje, seu nível é quase o mesmo que era em 1.000 d.C.

A figura 2 mostra a pintura rupestre do Saara e a mudança de padrões da fauna.¹

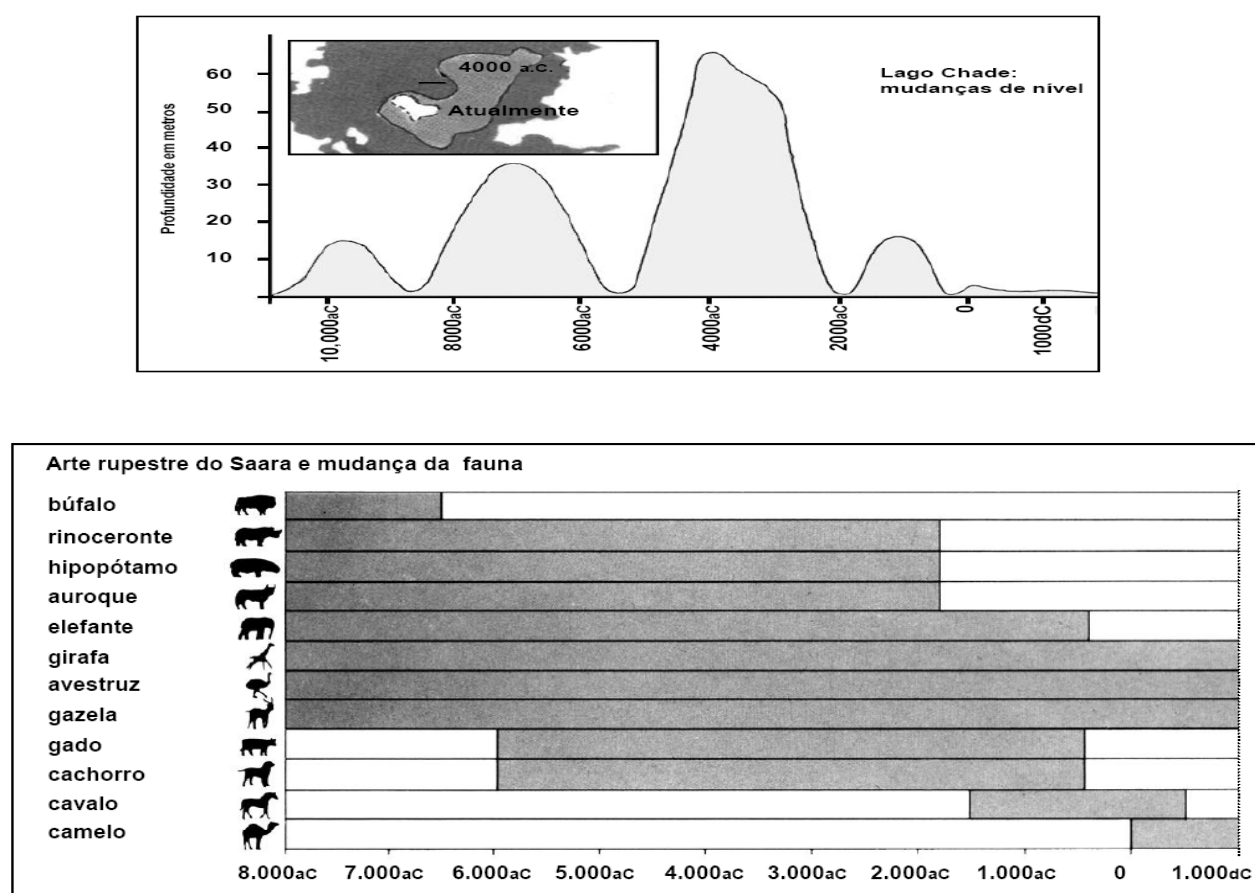


Figura 2

LAGO CHADE QUESTÃO 1

Em que época a profundidade do Lago Chade foi maior?

LAGO CHADE QUESTÃO 2

Qual é a profundidade do Lago Chade hoje?

- A) Cerca de dois metros.
- B) Cerca de quinze metros.
- C) Cerca de cinquenta metros.
- D) Ele desapareceu completamente.

E) Essa informação não foi fornecida.

LAGO CHADE QUESTÃO 3A

Qual é a data inicial do gráfico na figura 1? _____

LAGO CHADE QUESTÃO 3B

Por que essa data foi escolhida como a data inicial do gráfico?

LAGO CHADE QUESTÃO 4 A figura 2 é baseada na suposição de que :

- A) os animais representados na pintura rupestre estavam presentes na região na época em que foram desenhados.
- B) os artistas que desenharam os animais eram muito habilidosos.
- C) os artistas que desenharam os animais podiam viajar longe.
- D) não houve nenhuma tentativa de domesticar os animais que foram representados na pintura rupestre.

LAGO CHADE QUESTÃO 5

Uma equipe de arqueólogos descobriu algumas pinturas rupestres na região do Lago Chade, que incluía representações de elefantes, cachorros e cavalos. Se todos os animais tiverem sido desenhados na mesma época, os arqueólogos ficariam surpresos se essa amostra de arte rupestre também incluísse

- A) gado.
- B) gazelas.
- C) avestruzes.
- D) hipopótamos.

LAGO CHADE QUESTÃO 6

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O desaparecimento dos rinocerontes, hipopótamos e auroques das pinturas rupestres do Saara ocorreram:

- A) no começo do Período Glacial mais recente.
- B) no meio do período em que o Lago Chade estava no seu nível mais alto.
- C) depois que o nível do Lago Chade tinha baixado por mais de mil anos.
- D) no começo de um período de seca ininterrupto.

LAGO CHADE QUESTÃO 7

Para essa questão você precisa combinar informações da figura 1 e da figura 2. O período durante o qual cavalos eram representados em pinturas nas rochas do Saara corresponde a

- A) a maior profundidade atingida no Lago Chade.
- B) um declínio ininterrupto no nível da água no Lago Chade.
- C) um período com somente uma quantidade moderada de água no Lago Chade.
- D) um período com uma quantidade relativamente grande de água no Lago Chade.

Podemos observar a partir da análise deste exemplo de questão do PISA, que em um mesmo item da avaliação podem ser verificados os diferentes níveis de letramento, diferentemente do que ocorre na Prova Brasil.

3.2) A Prova Brasil e o letramento

Foco em leitura

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil têm como foco a leitura. Seu objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. Ler não é apenas decodificar, mas entender. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar etc.

O SAEB – Prova Brasil avalia o que os alunos sabem e o que devem ser capazes de fazer ao longo de sua trajetória na escola, levando em consideração as condições em que esse aprendizado ocorre nas escolas brasileiras e, como tal, constitui-se uma ferramenta importante para todos que trabalham com educação no Brasil.

3.2.1) Concepção de leitura na Prova Brasil

A Prova Brasil tem uma *concepção discursiva de leitura*, na medida em que os descritores ou habilidades e competências dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, mas também à sua situação de produção.

É necessário ressaltar que as formas de se trabalhar a leitura não se esgotam em apenas um item ou no desenvolvimento de uma habilidade. Devido às limitações operacionais e à metodologia utilizada, esta avaliação permite verificar apenas uma habilidade (nível de letramento) por item.

3.2.1.1) A elaboração de itens na Prova Brasil

Elabora-se, em consenso de professores e especialistas, a Matriz de Referência para o teste, que abrange os conteúdos e habilidades básicos previstos para cada área de conhecimento, hierarquizados por nível de dificuldade. São produzidos os itens da avaliação, os quais são pré-testados. A Prova Brasil utiliza, em sua maioria, textos reais, ou seja, textos que circulam em sociedade, diferentemente do PISA, cujos textos são elaborados especificamente para a avaliação.

Aplicam-se os testes e faz-se a análise estatística dos itens. Fixam-se os níveis de proficiência (ou Letramento) e identificam-se os itens âncora. Esses itens são utilizados para ranquear o desempenho dos alunos através da previsibilidade de erros e acertos que será obtida pelos alunos.

A Prova Brasil conta com um banco de itens que são verificados em diversas realizações da avaliação.

Exemplo de questão da Prova Brasil:

GARFIELD - Jim Davis



Folha de São Paulo, 29/4/2004.

Pela resposta do Garfield, as coisas que acontecem no mundo são

- (A) assustadoras.
- (B) corriqueiras.
- (C) curiosas.
- (D) naturais.

Como afirmado anteriormente, por questões metodológicas, a Prova Brasil só verifica uma habilidade por item, embora haja, em um número reduzido de itens, a solicitação ao aluno de que estabeleça comparações entre dois textos que tratem de uma mesma temática.

4) Considerações Finais

Se um de nossos objetivos é contribuir para a formação de indivíduos capazes de atuar no mundo em que estão inseridos, utilizando-se das ferramentas comunicativas disponíveis, os resultados obtidos nessas avaliações apontam para a necessidade urgente de uma reflexão sobre a formulação dos currículos educacionais.

Um currículo coerente com as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita e comprometido com o desenvolvimento da competência discursiva deve contemplar, nas atividades de planejamento e de ensino, o trabalho com a diversidade de tipos e gêneros textuais, reavaliando o ensino de gramática normativa e do ensino como metalinguagem.

Os conteúdos de Língua Portuguesa deverão estar articulados em torno do uso da língua oral e escrita e da reflexão sobre a língua e a linguagem. O professor de Língua Portuguesa precisa reorientar sua prática no intuito de reconhecer a variedade lingüística como possibilidade e não como estigma, precisa abrir a sala de aula para a infinidade de discursos e gêneros que circulam na sociedade, precisa estimular a prática de leitura e de produção textual como forma de desenvolvimento de habilidades discursivas e como fonte de prazer e não mais como atividades descontextualizadas, utilizadas para preencher o tempo das aulas etc.

É chegada a hora da mudança na elaboração dos currículos, na seleção dos objetivos e formas de avaliação. A formação de nossos professores precisa ser mais consistente e concentrada na práxis e menos teórica, assim, leitura e escrita efetivamente se converteriam em compromisso de todas as áreas, pois estão presentes em todas as disciplinas do currículo e, mais que isso, são práticas da vida social que inserem o indivíduo no mundo e o caracterizam. A escola e a sala de aula de Língua Portuguesa precisam estar abertas aos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, tornando-se espaço de análise e produção desses mesmos gêneros e tipos em que se convertem segundo as necessidades comunicativas expressas pelos contextos interacionais.

O SAEB juntamente com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais - INEP e outros órgãos do Ministério da Educação precisam reavaliar a elaboração da Prova Brasil, pois, tal como vem sendo formulada, não contempla o desenvolvimento da habilidade expressiva (que pode ser verificada na análise da produção textual do aluno, ou seja, no uso que ele faz da modalidade escrita da Língua). Com esse redirecionamento, ela poderá se tornar um instrumento de avaliação do processo de letramento de nossos alunos e fornecer dados reais que colaborem para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, para que assim, possamos alcançar as tão sonhadas mudanças sociais pelas quais temos lutado e não estejamos, tão somente, apresentando resultados aos países desenvolvidos.

Referências

- BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.261-277, maio/ago. 2006.
- BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.91-113, dez. 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Saeb 2001: novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.
- _____. *PISA 2000 relatório nacional*. Brasília: Inep, 2001.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb-1997*. Brasília: Inep, 2000.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FUZA, Â. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e leitura na Prova Brasil. *Línguas & Letras*. v.10, n.18, 1. Sem. 2009.
- GOMES, E. M. L. *Avaliação de Língua Portuguesa do Saeb: da leitura ao letramento*. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 2007.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- REIGELUTH, C.M.; FRICK, T.W. Formative research: a methodology for creating and improving design theories. In: REIGELUTH, C.M. (Org.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 633-651. v.2.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editora, 2010.

RUTMAN, L. *Introduction aux méthodes de recherche evaluative*. Ottawa: Universidade de Carleton, 1982.

O CONCEITO DE GÊNERO E A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM PRESENTE NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Sandra Mara Moraes Lima (PUC-SP)¹

RESUMO: O trabalho se propõe a analisar o texto das *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, propostas pelo MEC em 2006, no que diz respeito à presença e à pertinência de conceitos bakhtinianos presentes no texto. O objetivo da análise é apresentar qual a concepção de linguagem adotada, demonstrando incoerências no caminho epistemológico apontado. Objetiva, ainda, verificar o conceito de gênero que permeia o texto, demonstrando que há uma imprecisão na abordagem desse conceito, que ora aponta para gêneros discursivos, ora para gêneros textuais. A fundamentação teórica que embasa a pesquisa é respaldada na perspectiva de Bakhtin e do Círculo Bakhtiniano. A análise empreendida pretende demonstrar que o conceito de gênero concebido pelo Círculo Bakhtiniano abarca a essência da língua, a discursividade, considerando primordialmente a construção dos sentidos, tratando-se, dessa maneira, de gênero discursivo, o que vai além do gênero textual. O texto das *Orientações Curriculares*, embora em alguns momentos aponte para o gênero discursivo, traz, predominantemente, a concepção de gênero textual, uma vez que a proposta dimensiona as instâncias lingüísticas, textual e pragmática, com níveis separados de análise. Nosso intento é demonstrar que o texto das *Orientações Curriculares* apresenta incoerências no que diz respeito à concepção de linguagem e o conceito de gênero veiculado, trazendo pouca contribuição para os professores no sentido de esclarecer acerca de uma metodologia mais significativa e profícua no ensino da língua materna e, ainda, demonstrar como a visão, trazida pelo Círculo de Bakhtin, parece ser mais fecunda no que diz respeito ao ensino de língua materna.

Palavras-chave: Orientações curriculares – Gênero discursivo – Gênero textual – Linguagem – metodologia de ensino de língua.

1) O que preconizam as *Orientações Curriculares*

Com o objetivo de analisar o texto das *Orientações Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Médio*, propostas pelo MEC em 2006, no que diz respeito à presença e à pertinência de conceitos bakhtinianos presentes no texto, primeiro apresentaremos em linhas gerais o documento, enfocando a concepção de linguagem adotada e demonstrando incoerências no caminho epistemológico apontado. Nessa direção, abordaremos o conceito de gênero que permeia o texto, demonstrando que há uma imprecisão na abordagem desse conceito, que ora aponta para gêneros discursivos, ora para gêneros textuais.

Assim, apresentamos um resumo breve da proposta curricular do MEC (2006), comparando com os pressupostos teóricos bakhtinianos, uma vez que o texto traz esse autor na bibliografia, e em alguns pontos deixa entrever parte da teoria bakhtiniana. A análise empreendida pretende demonstrar que o conceito de gênero concebido pelo Círculo Bakhtiniano abarca a essência da língua, a discursividade, considerando primordialmente a construção dos sentidos, tratando-se, dessa maneira, de gênero discursivo, o qual vai além do gênero textual, ao passo que o texto das *Orientações Curriculares*, embora em alguns momentos aponte para o gênero discursivo, traz predominantemente a concepção de gênero textual, uma vez que a proposta dimensiona as instâncias lingüística, textual e pragmática como níveis separados de análise. Na perspectiva bakhtiniana, o estudo da língua não prioriza nenhuma instância, e a análise deve se efetuar tendo em vista os níveis lingüístico-enunciativo-discursivo que comportam de forma indissociável o enunciado concreto. A noção

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada.

de gênero, em Bakhtin, pressupõe uma arquitetônica do enunciado concreto que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor e destinatário, e aponta necessariamente para uma dimensão extra-verbal que inclui os modos de produção e circulação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. No que diz respeito à concepção de linguagem, ainda que o texto das *Orientações* apresente conceitos bakhtinianos, ele veicula a concepção de língua enquanto instrumento, propondo uma ação pedagógica que tenha a finalidade de instrumentalizar o educando, no intuito de levá-lo a conviver de forma lúdica, e ao mesmo tempo crítica, com situações de produção e leitura de textos, como forma de inserção e empoderamento social. Já a concepção de linguagem proposta pelo Círculo Bakhtiniano inviabiliza uma visão da língua como instrumento, uma vez que vê a língua(gem) como constitutiva, não podendo, portanto, ser exterior ao sujeito. Amparados, assim, na teoria do Círculo Bakhtiniano, nosso intento é demonstrar que o texto das *Orientações Curriculares* apresenta incoerências no que diz respeito à concepção de linguagem e ao conceito de gênero veiculados, trazendo pouca contribuição para os professores no sentido de esclarecer acerca de uma metodologia mais significativa e profícua no ensino da língua materna. Pretendemos, ainda, demonstrar como a visão trazida pelo Círculo de Bakhtin é mais fecunda no que diz respeito a esse ensino. Também em relação à metodologia, parece-nos que as concepções do Círculo direcionam para a realidade primordial da língua(gem), a interação discursiva, considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, e o vínculo irrevogável entre sujeito e linguagem.

2) O que preconizam as *Orientações Curriculares*

Segundo as consultoras que elaboraram as *Orientações*, não há receitas ou soluções a serem seguidas. Elas defendem uma concepção de ensino orientadora no que diz respeito ao objeto de ensino/estudo e às abordagens a serem adotadas nesse ensino, sem a pretensão de esgotar a tarefa e o objetivo das ações realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, que, no ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.

Nessa proposta, o documento discorre acerca da identidade da disciplina Língua Portuguesa, no que diz respeito a seu papel ante as demais disciplinas do Ensino Médio, aos princípios fundamentais que sustentam a concepção de língua/linguagem e de seu ensino/aprendizagem, e aos parâmetros orientadores da ação pedagógica que decorrem do ponto de vista adotado.

O caminho epistemológico escolhido para a discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística Aplicada. Nesse contexto, as *Orientações* mostram a importância de que as situações de interação sejam abordadas considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

Em relação à identidade da disciplina de Língua Portuguesa, o texto faz uma pequena historiografia, abordando os temas dos debates sobre ensino de língua nos anos 70 e 80. Na década de 70, o debate centrou-se em torno dos conteúdos de ensino, levando em conta fatores como a classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual. Esses fatores deveriam ser considerados em relação às situações de uso da língua. Nesse sentido, passou-se

a considerar a língua como um fenômeno social histórico que varia no espaço e ao longo do tempo, e a defender que o processo ensino/aprendizagem não poderia deixar de considerar esse fenômeno. No entanto, afirma o texto das *Orientações*, o objeto de ensino não sofreu grandes modificações; houve uma abertura da escola para outras variedades, mas não foi dada real importância ao fato de que a perspectiva de ensino a ser adotada deveria considerar que a variação e a mudança linguística são fatos intrínsecos aos processos sociais, e que isso deveria contribuir para que a escola entendesse as dificuldades dos alunos e atuasse mais pontualmente para que eles compreendam quando e onde determinados usos têm mais legitimidade. Após alcançar isso, a escola deveria atuar de forma mais adequada e eficaz nas interações sociais, sejam elas orais ou escritas. Ou seja, o conhecimento de que a língua é um conjunto de variedades e que não há variedade mais eficiente não pode ser mote para um ensino que aceita tudo e desconsidera os acordos e conflitos sociais no que diz respeito à aceitabilidade de determinados usos em certas situações. Entretanto, nos estudos da década de 70, o estruturalismo ainda vigorava, valorizando somente os aspectos formais da língua. A convicção quanto à importância das questões relativas à variação e às mudanças linguísticas era ainda insuficiente para fornecer uma sustentação teórica e metodológica que indicasse aos professores caminhos seguros para uma prática de ensino/aprendizagem de língua materna mais coerente e profícua.

Na década posterior, tiveram lugar os estudos que tinham como foco o texto, que passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse estatuto por um trabalho conjunto de construção dos sentidos. Ganham força os estudos da linguística textual, a sociolinguística, a análise do discurso. Isso produziu mudança de paradigmas. Segundo o texto das *Orientações*, essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros no momento atual, embora naquele momento não fossem ainda compreendidas de forma plena as múltiplas dimensões do processo de produção/recepção dos textos: linguística (aspectos formais), textual (configuração do texto em gêneros discursivos ou sequências textuais), socio-pragmática e discursiva (contexto sócio-histórico).

O texto das *Orientações Curriculares* aponta com precisão o que tem ocorrido em relação à pesquisa acadêmica e à apropriação desses estudos de forma apressada e descontextualizada, promovendo uma metodologia de ensino que continua repetindo um ensino prescritivo, mudando apenas a nomenclatura ensinada:

O risco em relação à apropriação dos estudos que desde então têm sido desenvolvidos é o de que sua abordagem em sala de aula se limite à mera identificação e classificação dos fenômenos linguísticos num dado texto. Isso porque o que se tem nessa forma de abordagem dos fenômenos é a duplicação de práticas classificatórias e prescritivas vinculadas às gramáticas pedagógicas tradicionais, adotando-se apenas uma nova nomenclatura, agora vinculada à Linguística Textual, às Teorias da Enunciação e/ou à Análise do Discurso (p. 22).

3) Concepção de língua/linguagem e práticas de ensino

A abordagem ressaltada pelo documento é a proposta que chamam de *interacionismo*. Em uma nota explicativa (p. 23), ela é identificada com estudos desenvolvidos, na Linguística, por Hymes; na Filosofia da Linguagem, por Bakhtin; na Etnometodologia e

Sociologia, por Goffman; na Psicologia, por Bronckart; na educação, por Schneuwly; e na Psicologia do Desenvolvimento, por Vygotsky e seus seguidores. As *Orientações* afirmam que esse interacionismo, apesar de envolver tantos autores, assume alguns princípios comuns no que diz respeito à concepção das relações dos homens entre si e com a linguagem e o mundo, tendo como princípio geral o de que pela linguagem o homem se constitui sujeito. “Ao estudar o processo de desenvolvimento e o próprio funcionamento da língua e da linguagem, tais estudos consideram as relações entre os processos cognitivos, ou *intrapsicológicos*, e os processos sociais, ou *interpsicológicos*” (p. 23).

O documento aponta, em alguns momentos, uma concepção de linguagem compatível com a concepção bakhtiniana, linguagem como elemento constitutivo do sujeito: “[...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.” (p. 24). No entanto, ao tratar do gênero, na página 26, analisando um texto humorístico, uma piada, a perspectiva será textual. O gênero é visto como mais um elemento do texto, e não como ponto de partida, como preconiza Bakhtin, o qual considera toda uma arquitetônica envolvendo o gênero como a possibilidade de lançar luz sobre a realidade e ao mesmo tempo atuar sobre ela.

Assim, para as *Orientações* o gênero não é visto como ponto de partida para o ensino, é mais um elemento dentro da perspectiva textual, embora o termo usado no documento seja o de gênero discursivo. Na proposta para a aula de língua materna, afirma-se que:

A lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social. Some-se a isso que as práticas de linguagem a serem tomadas no espaço da escola não se restringem à palavra escrita nem se filiam apenas aos padrões socioculturais hegemônicos. Isso significa que o professor deve procurar, também, resgatar do contexto das comunidades em que a escola está inserida as práticas de linguagem e os respectivos textos que melhor representam sua realidade (p. 28).

Nessa citação, podemos observar que o foco é no aspecto textual e não discursivo, uma vez que considera o texto como foco do ensino sem apontar necessariamente o discurso. Outro agravante da visão contida na citação acima é o de que, incoerentemente com o que foi ventilado anteriormente acerca da concepção de linguagem como constitutiva do sujeito, traz agora uma definição de leitura e escrita como ferramenta de empoderamento, algo exterior que os indivíduos adquirem instrumentalizando-se. Isso inviabiliza uma visão de linguagem e sujeito irrevogavelmente vinculados, como é a concepção bakhtiniana.

Já em outro trecho do documento, afirma-se:

Levado a efeito esse raciocínio, cria-se um terreno de trabalho com a língua no qual não cabem atitudes e avaliações que a concebam como algo completamente exterior ao sujeito que a usa, com uma configuração formal estável e fechada, e apartada dele ou de quaisquer outros fatores de ordem socio-histórica (p. 30).

Esse trecho contradiz totalmente a citação anterior que apresenta a língua(gem) numa perspectiva constitutiva, o que impossibilitaria tratar leitura e escrita como ferramentas

(instrumento) de empoderamento e inclusão social. De acordo com a concepção bakhtiniana, a linguagem não pode ser considerada ferramenta, não é exterior ao sujeito, e ainda é possibilidade única de socialização. A inclusão social a que o texto remete, portanto, deve ser inclusão econômica, pois estar na linguagem implica estar no social, seja ele qual for.

No que tange ao conceito de gênero o texto das *Orientações*, embora cite Bakhtin, adota uma perspectiva diferente da concepção de gênero discursivo do Círculo Bakhtiniano. A noção de gênero em Bakhtin comporta uma arquitetônica que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor e destinatário, e aponta para uma dimensão extra-verbal, na medida em que inclui os modos de produção e circulação e fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. Já no documento, o gênero é visto como mais um elemento textual, e não como ponto de partida para a análise do texto, como preconiza Bakhtin.

Há uma totalidade no gênero que transcende o lingüístico. Ele engloba, além dos sistemas sintático, morfológico, semântico e fonológico, os fatores sócio-histórico-ideológicos, bem como o tom volitivo emocional, ou seja, o lugar de onde o sujeito do discurso fala, caracterizando uma autoria, o qual está vinculado necessariamente e irrevogavelmente a todas as demais instâncias.

4) Definições de gênero que o documento traz:

Ao longo do texto das *Orientações Curriculares*, aparecem várias definições de gêneros que os definem a partir de diferentes perspectivas. Passaremos a citar algumas.

Em primeiro lugar, vemos gêneros vistos como formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação dos sentidos:

“[...] será apontada a importância de se abordarem as situações de interação, considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.” (p. 19).

Também são vistos como configurações textuais:

Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico (p.24).

Como maneira de materializar o texto:

[...] o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem (p. 36).

E ainda como formas de atualização da língua nos eventos de interação:

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise lingüística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins) (p. 36).

O texto apresenta o termo gênero do discurso, no entanto a abordagem não é discursiva. O gênero não é o ponto de partida para o ensino, é mais um elemento dentro da perspectiva textual. A análise do enunciado concreto, na visão bakhtiniana, não pode fragmentá-lo para estudar suas partes (crítica de Bakhtin ao Formalismo- Objetivismo abstrato), pois há uma arquitetura de elementos indissociáveis no enunciado/gênero. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado concreto/gênero deve ser analisado tomando-se o aspecto lingüístico-enunciativo-discursivo de maneira indissociável.

Para a teoria bakhtiniana, o que importará no estudo da linguagem não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional, enunciativo, discursivo, ou seja, a língua para Bakhtin está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente. Isso significa que o estudo da linguagem, nessa perspectiva, deve considerar sempre a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão irrevogavelmente atrelados. Para Bakhtin (Volochinov) “[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...] Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (Bakhtin, 1988, p. 92). E afirma ainda que o mesmo processo se dá em relação ao receptor, pois “[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.” (Bakhtin, 1988, p. 93). Assim, reiteramos que, nessa ótica, o objeto de pesquisa da linguista não serão as formas da língua, a sua “sinalidade”, mas seu caráter semiótico/ideológico/axiológico, em que os sentidos são construídos na interação verbal, processo em que não há como considerar a linguagem fora do sujeito e vice-versa.

Para Bakhtin (2010), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados e possuem infinitas variedades, tanto quanto são inesgotáveis as atividades humanas. Assim, a variedade dos gêneros do discurso pressupõe a variedade de escopos intencionais daquele que fala e escreve. O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, necessidades de uma temática, do conjunto constituído de parceiros, etc.

Dessa maneira, não é o texto que se encaixa no gênero, mas o gênero é o ponto de partida, está na base do projeto discursivo.

Qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero. Mas não de uma forma pura e simplesmente determinista. Se vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e interdiscursividade (diálogo entre discursos) (Brait, 2000, p. 19).

Ao tratar a questão do gênero, um dos membros do Circulo Bakhtiniano, Medvedev² afirma que é idéia corrente que o desenvolvimento da consciência do homem se faz através da linguagem, acrescentando então que esse desenvolvimento não se dá apenas com elementos lingüísticos: “Son las formas del enunciado, y no las formas de la lengua las que desempeñan um papel importantísimo en el conocimiento y la concepción de la realidad” (1994). Em outras palavras, pensamos e compreendemos o mundo não em palavras, mas em formas complexas que são os tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos. Dessa maneira, o enunciado não pode ser compreendido como uma unidade do sistema da língua. Há uma totalidade nele que transcende o lingüístico, e portanto seu sistema engloba, além dos sistemas sintático, morfológico, semântico e fonológico, os fatores sócio-histórico-ideológicos, bem como o tom volitivo emocional, ou seja, o lugar de onde o sujeito do discurso fala, caracterizando uma autoria, o qual está vinculado necessariamente e irrevogavelmente a todas as demais instâncias.

Assim, considerar o gênero discursivo implica considerar linguagem e sujeito necessariamente vinculados, e considerar, ainda, as esferas de atividades em que os gêneros se constroem e atuam de acordo com as condições de produção, circulação e recepção.

5) Considerações finais

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa* declara usar a teoria bakhtiniana, entre outras. No entanto o faz de maneira equivocada, uma vez que diz abordar a corrente interacionista. E embora afirme, em determinado ponto do texto, que toma a linguagem como constitutiva do sujeito, apresenta a leitura e escrita como ferramenta de empoderamento. Isso torna o texto bastante incoerente, uma vez que a concepção constitutiva de linguagem não comporta a idéia de língua(gem) como ferramenta a ser dada pela escola.

Em relação ao gênero, o documento usa a expressão gênero discursivo, no entanto a abordagem sobre os gêneros se atém à perspectiva de gêneros textuais. Nas atividades exemplificadas, o gênero é considerado como mais um elemento a ser analisado, e não como o ponto de partida. Essa não é a perspectiva discursiva bakhtiniana. O documento traz alguns trechos em que se pode perceber conceitos e abordagens de Bakhtin, mas o faz associando-os com outras teorias, como a lingüística textual, a sócio-pragmática, etc., e o que predomina como sugestão de trabalho com a língua é a perspectiva textual, e não a discursiva.

Cumpramos assinalar que, em relação ao ensino de língua portuguesa no Brasil, não é raro ouvirmos alunos, falantes nativos da língua portuguesa em geral, proclamando não saber falar português e que português é uma língua muito difícil. Isso se dá muito provavelmente, entre

² Essa obra é assinada por Bakhtin e Medvedev, no entanto os pesquisadores bakhtinianos atuais acreditam ser a autoria apenas de Medvedev.

outros fatores, porque "[...] a compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação de elementos normativos do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual." (Bakhtin, 1988, p. 103). Nessa direção, do nosso ponto de vista, no que diz respeito ao ensino de língua materna, a concepção de linguagem e o método para seu estudo defendidos pelo Círculo Bakhtiniano apontam para uma metodologia de ensino/aprendizagem pautada na realidade primordial da língua(gem), a interação discursiva, considerando todas as implicações do enunciado concreto, todo o contexto sócio-histórico-ideológico em que foi engendrado, tendo em vista sujeito e linguagem irrevogavelmente vinculados; e isso resulta num ensino/aprendizagem mais profícuo e fecundo, uma vez que não perde de vista a construção dos sentido e as condições de produção do enunciado concreto que estão necessariamente atrelados à vida.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. (Volochnikov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAJTIN, M.; MEDVEDEV, P. N. **El método formal en los stúdios literários. Introducción crítica a una poética sociológica**. Tradução de Tatiana Bubnova. Madri: Alianza Editorial, 1994.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. maio de 2010.

REINVENÇÃO OU RETROCESSO?

REFLETINDO SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Raquel Oliveira do Nascimento (UERJ)¹

RESUMO: A alfabetização no Brasil sempre foi cercada de polêmicas, primeiramente representadas por disputas entre métodos (Braslavsky, apud Carvalho, 2007, p.18). Mais recentemente, após a mudança de paradigma que passou a questionar os métodos tradicionais de alfabetização (Ferreiro e Teberosky, 1991), vivenciamos um apagamento dos métodos, a *desinvenção da alfabetização* (Soares, 2004). Atualmente, surge um discurso que, culpando os PCN e todas as teorias surgidas a partir de 1980 pelo “fracasso” na educação, defende a volta ao ensino tradicional, especificamente do método fônico, sob a argumentação de que esse é o único método cuja eficácia é cientificamente comprovada, como consta no relatório de 2003, encomendado pela Câmara dos Deputados (Cardoso Martins et al, 2003). Vasconcelos (2010), incomodada com esse discurso, propôs uma reflexão em que condenou o relatório. Lembrando que o “fracasso” denunciado não é recente, defende que devemos ser cautelosos com as intervenções autoritárias sobre as orientações das escolas e sobre os professores, para não correremos o risco de retroceder em conquistas já alcançadas. Também alerta que não se podem culpar teorias que, de fato, nunca foram plenamente transpostas para a prática. Por compartilhar desse pensamento e por ter tomado conhecimento de que algumas escolas públicas do Brasil estão começando a “experimental” o método fônico através da contratação de projetos de órgãos privados com a mesma orientação do Relatório, interessei-me por desenvolver uma análise crítica de sua proposta. Para tanto, primeiro analisei os pressupostos que orientam o método, embasando-me em diversos Estudos de Linguagem que tratam dos temas letramento e alfabetização – Braggio (1992), Cagliari (1992), Soares (2004) e Maciel (2008), entre outros. Em seguida, também analisei um dos textos presentes na cartilha do Instituto Alfa e Beto, de Brasília, do mesmo método, à luz da Linguística Textual (Beugrande e Dressler, 1981, apud Koch, 2008). Minhas análises sugerem que, apesar do desenvolvimento da consciência fonológica ser um ponto positivo da proposta, a preocupação com o sentido do que é lido é posta em segundo plano, sendo a decodificação o foco quase que exclusivo nessa fase. Por ser fechada e inflexível, a proposta não leva em conta aspectos individuais dos alunos e parte do princípio de que todos aprenderão ao mesmo tempo, as mesmas coisas, e pelo mesmo caminho. O erro deve ser evitado e não há espaço para uma reflexão sobre as hipóteses construídas pelas crianças ao longo do processo. Por último, a proposta não permite que a aprendizagem do código ocorra em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, que a alfabetização ocorra junto ao letramento, uma vez que são utilizados pseudotextos, que não ajudam na formação integral do leitor, apenas na decodificação. Com o presente estudo, procurei demonstrar que simplesmente negar as inovações e voltar ao passado não é o mais sensato. Para a busca de melhores resultados no âmbito em questão, a opção mais adequada parece ser procurar o equilíbrio entre o ensino do código de escrita e a vivência de práticas sociais de leitura e escrita em sala de aula – a *reinvenção da alfabetização* (Soares, 2004).

Palavras-chave: Alfabetização; letramento; método fônico; formação de leitor; práticas de ensino de leitura e escrita.

1) Introdução

O presente trabalho é uma reação a uma iniciativa recente, que busca encontrar culpados para o fracasso escolar, especificamente na área da alfabetização, através de uma desqualificação dos docentes, das teorias surgidas a partir dos anos de 1980 e dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Tomando por pretexto os resultados alcançados pelo Brasil em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA –, esse movimento vem aos poucos tomando espaço, principalmente, depois da publicação do relatório encomendado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara de Deputados a alguns especialistas (Cardoso Martins et al, 2003). O documento, baseado em relatórios

¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof^a Dr.^a Zinda Vasconcellos e bolsista FAPERJ.

internacionais² (França, 1998 e Estados Unidos, 2000), que reconheceram como faceta fundamental da alfabetização o conhecimento do código grafo-fônico e como fatores essenciais do processo, a consciência fonêmica, a fluência de leitura, o vocabulário e a compreensão, defende que seja institucionalizado o método fônico para a alfabetização de crianças, a exemplo de países desenvolvidos, alegando ser este o único método de eficácia cientificamente comprovada. Em fevereiro de 2006, por ocasião de uma proposta do Ministro da Educação Fernando Haddad de que fosse feita uma revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, os defensores do método fônico viram uma oportunidade de garantir a oficialização do método, o que causou reações acaloradas por parte dos defensores dos métodos globais. “Percebendo que o debate estava a gerar mais calor do que luz, dois meses depois, em abril, Haddad anunciou que o ministério desistira de recomendar um método oficial” (Folha de São Paulo, 27/10/2009).

Sabemos que ainda estamos longe de atingir os resultados ideais em educação, até porque, os problemas que a cercam no Brasil não são apenas de ordem pedagógica. Muitas outras questões estão envolvidas. Porém, a total desqualificação das práticas e teorias vigentes em favor da instituição de um “novo” milagroso – que no caso atual, é representado, na verdade, pelo “antigo” – é, no mínimo, uma injustiça, já que, além de o fracasso denunciado não ser recente, mas uma realidade constante na história da educação brasileira, não se pode dizer que as teorias em questão tenham realmente sido plenamente aplicadas na prática. Como é possível ler-se no próprio texto de introdução do capítulo de Língua Portuguesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os primeiros anos do Ensino Fundamental (1997), “mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, mas por uma real transformação da compreensão e da ação.” Transformação esta que ainda não ocorreu de fato.

Partindo do contexto aqui explicitado, meu objetivo com este trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre o discurso em voga. Embora concorde que, tanto o desenvolvimento da consciência fonológica, como a explicitação da relação entre fonemas e grafemas – idéias defendidas pelos proponentes do método fônico – são essenciais para o processo de alfabetização, procurarei demonstrar que a proposta do método fônico, como programa fechado e inflexível que é, orienta-se por pressupostos que contradizem importantes estudos linguísticos, não se configurando em uma opção de qualidade para a busca dos resultados que queremos no âmbito da alfabetização. Além disso, não creio que a promoção do desenvolvimento das habilidades mencionadas necessariamente pressuponha a adoção do método em questão.

Antes de iniciar a análise crítica em si, traçarei um breve histórico da alfabetização no Brasil, com o intuito de possibilitar uma melhor compreensão do contexto e da possível raiz das críticas atuais. Em seguida, apresentarei algumas características do “novo” discurso e realizarei uma análise crítica dos pressupostos que a orientam, fundamentada em literatura disponível e em estudos nas áreas de lingüística e alfabetização. Também farei uma análise, à luz da Linguística textual, de um dos textos presentes numa cartilha do método fônico (*Aprender a Ler*, Instituto Alfa e Beto). Por último, como alternativa para a busca de melhores resultados em alfabetização, apontarei a importância de haver uma *reinvenção da*

² Documento Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux - Observatoire National de la Lecture, da França (1998) e Relatório do National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) para o Congresso Nacional dos Estados Unidos (2000).

alfabetização, como defende Soares (2004), por acreditar que este seja o caminho mais adequado para uma melhora nos resultados em educação, ao contrário daquele proposto pelos defensores do método fônico, que pode, na verdade, vir a representar um grande retrocesso em importantes conquistas já alcançadas.

2) A alfabetização no Brasil: um breve histórico

Ao traçarmos um histórico do ensino da leitura e da escrita de crianças no Brasil é possível percebermos que esse sempre foi um tema cercado de polêmicas, mais especificamente representadas pelas disputas engendradas entre os diferentes tipos de métodos, desde o final do século XIX, em busca de hegemonia – a chamada *querela dos métodos* (Braslavsky, apud, 2007, p.18), ocorrida, basicamente, entre métodos *analíticos* e *sintéticos*³. Em vários períodos históricos, observamos o “discurso de mudança” vigente, bem como uma tensão entre *modernos* e *antigos*, marcados por uma postura constante de desqualificação do passado para viabilização das mudanças:

Decorridos mais de cem anos desde a implantação, em nosso país, do modelo republicano de escola, [...] observam-se repetidos esforços de mudança, a partir da necessidade de superação daquilo que, em cada momento histórico, considerava-se tradicional nesse ensino e fator responsável pelo seu fracasso. Por quase um século, esses esforços se concentraram, sistemática e oficialmente, na questão dos métodos de ensino da leitura e escrita, e muitas foram as disputas entre os que se consideravam portadores de um novo e revolucionário método de alfabetização e aqueles que continuavam a defender os métodos considerados antigos e tradicionais (Mortatti, 2006, p.3).

A partir dos anos de 1980, com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro e Teberosky, 1991), uma nova tensão se instalou: passou-se a questionar os métodos como incompatíveis com a forma como as crianças aprendiam. Com o deslocamento do foco de atenção do método para o processo realizado pelo aprendiz durante a aquisição da leitura e da escrita, tais estudos apresentam-se como uma revolução no conceito de alfabetização, questionando o uso das cartilhas e apontando inadequações nos métodos tradicionais, por prescreverem um “passo a passo, do ‘simples ao complexo’, segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele (o método)”, sem considerar os problemas que o próprio aprendiz, sujeito ativo que é, define e nem mesmo os mecanismos que constrói para resolvê-los (Ferreiro e Teberosky, 1991, p.276).

É inegável a importância dessa mudança de paradigma e da forma como os estudos de Ferreiro e Teberosky (1991) contribuíram para uma melhor compreensão de como as crianças constroem os conhecimentos acerca da leitura e da escrita. Porém, ao mesmo tempo, a teoria da Psicogênese da Língua Escrita não trouxe exatamente uma metodologia alternativa, o que levou a dúvidas sobre como usá-la na prática. Interpretações equivocadas atribuíram ao método uma conotação negativa, gerando o que Soares chama de *desinvenção da*

³ Em síntese, os métodos analíticos são aqueles que partem da parte para o todo (das letras e sílabas para as palavras, frases e textos) enquanto que os sintéticos partem do todo para as partes (do texto, frase ou palavra para os constituintes menores, sílabas e letras).

alfabetização.⁴ É importante esclarecer que a interpretação equivocada, que resultou num apagamento do ensino explícito do código de escrita, foi fruto de uma associação direta do conceito de *método* aos métodos tradicionais, fechados e inflexíveis, como é definido por Braggio (1992, p. 02):

[...] ‘pacotes’ de alfabetização que se impõem ao sujeito, entendido aqui como professor e aluno, como algo dado, acabado. Algo que é não só prévio, mas anterior e exterior ao sujeito, que dele não tem controle, mas que, pelo contrário a ele se sujeita. Na realidade, trata-se de um conjunto de regras preestabelecidas, consideradas como condições *sine qua non* para a ocorrência do conhecimento. Aqui, os sujeitos são reduzidos a ‘coisas’, a meros repassadores/receptores do conhecimento julgado *a priori* ‘cientificamente’ verdadeiro.

Outro engano, acarretado pela má compreensão desses estudos, foi o que levou à falsa crença de que, sendo agora o aprendiz sujeito de sua própria aprendizagem, bastava proporcionar-lhe um convívio intenso com a cultura escrita em um *ambiente alfabetizador* para que ele se alfabetizasse. Nesse ponto, o surgimento do conceito de letramento contribuiu ainda mais para um apagamento do conceito de alfabetização: *letrar* e *alfabetizar* passaram a ser vistos como processos incompatíveis, sendo o primeiro substituto do segundo e representativo do *novo*, enquanto o segundo passou a estar associado ao *antigo* e *tradicional*. Qualquer prática que visasse o ensino do código de escrita era associada ao termo *alfabetização*, agora tido como “antigo”. *Letrar*, ao contrário, seria entendido como o aprendizado da língua em situações de uso, em práticas sociais de leitura e escrita, através do contato direto com uma grande diversidade de gêneros, sem a necessidade de haver o ensino explícito do código. Hoje, começa-se a perceber que os dois processos são independentes, mas também indispensáveis e complementares, não se tratando de um ser alternativo ao outro. Essa é a idéia de Soares (2004), que levanta a necessidade de reinventarmos a alfabetização, recuperando sua especificidade relativa ao ensino do código escrito, sem, no entanto, abandonarmos as especificidades relativas ao desenvolvimento do letramento, devendo um processo ocorrer paralelamente ao outro, já que um não existe plenamente sem o outro.

Ainda hoje, o termo *letramento* é usado em detrimento do termo *alfabetização*, enquanto persistem muitas dúvidas e incertezas entre os professores, dificultando a plena articulação entre discurso pedagógico e prática docente (Maciel e Lúcio, 2008).

O que acontece é que, a partir da mudança de paradigma na alfabetização, ocorrida nas últimas décadas, autoridades e academia vêm empenhando um grande esforço em garantir a institucionalização das novas teorias na rede pública, através de diferentes documentos oficiais. Por outro lado, esse esforço coincide com um quadro de desvalorização do docente, cuja formação, geralmente inadequada, não o permite compreender plenamente tais documentos, que são embasados em teorias da linguagem com as quais ele não está familiarizado. Ocorre, portanto, um descompasso entre a teoria e a prática docente efetiva (Kleiman, 2008).

Partindo desse quadro, fica difícil aceitar o argumento que culpa as novas teorias pelo fracasso escolar em alfabetização, já que elas não foram plenamente postas em prática até

⁴ Soares (2004) denomina “desinvenção da alfabetização” o processo de perda de especificidade do processo de alfabetização, como o de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica.

hoje. Em um estudo feito com professores de uma escola pública de Santa Catarina, por exemplo, Justina (2004) constatou que o nível de letramento dos docentes não os permitia compreender um trecho importante do capítulo referente à Língua Portuguesa do documento oficial do estado (a Proposta Curricular de Santa Catarina), que orientava o trabalho a partir de diferentes gêneros textuais em sala de aula. Constatou-se, por exemplo, que os docentes não diferenciavam *tipo de gênero* textual, o que os impedia de transpor para a prática aquilo que lhes era proposto pelo documento.

É bom lembrar que esse estudo foi feito com professores de Língua Portuguesa, logo (espera-se!), professores que tiveram uma formação acadêmica em Letras. Embora saibamos que, na realidade brasileira, ainda existam muitos professores leigos, atuando nas salas de aula, principalmente, no interior do Brasil. Não acredito que esse seja o caso dos professores de Santa Catarina. Se pensarmos que dos professores alfabetizadores não é exigida necessariamente essa formação especializada, veremos que esse choque entre teoria e prática pode ser ainda maior. Na verdade esse é outro ponto muito relevante: o professor alfabetizador é, na verdade, antes de tudo, um professor de Língua Portuguesa e, dada a complexidade e a importância do seu trabalho, deveria ser especializado e valorizado como tal. Cagliari (1992, p. 34) trata desse assunto de maneira muito clara:

[...] A metodologia de ensino e avaliação de uma disciplina qualquer, e nisso o português não é exceção, deve necessariamente emergir da própria natureza da disciplina a ser ensinada. No ensino do português, não há Pedagogia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento linguístico que o professor deve ter. Sem uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Se tivermos professores alfabetizadores realmente especializados e, acima de tudo, que pensem o fazer pedagógico, propostas como a do método fônico, dificilmente, serão levadas a sério. Mas isso já é um sonho um pouco mais distante...

3) O “novo” discurso: um clamor ao retrocesso

Tive conhecimento da existência do discurso em questão, pela primeira vez, ao ler o artigo de Vasconcellos (2010) em que a autora externa seu desconforto com o texto do Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados (Cardoso Martins et al, 2003), alertando para a possibilidade de haver um retrocesso nas conquistas já obtidas até o momento. Entre as críticas que tece, Vasconcellos cita: as restrições que o relatório faz ao uso da escrita espontânea das crianças; a defesa da distinção entre leitura para aprender a ler e a leitura para compreender; a defesa dos textos artificiais para aprender a ler e, principalmente, a ênfase demasiada dada à decodificação nessa fase inicial. Além disso, destaca o caráter autoritário do documento, que defende um controle rígido da autonomia do professor, censurando os PCN por sua flexibilidade nesse sentido. Vejamos apenas o 1º parágrafo da apresentação desse documento, para que tenhamos um exemplo do tom com que ele é redigido. O grifo é meu:

Nos últimos 30 anos, houve um gigantesco progresso nos conhecimentos científicos sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita, bem como

sobre os métodos de alfabetização. *Os estudos sobre alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental.* Hoje existe uma “ciência da leitura”, que possui rigor e status acadêmico similar ao de outras ciências. Governos da maioria dos países industrializados vêm se beneficiando do resultado dessas pesquisas e promovendo importantes reformas em suas políticas, programas e práticas de alfabetização. Diversas razões têm impedido que o Brasil acesse esses conhecimentos e incorpore a experiência de países mais bem sucedidos (Cardoso Martins et al, 2003, p. 8).

É interessante destacar que estão entre os membros do Grupo de Trabalho responsável pela elaboração desse relatório o Sr. Fernando Capovilla e o Sr. João Batista Araújo e Oliveira, ambos envolvidos com o mercado editorial, sendo o primeiro, autor, juntamente com a esposa, de um livro de alfabetização pelo método fônico (Capovilla e Capovilla, 2004) e o segundo, presidente do Instituto Alfa e Beto, de Brasília – doravante IAB –, que oferece programas completos de alfabetização pelo método fônico às secretarias de estados e municípios brasileiros.

À primeira vista, cheguei a pensar que a proposta de institucionalização do método fônico apresentada pelo relatório não poderia atingir grandes repercussões, porém, para minha surpresa, descobri em minhas pesquisas que a proposta vem sendo, sim, implantada no ensino público, a partir de parcerias com o próprio IAB, em estados como Ceará e Bahia – o que pode ser facilmente constatado, acessando site do instituto, na Internet. Além disso, no início deste ano, o programa começou a ser “testado” pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, em algumas escolas da prefeitura com baixo desempenho. Como professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro há nove anos, fiquei muito surpresa com essa informação, uma vez que os pressupostos do programa de alfabetização do IAB são totalmente contraditórios à política educacional em vigor no município.

Apesar de fazer parte da rede, tomei conhecimento da adoção do método em algumas escolas através de um blog da Internet. Revoltada com a orientação do material, uma professora colocou à disposição dos leitores do blog dois exemplos de textos presentes no programa do Instituto. Como pude constatar, acessando o site do IAB, tais textos fazem parte de um conjunto de 110 pseudolivros que acompanham a cartilha do método. Um deles, todo redigido com palavras contendo o dígrafo CH, rendeu grande polêmica no Rio de Janeiro por apresentar uma expressão que, para os cariocas, possui conotação chula. Essa polêmica, porém, acabou desviando o foco do que realmente deveria ser discutido: a qualidade dos textos apresentados para a alfabetização de crianças. Num contexto em que tanto se fala da importância do letramento e da vivência de práticas sociais de leitura e escrita, o uso de textos artificiais é que deveria ser alvo de questionamentos. Por isso, optei por colocar aqui apenas o outro texto vinculado, que, embora não tenha sido alvo de polêmica, considerei ainda mais espantoso:

Zé e Zuza

- " Zé amola seu mano Zuza.
 - Ei, Zuza zonzó!
 - Não amola, Zé!

Uma manhã, uma luz iluminou Zuza.

- O Zé não me amola mais!

Zuza assou uma massa de sal numa noz.

- Uma noz, mano Zuza! Eu amo noz! Ulalá!

E zás!

Ai, ai, ai!

Noz com sal?

Zuza amolou o Zé, ou não?

O Zuza não amolou.

- Amo noz! amo sal! Noz e sal, uau! Amei!

Ué, nem o sal na noz amola o Zé!

- Ô, mano Zé lelê!

- Ê, miolo mole!"

Movida por certa indignação, iniciei uma pesquisa e tive acesso a alguns textos de autoria do presidente do IAB, senhor João Batista Araújo e Oliveira. Todos os textos têm em comum, além da total desqualificação das teorias alternativas, as quais ele se refere por “pressupostos equivocados”, a afirmação de que existe uma evidência científica de que o método fônico é o método mais eficaz para a alfabetização de crianças. Isso também pode ser lido no texto de apresentação do programa de alfabetização no site do Instituto:

[...] As revisões das evidências científicas coletadas nos últimos 30 anos demonstram, de maneira inequívoca, a superioridade dos métodos fônicos sobre os demais (Adms, 1990, National Reading Panel, 2000, Snow, Burns e Griffin, 1998, McGuinness, 2004). A maioria dos países do mundo - e todos os países desenvolvidos que usam linguagem alfabética - preconizam o uso desses métodos em suas diretrizes curriculares nacionais (disponível em: < <http://www.alfabeto.org.br/AreaDetalhe.aspx?Id=39>>).

Em um artigo publicado no Estadão *online*, em 15 de junho de 2010, o Sr. João, em tom agressivo, avalia alguns livros didáticos de alfabetização aprovados pelo MEC, desqualificando a proposta de letramento presente nesses materiais:

Cartilhas elaboradas com base em pressupostos equivocados não ajudam as crianças a aprender a ler e escrever. Mas qual é, de fato, o objetivo das cartilhas aprovadas? De acordo com seus autores, o importante é promover o letramento, os usos sociais da língua, a intertextualidade, as múltiplas linguagens, a produção textual e outros pomposos desideratos. O domínio do código alfabético que se dane! Ou que se danem os alunos, como atestam os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as pesquisas sobre a capacidade de leitura dos brasileiros.

A crítica presente nesse trecho é claramente motivada por uma característica visível dos atuais livros didáticos de alfabetização, que é a ausência de uma metodologia fechada de ensino do código de escrita alfabética, de um passo a passo que possa servir de guia ao

trabalho de alfabetizar. Esses materiais, na verdade, exigem do professor um conhecimento suficiente para que ele compreenda os objetivos das poucas atividades que são propostas e ainda seja capaz de desenvolver outras atividades de ensino do código de escrita, sem que seu trabalho dependa do material. Na maioria das vezes, isso não acontece, seja por falta de tempo, já que a maioria dos professores tem jornada dupla, ou até tripla, seja por falhas em sua formação. Nesse caso, essa “desmetodização” dos livros, a *desinvenção da alfabetização* de que fala Soares, pode, sim, ter sua parcela de culpa nos atuais resultados, mas não total. Até porque, muitos professores simplesmente optam por não utilizar os livros, que consideram inadequados aos seus alunos pela complexidade dos textos, como já demonstraram estudos de Brito et al (2007). Nesse caso, eles acabam lançando mão de materiais próprios, muitas vezes, reproduzidos de antigas cartilhas. Esse quadro acaba nos levando a outra hipótese: a de que, na verdade, o chamado “ensino tradicional” nunca deixou de ser praticado totalmente, logo, não pode ser apresentado agora como uma solução mágica e, muito menos, alternativa.

4) A proposta do método fônico: inadequações

No site do Instituto Alfa e Beto, na Internet, tive acesso ao currículo e ao programa do material produzido por eles. A seguir, apresento a ilustração que define, de acordo com o *National Reading Panel*, quais são as competências básicas da alfabetização (fig.1):

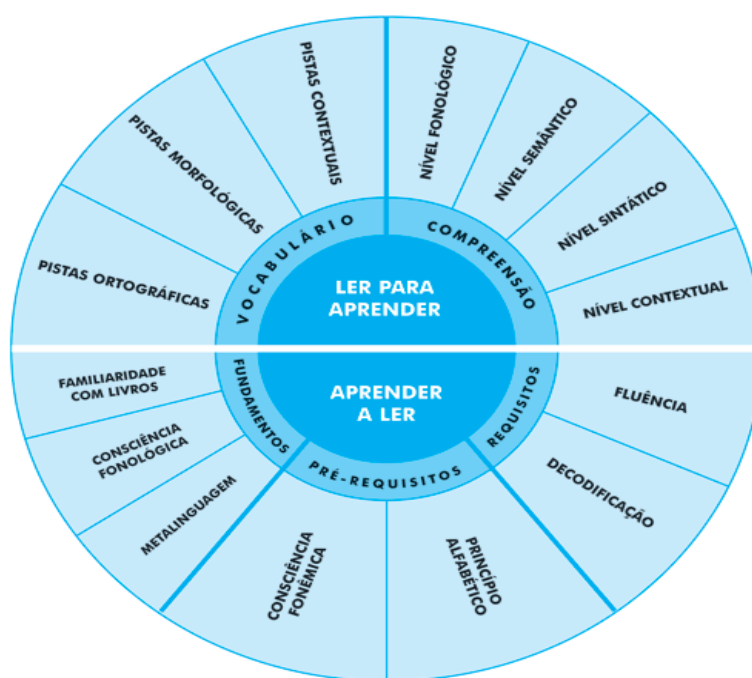
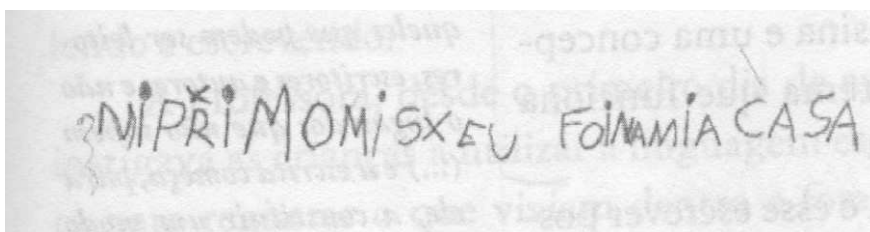


Figura 1

Como indicado na fig.1, há uma diferenciação clara da *leitura para aprender a ler* (aquela realizada no primeiro ano da alfabetização com o intuito exclusivo de aprender o código de escrita alfabética) e a *leitura para aprender*, aquela que será realizada pelo aluno nos anos posteriores à sua alfabetização. Essa diferenciação retoma uma concepção behaviorista de homem: passivo, idealizado e abstratamente concebido, isolado do contexto

social e acrítico. O aprendiz é visto como tabula rasa e nada que ele traz de conhecimento anterior é valorizado.

Ainda sobre essa questão da diferenciação entre a *leitura pra aprender a ler* e *leitura para aprender*, em outro artigo de autoria do Sr. João Batista Araújo e Oliveira, em conjunto com o professor Luiz Carlos Faria da Silva, da Universidade Estadual de Maringá, apresentado em um Seminário sobre Educação e Equidade, em outubro de 2006, os autores defendem, entre outras coisas, a importância de haver um controle rígido da complexidade do material escrito com o qual o aprendiz interage - mais uma vez sob o discurso das *evidências científicas*. A questão é que qualquer classificação “simples/complexo” parte, na verdade, da perspectiva do adulto e não se configura em um critério da criança, como poderemos ver no exemplo a seguir, retirado de Sampaio (2008). Tendo sido solicitado ao aluno que escrevesse sobre o seu fim de semana, ele utiliza soluções para a sua escrita que vão de encontro à lógica de complexidade do adulto:



(meu primo Michel foi na minha casa)

Figura 2

A sala de aula, espaço polifônico (Bakhtin, 1997a,b) e plural, onde múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar, criar se articulam, se (auto) organizam e se realimentam, no movimento incessante do conhecer, mostra-nos, se quisermos e pudermos compreender /ver, que as crianças aprendem a ler e a escrever por caminhos, muitas vezes, contrários à forma como nos ensinaram a ensinar (Sampaio, 2008, p. 79).

Contra essa “lógica científica”, que prega o uso de textos como o de “Zé e Zuza”, já apresentado aqui, sob a justificativa de que têm “maior eficácia no aprendizado da leitura”, apresento o trecho a seguir, em que Cagliari (1992), brilhantemente, contesta essa tese:

Qualquer criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.

A criança, evidentemente, não entrou para o mundo da linguagem da mesma forma que um adulto se inicia no aprendizado de uma língua estrangeira. Ela foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia e nele foi, ela própria, traçando o seu caminho, criando o que lhe era permitido fazer com a linguagem. Nesse seu processo se percebe uma evolução, nem sempre simples, nem sempre lógica, mas sempre condizente com seu modo de ser e de estar no mundo (Cagliari, 1992, p. 17).

Na verdade, os pressupostos da proposta do método fônico levam em conta que existe um aluno ideal, pertencente a uma realidade homogênea. Sob essa perspectiva, acredita-se que é possível que se tenha total controle do aprendizado da criança, quando na verdade, isso é impossível. Arbitrariamente, decide-se o quê e quando o aluno deverá aprender. E todos os alunos deverão aprender os mesmos conteúdos, da mesma forma e no mesmo espaço de tempo. Acontece que, na prática, o processo de descoberta da escrita pela criança é ativo e criativo, de perspectivas ilimitadas e, muitas vezes, surpreendentes, as quais nem sempre é possível prever, quanto mais prevenir. Quem acredita no contrário se ilude e se frustra. Ou, pior, está limitando a criança, que acaba se adaptando ao molde que a escola lhe impõe, sem que haja espaço para que suas habilidades sejam conhecidas.

Programas de alfabetização, como o que é questionado aqui, determinam um ponto de partida arbitrário para o trabalho, já que a decisão sobre o quê ensinar não parte de um diagnóstico prévio das necessidades dos alunos. Sem diagnóstico, corre-se o risco de que a escola não cumpra seu papel fundamental de garantir ou, pelo menos, fazer de tudo para garantir o crescimento contínuo de todos os alunos.

Como demonstram Cardoso e Ednir (2002), um aluno pode tornar-se invisível para a escola quando não é feita uma avaliação correta de suas necessidades. As autoras relatam o caso de um aluno, oriundo de uma creche que lhe ofereceu boas oportunidades de desenvolvimento das expressões oral e escrita, que chega ao Ciclo Básico em outra escola. A nova instituição, então, lhe propõe, em dias consecutivos, as seguintes atividades, mostradas nas figuras 3 e 4:

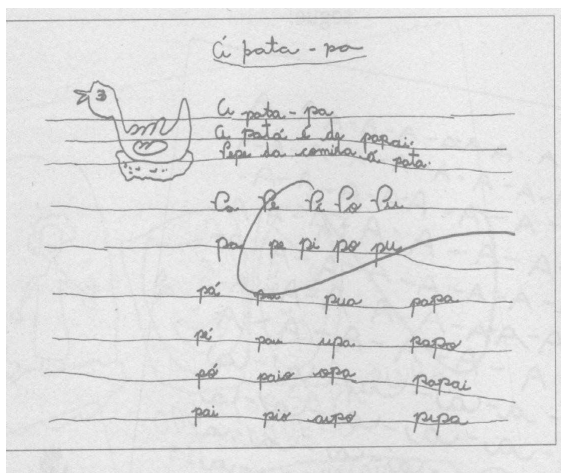


Figura 3 -(Cardoso e Ednir, 2002, p. 35)

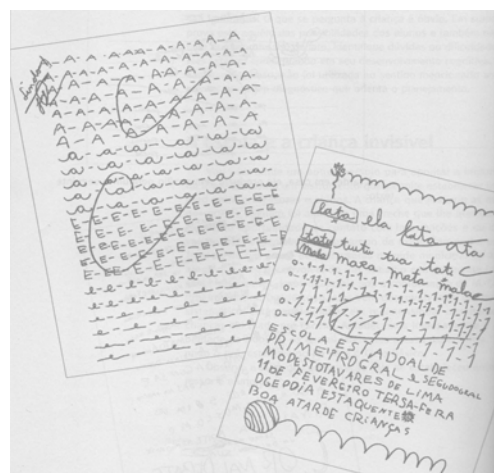


Figura 4-(Cardoso e Ednir, 2002, p.136)

Paralelamente, em casa, durante à tarde, o aluno produz, sem auxílio, os seguintes textos, apresentados nas figuras 5 e 6:

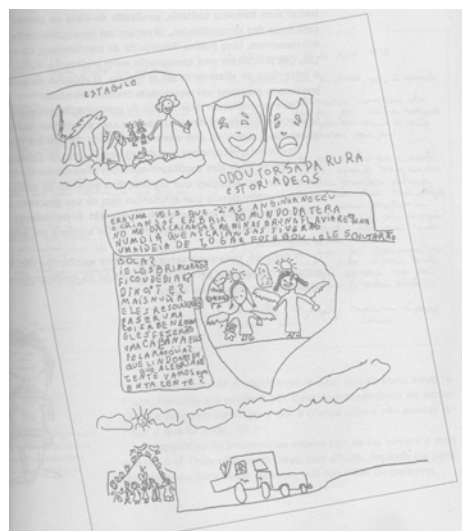
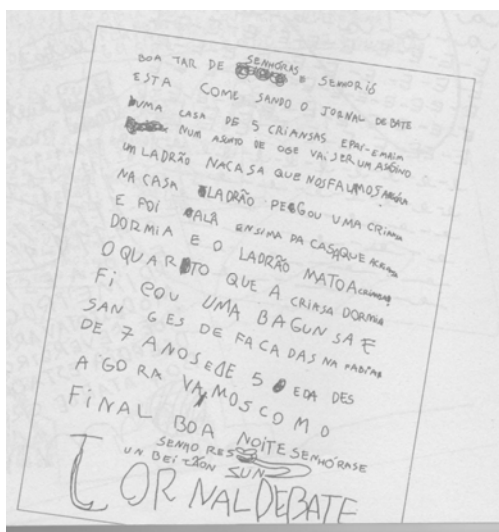


Figura 5-(Cardoso e Edinir, 2002, p. 135)

Figura 6-(Cardoso e Edinir, 2002, p. 137)

Temos aí a prova viva de como programas fechados de ensino são ineficazes, por não permitirem uma interação maior entre professor e aluno. Além disso, não há espaço para a escrita espontânea dos aprendizes, apenas para os exercícios que reproduzem modelos pré-apresentados. Na verdade, de acordo com a orientação do método fônico, o erro não é visto como parte importante do processo de desenvolvimento, mas como algo que deve ser evitado, negativo. Produções como as desse menino e do outro que contou sobre o fim de semana com o primo são absolutamente inexistentes dentro de programas como esses. A pergunta que fica é: qual é o papel que uma escola que age sob essa orientação exerce na vida de seu aluno invisível?

Voltando a observar o currículo do programa de alfabetização pelo método fônico (fig.1), notamos que a compreensão não é fator de importância no ano de alfabetização – ano da “leitura para aprender a ler” – uma vez que o foco é posto na decodificação e a fluência mencionada diz respeito ao fluxo da leitura oral, aspectos relativos à entonação e à velocidade de leitura e não exatamente ao entendimento do que é lido. Acredita-se que apenas nos anos posteriores, quando o aluno já estiver alfabetizado e irá “ler para aprender”, a compreensão é possível. Nessa fase, apenas a compreensão de textos lidos por um adulto é levada em conta.

Sob o prisma do método, a língua é tratada como sistema autônomo, fechado em si mesmo, passível de ser estudado fora de seu contexto de uso. É tratada de maneira fragmentada, de forma homogênea e sem espaço para variações dialetais ou lingüísticas. Os textos desprovidos de significado e sem qualquer aspecto social – característica primordial da linguagem - são um desestímulo à formação do cidadão e do leitor que queremos.

A abordagem artificialista do método fônico vai de encontro ao caráter funcional da linguagem destacado por Halliday (Lyons, 1976, apud Braggio, 1992, p. 33): “Não temos necessidade de traçar uma distinção entre um conhecimento idealizado de uma língua e seu uso atualizado: entre o ‘código’ e o ‘uso do código’ ou entre competência e performance. Tal dicotomia corre o risco de ser desnecessária ou ilusória”

Ainda segundo o autor, “a criança sabe o que é linguagem porque ela sabe o que a linguagem faz”. Halliday explica que, antes mesmo de a criança aprender totalmente as

formas da língua, ela já faz uso da linguagem a partir de suas funções, que aprende antes mesmo do ingresso na escola (idem). Partindo dessa perspectiva, a alfabetização que ocorre dissociada de uma preocupação com as práticas sociais de leitura e de escrita, do letramento, representa uma contradição a esse conhecimento prévio que a criança traz sobre a linguagem. Cria-se, primeiro, a falsa idéia de que a linguagem escrita possui apenas propósitos escolares – cumprir tarefas, avaliações, etc. – e somente depois, nos anos seguintes, empenha-se em desfazer o engano. Essa forma de pensar a alfabetização me parece, no mínimo, levar a uma grande perda de tempo, além de empobrecer a vivência escolar. O ensino do código – de incontestável importância – de maneira nenhuma é impedimento para uma prática rica com textos reais e de qualidade em sala de aula:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p.15).

Considerando a importância do uso adequado de textos na alfabetização, recorrerei, a seguir, à Linguística Textual, para realizar uma análise mais detalhada dos aspectos que tornam inadequados para a alfabetização os textos de cartilha, artificiais e controlados.

5) O texto na alfabetização: padrões de textualidade

Para realizar a análise a seguir, adotarei a definição de *texto* presente em Koch e Travaglia (2009), segundo os quais o termo é entendido:

[...] como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como atividade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão (Koch e Travaglia, 2009, p.8).

Também tomarei por base os estudos de Beaugrande e Dressler (1981, apud Koch, 2008), que, dedicando-se aos estudos de critérios e padrões de textualidade, bem como do processamento cognitivo do texto, apontam os seguintes padrões que contribuem para que um texto seja unificado:

- **Coesão** – fenômeno resultante de mecanismos que garantem os elos internos do texto, promovendo a sua *tecitura* através de dependências gramaticais. Os principais fatores de coesão são, de acordo com Halliday e Hasan (1976, apud Koch, 2008), a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical*.

• **Coerência** – relações explícitas e não explícitas de conceitos que dão sentido ao texto. Muitas vezes, a coerência é possibilitada por inferências do leitor com base em seu conhecimento de mundo, não explícito no texto.

• **Intencionalidade** – diz respeito ao escritor, ao seu objetivo ao escrever o texto (compartilhar algum conhecimento, divertir, emocionar, instruir, persuadir, etc.).

• **Aceitabilidade** – diz respeito ao papel do leitor de assumir que um determinado texto é relevante para ele.

• **Informatividade** – medida pela quantidade de informações novas dadas ao leitor. Um texto, cuja informatividade é baixa, torna-se desinteressante para quem o lê.

• **Situacionalidade** – o padrão que torna o texto adequado do ponto de vista social.

• **Intertextualidade** – refere-se à dependência que alguns conhecimentos de um dado texto pode ter de conhecimentos presentes em outros textos.

Para efeito de análise dos padrões de textualidade aqui descritos, utilizarei o texto “Mamãe Luma”, presente na lição 4 da cartilha *Aprender a Ler*, do Programa Alfa Beto e replicarei parte da análise feita por Braggio (1992), com outro texto da *Cartilha da Mônica*. Informo que toda a lição 4 do livro está disponível para visualização no site do IAB em arquivo PDF.

MAMÃE LUMA

LUMA É A MÃE. *ELA* É MÃE DA MILA E DA MALU.

LUMA AMA MILA E MALU.

MALU MAMA.

MILA NÃO MAMA. MILA JÁ LÊ.

- *ELA* JÁ LÊ?

- SIM. *ELA* LÊ.

MALU MAMA E MILA LÊ.

E LUMA MIMA MILA E MALU.

Iniciando a análise sob o aspecto da **coesão**, vemos que o referido texto apresenta pouquíssimos elos coesivos (destacados em *itálico*), que se resumem ao uso do pronome *ela*, primeiro relativo à mãe e depois relativo à personagem Mila, e da conjunção *e*, evitando algumas repetições, mas não impedindo que o texto continue sendo bastante repetitivo. Na primeira frase, o uso do determinante *A* (destacado em **negrito**) também não é adequado, uma vez que não apresenta informação conhecida, mas uma informação nova. A quase total ausência de coesão, nesse caso, também compromete a **coerência** em alguns pontos do texto, já que as frases parecem estanques e não necessariamente possuem uma relação semântica explícita entre si. Por exemplo, no trecho “MILA NÃO MAMA. MILA JÁ LÊ”, a leitura que se pretende dar é a de que “Mila já tem idade para ler, logo já não tem mais idade para mamar”, mas a construção não favorece esse entendimento de pronto, dando a impressão de

que esta está apenas relatando uma sequência de eventos sem relação, informações soltas, desconexas. Outro problema, a meu ver, é a inclusão das falas “- ELA JÁ LÊ? / - SIM. ELA LÊ”. Além de promoverem mais repetição e nenhuma informação nova, a ausência de referência aos interlocutores também deve causar estranheza ao pequeno leitor.

Quanto à *intencionalidade*, percebe-se que o propósito exclusivo do escritor é promover a leitura de palavras cujos grafemas já foram ensinados ao aluno, não havendo compromisso com a motivação da leitura por prazer, nem com o compartilhamento de conhecimentos, por exemplo. Nota-se que as consoantes surgidas são basicamente L e M e na ocorrência de outros casos, como DA e JÁ e SIM, essas palavras aparecem sublinhadas no texto do livro, provavelmente com o intuito de chamar a atenção do professor para a necessidade de ajudar os alunos com esses itens ainda não “ensinados”.

Passando à análise da *aceitabilidade*, essa “historinha” não se apresenta como um texto relevante para o aluno, já que, se não fosse uma exigência escolar, uma criança dificilmente se interessaria em lê-lo. Sua *informatividade* também é nula e no que se refere à *situacionalidade*, já que esse tipo de texto não tem uma função social reconhecível e historinhas como essa não são encontradas no mundo extra-escolar, o que também deixa a desejar.

Por último, no que diz respeito ao padrão de *intertextualidade*, o texto apresentado não suscita no leitor a busca de outros que possam ampliar o seu entendimento do que foi lido, nem permite um diálogo com textos já conhecidos (contos de fadas, cantigas, etc.). Além disso, não favorece o interesse pela leitura de outras histórias.

A partir dessa análise, podemos dizer que o texto apresentado trata-se, na verdade, de um pseudotexto, não apresentando os padrões mínimos de textualidade e, portanto, não sendo uma opção de qualidade para a alfabetização de crianças.

Defendo a importância do desenvolvimento da consciência fonológica, foco maior do método fônico, para uma alfabetização eficiente, mas acredito que ela pode ser realizada em um contexto muito mais rico, criativo, lúdico, livre e democrático, em que professor e aluno são agentes do fazer pedagógico e vivenciam juntos o desvendar do mundo escrito pela criança. Através da exploração de textos significativos para o aluno, como cantigas, parlendas, letras de músicas e até poesias, é possível, por exemplo, trabalhar as correspondências grafo-fônicas a partir de rimas e aliterações, de forma prazerosa e motivadora, o que torna o trabalho muito mais produtivo.

O trabalho com textos de qualidade, não artificiais e não controlados, além de favorecer o letramento, amplia as possibilidades do aluno mais adiantado em seu desenvolvimento da leitura e da escrita, não o limitando ao contato com textos muito fáceis, que podem gerar o desinteresse da criança pela escola (como no exemplo dado aqui). Sabemos que o aprendizado ocorre através de desafios possíveis, logo, uma dificuldade moderada é necessária. A ausência do desafio estaciona o desenvolvimento da criança, o que é tão ruim quanto atropelá-lo. Por outro lado, com um trabalho diversificado, onde se levam em conta as especificidades dos indivíduos e onde a competição dá lugar ao trabalho cooperativo e solidário, não se terá problemas em incluir os alunos que, por qualquer motivo, necessitem de um tempo maior para se alfabetizarem.

O que defendo é um trabalho que ambiciona ser mais libertador e mais igualitário. Pode parecer utópico, se considerarmos algumas realidades com as quais nos deparamos, mas ele é

possível e praticado por muitos professores (entre os quais me enquadro), embora sem grande notoriedade. É trabalhoso, requer formação contínua, estudo, e isso nos leva a constatar que seria essencial que os professores tivessem uma carga menor de trabalho, além de remuneração e valorização condizentes com a de um profissional dessa importância. Mas também nos remete à necessidade de que, ainda na falta disso, haja compromisso e responsabilidade com as pequenas vidas humanas que nos são confiadas em um período tão importante de suas vidas.

6) Considerações Finais

Conforme procurei demonstrar através de um breve histórico da alfabetização no Brasil, as críticas feitas pelos defensores do método fônico às novas teorias, como tentativa de argumentação a favor de sua proposta para a alfabetização, encontram apoio em enganos gerados pela má compreensão de pressupostos e de um descompasso existente entre teoria e prática docente. Como exemplo dessas idéias equivocadas, podemos citar a de que *método* necessariamente pressupõe um ensino tradicional e a de que somente proporcionando o contato com textos diversos, sem o ensino explícito do código, é possível atingir os objetivos de alfabetizar e letrar as crianças. Tais pensamentos levaram a uma *desinvenção da alfabetização*, que, segundo Soares, se caracteriza pela confusão entre os conceitos de *alfabetizar* e *letrar* e pela perda da especificidade de cada um desses processos. Com isso, o discurso que começa a surgir, é radicalmente oposto, como explica a autora:

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...] Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção, que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele (Soares, 2004, p.11).

E ela ainda acrescenta:

O que é preciso reconhecer é que o antagonismo, que gera radicalismos, é mais político que propriamente conceitual, pois é óbvio que tanto a *whole language*, nos Estados Unidos, quanto o chamado construtivismo, no Brasil, consideram a aprendizagem das relações grafo-fônicas como parte integrante da aprendizagem da língua escrita (Soares, 2004, p.12).

Como alternativa à proposta aqui questionada, que se configura em um verdadeiro atraso e na perda de conquistas importantes já alcançados no âmbito da alfabetização, defendo o equilíbrio harmonioso entre o ensino do sistema da escrita e a vivência das práticas sociais de leitura e escrita. Trata-se de recuperarmos a especificidade da alfabetização, que diz respeito ao desenvolvimento das consciências fonológica e fonêmica, ao ensino da relação fonema-grafema, ao desenvolvimento das habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, bem como ao reconhecimento de que a escrita é uma representação dos sons da fala, sem que para isso seja necessário haver um retorno a paradigmas anteriores, como ocorre com a proposta do método fônico. A *reinvenção da alfabetização* pressupõe a necessidade de reconhecermos as especificidades de cada um dos processos – alfabetização e letramento – não sobrepondo um ao outro, mas fazendo com que os dois ocorram simultaneamente.

Como afirmam Maciel e Lúcio, “Independentemente das didáticas e metodologias a serem utilizadas ou defendidas por professores, pesquisadores ou autores de livros de alfabetização, o que não podemos relegar a um segundo plano é que a alfabetização, na perspectiva do letramento, não é um mito, é uma realidade” (Maciel e Lúcio, 2008, p.31).

Em busca desse equilíbrio entre alfabetização e letramento, acredito ser de vital importância o investimento na formação continuada de professores alfabetizadores e, principalmente, que haja uma preocupação maior em conjugar o enfoque teórico com o prático, numa tentativa de que as mudanças possam efetivamente chegar às salas de aula. Muitas transformações ainda são necessárias na educação se quisermos atingir os resultados sonhados, porém, é essencial que tais transformações realmente representem avanços. Entre *reinventar* e *retroceder*, fico, então, com a primeira opção. Fico com Soares. Fico com as crianças.

REFERÊNCIAS

DENÚNCIA: escolas municipais do Rio de Janeiro, *Blog da Jaqueline*, 23 de março de 2010. Disponível em: < <http://jaquesouza.zip.net/>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bingujal. *Leitura e Alfabetização - da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa, *Ministério da Educação*. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

BRITO, Andréa Ferreira et al. Livros de alfabetização: como as mudanças aparecem *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*, Anais. Caxambu: ANPED, 2007.1 CD-ROM) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3822--Int.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

CARDOSO, Beatriz; EDNIR, Madza. *Ler e escrever, muito prazer!* 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CARDOSO MARTINS et al. *Relatório final do grupo de trabalho Alfabetização Infantil*, 2003. Disponível em: < http://www2.camara.gov.br/comissoes/cec/relatorios/Relat_Final.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2010.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis: Vozes, 2007

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991.

JUSTINA, Eliege Wernke Niehues Dela. Nível de letramento do professor: implicações para o trabalho com o gênero textual na sala de aula. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC: Programa de Pós Graduação em Ciência da Linguagem, v.4, n. 2, p.349-370, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem, v.8, n. 3, p.487-517, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA et al (Ogs.) *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008

MORTATTI, Maria R. Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. *Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento Em Debate*, Brasília, v.1, p.1-16, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Por que Joãozinho não aprende a ler. *O Estadão* online, São Paulo: 15 de junho de 2010. Disponível em:< http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100615/not_imp566700,0.php> Acesso em: 22 de jun. de 2010.

____ e SILVA, Luiz Carlos Faria da. O impacto das séries iniciais: educação infantil, analfabetismo funcional e equidade. Seminário sobre Educação e Equidade, IETS, 2006. Disponível em:<<http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Artigos/17>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

SAMPAIO, Carmem Sanches. *Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler [...] quando misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro:WAK Editora, 2008.

SCHUARTSMAN, Hélio. Método fônico avança na alfabetização, *Folha de São Paulo*. São Paulo: 26 de outubro de 2009. Disponível em:< <http://www.alfaebeto.org.br/PublicacoesReferencias/Artigos/9>>. Acesso em: 22 jun. 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas, vol.23, n. 25, jan./ fev./ mar./ abr. 2004, p.5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 8 de abril de 2010.

VASCONCELLOS, Zinda. *Alfabetização hoje: um mal-estar generalizado?* Disponível em <<http://www.filologia.org.br/ixfelin/trabalhos/pdf/72.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

Concatenações Lexicais Ativadas por Atividades de Brainstorming: Facilitadores de Leitura em Língua Inglesa para Iniciantes

Lesliê Mulico (IFRJ-Pinheiral)

Resumo: Quando se trata de leitura instrumental de textos em inglês, o conhecimento de vocabulário torna-se primordial. O reconhecimento de cognatos auxilia na compreensão global do conteúdo; entretanto, um texto também contém palavras que não são transparentes, o que pode influenciar negativamente o ritmo de leitura na fase de *skimming*, caso o aprendiz as desconheça ou não consiga deduzi-las a partir do contexto. Tal fato suscitou as seguintes perguntas: a partir de um conjunto de pressupostos teóricos presentes na linguística pedagógica, que metodologia de ensino facilita a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa? Como promover o novo léxico de forma que este estimule o fluxo de leitura necessário para compreensão geral na fase de *skimming*? O presente trabalho sugere que o *brainstorming* se configura como atividade eficaz de pré-leitura, já que induz a ativação do conhecimento esquemático (Widdowson, 1983), a contextualização do assunto abordado (Lewis, 1993) e a socialização da linguagem entre participantes (Ochs & Schieffelin, 1997), promovendo – de acordo com os pressupostos conexionistas (Plunkett, 1997) – a saliência dos elementos lexicais alvo. Tal evento favorece a indexação do novo léxico ao meio e emula o fortalecimento de redes neurais, além de proporcionar um ensino participativo de vocabulário. Pesquisas em aquisição da linguagem (Webb, 2007; Hulstijn, 2001; Givón, 1995) vem demonstrando a importância do contexto, da relevância e da interação como ferramentas de acomodação de conhecimento de elementos linguísticos, pois promovem aprendizagem significativa, o uso e a saliência cognitiva das palavras-chave. Baseado nessas questões, o *brainstorming*, seguido de algumas atividades interacionais, foi aplicado em 2010, em quatro turmas do primeiro ano do ensino médio, para verificar suas influências nas atividades de leitura. Com isso, observou-se um aumento do interesse do aprendiz pelo texto e uma maior predisposição à inferência lexical, além de minimizar interrupções para perguntas durante a fase de *skimming*.

Palavras-chave: *leitura instrumental; aquisição de vocabulário; iniciantes; brainstorming*

1) Introdução

Talvez seja natural que o aprendiz de língua inglesa de nível iniciante recorra à sua língua materna para resolver problemas encontrados durante o processo de leitura de um texto em língua estrangeira. Contudo, mesmo que ele faça uso de estratégias de leitura como *skimming*, *scanning* e reconhecimento de *cognatos*, bem como dos processos conhecidos como *top-down* e *bottom-up*, haverá momentos em que ele encontrará palavras que não são cognatos ou outras de importância mais gramatical do que semântica. Caso essas palavras se tornem salientes para o aprendiz-leitor, dependendo de quão bem sucedida for a decodificação do texto durante o processo, isso pode acarretar mudanças na estratégia de leitura empregada naquele momento, ocasionando desde pausas desnecessárias no decorrer da atividade até a perda de interesse.

Com base nessa realidade, este trabalho apresenta um relato de uma intervenção pedagógica bem sucedida no âmbito da leitura instrumental em língua inglesa com alunos do primeiro ano do ensino médio/técnico do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *campus* Nilo Peçanha-Pinheiral, em 2010. Os referidos alunos eram, na sua maioria, aprendizes iniciantes - de nível A1 ou abaixo - de acordo com a classificação da Comunidade Europeia (*Common European Framework*), e realizavam várias interrupções na leitura na fase de *skimming* para

perguntas sobre palavras, na maioria das vezes, gramaticais (*to, for, from*, etc.) que não deveriam causar grandes impedimentos para a compreensão global do texto.

Na tentativa de minimizar as interrupções na leitura de textos em inglês, o presente trabalho se pautou no desafio de fazer com que o aprendiz investisse mais tempo no processo de leitura aplicando as estratégias ensinadas ao longo do ano. Para tanto, foi necessário elaborar uma sequência de atividades pedagógicas fundamentadas em teorias nas quais o léxico desempenhasse papel-chave na aquisição da linguagem. Com isso, procurou-se responder sobre que metodologia de ensino facilitaria a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa, e sobre como promover o novo léxico de forma a estimular o fluxo de leitura necessário para compreensão geral do texto na fase de *skimming*. Observou-se que o *brainstorming* foi uma eficiente ferramenta de ensino prévio de vocabulário e um potente gerador de atividades estimuladoras da retenção do léxico na memória de trabalho.

2) O Instituto e o aluno

A pesquisa contou com a participação de 120 alunos do Instituto Federal, campus Nilo Peçanha, localizado no município de Pinheiral, na região sul-fluminense do Rio de Janeiro. Os referidos alunos, na ocasião, cursavam o primeiro ano do ensino médio concomitante com os cursos técnicos em Meio Ambiente (65 alunos) e Agropecuária (55 alunos). Tais cursos estão em funcionamento desde que o IFRJ era o então “Colégio Agrícola Nilo Peçanha”, dirigido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Trata-se de cursos técnicos tradicionais da região, dado que o de Meio Ambiente (CTMA) existe desde 2002 e o de Agropecuária (CTA), há 101 anos. Hoje, o ensino da língua inglesa no *campus* caminha de braços dados com as perspectivas pedagógicas modernas concernentes à leitura instrumental, ao ensino da língua para fins específicos (Dudley-Evans & John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987) e às questões sobre letramento (Kern, 2000; Edwards & Mercer, 1994).

O alunado que chega ao instituto constitui um público adolescente, entre 14 e 17 anos, e é majoritariamente oriundo de escolas estaduais e/ou municipais da região e arredores. Dentre os envolvidos na pesquisa, menos de 30% havia frequentado cursos livres de inglês fora do instituto, e todos tiveram acesso à língua em suas escolas de origem por meio de aulas que, segundo eles, eram extremamente voltadas ao ensino da gramática, cujo conteúdo se restringia aos verbos *ser (to be)* e *ter (to have)*. Portanto, as quatro turmas do Ensino Médio eram formadas por alunos de diferentes níveis de inglês, a maioria deles enquadrada em nível abaixo do A1 (iniciante), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR – *Common European Framework*), documento que descreve a competência linguística do aprendiz de língua inglesa pela Europa. No que tange à competência de leitura, o aprendiz de nível A1 possui o seguinte perfil:

Tabela 1: Classificação de competência de leitura pelo CEFR

Leitura para Compreensão Geral	
A1	Consegue entender textos muito curtos, simples, uma frase por vez, entendendo nomes familiares, palavras e frases básicas, e relendo quando necessário

Leitura de Correspondências	
A1	Consegue entender mensagens simples e curtas em cartões postais
Leitura para Orientação	
A1	Consegue reconhecer nomes familiares, palavras e frases muito básicas em notificações simples em situações mais comuns do cotidiano
Leitura para Informação e Argumento	
A1	Consegue apreender uma ideia do conteúdo de material informativo simplificado e descrições curtas e simples, especialmente se houver suporte visual
Leitura de Instruções	
A1	Consegue acompanhar instruções escritas curtas e simples (ex. vá de X até Y)

(obs.: traduções de minha inteira responsabilidade)

3) O problema

Levando-se em conta o nível de inglês desses alunos, e após entrar em contato com suas experiências negativas de aprendizagem da língua durante o Ensino Fundamental, foi possível entender o alto grau de ansiedade que se instaurou quando eles começaram a trabalhar dentro da metodologia de ensino apresentada. Basicamente, os alunos foram conduzidos a romper com a tradição ditada pelo foco na gramática, para observarem o papel que a semântica da palavra e elementos supra-segmentais exercem no texto. Para tanto, foram utilizados gêneros textuais de alta frequência na sociedade, tais como artigos e panfletos que veiculavam temas de interesse comum, como a gripe H1N1 e a erosão dos solos.

Como o apego pela gramática era tamanho, os aprendizes tendiam a ler os textos em inglês da seguinte maneira:

Figura 1: Como os alunos liam os textos em inglês

“	of the	are	to those of
	.	If you	, from
and	because an	can	
the	before	.”	

(Available at: www.msnbc.com)

Ao ler os textos dessa maneira, evidenciam-se mais uma vez a grande preocupação de se dar conta de aspectos gramaticais e a importância que os alunos davam à arquitetura

estrutural da língua, pois deixavam o léxico em segundo plano. Foi possível perceber tais fatos ao observar as insistentes pausas na leitura para perguntas sobre o significado de palavras tais como as da figura acima, bem como as frequentes relutâncias de se dar continuidade ao processo, mesmo que eles não soubessem o significado de uma palavra ou outra, ainda que essa palavra não desempenhasse papel-chave para a compreensão global do texto. Portanto, ao adotar tal atitude frente a um texto em língua inglesa, os alunos comprometiam qualquer passo adiante na aquisição da língua para fins de leitura, já que não conseguiam realizar uma satisfatória compreensão global do texto na fase de *skimming* – porta de entrada para se aprender a língua de forma contextualizada –, provocando um negativo efeito dominó na sequência de atividades.

O desafio, então, passou a ser fazê-los entender e acreditar que o domínio da leitura em língua estrangeira passa principalmente pelo reconhecimento de cognatos, pelo uso de estratégias de leitura tais como as mencionadas acima, e que era possível deduzir as palavras gramaticais descritas acima a partir de palavras investidas de maior carga semântica, tais como *symptoms*, *swine flu*, *feel ill*, *stay home* etc. Com isso, era necessário que os alunos comesçassem a ver o texto da seguinte forma:

Figura 2: Como os alunos deveriam ler o texto

<i>Symptoms</i>	<i>swine flu</i>	<i>very similar</i>
<i>seasonal influenza</i>		<i>feel ill stay home</i>
<i>school</i>	<i>work</i>	<i>infected person</i>
<i>shed</i>	<i>virus 24 hours</i>	<i>symptoms start</i>

(Available at: www.msnbc.com)

Observando a figura 2 acima, não é difícil notar uma mudança radical na perspectiva de leitura a qual se objetivava alcançar. Ao fazer com que palavras providas de alta carga semântica comesçassem a exercer papel primário na leitura, seria possível uma melhor compreensão do texto na fase de *skimming* por parte dos alunos, o que aumentaria a sensação de aprendizagem e facilitaria a transição para atividades didáticas mais avançadas.

Com isso foi preciso elaborar uma sequência de atividades que acelerasse a prontidão (MacWhinney, 1987) para uma leitura focada nas palavras de relevância semântica, e os estimulasse a deixar as palavras gramaticais em segundo plano. Qualquer que fosse a sequência escolhida, já era sabido que provocaria o rompimento com uma tradição de aprendizagem de pelo menos quatro anos - o que não seria fácil -, e que seria preciso um embasamento teórico que trabalhasse questões internas e externas ao indivíduo/aprendiz. Em outras palavras, era preciso fazer uso de teorias que enfatizassem a importância do léxico na aquisição de uma segunda língua, que incluíssem o uso do conhecimento de mundo dos envolvidos, que versassem sobre a organização do novo conhecimento no cérebro, que estabelecessem o papel da cognição na aquisição do novo léxico, que sublinhassem a importância de se conduzir uma aprendizagem significativa, que emulassem a necessidade da

linguagem em uso, e que considerassem a socialização como meio fundamental para a aprendizagem. Tais ideias encontram-se materializadas nos pensamentos dos pesquisadores elencados na seção seguinte.

4) Fundamentação Teórica

Ao se fazer uso do *brainstorming* para ativar concatenações lexicais em prol de uma leitura mais fluida na fase de *skimming*, foi possível promover um ensino/aprendizagem de vocabulário colaborativo e contextualizado, provocando a troca de conhecimento e a interação entre os alunos. Para que houvesse uma mudança de atitude do aprendiz frente ao texto, mudança que implicava o rompimento com a dependência da gramática, que perdurara até aquele momento, era preciso recorrer a teorias de abordagem de ensino voltadas ao léxico.

Assim, a Abordagem Lexical de Michael Lewis (1993) encaixou-se perfeitamente nessa proposta, já que nela o léxico se torna personagem principal na aquisição de uma segunda língua e a gramática, coadjuvante. Pensar na aprendizagem de uma língua a partir da palavra e de grupos lexicais significativos representa o rompimento com regras gramaticais imanescentes, dando lugar ao funcionamento da língua de forma contextualizada e através do embate entre o indivíduo e a situação comunicativa real. Tal confronto com a realidade comunicativa da língua-alvo tornou-se extremamente proveitoso para o aprendiz, já que, ao voltar sua atenção para o conteúdo da mensagem e não para sua forma, as regras da língua deixaram de ser sua preocupação primária, e passaram a exercer uma função dentro do contexto, amenizando a ameaça que elas representavam para o aprendiz, reduzindo-se, pois, o seu grau de ansiedade durante a leitura.

Já que o objetivo era trazer à tona o foco no léxico, e não na gramática, pode-se pensar, em uma reflexão mais aprofundada, que cada palavra possui traços semânticos inerentes, e que cada traço pode suscitar o surgimento de outro item lexical dentro do mesmo campo semântico. Koch (1990), ao falar sobre os *modelos cognitivos* que organizam o conhecimento de mundo, sugere, dentre outras, a organização em *frames*, que pode ser interpretada pelo viés do conhecimento lexical. Segundo a autora, *frames* são “conjuntos de conhecimentos armazenados na memória sob um certo ‘rótulo’, sem que haja qualquer ordenação entre eles; ex.: Carnaval (confete, serpentina, desfile de escola de samba, fantasia, bailes, mulatas, etc.)” (Koch, 1990).

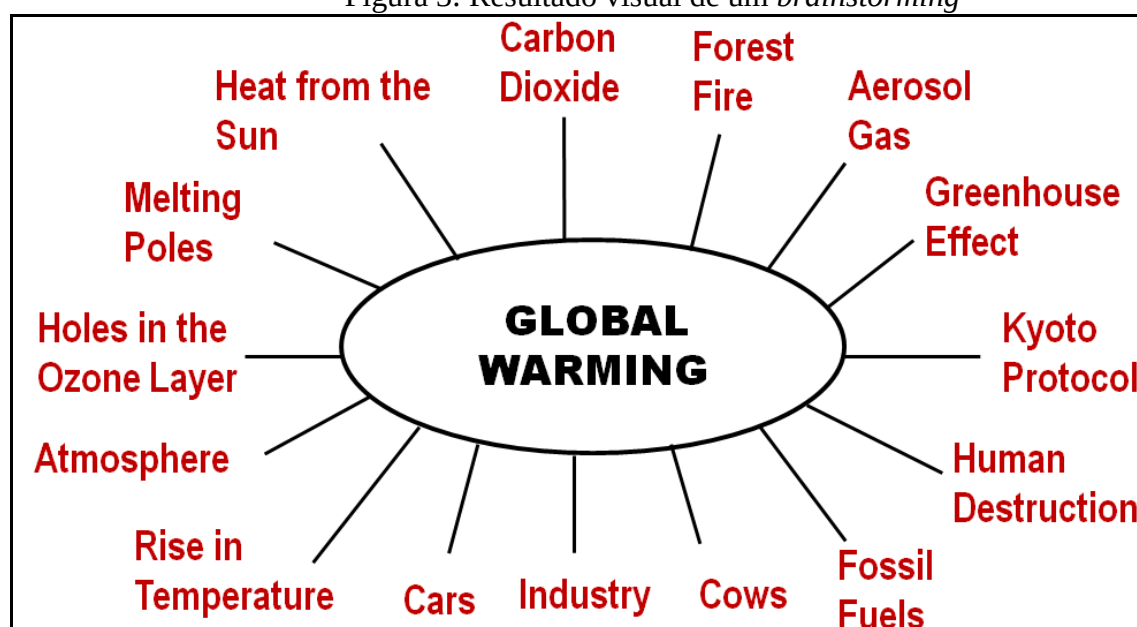
Em contrapartida, para o pesquisador gerativista Pustejovsky (1995), as interrelações lexicais são ordenadas pelos chamados *qualia aristotélicos*, em que cada palavra apresenta quatro traços inerentes de significado: *formal*, *constitutivo*, *télico* e *agentivo*. O *formal* diz respeito à forma que constitui o objeto; o *constitutivo* corresponde à como tal objeto é formado; o *télico* se refere à sua finalidade; e o *agentivo*, aos fatos que envolvem o seu surgimento. Portanto, do ponto de vista desses conhecimentos teóricos, foi possível notar que a utilização do *brainstorming* para o ensino prévio do vocabulário de um determinado *frame* permitiu que o contexto e os traços inerentes de cada palavra corroborassem a co-construção do repertório lexical de um determinado tema, pois uma palavra pode servir de gatilho para o surgimento de outras pertencentes ao mesmo campo semântico.

Os temas foram escolhidos de acordo com a realidade do aprendiz, a fim de estimular sua curiosidade e interesse, aproximá-lo do conteúdo ensinado e, principalmente, fazê-lo utilizar seu conhecimento esquemático (Widdowson, 1983; Carrel, 1983) como mais um instrumento de decodificação da linguagem durante o processo de leitura. Segundo Widdowson (1983), o conhecimento esquemático (conhecimento prévio de mundo) é responsável pelas expectativas do leitor sobre um determinado texto. Ao se pensar no papel

do conhecimento esquemático, foi possível justificar a opção por temas de domínio comum, já que o *brainstorming* se torna mais eficiente quando há a participação efetiva do aluno. Durante a atividade, foi interessante notar que as expectativas de leitura eram criadas ao passo que os itens lexicais emergiam, o que também contribuiu com uma fluidez de leitura na fase de *skimming*.

Pode-se afirmar que tal fluidez pode ter sido facilitada por uma rede lexical formada ao fim da atividade. Pode-se dizer também que a mesma estava à disposição do aluno, de forma que facilitasse a inteligibilidade, já que as palavras estavam conectadas a um tema central responsável pelo alinhamento contextual. Com isso, acredita-se que o resultado visual do *brainstorming* parece uma boa representação do *frame* a que Koch (1990) se refere, já que existe um “rótulo”, posicionado no centro, e as palavras do campo semântico, ao seu redor, como podemos observar na figura abaixo.

Figura 3: Resultado visual de um *brainstorming*



O *frame* é uma tentativa de explicar como a memória organiza informações. Além dele, existem outras teorias linguísticas que procuram dar conta do mesmo fato de forma mais minuciosa, como é o caso da *Teoria Conexionista* de Kim Plunkett (1997), no tocante às *redes neurais*. De acordo com essa teoria, o aprendizado se dá em meio a complexas redes neurais que possuem nódulos fortalecidos ou enfraquecidos de acordo com a natureza e a frequência do *input*, o que o torna mais ou menos saliente cognitivamente (Givón, 2001), caso seu valor informativo seja mais ou menos relevante para o indivíduo.

A aprendizagem estaria então vinculada a mudanças nas conexões neurais que interferem na força entre conexões de rede através de inferências estatísticas que o indivíduo realiza, a partir da avaliação do *input*, do *output* e do *feedback* que ele recebe do meio. Ao observarmos novamente a figura acima com um olhar conexionista, podemos interpretá-la como sendo uma rede neural em que o nódulo central expõe o tema e que ele é formado de ramificações léxico-semânticas que contribuem para seu fortalecimento. Durante o

brainstorming, os aprendizes, ao receberem o tema central “*global warming*” (aquecimento global) como *input*, foram provocados a enunciar as palavras pertencentes ao seu campo semântico, e esse *output* resultou em *feedback* do meio, no caso, dos participantes do evento comunicativo.

Já que a atividade estimulou a participação e a contribuição dos alunos, é possível afirmar que ela promoveu a interação, fazendo emergir um conhecimento construído coletivamente. No que tange à aquisição da linguagem, as interações possuem papel essencial na aprendizagem para os que acreditam que o conhecimento deve ser co-construído através das trocas intersubjetivas entre os sujeitos dos discursos, como é o caso do trabalho aqui apresentado. Dentro de uma linha sociointeracionista, iniciada por Vygotsky (1939), a interação entre indivíduos dá à língua *status* de meio e não de fim, o que é extremamente interessante para o processo de aquisição da linguagem por meio da leitura, já que o aprendiz entra em contato com a língua em uso real (Hulstijn & Laufer, 2001). A língua como meio implica a visão de que a linguagem é também um produto social organizado em categorias. Portanto, adquirir linguagem significa indexar sentidos/formas de acordo com situações de uso culturalmente organizadas (Ochs & Schieffelin, 1997).

Em última análise, com base na fluidez na leitura alcançada pelos alunos na fase de *skimming*, pode-se afirmar que o *brainstorming* se tornou uma escolha pedagógica importante. Tal escolha possibilitou articular saberes provenientes de diversas teorias linguísticas, tornando a prática de sala de aula uma intervenção pedagógica teoricamente fundamentada e com base nas necessidades do aprendiz (Hutchinson & Waters, 1987), e não um exercício amador de tentativa e erro. Portanto, o presente trabalho vem reforçar a ideia de que são necessárias teorias pedagógicas que emirjam das práticas de sala de aula, e não práticas pedagógicas que se restrinjam a aplicação de teorias (Brown, 2002; Kumaradivelu, 1994).

5) Metodologia

O trabalho contou com a observação de alunos ingressantes do primeiro ano do Ensino Médio, 120 (cento e vinte) no total, na maioria de nível iniciante (A1 do CEFR) ou abaixo, que tiveram aulas de inglês apenas nos seus colégios de origem, cuja metodologia de ensino era baseada, segundo eles, na assimilação de regras gramaticais da língua, que era apresentada de forma descontextualizada. Os sujeitos da pesquisa eram adolescentes entre 14 e 17 anos, distribuídos em quatro turmas: duas de Agropecuária: T. 101, com 25 alunos, e T. 102, com 30; e duas turmas de Meio Ambiente: T. 103, com 30 alunos, e T. 104, com 35 alunos.

Criada por Alex Osborn (1941), um executivo na área de propaganda, a atividade de *brainstorming* foi originalmente concebida para resolver problemas de inibição da criatividade e para dar maior liberdade de pensamento a pessoas envolvidas em projetos de diversas naturezas, tais como campanhas, métodos e estratégias de marketing, serviços, decisões de investimento, novas indústrias, dentre outras. Para o sucesso da atividade, era necessário seguir quatro regras básicas de funcionamento: a) sem críticas a ideias; b) produção de grandes quantidades de ideias; c) construção de ideias a partir de outras ideias; e d) estímulo a ideias selvagens exageradas.

Ao adaptar a atividade para a sala de aula de língua inglesa, procurou-se conservar as quatro regras desde que as ideias estivessem dentro do tema proposto que ficava posicionado no centro do quadro. A partir disso, os alunos eram estimulados a proferir qualquer palavra que viesse à mente, tanto em inglês quanto em português. Quando surgia alguma palavra em português, ela era devolvida ao meio para checar se algum aluno sabia qual era seu

equivalente em inglês, democratizando-se assim as oportunidades de ensinar e aprender uns com os outros, evitando-se repetidas intervenções do professor. Como o objetivo final era que os alunos minimizassem as interrupções na leitura na sua fase de *skimming*, isto é, leitura para compreensão geral, essa atividade serviu como um ponto de partida responsável por abrir as portas de forma eficiente para as atividades que surgiram na sequência.

Após se esgotarem todas as palavras para o tema proposto, os alunos foram levados a trabalhar a pronúncia de cada uma disposta no quadro, a fim de se familiarizarem com o sistema fonológico da língua alvo e de se reduzir o grau de inibição, já que precisariam proferir as referidas palavras no decorrer das atividades. Além disso, a repetição foi também utilizada como ferramenta de retenção do léxico na memória de trabalho, especialmente nos momentos em que os alunos perguntavam novamente pelo significado de algumas palavras ou em que o professor perguntava em português pelos seus equivalentes.

Como os alunos já tinham entrado em contato tanto com o vocabulário relevante ao tema quanto com a pronúncia de cada palavra, o próximo passo foi tentar fazer com que o léxico permanecesse por mais tempo na memória de trabalho, sem que o aprendiz necessitasse recorrer à lista todas as vezes que precisasse recuperar o significado de uma palavra durante a leitura. Para tanto, concedeu-se um tempo em torno de dois minutos para que se memorizasse o maior número de palavras possível. O tempo destinado a essa atividade foi útil também como momento de organizar mentalmente o conteúdo trabalhado até então.

Posteriormente, o professor checava o que os alunos conseguiram memorizar, proferindo palavras em português e elicitando seus equivalentes em inglês e/ou vice-versa. Esse estágio serviu como exemplificação para a atividade que os alunos iriam desempenhar em grupos menores (pares ou trios), que consistia em testar a memória uns dos outros pelo uso da tradução e/ou versão. Com isso, foi possível promover uma atividade lúdica, baseada em jogo de pergunta/resposta, responsável não só por ajudar a consolidar o léxico do tema proposto, como também a reduzir o nível de ansiedade dos participantes, a fim de que a atividade de leitura fosse a mais fluida e ininterrupta possível na fase de *skimming*.

Com o contexto e vocabulário estabelecidos e consolidados na memória de trabalho, foi então necessária uma atividade que fizesse com que o aprendiz visualizasse o texto tal como demonstrado na Figura 2 acima, ou seja, de forma que as palavras com maior peso semântico se sobressaíssem das outras com funções mais gramaticais durante a leitura. Portanto, era preciso demonstrar e fazer com que eles percebessem que a gramática pode emergir da aproximação entre um item lexical e outro. Com isso, foram selecionadas aleatoriamente palavras para que os alunos fizessem correlações semânticas. Essas correlações começaram com duas palavras, depois três e finalmente quatro. O professor então apresentava as palavras para que os alunos, com elas, formassem frases coerentes. Tomando como exemplo as palavras da Figura 3 acima, as seguintes palavras foram sugeridas para serem concatenadas.

Figura 4: Exemplo de concatenações sugeridas

<i>Carbon Dioxide – Forest Fire</i>
<i>Aerosol Gas – Greenhouse Effect</i>
<i>Cars – Industries – Carbon Dioxide</i>
<i>Rise in Temperatures – Atmosphere – Melting Poles</i>
<i>Human Destruction – Heat from the Sun – Holes in the Ozone Layer</i>
<i>Carbon Dioxide - Greenhouse Effect – Atmosphere - Rise in Temperatures</i>
<i>Melting Poles – Industries - Forest Fire - Holes in the Ozone Layer</i>

A partir desse momento, cabia à turma decidir se as frases tinham ou não coerência com o tema central. Ou seja, se algum aluno surgisse com a frase: “o *carbon dioxide* provoca *forest fire*”, esta era imediatamente rejeitada e corrigida pelos demais, ora alterando-se a posição dos itens lexicais, ora sugerindo-se uma nova concatenação. O benefício dessa atividade encontra-se no fato de ela permitir a criatividade linguística do aprendiz norteada pelo contexto, que, por sua vez, funciona como regulador da coerência textual, antes mesmo da leitura do texto proposto. Pode-se também afirmar que houve um intenso trabalho de se trazer à tona o conhecimento esquemático do aluno, extremamente necessário para a leitura de um texto em qualquer língua.

Após as atividades de pré-leitura e ensino prévio do léxico, os alunos tiveram aproximadamente um minuto para ler e depreender informações gerais do texto. Optou-se por um tempo curto para a realização da leitura por diversos motivos: era um texto curto, como podemos observar na Figura 5, abaixo; os alunos poderiam engajar-se em leitura detalhada caso mais tempo fosse dado, o que não era o objetivo da atividade naquele momento; mais tempo poderia comprometer a dinâmica da atividade, já que os alunos de nível mais avançado terminavam de ler mais rapidamente; e a percepção do tempo reduzido como desafio, tornando a atividade mais interessante para o público em questão, adolescentes entre 14 e 17 anos.

Figura 5: Texto da aula sobre *global warming*

Global Warming

Scientists say the temperature of the earth could rise by 3°C over the next 50 years. This may cause drought in some parts of the world, and floods in others, as ice at the North and South poles begins to melt and sea levels rise.

Global warming is caused by the greenhouse effect. Normally, heat from the sun warms the earth and then escapes back into space. But carbon dioxide and other gases in the atmosphere trap the sun's heat, and this is slowly making the earth warmer.

(Available at teachingenglish.org.uk. Access on 6th August, 2010)

Terminada a leitura, os alunos foram estimulados a compartilhar o que entenderam com seus colegas, em pares ou trios, e posteriormente com o restante do grupo. Assim, eles puderam comparar o que entenderam e reconstruir em conjunto o discurso do texto.

6) Discussão dos resultados

Após a aplicação da metodologia detalhada acima nas quatro turmas, verificou-se uma redução significativa das pausas na leitura para perguntas sobre vocabulário na fase de *skimming*, e aumentou-se a propensão à inferência de elementos lexicais e gramaticais dos textos, reduzindo-se o grau de ameaça que textos em inglês impunham aos alunos, tornando-os mais motivados a decodificar os textos a partir de então. Podemos então, a partir desses resultados, refletir sobre a contribuição de cada atividade no alcance desses objetivos.

Primeiramente, ao sugerir um tema central e fazer com que o aprendiz enuncie palavras relacionadas a ele, podemos notar, além da emergência de elementos que consolidarão o contexto de leitura, uma integração entre a abordagem lexical de Michael Lewis (1993), a organização do léxico em *frames* no sistema cognitivo do indivíduo (Koch, 1990), a construção de redes neurais cujos nódulos se fortalecerão na promoção da relevância pelo *input*, *output* e *feedback* (Plunkett, 1997), a influência do conhecimento esquemático como facilitador da atividade final, e a aprendizagem de categorias lexicais indexadas ao meio através da interação entre indivíduos em diferentes níveis (Vygotsky, 1939; Ochs & Shieffelin, 1997).

Verificando-se como o *brainstorming* se configura na sala de aula de língua inglesa, é fácil notar sua imediata conexão com a abordagem lexical (Lewis, 1993): elementos léxico-semânticos orientados por um tema comum que corrobora com o estabelecimento do

contexto. Percebe-se, com isso, que o léxico encontra-se no centro da atividade e que tudo, inclusive a gramática, emerge a partir dele.

Entretanto, algo menos óbvio surge na enunciação dos alunos: o fato deles não se limitarem a expressar apenas itens lexicais simples, formados por apenas uma palavra, mas grupos lexicais inteiros compostos por substantivos, adjetivos, preposições, artigos etc., como podemos observar na seguinte expressão retirada do exemplo na Figura 3: *holes in the ozone layer* (substantivo + preposição + artigo + substantivo + substantivo). O mais interessante foi perceber que não houve qualquer interrupção durante a atividade para perguntas sobre o significado de *in* ou *the*, o que sugere que as palavras gramaticais começaram a ser reconsideradas como elementos chave desde os primeiros momentos da intervenção pedagógica, não somente durante leitura propriamente dita.

Novas palavras surgiam conforme outras palavras eram enunciadas durante o *brainstorming*. Isso pode levantar os seguintes questionamentos: será que uma nova palavra surgia por causa da correlação que ela tinha com o tema central apenas, com as outras palavras que surgiram antes dela, ou por causa da correlação entre o tema central e as palavras enunciadas previamente? Será que podemos prever uma ordem das enunciações que emergem durante o *brainstorming* a partir da perspectiva dos *qualia* Aristotéticos (Pustejovsky, 1995), ou tal ordem são genuinamente aleatórias (Koch, 1990; Plunkett, 1997)?

Tais perguntas requerem investigações mais aprofundadas que não podem ser contempladas no presente trabalho. O que se pode afirmar, a partir da observação dos resultados, é que a organização do léxico em torno de um tema central é uma importante ferramenta de retenção de vocabulário na memória de trabalho, suficiente para uma bem sucedida compreensão textual na fase de *skimming*. Além disso, a materialização gráfica da atividade sugere uma organização cognitiva através do que Ingedore Koch (1990) chamaria de *frames*, do que Kim Plunkett (1997) chamaria de redes neurais interligadas, e do que Widdowson (1990) e Carrel (1983) chamariam de manifestação do conhecimento esquemático.

No que tange ao conhecimento esquemático, tanto as atividades de enunciação a partir de um tema quanto as concatenações lexicais realizadas pelos alunos no final da sequência são importantes elementos que informam ao professor sobre o que se sabe sobre o assunto abordado, o que pode indicar antecipadamente o sucesso ou o fracasso da leitura do tema escolhido, já que quanto maior for o conhecimento prévio do aluno sobre um determinado tema, maiores serão suas chances de compreendê-lo em uma outra língua. Felizmente foram selecionados temas que não causaram problemas de compreensão por partes dos alunos, pois se tratavam de assuntos amplamente veiculados na mídia em 2010, ou eram temas de interesse dos respectivos cursos técnico, a saber: gripe H1N1, erosão dos solos e aquecimento global. Portanto, como esses contextos eram familiares aos alunos em questão, isso suscitou a curiosidade de saber como as informações a que eles já tinham em sua língua mãe se articulavam em uma outra língua, no caso, o inglês.

Finalmente, foi preciso fazer com que o conhecimento adquirido pelo grupo se tornasse algo inerente ao meio, isto é, algo compartilhado pelos membros da comunidade de prática. Ao invés de simplesmente fazer os alunos copiarem uma lista de palavras e aumentar as chances delas caírem no esquecimento pouco tempo depois, a manipulação dessa lista entre os alunos ajudou a prolongar a retenção do novo léxico na memória, o suficiente para uma boa fluidez na leitura. Tal manipulação ocorreu por meio da interação verbal, já que se acredita

que o conhecimento é co-construído através da troca intersubjetiva entre indivíduos na interação (Vygotsky, 1939; Ochs & Schieffelin, 1997). Portanto, pode-se dizer que as atividades interativas permitiram uma maior intimidade do aprendiz com as palavras do contexto co-construídas no início da atividade de *brainstorming*, e essa integração pode explicar como o aprendiz consegue se apropriar do léxico mais eficientemente.

7) Conclusão

Ao longo desse trabalho, foi possível perceber o papel do léxico na decodificação de textos em língua estrangeira, em particular em língua inglesa. Percebeu-se que levar o aprendiz a observar manifestações linguísticas de textos nos elementos léxico-semânticos é um eficiente instrumento de ensino da língua em que o foco gramatical dá lugar à concatenação de sentidos, fazendo com que o texto se torne veículo de comunicação e não um conjunto de frases sistematicamente estruturadas.

Foi também possível notar que todo conhecimento compartilhado provém dos aprendizes da comunidade de prática, e que cabe ao professor organizá-lo de forma que facilite sua retenção na memória de forma integrativa, participativa e democratizando as oportunidades de participação. Com base nessas considerações, é possível sugerir algumas respostas às perguntas elaboradas no início deste trabalho: que metodologia de ensino facilita a aquisição do vocabulário de alunos iniciantes na leitura instrumental em língua inglesa? Como promover o novo léxico de forma que este estimule o fluxo de leitura necessário para compreensão geral na fase de *skimming*?

Diante do problema de fluidez na leitura na fase de *skimming*, que muitos dos 120 alunos encontravam durante a atividade, percebeu-se que a conjugação das crenças e práticas oriundas da abordagem lexical de Lewis (1993) com pressupostos conexionistas concernentes a organização do léxico em *redes neurais* (Plunkett, 1997) ou *frames* (Koch, 1990), aliados a práticas sociointeracionistas (Vygotsky, 1939) para a indexação do novo conhecimento ao meio (Ochs & Schieffelin, 1997), permitiu que o aprendiz voltasse seu olhar para o léxico no momento da leitura e começasse a inferir as palavras gramaticais do texto. Isso, como foi visto, não somente minimizou as interrupções inoportunas durante a leitura para compreensão geral, como também aumentou a motivação do aprendiz-leitor, já que o texto em inglês passou a não mais representar uma ameaça.

Portanto, sugere-se que o novo léxico é promovido eficientemente quando o professor articula o conhecimento esquemático do aprendiz de forma participativa, levando os membros da comunidade de prática a contribuir com a aprendizagem uns dos outros através da co-construção do conhecimento nas interações. Este pode ter sido o principal favorecedor da fluidez na leitura dos alunos na fase de *skimming*.

REFERÊNCIAS

BROWN, H.D. "English language teaching in the "post-method era: toward better diagnosis, treatment, and assessment" In: Richards, J.C. & Renandya, W.A. (Eds). *Methodology in language teaching*. Cambridge: CUP. 2002.

CARREL, P. L. Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge, in second language comprehension. In : *Reading in a Foreign Language*, vol.1, 1983.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK. *Common European framework of reference for languages*. Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf. Acesso em: 25 fevereiro. 2011.

DUDLEY-EVANS, T. & JOHN, M.J.S. *Developments in English for specific purposes: a multidisciplinary approach*. CUP: 1998.

EDWARDS & MERCER. Communication and control. In: B. Stierer & J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice*, p. 189-201. Clevedon: Multilingual Matters: 1994.

GIVÓN, T. *Syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

HULSTIJN, J.H. & B. Laufer. Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 2001.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. *English for specific purposes*. CUP: 1987.

INFINITE INNOVATIONS LTD. *History and use of brainstorming*. Disponível em: <http://www.brainstorming.co.uk/tutorials/historyofbrainstorming.html>. Acesso em: 4 março. 2011.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford Applied Linguistics Series. OUP: 2000.

KOCH, I. V. *A coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto, 1990, p. 72.

KUMARADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27-47, 1994.

LEWIS, M. *The lexical approach*. Hove, LTP, 1993.

MacWHINNEY, B. Mechanisms of language acquisition. In: MacWHINNEY, B.: *The 20th Annual Carnegie Symposium on Cognition*. N.J.: Routledge, 1987.

OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. O impacto da socialização da linguagem no desenvolvimento gramatical. In FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B.: *Compêndio da linguagem da criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PLUNKETT, K. Abordagens conexionistas da aquisição da linguagem. In: FLETCHER, P.; MacWHINNEY, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1995.

VYGOTSKY, L. *Thought and speech*. Psychiatry, II, 1, 1939.

WEBB, S. *The effects of repetition on vocabulary knowledge*. OUP, 2007. Disponível em: <http://applied.oxfordjournals.org>. Acesso em: 2 jun. 2010.

WIDDOWSON, H. G. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1990.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP, 1983.

MAIS DO MENAS: ONDE A EXPOSIÇÃO JAMAIS ESTEVE

Thayane Santos Antunes (UERJ)¹
Ricardo Joseh Lima (UERJ)

RESUMO: Este trabalho tem dois objetivos centrais. O primeiro é a apresentação de uma discussão sobre a exposição “Menas, o certo do errado e o errado do certo”, realizada pelo Museu da Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2010. São descritas as instalações que fazem parte dessa exposição e em seguida análises críticas dessas instalações são levantadas. Essas análises se centram nas dificuldades que os curadores tiveram de concretizar o objetivo de transmitir informações sobre o conceito de erro, que seria considerado como relativo e atrelado à inadequação de registros. As falhas apontadas são de várias ordens: informações incompletas, contraditórias e ambíguas. O segundo objetivo é a apresentação de uma proposta de instalação “extra” para a exposição Menas, que procura solucionar as dificuldades que essa exposição enfrentou para transmitir suas informações. Utilizando muito menos estrutura e materiais, essa instalação “extra” pretende agir diretamente na questão do conceito de erro, o que leva também a focalizar o tema do Preconceito Linguístico, que permaneceu ausente da exposição Menas. A instalação “extra” também pode ser pensada de modo autônomo em relação ao Menas, podendo constituir um instrumento de divulgação de combate ao Preconceito Linguístico.

1) Introdução (ou: O que é e para que serve uma exposição?)

Entre os meses de março e julho de 2010, o Museu da Língua Portuguesa realizou a exposição temporária “Menas: o certo do errado e o errado do certo”, a primeira do Museu, focalizando um assunto linguístico e não literário. O título da exposição não é apenas chamativo, mas também é provocador: coloca em destaque uma palavra estigmatizada e propõe um jogo de inversão de valores a respeito dos conceitos de “certo” e “errado” (ver Bagno 1999 e Leite 2008). Nesta Introdução, vamos fazer alguns comentários sobre o conceito de exposição e suas relações com o tema da divulgação científica, especificamente, da divulgação linguística.

Podemos, inicialmente, definir exposição como sendo a utilização de um espaço por um determinado período de tempo para apresentar informações, por diversos meios, a um público. Uma exposição pode ser a reunião de obras que tenham algum ponto em comum, por exemplo, quadros do mesmo período ou tratando de um mesmo tema, com a finalidade de despertar no público uma consciência a respeito de seus objetivos. Para tanto, pode-se conceber uma espécie de roteiro, fruto de um planejamento em que as partes de uma exposição dialogam entre si, fazendo conexões que vão, fatalmente, levar à finalização de um conjunto de ideias que seja apropriado para uma reflexão consciente. Deve ficar claro que estamos apontando para uma possibilidade de direcionamento de uma exposição, deixando com isso em aberto a existência de outros modelos, uma vez que o tema do nosso trabalho é uma exposição voltada para um assunto que tem mais proximidade com a ciência do que com a arte. Se a pretensão é divulgar informações a respeito do trabalho e das descobertas de uma ciência, no caso, a Linguística, a concepção de exposição descrita acima pode, ou até deve, ser tomada como parâmetro para o sucesso dessa tarefa.

Em se tratando da Linguística, a discussão sobre a concepção de exposição e a questão da divulgação científica se torna mais complexa. Isso porque não se tem notícia de um evento de tal extensão e alcance midiático que tenha focalizado um tema linguístico e, além disso, esse é um tipo de tema que desperta paixões e polêmicas, quase sempre mal compreendidas. Portanto, o desafio de comunicar com o público conceitos de “certo” e “errado” em língua

¹ Aluna de graduação em Letras, orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima (UERJ).

requer que os construtores dessa comunicação tomem uma série de cuidados que, em outra ocasião, não seriam necessários (ver os casos discutidos por Possenti 2009a,b) . Assim, por exemplo, o subtítulo da exposição deve ser assimilado de igual maneira por esse público: o destaque dado ao “certo do errado” precisa também ser dado ao “errado do certo”; e, a ambos, partes da exposição necessitam fazer menção, de tal maneira que o jogo de palavras não seja visto de modo confuso pelo público. Ao final... O que se pretende com o final? Dado o caráter polêmico do tema, pode-se, no máximo, convidar o público a fazer uma reflexão sobre ele? É possível, desejável, que esse final seja mais do que um convite, podendo assim, expressar uma ideia a ser defendida pelos expositores?

As questões apresentadas nos parágrafos acima constituíram o foco da nossa análise a respeito da exposição “Menas”. Na seção seguinte, detalharemos a estrutura dessa exposição, com destaque para seus objetivos. Depois, apresentaremos uma visão crítica a respeito desses objetivos, investigando em que grau eles foram (des)cumpridos. Por fim, retomamos as ideias principais dessa Introdução, apresentando um roteiro de exposição que conjuga os ideais que formaram o “Menas”, concretizando-os de um modo simples, original, divertido e, crucialmente, radical.

2) Descrição da exposição Menas

A exposição “Menas: o certo do errado e o errado do certo” foi composta por sete instalações. Todas as instalações, exceto a primeira, possuíam um texto explicativo sobre seus objetivos e motivações, e, inclusive, havia um texto explicativo sobre a própria exposição, o qual explicava que “MENAS, a exposição, defende a ideia de que há mais maneiras de analisar a linguagem do que a velha dicotomia do certo ou errado.” e que “Entre brincadeiras, reflexões, frases de todo tipo e arte literária, MENAS propõe uma discussão que desafia nossas certezas, diluindo parte das fronteiras entre o culto e o popular”.

A primeira instalação acontecia na entrada dos visitantes no Museu. Eram cartazes espalhados perto da bilheteria e do elevador que levava ao andar da exposição. Alguns continham “erros de português” e outros continham perguntas provocativas. O fato de não haver nenhum texto explicativo, ao contrário das demais instalações, e de não haver nenhum elo entre os cartazes fez com que poucos visitantes dessem atenção a essa instalação. Em vídeos de apresentação da exposição, um dos curadores apresenta instalação por instalação, mas não começa por essa, o que pode ser explicado pelos problemas levantados.

Na segunda instalação, denominada “Óculos”, havia diversos quadros transparentes com palavras soltas e, em frente a cada um, um local por onde o visitante deveria posicionar os olhos em posição frontal para o quadro, através de um pequeno buraco, como é possível ver na Figura 1. O texto explicativo dessa instalação aborda o fato de, muitas vezes, vermos as coisas de modo diferente do que são, ou seja, de uma maneira distorcida, devido à perspectiva que adotamos ao observá-las. Essa instalação propõe que olhemos a nossa língua de um novo ângulo, utilizando novas lentes, para que, durante a exposição, possamos abrir nossos olhos a novas possibilidades de pensar a Língua Portuguesa e a questão do certo e do errado.

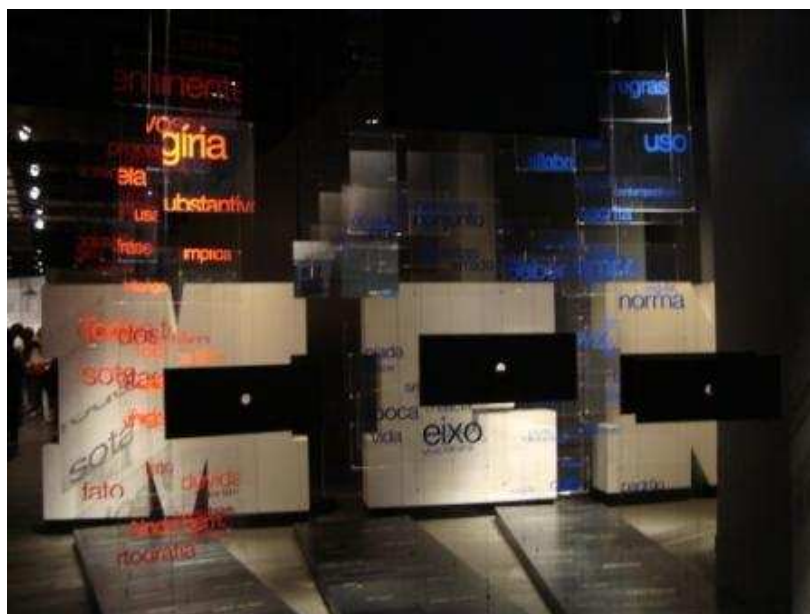


Figura 1. A estrutura da instalação “Óculos”

Ao posicionar os olhos na direção indicada, o visitante via formada uma frase. O objetivo desta instalação era mostrar que nem tudo fica claro se visto apenas de um ponto de vista. É necessário que se observem todos os lados de uma situação, no caso, o “erro”, e somente dessa forma, será possível perceber que nem tudo é o que parece.

As frases “escondidas” nessa instalação tratavam de temas diferentes acerca da Língua Portuguesa, todas defendendo um ponto de vista supostamente discriminado. Em cada frase havia um aspecto diferente relativo à Língua Portuguesa, ou seja, não havia um padrão nem uma ordem acerca dos quais as frases discorriam. As frases são as seguintes:

- Todos têm sotaque. Ainda bem.
- Se alguém usou uma palavra, ela existe.
- O erro de hoje pode ser o acerto de amanhã.
- Saber falar e escrever é fazer-se compreender.
- Não existem erros absolutos em língua.
- Língua é uso.
- A língua varia no tempo e no espaço.
- As crianças dão à língua a lógica que ela não tem.
- As gramáticas têm mais dúvidas do que certezas.
- Quero ser um poliglota na minha própria língua.

A terceira instalação, “Erros Nossos de Cada Dia”, era composta de uma grande parede dividida em vários quadros, no total 100, como se vê na Figura 2. Em cada quadro havia um exemplo de erro cometido por nós brasileiros no uso da Língua Portuguesa e, abaixo do exemplo, a explicação do erro ou do modo correto de uso da expressão ou palavra, segundo os gramáticos. Os erros mostrados nessa instalação não possuíam padrão, ou seja, foram inclusos erros de ortografia, concordância, registro, entre outros.



Figura 2. Parede com exemplos de erros cometidos na Língua Portuguesa

Nessa instalação, o texto explicativo diz que “é tênue a linha que separa o certo do errado” e “Não há certo absoluto. Não há erro absoluto”, além de fazer uma comparação entre a variedade aprendida na escola – norma padrão da língua – e a aprendida no ambiente familiar – norma não padrão. Mas o ponto mais importante se encontra em uma das últimas frases do texto, que diz o seguinte: “É bem provável que, no futuro, muitos desses ‘nossos erros’ se tornem acertos.”

Alguns exemplos apresentados na parede da instalação, com suas respectivas explicações:

(1) - “Há **menas** pessoas aqui do que ontem.”

No padrão culto da língua, a palavra “menos”, quando funciona como pronome indefinido, permanece invariável, mesmo quando se refere a um substantivo feminino.

(2) - “Ele tinha **chego** atrasado.”

O português dispõe de alguns verbos que admitem duas formas de particípio passado: *aceitar* (*aceitado e aceito*), *imprimir* (*imprimido e impresso*), *eleger* (*elegido e eleito*) etc. Estendendo essa possibilidade morfológica, obtêm-se formas como *chego*, ainda não acolhidas pela norma culta.

(3) - “Espero que **seje** bom pra você.”

O verbo em negrito está no presente do subjuntivo, por estar subordinado a *espero que*. Nos verbos regulares terminados em *-er* e *-ir*, esse tempo verbal se forma com a vogal **a** (como em *espero que beba*, *espero que parta*) e nos verbos terminados em *-ar*, com a vogal **e** (como em *espero que fale*). Portanto, o presente do subjuntivo do verbo irregular *ser* é *seja*. A forma *seje* não é aceita pela norma culta.

Na quarta instalação, o visitante se depara com “computadores” compostos de uma tela e alguns botões abaixo, nos quais aparecem perguntas sobre o uso da Língua Portuguesa,

cada uma com três ou quatro opções distintas (em algumas questões, havia quatro opções, enquanto em outras, apenas três). O visitante deverá escolher uma delas. Esta instalação chama-se “Jogo do Certo e do Errado” e, de acordo com o texto explicativo da mesma, aborda, principalmente, as questões “estritamente gramaticais”. No texto, entretanto, há ainda explicações sobre “erros de linguagem”, que ocorrem “porque escolhemos um registro linguístico incompatível com a situação de comunicação”, além de erros de outra natureza, como semânticos, lexicais e de construção do texto.

O “Jogo do Certo e do Errado” funciona de modo bem simples: o visitante vê a sua frente, na tela, uma pergunta sobre um uso de certa palavra ou expressão na Língua Portuguesa, e deve, após ler as opções, escolher uma delas. A questão principal, é que, neste jogo, todas as respostas são consideradas corretas (ou incorretas, dependendo da pergunta), isto é, independentemente da escolha do visitante, o computador lhe dirá que está correto. Na mesma tela em que a resposta é dita como correta, aparece ainda uma explicação breve sobre o uso da opção escolhida, uma porcentagem de quantos visitantes escolheram aquela mesma opção e a explicação de por que todas as alternativas eram corretas. Abaixo, nas Figuras 3 e 4, exemplo de uma das questões e da mensagem seguinte à resposta:

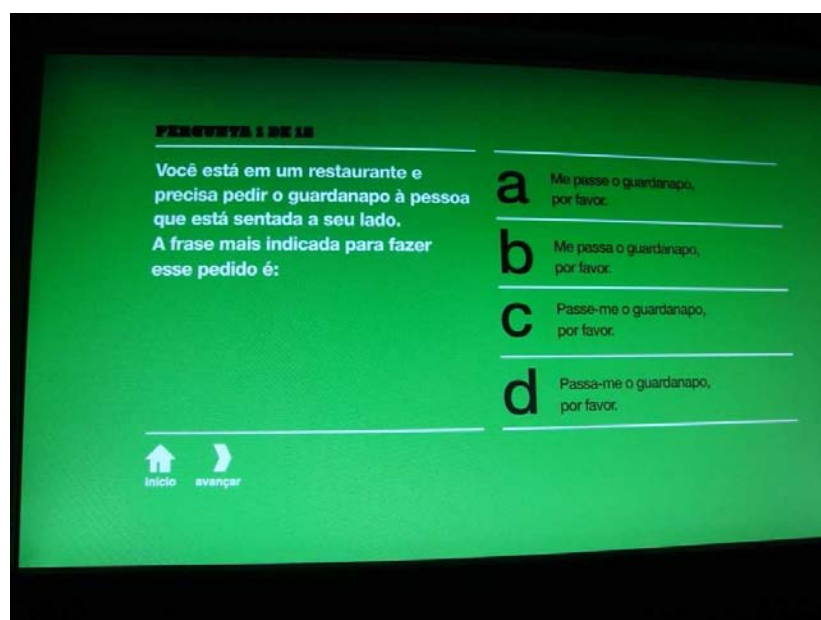


Figura 3. Exemplo de uma das questões do “Jogo do Certo e do Errado”

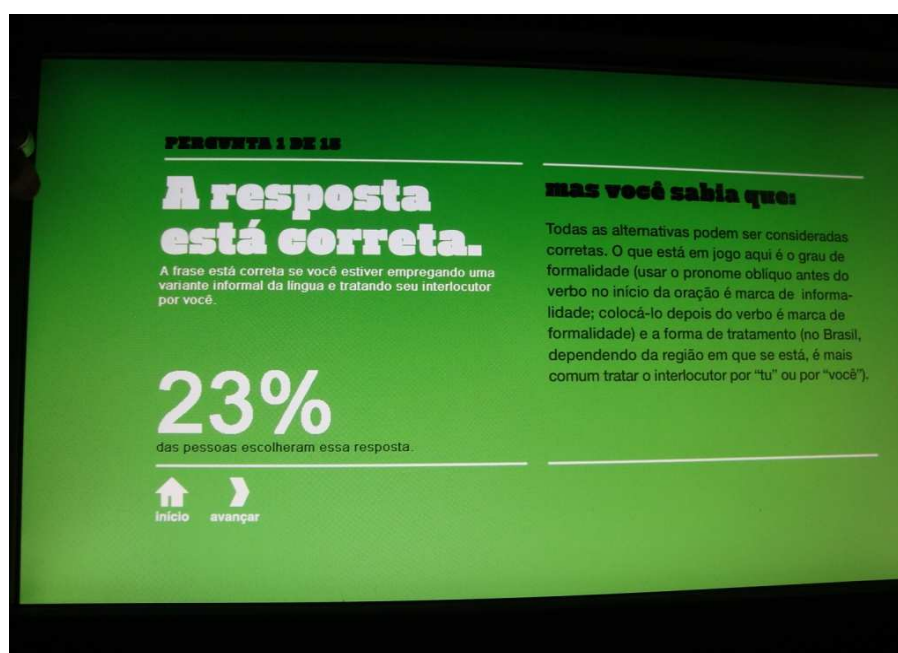


Figura 4. Mensagem seguinte à resposta: Todas as alternativas sempre estão corretas.

No total, o “Jogo do Certo e do Errado” possuía 15 questões neste mesmo estilo. Ao final do jogo, uma tela aparecia com a seguinte mensagem, convidando o visitante a iniciar o jogo novamente:

“Parabéns! Você chegou ao fim do Jogo do Certo e do Errado. Mas o desafio continua. No dia a dia você vai encontrar um monte de situações em que algo parece estar certo (mas não está) e descobrir outras palavras ou expressões que você tem certeza de que são erros (e, na verdade, não são). A língua é assim mesmo, parece complicada, mas é ótima para jogar. Vamos começar novamente?”.

“Biblioteca de Babel” é o nome da quinta instalação da exposição Menas. O nome, propositalmente contraditório, é explicado da seguinte forma no texto explicativo da instalação: “*Biblioteca de Babel* é uma expressão poderosa, que capta a língua portuguesa no que ela tem de estruturado, ordenado, previsível, convivendo com o imprevisível, o criativo, o poético.”

Essa instalação, por sua vez, era composta de diversos materiais: livros, móveis, instrumentos musicais, estantes, quadros, entre diversos outros. Dentro dessa “organização desorganizada”, encontram-se trechos de obras literárias, músicas, poemas, textos de grandes autores, todos com “erros”, variedades diferentes da norma culta ou frases que remetiam ao objetivo da exposição, como se observa nas Figuras 5 e 6.

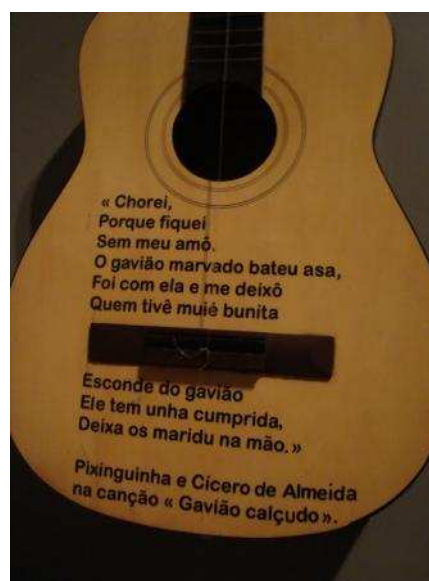
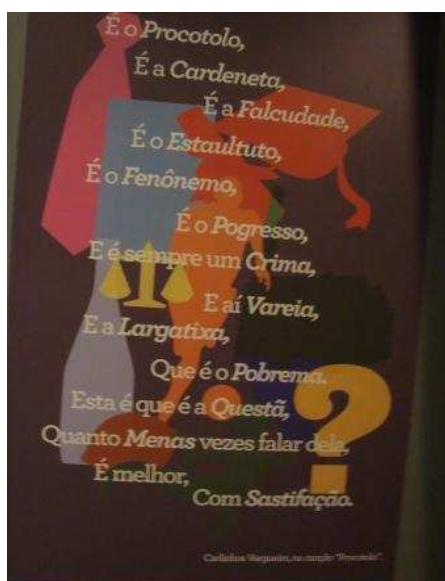


Figura 5. Trecho de música com “erros” Figura 6. Trecho de música com “erros”

Chegando à penúltima instalação, o visitante encontra uma grande tela dividida em quatro partes, como vemos na Figura 7, nas quais é reproduzido um vídeo sobre quatro mulheres que se encontram no banheiro da própria exposição. “Norma, a Camaleoa” é o nome do vídeo e também o nome da instalação. São quatro mulheres com o mesmo nome – “Norma” – que discutem sobre a nossa língua. Cada uma das personagens tem seu ponto de vista em relação à Língua Portuguesa: Norma Helena, a norma gramatical; Norma Lígia, a norma semântica; Norma Brigitte, a norma lexical; e Norma Maria, a norma discursiva. O vídeo dura cerca de dez minutos e o texto explicativo desta instalação expõe que “Elas (as Normas) são quatro em uma, quando uma mesma expressão apresenta problemas oriundos dos quatro sistemas. Elas são uma em quatro, quando o erro proveio de um sistema só”.

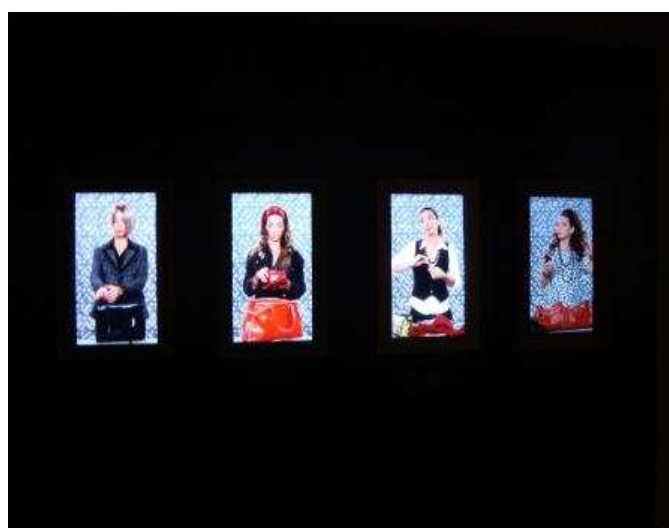


Figura 7. Vídeo das Normas.

A última instalação da exposição “Menas: o certo do errado, o errado do certo” recebeu o nome de “Janelas Abertas”, e trata-se realmente disto. As janelas do Museu da Língua Portuguesa, geralmente fechadas, encontram-se abertas, com ampla visão para o lado

de fora. Na instalação, montada no corredor final da exposição, que leva o visitante diretamente à saída, como mostra a Figura 8, há diversos exemplos de “erros” e frases populares localizadas nas paredes, dois destes apresentados na Figura 9. Há ainda, em áudio, os comentários de Nuno Ramos, Paulo Lins, Suzana Salles e Manuel da Costa sobre o tema da exposição e uma discussão entre eles sobre as frases e expressões apresentadas na instalação “Janelas Abertas”. A última frase do último texto explicativo da última instalação é a seguinte: “É hora de voltar à rua, para arejar a língua e fazer circular palavras”.



Figura 8. A 7ª instalação, no corredor



Figura 9. Placas com erros na 7ª instalação.

3) Objetivos da exposição

Não é uma tarefa fácil realizar uma análise crítica dos objetivos da exposição Menas. Isso se deve ao fato de não existir um documento ou material disponível em que se apresente um tópico chamado de “Objetivos”. O que temos como material são os textos que descrevem as instalações e entrevistas concedidas pelos curadores da exposição. Ainda assim, a lista de objetivos obtida é demasiado grande para que seja realizada uma análise individual. Portanto, tivemos que adotar alguns critérios para obter uma lista que, mesmo reduzida, fosse capaz de englobar as principais ideias que motivaram o Menas. Além da análise dos objetivos da exposição, cabe nesta seção uma retomada das considerações feitas na Introdução a respeito de temas como Divulgação Científica e Linguística, entre outros.

Podemos, esquematicamente, apresentar os principais objetivos da exposição Menas:

- (a) Fazer um convite ao visitante para refletir sobre os conceitos de “certo” e de “errado” para que ele possa mudar sua percepção desses conceitos;
- (b) Apresentar uma nova definição de “erro”, que passa a ser concebido como o uso inadequado de uma forma (ou seja, o uso de um registro informal em um ambiente formal e vice-versa);
- (c) Desmistificar o conceito de “erro”, relativizando-o e apresentando justificativas para o uso de uma forma inadequada.

O objetivo (a) é abordado de imediato pela exposição na instalação “Óculos”, que traz frases como “O erro de hoje pode ser o acerto de amanhã” e “Não existem erros absolutos em língua”, que tratam diretamente dos conceitos de “certo” e “errado”. Embora o texto que acompanha a instalação apresente informações sobre as ideias contidas nessas frases, a instalação em si não traz nenhum outro material a respeito do tema. O visitante deve, então, ir para a instalação seguinte, “Erros nossos de cada dia”, para formar uma opinião mais segura. Essa instalação será analisada quando da exploração do item (c). Por enquanto, fica um registro marcante a respeito dela: quando perguntada sobre os tipos de erro que apareciam no imenso mural da instalação, uma monitora da exposição respondeu literalmente “tudo o que está aí nesse painel em frente está errado mesmo”.

Essa resposta está em confronto direto com o objetivo (a), uma vez que apenas reproduz um pensamento conservador e retrógrado a respeito do conceito de erro. No entanto, não caberia julgar o sucesso de (a) apenas por essa resposta. Por isso, analisamos diversos vídeos realizados acerca da exposição. Em vários deles, há entrevistas com visitantes, e decidimos classificar as falas desses visitantes em relação ao objetivo (a), como “opostas”, “neutras” e “coerentes” com esse objetivo. Um total de 15 comentários foi analisado. Quatro foram considerados como “coerentes”, três como “neutros” e oito como “opostos”. Considerando que dos quatro comentários coerentes, dois foram feitos por professores, temos uma proporção de comentários “opostos” bastante significativa e problemática para os idealizadores da exposição.

Dentre os comentários coerentes, destacamos: “abriu meu olhar pra língua... tem muitos jeitos diferentes de falar...”; “todos os erros que nós cometemos, que a gente pode cometer, não é pecado”. Dentre os opostos ao objetivo (a), destacamos: “Deixa eu estudar... mas quase todo mundo fala “para mim”, quem fala “para mim” é índio”; “quando eu vou falar, às vezes uso *menas* (a repórter pergunta: “agora não vai falar mais?”), espero que não”. Os comentários opostos deixam transparecer uma visão preconceituosa (“quem fala pra mim é índio”) e estigmatizada (a pessoa não vai mais falar *menas*). Desse modo, podemos concluir que o objetivo de mudar os conceitos dos visitantes a respeito do certo e do errado não se concretizou como os idealizadores da exposição imaginaram.

O objetivo (b) enfatizava a “metáfora da roupa”: assim como não se vai de bermuda a um casamento, não se vai de terno à praia; do mesmo modo, não se deve usar um registro informal em um ambiente formal e não se deve usar um registro formal em um ambiente informal. Essa metáfora fez parte várias vezes das falas dos idealizadores da exposição. A instalação “Norma, a camaleoa” era a parte da exposição em que se veiculava a ideia de que a língua possui várias normas e de que não haveria uma superior a outra. Um dos personagens do vídeo, no entanto, encarnava a “Norma Gramatical”, que não aceita outras normas, corrigindo-as. Durante todo o vídeo, as demais “Normas” argumentam e rebatem as críticas feitas pela “Norma Gramatical”. O final, porém, é surpreendente para o enredo da metáfora da roupa: uma das “Normas” diz “Vamos marcar de se ver” e é corrigida pela “Norma Gramatical”, “Vamos marcar de nos ver”; a correção é aceita pelas demais “Normas” e o vídeo termina. O detalhe crucial é que a ação do vídeo se passa no banheiro do Museu da Língua Portuguesa. A pergunta que não quer calar é: ora, o banheiro é um ambiente informal, portanto, nada haveria de mais em usar um registro informal (“vamos marcar de se ver”). Mesmo assim, o registro informal não apenas é corrigido, como essa correção é aceita. No final das contas, o “certo” venceu o “errado” e a ideia de que o erro é apenas um uso inadequado não vingou, pois nem esse uso inadequado teve chance, tendo vencido a (velha) ideia de que o “errado” não deve ser pronunciado.

O objetivo (c) está diretamente relacionado à instalação “Erros nossos de cada dia”, uma vez que o imenso painel montado não trazia apenas os 100 erros mais comuns, mas, abaixo de cada um, um comentário. De acordo com os idealizadores da exposição, esses comentários seriam explicações, que justificariam os “erros”. Assim, o visitante passaria a entender a existência dos erros como suportada por uma lógica e, com isso, mudaria seu conceito sobre “erro”. Embora alguns comentários sejam explicações tal como descrito acima, a maioria não cumpriu esse papel e, muito pelo contrário, em muitos casos descrevia o erro de tal forma que se tornava praticamente impossível aceitá-lo. No primeiro grupo, temos para “Ele tinha chego atrasado”, o seguinte comentário: “como há verbos que admitem duas possibilidades de particípio (eleger – elegido e eleito), estendeu-se isso ao verbo chegar”. Para o segundo grupo, há casos como o de “Espero que seja bom para você: Verbos de 2ª conjugação no subjuntivo terminam em –a (comer-coma, beber-beba) e o mesmo acontece com o verbo ser (ser-seja)” e “O carro dele deu perca total”: “No padrão culto da língua, a palavra “perda” é que costuma ser usada, mesmo que alguns dicionários (como o *Houaiss*) já registrem a forma “perca””. No primeiro caso, tem-se uma explicação de como se conjuga o verbo “ser”, mas não de por que a forma “seja” existe. A situação é problemática porque o comentário apresenta a lógica da norma padrão, o que pode fazer o visitante pensar que “seja” não possui nenhuma lógica. No segundo caso, embora se destaque que a forma “perca” já é até registrada, não se apresenta uma justificativa para seu uso. Devemos notar que a forma “perca” é bastante estigmatizada e, portanto, não se encontra em situação de variação com “perda”. A ausência de explicação deixa, mais uma vez, o visitante sem ter noção do porquê de os “erros” existirem.

As análises acima mostram um quadro preocupante: não se pode dizer que os principais objetivos da exposição Menas foram atingidos. O “certo do errado” (ou seja, a lógica do erro) pouco apareceu e não foi colocado em destaque; O “errado do certo” (ou seja, a postura preconceituosa) também não foi abordado de modo direto; além do mais, quando apareceu, no vídeo das “Normas”, não foi criticado. Cabe-nos, agora, perguntar por que os objetivos não foram atingidos. Há várias possibilidades. Uma delas é que, por causa da amplitude dos objetivos, os idealizadores acabaram não conseguindo focalizá-los como deveriam. Outra possível explicação é que os idealizadores não quiseram tratar de tema tão espinhoso (a revisão dos conceitos de “certo” e “errado”) de modo direto e claro. Ainda, podemos pensar em uma terceira possibilidade: mesmo com o uso de vídeos, apoio visual, computadores, etc. a premência do que deve ser um evento de Divulgação Científica para a Linguística não foi incorporada pelos idealizadores. A revisão dos conceitos de “certo” e “errado” e a consequente luta contra o preconceito linguístico são temas que devem guiar o formato de um evento como esse de tal modo que o evento seja visível e compreensível de modo direto e claro. Talvez as três possibilidades de explicação juntas deem conta do que aconteceu na exposição Menas. A seguir, apresentamos uma atividade que visa superar esses obstáculos e atingir plenamente os objetivos traçados.

4) Uma outra “exposição”

A proposta da exposição “Menas: o certo do errado, o errado do certo” é interessante e promissora. Porém, seus curadores pecaram em não respeitá-la durante a elaboração do evento.

De acordo com os próprios organizadores, seus objetivos eram “defender a ideia de que há mais maneiras de analisar a linguagem do que a velha dicotomia do certo ou errado” e propor “uma discussão que desafia nossas certezas, diluindo parte das fronteiras entre o culto e o popular”. Entretanto, ao analisarmos a exposição, seus detalhes, seus elementos e, principalmente, o que é aprendido por seus visitantes, percebemos claramente que tudo que foi dito como objetivo nunca chegou a se concretizar. Ao contrário, esses objetivos podem ser encarados somente como estratégia de marketing para atrair a atenção do público – assim como o próprio nome polêmico da exposição: “Menas”. Esse nome, aliás, desperta o interesse das pessoas por ser diferente, considerado anormal e, em outras palavras, errado. A exposição, que deveria mudar esse pensamento estereotipado, explicando as regras deste chamado “desvio” e desmistificando o velho conceito de errado, faz com que o visitante saia do local tendo a certeza de que, nas palavras de um dos monitores do Museu, “tudo que está aí, está errado mesmo.”

Nossa proposta alternativa para solucionar este problema na concepção da exposição é um pouco radical, porém justa e fiel aos verdadeiros objetivos declarados pelos idealizadores da exposição. Uma nova instalação com outra abordagem, mais clara e explicativa.

Essa instalação seria a última da exposição, como o complemento final para garantir que as pessoas que a visitaram tenham assimilado o verdadeiro espírito de todo esse evento: o combate ao preconceito linguístico, a prova de que todos os usos da Língua Portuguesa estão corretos e são igualmente importantes, de que todos os considerados erros não são erros e possuem lógica e explicação. A estrutura da instalação encontra-se na Figura 10:

Um outro MENAS		
Onde a Exposição jamais esteve: a 8ª instalação		
Uma situação...	Uma explicação...	Um convite...
Um vídeo da TV Escola sobre a forma "menas"	Um esquema contando a lógica por trás do "menas"	Um vídeo informal estimulando o debate

Figura 10. Estrutura da 8ª instalação

A 8ª instalação – uma vez que a exposição original já contava com sete – começaria com um exemplo explícito de preconceito linguístico, especificamente em relação à pronúncia da palavra *menas*. O visitante encontraria logo à sua frente, ao entrar na instalação, um vídeo da série “Orto&Grafia” da TV Escola. Neste vídeo, claramente voltado para o público infantil, dois fantoches conversam de modo gramaticalmente correto, explicitando a maneira certa de se falar e usar as palavras. No caso do vídeo sobre o *menas*, duas crianças e um adulto são apresentados conversando, falando frases como ‘menos laranja’, ‘menos maçã’ e ‘menos chatice’, buscando mostrar como se deve falar, ou seja, utilizando a palavra *menos* antes de qualquer substantivo. Ao final, em uma parte chamada “Dor de Ouvido”, o uso do *menas* é condenado e o vídeo termina da pior maneira possível, com a frase: “Menas não existe”.

Logo após esse vídeo, uma voz diria o seguinte: “No vídeo que você acabou de ver, o personagem diz que ‘menas não existe’. Mas sabemos que as pessoas falam *menas*! Como pode algo não existir – especificamente uma palavra – se é usado (no caso, falada) pelas pessoas? Não haveria uma explicação para esse uso? Sim, há. Vamos analisar essa palavra, comparando-a com outras de mesma classe gramatical. Veja a tabela a seguir”. O visitante seria então, guiado à próxima etapa de nossa instalação: uma tabela explicativa sobre o uso da palavra *menas*, na forma da Figura 11.

PRONOMES:	POUCO	MUITO	MENOS	-
-	POUCO	MUITO	MENOS	REQUEIJÃO
-	POUCA	MUITA	MENAS	MANTEIGA

Figura 11 – Tabela comparativa entre “pouco”, “muito” e “menos”

Acompanhando a tabela, haverá novamente uma voz que explicará a mesma para o visitante: “Pouco, Muito e Menos são advérbios de quantidade, como em “pouco magro”, “muito magro” e “menos magro”. Quando o adjetivo muda para o feminino, não há mudança no advérbio: “pouco magra”, “muito magra” e “menos magra”. Esses advérbios podem fazer o papel de pronomes. Acompanhe na tabela: em ‘pouco requeijão’, o advérbio faz papel de pronome e está no gênero masculino, concordando com o substantivo. Em ‘muito requeijão’, o mesmo ocorre. Quando o substantivo é modificado para ‘manteiga’, ‘pouco’ e ‘muito’ viram ‘pouca manteiga’ e ‘muita manteiga’, novamente concordando com o substantivo feminino. Se isso ocorre com estes advérbios atuando como pronomes, por que não pode ocorrer com o ‘menos’? Veja: ‘menos requeijão’, concordância correta; ‘menas manteiga’, concordância correta do mesmo modo. Temos então a prova de que o uso da palavra ‘menas’ quando concordando com o substantivo feminino que a acompanha, é perfeitamente lógico e justificado.”

Continuando o caminho pela instalação, chegando agora em sua terceira etapa, novamente temos a voz que guia o visitante: “Agora que você já viu a explicação do uso do *menas* e ainda, que esse uso é lógico, vamos acompanhar um vídeo de resposta ao primeiro apresentado, também com temática infantil e divertido, buscando desmistificar a noção de erro que temos do uso do *menas* e de outras palavras e expressões consideradas incorretas”.

Este vídeo, realizado por alunas da Graduação em Letras da UERJ, tem um modelo similar ao do vídeo do Orto&Grafia: são dois fantoches, também conversando espontaneamente, porém, com uma diferença: neste vídeo, chamado Sô&Ci (pronúncia do sobrenome do pai da Linguística, Ferdinand de Saussure), os personagens utilizam expressões e palavras consideradas incorretas, explicando depois que as mesmas têm lógica e não estão erradas. A ordem do vídeo é a seguinte:

Primeiramente, há uma abertura com a imagem de Sô&Ci, como mostrada na Figura 12.



Figura 12. Imagem dos fantoches Sô&Ci

Primeira parte do vídeo (Diálogo):

- Sô, nós vai no jogo de futebol hoje?
- Ai, Ci, eu não sei... Tem tanta coisa pra mim fazer.
- Puxa! Não dá pra deixar pra amanhã? Ia ser mais bom...
- Ah, acho que dá pra ir no jogo sim. É só eu fazer menas coisas hoje e o resto amanhã!
- Então! Eu se lembro que o jogo só começa à noite, então dá tempo!
- É né? Então a gente vamos!

Segunda parte do vídeo (chamada de: Dor de Cotovelo):

- Você sabia que tudo que foi falado aqui tem uma lógica e não é errado?
- Não vá sair por aí corrigindo as pessoas, é muito feio!
- Corrigir uma coisa que você acha que é errado, sem saber que pode estar certa, é preconceito.
- Tchau pessoal!

O vídeo é finalizado com os devidos créditos.

Após a apresentação deste último vídeo, temos novamente a voz que diz: “E então, o que você aprendeu hoje? Vimos que algo que é estigmatizado por ser errado, estranho ou anormal, na verdade, é natural. Foi provado que o uso do menas e de outras palavras e expressões que a maioria pensa ser incorreta é perfeitamente normal e certo. Moral da história: Menas existe.”

Essa conclusão finalizaria a instalação e a exposição, deixando claro o que o visitante, provavelmente, deve saber ao final de tudo que foi visto.

A proposta desta 8ª instalação surgiu depois de ficar claro a nós que somente as sete instalações apresentadas na exposição original não cumpriam o que deveriam, ou seja, defender e proporcionar uma reflexão sobre a norma não-padrão brasileira. Entretanto, a nossa instalação, mesmo apresentada de forma independente, pode perfeitamente explicitar o

conteúdo que desejamos, sem a necessidade da exposição vista no Museu da Língua Portuguesa. Além disso, toda a nossa proposta pode ser realizada em modo de vídeo, o que proporciona uma facilidade de divulgação, não somente por nós, mas por qualquer pessoa que deseja fazê-la.

A descrição da instalação feita anteriormente pode ser gravada em um único vídeo, podendo assim ser disponibilizado a escolas, eventos, professores, entre outros. Com apenas um computador ou um *data show*, é possível apresentar esta “nova exposição” a um grande número de pessoas, sem custos e sem grandes dificuldades. Para comprovar esta possibilidade, há um projeto em andamento de uma pequena “exposição” a ser realizada utilizando este vídeo, entre outros materiais como: vídeos cotidianos e televisivos que mostrem o uso da palavra *menas* e de outras expressões e palavras consideradas erradas, matérias de jornal, fotos, entre diversos outros.

Nossa pequena exposição, provavelmente, dará frutos muito mais próximos dos ideais explicados pelos curadores da Menas. Com esse projeto, pretendemos mostrar que, apesar de uma grande exposição ter sido realizada em um grande museu com um grande objetivo, infelizmente, o comprometimento e a coragem foram pequenos diante da opinião preconceituosa e majoritária da sociedade.

Referências

Bagno, M. (1999). **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Loyola : São Paulo.

Leite, M. (2008). **Preconceito e intolerância na linguagem**. Contexto : São Paulo.

Possenti, S. (2009a). **Língua na mídia**. São Paulo : Parábola.

Possenti, S. (2009b). **Malcomportadas línguas**. São Paulo : Parábola.

Psicolinguística

Propriedades linguístico-textuais de livros acadêmicos introdutórios:

subsídios para identificação de habilidades de leitura requeridas para alunos universitários

Erica dos Santos Rodrigues (PUC-Rio)

Juliana da Silva Neto (PUC-Rio)¹

Resumo: Este trabalho tem por objetivo investigar a organização estrutural e os recursos linguísticos de manuais de ensino universitários, com vistas a prover subsídios para o estabelecimento de uma matriz de habilidades linguísticas e discursivas necessárias à leitura desse tipo de texto. A pesquisa é guiada por uma abordagem psicolinguística da compreensão leitora [1,2] e incorpora resultados de estudos na área de gêneros textuais [3, 4]. Foram analisados capítulos de livros introdutórios de Linguística, Administração de Empresas, Direito e Economia. Verificou-se que os capítulos de Linguística e de Direito apresentam estrutura similar em termos de processos retóricos e de organização gráfica. Já os de Administração e Economia caracterizam-se pela presença de textos secundários, que sintetizam ou complementam informações do texto central, marcado por sequências tipológicas expositivas. Para análise dos recursos linguísticos, empregou-se a ferramenta computacional Coh-Metrix-Port [5], que analisa textos a partir de métricas lexicais, sintáticas e discursivas. Destacamos, para fins deste resumo, o resultado do índice Flesch, que procura estabelecer uma correlação entre tamanhos médios de palavras e sentenças e facilidade de leitura. Segundo esse parâmetro, os capítulos de Administração e de Linguística seriam enquadrados como textos muito difíceis (índice entre 0 - 25) e os capítulos de Direito e Economia, como textos difíceis (índice entre 25 - 50), adequados para alunos do ensino médio ou universitário. Questões associadas à complexidade sintática e custo de processamento também foram consideradas na pesquisa e serão discutidas com vistas à identificação de habilidades de leitura requeridas para alunos universitários em cursos introdutórios.

1) Introdução

Este trabalho tem por objetivo geral investigar a organização estrutural e os recursos linguísticos de manuais de ensino universitários, com vistas a prover subsídios para o estabelecimento de uma matriz de habilidades linguísticas e discursivas necessárias à leitura desse tipo de texto. O estudo está sendo desenvolvido no âmbito do projeto de iniciação científica “Gêneros científicos e o processamento da leitura por alunos universitários”, que integra o projeto de pesquisa “A leitura e a produção escrita numa abordagem psicolinguística: demandas cognitivas e especificidades de processamento” (Rodrigues, 2009).

Reportam-se, neste artigo, resultados da análise de uma primeira amostra de capítulos de livros introdutórios, representativos das seguintes áreas de conhecimento: Linguística, Administração de Empresas, Direito e Economia. Buscou-se identificar diferenças/semelhanças entre os textos dessas diferentes áreas de conhecimento de modo a poder avaliar em que medida podem ser tomados como configurando um gênero acadêmico específico. Também foi objetivo da pesquisa analisar a complexidade sintática dos textos. Para este fim, fez-se uso da ferramenta computacional Coh-Metrix-Port (Scarton, Almeida & Aluísio, 2010), que analisa textos a partir de um conjunto de métricas léxico-gramaticais, e complementou-se a análise com um levantamento manual de estruturas sintáticas não

¹ Aluna bolsista de Iniciação Científica pela FAPERJ (E-26/100.680/2010), orientanda da professora do Departamento de Letras da PUC-Rio Erica dos Santos Rodrigues.

incluídas entre as métricas da ferramenta, mas que podem prover informações relevantes acerca da legibilidade textual dos textos investigados.

O trabalho está organizado da seguinte maneira: nas seções iniciais, faz-se uma breve exposição acerca do processamento da leitura e das habilidades requeridas para a compreensão de textos. São também feitas considerações acerca da possibilidade de se tratar os livros acadêmicos introdutórios como suporte de gêneros. Nas seções seguintes, são apresentados o *corpus*, a metodologia e os resultados da análise realizada. Encerra-se com algumas observações de caráter geral sobre os fatores que determinam o grau de legibilidade dos textos analisados e a delimitação de habilidades de leitura de livros acadêmicos introdutórios.

2) O processamento da leitura

Numa abordagem psicolinguística da leitura, a compreensão do discurso escrito envolve um conjunto de habilidades linguísticas e cognitivas, que vão desde a decodificação do material escrito e análise estrutural das sentenças a processos que implicam a integração de informações novas e a construção do sentido global do texto (Matlin, 2004; Rodrigues, 2009).

Nesta visão, a leitura passa por processos e subprocessos que, embora sejam simultâneos e interdependentes, podem ter suas etapas explicadas separadamente (Perfetti, 1994; Gernsbacher, 2002). Segundo Coscarelli (2002), o processamento da leitura pode ser dividido em dois processos básicos, que, por sua vez, subdividem-se em subprocessos. Os dois processos básicos seriam o processamento da forma linguística, que se subdivide em processamento lexical e processamento sintático; e o processamento do significado, que se subdivide em construção da coerência local, da coerência temática e da coerência externa.

O processamento lexical é o momento em que os caracteres escritos são reconhecidos como palavras da língua do leitor. Para tanto, são ativadas, no léxico mental, informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas relativas às palavras. Quanto maior a proficiência do leitor, mais esse processo é involuntário e inconsciente. O processamento sintático também é involuntário e inconsciente e consiste na construção de representações sintáticas das sentenças. Essa construção servirá de base para o processamento do significado do texto.

Após o processamento da forma linguística, o processamento da leitura passa para o domínio do significado, em que a coerência textual local e a coerência global são construídas. Nesta parte do processo, o leitor constrói o sentido das orações e das suas relações, o que resulta em proposições que servirão para a posterior construção da estrutura semântica do texto. Construída a coerência local, o leitor passará à coerência temática, relação que ele constrói entre as sentenças e que permitirá a ele estabelecer a representação semântica ou a macroestrutura proposicional de partes maiores do texto ou do texto inteiro. A construção da coerência externa é a parte em que o leitor fará as inferências, integrando seu conhecimento prévio para interpretar as informações do texto e avaliar a pertinência das mesmas.

É importante, ainda, considerar que, durante a leitura, em especial no caso de gêneros textuais em que material visual (ilustrações, gráficos, tabelas etc.) dialoga fortemente com o material verbal, como ocorre nos textos científicos, a delimitação do sentido global do texto se dá a partir da combinação de modalidades semióticas distintas (Lemke, 1998).

Na próxima seção, serão discutidos alguns fatores referentes às habilidades do próprio leitor que influenciam o processo de compreensão.

2.1) Habilidades requeridas para a compreensão de textos

Um conjunto de hipóteses vem sendo considerado na tentativa de explicar diferenças individuais no que tange a grau de proficiência em leitura (McNamara & O'Reilly, 2010; McNamara, Ozuru & Dempsey, 2009). Há pesquisadores que afirmam que leitores com maior capacidade de memória de trabalho teriam mais facilidade de manter e processar as informações do texto, o que é crucial no estabelecimento de determinados tipos de inferências. Outros afirmam que o leitor proficiente tem a capacidade de suprimir informações irrelevantes em um dado contexto. Outra linha de investigação considera que conhecimento de mundo é fator crucial para diferenciar os leitores: os mais proficientes possuiriam maior conhecimento sobre o tópico do texto e seriam capazes de usá-lo durante a leitura. Há, ainda, uma quarta proposta, que se apóia no emprego de estratégias de leitura: leitores proficientes teriam mais conhecimento sobre estratégias de leitura, o que lhes permitiria usar eficientemente seus conhecimentos.

A literatura na área de leitura busca também investigar a interação entre fatores individuais, como os destacados acima, e propriedades textuais, em especial a questão da coesão textual. Os trabalhos consultados indicam que (i) textos com alto grau de coesão facilitam a compreensão textual; (ii) a compreensão global está nitidamente relacionada ao conhecimento prévio dos leitores e (iii) o grau em que os participantes se beneficiam de textos coesos depende das habilidades de leitura dos participantes. Leitores com conhecimento sobre o tópico do texto, mas que possuem dificuldades de processar pistas coesivas tendem a confiar mais em seu conhecimento de mundo e processar superficialmente o texto, o que tem sido caracterizado como “expertise reversal effect”, segundo McNamara, Ozuru & Dempsey (2009).

3) Livro acadêmico introdutório

Conforme indicado na introdução, nesta pesquisa investigam-se as propriedades linguístico-textuais de livros usados por alunos universitários iniciantes. Partindo da abordagem de gêneros discursivos (Bhatia, 2001; Marchuschi, 2003; Meurer, Bonini & Motta-Roth, 2005), buscou-se inicialmente caracterizar se esses livros podem ser considerados um gênero específico.

Marcuschi (2003) discute se livros didáticos constituiriam um gênero ou deveriam ser analisados como suporte de gêneros. O autor argumenta que “a incorporação dos gêneros textuais pelo LD não muda esses gêneros em suas identidades, embora lhes dê outra funcionalidade”, ou seja, a natureza dos gêneros não se modifica, embora tenham outros destinatários e apresentem objetivos didáticos específicos. Por isso, o livro didático, visto por muitos como um gênero textual, deve ser analisado como um suporte de diversos gêneros.

Bezerra (2006) transpõe essa discussão para os gêneros textuais introdutórios em livros acadêmicos empregado em três disciplinas (Linguística, Teologia e Biologia). Esse autor considera que, assim como o livro didático, o livro acadêmico também deve ser visto como suporte de gêneros. Neste trabalho, subscrevemos essa visão, procurando identificar, entre

outros aspectos, os gêneros que compõem os livros acadêmicos de cada área do conhecimento.

4) *Corpus*

O *corpus* selecionado para a pesquisa consiste no primeiro capítulo de livros de disciplinas introdutórias dos cursos de Letras, Administração de Empresas, Economia e Direito, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O primeiro capítulo é “Linguagem, língua e linguística”, de Margarida Petter (2006); o segundo, “A administração e suas perspectivas: delineando o papel da administração”, de Idalberto Chievenato (2004); o terceiro, “Os dez princípios da economia”, de Paul Krugman e Robin Wells (2007), e o quarto, “A universalidade do fenômeno jurídico”, de Tercio Sampaio Junior (2008). O critério de seleção para os textos foi o de serem os das primeiras disciplinas dos referidos cursos e por introduzirem conceitos básicos das respectivas áreas.

5) Metodologia

A metodologia seguida nesta pesquisa é orientada por uma abordagem psicolinguística da compreensão leitora (Perfetti, 1994; McNamara & O'Reilly, 2009) e envolve a análise de características referentes aos gêneros textuais presentes nos capítulos referidos acima, assim como o estudo do grau de legibilidade dos textos e da complexidade de estruturas léxico-sintáticas específicas.

Para caracterizar os gêneros textuais presentes nos capítulos, foram observadas, em especial, a organização textual e as sequências tipológicas dos capítulos selecionados.

Para investigar a complexidade de estruturas linguísticas específicas, empregou-se a ferramenta computacional Coh-Metrix Port (Almeida & Aluísio, 2009). Essa ferramenta foi desenvolvida a partir das métricas da ferramenta Coh-Metrix, criada na Universidade de Memphis. A versão 1.0 do Coh-Metrix Port utiliza 34 das 60 métricas disponíveis na versão livre da ferramenta Coh-Metrix. Essas métricas levam em consideração vários níveis de análise linguística: léxico, sintático e discursivo. A ferramenta disponibiliza também o índice Flesch, uma fórmula que se baseia em aspectos mais materiais do texto – como número de palavras em sentenças e número de letras ou sílabas por palavras. O índice é obtido com as métricas *Flesch Reading Ease* e *Flesch-Kincaid Grade Level*, e permite, como se verá adiante, uma indicação da adequação do texto a nível de escolaridade.

Junto ao emprego dessa ferramenta computacional, foi feita uma análise manual de estruturas léxico-sintáticas, à luz de literatura psicolinguística (Perfetti, 1994), com o objetivo de verificar quais dos textos apresentariam maior quantidade dessas estruturas linguísticas que demandam custo de processamento. Para tanto, foram classificadas e quantificadas as seguintes estruturas: orações relativas, orações intercaladas, orações na voz passiva, orações reduzidas de gerúndio e negativas. Além dessas, foram contabilizadas as retomadas anafóricas entre orações adjacentes e períodos.

Quanto à seleção e classificação dessas estruturas, cumpre esclarecer algumas especificidades. No que tange às orações relativas, foram selecionadas orações relativas de sujeito e objeto, ambas encaixadas ao centro ou à direita. Quanto às orações na voz passiva, foram selecionadas apenas orações na voz passiva analítica, com ou sem agente, e as

reversíveis e irreversíveis. Quanto às negativas, foram selecionadas apenas as com o advérbio não. As retomadas anafóricas foram identificadas pelos pronomes demonstrativos e respectivas variações.

Os resultados das análises apresentadas acima serão reportados na próxima seção.

6) Resultados das análises

6.1) Análise da organização textual e sequências tipológicas dos capítulos de livros introdutórios

Uma análise preliminar dos capítulos apontou a existência de gêneros textuais principais, por nós denominados nucleares, e de textos secundários, denominados satélites. Posteriormente, verificou-se a necessidade de precisar essa análise, buscando elementos que caracterizassem esses diferentes gêneros. Assim, três características foram observadas nesta análise posterior: a composição textual, a disposição gráfica da informação e as sequências tipológicas predominantes no texto nuclear. A partir daí, observou-se que há semelhanças entre os capítulos da área de Linguística e Direito e entre os da área de Administração e Economia. Os capítulos de Linguística e Direito apresentam composição textual semelhante. O texto nuclear de Linguística é estruturado em seções, epígrafes na abertura do capítulo, bibliografia e sugestões de leitura comentadas. O texto nuclear de Direito é estruturado em seções e representações esquemáticas integradas ao texto. A disposição gráfica da informação nesses dois capítulos é sequencial. As sequências tipológicas predominantes nesses dois capítulos são expositivo-argumentativas. Destaca-se a retórica própria do discurso jurídico, que favorece esse tipo de sequência.

Seguindo os resultados da análise, o capítulo de Administração apresenta, quanto à composição textual, textos nucleares e textos satélites, assim como o de Economia, sendo que o de Administração apresenta conteúdos e objetivos; estudos de caso; reflexões; resumo; glossário, e o de Economia apresenta conteúdos e objetivos; glossário e conceitos-chave. Ambos apresentam textos verbo-visuais. O de Administração traz tabelas, figuras e quadros, e o de Economia, tabela e charges. Ambos contêm exercícios, que consistem em estudos de caso, questões para revisão; problemas e aplicações. A disposição gráfica das informações no texto de Administração é paralela, com quebra da estrutura sequencial do texto nuclear para inclusão de textos satélites, material verbo-visual e exercícios. O capítulo de Economia apresenta também disposição gráfica paralela, mas com pouca quebra na estrutura sequencial do texto nuclear e conta com textos satélites e material verbo-visual nas margens laterais. As sequências tipológicas predominantes nesses dois últimos capítulos também são expositivo-argumentativas.

6.2) Análise das estruturas linguísticas pela ferramenta Coh-Metrix Port

Nesta seção, serão reportados os resultados referentes a algumas métricas fornecidas pela ferramenta Coh-Metrix Port para o processamento dos capítulos de Linguística, Administração, Economia e Direito

Os textos “Linguagem, língua e linguística” e “A universalidade do fenômeno jurídico”, foram submetidos integralmente, em apenas um processamento. Para os textos “A

administração e suas perspectivas” e “Os dez princípios da Economia”, foi necessário realizar dois processamentos: o primeiro apenas com o texto nuclear, e o segundo, com os textos satélites.

Em relação ao resultado do processamento desses capítulos pela ferramenta Coh-Metrix Port, foi realizada uma análise preliminar destacando-se as seguintes métricas: índice Flesch; número de palavras por sentenças; sentenças por parágrafos; palavras antes de verbos principais e incidência de conectivos causais.

O índice Flesch busca uma correlação entre tamanhos médios de palavras e sentenças e a facilidade de leitura, sendo possível identificar 5 faixas de dificuldades de leitura para a Língua Portuguesa, que vão de textos muito fáceis (índice entre 75 - 100), adequados para leitores com escolaridade até a quarta série do ensino fundamental a textos muito difíceis (índice entre 0 - 25), voltados para áreas acadêmicas específicas. Dos textos examinados, apenas os capítulos de Administração (16,1) e de Linguística (23,5) pertencem a essa faixa, sendo o valor do último bastante próximo ao valor do limite inferior da faixa dos textos considerados difíceis (índice entre 25 - 50), adequados para alunos do ensino médio ou universitário. Os textos de Direito e Economia, apresentaram, respectivamente, índice 28,5 e 44,9, sendo o último o mais simples do conjunto examinado.

É importante observar que o índice Flesch mede apenas a legibilidade com base em fatores como tamanho de palavras e de sentenças e, nesse sentido, não pode ser tomado isoladamente como um parâmetro de avaliação da compreensibilidade textual.

O parâmetro “número de palavras por sentença” mostra o resultado da relação entre o número de palavras do texto e o número de sentenças. Quanto ao conceito de sentença adotado na ferramenta, é importante observar que equivale ao de período. O texto de Economia foi o que apresentou valor menor, sugerindo a existência de períodos curtos.

O parâmetro “número de sentenças por parágrafo” apresenta a relação entre o número de sentenças (=períodos) e o número de parágrafos. Administração e Direito foram os textos com valores mais altos. O capítulo de Economia ocupou uma posição intermediária e o de Linguística apresentou parágrafos com menor número de sentenças.

A métrica “palavras antes de verbos principais” informa a média de palavras antes de verbos principais na cláusula principal da sentença (=períodos). Quanto a esta métrica, não há diferenças relevantes entre os textos examinados.

A métrica “incidência de conectivos causais” mostra o índice de todos os conectivos causais positivos e negativos que aparecem no texto. Para esta métrica, destaca-se o número de ocorrências de conectivos causais e de operadores lógicos nos capítulos de Economia e de Direito.

A tabela 1, a seguir, registra os resultados do processamento dos textos para as métricas utilizadas na análise preliminar.

	Lingua- gem, língua e linguística	A administração e suas perspectivas (Texto nuclear)	A administra- ção e suas perspectivas (Texto nuclear e textos satélites)	Os dez princípios da economia (Texto nuclear)	Os dez princípios da economia (Texto nuclear e textos satélites)	A universalida de do fenômeno jurídico
Índice Flesch	23.59	16.13	20.92	44.97	46.05	28.56
Palavras por Sentenças (=Períodos)	25.91	20.39	18.40	17.99	16.45	24.78
Sentenças por Parágrafos	2.410	4.553	3.09	3.54	2.48	4.34
Palavras antes de verbos principais	5.16	6.45	5.02	5.55	5.71	4.98
Incidência de Conectivos Causais (no de conectivos/(no de palavras/1000))	36.74	35.15	34.79	42.61	40.19	47.53

Tabela 1: Resultados relativos ao processamento dos textos pela ferramenta Coh-Metrix-Port.

6.3) Análise de estruturas léxico-sintáticas complexas

Conforme explicado na seção sobre Metodologia, foi realizada uma análise manual de estruturas léxico-sintáticas complexas presentes nos capítulos do *corpus*. Abaixo, apresentam-se três quadros, sendo os dois primeiros referentes ao percentual das estruturas léxico-sintáticas complexas em relação ao total de orações de cada texto e, o último, uma tabela com um *ranking* dos textos segundo o grau de complexidade estabelecido com base nas estruturas examinadas.

Neste primeiro gráfico, apresenta-se, para cada capítulo, o percentual das estruturas analisadas em relação ao total de orações.

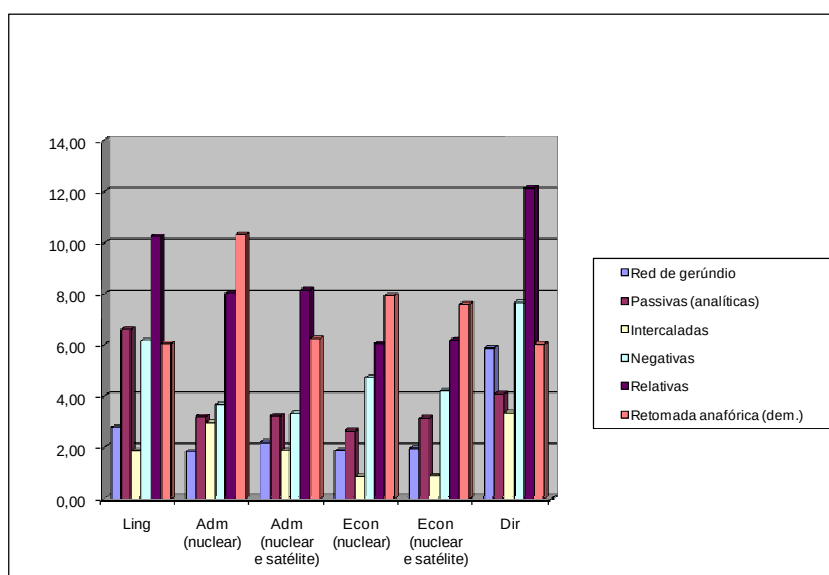


Gráfico 1: Tipos de sentenças e retomada anafórica - percentual em relação ao total de orações do texto

O primeiro conjunto de barras do gráfico refere-se ao capítulo de Linguística; o segundo e o terceiro, ao capítulo de Administração, nas duas versões analisadas; o quarto e o quinto, ao capítulo de Economia (também nas duas versões analisadas), e, por fim, o último conjunto refere-se ao capítulo de Direito. Neste gráfico, destacam-se os resultados do capítulo de Direito, para o qual os percentuais de orações reduzidas de gerúndio, intercaladas, negativas e relativas são os maiores, a saber: 5,9%, 3,4%, 7,7% e 12,1%, respectivamente. Ressalta-se também o alto percentual de passivas analíticas do capítulo de Linguística (6,6%) e o de retomadas anafóricas no texto nuclear do capítulo de Administração (10,3%).

Em relação especificamente às orações relativas, tem-se atribuído maior complexidade de processamento às orações relativas de objeto. Por esse motivo, na análise das orações relativas, separaram-se as de sujeito e as de objeto. O segundo gráfico mostra a distribuição, em percentual, de orações relativas de sujeito e de objeto em relação ao total de orações de cada texto.

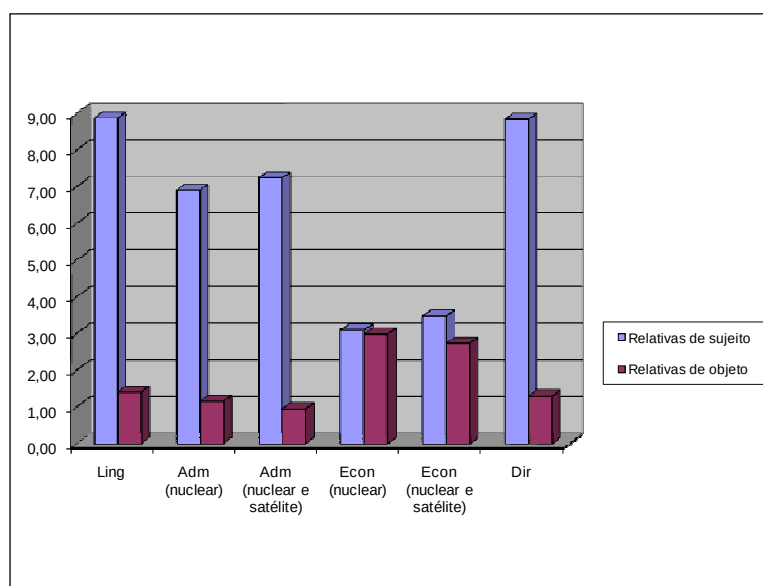


Gráfico 2: Distribuição de orações relativas em relação ao total de orações de cada texto.

Nesse gráfico, destaca-se o capítulo de Direito como o que apresenta o maior percentual de orações relativas (sujeito + objeto) em relação ao total de orações (12,1 %). Em relação ao percentual de relativas de objeto (consideradas mais complexas), o capítulo de Economia merece destaque (2,98 – Econ (nuclear); 2,73 – Econ (nuclear e satélite)).

Com o fim de classificar quais dos capítulos apresentavam maior complexidade sintática, foi feita uma análise em que se estabeleceu uma escala de complexidade em que o número 1 corresponde ao texto mais complexo e o número 6, ao menos complexo. Na tabela abaixo, os textos foram classificados de 1 a 6 com base nos valores do índice Flesch e ao percentual de orações reduzidas de gerúndio, orações passivas, intercaladas, negativas, relativas e retomadas anáforas. Os valores referentes a esses parâmetros foram somados e divididos pelo número de parâmetros. Esse é um cálculo preliminar, no qual todos os índices têm o mesmo peso.

	Índice Flesch	Reduzi das de ger.	Passivas	Intercaladas	Negativas	Relativas	Anáfora	Soma	Div p/ métrica	Class. Final
Linguística	3	2	1	4	2	2	5	19	2,7	2
Adm (nuclear)	1	5	5	2	5	4	1	23	3,3	3
Adm (nuclear e satélite)	2	3	4	3	6	3	4	25	3,6	4
Econ (nuclear)	5	6	6	6	3	6	2	34	4,9	5
Econ (nuclear e satélite)	6	4	3	5	4	5	3	30	4,3	6
Direito	4	1	2	1	1	1	6	16	2,3	1

Tabela 2: *Ranking* dos capítulos segundo grau de complexidade (1= mais complexo; 6= menos complexo)

7) Considerações finais

Os resultados preliminares da pesquisa indicam que, para a delimitação de habilidades de leitura necessárias para a compreensão de livros acadêmicos introdutórios, faz-se necessário empreender uma análise integrada de diferentes fatores que contribuem para a legibilidade desses textos. Além das propriedades léxico-gramaticais, é preciso considerar aspectos de sua composição estrutural, as sequências tipológicas mais recorrentes, os recursos multimodais empregados e como estes fatores se articulam para a construção do sentido global dos textos. Isso porque, conforme verificado a partir da comparação dos capítulos quanto a seu grau de legibilidade, um texto pode se apresentar como menos complexo em termos sintáticos, mas possuir uma complexa composição estrutural e problemática integração entre os gêneros verbo-visuais empregados e o texto nuclear em torno do qual o capítulo se organiza.

Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de se considerar a atribuição de pesos distintos às métricas usadas para identificar o grau de complexidade sintática das estruturas específicas dos capítulos. Isso possibilitará uma análise mais fina da legibilidade dos textos.

O trabalho sinaliza, ainda, que a delimitação de habilidades de leitura necessárias à compreensão de livros acadêmicos introdutórios requer que sejam consideradas as especificidades de cada área do conhecimento no que diz respeito aos traços linguísticos e características de organização textual dos gêneros (verbais e visuais) mais comumente encontrados nesses livros.

Referências

- ALMEIDA, Daniel Machado de; ALUÍSIO, Sandra Maria. **Manual de uso do Coh-Metrix Port 1.0**. Technical Report NILC-TR-09-05, 13 p. Agosto 2009, São Carlos-SP.
- BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros introdutórios em livros acadêmicos**. 2006. 256 p. Tese de Doutorado – Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BHATIA, Vijay K. Análise de gêneros hoje. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1/2, n. 23, p. 102-115, jan./dez. 2001 [Tradução do artigo Genre analysis today. **Revue Belge de Philologie et d'Histoire**, v. 75, n. 3, p. 629-652, 1997, por Benedito Gomes Bezerra].
- CHIAVENATO, Idalberto. A administração e suas perspectivas: delineando o papel da administração. In: _____. **Introdução à teoria geral da administração**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. pp. 9-25.
- GERNSBACHER, M. Language comprehension. In: L. Nadel (Ed.). **Encyclopedia of Cognitive Sciences**. London, UK: Nature Publishing Group, 2002.
- JUNIOR, T. S. F. Introdução ao Estudo do Direito. In: _____. **A universalidade do fenômeno jurídico**. São Paulo: Atlas, 2008. pp. 31-47.
- KRUGMAN, Paul R.; WELLS, Robin. Introdução à economia. In: _____. **Os dez princípios da economia**. Rio de Janeiro: Campus, Elsevier, 2007. pp. 3-18.

LEMKE, Fay. Multiplying meaning: visual and verbal semiotics in scientific text. In: MARTIN, J.R.; VEEL, Robert (Ed.). **Reading Science: critical and functional perspectives on discourses of science**. London: Routledge, 1998. PP. 87-113.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. A questão do suporte dos gêneros textuais. DLV: Língua, linguística e literatura. João Pessoa, v. I, n. 1, p. 9-40, out. 2003.

MATLIN, Margaret W. Linguagem I: Introdução à linguagem e à compreensão da linguagem. In: _____. **Psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: LTC, 2004, cap. 8, p.186 – 213.

MCNAMARA, Danielle S. The importance of teaching reading strategies. **Perspectives on language and literacy**, p. 34-40, Spring 2009.

MCNAMARA, Danielle S.; O'REILLY, T. Theories of comprehension skill: knowledge and strategies versus capacity and suppression. In: A. M. F. Columbus (Ed.). *Advances in Psychology Research*, v.62, Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 2010, p. 113-136.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005

OZURU, Yasuhiro; DEMPSEY, Kyle; MCNAMARA, Danielle S. Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. **Learning and instruction**, v.19, n. 3, p.228-242, jun. 2009.

PERFETTI, C. A. Psycholinguistics and reading ability. In: Gernsbacher, M. A. (Ed.). **Handbook of psycholinguistics**. San Diego: Academic Press, 1994, p. 849-894.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística I: objetos teóricos**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 11-25.

RODRIGUES, E. dos S. **A leitura e a produção escrita numa abordagem psicolinguística: demandas cognitivas e especificidades de processamento**. Projeto de Pesquisa, Departamento de Letras, PUC-Rio, 2009.

SCARTON, C. E., ALMEIDA, D. M. E ALUÍSIO, S. M. Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh-Metrix para o Português. **Linguamática**, v. 2, n. 1, p. 45-62, Abril 2010.

O EFEITO DA NEGAÇÃO EM SENTENÇAS COM PREDICADOS FACTIVOS: DADOS DA AQUISIÇÃO

Sammy Cardozo Dias (UERJ)

Resumo: Este trabalho tem por objetivo abordar o fenômeno da factividade verbal no tocante ao desenvolvimento da compreensão do efeito da negação no processo de aquisição do português brasileiro. Para tanto, fez-se uso de uma metodologia experimental de viés psicolinguístico, através da técnica de escolha forçada (*forced-choice designer*). Levando em consideração o que a literatura sobre factividade defende, experimentos foram aplicados em crianças de 3;6 a 6;0 (divididas em dois grupos etários: 3;6-4;6 e 5;0-6;0), de ambos os sexos, da pré-escola. Nos testes, fez-se uso de um material composto de sentenças complexas afirmativas e negativas com predicados factivos e não-factivos. O objetivo do teste consistiu em verificar se crianças de determinadas faixas etárias (i) percebem o valor de verdade em sentenças completivas de acordo com a pressuposição do verbo da sentença matriz e (ii) compreendem o efeito da negação em verbos/ predicados factivos, em duas condições estruturais e sintáticas distintas: ora com a sentença matriz sendo afirmativa, ora com a sentença matriz sendo negativa. Foram criadas quatro sentenças em suas versões afirmativa e negativa, duas delas factivas (com o verbo *saber* e o predicado *ser surpresa*) e outras duas não-factivas (com o verbo *achar* e o predicado *ser possível*). Como procedimento, foi apresentado às crianças um determinado cenário formado por figuras e pedido a elas que apontassem para a figura que melhor combinasse com o dito pelo experimentador. Computou-se o número de vezes que a figura compatível com o evento narrado na sentença completiva era escolhida. Os resultados foram submetidos ao pacote de análise estatística ezANOVA e demonstram que as crianças mais novas ainda não são capazes de diferenciar verbos factivos e não-factivos em relação ao escopo da negação. Para esse grupo, há uma distinção na interpretação de sentenças afirmativas e negativas com predicados factivos, assim como entre sentenças afirmativas e negativas com predicados não-factivos. Os achados também evidenciam que as crianças mais velhas e os adultos apresentam tal distinção para o segundo grupo, mas não para as sentenças factivas, confirmando que o escopo da negação não atinge a sentença completiva.

1) Introdução

O fenômeno da factividade, no âmbito da linguística, em sentido amplo, está relacionado à propriedade que certos itens lexicais ou estruturas gramaticais específicas possuem de pressupor¹ um valor de verdade para a proposição expressa pela estrutura a que pertencem. Em termos específicos, no entanto, o termo factivo, oriundo do fenômeno da factividade, consolidou-se, a partir do trabalho pioneiro de Kiparsky e Kiparsky (1971) com dados do inglês, como a designação de um conjunto de verbos, os quais admitem uma sentença como seu complemento e cujo uso pressupõe a veracidade da proposição expressa por essa sentença.

Uma outra questão igualmente relevante acerca da factividade, também presente no português, diz respeito ao fato de a compreensão do escopo da negação em sentenças complexas com verbos factivos e não-factivos ser distinta. Com predicados não-factivos, o

¹ Referimo-nos aqui à relação estabelecida entre a factividade e a pressuposição linguística por Kirsapark & Kirsapark (1971). Vista separadamente da factividade, a pressuposição linguística pode ser definida como um elemento que integra o sentido implícito de certos enunciados. É sempre introduzida por itens lexicais ou estruturas gramaticais específicas, como certos advérbios (como *novamente*, *lamentavelmente*) e adjetivos (igual *surpreso*, *triste*) e construções sintáticas (como *parou de*) (SOUZA, 2000). Algumas palavras denotativas (*até*, *só*, *ainda* e *também*) igualmente introduzem uma pressuposição. No caso da factividade verbal, todavia, trata-se de uma pressuposição disparada por uma determinada construção sintática, que são certos verbos, em algumas condições sintático-semânticas.

escopo da negação atinge a sentença completiva, diferentemente do que ocorre com predicados factivos, cuja sentença complemento é imune ao escopo da negação (HOPMANN & MARATSOS, 1977; SCOVILLE & GORDON, 1979; PHINNEY, 1981; ROORYCK, 1992; GAJEWSKI, 2005). Se compararmos, por exemplo, a compreensão que a criança faz do escopo da negação na sentença complexa não-factiva “Não é possível que a piscina tenha esvaziado” com a da sentença complexa factiva “Não é surpresa que a piscina tenha esvaziado”, veremos que essa distinção não é reconhecida prontamente por elas no período de aquisição de linguagem, conforme demonstram resultados obtidos, com dados do inglês, por Hopmann e Maratsos (1977) e por Abbeduto e Rosenberg (1984). Os primeiros autores, inclusive, sugerem que apenas após os 6 anos de idade a factividade é dominada pelas crianças a ponto de permitir que o escopo da negação seja adequadamente interpretado. Já os segundos autores indicam que já a partir dos 4 anos a criança estaria apta a distinguir o caráter peculiar dos verbos factivos. Há outros autores, todavia, que chegam a afirmar que as sentenças factivas que contêm negação são um problema para as crianças (*barreira da negação*), sendo reconhecida por elas apenas em torno dos 8 anos (BASSANO, 1985; BASSANO & CHAMPAUD, 1983; PHINNEY, 1981).

Além do aspecto de pressuposição dos verbos factivos e da compreensão do escopo da negação, foco do nosso estudo, o fenômeno da factividade pode ser visto ainda sob outro ponto de vista. Em termos sintáticos, os verbos factivos subcategorizam uma sentença encaixada, cujo domínio pelas crianças costuma ocorrer por volta dos 3 anos de idade. Adicionalmente, sentenças factivas são consideradas ilhas fracas, isto é, admitem a extração de argumentos e adjuntos referenciais a partir da sentença subordinada, mas não de adjuntos não – referenciais (CINQUE, 1990; AUGUSTO, 2003):

- (1) Quem o Pedro sabe que vai chegar tarde? O Pedro sabe quem que vai chegar tarde?
- (2) Por que o Pedro sabe que a Maria vai chegar tarde? O Pedro sabe *por que* que a Maria vai chegar tarde.

Assim, vemos que a sentença (2) não admite a interpretação de *por que* com a sentença encaixada – o motivo pelo qual *a Maria vai chegar tarde*. Tratando esta questão em termos de aquisição, há autores como Roeper & De Villiers (1992) e De Villiers, Curran, De Munn & Phillip (1997) que defendem que as crianças tratam o movimento sintático como uma barreira (*barreira do movimento*) e somente por volta dos 7 anos elas conseguiriam interpretar corretamente este movimento.

Seja a indicação da sensibilidade de crianças a diferenças existentes entre sentenças completivas factivas e não-factivas (ABBEDUTO & ROSENBERG, 1984), a defesa de uma distinção no modo pelo qual as crianças interpretam as sentenças completivas factivas (FALMAGE et al, 1994); LYON & FLAVELL, 1994; SCHULZ, 2002; 2003), ou a idéia de que a negação não influi nos predicados factivos negativos, possibilitando a mesma leitura sempre (GAJEWSKI, 2005) e que, em função disso, sentenças que contêm negação são um problema para a aquisição em período de aquisição (BASSANO, 1985; BASSANO & CHAMPAUD, 1983; PHINNEY, 1981), todos esses postulados foram propostos com base no estabelecimento de uma distinção entre os verbos ditos factivos e os não-factivos. Uma breve exposição a esse respeito está na seção abaixo.

2) O fenômeno da Factividade Verbal

A consolidação do termo *factivo* deu-se a partir do trabalho pioneiro de Kiparsky & Kiparsky (1971), que o empregaram para se referir a uma determinada classe de verbos, quando estes eram empregados em sentenças complexas. A partir do valor de verdade expresso pela proposição da sentença completiva e nas propriedades semântico-sintáticas desses verbos, os autores relacionaram-nos a um caso particular de pressuposição lingüística, em que uma estrutura sintática própria é capaz de garantir que o que é expresso pela sentença completiva corresponda a uma proposição verdadeira.

Assim, a factividade passou a ser relacionada à designação de um conjunto de verbos (que descrevem, normalmente, estados cognitivos, como *saber* e *esquecer*, por exemplo) os quais admitem uma sentença como seu complemento e cujo uso pressupõe a veracidade da proposição expressa por essa sentença. Desse modo, considera-se que os factivos empregados na sentença matriz introduzem a pressuposição de que a proposição expressa pela oração encaixada é verdadeira.

Não obstante o seu conceito estar ligado, normalmente, a verbos, a factividade pode, igualmente, aplicar-se a advérbios² e adjetivos³. Na sentença (1), por exemplo, o emprego do adjetivo “surpreso”, que compõe a sentença matriz “João está surpreso”, só se justifica a partir da confirmação do valor de verdade da proposição expressa pela sentença complemento “que o seu time tenha perdido o jogo”. O que corresponde a dizer que a “surpresa de João” só é compreensível caso o time dele tenha, de fato, perdido o jogo.

(3) João *está surpreso* que o seu time tenha perdido o jogo.

Como já mencionado, Kiparsky & Kiparsky (1971) foram os pioneiros a relacionar a factividade à pressuposição, ao investigar uma certa classe de verbos, como “saber”, “esquecer” e “lembrar”, correlacionando as suas características sintáticas e semânticas. Para tanto, os autores, após nomearem tais verbos como factivos, atribuíram-lhes, como característica semântica, a propriedade de introduzirem a pressuposição de que a sentença complemento expressa uma proposição verdadeira. Segundo os próprios (1971: 348): “O falante pressupõe que a sentença completiva expressa uma proposição verdadeira, e faz alguma afirmação sobre aquela proposição”.

De acordo com a literatura, o teste tradicional usado para verificar se a proposição da oração encaixada é pressuposta como verdadeira consiste em negar o que foi expresso na sentença matriz, como demonstram (4) e (5):

(4) Letícia esqueceu que os livros tinham chegado.

² Como *lamentavelmente*, *deploravelmente*, *lastimavelmente* e *compreensivelmente* (AUGUSTO, 2003).

³ Igual a *(estar/ ser) surpreso*, *(estar/ ser) feliz* e *(estar/ ser) triste* (HOPMANN & MARATSOS, 1977).

(pressuposto: os livros tinham chegado)

(5) Letícia *não* esqueceu que os livros tinham chegado.

(pressuposto: os livros tinham chegado)

A análise dessas sentenças serve para ilustrar o que ficou conhecido como *pressuposição factual*⁴. Há nelas a pressuposição, disparada pelo verbo factivo *esquecer*, de que “os livros tinham chegado”, realmente. A negação, explicitada em (5), não incide sobre o pressuposto, que continua com o seu valor de verdade preservado, mas sobre o evento realizado a respeito do fato pressuposto. Embora pareça redundância afirmar, o pressuposto permanece sendo tomado como um fato.

Já a característica sintática, tradicionalmente associada aos verbos factivos e apontada por Kiparsky & Kiparsky (1971), consiste na possibilidade de esses verbos serem seguidos pelo sintagma *o fato*, conforme ilustra o caso a seguir:

(6) Joana sabia *o fato* (de) que a aula tinha sido cancelada.

Em (7) e (8) podemos perceber que os verbos não-factivos resistem à sua presença⁵:

(7) * Camila disse *o fato* de que o professor aplicará a prova.

(8) * Fernanda acha *o fato* de que a escola era distante.

Uma outra questão observada por Kiparsky & Kiparsky (1971) acerca da presença do sintagma *o fato*, acompanhando os verbos factivos, é a obrigatoriedade do seu caráter definido, específico, que explica a *agramaticalidade* da sentença (9), que segue abaixo:

(9) * Carlos esqueceu *um fato* de que o ônibus não atrasava.

Tal situação permite que se defenda uma provável aproximação entre a característica semântica deflagrada pela presença de verbos factivos – que é a de pressupor a verdade da sentença complemento - e a obrigatoriedade de definitude do sintagma *o fato*, sempre que este estiver presente numa construção factiva (AUGUSTO, 2003). As sentenças seguintes (10) e (11) podem ilustrar essa questão:

⁴ Augusto (2003) traça um paralelo entre a pressuposição factual e a pressuposição existencial (FREGE, 1892). Segundo ela, o valor de verdade de uma sentença, ligada à pressuposição factual, seria a sua referência, elemento próprio da pressuposição existencial.

⁵ Convém destacar, porém, que há verbos não-factivos que aceitam a presença deste sintagma, como o verbo “alegar” (FIGUEIRA, 1974) e verbos de crença, como “acreditar” (PIRES DE OLIVEIRA, SILVÉRIO, FIGUEIREDO SILVA, 1999).

(10) * Paulo *lembrou* uma situação qualquer.

(11) Paulo *lembrou* uma situação que tinha ocorrido conosco.

No apêndice do artigo, os Kiparsky & Kiparsky (1971: 366), inclusive, fazem questão de mencionar a sua visão acerca da correspondência existente entre verdade e especificidade:

“Há uma correspondência sintática e semântica entre valor de verdade e especificidade. Os verbos factivos de uma sentença matriz, os quais pressupõem que uma sentença completiva expressa uma proposição verdadeira, não admitem como seu complemento uma sentença que não esteja relacionada a um evento específico. (...) Talvez isto indique que, em algum nível suficientemente abstrato da semântica, verdade e especificidade sejam redutíveis ao mesmo conceito”.

Uma vez definidos os aspectos semântico-sintáticos dos verbos factivos, diversos trabalhos surgiram desde o fim da década de 70 do século passado com o intuito de investigar a factividade verbal sob a perspectiva da aquisição de linguagem, isto é, considerando-a como um conhecimento lingüístico que se desenvolve na criança. Uma breve menção a alguns desses estudos será vista a seguir.

3) A Factividade Verbal no âmbito da Aquisição de Linguagem

A questão do domínio dos verbos factivos há muito tempo tem ganhado um espaço amplo na literatura de aquisição. Assim, em diversos trabalhos, o desenvolvimento da compreensão da *factividade* tem sido investigado. Nesses estudos, avalia-se se as crianças percebem o valor de verdade contido na proposição de uma sentença completiva factiva, a partir da leitura que elas fazem de uma dada estrutura completiva de sentenças matrizes com verbos factivos e não-factivos, durante o processo de aquisição de linguagem.

É observado também nesses trabalhos se as crianças são capazes de fazer interpretações corretas acerca do escopo da negação em sentenças com verbos ou predicados negativos. Com o foco voltado para esses dois propósitos, busca-se, então, responder uma questão central da pesquisa com verbos factivos no âmbito da aquisição de linguagem: *com qual idade a criança seria capaz de dominar a factividade ?*

Muitos pesquisadores têm se dedicado a responder a essa questão. O que se vê, no entanto, é uma falta de consenso nesse sentido. Hopmann & Maratsos (1977), por exemplo, num dos primeiros estudos que trata da factividade como um conhecimento lingüístico adquirido pela criança, ao observarem a compreensão das crianças diante da pressuposição factiva, a partir de sentenças complexas afirmativas e negativas compostas por verbos factivos e não-factivos, propuseram que o domínio da factividade se daria a partir dos 6 anos. Para Abbeduto & Rosenberg (1984), que investigaram o desenvolvimento da pressuposição do verbo “saber” e de outros verbos factivos, o domínio da factividade ocorreria mais cedo, após aos 4 anos de idade. Já Schulz (2002; 2003), ao testar se crianças eram sensíveis ao tipo de sentença matriz factiva e ao tipo de sentença completiva, e se elas reconheceriam o valor de verdade de sentenças completivas baseadas em propriedades discursivo-semânticas, defendeu que apenas entre 3;7 e 7;0 domina-se a factividade. Por outro lado, num estudo em que se verificaram possíveis diferenças na aquisição de verbos factivos verdadeiros e semi-factivos,

Léger (2007), conclui que o domínio da factividade, especificamente dos semi-factivos, só se daria após os 11 anos de idade. Considerado o trabalho de Scoville & Gordon (1979), todavia, o que se vê é, ainda, maior discordância. Ao avaliarem a habilidade de crianças em reconhecer em sentenças factivas o escopo da negação presente na sentença completiva, os autores afirmam que só por volta dos 14 anos a criança seria capaz de dominar a factividade em todos os seus aspectos.

Como vemos, há uma falta de consenso na literatura sobre a idade em que a aquisição da factividade estaria dominada. Além disso, revisando os trabalhos supracitados, percebe-se que não há também uma unanimidade em relação à idade que a criança seria capaz de dominar outro aspecto fundamental do desenvolvimento do conhecimento acerca da factividade: a compreensão do escopo da negação em verbos factivos. Seguem, na seção abaixo, algumas considerações a esse respeito.

4) A compreensão do efeito da negação sobre sentenças completivas com verbos verbos factivos e não-factivos

A atribuição a certos verbos e predicados de um caráter factivo está condicionado diretamente ao seu emprego em uma sentença complexa, que pode ser ora negativa, ora afirmativa. Nos dois casos, a idéia da pressuposição de um valor de verdade disparada pelo verbo da sentença matriz permanece (HOPMANN & MARATSOS, 1977; SCOVILLE & GORDON, 1979; PHINNEY, 1981; ROORYCK, 1992; GAJEWSKI, 2005), ou seja, a negação não influi nos predicados negativos, gerando o mesmo sentido, o que não ocorre com os verbos não-factivos, conforme dissemos anteriormente.

Dessa maneira, uma questão importante tratada pela literatura de aquisição de verbos factivos é a investigação do desenvolvimento da compreensão do escopo da negação presente em uma sentença matriz.

Hopmann & Maratsos (1977), por exemplo, utilizando dados da língua inglesa, investigaram algo que pudesse dar conta desse desenvolvimento: o conhecimento que as crianças tinham diante da compreensão do valor de verdade de proposições expressas por sentenças completivas de sentenças matrizes afirmativas e negativas, com verbos factivos e não-factivos.

Os resultados encontrados mostram que, em geral, as crianças negaram mais freqüentemente o complemento nas sentenças negativas factivas do que nas sentenças afirmativas factivas ($P < 0.001$). Esta tendência, no entanto, de tratar os complementos de sentenças negativas diferentemente das sentenças afirmativas diminuiu de acordo com a idade ($P < 0.005$), já que as crianças do grupo III - justamente as mais velhas, entre 6;0 e 7;11 - não apresentaram nenhuma diferença na resposta para os dois tipos diferentes de sentenças factivas, as afirmativas e as negativas ($P > 0.20$)⁶. A partir destes dados, os autores observaram ainda que as crianças estendem, de forma inapropriada, o escopo da negação da sentença negativa factiva, fazendo uso de uma estratégia que os mesmos denominaram *Overextended*

⁶ O que nos habilita a afirmar que para Hopmann & Maratsos (1977), a compreensão da factividade em sentenças complexas afirmativas e negativas se dá de forma gradual por parte da criança até os 6 anos, como afirmamos anteriormente.

Negation Tendency (HOPMANN & MARATSOS, 1977). Em outras palavras, as crianças fazem a leitura de que a partícula negativa contida na sentença matriz nega a proposição contida na sentença completiva. Isto equivale a dizer que elas não tratam os verbos factivos negativos da mesma forma que os verbos factivos afirmativos, demonstrando que as crianças de determinada faixa etária respondem diferentemente quanto à pressuposição presente no complemento das sentenças complexas, sejam elas afirmativas e negativas. Assim, percebe-se que as crianças não têm ainda entendimento completo da *factividade*. Observemos as sentenças (12) e (13):

- (12) a. O governo ignorou que os juros tenham subido.
 b. O governo *não* ignorou que os juros tenham subido.
- (13) O governo *não* ignorou que os juros tenham subido.
 (= os juros *não* tenham subido)

O que vemos em (13) corresponde exatamente a essa extensão do limite da negação proposta por Hopmann & Maratsos (1977). A partícula negativa presente na sentença matriz “O governo *não* ignorou” é interpretada como uma negação da proposição contida na sentença completiva. Assim, o valor de verdade é anulado pela extensão do sentido de negação da partícula. Logo, o que era para ser tomado como verdadeiro (os juros tenham subido) é compreendido de forma oposta (os juros *não* tenham subido).

A compreensão do escopo da negação também foi investigada por Scoville & Gordon (1979). Buscou-se, assim, verificar se as crianças fazem uso de alguma estratégia como *overextended negation tendency* (HOPMANN & MARATSOS, 1977) durante o processamento da factividade em contextos de negação. A metodologia do experimento de Scoville & Gordon (1979)⁷, no entanto, apresentou algumas diferenças quanto ao que foi aplicado em Hopmann & Maratsos (1977) desestimulando possíveis comparações. De qualquer forma, o uso de um padrão de resposta que demonstrava o emprego da estratégia *overextended negation tendency* foi visto com frequência, sobretudo nas respostas das crianças menores, com 2 e 3 anos, mas apresentou um registro próximo de 0 no caso dos adultos, o que poderia ser utilizado como um argumento a favor da tese de que as crianças empregam a tendência *overextended negation tendency* em perguntas de compreensão acerca do escopo da negação dos verbos factivos.

Outra ilustração da compreensão do escopo da negação pode ser feita com os achados de Abbeduto & Rosenberg (1984) sobre o tema. Os resultados encontrados pelos pesquisadores demonstraram um efeito significativo referente à idade ($p < 0.00005$), o que indica que o desenvolvimento da compreensão da factividade, de fato, aumenta com o tempo. Outras análises mostram, ainda, que o desempenho das crianças maiores é superior ao das crianças menores e que a média de respostas corretas das crianças de 7 anos supera a média das crianças de três anos. Além disso, a média de respostas corretas é maior nas versões afirmativas das sentenças do que nas negativas ($p < 0.01$)

⁷ Essas divergências metodológicas poderiam ser exemplificadas pela idade dos informantes, pelas condições experimentais e pelo formato do experimento.

A ausência de consenso sobre a idade de aquisição da factividade e da compreensão do escopo da negação justificou, primeiramente, a nossa opção por um estudo em que se avaliasse a compreensão do escopo da negação em sentenças com verbos/ predicados factivos. A outra justificativa diz respeito ao fato de que não há trabalhos específicos sobre a aquisição da factividade no PB. Os primeiros resultados dessa investigação são expostos a seguir.

5) Experimento: compreensão do escopo da negação em sentenças com predicados factivos

A avaliação que apresentamos aqui da compreensão do escopo da negação em sentenças com predicados factivos está baseada nos primeiros resultados de um experimento feito com 22 crianças divididas em 2 grupos de faixas etárias distintas. No 1º grupo, as crianças tinham entre 3;6 e 4;6. Já no 2º grupo, a idade delas era entre 5;0 e 6;0. Um grupo controle formado por 11 adultos também foi utilizado.

Nosso objetivo foi verificar o processamento da factividade no tocante ao escopo da negação no processo de aquisição do PB.

Norteou a nossa investigação, a hipótese de que a interpretação factiva, principalmente, em contextos de negação implicaria um processamento mais custoso para a criança, que envolveria tanto demandas lingüísticas, como o domínio da factividade e da partícula de negação, quanto cognitivas, o que justificaria a aquisição tardia da compreensão do escopo da negação (HOPMANN & MARATSOS, 1977; SCOVILLE & GORDON, 1979).

Na metodologia, foram incluídos testes psicolinguísticos (aplicados a partir da técnica de escolha forçada), que consistiram de sentenças-estímulos com predicados factivos e não-factivos nas versões afirmativa e negativa (o verbo factivo *saber* e o predicado factivo *ser surpresa*, e o verbo não-factivo *achar* e o predicado não-factivo *ser possível*), consoante ilustram as sentenças seguintes:

- 14) Papai *acha* que a menina rasgou a blusa.
- 15) *Não foi surpresa* a professora ter faltado.
- 16) A geladeira ter ficado aberta *é possível*.
- 17) Papai *sabe* que o vovô abriu a janela.
- 18) *Não é possível* a bola ter furado.
- 19) Papai *não sabe* que a empregada arrumou a cama.
- 20) *Foi surpresa* o gato ter dormido.
- 21) Papai *não acha* que a mamãe lavou a louça.

Dos procedimentos adotados fez parte a apresentação às crianças de um determinado cenário formado por figuras e foi pedido a elas que apontassem para a figura que melhor combinasse com o dito pelo experimentador. Foi feito um pré-teste com os sujeitos do experimento composto de 3 sentenças-teste. Foram eliminados do experimento todos os

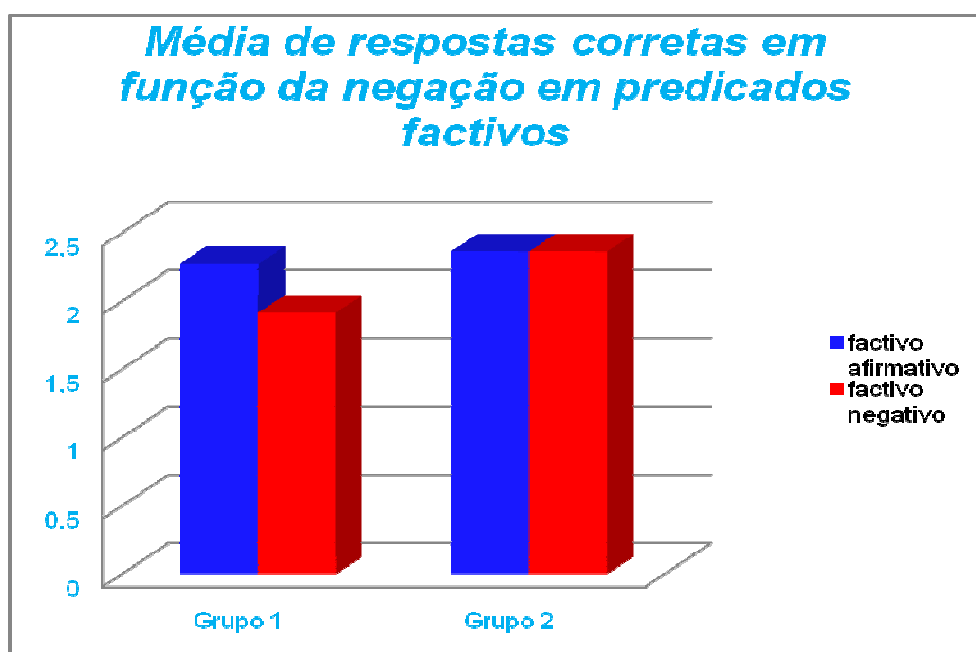
informantes que deram duas ou mais respostas erradas durante o pré-teste ou que fizeram uso deliberadamente de alguma estratégia ao participar da “tarefa de julgamento”.

6) Resultados e Discussão

Feita a submissão dos dados ao pacote estatístico EzANOVA e aplicado o t-teste *student* para as devidas comparações, alguns resultados merecem relevo, pois mostram um efeito significativo para o fator *Factividade* ($F(1,42) = 18,4$ $p < 0,000102$), para o fator *Escopo da negação* ($F(1,42) = 41,0$ $p < 0,000001$) e para o fator *Faixa etária* ($F(2,84) = 16,6$ $p < 0,000001$). Além disso, com o cruzamento de duas variáveis encontrou-se um efeito significativo para a interação *Factividade* e *Escopo da negação* ($F(1,42) = 8,05$ $p < 0,006988$).

O gráfico que segue ilustra a diferença encontrada na média de respostas corretas, para os predicados factivos em contexto de negação, das crianças menores e maiores.

GRÁFICO 1



Grupo 1: $P < 0,0293$; Grupo 2: $P < 0,1665$; Adultos: $P < 0,1348$

Como podemos observar, as crianças mais novas, que tinham entre 3;6 e 4;6 anos de idade, apresentam menor número de acertos para as sentenças negativas com predicados factivos, mostrando que ainda não dominam a característica dessa classe de verbos em relação ao escopo da negação. Por outro lado, as crianças mais velhas, as quais possuíam entre 5;0 6;0 anos, não apresentam comportamento distinto para a interpretação dos complementos das sentenças factivas afirmativas e negativas, conforme esperado, ou seja, elas fizeram uma leitura correta da factividade, não permitindo que o escopo da negação interferisse na completiva do verbo factivo.

Esses dados corroboram, por exemplo, os achados de Hopmann & Maratsos (1977), para o inglês, os quais indicam que o domínio da factividade no contexto da negação se dá por volta dos 6 anos, mas se opõem aos de Phinney (1981), que defende que somente por volta dos 8 anos a criança seria capaz de reconhecer o efeito da negação nas sentenças factivas negativas.

Os resultados encontrados também nos permitem apontar para uma diferença de comportamento das crianças menores e das crianças maiores quando observados separadamente os verbos e os predicados factivos, isto é, o verbo factivo *saber* em oposição ao predicado factivo *ser surpresa*, conforme podemos perceber a partir da tabela abaixo:

TABELA 1

Médias de acerto separadas por grupo				
Grupos	Verbos		Predicados	
	Afirmativa	Negativa	Afirmativa	Negativa
Crianças menores	2,2	1,9	2,2	1,6
Crianças maiores	2,3	2,3	2,5	1,9
Adultos	3,0	2,5	2,9	3,0

Ao analisarmos as médias de respostas de todos os grupos em ambas as condições e separando os verbos dos predicados, pode-se observar que mesmo as crianças maiores cometeram mais erros com os predicativos factivos negativos do que com os verbos factivos negativos, o que sugere uma dificuldade maior da parte delas com o processamento deste tipo específico de estrutura factiva em contextos de negação.

7) Considerações finais

Os resultados encontrados parecem corroborar a ideia de uma aquisição que envolva a interação de vários aspectos (SCHULZ, 2002; 2003), como demonstram os achados relacionados à compreensão do valor de verdade das sentenças completivas factivas, à diferença de interpretação do efeito da negação seja considerando a oposição verbos factivos e verbos não-factivos, seja tratando verbos factivos separadamente de predicados factivos, uma vez que tanto o aspecto semântico quanto o lexical (ou sintático-lexical) são contemplados. De qualquer forma, não podemos perder de vista que se tratam de resultados preliminares oriundos de um estudo que integra uma pesquisa mais ampla que investiga a aquisição da factividade no português brasileiro. Portanto, somente com a coleta de dados novos, bem como com a sua análise e discussão, poderemos chegar a um resultado conclusivo que nos permita caracterizar a factividade como um conhecimento que se desenvolve passo a passo na criança em função de um domínio gradual dos aspectos implicados.

Referências

- ABBEDUTO, L. e ROSENBERG, S. Children's knowledge of the presuppositions of know and other verbs cognitive verbs. **Journal of Child Language**. Vol 12: 62 1-641, 1984.
- AUGUSTO, M.R.A. Padrões de extração em estruturas factivas. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BASSANO, D. "Five year olds" understanding of "savior" and "croire". **Journal of Child Language**. Vol: 12, 417-432, 1985.
- BASSANO, D. e C, CHAMPAUD. "L'Interprétation d'Énonces Modaux Assertifs (savoir que..) chez l' Enfant de 6 a 11 ans". **L' Année Psychologique**, vol: 93, 53-75, 1983.
- CINQUE, G. Types de of A' Dependencies. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1990.
- DE VILLIERS, J., CURRAN, W., PHILIP, W. & DEMUNN, H. (1997) Acquisition of the quantification properties of mental predicates. **Paper presented at the Boston University Conference on Language Development**. November, 1997.
- FALMAGE, R. J., GONSALVES, J. e BENNETT – LAU, S. Children's Linguistic intuitions about factive presuppositions. **Child development**. Vol: 9, 1-22, 1994.
- FIGUEIRA, R.A. Verbos introdutórios de pressupostos. Dissertação de mestrado, IFCH, Universidade Estadual de Campinas, 1974.
- GAJEWSKI, J.R. Neg-Raising: Polarity and Presuppositions. PhD. Dissertation, MIT, Cambridge, Massachusetts, 2005.
- HOPMANN, M, R. e MARATSOS, M. P. A developmental study of factivity and negation in complex syntax. **Journal of Child Language**, Vol: 5, 295-309, 1978.
- KIPARSKY, P e KIPARSKY, C, Fact. Em M. Bierwisch. K, Heidolph (Orgs.) **Progress in Linguistics**. Vol: 4, 143-173. The Hague: Mouton, 1971.
- LÉGER, C. The acquisition of two types of factive complements. In A. Gavarro & M. João Freitas (eds). **Language Acquisition and Development: Proceedings of Gala 2007**. Cambridge Scholars Publishing. Cambridge, Massachusetts. Vol: 4, 337-347, 2007.
- LYON, T.D. e J. H. FLAVELL. Young children's understanding of remember and forget. **Child Development**. Vol: 65, 1357-1371, 1994.
- PÉREZ-LEROUX, A. & Schulz, P. The role of tense and aspect in the acquisition of factivity: Children's interpretation of factive complements in English, German and Spanish. **First Language**, Vol 19:1, 55, 29-54, 1999.
- PHINNEY, M. Children's interpretation of negation in complex sentences. In: S.L Tavakolin (ed.), **Language Acquisition and Linguistic Theory**. Mit Press, Cambridge, Massachusetts, 1981.

PIRES DE OLIVEIRA, R., S. SILVÉRIO & M.C. FIGUEIREDO SILVA. Notas para uma semântica da factividade. Ms. Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROEPER, T. & DE VILLIERS, J. Ordered decisions in the acquisition of wh-questions. In H. Goodluck, J. Weissenborn & T. Roeper (eds). **Theoretical Issues In Language Development**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1992.

ROORYCK, J. Negative and factive islands revisited. **Journal of Linguistics**. Vol: 28, 343-374, 1992.

SCHULZ, P. The interaction of lexical-semantics, syntax and discourse in the acquisition of factivity. In B. Skarabela, S. Fish & A. H.-J. Do (Hrsg.), **Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development**. Somerville, MA: Cascadia Press, Vol 2, 584-595, 2002.

SCHULZ, P. Factivity: Its Nature and Acquisition. Max Niemeyer Verlag, University of Tübingen: 2003.

SCOVILLE, R.P. & GORDON, A.M. Children's understanding of factive presuppositions: an experiment and a review. **Journal of Children Language**. Vol: 7, 381-399, 1979.

SOUZA, H. P. de . A pressuposição lingüística na estrutura da língua portuguesa. Dissertação de Mestrado, PUC-MG, Belo Horizonte, 2000.

Adquirindo as primeiras palavras: categorias abertas e fechadas e as primeiras combinações¹

Ana Paula da Silva Passos (UERJ – Extensão)

Igor de Oliveira Costa (UERJ - Monitoria)

Odete Firmino Alhadas Salgado (UERJ – Extensão)

Victória Cristin do Nascimento Haddad (UERJ - Extensão)

Resumo: A literatura sobre desenvolvimento lexical inicial observa a velocidade e os fenômenos que caracterizam a aquisição das palavras pelas crianças (Bloom, 1973; Nelson, 1973; Halliday, 1975; Godfield e Reznick, 1990). Com enfoque em classes de palavras abertas, Barret (1997) observa que parece haver um padrão de aquisição complementar durante o período inicial de aquisição da linguagem. O presente artigo observa a aquisição das primeiras palavras pelas crianças, contrapondo a aquisição de palavras de classes abertas e fechadas e observando a emergência das primeiras combinações de palavras. Utilizou-se como *corpus* gravações de fala espontânea, com duração de dez a quinze minutos, de dois bebês: CAS (1;6;28 – 1;7,13 - 1;8;2 , sexo masculino) e VIT (2;4.13 - 2;6, sexo masculino), transcritas de acordo com o padrão CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu>), a partir das quais se procedeu à elaboração de tabelas com a variação da quantidade de palavras e combinações de palavras em cada sessão e entre as sessões. A análise dos dados permitiu constatar que há um padrão complementar de aquisição das classes de palavras e que o número de combinações aumenta na mesma proporção que a aquisição de palavras de classe fechada, o que enfatiza a relevância da aquisição dessas classes, ou seja, de categorias funcionais para o progresso da produção linguística da criança.

1) Introdução

Todos os seres humanos possuem um léxico mental, que é acessado toda vez que se faz necessário representar, por meio de palavras, um objeto, uma ação ou um evento. Aprender as palavras e saber utilizá-las adequadamente é um aspecto fundamental do desenvolvimento da linguagem e está relacionado à aquisição da sintaxe, da semântica, da morfologia e da fonologia.

Os estudos sobre o desenvolvimento lexical inicial têm por objetivo entender como se dá a aquisição do significado das palavras pelas crianças. Consequentemente, esses estudos também estão voltados para o entendimento de como as crianças aumentam seu vocabulário, com que velocidade e, principalmente, quais os fenômenos que caracterizam o uso das palavras durante o período de desenvolvimento lexical nos anos pré-escolares.

Desde o primeiro choro até a produção das primeiras palavras, a criança apresenta diferentes padrões de linguagem. A aquisição pela criança começa muito cedo, quando, então, podemos perceber as primeiras manifestações sonoras que são características do período que antecede a fala. Nos bebês, a partir dos dois meses de idade, já podemos perceber que a linguagem gestual é evidente em interação com a linguagem expressiva representada pelo choro e pelas vocalizações. Os primeiros padrões combinatórios de sons aparecem por volta de seis meses de idade, quando as crianças já são capazes de balbuciar e indicam uma base segura para a aquisição das primeiras palavras. Trata-se de um processo que acontece de forma natural, pois a criança não necessita de instrução formal e sistemática. Segundo Barrett (1997), aos dois anos e meio as crianças podem ter adquirido 500 palavras ou mais. Este

¹ Este artigo foi orientado pela Prof^a. Dr^a. Marina Rosa Ana Augusto, do Departamento de Estudos da Linguagem, Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

processo ocorre num espaço de tempo muito curto, indicando uma espécie de explosão no vocabulário, visto que as crianças parecem adquirir palavras de categorias diferentes – classes abertas e fechadas – durante esta fase, permitindo a elas a realização de suas primeiras combinações de palavras:

1) artigo + substantivo = “a mão”	CAS 1,8;2
2) verbo + substantivo = “caiu mamadeia”	CAS 1,8;2

Considerando a velocidade com que este processo acontece durante essa fase de aquisição inicial, pretende-se relatar, neste artigo, as observações realizadas em relação à aquisição das primeiras classes de palavras abertas (substantivos, verbos, advérbios, adjetivos) e fechadas (artigos, pronomes, preposições) utilizadas na produção espontânea de duas crianças em faixas etárias levemente distintas. Pretende-se, também, identificar as possíveis combinações de duas palavras ou mais nas emissões infantis dessas crianças. O *corpus* utilizado, portanto, constou de gravações de dez a quinze minutos de dois bebês: CAS (1,6;28 / 1,7;13 / 1,8;2, sexo masculino) e VIT (2;4.13 / 2;6, sexo masculino).

O presente artigo organiza-se da seguinte maneira: na seção seguinte, será apresentada a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento lexical inicial. A seção 3 apresenta a metodologia utilizada no estudo de caso dessas duas crianças, apresentando as tabelas e os gráficos com a distribuição dos itens lexicais produzidos por elas. A seção seguinte traz uma discussão acerca desses dados. Por fim, são oferecidas as conclusões oriundas do trabalho prático realizado.

2) Fundamentação Teórica: aspectos gerais no desenvolvimento lexical inicial

Muitos pesquisadores tentam relatar a velocidade e a facilidade com que as crianças adquirem novas palavras. Assim, inúmeros estudos foram feitos, a fim de verificar essa espécie de explosão no vocabulário das crianças em uma determinada faixa etária. Ao pedir que 18 mães registrassem novas palavras que seus filhos produzissem, Nelson (1973) concluiu que por volta dos 15 meses, as crianças adquiriam cerca de 10 palavras; aos 20 meses, 50 palavras e que aos 24 meses, as crianças poderiam ter adquirido 186 palavras.

A partir do estudo de Nelson, o interesse na pesquisa do desenvolvimento lexical inicial confirmou que há um determinado momento em que se verifica um aumento na velocidade de aquisição de palavras (Nelson, 1973; Bloom, 1973; Halliday, 1975). Embora a aquisição das palavras pareça ser lenta em um primeiro momento, quando as crianças estão adquirindo as primeiras palavras, após cerca de 20-40 palavras terem sido adquiridas, parece haver uma explosão no vocabulário, que faz esse número aumentar de maneira drástica. Salienta-se, contudo, que este fenômeno apresenta grande variabilidade individual, ou seja, apresenta características específicas para cada criança, tanto na velocidade de aquisição, quanto no tipo de palavras adquiridas em cada etapa.

Halliday (1975), por exemplo, observou, a partir de registros de fala espontânea de seu filho, que este usava determinadas vocalizações para expressar algum tipo de sentimento, por exemplo, o som /uæyi/ para expressar prazer. Percebe-se, então, que determinadas

vocalizações produzidas pelas crianças parecem estar presas a um determinado contexto, sendo esta vocalização repetida toda vez que determinado evento ocorre, por exemplo, uma criança que produz a palavra “carro” toda vez que olha pela janela da sala, observando os carros passarem na rua abaixo (Bloom, 1973).

Estudos também evidenciam que as crianças não adquirem somente palavras presas ao contexto, como citadas acima, mas também adquirem palavras que podem ser usadas de modo referencial, nomeando objetos, pessoas, animais etc. Além disso, verifica-se, também, a produção de palavras sociopragmáticas durante a fase de desenvolvimento lexical inicial, usadas para determinadas funções pragmáticas em determinados contextos; a palavra “por favor” é uma dessas palavras/expressões sociopragmáticas, quando a criança quer pedir alguma coisa.

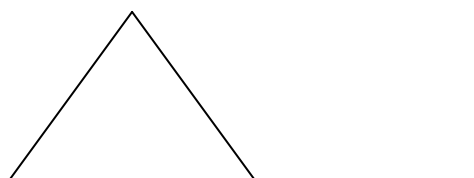
Barrett (1997) é um trabalho clássico que se debruça sobre o desenvolvimento lexical inicial e propõe, com enfoque no tipo de interação em que as crianças se engajam, que há dois tipos predominantes de crianças: “referenciais” e “expressivas”. Tais denominações, no entanto, referem-se aos aspectos predominantes e não únicos em cada fase.

Considerando-se um vocabulário inicial de 50 palavras, as crianças referenciais apresentam mais de 50% de nomes gerais de “bem como alguns nomes de ação, nomes próprios, nomes de estados, etc.” (Barrett, 1997, p. 303). Já as crianças expressivas apresentam menos de 50% de nomes de objetos. Esse grupo de crianças “tem uma tendência a adquirir grande número de nomes de pessoas, nomes de ação, nomes de estado e palavras sociopragmáticas (incluindo sintagmas formulaicos), bem como nomes gerais de objetos.” (Idem).

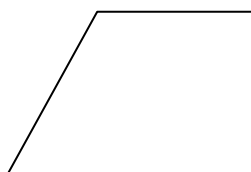
Muitos pesquisadores sugeriram que houvesse uma ordem para a aquisição desses tipos de palavras que pudesse convergir para um padrão geral na fase de desenvolvimento lexical inicial. Estudos como o de Goldfield e Reznick (1990) afirmam, no entanto, que não há, de fato, um padrão geral para o desenvolvimento lexical inicial das crianças. Esses estudos mostram que as crianças adquirem as palavras de modo diferente, ou seja, umas podem adquirir primeiramente as palavras referenciais, enquanto outras podem adquirir as palavras presas ao contexto, salientando, então, que não há uma ordem de aquisição nesta fase de desenvolvimento.

O estudo de Barret (1997), entretanto, traça três principais tendências no desenvolvimento lexical inicial que vão ser constatadas no presente trabalho:

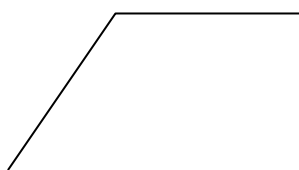
- A primeira tendência, se representada através de um gráfico, segue os moldes de um triângulo, i.e., enquanto a criança adquire substantivos, parece que a aquisição de verbos sofre uma pausa para que a criança possa focar na classe dos substantivos e vice-versa. As classes de palavras em foco são alternadas até atingir determinado nível e se estabilizar.



- A segunda tendência indica que a aquisição dos verbos aumenta conforme a aquisição do vocabulário em geral; aumenta até, novamente, se nivelar e estabilizar.



- A terceira tendência segue os padrões da segunda no que se refere a adjetivo, i.e., a aquisição de adjetivos cresce a partir do momento em que o vocabulário em geral também aumenta.



Ao observar essas três tendências, Barrett (1997) conclui que, de maneira geral, na fase de desenvolvimento lexical inicial, as crianças parecem adquirir um grande número de substantivos, mas que, logo depois, passam, também, a adquirir verbos e adjetivos.

O estudo de Barret (1997) é apresentado a partir de uma perspectiva semântica, salientando a aquisição das palavras de classes abertas, enquanto, no presente artigo, o tema será discutido a partir de uma abordagem formal/estrutural, a fim de investigar não só a produção inicial de palavras de classe aberta, mas também o surgimento das palavras de classes fechadas, uma vez que as últimas tornam possíveis as primeiras combinações de palavras. Portanto, o presente trabalho procura verificar a velocidade e a frequência com que estas classes de palavras começam a surgir no vocabulário inicial das crianças, observando se existe uma determinada ordem de aquisição para que esse processo aconteça, a fim de verificar se existe, realmente, um padrão de aquisição complementar na fase de aquisição inicial por parte das crianças.

3) O desenvolvimento infantil: dois estudos de caso com crianças brasileiras

Para alcançar os objetivos apresentados na seção anterior, foi utilizado o método de observação de fala espontânea. Vídeos de duas crianças foram gravados no período de dois meses. Da criança CAS, foram coletados três vídeos de aproximadamente quinze minutos, com intervalos, respectivamente, de dezesseis e quatorze dias. Já os vídeos de VIT, somente dois, também têm em torno de quinze minutos de duração, com intervalo de quarenta e sete dias.

Após as gravações, a segunda etapa da pesquisa consistiu na transcrição dos dados coletados. Para tanto, foi utilizado o padrão CHILDES de transcrição. Na etapa seguinte foi realizada a contagem de palavras. A partir dessa contagem, foram elaboradas duas tabelas para cada vídeo: uma com a contagem do número total de palavras pronunciadas, e outra com

o número de palavras distintas pronunciadas, ou seja, desconsiderando repetição de palavras. Estas tabelas foram divididas em classes gramaticais, como a seguir.

Total de Palavras Pronunciadas		
Classe	Quantidade	%
Substantivos	86	52.76
Verbos	43	26.38
Advérbios	15	9.2
Adjetivos	5	3.07
Artigos	4	2.45
Pronomes	1	0.61
Interjeições	1	0.61
Prep./Conj.	0	0
Expressões	0	0
Fixas		
Sem	8	4.91
Classificação		
TOTAL	163	100

Tabela 1: Total de palavras pronunciadas no vídeo 1 de CAS

A primeira tabela já nos mostra que a frequência de palavras de classes abertas é realmente maior do que a presença de palavras de classes fechadas. Isso pode ser visto tanto nessa tabela quanto na seguinte, em que não se consideram as palavras repetidas.

Palavras Distintas Pronunciadas		
Classe	Quantidade	%
Substantivos	42	57.53
Verbos	12	16.44
Advérbios	7	9.59
Adjetivos	4	5.48
Artigos	1	1.37
Pronomes	1	1.37
Interjeições	1	1.37
Prep./Conj.	0	0
Expressões	0	0
Fixas		
Sem	5	6.85
Classificação		
TOTAL	73	100

Tabela 2: Total de palavras distintas pronunciadas no vídeo 1 de CAS

Em suma, a observação das duas primeiras tabelas evidencia a distribuição das emissões de CAS na primeira observação realizada e permite verificar que essa criança apresenta principalmente substantivos na sua produção linguística, alguns verbos e poucos advérbios e adjetivos ou itens de classes fechadas, como pronomes e artigos.

Para a identificação das primeiras combinações, foram elaboradas também para cada vídeo uma tabela com o total de combinações da produção das crianças. Segue um exemplo:

Total de Combinações		
Tipo de Combinação	Quantidade	%
Artigo + Substantivo	2	50
Verbo + Advérbio	2	50
Total	4	100

Tabela 3: Total de combinações vídeo 1 de CAS

A tabela 3 acima demonstra que o número de combinações de duas palavras de CAS, a criança mais nova, ainda é bastante incipiente e restrito a dois padrões de combinação apenas: artigo + substantivo ou verbo + advérbio.

Outra etapa da pesquisa constou da elaboração de uma tabela com a variação da quantidade de palavras entre os vídeos.

Variação de Quantidade de Palavras – CAS				
Classe	Vídeo 01 (%)	Vídeo 02 (%)	Vídeo 03 (%)	Média (%)
Substantivos	57.53	38.32	44.44	46.76
Verbos	16.44	27.1	21.3	21.61
Advérbios	9.59	12.15	6.48	9.41
Adjetivos	5.48	3.74	6.48	5.23
Artigos	1.37	2.8	2.78	2.32
Pronomes	1.37	0	3.7	1.69
Interjeições	1.37	3.74	2.78	2.63
Preposições	0	0.93	2.78	1.24
Conjunções	0	0	0	0.00
Expressões	0	0	0	
Fixas				0.00
Numerais	0	0	0	0.00
Sem classe	6.85	11.2	9.26	9.10
TOTAL	100	100	100	100

Tabela 4: Variação de quantidade de palavras – CAS

A Tabela 4 já nos mostra como há distinções em relação ao desenvolvimento lexical inicial no que diz respeito ao aumento do vocabulário em relação às classes abertas e fechadas. Enquanto substantivos e verbos parecem alternar no número de novos elementos

adquiridos, a aquisição de itens lexicais funcionais parece apresentar um progresso mais uniforme.

Os gráficos a seguir dão maior nitidez a essa observação. Estes foram divididos em dois: o primeiro traz a distribuição das palavras de classe aberta (substantivos, verbos, advérbios, adjetivos) e o seguinte, as palavras de classe fechada (artigos, pronomes, preposições, conjunções).

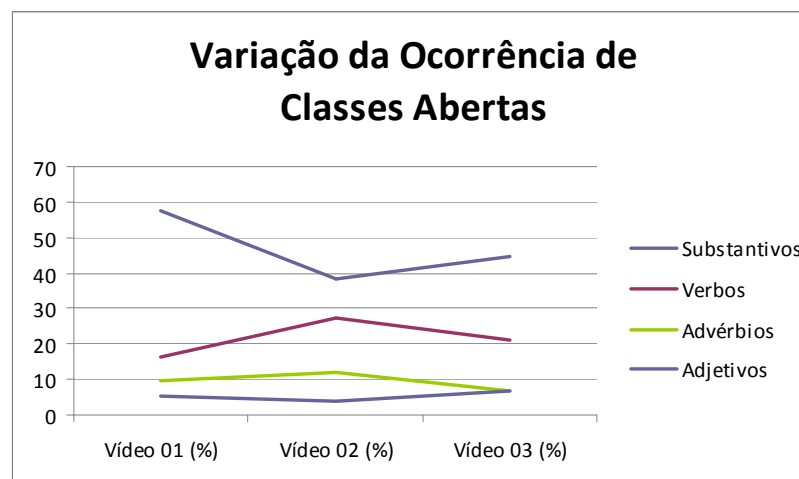


Gráfico 1: Variação da ocorrência de palavras de classe aberta - CAS

O movimento de alternância entre substantivos e verbos, por um lado, e adjetivos e advérbios, por outro, é bastante clara no Gráfico 1.

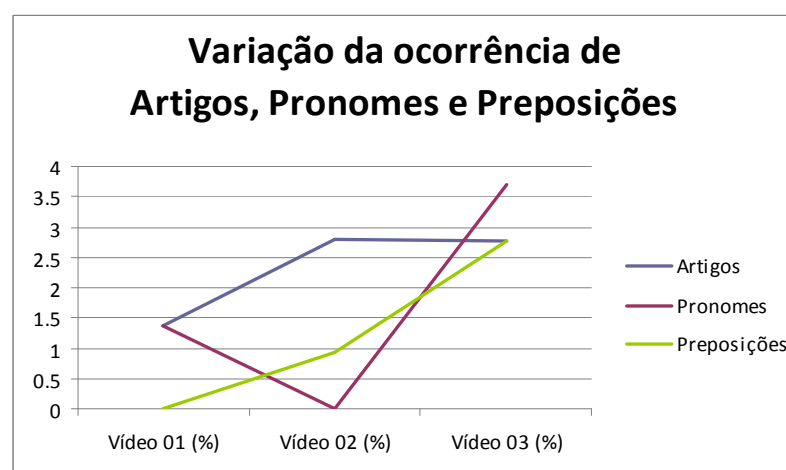


Gráfico 2: Variação da ocorrência de palavras de classe fechada – CAS

No que diz respeito às classes fechadas, com exceção da ausência de pronomes na segunda sessão, nota-se uma progressão de caráter mais uniforme para os artigos e as preposições.

A comparação dos dados das duas crianças separadamente nos mostra que existem determinados padrões para a aquisição da linguagem e que, dependendo da idade da criança, os padrões diferem. Mesmo que a diferença entre as idades das duas crianças seja bem pequena, parece haver um determinado momento para que ocorra a explosão de vocabulário durante a fase de desenvolvimento lexical inicial, o que pode ser constatado, em nossa pesquisa, com CAS, a criança mais nova, enquanto VIT demonstrou um padrão de aquisição mais estável em relação à criança mais nova.

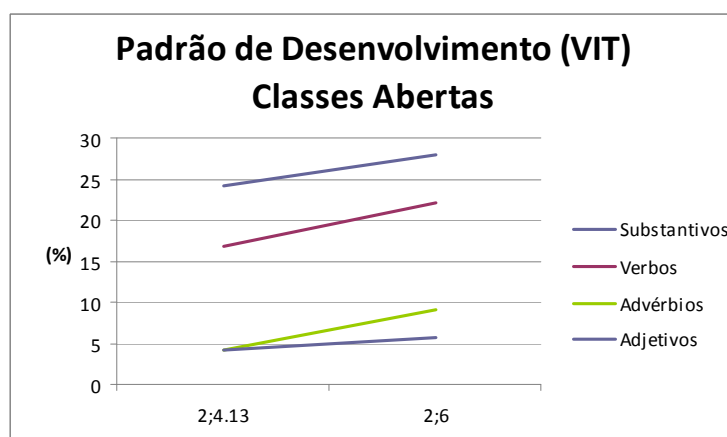


Gráfico 3: Padrão de desenvolvimento de classes abertas – VIT

Além disso, pode-se constatar, conforme salientado por Barrett (1997), que essas crianças poderiam ser vistas como de tipos distintos, segundo a classificação em referenciais e expressivas. Por meio da análise dos vídeos e dados da fala espontânea, é possível perceber que CAS, por exemplo, é uma criança “referencial”, uma vez que suas primeiras produções são repletas de substantivos, enquanto VIT, por ser uma criança mais velha, possui um vocabulário mais extenso, repleto de palavras referenciais, expressivas e sintagmas formulaicos, também esses definidos segundo Barrett (1997).

(3) CAS [1,6;28]

*CAS:	Au au.
*CIT:	Tem cachorrinho, lá?
*CAS:	Tem. Tem.
*CIT:	Pequenininho ou grandão?
*CAS:	Dandão.

(4) CAS [1,8;2]

*CIT:	Jogou aonde?
*CAS:	Tchão.
*CIT:	Num pode. Tava aonde a roupinha dela?
*CAS:	Chão, no chão.
*CIT:	Não. Tava em outro lugar.

(5) VIT [2, 4; 13]

*PAI:	Aonde tu viu?
*VIT:	Lá. Lá no mato. [%apontando]
*PAI:	Aonde?
*VIT:	No mato. [%apontando e sussurrando]
*PAI:	No mato.
*VIT:	É. [%sussurrando]

(6) VIT [2, 4; 13]

*ODE:	Cê vai pra [>] onde?
*VIT:	Sei lá.

(7) VIT [2, 4; 13]

*VIT:	0. [%coloca as cenouras na bacia.]
*AVÓ:	Brigado. #
*VIT:	De nada.

4) Discussão dos Resultados

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, a saber, o de analisar morfológicamente a produção espontânea das crianças CAS e VIT, serão apresentadas, agora, algumas breves conclusões.

Em primeiro lugar, tendo por base o Gráfico 1, verifica-se que realmente há um padrão complementar de aquisição das classes de palavras, que se reflete no gráfico nas linhas “espelhadas”. Observando atentamente, vê-se que, no mesmo instante em que a produção de substantivos está alta, a de verbos está baixa, e quando aquela diminui, esta aumenta. O mesmo vale para o conjunto advérbios/adjetivos. Nesse sentido, ao que parece, há uma especialização por parte do mecanismo de aquisição da criança em determinada classe, otimizando, talvez, o processo de aquisição das mesmas. O mesmo pode ser visto no gráfico das classes fechadas (Veja Gráfico 2, acima) da mesma criança. O gráfico de VIT, no entanto, não apresenta essa tendência tão claramente, o que talvez ocorra graças ao estágio mais avançado de aquisição devido à idade, como constatado anteriormente. No de VIT, há, na verdade, uma certa estabilização, que pode ser percebida pelo aumento gradual e constante das linhas, quase paralelas (Gráfico 3, acima).

Também é possível perceber, de acordo com a Tabela 4, acima, que o número de classes fechadas aumenta consideravelmente ao longo do tempo; na verdade, em apenas duas semanas. A produção de artigos passa de 1,37% para 2,38% do total de palavras; a de preposições passa de 0 (zero) para 2,78% do total de palavras; e a de pronomes passa de 1,37% para 3,7%, mais do que o dobro do momento inicial da pesquisa. Estes fatores indicam, portanto, que há, como assinala Barret (1997), uma tendência inicial para a produção de classes abertas, as que têm um referente no mundo, se ampliando em seguida para a produção

de classes fechadas, as que têm funções especificamente gramaticais, permitindo à criança construir a sintaxe da sua língua.

É interessante notar como isso se torna evidente através da comparação desse resultado, que pode ser melhor visualizado no Gráfico 2, acima, com o resultado do incremento de combinações, mostrado no Gráfico 4, abaixo.

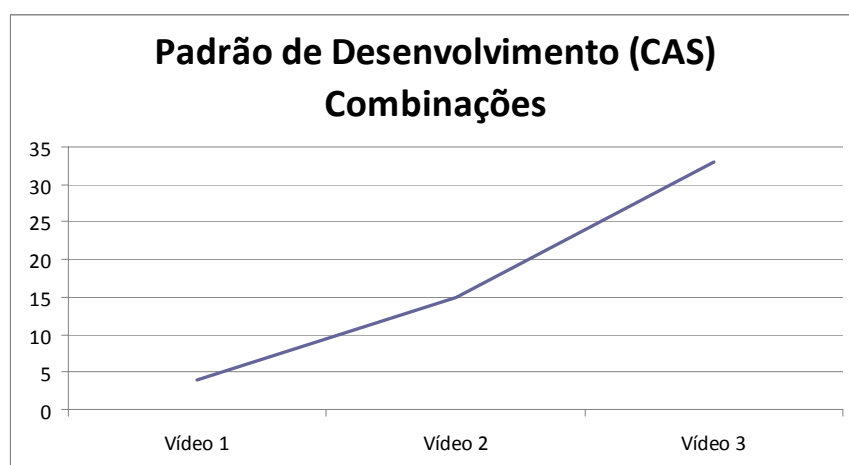


Gráfico 4: Padrão de desenvolvimento de combinações - CAS

A comparação entre os dois gráficos atesta que o número de combinações aumenta na mesma proporção que a aquisição (pelo menos no que é percebido pela produção espontânea) de palavras de classe fechada. Na verdade, os sintagmas preposicionados, por exemplo, só podem mesmo ser produzidos quando a criança já adquiriu as preposições, e os sintagmas nominais somente quando já se adquiriu os artigos, o que leva à semelhança, inclusive, do tipo de curva apresentada nos dois gráficos.

Em suma, é possível perceber que depois de atingir um número elevado de aquisição de substantivos, por exemplo, o mesmo parece sofrer uma desaceleração no processo, e concomitantemente, o número de verbos adquiridos passa a acelerar. Assim, o mecanismo de aquisição da criança parece se concentrar, a cada momento específico, em determinadas classes de palavras. Somente quando a aquisição de uma classe se estabiliza, outras classes ganham proeminência quanto à taxa de novas palavras adquiridas. Vê-se, também, que a aquisição inicial privilegia as classes abertas em detrimento das fechadas. Em relação às combinações feitas pelas crianças observadas, constatamos que há, realmente, um padrão complementar de aquisição das classes de palavras e que o número de combinações aumenta na mesma proporção que a aquisição de palavras de classe fechada, confirmando dados da literatura referentes ao desenvolvimento lexical inicial.

Por fim, vale salientar que, mesmo diante do caráter inicial do estudo, uma vez que o espaço de tempo de observação das produções das crianças foi bastante breve, as tendências apontadas por Barrett (1997) puderam ser confirmadas no trabalho prático aqui relatado.

5) Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo apresentar um trabalho prático, baseado na metodologia de coleta de dados de fala espontânea, realizado com duas crianças brasileiras, a fim de acompanhar seu desenvolvimento de aquisição da linguagem, mais especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento lexical inicial. O *corpus* analisado constou das gravações realizadas em 5 sessões, com duração entre dez e quinze minutos, os quais foram transcritos de acordo com o padrão CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu>) e analisados morfológicamente, a fim de identificar e distinguir as palavras produzidas pelas crianças como pertencentes a categorias abertas ou fechadas. Foram identificadas as primeiras combinações de palavras realizadas pelas crianças e as respectivas estruturas das mesmas. Verificou-se a variação da quantidade de palavras emitidas e combinações de palavras utilizadas em cada sessão e entre as sessões para cada criança. A análise dos dados permitiu constatar algumas das tendências já apresentadas por Barret (1997).

Através deste trabalho, pode-se observar, então, que a aquisição lexical inicial é realizada através da concentração que a criança parece atribuir a determinadas classes de palavra em determinado momento da aquisição, focando em uma classe por vez. Constatou-se, também, que as classes abertas são as privilegiadas na fase de aquisição inicial, sendo estas adquiridas em maior número e velocidade. Há, assim, um padrão complementar de aquisição das classes de palavras, particularmente as de classe aberta. Foi possível também verificar que o número de combinações de palavras aumenta na mesma proporção que a aquisição de palavras de classes fechadas. A observação da aquisição lexical inicial tanto de classes abertas como de classes fechadas enfatiza a importância que a presença de palavras desse último tipo desempenha para que a produção linguística da criança aumente em complexidade ao possibilitar que as primeiras combinações sejam produzidas.

Referências

- BARRETT, M. (1997). Desenvolvimento lexical inicial. In: Fletcher, P. & B. MacWhinney (orgs.) *Compêndio da Linguagem da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BLOOM, L. (1973). *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*. The Hague: Mouton.
- GOLDFIELD, B.A, & REZNICK, J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171 – 183.
- HALLIDAY, M.A.K. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- NELSON, K. (1973b). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. Merrill-Palmer. *Quarterly*, 19, 21-39.

ANÁLISE DE ASPECTOS DA CONCORDÂNCIA VERBAL POR CRIANÇAS FALANTES DO PORTUGUÊS BRASILEIRO: produções escritas induzidas

Queila de Castro Martins (UERJ)¹
Raquel Oliveira do Nascimento (UERJ)²

RESUMO: Muitos estudos vêm sendo realizados sobre concordância verbal (Fayol et al, 1999; Levelt, 1989; Rodrigues, 2006). Levelt (1989) concebe um modelo de processamento linguístico, aceito também por Rodrigues (2006), que pressupõe as seguintes etapas: *conceitualizador*, *formulador* e *articulador*, respectivamente responsáveis por: produção da mensagem pré-verbal; produção do plano fonológico/articulatório; e mensagem verbal, isto é, a fala explícita. Falhas de processamento na concordância verbal aconteceriam durante o fluxo de informação entre etapas do processamento linguístico. Negro et al (2005) demonstraram a ocorrência de mudança de comportamento mental na produção da concordância verbal, do *processamento serial* da codificação gramatical em falantes jovens iniciantes (crianças de terceiro/quinto anos) para o *hierárquico* em jovens e adultos mais experientes. Rodrigues (2006) verificou, em relação ao elemento interveniente e a distância entre sujeito e verbo, *qual propriedade (sintagma preposicional ou oração relativa) faz prever erros e se o valor de traço de número do núcleo do sujeito é um fator que afeta a concordância*. Em nosso trabalho, analisamos a formação da concordância verbal em crianças falantes nativos da Língua Portuguesa. Nossos resultados são compatíveis com os encontrados em Negro et al. (2005): as crianças de quinto ano cometeram mais erros em situações com plural e principalmente em casos de incongruência de número. Não houve nenhuma ocorrência de erro em situação singular/singular (SS) e alguma ocorrência em situação de singular/plural (SP) e maior incidência de erros em situações com algum elemento plural. Em relação ao elemento interveniente, nossos resultados também são compatíveis com Rodrigues (2006) e Negro et al. (2005). Futuramente aprofundaremos os estudos realizados buscando maior especificidade.

1) Introdução

O presente estudo tem como tema a concordância verbal. Erros de concordância entre sujeito e verbo é fator de estigmatização, principalmente, por parte de instituições escolares. Consideramos o tema bastante instigante e motivador na medida em que se pode tomá-lo como uma provável demonstração de conhecimento acerca de construções da língua por parte dos falantes. Sem nenhuma pretensão de comprovação ou análise profunda e exaustiva do tema, realizamos um estudo piloto com o intuito de investigar a produção de concordância verbal por crianças falantes do português brasileiro em uma tarefa escrita de sentenças induzidas, com o objetivo de comprovar o que vem sendo relatado na literatura sobre o tema, particularmente, Negro et al. (2005) e Rodrigues (2006), os quais demonstram que fatores de ordem sintática, semântica e morfofonológica influenciam na ocorrência dos erros de concordância. Neste estudo, esses erros serão tidos como falhas que ocorrem durante o processamento e servem como pistas para compreensão do próprio processamento da linguagem humana.

Logo ao início, faremos uma retomada de alguns fatores levantados por estudiosos sobre o processamento mental da concordância verbal e a demonstração de dois estudos realizados com crianças, adultos e universitários. Em seguida, apresentaremos a metodologia deste trabalho em seu passo a passo, descrevendo o teste que realizamos, na verdade, como

¹ Orientada por Ricardo Joseh Lima e bolsista CAPES/CNPq.

² Orientada por Zinda Vasconcellos e bolsista FAPERJ.

uma releitura de Negro et al (2005) e Rodrigues (2006). Finalmente, apresentaremos os resultados encontrados, de forma a possibilitar a comparação com os trabalhos mencionados e discutiremos tais dados, remetendo ao que já se tem publicado acerca da concordância verbal.

2) Fundamentação Teórica

Muitos são os estudos que vêm sendo realizados acerca da concordância nominal e verbal. Para Fayol et al (1999) tanto na linguagem oral quanto na escrita, erros de concordância são raros, com exceção de casos extremos que, de alguma forma, levam o falante a cometê-los. De acordo com esses pesquisadores, dos 3 a 5 anos de idade as crianças já adquiriram a língua e são capazes de gerar concordância, já que adquiriram também a noção de número e flexão.

Segundo Levelt (1989) e Rodrigues (2006), muitos são os fatores a serem investigados acerca da concordância verbal. Ambos admitem a existência de um modelo de processador linguístico mental que gera as sentenças e constrói ou não a concordância esperada. Segundo Levelt (1989), os níveis de processamento mental da linguagem seriam os seguintes: conceitualizador, formulador e articulador.

Na primeira etapa, o conceitualizador realizaria a produção de uma mensagem pré-verbal, ainda não linguística, que serviria como *input* para a próxima etapa, a do formulador. O conceitualizador admitiria dois estágios: o macro, que diz respeito à elaboração de um objetivo comunicativo, e o micro, que seria a forma proposicional a ser dada pelo falante para cada bloco da informação.

Na etapa seguinte, o formulador receberia a mensagem pré-verbal vinda do conceitualizador como *input*, produzindo a partir dela um plano fonológico/articulatório, que seria o *input* para o articulador. No formulador, haveria a tradução de uma estrutura até então conceitual em estrutura linguística (codificação gramatical da mensagem e codificação fonológica), embora essa etapa não produza ainda uma fala explícita, mas sim, uma representação interna de como o enunciado planejado será articulado.

Na última etapa, segundo Levelt (1989), surgiria a fala em si. O articulador, recebendo como *input* o produto final do formulador, executaria, então, o plano fonético, isto é, a fala explícita.

Rodrigues (2006) segue os passos de Levelt (1989) e reelabora o modelo de processador. Para ela, os erros ou falhas de processamento na concordância verbal podem ser percebidos segundo o fluxo de informação durante o processamento linguístico. A pesquisadora levanta em seu trabalho dois tipos de modelos: o interativo e o não-interativo. O modelo de processamento interativo defenderia que há comunicação entre os níveis de processamento durante a formulação das sentenças a serem ditas; já o não-interativo, modelo assumido por Rodrigues, defenderia, contrariamente, que não há comunicação entre esses níveis, havendo, portanto, autonomia do formulador sintático.

Partindo disso, Rodrigues (2006) propõe um novo modelo baseado em produção monitorada por *parsing* (PMP). Para ela, o falante é, ao mesmo tempo, produtor e ouvinte de sua mensagem. Enquanto fala, tem acesso a sua mensagem, havendo interferência no momento de produção. Esse modelo PMP dá conta de fatores sintáticos, distância linear e efeitos de ordem morfofonológica na produção da concordância verbal.

A autora levanta três propriedades para o modelo PMP: incrementalidade moderada (o processo de articulação da mensagem pode ter início antes mesmo de o falante ter concluído o que pretende falar), computação automática (processo de valoração de traços, em que o verbo tem seu traço de número especificado na derivação sintática; seu resultado é encaminhado a um componente morfofonológico) e monitoração concomitante (monitoramento do que é falado durante a sua produção).

Para Rodrigues (2006), então, as etapas do processamento, muito semelhantes ao que foi observado em Levelt(1989), são: conceptualizador (idéia da mensagem que se deseja transmitir), seguido por um acesso lexical (concepção semântica e léxico-sintática), depois um formulador (em que ocorre a codificação gramatical da sentença - organização hierárquica da sentença e ordenação linear dos constituintes da língua), a codificação morfofonológica, codificação fonológica e, por fim, a articulação da sentença, a produção da fala em si.

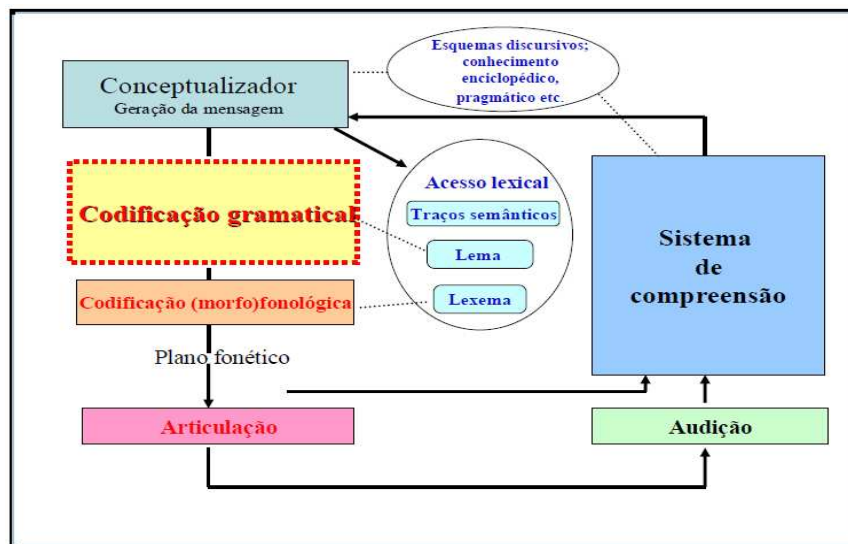


Figura 1: Modelo de processamento de Levelt, 1989 adaptado por Rodrigues, 2006.

O modelo de Rodrigues (2006) fica definido, então, por apresentar quatro conceitos fundamentais e que tomaremos como base neste trabalho de pesquisa: **modelo não-interativo** (defendendo a autonomia do formulador sintático), **incrementalidade moderada**, **computação automática** e a **monitoração concomitante**, já especificados neste trabalho. O novo modelo PMP de Rodrigues (2006) traz inovação ao campo de estudos da concordância verbal e permite que haja maior compreensão dos estágios que ocorrem durante o processamento mental.

Tanto os estudos realizados por Negro et al (2005), quanto os de Rodrigues (2006), abordaram a concordância verbal e demonstraram que fatores como *distância linear* e *elementos intervenientes no sujeito* influenciam na construção da concordância de número. Alguns dos elementos intervenientes no sujeito observados foram os sintagmas preposicionais (PP) – adjuntos – e as orações relativas. Os dois estudos demonstram ser relevante a influência em relação à distância longa entre núcleo do sujeito e verbo, em sintagmas

preposicionais. Os erros em construções com orações relativas se mostraram mais frequentes quando em sujeitos com N1 plural.

Negro et al (2005) investigaram *a relevância da mudança do processamento serial da codificação gramatical em escritores iniciantes para o hierárquico em jovens e adultos experientes*. Com isso, visavam demonstrar como se dava ou se daria a mudança de comportamento mental no momento de produção da concordância verbal por parte de falantes mais jovens (crianças de terceiro e quinto ano) em comparação com os adultos.

Como processamento serial compreende-se aquele em que a construção das sentenças ocorre de forma linear e, nesse caso, um elemento interveniente entre sujeito e verbo pode gerar influência sobre os elementos que participam do processamento da concordância, modificando o número do verbo, por exemplo, para singular. Segundo essa concepção, devido ao elemento interveniente, o falante não é capaz de recuperar na memória de trabalho a valoração de número que constava sobre o núcleo do sujeito, realizando a concordância com o elemento mais próximo a ele. Já no caso do processamento hierárquico, a sentença seria constituída por blocos sintáticos e o elemento interveniente poderia influenciar todo um bloco, gerando mudança na marcação, independentemente da distância ou não entre sujeito e verbo.

Os testes aplicados em Negro et al demonstraram que as crianças realizam um processamento serial durante a formação das sentenças e, com o passar do tempo, com amadurecimento lingüístico, passam a processar de maneira hierárquica. Em Rodrigues (2006), os objetivos foram verificar, *em relação ao elemento interveniente e à distância entre sujeito e verbo, qual propriedade (sintagma preposicional – doravante PP – ou oração relativa) faz prever erros e se o valor de traço de número do núcleo do sujeito é um fator que afeta a concordância*. Os dados revelaram mais incidência de influência em sentenças que apresentavam elemento interveniente PP, enquanto as falhas de concordância em situações com orações relativas foram vistas apenas em orações com elemento interveniente longo, não tendo havido tantos erros em sentenças curtas.

Para estipular um recorte para a nossa pesquisa, uma vez que, conforme já explicitamos, tratava-se de um estudo piloto, ativemo-nos aos testes realizados em crianças do quinto ano em Negro et al (2005) e de distância linear com elemento interveniente – oração relativa – de Rodrigues (2006). Os resultados encontrados nesses estudos, respectivamente, foram: crianças do quinto ano cometeram mais erros em construções com orações relativas do tipo PS (N1³ plural + N2⁴ singular) e PP (N1 plural + N2 plural) e houve mais incidência de erros em orações relativas em construções longas.

Partindo do exposto, os objetivos centrais de nosso trabalho foram: *retomar os testes dos dois estudos em questão, reelaborando-os através de um novo teste de produção de concordância; analisar a produção da concordância por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental falantes do português brasileiro através de sentenças escritas induzidas; verificar se os resultados encontrados seriam semelhantes ou não aos encontrados nos estudos tomados como base em relação à produção de sentenças com orações relativas por crianças do quinto ano*.

³ N1 = Substantivo que é o núcleo do sujeito.

⁴ N2 = Substantivo presente no material interferente (oração relativa).

3) Metodologia

Para realizar o presente estudo, aplicamos um teste a 16 crianças, 8 meninos e 8 meninas, com idade entre 10 e 11 anos, todos alunos do 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública do Rio de Janeiro. Realizado em três grupos, de 6, 6, e 4 alunos, o teste consistiu em uma tarefa escrita na qual os alunos ouviam preâmbulos de sentenças gravados em um CD e, em seguida, lhes era mostrado em uma ficha, um verbo no modo infinitivo. Os participantes deviam, então, transcrever cada preâmbulo ouvido em uma das folhas do bloco numerado, completando-o com o verbo mostrado. Os 27 preâmbulos de sentenças foram previamente gravados em um CD, com intervalos de 45 segundos entre eles – tempo que foi considerado suficiente para que o aluno transcrevesse e completasse a sentença ouvida. Entre os 27 preâmbulos, 12 eram de teste, 12 eram distratores e 3 foram utilizados para treinamento da tarefa.

A tarefa foi realizada na sala de leitura da escola, silenciosa e tranquila e, antes que a tarefa fosse iniciada com cada grupo, um texto de instruções era lido para os participantes. Nesse momento, eles eram instruídos sobre a importância da atenção na atividade, uma vez que não poderia haver interrupções ou repetições na gravação. Além disso, eram instruídos de que deveriam passar a folha do bloco imediatamente após o término da escritura. Essa medida evitou que as crianças fizessem a releitura e revisassem o que fora produzido, garantindo a fidelidade dos resultados. Após a leitura das instruções, o treinamento era feito com três exemplos de preâmbulos, permitindo que possíveis dúvidas ainda existentes fossem sanadas.

As sentenças de teste foram formuladas da seguinte forma: artigo + núcleo do sujeito + adjetivo + oração relativa + verbo. Além disso, foram elaboradas em 4 condições diferentes, a saber:

1. Condição SS → N1 singular + N2 singular

Ex.: A professora bonita que ensina a aluna (canta/cantou).

2. Condição SP → N1 singular + N2 plural

Ex.: O homem valente que enfrenta os bandidos (chega/chegou).

3. Condição PS → N1 plural + N2 singular

Ex.: As moças bonitas que enganam os clientes (telefonam/telefonaram).

4. Condição PP → N1 plural + N2 plural

Ex.: As meninas bondosas que visitam os velhinhos (voltam/voltaram).

Quanto às sentenças distratoras⁵, para garantir que tivessem a mesma distância linear entre núcleo do sujeito e verbo, mantivemos a mesma média de sílabas das sentenças de teste – 10 sílabas ou 11 sílabas.

Ex.: As pessoas ligeiras, certamente, amanhã

Todos os verbos apresentados eram da primeira conjugação e intransitivos. Além disso, nas sentenças de teste, nos preocupamos com que os verbos tivessem uma relação

⁵ Sentenças que não são de teste. São inseridas apenas para prevenir uma dedução de regularidade por parte dos participantes.

possível tanto com o núcleo do sujeito, quanto com o substantivo presente no material interveniente – a oração relativa.

Durante a atividade, o CD foi executado ininterruptamente e cada grupo levou cerca de 40 minutos realizando a tarefa. Cada um dos 16 participantes transcreveu 12 sentenças de teste, totalizando 192 sentenças. No final, os participantes receberam um brinde por colaborarem com a pesquisa.

Para a análise dos dados, transcrevemos as 192 sentenças de teste e as separamos em três grupos, da seguinte forma:

- 1) Sentenças que apresentaram Preâmbulos Completos Corretos, doravante PCC:

Ex.: O menino levado que machuca a irmã ...

- 2) Sentenças que apresentaram Preâmbulos Completos Incorretos, doravante PCI:

Ex.: O homem valente que *prendem* os bandidos...

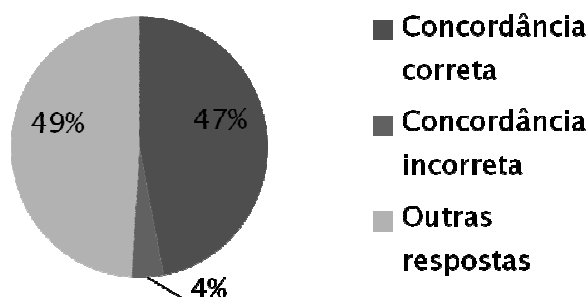
- 3) Sentenças que apresentaram Preâmbulos Incompletos, doravante PI:

Ex.: As moças bonitas (...) enganam o cliente...

Analizamos a concordância verbal apenas das sentenças que continham PCC. Como surgiram casos diferentes dos que eram esperados, separamos novamente as sentenças em dois grupos: um das que apresentaram concordância correta ou incorreta em relação ao número do verbo da oração principal e outro das que apresentaram outros tipos de soluções para a inclusão do verbo⁶. A fim de realizarmos futuras análises mais detalhadas com as demais sentenças, quantificamos as sentenças que apresentaram PCC, PCI e PI.

4) Resultados

Das 192 sentenças transcritas, 120 (63%) apresentaram PCC e foram analisadas. Entre essas 120 sentenças analisadas, 57 (47%) apresentaram concordância correta e 5 (4%) apresentaram concordância incorreta em relação ao número do verbo da oração principal (ver Tab.1A). As outras 58 sentenças (49%) apresentaram soluções diferentes das esperadas para a concordância (ver Tab.1B), como podemos observar no Gráfico 1:



⁶ Em alguns casos, ao incluir o verbo, o aluno ao invés de flexioná-lo utilizou formas nominais do verbo. Ex.: A professora bonita que ensina a aluna (a cantar/ cantando).

TABELA 1A

Preâmbulos completos corretos em relação ao número do verbo

Gráfico 1

TIPO DA SENTENÇA	CONC.CORRETA		CONC.INCORRETA		TOTAL
N1 SING + N2 SING	17	100%	0	0%	17
N1 SING + N2 PLURAL	20	95%	1	5%	21
N1 PLURAL + N2 SING	9	82%	2	18%	11
N1 PLURAL + N2 PLURAL	11	85%	2	15%	13
TOTAL	57	92%	5	8%	62

Tabela 1A

TABELA 1B

Preâmbulos completos corretos com outros tipos de concordância

TIPO DA SENTENÇA	OUTRAS RESPOSTAS	PORCENTAGEM
N1 SING + N2 SING	24	41%
N1 SING + N2 PLURAL	14	24%
N1 PLURAL + N2 SING	8	14%
N1 PLURAL + N2 PLURAL	12	21%
TOTAL	58	100%

Tabela 1B

Para investigar uma possível interação entre o tipo de preâmbulo e a sua transcrição (PCC, PCI ou PI), quantificamos e registramos sua distribuição de acordo com a condição da sentença (SS, SP, PS, PP)⁷:

⁷ Condições de número do sujeito/verbo, a saber: SS = Singular/Singular; SP = Singular/Plural; PS = Plural/Singular e PP = Plural/Plural

TABELA 2

CONSEQUÊNCIA DOS TIPOS DE
PREÂMBULOS

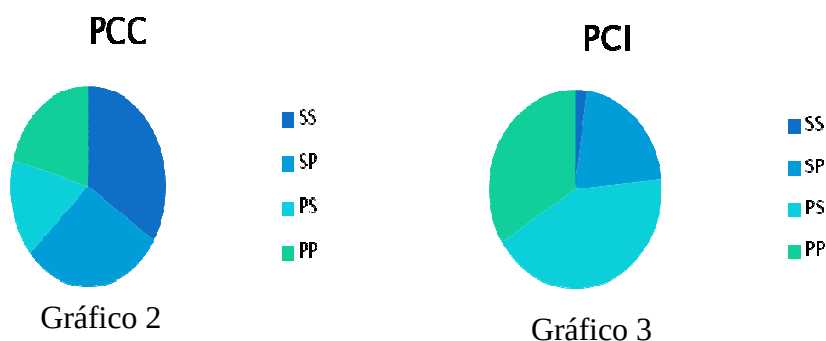
TIPO DA SENTENÇA	P.C.C.	%	P.C.I.	%	P.I.	%	TOTAL
N1 SING + N2 SING	41	85%	1	2%	6	13%	48
N1 SING + N2 PLURAL	35	73%	10	21%	3	6%	48
N1 PLURAL + N2 SING	19	40%	20	42%	9	19%	48
N1 PLURAL + N2 PLURAL	25	52%	16	33%	7	15%	48
TOTAL	120		47		25		192

Tabela 2

Como já foi relatado, entre as sentenças com preâmbulos reproduzidos de forma completa e correta (120), apenas 5 apresentaram erro na concordância nº do sujeito /nº do verbo e 58 apresentaram outro tipo de resposta (em geral, nominalizações). Como nosso interesse centrava-se nos erros de concordância nº do sujeito /nº do verbo, mantivemos o foco da análise nas 62 sentenças que apresentaram concordâncias esperadas (corretas ou incorretas em relação ao número do sujeito e ao número do verbo).

Como se pode observar na tabela 1A, a ocorrência de erros de concordância foi maior nas situações em que N1 era plural, tendo ocorrido 2 erros entre 11 sentenças PS (18%) e 2 erros entre 13 sentenças PP (15%). Já nas situações em que N1 era singular, a ocorrência foi menor, tendo ocorrido apenas 1 erro entre 21 sentenças SP (5%) e nenhum erro entre 17 sentenças SS (0%). Outro ponto que consideramos relevante foi que a proporção de erros em situações de incongruência de número entre N1 e N2 (PS, SP) foi maior do que em situação de congruência (SS / PP).

Em relação à Tabela 2, podemos notar que, entre os preâmbulos transcritos pelos participantes, ocorreram 48 sentenças em cada uma das condições (SS, SP, PS, PP). Em cada condição, foram quantificadas as ocorrências dos 3 tipos de transcrição de preâmbulo (PCC, PCI ou PI). Para melhor visualização, apresentam-se, a seguir, os resultados em forma de gráficos por tipo de preâmbulo:



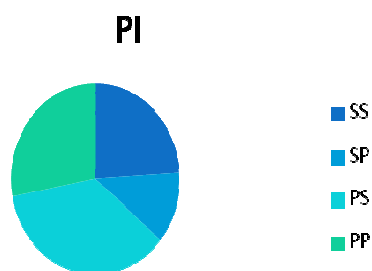


Gráfico 4

Os dados mostram que em preâmbulos iniciados por singular, o número de erros foi menor. Em condição PS a ocorrência de erros de preâmbulo foi maior.

5) Discussão

Após totalizar e fechar os resultados encontrados nesta pesquisa, foi possível realizar uma análise desses dados em comparação aos resultados obtidos nas pesquisas de Rodrigues (2006) e Negro et al (2005).

Como foi visto, as sentenças com preâmbulos reproduzidos de forma completa e correta totalizaram 120 enunciados, dentre os quais, 58 apresentaram uma solução diferente da que era esperada, 5 apresentaram a concordância errada em relação ao número do verbo e 57, a concordância correta. Estando o nosso foco de interesse voltado para as sentenças que continham preâmbulos corretos, com ou sem concordância em plural realizada, analisamos apenas os 62 enunciados que apresentaram respostas esperadas (57 com concordância correta e 5 com concordância errada). Os demais enunciados – os 58 que apresentaram respostas diferentes das esperadas – embora não analisados, foram contabilizados na tabela 2.

Nossos dados mostraram uma maior ocorrência de erros, como já mostramos na tabela 1a, nas situações em que N1 era plural, com 2 erros entre 11 sentenças plural + singular e 2 erros entre 13 sentenças de plural + plural. Nas situações em que N1 era singular, encontramos apenas 1 erro entre 21 sentenças de singular + plural e entre 17 sentenças de singular + singular, nenhum erro foi encontrado. Notamos também que a proporção de erros em situações de incongruência de número N1/N2 (plural+singular/singular+plural) foi maior do que em situações de congruência (singular+singular/plural+plural).

A Tabela 2 apresenta a quantificação de incidências de prêmbulos completos corretos, completos incorretos e incompletos em todos os tipos de - SS, SP, PS, PP. Em situações de singular+singular, foram observados 41 casos de PCC, 1 PCI e 6 PI. Em situações de singular+plural, houve 35 PCC, 10 PCI e 3 PI. Nos casos de plural+singular, foram 19 PCC, 16 PCI e 9 PI. Já em plural+plural, 25 PCC, 16 PCI e 7 PI. Com isso, seria possível deduzir que nos preâmbulos iniciados por singular e em situações PP a incidência de erros foi menor, enquanto que o maior número de erros de preâmbulo ocorreu na condição PS, de incongruência de número (N1 plural e N2 singular).

Ao compararmos nosso trabalho com o de Rodrigues (2006) e Negro et al (2005), percebemos que há erros de concordância com o elemento interveniente (neste caso, as orações relativas) e em situações de incongruência de número. Observando apenas os dados relativos às orações relativas e às crianças de quinto ano, como nos trabalhos tomados como

base, concluímos que é maior a ocorrência de erros com orações relativas intervenientes quando há distância longa entre núcleo do sujeito e verbo da oração principal. Percebemos, ainda, que as crianças do quinto ano cometiam mais erros em sentenças com orações relativas, como dito, nas condições PP e PS.

A tabela a seguir demonstra os dados desta pesquisa em comparação aos dados de Negro et al (2005) em relação às crianças do quinto ano:

Tipo de sentença	Negro Et Al(2005)	Martins & Nascimento
SS	Não houve erros	Não houve erros
SP	Menor incidência de erros	Menor incidência de erros
PS	Maior incidência de erros	Maior incidência de erros
PP	Maior incidência de erros	Maior incidência de erros

Tabela 3: Comparação entre os resultados encontrados nos trabalhos de Negro et al, 2005 e esta investigação

Com isso, podemos dizer que o resultado encontrado em Negro et al (2005) foi corroborado: as crianças de quinto ano cometeram mais erros em situações com plural e, principalmente, em casos de incongruência de número. Além disso, não houve nenhuma ocorrência de erro em situação SS, tendo havido alguma ocorrência em situação de SP e maior incidência de erros em situações PS e PP.

6) Considerações Finais

O presente estudo coloca-se como ponte de contato entre trabalhos já realizados sob o assunto da concordância verbal. Os objetivos centrais deste trabalho foram alcançados: retomar os testes dos dois estudos em questão (Rodrigues, 2006; Negro et al., 2005) a fim de analisarmos construções semelhantes em um novo teste piloto, associando aspectos trabalhados por cada estudioso, prevendo-se que os resultados caminhariam ao encontro do que já havia sido publicado na literatura, o que efetivamente se confirmou. Os próximos passos serão, então, os de aprofundar esse tipo de estudo realizado em função de dar maior especificidade e maior conhecimento acerca do tema abordado, a partir das questões e hipóteses levantadas a serem analisadas e revisadas com a continuidade da pesquisa.

Referências

FAYOL, M.; HUPET, M.; LARGY, P. The acquisition of subject-verb agreement in written french: from novices to experts' errors. **Reading and Writing: an interdisciplinary journal**, 11 (2). p. 153–174, 1999.

LEVELT, W. **Speaking**: from intention to articulation. Cambridge, MA: MIT Press, 1989. cap. 1, p.1-28; cap. 12, p. 458-499.

NEGRO, I., CHANQUOY, L., FAYOL, M., LOUIS-SIDNEY, M. Subject-verb agreement in children and adults: serial or hierarchical processing? **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 34, n. 3, p. 233-258, 2005.

RODRIGUES, É.S. *Processamento da concordância de número entre sujeito e verbo na produção de sentenças*. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

“AJUDAR OU A - JU- DAR: o que é melhor para o afásico?”:
contribuições de testes de não-palavras

Victória Cristin do Nascimento Haddad (UERJ)¹

RESUMO: Com o objetivo de investigar a resposta do afásico (pessoa que sofreu algum dano cerebral, afetando alguma região responsável pela linguagem) diante do modo de apresentação do estímulo linguístico, foi aplicado o teste de repetição de não-palavras. Sua aplicação é relevante para medir a memória de trabalho verbal (MTV) e problemas articulatórios na produção da linguagem. No caso desta pesquisa, salienta-se, ainda, a necessidade de divulgar à população informações importantes para o convívio com afásicos. Para a confecção do teste foi elaborada uma lista de não-palavras. Em seguida, o aplicamos em duas fases: i) não-palavras pronunciadas de modo fluente; ii) não-palavras pronunciadas de modo silabado (falado pausadamente). Em ambas as fases, o teste foi aplicado primeiramente em controles e, em seguida, em três afásicos. Resultados da primeira fase apontaram que todos os afásicos apresentaram problemas com não-palavras mais longas. Na segunda fase, resultados demonstraram que os afásicos tiveram mais dificuldade para compreender os estímulos pausados. Este tipo de teste pode subsidiar o tratamento, pois a partir dos resultados se descobrem problemas específicos, como a capacidade de manter informação na MTV e a capacidade de articulação de determinados fonemas. Além disso, se de fato afásicos possuem mais dificuldades na repetição de não-palavras silabadas, não haveria necessidade de mudança na maneira de se dirigir a eles: não adiantaria falar pausadamente, pois isso, em vez de ajudar, atrapalharia na retenção e na compreensão da fala.

1) Introdução

Em dezembro de 2009, o Programa Linguagem em Condições Diferenciadas (PLCD), em parceria com a Universidade Veiga de Almeida, lançou o livro *Pesquisa e Material Desenvolvidos com Base em Critérios Linguísticos para A Prática Fonoaudiológica nas Afasias*. A obra é fruto de pesquisas realizadas pela equipe do Projeto Linguagem em Circunstâncias Excepcionais, que integra o PLCD e focaliza aspectos linguísticos das afasias. A proposta do livro é oferecer caminhos a serem seguidos pela Fonoaudiologia para diagnóstico e tratamento das afasias. Para tanto, testes foram elaborados e aplicados, com base no arcabouço teórico da Linguística e nos critérios de elaboração de testes da Psicolinguística.

Entretanto, um teste ainda não havia sido aplicado, a “repetição de não-palavras”. A sua aplicação é relevante por dois motivos. Primeiro, para medir o desempenho da memória de trabalho verbal (MTV), que é um componente da mente relacionado com a compreensão da linguagem. Se houver problemas em algum dos componentes que constituem a MTV, podem acontecer distúrbios na compreensão. Em segundo lugar, este teste mede problemas articulatórios na produção da linguagem.

A escolha por um teste de não-palavras foi baseada na necessidade de avaliar o desempenho dos afásicos sem a intervenção de outros componentes da MTV, que não fosse o circuito fonológico. Pode-se dizer que este teste é bastante adequado para medir seu desempenho, pois ao ouvir uma não-palavra não se acessam informações de cunho lexical que

¹ Bolsista de Extensão, orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Joseh Lima (UERJ).

passam pela MTV. Assim, assume-se que se o afásico tiver problemas para armazenar a informação na MTV, devido a uma falha nesse componente, a comunicação será prejudicada.

Para além desta investigação, intencionava-se verificar se a forma de apresentação das não-palavras para o afásico poderia facilitar sua compreensão. Por isso, o teste de não-palavras foi dividido em duas fases – a primeira com não-palavras apresentadas de maneira fluente e a segunda com os itens do teste apresentados de maneira silabada (pausadamente).

É comum as pessoas se dirigem a uma criança pausadamente. Por exemplo, uma mãe pode dizer ao seu filho: “Pedro! Já di-sse pra fa-zer si-lên-cio!”. O mesmo acontece quando o interlocutor é um estrangeiro. Por exemplo, “ – o metrô fica à direita; di-rei-ta.”. Será que isso ajudaria o afásico?

Um estudo anterior, realizado com crianças (Lobo; Acrani; Ávila, 2008), revelou que estas possuíam mais dificuldade em repetir as não-palavras mais longas na versão silabada. Podemos, então, investigar se o mesmo aconteceria com os afásicos.

Se o desempenho com não-palavras silabadas for pior para o afásico, assim como foi com as crianças, não seria aconselhável falar dessa maneira com eles. Então, o principal objetivo desta pesquisa é investigar se a população de afásicos será prejudicada se as pessoas se dirigirem a eles como às vezes o fazem com as crianças, e adicionalmente, fornecer informações e material para a prática fonoaudiológica, principalmente, no que tange ao relacionamento do afásico com as pessoas que o rodeiam.

Na primeira seção deste capítulo, são apresentados de maneira detalhada os critérios envolvidos na elaboração do teste de repetição de não-palavras nas duas fases, bem como os sujeitos que participaram do teste, os procedimentos de aplicação, transcrição e classificação dos itens. Na segunda seção, são apontados os resultados dos dados encontrados. E, por fim, é proposta uma discussão acerca desses primeiros resultados analisados.

2) O teste de repetição de não-palavras

Nesta seção encontra-se descrito todo o processo do teste de repetição de não-palavras, desde sua confecção até a classificação dos resultados. Apesar de o teste ter sido dividido em duas fases, não são apresentadas descrições distintas para cada uma delas, porque a segunda fase foi uma continuação da primeira. Por isso, os acréscimos feitos à segunda fase do teste serão inseridos à medida que for necessário.

2.1) Procedimentos de elaboração

Para a confecção do teste, foi utilizada como fonte uma lista de 288 não-palavras do livro *Pesquisa e Material Desenvolvidos com Base em Critérios Linguísticos para a Prática Fonoaudiológica nas Afasias* (parte III, na seção Material Fonoling). Os itens dessa lista estão classificados de acordo com o tamanho (monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos), com a tonicidade (oxítonos, paroxítonos e proparoxítonos) e com o fonema inicial (oclusivos surdos e sonoros, fricativos surdos e sonoros, nasais e laterais). Por se tratar de um número muito grande de não-palavras para a aplicação em um afásico, fez-se necessária a redução e a subdivisão da lista original em quatro listas menores.

Para cada uma dessas listas, foram selecionadas 54 não-palavras subdivididas em seis blocos de fonemas iniciais (/p/ /t/ /k/; /b/ /d/ /g/; /f/ /s/ /ʃ/; /v/ /z/ /ʒ/; /m/ /n/; /l/ /x/). Cada bloco é composto por 9 não-palavras, sendo: 1 monossílabo; 2 dissílabos (1 paroxítono e 1 oxítono); 3 trissílabos (1 proparoxítono, 1 paroxítono e 1 oxítono); 3 polissílabos (1 proparoxítono, 1 paroxítono e 1 oxítono). Assim, após a subdivisão, as não-palavras ficaram distribuídas como mostra o quadro da Figura 1.

Figura 1 – Exemplo de lista dividida por grupos de fonemas iniciais

Lista 1								
/ptk/			/bdg/					
pu	tame	paqué	dé	Bune	dopi			
tecabe	carezá	pátaco	gapeba	Dalená	bádaco			
temonorá	petáguita	tacopago	demenori	Bavázoro	gatogaco			
/fsʃ/			/vzʒ/					
sá	fapo	chofu	ji	Vosa	japi			
favosa	sinori	xáquire	jafázi	Zoneli	vádalo			
fosafovi	Xatágada	samonero	jotadani	Verámono	zacatago			
/mn/			/lx/					
mó	mugue	nabi	rá	Lafo	ragá			
natago	medotá	nêdaga	rofázu	Litaji	ráralo			
nesagedá	navíjoso	matotade	limenori	Ricédovo	lamonéri			

Sendo assim, as quatro listas foram organizadas de maneira balanceada, levando em consideração os três critérios de classificação da lista completa de 288 itens.

Com as não-palavras divididas em listas menores, a próxima etapa consistiu na elaboração de uma ordem aleatória para a aplicação do teste. Foi atribuído um número a cada um dos 54 itens de cada lista, em ordem crescente de acordo com o número de sílabas, tonicidade e fonema inicial. Os números de 1 a 6 eram monossílabos, de 7 a 12 dissílabos paroxítonos, de 13 a 18 dissílabos oxítonos, de 19 a 24 trissílabos paroxítonos, de 25 a 30 trissílabos oxítonos, de 31 a 36 trissílabos proparoxítonos, de 37 a 42 polissílabos oxítonos, de 43 a 48 polissílabos proparoxítonos e, por fim, de 49 a 54 polissílabos paroxítonos. Seguindo o exemplo do quadro anterior, os itens ficaram organizados como mostra a Figura 2.

Figura 2 – Exemplo de lista com a atribuição de números às não-palavras

Lista 1			
1	Pu	28	zoneli
2	Dé	29	medotá
3	Sá	30	litaji
4	Ji	31	Pátaco

5	Mó	32	Bádaco
6	Rá	33	Xáquire
7	Tame	34	Vádalo
8	bune	35	Nêdaga
9	fapo	36	Ráralo
10	vosa	37	Temonorá
11	mugue	38	Demenorí
12	lafo	39	Fosafovi
13	paqué	40	Jotadani
14	dopi	41	Nesagedá
15	chofu	42	Limenori
16	japi	43	Petáguita
17	nabi	44	Bavázoro
18	ragá	45	Xatágada
19	tecabe	46	Verámono
20	gapeba	47	Navijoso
21	favosa	48	Ricédovo
22	jafázi	49	Tacopago
23	natago	50	Gatogaco
24	rofázu	51	Samonero
25	carezá	52	Zacatago
26	dalená	53	Matotade
27	sinori	54	Lamonéri

Feito isso em cada lista, esses itens foram distribuídos aleatoriamente. Não foi utilizado o procedimento padrão para ordem de apresentação de não-palavras, que é das palavras menores para as maiores. Esta escolha pela distribuição aleatória foi baseada em outro procedimento padrão utilizado em estudos psicolinguísticos. Assume-se que a apresentação contínua de itens de características semelhantes pode criar algum efeito facilitador (no caso das palavras menores) no desempenho do participante do teste, enquanto que a aleatoriedade não deve causar nenhuma alteração. Finalmente, as listas estavam concluídas para a próxima fase de elaboração do teste. A seguir, uma ilustração da Lista 1 após esse procedimento.

Figura 3 – Exemplo de lista em ordem aleatória

Lista 1						
Ordem de apresentação da não-palavra	1	44	bavázoro	28	35	Nêdaga
	2	38	demenorí	29	41	nesagedá
	3	9	fapo	30	6	Rá
	4	26	dalená	31	14	dopi
	5	47	navijoso	32	33	xáquire
	6	49	tacopago	33	29	Medotá
	7	43	petáguita	34	8	bune
Número atribuído à não-palavra						

8	22	jafázi	35	18	Ragá
9	30	litaji	36	32	Bádaco
10	20	gapeba	37	11	Mugue
11	37	temonorá	38	27	Sinori
12	7	Tame	39	13	Paqué
13	54	lamonéri	40	52	Zacatago
14	40	jotadani	41	48	Ricédovo
15	42	limenori	42	25	Carezá
16	3	Sá	43	31	Pátaco
17	4	ji	44	10	Vosa
18	45	xatágada	45	1	Pu
19	15	chofu	46	46	Verámono
20	28	zoneli	47	50	Gatogaco
21	12	lafo	48	23	Natago
22	36	Ráralo	49	2	Dé
23	53	matotade	50	21	Favosa
24	39	fosafovi	51	17	Nabi
25	16	japi	52	24	Rofázu
26	51	samonero	53	34	Vádalo
27	19	tecabe	54	5	Mó

Apesar de todas as quatro listas terem sido preparadas dessa maneira para a aplicação, apenas duas delas foram efetivamente utilizadas.

Com a ordem de aplicação de cada lista do teste definida, a próxima fase consistiu na gravação das não-palavras. Elas foram gravadas na voz da autora, com o auxílio de um *software* de edição de áudio e um microfone de boa qualidade. Após a gravação, os itens foram reunidos na ordem aleatória estabelecida. Com o intuito de indicar o início das palavras para a aplicação do teste, foi acrescentado um sinal sonoro antes de cada um dos itens da lista, com intervalo de um segundo entre o sinal e a não-palavra. Após a não-palavra, havia um intervalo de seis segundos para sua respectiva repetição. No total, as listas têm quase oito minutos de duração. Cada uma delas foi dividida em duas faixas de áudio: a primeira faixa contém palavras de 1 a 27, a segunda de 28 a 54. Em seguida, os arquivos foram gravados em um CD-ROM.

O mesmo procedimento de gravação foi adotado para as não-palavras silabadas. Entretanto, entre cada uma das sílabas dos itens havia um intervalo de um segundo, e entre as não-palavras havia dez segundos, o que aumentou consideravelmente a duração do teste. No total, as listas dessa fase ficaram com a duração em torno de 13min30seg.

2.2) Sujeitos

Nas duas fases, o teste foi aplicado primeiramente em controles e, em seguida, em três afásicos.

Os controles que participaram voluntariamente da pesquisa eram estudantes universitários. AP, TA e OS são do sexo feminino, IC é do masculino. Na época da aplicação do teste, AP tinha 22 anos, TA 20 anos, OS 22 anos e IC 26 anos.

Também, voluntariamente, participaram da pesquisa os afásicos CS, RM e SF. Eles apresentam diferentes tipos de afasias. CS e RM são agramáticos (fala telegráfica), ou seja, na sua fala cometem violações de ordem sintática, principalmente no uso de conectivos e flexão de tempo. O afásico SF é anômico, ou seja, ao contrário dos outros, não apresenta dificuldade com conectivos, concordâncias e flexões, mas sim um problema para encontrar palavras para denominar objetos.

Todos eles estão em terapia fonoaudiológica; CS há três anos e seis meses, RM há um ano e SF há um ano e seis meses. Na Tabela 1, estão os detalhes de cada caso.

Tabela 1 – Caracterização dos afásicos

Dados	CS	RM	SF
Idade *	24	38	61
Local da lesão**	Área de encefalomácia acometendo os lobos insular, frontal, temporal e parietal esquerdos. Lacunas isquêmicas na coroa radiada, cabeça do núcleo caudado e na substância branca periventricular adjacente ao corno frontal do ventrículo lateral, à esquerda, e no joelho do corpo caloso.	Lesão anterior no hemisfério esquerdo.	Lesão de aspecto isquêmico em território vascular de artéria cerebral média esquerda que acomete os lobos temporal e parietal e porção anterior do lobo occipital.
Sintomas Concomitantes	Hemiparesia direita	Leve dispraxia oral	Nenhum
Tempo de lesão*	6 anos	11 meses	2 anos
Etiologia	Encefalite	Acidente Vascular Encefálico	Acidente Vascular Encefálico
Características funcionais	Fala telegráfica	Fala telegráfica	Anomia
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino
Lateralidade	Destra	Destra	Destra
Profissão	Estudante	Vendedor Ambulante	Aposentada
Escolaridade	Médio em curso	Ensino Fundamental completo	Superior em Engenharia Elétrica

*Na época do teste.

**De acordo com o laudo médico anexado à tomografia.

2.3) Procedimentos de aplicação

Primeiramente, o teste foi aplicado em controles. Tal procedimento foi adotado para identificar possíveis problemas nas gravações. Com a confirmação da eficácia das gravações, seguiu-se a aplicação nos afásicos.

2.3.1) Controles

A aplicação do teste nos controles foi realizada na sala do PLCD, na UERJ. A primeira fase aconteceu nos dias 05 e 06 de maio de 2010. Foi utilizado um fone de ouvido conectado a um computador. A cada controle foi aplicada uma lista distinta. As listas 1, 2, 3 e 4 foram respectivamente aplicadas nos controles AP, TA, IC e OS. A eles foi dito, nas instruções, que ouviriam palavras inventadas de vários tamanhos, precedidas de um sinal sonoro e, em seguida, deveriam repeti-las. Também foi dito que poderiam interromper e fazer comentários, se necessário. A duração da aplicação do teste em cada controle foi a seguinte: AP 8min20seg; TA 8min6seg; IC 8min29seg; OS 8min20seg.

A segunda fase foi no dia 30 de agosto de 2010. Nesta fase apenas as listas 1 e 2 foram aplicadas. Por isso, somente os controles AP e TA participaram, pois as listas em questão foram utilizadas com eles anteriormente. A duração de aplicação do teste nesta fase foi a seguinte: AP 13min58seg; TA 13min22seg.

O teste foi acompanhado pela autora, que anotava repetições incorretas em uma folha que continha a lista que estava sendo utilizada. Além das anotações, todos foram gravados com um aparelho digital para posterior transcrição.

2.3.2) Afásicos

Cada afásico foi testado individualmente em uma cabine audiológica, com a colaboração do audiologista e supervisão da autora, no dia 1º de junho de 2010. Em todos os casos, foi realizada audiometria tonal por profissional audiologista para que fosse descartada qualquer manifestação negativa quanto à capacidade auditiva, que pudesse influenciar na aplicação do teste. A avaliação auditiva foi realizada em ambiente próprio, com aparelho da marca Siemens modelo AC 40 aferido, conforme normas técnicas.

Antes da aplicação, como aconteceu com os controles, foram dadas algumas instruções aos afásicos. Foi dito a eles que fariam uma atividade muito importante de repetição, pois o resultado dela levaria ao esclarecimento de algumas de suas dificuldades, tornando possível uma melhora em seu tratamento. No detalhamento da atividade, foi explicado que eles ouviriam 54 palavras inventadas, de tamanhos diferentes, que só iriam ser reproduzidas uma vez, e que deveriam repeti-las em seguida e aguardar a palavra seguinte. Também foi dito que antes de cada palavra haveria um sinal sonoro, um bipe, para indicar que a não-palavra iria começar. Ainda, ficou bem claro que, apesar de parecer muito alto o número de palavras, o teste só levaria alguns minutos e que, mesmo havendo uma pausa programada para a metade do teste, eles poderiam pedir para interromper a qualquer momento. Assumindo que a dificuldade das listas é a mesma, a lista 1 foi utilizada para os afásicos CS e RM, e a lista 2 para SF.

Com o objetivo de verificar se houve, de fato, o pleno entendimento das instruções, antes do início do teste em si, foi feito um pré-teste com três não-palavras retiradas de uma das listas que não seria utilizada no teste. A duração da aplicação em cada um dos afásicos, na forma fluente, excluindo o tempo de instruções e incluindo as três palavras do pré-teste, foi de 9min47seg para CS, 8min30seg para RM e 11min30seg para SF. Houve três pausas durante a

aplicação no afásico CS (após os itens 8, 19 e 27), e uma pausa para os afásicos RM e SF (após o item 27, na metade do teste).

No dia 31 de agosto de 2010, a segunda fase do teste foi aplicada nos afásicos. Nessa fase, além das instruções dadas anteriormente na primeira fase, foi adicionada a informação que os instruía a não repetir as não-palavras pausadamente, apesar de as ouvirem assim. A duração da aplicação foi a seguinte: 16min30seg para o afásico CS; 16min50seg para RM; 15min50seg para SF. Houve duas pausas durante a aplicação de CS (após os itens 3 e 27) e RM (após os itens 16 e 27) e apenas uma para SF (após o item 27). Nesses intervalos, a instrução para não repetir as não-palavras pausadamente foi reforçada, pois se notou que os afásicos tendiam a fazê-lo.

Em ambas as fases, eles não demonstraram desconforto no momento da aplicação, fato este refletido no baixo número de pausas no decorrer do teste e na realização do mesmo até o fim. Mesmo na fase de não-palavras silabadas, que teve a duração acrescida em cerca de 5min30seg, não houve desistência.

Além do acompanhamento do teste pela autora, a aplicação, no caso dos afásicos, foi acompanhada na primeira fase por um audiologista, que era responsável pelos equipamentos da cabine audiológica, por uma fonoaudióloga, e por duas estudantes de graduação da Universidade Veiga de Almeida. Na segunda fase, estavam presentes a autora, o audiologista e apenas uma das estudantes presentes na fase anterior. Todos os afásicos também foram gravados com um aparelho digital para posterior transcrição. Apesar disso, assim como feito com os controles, a autora portava folhas com as listas que estavam sendo aplicadas para anotar as incorreções de repetição, bem como todos os detalhes que fossem importantes para futura análise dos resultados.

Na segunda fase, apesar de ter sido dada a instrução de que era necessário esperar o término da palavra para começar a repeti-la, pelo fato de as não-palavras conterem pausas entre as sílabas, houve momentos em que os afásicos começavam a repetir a palavra antes de terminar de ouvi-la. Por isso, às vezes foi necessário fazer um sinal para o afásico esperar o término da não-palavra. Além disso, o audiologista apertava o botão de pausa, quando notava que o tempo de dez segundos poderia não ser suficiente para a repetição.

2.4) A transcrição

A transcrição seguiu-se à aplicação do teste. Com o auxílio das gravações, foi possível confirmar os erros identificados e anotados durante a aplicação do teste. As não-palavras foram transcritas da maneira que foram pronunciadas, uma a uma, de acordo com a ordem de aplicação de sua respectiva lista. Por exemplo, a não-palavra “dalená”, da lista 1, foi pronunciada pelo afásico RM da seguinte maneira “marená”. Nas transcrições, foram desconsideradas as semi-vocalizações em final de palavra, como de /o/ para [u].

2.5) A classificação

Utilizou-se a possibilidade de organização e visualização de cruzamentos de dados do programa Varbrul. Deve-se ressaltar que a parte estatística não foi utilizada. Para a inserção

dos dados no programa, fez-se necessária uma classificação detalhada da maneira que cada item das listas foi repetido (ou não) pelos afásicos.

A primeira categoria de classificação distingue as repetições entre corretas e incorretas. Considerou-se como “repetição correta” aquela sem nenhuma alteração em relação à não-palavra alvo. Tendo em vista que nem todas as não-palavras apresentadas aos afásicos foram repetidas, a segunda categoria aponta se o afásico repetiu (falou) ou não o item em questão. As três categorias seguintes especificam detalhes da não-palavra. Cada item das listas foi classificado quanto à extensão (categoria 3), fonema inicial (categoria 4) e tonicidade (categoria 5), fazendo-se menção às divisões apresentadas no início desta seção. Tendo sido repetida ou não a não-palavra pelo afásico, estas três categorias estão presentes em todos os itens classificados.

Na segunda fase do teste, foi adicionada uma categoria que não foi adotada na primeira. Trata-se da categoria fluência. Ela foi utilizada para identificar quando o afásico repetiu a palavra pausadamente ou não. Quando a não-palavra foi classificada como “incorreta” e “falada”, procedeu-se a uma classificação do tipo de alteração/incorreção. A seguir, os tipos de classificação das alterações.

a. **Alternância:** troca de fonemas dentro da mesma não-palavra.

Ex.: “rofázu” por “rozáfu” (alternância dos fonemas nas duas últimas sílabas)

b. **Substituição:** troca de um fonema por outro que não consta na não-palavra. No caso da substituição, houve ainda outra subdivisão, referente ao tipo de alteração fonológica das consoantes. A alteração pode envolver: (i) sonoridade; (ii) ponto de articulação; (iii) modo de articulação; (iv) troca de vogal. Ou ainda, as seguintes combinações: (v) sonoridade e ponto de articulação; (vi) sonoridade e modo de articulação; (vii) sonoridade e ponto e modo de articulação; (viii) ponto e modo de articulação;

Ex.: “japi” por “zapi” (substituição envolvendo o ponto de articulação)

c. **Apagamento:** não execução de um fonema ou sílaba na não-palavra.

Ex.: “navijoso” por “navichu-” (apagamento da última sílaba)

d. **Acréscimo:** adição de um fonema ou sílaba à não-palavra.

Ex.: “rolamaro” por “rolamário” (acréscimo de fonema na última sílaba)

Dentro dessas quatro categorias, todas as alterações contêm o detalhe fonológico dos fonemas trocados, apagados ou acrescentados.

Por fim, foi atribuído um código para cada afásico, a fim de identificar quem executou cada item classificado. A seguir, um exemplo com os códigos atribuídos à classificação de não-palavra.

Não-palavra: **gapeba**

Classificação: **(ef3gpPsdgR)** gapeba para papeba

Neste exemplo, há dez informações distintas, representadas por cada uma das entradas (letra ou número). Veja agora o que cada uma significa na classificação desta não-palavra.

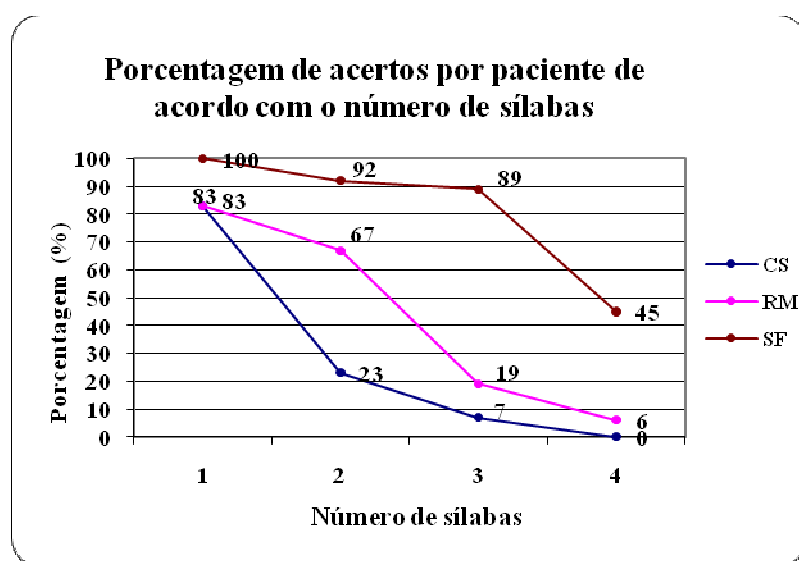
e → incorreta
 f → falada
 3 → três sílabas
 g → fonema inicial oclusivo sonoro
 p → paroxítona
 P → execução pausada
 s → substituição
 d → tipo de substituição – sonoridade e ponto de articulação
 g → traço fonológico do fonema substituído (oclusivo sonoro)
 R → afásico RM

Desse modo, é possível realizar análises quantitativas das incorreções, seus tipos e subdivisões, de acordo com os perfis de cada grupo de não-palavras. Na seção a seguir, estão os primeiros resultados contabilizados a partir dos dados recolhidos e classificados do teste.

3) Resultados

Na primeira fase, a de não-palavras no modo fluente, CM e RM (os dois afásicos agramáticos) tiveram um desempenho fraco e bem inferior ao de SF, como pode ser observado claramente no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Comparação da porcentagem de acertos de acordo com o número de sílabas



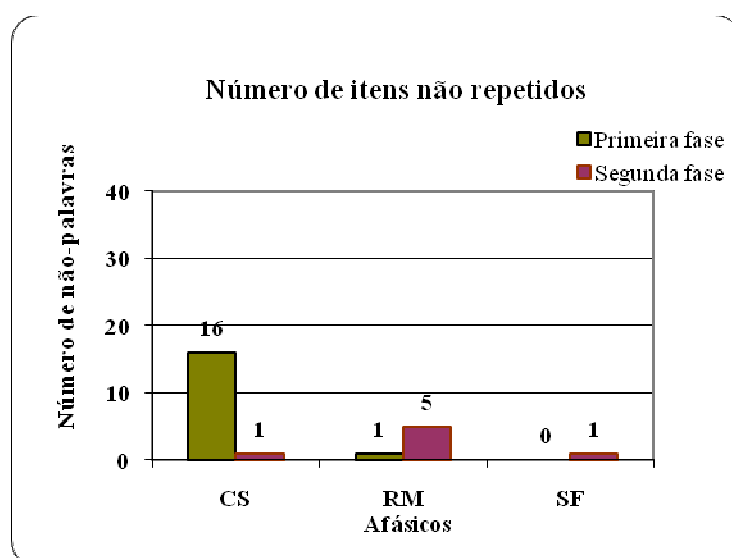
Os resultados apontados tanto no Gráfico 1 quanto nos gráficos a seguir revelam o índice de acertos, considerando o número de sílabas das não-palavras. Pode-se notar, no Gráfico 1, que quanto maior a não-palavra, mais difícil é para o afásico repeti-la. Em outras palavras, a maior parte dos erros cometidos está nos itens com três ou quatro sílabas. Estes dados podem constatar a existência de dificuldades de manter informação na memória de trabalho verbal. Nota-se que a dificuldade mostrou-se maior para CS e RM.

Até o momento, os dados de tonicidade e de detalhes com dificuldades com os fonemas ainda não foram analisados na pesquisa. Entretanto, resultados iniciais apontam para maior dificuldade em repetir fonemas não-oclusivos. Conforme esperado, uma vez que houve dificuldades de repetição com palavras acima de três sílabas, também foram encontrados problemas com palavras proparoxítonas.

O desempenho de CS foi inferior ao de RM devido ao número de itens não repetidos (16).

Na segunda fase, a de não-palavras apresentadas de maneira silabada, o desempenho problemático se manteve com não-palavras de 3 e 4 sílabas. Houve leve melhora no desempenho de CS, que pode ser atribuída ao aumento no número de itens repetidos por ele. Isso porque, na primeira fase do teste, o número de palavras que ele não repetiu foi muito alto em relação à segunda.

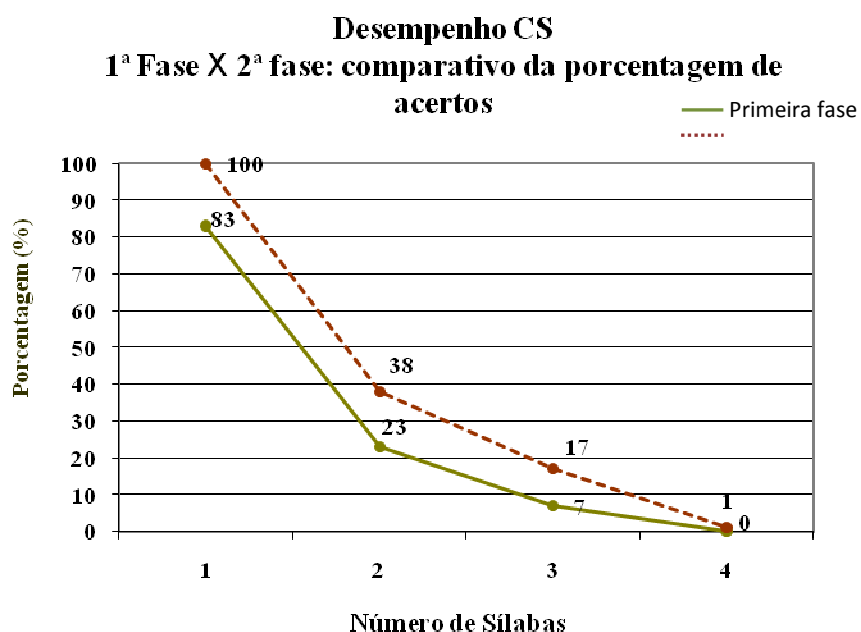
Gráfico 2 – Comparação do número de não-palavras não repetidas



O Gráfico 2, além de demonstrar a diferença relevante entre número de não-palavras que não foram repetidas pelo afásico CS em cada fase, também expõe a mudança de comportamento de RM e SF. Apesar de a diferença ser pequena, nota-se que os dois demonstraram mais dificuldade para repetir os itens nessa fase, ao contrário de CS. Nota-se ainda que, por exemplo, no caso de RM, houve um salto de 1 para 4 itens não repetidos, o que equivale à diferença de aproximadamente 1,9% para 9,25%.

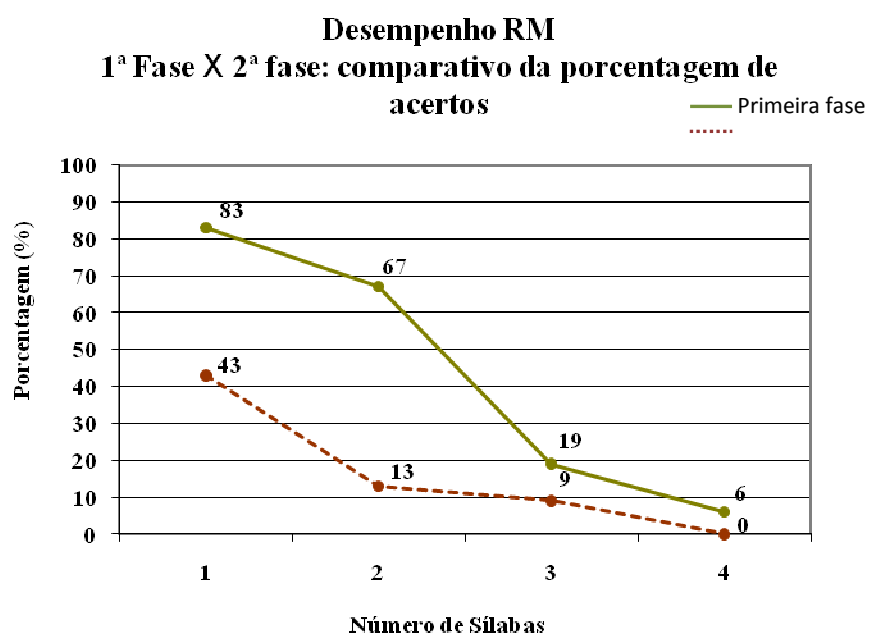
Os três gráficos que seguem são baseados nos dados de comparação de desempenho de cada um dos afásicos nas duas fases.

Gráfico 3 – Desempenho de CS: comparação da porcentagem de acertos nas duas fases de acordo com o número de sílabas



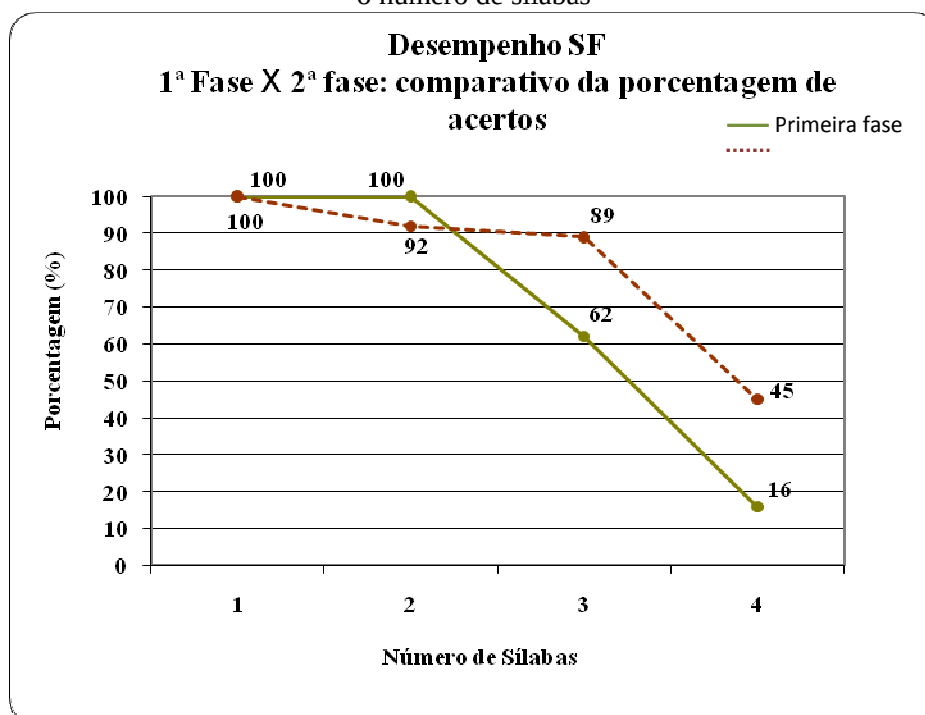
No Gráfico 3, percebe-se o que foi mencionado anteriormente sobre uma leve melhora no desempenho de CS. Entretanto, mantém-se a dificuldade com não-palavras com mais de três sílabas.

Gráfico 4 – Desempenho de RM: comparação da porcentagem de acertos nas duas fases de acordo com o número de sílabas



Já o desempenho de RM na segunda fase, demonstrado no Gráfico 4, caiu significativamente mesmo nos itens com menor número de sílabas.

Gráfico 5 – Desempenho de SF: comparação da porcentagem de acertos nas duas fases de acordo com o número de sílabas



O gráfico de desempenho de SF se difere dos anteriores. No caso de SF, houve 8% de queda com não-palavras de duas sílabas, mas com não-palavras de três e quatro sílabas houve aumentos significativos. Contudo, faz-se necessário ressaltar o fato de SF ser afásico anômico e não demonstrar problemas na memória de trabalho verbal. Apesar desse aumento, houve menos de 50% de acertos em itens de 4 sílabas.

4) Considerações finais

Voltando à motivação desta pesquisa, é possível responder se a maneira (velocidade) com que o estímulo linguístico é apresentado faz diferença para o afásico, com os dados apresentados na seção anterior? Os gráficos apontam uma resposta positiva. Mas para além de se confirmar uma dificuldade maior com não-palavras faladas pausadamente, alguns outros aspectos referentes ao quadro afásico podem ser discutidos.

Primeiramente, as diferenças de resultados na primeira fase apontam problemas na memória de trabalho fonológica nos afásicos agramáticos. Além disso, uma análise mais detalhada desses dois afásicos revelou que um demonstrou bem mais dificuldades do que o outro. Já na segunda fase, RM e SF não se beneficiaram com não-palavras silabadas, enquanto CS apresentou um aumento no número de repetições. Isso aponta a impossibilidade da

utilização do teste para analisar o desempenho de tipos diferentes de afásicos. É necessário que se considere cada caso. Com isso, pode-se concluir que a prática fonoaudiológica deve ser individualizada e que o conhecimento de habilidades linguísticas (ou relacionadas) é extremamente importante para o trabalho do fonoaudiólogo.

Em segundo lugar, observa-se o alinhamento com os resultados do estudo anterior, feito com crianças, que indicou que silabar palavras não facilita a realização da tarefa (Lobo; Acrani; Ávila, 2008). Pode-se concluir que a velocidade com que falamos as palavras influencia na compreensão e repetição. Se, de fato, afásicos possuem mais dificuldades na repetição de não-palavras silabadas, assim como as crianças, não há necessidade de mudar a maneira com a qual as pessoas falam com eles: não adianta falar as palavras pausadamente, pois isso, em vez de ajudar, atrapalharia na retenção e na compreensão das mesmas. Se isso acontece com palavras, imagina-se que em sentenças inteiras o problema também estará presente, causando sérios danos na comunicação. Como mencionado no início do capítulo, no cotidiano, as pessoas tendem a falar pausadamente quando se dirigem a uma criança, ou mesmo a um estrangeiro. Por isso, a tendência é fazer o mesmo com o afásico, apesar de não ser o indicado de acordo com esta pesquisa.

Tais constatações não apontam somente para o trabalho do fonoaudiólogo, mas também para a necessidade de divulgação dessas informações para as pessoas que convivem com afásicos. Observa-se que esse tipo de pesquisa deve gerar resultados práticos. É possível identificar problemas específicos sobre a pessoa afásica, possibilitando melhorias em seu tratamento e na convivência com a comunidade que o rodeia.

No PLCD, programa de extensão vinculado à UERJ, desde 2007 pesquisas estão sendo feitas no sentido de fornecer meios para fonoaudiólogos identificarem detalhes de problemas especificamente linguísticos, bem como meios para fazer com que tais informações alcancem outros profissionais envolvidos no tratamento dos pacientes afásicos e a população em geral. Por isso, onde e como divulgar essas informações, bem como analisar mais a fundo os dados são etapas que farão parte da próxima fase desta pesquisa.

Referências

- LIMA, R. J.; LIMA, S. I. (Org.). *Pesquisa e material desenvolvidos com base em critérios linguísticos para a prática fonoaudiológica nas afasias*. Rio de Janeiro: UVA, 2009.
- LOBO, F.; ACRANI, I.; ÁVILA, C. *Tipo de estímulo e memória de trabalho fonológica*. Revista CEFAC, São Paulo, v.10, n.4, p. 461-470, 2008.

Habilidades de monitoramento em um afásico agramático

Fernanda Soares da Silva (UERJ)¹

Resumo: O objetivo desta pesquisa consiste em verificar a habilidade de monitoramento interno em afásicos de Broca. Para identificar a presença ou ausência dessa habilidade em tais indivíduos, foram realizados experimentos psicolinguísticos, primeiramente em indivíduos não afásicos, posteriormente nos afásicos. Nos experimentos dos controles, foram usadas 25 redes com cenários dinâmicos, cada uma contendo 8 objetos diferentes. Neste experimento, obtiveram-se os mesmos resultados de Oomen, Postma e Kolk (2001, 2005), visto que observou-se que os controles utilizaram o monitoramento interno em proporção bem menor ao monitoramento externo. Depois, foi realizado um experimento com o afásico de forma mais simplificada, tendo em vista sua dificuldade em produzir sentenças. Foram utilizadas 11 redes com 5 objetos apenas. O resultado obtido nesta parte do experimento também foi o mesmo encontrado pelos pesquisadores já citados, pois o afásico utilizou o monitoramento interno em proporção bem maior do que o externo, o que leva a pensar se o monitoramento interno é o único disponível para ele. Assim, torna-se necessário ressaltar a segunda etapa da nossa pesquisa, que consistiu em verificar se o afásico possui monitoramento externo, uma vez que usou o interno de forma considerável - mais de 70%. Nessa etapa, o afásico ouviu a descrição das mesmas redes do teste anterior e deveria dizer se havia algum erro. O afásico obteve 100% de acertos nesta fase, o que indica que ele possui monitoramento externo. Conclui-se que, embora o monitoramento externo esteja disponível, o afásico privilegia o monitoramento interno, tal como propõem os autores citados.

1) O Monitoramento

É natural que as pessoas cometam erros quando falam, contudo não é necessário que alguém lhes sinalize cada lapso de fala. Em geral, elas mesmas interrompem sua fala no meio ou após um lapso. Isso ocorre porque os seres humanos são capazes de ouvir sua própria fala, o que permite comparar a sentença que produziram ao que se pretendia dizer. A essa habilidade é dado o nome de monitoramento.

Tendo em vista que, nesta pesquisa, considerou-se uma concepção modular e não-interativa para a produção da fala em que os níveis de processamento atuam de forma independente, é possível afirmar que cada "módulo" do cérebro seja responsável por desempenhar uma determinada função e que estes não interajam entre si. Portanto, neste caso, se está considerando que exista um sistema, responsável pela produção de sentenças, que passa as informações para o sistema de compreensão em dois momentos: na fala interna e na externa; e esse sistema de compreensão desempenha a função de apenas compreender o que foi produzido. Assim, objetivou-se verificar por qual sistema ocorre o monitoramento, visto que este não pode resultar de uma interação entre os sistemas de produção e compreensão, segundo LEVELT (1989).

Existem dois tipos de monitoramento: o interno e o externo. Neste o falante planeja o que vai dizer, produz algo diferente do que planejou, ouve o que disse e corrige. No monitoramento interno não há, necessariamente a produção de sentenças. O lapso de fala não aparece, pelo menos não totalmente. Assim, o monitoramento é feito em uma etapa anterior à fala externa, que é chamada de fala interna. Veja na tabela abaixo alguns lapsos de fala que foram monitoradas internamente ou externamente, sendo, portanto, exemplos de

¹Orientanda do professor Ricardo Joseh Lima e bolsista PIBIC/ CNPQ.

monitoramento interno e monitoramento externo, respectivamente. Esses exemplos foram retirados do experimento, sobre o qual se discorrerá no tópico 2, que foi aplicado em indivíduos afásicos e não-afásicos:

Monitoramento externo	Monitoramento interno
ela - a bolinha sai	(A bolinha vai para uma) linha re-uma curva
até a tesoura laranja-lilás	Até o martelo (...) prateado
para a direita - para a esquerda	(A bolinha) sai do cotonete ma – laranja
rosa éé roxo	(A bolinha) em linha ... diagonal pra baixo.
veado laranja-lilás	(A bolinha) desce éééé em linha reta.
numa curva di _ à direita	(Em direção a uma) tesoura ro-rosa
em direção ao mico-microondas laranja	vai para a di-esquerda para o fichário

Tabela 1: Lapsos de fala via monitoramento interno e via monitoramento externo²

Pode-se concluir, então, que o monitoramento externo ocorre via compreensão, visto que primeiro acontece a audição do que foi produzido para depois haver a correção. Pode-se perceber no exemplo já citado “para a direita - para a esquerda”, que o falante planejou dizer “para a esquerda” e enviou tal informação para o sistema de produção, onde se produz uma série de processos fonéticos, sintáticos, semânticos e morfológicos, havendo a articulação de “para a direita”, por conta de alguma falha ocorrida no sistema de produção. O falante ouve o que disse e as informações ouvidas vão para o sistema de compreensão, onde também aconteceu uma série de processos fonéticos, sintáticos, semânticos e morfológicos, e então se concretiza o monitoramento, que significa comparar o que foi articulado (“para a direita”) com o que se planejou dizer (“para a esquerda”).

Por outro lado, o monitoramento interno pode parecer que acontece no sistema de produção, visto que o falante não chega a produzir a sentença, como ocorre em “(A bolinha)

² Seguem as significações dos símbolos contidos nesta tabela e nas posteriores: (...) indica pausa; ... refere-se à alongamento; - indica que o falante percebeu o lapso de fala e o corrigiu logo em seguida; _ significa que o falante deu uma pausa após perceber que cometeu o lapso de fala e “ééé” indica pausa preenchida.

em linha ... diagonal pra baixo”. Neste caso, planejou-se dizer “diagonal”, mas esta palavra não chegou a ser produzida, por conta disso, o falante alongou a vogal final de “linha”, o que indica que ele está buscando a palavra que deve dizer. Aqui, a fala interna já havia sido elaborada e o falante percebeu seu erro antes de produzi-la. Tal situação leva a pensar que o monitoramento interno ocorre por meio do sistema de produção. Contudo LEVELT (1989) propõe que, mesmo contra as evidências, o monitoramento interno ocorre via compreensão, tendo em vista que, se assim não fosse, seria utilizado o mesmo caminho do monitoramento externo.

Assim, esta pesquisa em afásicos surge como uma possibilidade de se deter sobre tal questão. Isso ocorre, pois os indivíduos nos quais aplicaram-se os experimentos psicolinguísticos, que serão analisados posteriormente, são afásicos de Broca. Esses sujeitos possuem o sistema de compreensão quase intacto, contudo seu sistema de produção é afetado. Sendo assim, acredita-se que, se estes utilizarem o monitoramento interno em proporção maior do que o externo, tem-se uma indicação forte de que o sistema de compreensão é o canal utilizado para a realização do monitoramento, conforme assinala LEVELT (1989). Essa proposta já foi verificada para o holandês por OOMEN, C., POSTMA, A., KOLK, H. (2001 e 2005), e esta pesquisa visa a certificar se os dados do português brasileiro a corroboram.

2) Experimento I

O experimento psicolinguístico que serviu de base para este estudo foi aplicado primeiramente em um indivíduo não afásico, chamado de pré-controle, visando a verificar se as condições do teste eram propícias para os afásicos. Esta etapa foi muito importante, visto que possibilitou uma modificação do que havia sido planejado anteriormente. A intenção inicial era aplicar os experimentos nos afásicos, utilizando duas situações diferentes, sendo a primeira com os afásicos ouvindo um barulho, conhecido como ruído branco, e a outra sem nenhuma interferência acústica externa. Contudo, percebeu-se que seria mais próprio utilizar uma música no lugar do ruído branco. Isso ocorreu, basicamente, por dois motivos, estando o primeiro relacionado ao fato de o pré-controle considerar insuportável fazer um experimento em tal condição. O segundo se deu pela possibilidade de o afásico que participaria da segunda etapa do teste não se adequar ao contexto do ruído branco. Como informação resultante desta fase, deve-se citar ainda a percepção de que não seria apropriado realizar o teste com os afásicos na situação com música, uma vez que indivíduos afásicos podem ser suscetíveis a alterações do sinal acústico, quando apresentado em alto volume.

A fim de preservar a saúde dos afásicos, decidiu-se não utilizar a música. Além disso, como se verá adiante, os resultados dos controles na condição com música não diferiram dos resultados na condição sem música. Tal experimento foi aplicado posteriormente em outros indivíduos não-afásicos, a que chamamos de controles, para que possíveis alterações necessárias fossem feitas a tempo no experimento dos afásicos. Participaram como controles, doze estudantes de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo quatro participantes homens e oito mulheres, os quais receberam R\$ 10,00 pela participação.

Nos experimentos aplicados nos controles, foram usadas 25 redes com cenários dinâmicos, cada uma contendo 8 objetos diferentes, sendo a primeira uma apresentação de uma rede sem figuras - apenas com os quadrados vazios - para que se explicasse ao controle o que ele deveria fazer nas redes posteriores. A seguir, havia 24 redes destinadas à realização do

teste, conforme será explicado a seguir. Havia uma bolinha vermelha que passava de um objeto a outro. A tarefa dos controles era dizer de qual objeto a bolinha partia, qual era a cor dele, para qual objeto ele ia e qual era sua respectiva cor, em qual tipo de linha a bolinha seguia e para qual direção ela ia. Vale salientar dois fatos, o primeiro é que havia 6 cores diferentes: laranja, marrom, azul, verde, cinza e roxo, e o segundo é que a bolinha se movia de um objeto a outro em um intervalo curto de 5,5 segundos. Entre os objetos havia linhas curvas e linhas retas e umas estavam para direita, outras para a esquerda e ainda existia a possibilidade de se ter uma diagonal. Veja abaixo um exemplo de rede utilizada:

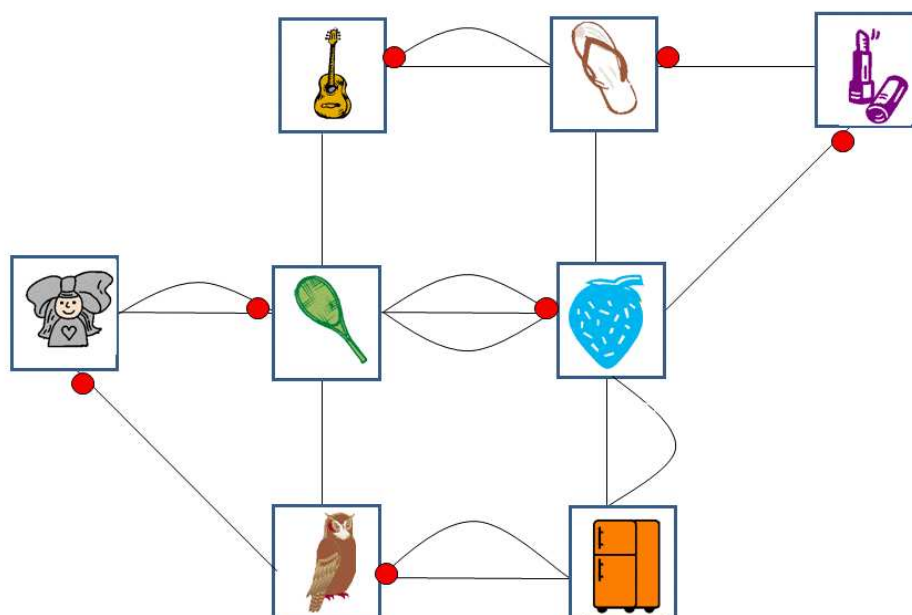


Figura 1

Antes de aplicar o teste foi mostrada aos controles uma rede como a anterior, mas sem linhas e sem objetos, como se vê abaixo:

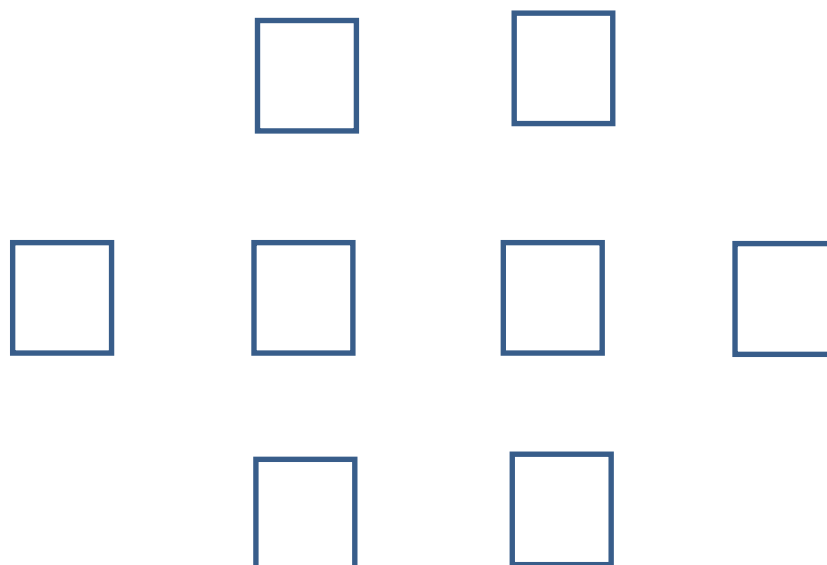


Figura 2

Como se pode notar, na realidade, não havia uma rede e foi dada a seguinte instrução: "Você deve descrever 24 redes para alguém que esteja vendo apenas esses quadrados para que seja capaz de reproduzi-las". Assim, cada controle deveria descrever a rede da ilustração 1, por exemplo, da seguinte forma: "A bolinha sai do violão laranja numa curva à direita em direção ao chinelo marrom. Depois segue numa linha reta para a direita em direção ao batom roxo...". Esta rede foi a segunda de treinamento, por isso, as transcrições que encontram-se na tabela 2 são referentes a outras redes. Será possível perceber que muitos lapsos de fala foram cometidos.

uma curva (...) ééé pra direita
vai pra direi-esquerda
curva para a di...reita
uma curva à es-direita
agora em direção a uma roda...éééé laranja

Tabela 2: Lapsos de fala cometidos pelos controles

A segunda etapa deste experimento foi aplicada em apenas um afásico. Vale ressaltar que a utilização de apenas um indivíduo em pesquisas com afásicos é comum, como se pode verificar nas referências bibliográficas, no trabalho de OOMEN, POSTMA e KOLK (2005). O afásico que realizou o experimento é do sexo masculino, tinha 21 anos, quando foi realizado o teste, e possui lesão cerebral focal na área de Broca. Foram utilizadas 10 redes contendo 5 figuras cada uma. Desta vez não havia linhas, e o afásico deveria falar o nome do objeto, a sua cor e a direção que aparecia o próximo. Este experimento foi reduzido em relação ao anterior, por basicamente dois motivos. O primeiro está relacionado ao fato de OOMEN, POSTMA e KOLK, autores de trabalhos que embasaram esta pesquisa, terem simplificado o experimento que aplicaram nos controles para os afásicos. Além disso, o fato de os indivíduos afásicos possuírem um dano cerebral na área responsável pela linguagem faz com que tal simplificação seja necessária. Veja na figura 3 a rede de treinamento utilizada nesta etapa:

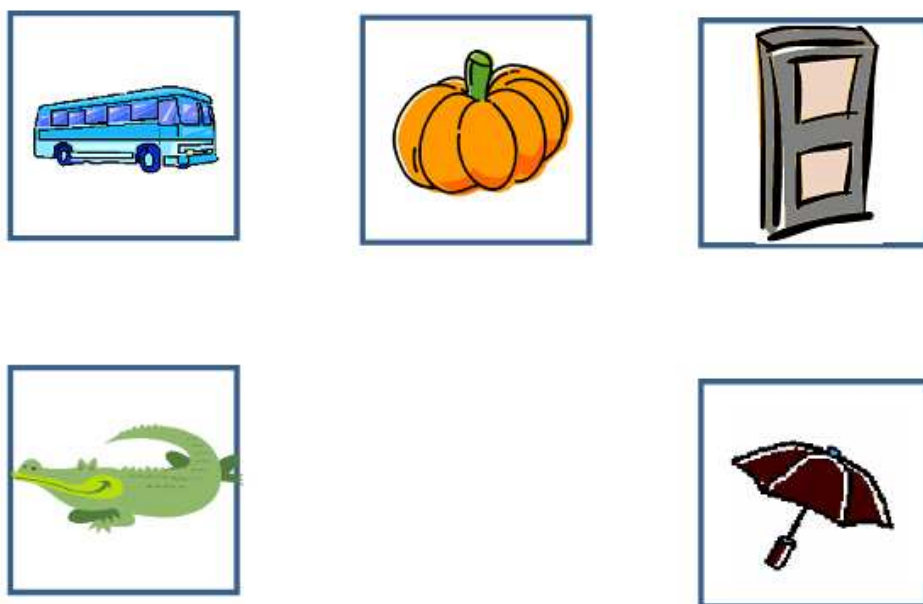


Figura 3: Rede utilizada no primeiro experimento feito com os afásicos

Como exemplo de lapsos de fala produzidos pelo afásico, vale salientar os seguintes:

ca- cabide azul
televisão(...) coral
uva mar-marrom
direita (...) balde
tesoura ro-rosa

Tabela 3: Exemplos de lapsos de fala produzidos por afásicos

Como já foi salientado, o objetivo deste experimento foi averiguar se os afásicos agramáticos monitoram sua fala interna em proporção maior à externa. Tendo em vista que a fala interna consiste na etapa anterior à articulação da fala, buscou-se verificar se os afásicos agramáticos utilizam mais o monitoramento interno que o externo, para assim comprovar a proposta de LEVELT (1989). O resultado foi que os controles utilizaram o monitoramento interno nas duas condições – com música e sem música –, mas em proporção bem menor ao do monitoramento externo. Embora isso possa parecer inesperado, porque deveria haver influência da música, esse resultado foi compatível com o encontrado por OOMEN, POSTMA e KOLK (2001, 2005), que fizeram esse experimento utilizando o ruído branco. Já o afásico utilizou os dois tipos de monitoramento, mas o interno foi utilizado em proporção

bem maior que o externo. O tipo mais comum de lapso de fala via monitoramento interno foi o de repetições de parte de palavra, conforme pode ser verificado no Gráfico 1, que encontra-se abaixo.

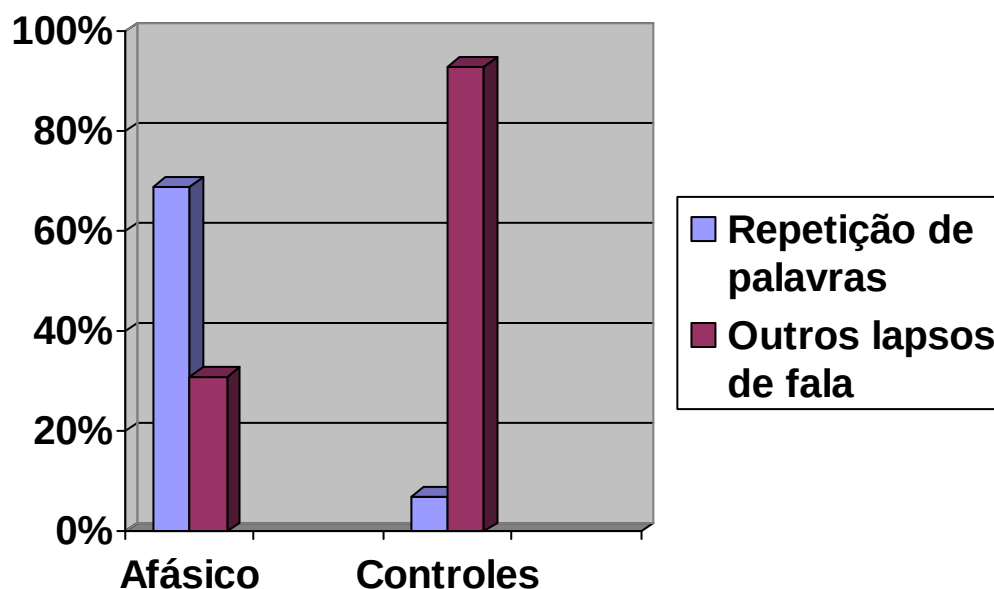


Gráfico 1: Resultados do experimento dos afásicos e controles.

Pode-se citar como exemplos de lapsos de fala por repetição de parte da palavra as seguintes: “uva mar-marrom”, “a-apito cinza”, “dizei-direita coelho”, “caf-café” e “aponta-apontador cinza”. Estes foram produzidos na execução deste experimento pelo afásico.

O fato de o afásico ter utilizado mais o monitoramento interno indica que, conforme assinala LEVELT (1989), a detecção de uma inadequação na fala interna é viabilizada pelo sistema de compreensão. Isso é possível afirmar, pois, como já salientado, os afásicos de Broca, em geral, possuem o sistema de produção afetado, devido à lesão cerebral que sofreram na área de Broca, contudo seu sistema de compreensão é quase intacto. Assim, se o afásico, na maioria dos casos, opta pelo uso do monitoramento interno, isso indica que o sistema de compreensão, que não foi afetado pela lesão, é realmente o utilizado.

3) Experimento II

Sabendo-se que o afásico utilizou mais o monitoramento interno que o externo, tornou-se necessária a realização de um segundo experimento para investigar se ele usa este último normalmente. Também neste caso aplicou-se o experimento primeiramente nos controles, para depois se investigar os afásicos. Este consistiu em mostrar ao participante uma gravação de áudio de cada uma das redes que ele havia descrito. Informou-se que havia algumas redes com erros e outras sem erros e o informante deveria dizer se cada rede tinha um erro e apontar tal desvio. Algumas descrições estavam corretas e outras continham algum

erro de ordem semântica e/ou fonológica, conforme pode ser verificado nas sentenças que estão dispostas na tabela 4.

Número da rede	Lapso de fala	Erro(s) de ordem:
REDE 1	avião amarelo no lugar de violão amarelo	Semântica
REDE 2	largatixa no lugar de lagartixa moto azul em vez de moto roxa	Fonológica
REDE 3	SEM ERRO	-
REDE 4	segue à esquerda reto prum sapato laranja (direita) e macaco verde (marrom)	Semântica (ambos)
REDE 5	em linha cúrvula (curva) para o sino verde	Fonológica
REDE 6	da chupeta numa linha reta pra esquerda (direita)	Semântica
REDE 7	SEM ERRO	-
REDE 8	a bolinha sai do patinete e segue à esquerda (direita) e tubarão azul (marrom)	Semântica (ambos)
REDE 9	do esmalte vai pra esquerda (direita)	Semântico
REDE 10	colher roxa (laranja)	Semântica

Tabela 4: Lapsos de fala presentes no experimento.

Os lapsos de fala foram retirados das transcrições do primeiro teste e colocados proporcionalmente ao número de erros obtidos nos experimentos realizados com os controles na fase anterior. Este foi realizado pelos mesmos controles, sendo que desta vez apenas sete dos doze participaram. O interessante desta etapa consiste no fato de os controles acabarem encontrando erros em frases que estavam corretas e deixarem outros erros passar como se estivessem corretos. Vale mencionar a frase “em linha cúrvula para o sino verde”, no lugar de “linha curva para o sino verde” que continha um erro fonológico, visto que nenhum dos controles percebeu o erro. Ainda na frase “avião amarelo” no lugar de “violão amarelo”, um controle disse que o erro estava no fato de ser uma reta e não uma curva que ligava o chinelo ao violão e não era esse o problema.

O experimento foi feito com o mesmo afásico, e ele obteve 100% dos acertos, o que significa que ele tem o monitoramento externo intacto, só não o utiliza na fala porque prefere o interno. Conclui-se, portanto, que os dois tipos de monitoramento estão intactos, mas ele privilegia o monitoramento interno. Isso pode ser explicado por meio da hipótese de LEVELT (1989), pois se o monitoramento interno acontece via sistema de compreensão, e o afásico possui esse sistema intacto, enquanto o sistema de produção está afetado, é mais fácil para ele utilizar o monitoramento interno.

4) Considerações Finais

Vale salientar aqui a contribuição desta pesquisa para a área da psicolingüística, visto ser inédita no português brasileiro e ter corroborado a hipótese de LEVELT (1989) sobre o monitoramento interno ser viabilizado pelo sistema de compreensão. O fato de os afásicos de Broca terem utilizado estratégias de monitoramento interno em tarefas que requeriam o uso do monitoramento externo demonstra que esses indivíduos possuem a habilidade de monitoramento da fala interna intacta. Uma prova de que os experimentos realizados privilegiavam o uso do monitoramento externo se explica a partir da escolha dos indivíduos não afásicos, que, conforme pode ser verificado no gráfico 1, utilizaram tal monitoramento.

Esse estudo, ainda, torna-se relevante tendo em vista que estudos anteriores revisados no decorrer desta pesquisa têm como pontos de contato a ausência de evidência robusta para a hipótese de que o monitoramento da fala interna acontece através da compreensão. Assim, esta pesquisa se apresenta como mais uma contribuição no sentido de corroborar essa hipótese.

REFERÊNCIAS

LEVELT W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press

OOMEN, C., POSTMA, A., KOLK, H. (2001). Prearticulatory and postarticulatory selfmonitoring in Broca's aphasia. *Cortex*, 37: 627-641.

_____, _____, _____. (2005). Speech monitoring in aphasia: Error detection and repair behavior in a

patient

with Broca's aphasia. In: Hartsuiker, R., Bastiaanse, R., Postma, A., Wijnen, F. (2005). Phonological encoding and monitoring in normal and pathological speech. New York, Psychology Press. (p.209-225).

Estudos do léxico e Linguística Cognitiva

O léxico da letra de samba: um estudo baseado em *corpus*

Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ)

Resumo: Este é um estudo das características lexicais das composições de sambistas pioneiros do Rio de Janeiro, a partir de uma perspectiva discursiva alicerçada na constituição de um *corpus* representativo da sua produção lítero-musical. Tal *corpus* contém composições de três artistas nascidos na primeira década do século XX: Paulo da Portela, de Oswaldo Cruz, Ismael Silva, do Estácio e Cartola, da Mangueira. Meu objetivo no estudo foi contribuir para o estudo dessa variedade lexical, pela constituição de uma base documental sólida para a descrição do vocabulário do samba carioca no período delimitado; essa base é fundamental para o estabelecimento de verbetes, a delimitação de unidades lexicais plurivocabulares, a elaboração de definições acuradas e não preconceituosas, a observação de peculiaridades, como o vocabulário de especialidade do samba etc. A pesquisa foi realizada com base nos princípios da Linguística de *Corpus* (Berber Sardinha e Mike Scott), da Lexicografia (Biderman e Borba), da Análise do Discurso (Charaudeau) e dos Estudos Culturais sobre o samba e o Rio de Janeiro (Roberto M. Moura, Carlos Sandroni). Instituições de referência, como o Museu da Imagem e do Som, a Biblioteca Nacional e o Instituto Moreira Salles foram visitadas na recolha das letras, que foram processadas a partir do software Wordsmith Tools. Depreenderam-se sete áreas temáticas principais das composições: relações amorosas; metalinguagem; cotidiano; reflexões existenciais; Brasil; natureza; religiosidade. Cada uma dessas áreas foi estudada em suas características discursivas, com depreensão dos campos semânticos mais recorrentes. O *corpus* constituído contém aproximadamente 300 letras, cujo processamento quali-quantitativo resultou em 289 verbetes, entre palavras-chave estatisticamente relevantes e outras unidades lexicais discursivamente importantes.

1) Motivação

Este trabalho, no qual apresento parte do conteúdo da minha tese de doutorado (Barbosa, 2009), parte da percepção de que os trabalhos lexicográficos sobre o português popular devem se beneficiar de estudos baseados em *corpus*. Os dicionários elaborados nessa linha de trabalho são mais consistentes, precisos e úteis do que os que seguem métodos lexicográficos tradicionais. Com base nisso, me propus a compilar de um *corpus* de referência do samba carioca, adequado a estudos lexicais (especialmente lexicográficos) sensíveis a informações discursivas encontráveis nos textos que compõem o *corpus*. Esse *corpus* é significativo para os estudos lexicais, principalmente por ser uma contribuição para a documentação dos usos populares do português do Brasil.

2) Embasamento teórico

O trabalho demandou referências provenientes de quatro áreas de estudo: os Estudos Lexicais, a Análise do Discurso de linha semiolinguística, a Linguística de *Corpus* e os Estudos culturais sobre o samba e o Rio de Janeiro.

a) Estudos Lexicais — esse embasamento é importante, primeiramente, por suscitar o diagnóstico da necessidade de estudos do léxico popular do português do Brasil aplicáveis à elaboração de obras lexicográficas. Ele tem, ainda, valia por embasar a classificação das ocorrências lexicais a partir de critérios linguísticos ou não, o agrupamento e lematização de ocorrências, a lematização de unidades lexicais complexas, o tratamento do vocabulário de especialidade relacionado a esse campo discursivo. Os trabalhos de Biderman (1998), Sanromán (2000) e Borba (2003) foram considerados no que diz respeito a essa linha teórica.

b) Análise do Discurso — o embasamento nessa disciplina é fundamental para estabelecer a perspectiva de análise segundo a qual *a linguagem é um objeto não transparente*, ou seja, por um lado o ato de linguagem é “produzido por um emissor determinado, em um dado contexto sócio-histórico”; por outro, “o processo de comunicação não é o resultado de uma única intencionalidade, já que é preciso levar em consideração não somente o que poderiam ser as intenções declaradas do emissor, mas também o que diz o ato de linguagem a respeito da relação particular que une o emissor ao receptor”. Neste trabalho, adoto a Linha Semiolinguística de Análise do Discurso, de Charaudeau (2004 e 2008).

c) Linguística de *Corpus* — observando os princípios da Linguística de *Corpus*, efetivei o processamento computacional dos textos. Usei o *software Wordsmith Tools*, elaborado por Mike Scott (2007), para obter cálculos de frequência vocabular, índices de palavras contextualizadas e de palavras-chave do tipo de texto em questão. Outra referência fundamental nesta área foi Berber Sardinha (2004).

d) Estudos culturais e históricos sobre samba e sobre o Rio de Janeiro do final do século XIX e do início do século XX — são relevantes para a delimitação cronológica do *corpus* estudado e para o levantamento dos compositores; para a compreensão das coerções situacionais que determinam tanto a construção da significação do material linguístico quanto as formas de interação presentes nas composições; para a apreciação da representatividade do *corpus*. Os estudos de Moura (1995) e Sandroni (2001) foram importantes nesse sentido.

3) Escolha dos autores estudados e obtenção das letras

O *corpus* projetado neste estudo é constituído de composições de sambistas atuantes no Rio de Janeiro, representativos de um período inaugural do gênero musical na cidade. Há, portanto, três variáveis principais que foram consideradas: a musical e de representatividade, a geográfica e a cronológica.

a) Musical e de representatividade – só foram consideradas letras de composições *de sambistas*. A conceituação de sambista que adotei é baseada no seguinte arrazoado de Moura (2004: 67-8):

Sambista não é só quem faz samba. Aliás, sequer se precisa fazer samba para ser sambista. O mestre-sala Delegado, da Mangueira, é sambista. A falecida pastora Paula do Salgueiro era. Em contrapartida, há compositores de sambas geniais, como Dorival Caymmi ou o já citado Ary Barroso cuja história não se dá exclusivamente dentro do samba ou das escolas de samba.

O sambista canta, toca e dança o samba com uma naturalidade de berço, muito mais, portanto, do que as noções dicionarizadas e incompletas (no Aurélio, confunde-se sambista com sambeiro, o que é inaceitável numa roda de samba; a segunda palavra tem conotação declaradamente pejorativa e quase sempre se refere a algum “estrangeiro”; e sambista é apenas o

“exímio dançarino de samba” e/ou “compositor de samba”; no Houaiss, é “pessoa que samba”, “componente de escola de samba” e/ou “compositor de samba”).

Esse conjunto de sentimentos e vivências, enfim, faz do samba uma forma de expressão que extrapola os limites musicais.

Essas considerações reforçam a percepção, já explicitada anteriormente, da necessidade de as obras lexicográficas abordarem os conceitos relativos ao samba em particular, e à cultura popular em geral, mais abalizadamente. Moura (2004: 68) prossegue seu raciocínio:

Mais: mesmo que se possa circunscrevê-lo nos limites estritos do gênero musical, o samba pode e deve ser inscrito para além do especificamente musical, na categoria mais abrangente do evento múltiplo.

Por permitir que todos se sintam “em casa”, é simultaneamente reunião social, apresentação coreográfica, exercício lúdico de criação e improviso de versos, espaço de ouvir e cantar, de comer e beber, de interação, enfim. Diversos sambas, repito, dão conta dessas funções secundárias da roda de samba [...]. Embora ligado ao prazer e ao divertimento, o samba forma valores, estabelece normas de conduta e referências comportamentais.

Neste estudo, portanto, sambistas não são apenas aqueles que compõem ou são dançarinos de samba. A despeito de a habilidade de composição ser muito relevante no presente estudo, alia-se a ela a integração íntima com o universo do samba, com um sistema de vivências e valores que institui um *ethos* do sambista, como foi esclarecido por Moura.

Adicionalmente, sambista também não é quem compõe obrigatoriamente sambas. Seu enquadramento na categoria passa prioritariamente pelo desenvolvimento de uma identidade sociocultural afinada a esse universo, o que costuma determinar que as composições desses artistas sejam majoritariamente sambas, mas isso não é uma condição *sine qua non*. Há diversidade musical no *corpus*, onde se encontram, além de sambas, algumas marchas de carnaval, xotes, lundus e outros gêneros.

Os três sambistas estudados aqui atendem aos critérios que acabaram de ser propostos: são pessoas integradas à vida de suas comunidades (ao Estácio, no caso de Ismael; à Mangueira, no de Cartola; a Oswaldo Cruz, no de Paulo da Portela); são fundadores e líderes de escolas de samba (quem menos se dedicou a esse tipo de instituição foi Ismael, que, apesar de ser um dos fundadores da Deixa Falar, via incompatibilidade entre a vida de compositor profissional e a participação em escolas de samba, principalmente como autor de sambas); são compositores em cuja obra encontram-se majoritariamente sambas.

Devo esclarecer que o levantamento dessas composições não foi exaustivo, mas indispensavelmente representativo da produção de cada autor, pois contempla os principais parceiros e temáticas, além das músicas de maior projeção.

b) Geográfica – os sambistas cujas composições integram o *corpus* não são necessariamente cariocas, mas as letras registradas foram produzidas depois que passaram a residir na cidade do Rio de Janeiro.

Ismael Silva nasceu em Jurujuba, Niterói. Cartola e Paulo da Portela, apesar de não terem nascido exatamente na região onde se notabilizaram como compositores, são cariocas.

c) Cronológica – este último critério também ajudou a orientar a escolha dos sambistas em estudo. Tentou-se selecionar compositores nascidos aproximadamente no mesmo período. A primeira década do século XX foi delimitada como a época de nascimento de sambistas que tiveram atuação fundamental na institucionalização do samba urbano carioca e participaram do desenvolvimento da indústria fonográfica brasileira na década de 30, com composições que contribuíram para firmar o gênero como produto cultural e, num contexto político propício, expressão musical profundamente identificada com a cultura brasileira. Essa é a década de nascimento de Paulo da Portela (1901-1949), Ismael Silva (1905-1978) e Cartola (1908-1980).

4) Fontes de referência

Partindo da seleção dos compositores, o estudo passou à fase de consulta a acervos de instituições de referência, biografias dos sambistas estudados e registros fonográficos que deveriam integrar o *corpus* de estudo.

As instituições de referência visitadas foram a Biblioteca Nacional, o Museu da Imagem e do Som e o Instituto Moreira Salles.

Também foi de fundamental importância a consulta a biografias dos compositores estudados, elaboradas por Barboza da Silva e Lygia Santos (1989), Barboza da Silva e Oliveira Filho (2003), Candeia Filho e Araújo (1980), Carvalho (1980). A partir dessas obras, foi possível obter letras de composições inéditas e também anotar discografias e relações de composições, para referência sobre a extensão da obra de cada um deles.

Por fim, o acesso pela internet a páginas pessoais de colecionadores que deixam suas discotecas digitalizadas disponíveis para consulta foi um recurso riquíssimo para conhecimento de discos esgotados e verdadeiras raridades que, de outro modo, provavelmente não teriam sido encontrados.

5) O *corpus*

Os trabalhos de escolha dos compositores, levantamento e transcrição das composições resultaram na compilação de um *corpus* de 296 composições, com cerca de 21.000 palavras.

Para todas as letras transcritas, anotaram-se as seguintes informações:

a) Título: o nome da música, apurado a partir das mesmas fontes detalhadas no item (f) adiante.

Quando se encontrou discrepância nos títulos de algumas canções, registraram-se todas as variantes, com a mais frequentemente registrada em primeiro lugar.

No caso de músicas sem título, registrou-se o primeiro verso, ou, dependendo da extensão, os dois primeiros versos, para identificação da canção.

b) Autor: o(s) nome(s) daquele(s) que foi(foram) registrado(s) como compositor(es) da música. Nos casos de discrepâncias, deu-se preferência às informações contidas nas biografias impressas.

c) Data: delimitação cronológica mais aproximada possível da composição. Na maioria das vezes, a informação disponível era a data da primeira gravação.

Quando essa data não estava disponível, buscaram-se indicações que pudessem trazer especificações cronológicas, como por exemplo, o tema da música.

Eis um exemplo: a composição *Cadeira vazia*, de Cartola e Nuno Veloso, feita em homenagem a Noel Rosa, é registrada por Barboza da Silva e Oliveira Filho (2003, p. 110-111) sem data especificada. A primeira parte foi feita por Cartola, “anos depois da morte de Noel”; a datação ficou sendo, portanto, “d1937”.

Quando nenhuma referência presente na letra ou esclarecida sobre a concepção da música ajudava a delimitar uma datação, adotou-se um período delimitado pelo início da vida artística do compositor e pela sua morte.

Para Paulo da Portela, o período adotado foi 1922-1949 — o momento inicial é a fundação do bloco Baianinhas de Oswaldo Cruz.

Para Ismael Silva, delimitou-se o período 1922-1978 — o momento inicial é quando, segundo a sua biógrafa, começou a frequentar o meio dos sambistas.

Para Cartola, o período é 1928-1980 — o marco inicial é a fundação da Mangueira.

d) Suporte: base física na qual as informações consultadas estão registradas. Pode ser, neste caso, um disco, um livro ou uma partitura.

e) Tema: esse rótulo a áreas temáticas amplas delimitadas indutivamente, a partir da análise do conteúdo das letras, e também dedutivamente, a partir da leitura de Lopes (2003), Vianna (2002), Vargens e Monte (2001), Sandroni (2001), Cabral (1996) e Conforte (2007), entre outros. Elas são sete ao todo: relações amorosas; metalinguagem; reflexões existenciais; cotidiano; Brasil; natureza; religiosidade. A seguir, aprofundarei um pouco mais a exposição do conteúdo dessas áreas temáticas.

f) Obra: no caso de livros ou discos, o título correspondente. No caso de partituras, apenas o registro “partitura”; os títulos das partituras coincidem com os das músicas, que são registrados em outro campo.

As seguintes fontes foram usadas para apuração de títulos, principalmente de discos e canções:

- discografias publicadas nas biografias dos três compositores, já mencionadas anteriormente;

- o livro *A canção no tempo*: 85 anos de músicas brasileiras, de Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello, especialmente o vol. 1, dedicado à produção do período 1901-1957;
- o Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira (disponível em www.dicionariompb.com.br);
- a discografia do *site* do Instituto de Memória Musical Brasileira (www.memoriamusical.com.br);
- a discografia do *site* da pesquisadora Maria Luiza Kfourir (www.discosdobrasil.com.br);
- a discografia do *site* da empresa CliqueMusic Editora Ltda, especializada em música brasileira (www.cliquemusic.com.br);
- as discografias publicadas do *site* da jornalista Daniella Thompson (<http://daniv.blogspot.com/>);
- a discografia de Cartola, publicada no *site* do Centro Cultural Cartola (www.cartola.org.br).

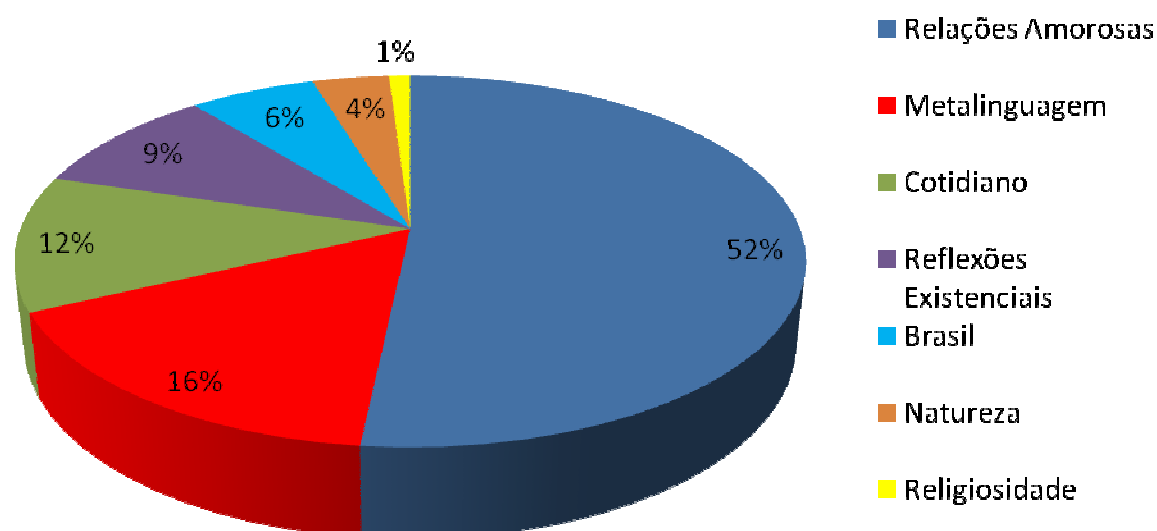
g) Editora ou gravadora: a empresa responsável pela publicação, seja de um livro, uma partitura ou um disco; a editora pode, ainda, ser a empresa responsável pelo controle da arrecadação dos direitos autorais de uma canção ou de um livro.

h) Intérprete: quem canta a música registrada no disco. Mais uma vez as fontes que ajudaram a estabelecer o intérprete das canções são as do item (f), além da própria audição das gravações.

6) Áreas temáticas

No gráfico a seguir apresenta-se a proporção que cada área temática ocupa entre as letras do *corpus*.

Figura 1: Áreas temáticas detectadas no *corpus*



Eis algumas breves informações sobre cada uma dessas áreas temáticas:

- Relações amorosas (52% do *corpus*): diversos aspectos do amor entre duas pessoas — o cortejo e o inebriamento amoroso; a convivência conjugal; os ciúmes e conflitos; o rompimento e as decepções; o lamento e o desejo de não se apaixonar novamente etc.

- Metalinguagem (16% do *corpus*): homenagens ao samba e a sambistas afamados; a ambiência da roda de samba e da escola de samba; manifestos artísticos relacionados às práticas do samba; criações expressivas a partir de recursos de linguagem, principalmente verbal.

Na verdade, os sambas da área temática “metalinguagem” não se restringem à abordagem das características lírico-musicais do samba; vão além disso, passando ao metadiscorso, ou seja, também trazem informações sobre os ambientes característicos do samba, as intenções dos sambistas ao falar do próprio samba em uma composição, entre outros assuntos.

Houve, neste estudo, o intuito de enfatizar o vocabulário característico desta área temática. Esse desejo influenciou, por exemplo, na delimitação da nomenclatura para o estudo léxico-discursivo (ver a seguir o item 10).

- Cotidiano (12% do *corpus*): crônicas de acontecimentos; perfis de comportamento; o anseio pela justiça social; crítica de valores.

- Reflexões existenciais (9% do *corpus*): considerações a respeito da vida, das experiências pessoais; balanço dos aprendizados e conquistas, assim como das decepções; extravasamento de emoções relacionadas a episódios da vida.

- Brasil (6% do *corpus*): nacionalismo; elementos da cultura brasileira; paisagem natural brasileira; homenagem a cidades, principalmente o Rio de Janeiro.

- Natureza (4% do *corpus*): elementos da paisagem natural, geralmente numa abordagem poética que se diferencia da nacionalista, pois nesta retrata-se a natureza como patrimônio nacional. Aqui, a natureza é um elemento capaz de comover e inspirar o compositor.
- Religiosidade (1% do *corpus*): perspectiva mística, envolvendo entes de diferentes culturas. Neste *corpus*, apenas três letras encaixavam-se nessa área temática; todas são composições de Cartola, com elementos de religiosidade cristã.

7) Estabelecimento da nomenclatura

A nomenclatura para análise léxico-discursiva foi estabelecida com base nas 97 palavras-chave detectadas por meio do *software* Wordsmith Tools, que, entre outras funcionalidades, possibilita a depreensão dessas palavras, listadas a partir da comparação estatística do *corpus* de estudo com outro, de referência; este último *corpus*, segundo Berber Sardinha (2004, p. 96-105), deve ser composto por textos de um gênero diferente daqueles do *corpus* de estudo e ser cinco vezes maior do que o mesmo.

Além dessas palavras-chave, outras unidades foram selecionadas especificamente na lista de palavras da área temática “metalinguagem”, tendo em vista o meu interesse em destacar os sambas que falam de samba.

As composições metalinguísticas foram privilegiadas apenas nessa etapa inicial, de constituição da nomenclatura: o estudo das palavras selecionadas a partir desses procedimentos contemplou ocorrências encontradas em todas as letras do *corpus*.

A nomenclatura obtida nessa etapa do trabalho totalizou 292 verbetes.

8) Ilustração de verbete

Ilustrarei o trabalho feito na elaboração dos verbetes com o caso de *samba*. A estrutura dos verbetes consiste em uma linha inicial na qual se registram o lema e uma informação de frequência (número de ocorrências e número de letras nas quais foram localizadas).

Em seguida, há uma tabela com quatro colunas: na primeira está a numeração das linhas com os registros das ocorrências; na segunda, registra-se uma datação, exata ou aproximada, estabelecida segundo os critérios expostos anteriormente; na terceira coluna há a citação em que a ocorrência vem contextualizada; finalmente, na quarta coluna, há a informação de título e autoria de cada canção.

A seguir, registro apenas as quinze primeiras ocorrências da palavra.

Tabela 1: Ilustração do verbete *samba*

SAMBA [33 ocorrências em 21 letras do *corpus*]

1	1931	Também dou a minha bola / Golpe errado ainda não dei / Eu vou chamar Chico Viola / que no <u>samba</u> ele é rei / (Dá licença, seu Mário?) //	<i>O que será de mim</i> ; Ismael Silva, Nilton Bastos e Francisco Alves
2	1931	Até parece muamba / Eu assim não vi igual /	<i>Oleleô</i> ; Ismael Silva, Nilton

		Você não gosta de <u>samba</u> / Nem baile de carnaval (vejam vocês) //	Bastos e Francisco Alves
3	1932	Pudesse um dia / Juro faria / Do <u>samba</u> o maior herói / Concorrerias / Com as vitórias / Que existiam entre nós / Seriam páginas de intenso fulgor / E o passado teria maior valor	<i>Pudesse meu ideal</i> ; Cartola e Carlos Cachça
4	1933	Lá vem ela, lá vem ela / Com o ioiô do seu lado / Arrastando a chinela / Dizendo <u>samba</u> raiado //	<i>Dona do lugar</i> ; Ismael Silva e Francisco Alves
5	1933	E essa bela Iaiá / Não acredita em muamba / Ela tem um patuá / Que é todo o nosso <u>samba</u> //	<i>Dona do lugar</i> ; Ismael Silva e Francisco Alves
6	1937	Teste ao <u>samba</u> // Vou começar a aula / Perante a comissão, muita atenção / Eu quero ver se diplomá-los posso / Salve o fessor, dá nota a eles, senhor / Quatorze com mais doze noves fora tudo é nosso //	<i>Teste ao samba</i> ; Paulo da Portela
7	déc.1930	Quando trazer deve pedir ao destino / Que mande pelo menino recomendação de um bamba / Mais tarde eu quero que como todo lero-lero / Ele seja professor de uma Escola de <u>Samba</u> . //	<i>Senhora Dona Cegonha</i> ; Paulo da Portela
8	déc.1930	Chegando eu quero recebê-lo com carinho / Tratá-lo como reizinho / Enveredarei pelos caminhos dos bambas / Talvez será herdeiro / De uma coroa do <u>samba</u> .	<i>Senhora Dona Cegonha</i> ; Paulo da Portela
9	1940	Tem um prêmio para quem / descobrir a nega bamba / da escola de <u>samba</u> / que compra barulho / por qualquer dinheiro / faz o dó maior / bem direitinho / no cavaquinho / toca cuíca / bate tamborim / enfrenta um pandeiro	<i>Nega bamba</i> ; Paulo da Portela
10	1940	— Jamais tu irás a um <u>samba</u> / E tenho as minhas razões / Quando entras no batuque / Esqueces as obrigações. / — Pense o caso bem direito / Te aconselho a que não faça / Proibir-me do batuque / Tradição de nossa raça.	<i>Vamos embora, ó, flor</i> ; Paulo da Portela
11	1941	Todos que pertencem ao <u>samba</u> / No Rio te mandam um abraço. / Pauliceia, ô / Pauliceia, ô / Queremos com este <u>samba</u> / Estreitar os nossos laços / Esse <u>samba</u> traduz a nossa união.	<i>Pauliceia</i> ; Paulo da Portela e Cartola
12	1946	Como é que vai ser, / se eu tiver de escolher / Entre o <u>samba</u> e você / Amor / Não é tudo que se possa desejar / O <u>samba</u> / Também merece ter o seu lugar / Você não leve a mal / Se eu me descuidar / E for sambar.	<i>Se eu tiver de escolher</i> ; Arlindo Marques Júnior, Roberto Roberti e Ismael Silva
13	1946	Se eu tiver de escolher / Entre o <u>samba</u> e você / Vai ser de amargar / Sem você eu não vivo / E também sem o <u>samba</u> / Não posso passar / Ai meu Deus!	<i>Se eu tiver de escolher</i> ; Arlindo Marques Junior, Roberto Roberti e Ismael Silva
14	1922-1949	Vamos deixar correr / A fama suburbana / Por todo este universo, universo / O <u>samba</u> bem	<i>Avante, mocidade, é hora...</i> ; Paulo da Portela

		cantado é lindo / Voltamos na linha de frente / Para presidente o mano Claudionor	
15	1922-1949	Não é lá muito difícil / acertar a marcação / o <u>samba</u> nasce com a gente / está dentro do coração	<i>Não é lá muito difícil;</i> Paulo da Portela

9) Análise de ocorrências de *samba* em algumas composições do *corpus*

Nesta seção, apresentarei integralmente três letras nas quais se encontram ocorrências de *samba* no *corpus*; a partir das mesmas, analisarei a construção da significação dessa palavra nos contextos em questão.

Teste ao samba (Paulo da Portela)

Vou começar a aula / Perante a comissão, muita atenção / Eu quero ver se diplomá-los posso / Salve o fessor, dá nota a eles, senhor / Quatorze com dois doze noventa e fora tudo é nosso // Cem divididos por mil / Cada um com quanto fica / Não pergunte à caixa surda / Não peça cola à cuíca / Lá no morro vamos vivendo de amor / Estudando com carinho o que nos passa o professor.

Datação: 1937

Tema: metalinguagem

Livro: Paulo da Portela, traço de união entre duas culturas, p. 152

Editora: Funarte

Nessa composição, *samba* é a instituição cultural que se desenvolveu a partir do gênero musical concebido no Rio de Janeiro durante as primeiras décadas do século XX, principalmente por iniciativa da geração de compositores do Estácio, entre os quais devemos citar Ismael Silva, Nilton Bastos, Bide, Marçal e Brancura.

A construção dessa significação inicia-se no próprio título da música, com a colocação de *samba* com *teste*, palavra que marca a carga abstrata de avaliação dos méritos da instituição cultural.

Ao longo da letra, constrói-se a encenação discursiva da interação entre professor e alunos, na qual o mestre faz uma arguição que combina elementos matemáticos com outros ligados ao samba.

É necessário esclarecer que *Teste ao samba* foi samba-enredo da Portela no desfile de 1939, ano em que a agremiação de Oswaldo Cruz foi campeã do Carnaval. Essa foi uma das primeiras composições a apresentar as características que definem os sambas-enredo como composições que servem como base musical para o desfile de escolas de samba, com letra coerente com o tema abordado e com as fantasias e alegorias apresentadas.

Nesse ano, a Portela desfilou com os integrantes fantasiados como estudantes e Paulo da Portela, o compositor e líder, apresentou-se vestido como professor. Uma das principais alegorias era um grande quadro-negro, onde se lia “Prestigiar o samba, música típica e original do Brasil, e incentivar o povo”. Em determinado momento da apresentação, Paulo distribuiu diplomas aos componentes da escola; sua atuação nesse desfile rendeu-lhe o título de “professor de samba”.

No que diz respeito ao vocabulário, destacam-se dois eixos principais: o da instrução formal (*teste, aula, diplomar, fessor [professor], dar nota, noves fora, pedir cola*); o dos elementos musicais relacionados ao samba (*samba, caixa surda, cuíca*). É interessante notar que os instrumentos musicais são apresentados como fontes de conhecimento, personificados na condição de quem está em condições para “dar cola” diante da arguição do professor.

Essa aproximação com a educação formal é outro fator que reforça a significação de samba mencionada anteriormente: um dos propósitos perceptíveis nesse caso é o de afirmar a relevância do samba como instituição cultural, o que fica perfeitamente documentado na *lexia escola de samba*, denominação que se fixou para as maiores agremiações que se apresentam no carnaval.

Ninguém tem de achar ruim (Ismael Silva)

De mim você não tem razão / de se queixar / Assim você faz confusão / No nosso lar / Se eu sou do samba ninguém tem / que achar ruim / Você me conheceu / vivendo assim (tocando tamborim) //

Não vá pensar / Que dança, música e bebida enfim / apareceram exclusivamente para mim / Você também se por acaso / Numa farra entrar / Talvez até ocupe o meu lugar (E sem se demorar)

Datação: 1975

Disco: Claridade

Intérprete: Clara Nunes

Tema: relações amorosas

Gravadora: Odeon

Aqui, *samba* corresponde à roda de samba, evento festivo de música, canto dança e confraternização. A expressão *ser do samba* indica a profunda identificação do enunciador com esse ambiente.

A encenação discursiva que se encontra na letra envolve um enunciador que se dirige a uma destinatária a quem está ligado afetivamente. Ela tem objeções ao hábito dele, de frequentar rodas de samba; ele, por sua vez, defende a sua identidade de sambista. Sua argumentação recorre ao fato de a sua ligação com o samba ser antiga e à sugestão de que, se ela conhecesse melhor o meio do samba, poderia gostar tanto quanto ele de participar da festa.

A abordagem de situações de dilemas do sambista com relação à necessidade de abandonar o samba é frequente nas composições dos sambistas do Estácio mencionados anteriormente. Conforme se lê em Sandroni (2001), essa geração de artistas, diferentemente de outras anteriores (como a de Pixinguinha, João da Baiana e Donga, por exemplo), assumiu a identidade de malandros, pessoas intimamente identificadas com a orgia (outro nome da roda de samba, que à época era corrente no universo dos sambistas). Entretanto, em um período durante o qual essa identificação era fortemente estigmatizada, foi preciso usar artifícios para amenizar tal posicionamento: assim, o malandro costumava ser apresentado como alguém que pensa em “se regenerar”, ou seja, deixar de frequentar o samba. É o que acontece nessa composição, assim como, por exemplo, em *Se você jurar* e *Nem é bom falar* (ambas de Ismael Silva e Nilton Bastos).

O conflito experimentado pelo malandro na letra em estudo apresenta-se a partir de três eixos lexicais principais: discussão (*ter razão, queixar-se, confusão, achar ruim*) e samba (*samba, tocar, tamborim, dança, música, bebida, farra*).

Tempos idos (Cartola e Carlos Cachça)

Os tempos idos, nunca esquecidos, / Trazem saudades ao recordar / É com tristeza que relembro / Coisas remotas que não vêm mais / Uma escola na praça Onze, testemunha ocular / E perto dela uma balança onde os malandros iam sambar //

Depois, aos poucos, o nosso samba / Sem sentirmos se aprimorou / Pelos salões da sociedade / Sem cerimônia ele entrou / Já não pertence mais à praça, / Já não é samba de terreiro / Vitorioso, ele partiu para o estrangeiro //

E muito bem representado / Por inspiração de geniais artistas, / O nosso samba, humilde samba, / Foi de conquistas em conquistas / Conseguiu penetrar no Municipal / Depois de percorrer todo o universo / E com a mesma roupagem que saiu daqui / Exibiu-se pra Duquesa de Kent no Itamaraty

Datação: 1960

Disco: Verde que te quero rosa

Intérprete: Cartola

Tema: metalinguagem

Gravadora: RCA Victor

Nesta composição, *samba* aparece com duas significações diferentes: inicialmente, fala-se no samba como instituição cultural, em sua trajetória desde a origem; mencionam-se eventos marcantes da sua expansão, ganhando maior visibilidade social e conquistando projeção internacional. Já na segunda estrofe, menciona-se o *samba de terreiro*, tipo de samba que costuma ser executado informalmente no terreiro das escolas de samba (atualmente mais conhecido como *quadra*, pois não se trata mais de um espaço de terra), para recreação e fruição dos participantes de eventos. Portanto, *samba*, neste último caso, é a composição musical em sentido estrito; ressalte-se que, no contexto dessa composição, *terreiro* ainda polariza com *estrangeiro*, reforçando-se a ampliação da projeção cultural do samba como instituição.

Quanto à encenação discursiva, o enunciador apresenta-se como alguém de grande vivência no mundo do samba, que tem condições de lembrar momentos históricos ligados a esse percurso. O espaço da praça Onze no Rio de Janeiro é lembrado como fundamental nessa história e os malandros, mais uma vez, figuram como seus protagonistas. A expansão é representada principalmente a partir da ascensão social do samba, que passa a penetrar espaços aristocráticos, como o Teatro Municipal e o palácio do Itamaraty.

Os principais eixos lexicais, nesse caso, são os referentes a memórias do passado (*tempos idos, esquecer, saudades, recordar, lembrar, remoto, testemunha ocular*); a práticas do samba (*praça Onze, malandro, sambar, samba de terreiro, inspiração, artistas*); a expansão social e geográfica (*salão, sociedade, cerimônia, estrangeiro, conquista, Municipal, universo, Duquesa de Kent, Itamaraty*).

10) Desdobramentos do estudo

Esta foi uma breve exposição dos benefícios que um trabalho embasado em *corpus* pode oferecer para o conhecimento do léxico da letra de samba. A partir da compilação do *corpus* aqui apresentado, pretende-se ampliar a extensão dos dados, com inclusão de sambistas de outras gerações de compositores (devem ser contemplados artistas das cinco primeiras décadas do século XX).

As técnicas de processamento dos dados, de apreensão de palavras-chave e de etiquetagem dos dados também devem ser aperfeiçoadas, para que se aproveitem melhor os recursos de busca e as informações estatísticas oferecidas pelo *Wordsmith Tools*.

Enfim, o trabalho aqui apresentado representa o ponto de partida para o *Dicionário Histórico do Samba Carioca*, obra que tem suas bases delineadas e entra em fase de compilação do seu *corpus* de referência.

Referências

BARBOSA, Flávio de Aguiar. *Palavra de bamba: estudo léxico discursivo de pioneiros do samba urbano carioca*. 494 f. 2009. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.bdt.d.uerj.br>>. Acesso em: jan. 2010.

BARBOZA DA SILVA, Marília Trindade e OLIVEIRA FILHO, Arthur de. *Cartola, os tempos idos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

BARBOZA DA SILVA, Marília Trindade e SANTOS, Lygia. *Paulo da Portela: traço de união entre duas culturas*. Rio de Janeiro: Funarte, 1989.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

BIDERMAN, Maria Tereza C. O dicionário como norma na contemporaneidade. In CARVALHO, Nelly Medeiros de e SILVA, Maria Emília Barcellos da. *Lexicologia, lexicografia e terminologia: questões conexas: anais do I Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL*. Recife: UFPE/CNPq, 1998, p. 161-180.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: UNESP, 2003.

CABRAL, Sérgio. *As escolas de samba do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

CANDEIA FILHO, Antônio e ARAÚJO, Isnard. *Escola de samba: árvore que esqueceu a raiz*. Rio de Janeiro: Lidador:SEEC, 1978.

CARTOLA. *Cartola: documento inédito* [CD]. Eldorado, 1982.

_____. *Cartola entre amigos* [LP]. Diversos intérpretes. Acervo Funarte. Rio de Janeiro: Funarte, 1984.

- _____. *A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes: Cartola* [CD]. São Paulo: SESC-SP, 2000.
- CARVALHO, Luiz Fernando Medeiros de. *Ismael Silva: samba e resistência*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.
- CENTRO CULTURAL CARTOLA. *Discografia*. Disponível em: <www.cartola.org.br>. Acesso em: mar. 2009.
- CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CLIQUEMUSIC EDITORA LTDA. *Discografia*. Disponível em: <www.cliquemusic.com.br>. Acesso em: mar. 2009.
- CONFORTE, André Nemi. *As metalinguagens do samba*. 103 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. Disponível em: <www.dicionariompb.com.br>. Acesso em: mar. 2009.
- História das escolas de samba: Mangueira* [LP]. Diversos intérpretes. Marcus Pereira, 1974.
- INSTITUTO MEMÓRIA MUSICAL BRASILEIRA (IMMUB). *Discografia brasileira*. Disponível em: <<http://www.memoriamusical.com.br>>. Acesso em: mar. 2009.
- KFOURI, Maria Luiza. *Discos do Brasil*. Discografia. Disponível em: <www.discosdobrasil.com.br>. Acesso em: mar. 2009.
- LOPES, Nei. *Sambeabá: o samba que não se aprende na escola*. Rio de Janeiro: Folha Seca, 2003.
- MOURA, Roberto M. *No princípio era a roda: um estudo sobre samba, partido-alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- SANDRONI, Carlos. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar:EdUFRJ, 2001.
- SCOTT, Mike. *Oxford Wordsmith Tools - version 4.0: Manual*. Oxford University Press, 2007. Disponível em: <www.lexically.net/downloads/version4/wordsmith.pdf>. Acesso em: ago. 2008.
- SEVERIANO, Jairo e MELLO, Zuza Homem de. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*. v. 1: 1901-1957. São Paulo: Editora 34, 1997.
- SILVA, Ismael. *O samba na voz do sambista com Ismael Silva* [LP]. Sinter, 1955.
- _____. *Ismael canta... Ismael* [LP]. Mocambo, 1957.
- _____. *Se você jurar* [LP]. Série Documento. RCA Victor, 1973.

_____. *Ismael Silva: peça bis* [LP]. Acervo Funarte. Rio de Janeiro, Funarte, 1988.

_____. *A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes: Ismael Silva* [CD]. São Paulo: SESC-SP, 2000.

THOMPSON, Daniella. *Discografias*. Disponível em: <<http://daniv.blogspot.com/>>. Acesso em: mar. 2009.

VARGENS, João Baptista M. e MONTE, Carlos. *A Velha Guarda da Portela*. Rio de Janeiro: Manati, 2001.

VIANNA, Hermano. *O mistério do samba*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar: UFRJ, 2002.

LÉXICO E CULTURA: ALGUNS APONTAMENTOS A PARTIR DA TRADUÇÃO DE “FOI ASSIM” DE NATALIA GINZBURG

Edson Roberto Bogas Garcia (UNESP/IBILCE)

Claudia Zavaglia (UNESP/IBILCE)

RESUMO: Atualmente, os estudos lexicológicos têm demonstrado que as unidades lexicais possuem a fundamental característica de representar a realidade linguística cultural e social de uma determinada comunidade. É por meio dele que todo saber adquirido em vários momentos da vida dos indivíduos é transmitido às gerações seguintes. A partir desses pressupostos, este trabalho tem como objetivo ponderar acerca da importância da seleção lexical na tradução do romance “È stato così”, da escritora italiana Natalia Ginzburg, traduzido para o português com o título “Foi assim”. A obra em questão, no caso, é marcada pela maneira de representar a sociedade por meio de um realismo cujas raízes se firmam na angústia existencial do nosso tempo. Serve, portanto, para os pontos a que se propõe esta pesquisa. A fundamentação teórica baseia-se, por conseguinte, nos estudos do léxico de Matoré (1953), Vilela (1994) e Carvalho (2001), entre outros, apoiados pelas pesquisas sobre cultura e linguagem de Duranti (2000). A revisão das teorias tradutológicas parte das obras de Paes (1990) e Aubert (1994). Com isso, pretende-se, por meio dessa análise, constatar que o resultado de uma tradução eficiente, além de considerar a empatia tradutor-obra, deve, indubitavelmente, levar em consideração os conhecimentos léxico-culturais desse profissional. O processo, assim desenvolvido, longe de possuir baixo teor científico, é um estudo que proporciona criteriosas descobertas acerca de áreas de pesquisas promissoras as quais podem possibilitar a difusão de obras para que comunidades tenham acesso, cada vez mais, a boas leituras.

(...)

Cantando amor, os poetas na noite
Repensam a tarefa de pensar o mundo.
E podeis crer que há muito mais vigor
No lirismo aparente
No amante Fazedor da palavra
Do que na mão que esmaga.
A IDÉIA é ambiciosa e santa.
E o amor dos poetas pelos homens
é mais vasto
Do que a voracidade que nos move.
E mais forte há de ser
Quanto mais parco
Aos vossos olhos possa parecer.

Hilda Hilst

1) Léxico e cultura

A partir da década de 50, Matoré (1953), seguindo ainda a linha estruturalista, passa a considerar os aspectos sociais no estudo do léxico. Esse linguista via a Lexicologia como uma disciplina sociológica e considerava a palavra não como um objeto isolado, mas como parte de uma estrutura social. Segundo ele, o léxico é um fato social. É o espelho de uma sociedade e para lá dos muros dela a linguagem não encontra expressão.

Os estudos da Lexicologia, com base nesse preceito, têm demonstrado que o léxico possui a fundamental característica de representar a realidade linguística cultural e social de

uma determinada comunidade. É por meio dele que todo saber adquirido em vários momentos da vida dos indivíduos é transmitido às gerações seguintes. Assim sendo, os vocábulos têm a função de fazer perdurar sentimentos, emoções e conhecimentos.

Acrescentamos que, por pertencer ao universo social, diferentemente da gramática da língua, o léxico torna-se um sistema aberto e em expansão, impossível de cristalizar-se, a não ser que a língua morra.

De acordo com Vilela (1994, p. 6),

O léxico é a parte da língua que primeiramente configura a realidade extralinguística e arquiva o saber linguístico duma comunidade. Avanços e recuos civilizacionais, descobertas e inventos, encontros entre povos e culturas, mitos e crenças, afinal quase tudo, antes de passar para a língua e para a cultura dos povos, tem um nome e esse nome faz parte do léxico. O léxico é o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo.

A definição acima corrobora com Carvalho (2001), que diz que língua e cultura formam um todo indissociável e que “no caso da língua e da cultura maternas, esse todo não é ensinado em nenhum lugar especial, mas adquirido ao sabor dos acontecimentos cotidianos”. A autora pondera que o componente semântico-lexical revela com maior clareza as divergências entre os usos por diferentes comunidades linguísticas.

O jogo é sempre o mesmo: no momento da comunicação, entender um signo é construir uma linha de demarcação entre os que compartilham o sentido evocado e os que ficam excluídos. O implícito (cultural) desempenha um papel decisivo, impondo uma fronteira eficaz e discreta entre os que compreendem e os que não compreendem o sentido total da mensagem. A fronteira cultural não é apenas a das nações, nem sequer a da língua: pode ser regional e até mesmo grupal (CARVALHO, 2001).

Para elucidar o que se entende por cultura, partimos, no presente trabalho, das seis teorias descritas por Duranti (2000, p. 47), em que a linguagem desempenha um papel decisivo:

a) a cultura é aprendida e transmitida de geração em geração mediante a comunicação linguística. Dessa forma, ninguém nasce com uma cultura, mas, ao contrário, adquire-a por meio das pessoas com quem convive;

b) a cultura como conhecimento de mundo, compartilhado entre os membros de uma comunidade;

c) a cultura como comunicação. Aquela conecta indivíduos, grupos, situações e objetos com outros grupos, situações e objetos. Nessa perspectiva, a comunicação não apenas representa, mas também indica alguma coisa, pressupõe, deduz;

d) a cultura como um sistema de mediação. O homem utiliza-se de ferramentas para produzir um trabalho ou interagir com o mundo social ou físico. Coexistem a cultura dos objetos materiais como as ferramentas de trabalho, bem como aquela de sistemas de crenças e códigos linguísticos como mediadores entre o homem e seu entorno;

e) a cultura como um sistema de práticas. Ela existe por meio de uma prática rotineira que inclui as condições materiais e, também, pela experiência dos homens no seu meio familiar;

f) a cultura como um sistema de participação. Usar uma língua significa participar em interações com o mundo que nos cerca. A cultura é, nessa medida, um sistema de participação

em que os indivíduos de uma comunidade compartilham os recursos existentes como as crenças, a linguagem, os costumes, etc.

Sabe-se, no entanto, que a relação possível entre léxico e cultura não se esgota aí. Dessa maneira, apresentar uma definição totalizadora é bastante complexo. No entanto, com o levantamento das proposições acima, pode-se perceber, com maior acuidade, que o léxico desempenha um papel decisivo em uma sociedade.

2) Tradução

À primeira vista, a tradução literária (e aqui generalizamos para outros tipos de tradução) poderia ser considerada uma tarefa fácil: com o domínio que se tem sobre dois idiomas e, com a ajuda de dicionários, verte-se o texto de partida (no caso em questão a língua italiana) para o texto de chegada (língua portuguesa). Essa é uma ideia generalizada da literalidade sonhada por produtores de programas para computadores que, até hoje, não surtiu grandes efeitos práticos. Paes (1990, p. 116) esclarece a questão quando diz que: “Pelo simples fato de ter sido feita e publicada, tradução alguma pode aspirar à dignidade de tal estado. Para tanto, deve fazer-lhe jus. Não o fazem, obviamente, as traduções que, por incompetência, fiquem aquém do horizonte do possível”.

Não obstante, o trabalho de pesquisa requer mais do que isso. Devido à riqueza vocabular e cultural-literária de cada país, torna-se importante um conhecimento, por parte do tradutor:

- a) dos aspectos literários e históricos de cada nação;
- b) além do conhecimento linguístico, de um “saber” cultural que permite perpassar os limites da literalidade e
- c) das tendências peculiares, na linguagem, dos estilos e modismos da época a ser enfocada.

A respeito disso, Aubert (1994) salienta que:

[...] Mas todos esses elementos - lexicais, morfológicos, sintáticos e textuais – por si só não proporcionam uma imagem completa do conceito de visão de mundo, tal como se manifesta ou se institui na língua. Vivenciar o mundo é algo que se faz, através da linguagem, instituindo relações de intimidade com esse mundo.

Antes de prosseguir, abrem-se aqui parênteses para acrescentar, por meio das palavras de Paes (1990, p. 116), um item d) à lista acima:

Além de cultura literária e conhecimento de línguas, o aferidor deve ter certa intimidade com os procedimentos tradutórios, seja pela sua prática, seja pela leitura regular de traduções de nível, por via das quais tenha podido adquirir uma noção da natureza e dos limites do traduzir (Paes, 1990, p. 116).

A partir desses dados, o presente artigo analisa, para comprovar tais observações, as escolhas lexicais de alguns trechos de **É stato così**, traduzida no Brasil com o título **Foi assim**, um dos primeiros romances da escritora Natalia Ginzburg.

3) A escolha lexical na tradução de “È stato così”

Grandes autores da literatura italiana contemporânea que compreende, mais especificamente, a produção do início do século XX até os nossos dias, sempre tiveram grande acolhida por parte dos leitores brasileiros. A leitura de obras de escritores desse período, como Alberto Moravia, Elio Vittorini, Leonardo Sciascia, Italo Calvino, entre outros, contribuiu para que muitas pessoas pudessem conhecer o desenvolvimento da cultura italiana, com seus problemas e soluções. Períodos densos como, por exemplo, os que envolvem as duas guerras mundiais, o fascismo, a luta dos italianos para a liberação de seu país e que marcaram uma profunda transformação da nação, preparando-a para os novos avanços sociais, culturais e políticos.

Apesar de não figurar entre os grandes nomes estudados pelos críticos, Natalia Ginzburg vem merecendo, cada vez mais, destaque por parte de estudiosos italianos, principalmente a partir dos anos Cinquenta, quando a sua presença começa a afirmar-se na literatura italiana.

Aqui, no Brasil, particularmente, com relação aos livros destinados ao estudo da língua italiana usados pelos nossos estudantes, muitos são os que incluem textos da autora¹. Em recente manual de italiano para brasileiros², Natalia Ginzburg é uma das mais citadas, por meio de sua narrativa rica em descrição, para exemplos gramaticais.

Sua formação literária desenvolve-se num ambiente e num período histórico densos: a conturbada época em que se configura o pós-guerra. Desse período, traz consigo a sensação das profundas mudanças no povo italiano e na sua pátria:

“[...] quando lembramos daqueles anos, lembramos do bem-estar junto com os desconfortos, o frio, a fome e o medo, que naqueles dias não nos deixavam nunca. O fascismo tinha duas faces, a imbecilidade e a perversão. Todos víamos a imbecilidade, há um bom tempo, mas a perversão a entendemos agora, e em todos nasceu o sentimento de que estávamos saturados de imbecilidade e presos na perversão. O pensamento que reinava constantemente na mente de cada um era liberar o mundo daquelas trevas carcerárias [...] . As palavras “pátria” e “Itália” que nos nausearam tanto entre as paredes da escola, porque vinham sempre acompanhadas pelo adjetivo “fascista”, cheias de vazio, nos apareceram, de repente, sem adjetivos e tão transformadas que nos pareceu tê-las escutado pela primeira vez. De repente, nos nossos ouvidos soaram como verdadeiras. Estávamos ali para defender a pátria e a pátria eram aquelas ruas e aquelas praças, os nossos entes queridos e a nossa infância, e todas as pessoas que passavam” (Ginzburg, 1964, p. 8).

Por participar da atmosfera que envolve quase todas essas correntes, nunca se propôs a aderir a nenhuma delas, produzindo suas obras numa linha de constante fidelidade a si mesma. “Natalia Ginzburg é criatura de seu tempo em cada momento e segundo uma perspectiva que ultrapassa os limites sempre restritos dos vários “ismos” literários” (Clementelli, p. 107). Uma escritora consciente de seu relacionamento inato com a arte de escrever, mas, ao mesmo tempo, constantemente levada por um estado de forte tensão moral que a conduziu a um progressivo aprofundamento das razões da profissão.

¹Podemos encontrar citações sobre a autora e suas obras em livros como **Uno-corso di italiano per stranieri**, p.110; **Due-corso di italiano per stranieri**, p. 42; **Voci d’ Italia 1- scelta di letture guidate**, p. 79-80; **Voci d’Italia 2- scelta di letture guidate**, p.11-13 e **Contesti italiani - materiali per la didattica dell’italiano L2**, p. 29-33.

²CEVIDALLI SALMONI, A., MORDENTE, O.A. **Sì all’italiano. Grammatica italiana**. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1992. Podemos encontrar citações nas páginas 7,41,51,54,55,74,87,109, 112, 121, 132,143,145,172,176,184,222,236 e 271, de vários romances de Natalia Ginzburg.

Um itinerário que se mantém fiel, no nível temático, na representação da inevitável solidão humana, tratada através de um tom narrativo simples, real e muitas vezes irônico, que toma forma na problemática dos relacionamentos familiares.

Segundo Marabini (1995, p. 24), “alguns livros dedicados aos membros da casa, à casa em si, aos hábitos cotidianos do grupo familiar, estão seguramente entre os melhores da segunda metade do século XX e são livros, além disso, de um não-preconceito que é a prova última da verdade”.

Apesar da aparente monotonia temática, muito diversos serão os resultados estilísticos de cada obra: tramas sem diálogos, diálogos absolutos, formas epistolares, experiências teatrais e pesquisa de campo. Peças de um quebra-cabeça que permitem dividir em dois momentos a criação literária da escritora, que apresenta um divisor de águas preciso: **Lessico familiare**. No primeiro, a busca da autobiografia (não casual) e no segundo, o distanciamento desse estilo (casual).

Nesse primeiro momento - que vai de **Un’assenza** a **Lessico familiare**, em que a autora busca o aprimoramento do estilo autobiográfico -, se encontra **È stato così**, publicado num período de grandes transformações mundiais e que tem como reflexo, na literatura, na maneira de representar a sociedade através de um realismo cujas raízes se firmam na angústia existencial do nosso tempo.

Dentro dessa concepção de arte, o interesse em apresentar e traduzir o romance **È stato così** nasceu pela surpreendente capacidade da escritora de desenvolver a estória de uma mulher que analisa, passo a passo, momento a momento, os anseios e frustrações de uma vida solitária e infeliz. Uma maneira seca e minuciosa de entender as reações humanas, que termina sendo resolvida inteiramente na verbalização das motivações psicológicas.

A pesquisa lexical para a realização do ato tradutório, por conseguinte, teve de atentar a essa elaboração para que não se perdesse essa busca constante na caracterização do narrador e da densidade das personagens do romance.

4) Amostra do *corpus*

Abaixo, selecionamos uma parte (que representa um percentual bastante significativo de ocorrência) do *corpus* trabalhado.

1. **Colocação dos adjetivos** (adotou-se a estrutura S+A na língua portuguesa ao invés de A+S, comum, na língua italiana)

“Poi mi son messa a letto e avevo un sonno tremendo e m’addormentavo um minuto ma mi svegliavo con quell’**orrendo dolore**.”

“Depois me deitava e tinha um sono tremendo e adormecia um minuto, mas acordava com aquela **dor horrível**.”

“Era una **tetra pensione** con delle tappezzerie oscure, (...)”

“Era uma **pensão tétrica** com tapeçarias escuras, (...)”

2. Termos mais apropriados

2.1. *cioccolatini* = bombons em vez de chocolatezinhos.

“Eppure mi portava dei libri e dei **cioccolatini** e pareva molto molto contento di stare con me.”

“Contudo me trazia libros e **bombons** e parecia muito muito contente de estar comigo.”

2.2. *armadio* = guarda-roupa em vez de armário.

“(…)perché credeva che la vecchia sarebbe sbucata fuori a un tratto dall’**armadio** e l’avrebbe accecata”.

“(…)porque acreditava que a velha, de repente, sairia do **guarda-roupa** e a cegaria.”

2.3. *salutava* = acenava em vez de saudava.

“(…)e lui che si sporgeva dal finestrino e **salutava** col fazzoletto.”

“(…)e ele que se debruçava na janela e **acenava** com o lenço.”

2.4. *trovarti* = visitá-la em vez de encontrá-la.

“-(…).Tornerò qualche volta a **trovarti**, se non ti dispiace.”

“-(...).Voltarei algumas vezes para **visitá-la**, se não lhe desagrada.”

2.5. *riapprivano le scuole* = recomeçavam as aulas em vez de reabriam as escolas.

“(…)perché pensavo che dovesse immaginarlo che io ero tornata, dato che **riapprivano le scuole**.”

“(…)porque pensava que devia imaginar que eu chegara, pois **recomeçavam as aulas**.”

3. Diferença de frequência de uso das palavras nas duas línguas

3.1. *matrimonio* = casamento em vez de matrimônio

“E allora in quel momento ho pensato che il nostro **matrimonio** era un disastro.”

“E então, naquele momento, pensei que o nosso **casamento** era um desastre.”

3.2. *funerale* = enterro em vez de funeral

“Al **funerale** non ci sono andata perché la vecchia aveva lasciato scritto che al **funerale** non voleva nessuno,(...).”

“Não fui ao **enterro** porque a velha deixara escrito que não queria ninguém no **enterro**, (...).”

4. Falsos amigos

4.1. *fede* = aliança (de casamento) e não fé. A confusão pode surgir do fato que em algumas regiões da Itália é mais usual o termo para aliança.

“Mi son tolta la **fede** e l’ho messa in tasca.”

“Tirei minha **aliança** e a coloquei no bolso.”

5. Emprego do imperfeito do indicativo (em italiano) x emprego do pretérito perfeito do indicativo (em português)

“Ma dopo che ci siamo sposati non **disegnava** più la mia faccia. Disegnava degli animali e dei treni.”

“Mas depois que nos casamos não **desenhou** mais o meu rosto. Desenhava animais e trens.”

6. Emprego do futuro do pretérito composto do indicativo (em italiano) x emprego do futuro do pretérito simples do indicativo (em português)

“**Avremmo avuto** tanti bambini e Alberto **sarebbe venuto** a trovarci e **avrebbe portato** un grosso panettone a Natale e **sarebbe stato** contento(...).”

“**Teríamos** muitos filhos e Alberto **viria** nos visitar e **traria** um grande panetone no Natal e **ficaria** contente(...).”

7. Emprego do imperfeito do indicativo (em italiano) x emprego do pretérito imperfeito do subjuntivo (em português)

“Sul principio non parlavamo della bambina, ma poi abbiamo cominciato a parlarne e lui m’ha detto che forse mi **faceva** bene parlarne molto a lungo com lui.”

“No começo não falávamos sobre a menina, mas depois começamos a falar e ele me disse que talvez me **fizesse** bem falar sobre ela com ele.”

8. Hábitos diferentes nos dois países

“M’ha sbucciato un’arancia, ma non avevo voglia de **mangiarla**(...).”

“Descascou-me uma laranja, ma não tinha vontade de **comê-la**(...).”

Observação: Em vez de **comer**, em português, seria mais comum **chupar**. Só que na Itália a laranja se come em gomos e não se chupa, como no Brasil.

9. Lugares específicos de Turim (embora no romance não seja especificado que a ação se desenrole nesta cidade)

“Andavamo a camminare lontano lungo il fiume o nelle **vie di barriera**(...).”

“Íamos caminhar longe ao longo do rio ou nas **ruas da barreira alfandegária**, (...)”

Observação: Turim é uma das poucas cidades da Itália que ainda guarda vestígios urbanos do local em que era cobrado esse imposto sobre os produtos, que corresponde ao atual ICM, imposto sobre circulação de mercadoria.

“(...)aspettava tutto l’anno **la sera della Consolata** per appendere al balcone quei lampioncini(...).”

“(...)esperava o ano inteiro **a noite de Nossa Senhora da Conceição** para pendurar aqueles lampeõzinhos(...)”

Observação: Nossa Senhora da Conceição é padroeira da cidade de Turim.

5) Conclusão

A importância do tema pesquisado dá-se por existir uma parte considerável de pesquisadores em línguas estrangeiras os quais têm se dedicado a esse tipo de estudo. É necessário, por isso, estar consciente de que a escolha de uma obra literária para desenvolver uma pesquisa e, posteriormente, sua tradução, em cursos de pós-graduação, requer do investigador uma série de procedimentos para que seu trabalho possa ter o resultado que se

espera na língua de chegada (basta pensarmos na importância do léxico, dos postulados teóricos da tradução, das tramas do texto literário, etc.).

Não se trata de um trabalho que, a priori, tenha um objetivo comercial. Por isso, a seleção do texto deve, de antemão, propiciar a satisfação que os teóricos de Metodologia de Pesquisa insistem em defender para se defender qualquer tipo de trabalho científico. Dessa maneira, quanto mais prazerosa a leitura e quanto maior a identificação entre narrativa-tradutor, melhor será o desempenho em tentar descortinar o universo linguístico e extralinguístico presentes no texto.

Apesar de ser um trabalho que requer um estudo pormenorizado das teorias acima descritas, a ponte percorrida entre LP e LC pode possibilitar que um número de leitores interessados na Literatura Italiana e que não conhecem o idioma de tal forma a entendê-lo em textos mais complexos, possa ter acesso a uma obra densa de significados para a cultura da Itália.

O processo, assim desenvolvido, longe de possuir baixo teor científico, é um estudo que proporciona criteriosas descobertas acerca de áreas de pesquisas promissoras as quais podem possibilitar a difusão de obras para que comunidades tenham acesso, cada vez mais, a boas leituras.

Referências

- AUBERT, Francis. **As (in)fidelidades da tradução**: servidões e autonomia do tradutor. 2. Ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp.
- BUARQUE DE HOLANDA, A.F. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: A linguagem da sedução**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.
- CLEMENTELLI, E. **Invito alla lettura di Natalia Ginzburg**. Milano: Mursia, 1972-1986.
- CROCENZI, L. **Narratrici d'oggi**. Cremona: Mangiarotti, 1966.
- DE NICOLA, F., ZANNONI, P.A. **Scrittrici d'Italia**, Genova: Costa & Nolan, 1995.
- DURANTI, Alessandro. *Antropologia Lingüística*. Tradução de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000.
- FERNANDES, F. **Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- _____. **Dicionário de verbos e regimes**. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1983.
- GARBOLI, C. "Introduzione". In: **Cinque romanzi brevi e altri racconti**. Torino, Einaudi, 1964. p. IV-XII.
- GINZBURG, N. **Cinque romanzi brevi e altri racconti**. Torino: Einaudi, 1964.

MARABINI, Claudio Marabini. **Gli ultimi cinquant'anni di narrativa femminile in Italia**. In: NICOLA, Francesco de; ZANONI, Pier Antonio Zanoni. **Scrittrici d'Italia**. Atti del Convegno nazionale di Studi (Rapallo, 14 maggio 1994). Genova: Costa & Nolan, 1995.

MATORÉ, George. **La Méthode en Léxicologie**. Paris: Didier, 1953.

PAES, José Paulo. **Tradução a ponte necessária**: aspectos e problemas da arte de traduzir.

RÓNAI, P. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

VILELA, Mario. **Estruturas léxicas do português**. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

_____. **Léxico e gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

ZINGARELLI, N. **Il Nuovo Zingarelli, Vocabolario della lingua italiana**. 11 ed., Bologna: Zanichelli, 1984.

O discurso midiático acerca dos relacionamentos amorosos juvenis

Ana Paula Ferreira (UERJ)

Resumo: Reconhecendo a pluralidade das representações acerca dos relacionamentos amorosos contemporâneos, tenho como objetivo, no presente estudo, verificar o conceito de amor existente nas produções impressas, averiguando se há uma forma de relacionar-se privilegiada atualmente pelos instrumentos midiáticos voltados para a juventude. Para tanto, contei com um diálogo entre duas teorias de linguagem, Linguística Cognitiva, em especial a Teoria da Metáfora Conceptual, e Análise de Discurso de linha francesa. O *corpus* foi constituído por artigos da Revista *Capricho* que trataram sobre relacionamentos amorosos, analisados conforme as teorias citadas. Nas edições consideradas, as metáforas conceptuais indicavam, em sua maioria, uma representação do outro com o qual a leitora se relaciona afetivamente como objeto, alimento, forma de investimento, ou como adversário. A visão de uma sociedade pautada pelas relações de mercado, utilitarista e individualista parece ser corroborada. Os relacionamentos mostram-se fluidos, imediatistas, com validade até o momento em que houver conveniência.

Palavras-chave: linguística cognitiva; metáfora conceptual; análise do discurso; relacionamentos amorosos.

1) Introdução

Falar sobre amor costuma ser uma atividade instigante. Há várias considerações que podem ser feitas sobre esse assunto. Segundo o dicionário Aurélio (1999), podem ser atribuídas a essa palavra ao menos treze significações, entre as quais, “sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem, ou de alguma coisa”, “sentimento de dedicação absoluta de um ser a outro ser ou a uma coisa; devoção extrema”, como também “sentimento ardente de uma pessoa por outra, e que engloba também atração física” e sentimento “passageiro e sem consequência”. Observa-se, assim, que, longe de uma definição única, estática, existem inúmeras possibilidades de se representar o amor, o que nos permite a constatação de que refletir sobre o amor, enquanto uma construção histórico-social, é também refletir sobre a condição humana em determinada época e cultura, o que possibilita ainda uma melhor compreensão acerca das próprias relações sociais como um todo.

Se há, então, essa pluralidade, existiria uma forma predominante nos dias atuais, que fosse mais valorizada ou possibilitada pela sociedade moderna? Seria a mídia, de alguma forma, instrumento participante nesse processo?

As relações amorosas são intensamente abordadas pela mídia. Reconhecendo as representações sociais acerca dos relacionamentos, ela busca oferecer aquilo que acredita ser de interesse do público a que se destina. Consequentemente, acaba também por influenciar este, ratificando as regras de conduta social.

Sendo o estudo dos relacionamentos amorosos contemporâneos objeto de meu interesse, pude verificar que há poucos pesquisadores no Brasil que se preocupam em analisar as representações da mídia sobre os padrões de conduta amorosa. O tema parece estar mais restrito a alguns psicólogos e sociólogos. Tratando-se de juventude, esse número se torna ainda mais escasso, uma lacuna lastimável, visto que esse público merece especial atenção devido ao período em que se encontra de construção e desenvolvimento, necessidade de experimentações, integração e aceitação. Paralelamente a isto, os espaços tradicionais de referência para o adolescente e o jovem, como a família e a escola, nem sempre têm conseguido prover as necessidades de informação geradas por uma realidade em acelerado processo de mudança.

Minha intenção, através da observação das representações da mídia impressa acerca das relações amorosas contemporâneas, seria a de verificar o conceito de amor existente

nessas produções, e averiguar se há uma forma de relacionar-se privilegiada atualmente pelos instrumentos midiáticos voltados para a juventude. Para tanto, contarei com um diálogo entre duas teorias da área da linguagem, Linguística Cognitiva, em especial a Teoria da Metáfora Conceptual, e Análise de Discurso de linha francesa.

O presente trabalho constou de três etapas. Na primeira, durante os meses de novembro de 2008 a fevereiro de 2009, coletei artigos da Revista *Capricho* que trataram sobre relacionamentos amorosos. Na segunda etapa, tomando como base as metáforas conceptuais estruturais, estabelecidas por Lakoff e Johnson, os artigos foram analisados, possibilitando um estudo da formação discursiva e a identificação de representações acerca dos relacionamentos amorosos contemporâneos. Por fim, destacando as representações preponderantes, propus o reconhecimento de possíveis ideologias subjacentes, valendo-me da Análise de Discurso de linha francesa para a atribuição de sentido aos múltiplos discursos em que os jovens se encontram inseridos.

Pretendo que as considerações feitas a partir desse estudo possam ser de valia não somente para aqueles que se interessam pelo estudo da linguagem, ou dos relacionamentos amorosos, mas por todos aqueles que convivem e trabalham com a faixa etária em questão, em uma possibilidade de reflexão sobre os comportamentos dos jovens em nossos dias.

2) A análise do discurso a partir das metáforas conceptuais

Quando pensamos em metáforas, normalmente nos lembramos da figura de linguagem em que comparamos uma coisa com outra. Essa concepção nos leva a defender que a metáfora é um fenômeno usado com finalidades artísticas e baseado na semelhança entre duas entidades que são comparadas. Sendo apenas um elemento acessório, usado para “enfeitar” o discurso, a metáfora não seria essencial em nossa comunicação.

A partir de 1980, com a publicação de *Metáforas da vida cotidiana*, de George Lakoff e Mark Johnson, surge uma nova visão de metáfora: a metáfora conceptual. De acordo com ela, a metáfora é uma figura do pensamento. Se antes ela era considerada um produto dos profissionais da linguagem e da literatura, agora passa a ser um elemento usado com o objetivo de auxiliar na compreensão de determinados conceitos, sendo empregada comumente no dia a dia por todas as pessoas. A metáfora passa a não mais ser considerada como um ornamento, mas como um processo importante do pensamento humano.

Uma metáfora conceptual é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiências em termos de outro, normalmente de modo inconsciente; ou seja, a metáfora é chamada de conceptual porque fornece o conceito de algo. Em uma metáfora conceptual, encontramos dois tipos de domínios, o domínio-fonte e o domínio-alvo. Domínio é a área do conhecimento ou experiência humana. O domínio-fonte é aquele que a partir do qual alguma coisa é conceitualizada metaforicamente; geralmente é algo concreto, que faz parte de nossa experiência. O domínio-alvo é o abstrato, é aquele ao qual desejamos conceitualizar.

Segundo Kövecses (2002: 16-24), em pesquisa realizada com a utilização do *Cobuild Metaphor Dictionary*, domínios-fonte comumente utilizados são aqueles que podemos delinear mais facilmente e sobre o qual acreditamos ter um bom conhecimento, tais como: corpo humano; saúde e doença; animais; plantas; prédios e construções; máquinas e ferramentas; jogos e esportes; dinheiro e negócios; comida; calor e frio; luz e escuridão; forças (tais como gravitacional, elétrica, magnética e mecânica); movimento e direção. Os domínios-alvo não possuem uma definição precisa, requisitando, portanto, uma

conceitualização metafórica. Se pegarmos o exemplo o amor é uma viagem (as metáforas conceptuais são sempre grafadas em versalete), o conceito de amor é fornecido a partir do conceito de viagem. O amor é o domínio-alvo, aquele a que queremos atribuir um conceito e viagem é o domínio-fonte, a partir do qual o amor é conceitualizado.

Quando afirmamos que um conceito é compreendido a partir de outro, consideramos que há uma série de correspondências entre a fonte e o alvo, e assim, elementos conceptuais do alvo correspondem a elementos conceptuais da fonte. Essas correspondências conceptuais sistemáticas são chamadas de mapeamento. Para o exemplo dado anteriormente, Sardinha (2007, p. 31) fornece os seguintes mapeamentos, entre outros:

- Viajantes: marido e mulher;
- Mapa da viagem: planos futuros da vida a dois;
- Destino da viagem: relação feliz a dois;
- Deslocamento tranquilo na viagem: relação sem problemas.

Sardinha (2007) ainda sinaliza que se uma viagem longa é monótona ou cansativa, um casal que vive há muito tempo junto pode se cansar do relacionamento ou achá-lo monótono. Esses seriam desdobramentos, ou seja, as inferências que podemos fazer a partir de uma metáfora conceptual.

Compreender, então, uma metáfora significa efetuar o mapeamento entre a fonte e o alvo. Ao utilizarmos uma expressão linguística metafórica, nós respeitamos o mapeamento convencionado pela comunidade linguística; não é qualquer elemento do alvo que pode ser mapeado com determinado elemento da fonte. Gostaria de ressaltar aqui a diferença entre expressões linguísticas e metáforas conceptuais. As expressões linguísticas são as manifestações (modo de falar) das metáforas conceptuais (modos de pensar). É através do uso das expressões linguísticas que a existência das metáforas conceptuais é revelada.

Lakoff (1987) divide em três tipos as metáforas conceptuais, de acordo com a função cognitiva que elas exercem, ou seja, com sua função na compreensão do mundo:

- Metáforas estruturais: a função cognitiva dessa metáfora é possibilitar ao falante compreender o alvo a partir da estrutura do domínio-fonte. Isso se dá através de mapeamentos conceptuais entre elementos da fonte e do alvo. É o caso de o amor é uma viagem, cuja proposta de mapeamento foi demonstrada anteriormente;
- Metáforas ontológicas: sua função cognitiva é dar um status ontológico para categorias gerais de conceitos abstratos do alvo. As experiências são concebidas em termos de objetos, substâncias, contêineres, sem maiores especificações. Desse modo, concretizam algo abstrato, mas sem estabelecer os mapeamentos. Com isso, as categorias para a compreensão do alvo não são muito aprofundadas, como ocorre com as metáforas estruturais. Contudo, isso não diminui sua importância, ao contrário, elas são essenciais, principalmente na categorização de experiências mais vagas e abstratas. A metáfora tempo é uma entidade é um exemplo; ela permite o uso das expressões linguísticas “a maior parte do tempo”, “pouco tempo”, “desperdiçar o tempo”, “correr contra o tempo”, etc. A personificação pode ser considerada uma espécie de metáfora ontológica; nela, qualidades humanas são atribuídas a entidades não-humanas. É o caso de uma teoria é uma pessoa, o que pode ser verificado em “a teoria diz que”, “segundo tal teoria”;

- Metáforas orientacionais: sua função cognitiva é possibilitar um conjunto de conceitos do domínio-alvo coerentes com o sistema conceptual. Recebe o nome de orientacional por estarem relacionadas com orientações espaciais básicas dos seres humanos, como para cima - para baixo, centro - periferia, entre outras. Por exemplo, passado é para trás, futuro é para frente, como se uma linha do tempo fosse existente. O passado estaria voltado para trás; o indivíduo, observador do tempo em movimento, encontrar-se-ia parado no presente; e o futuro, à sua frente. A base física para essa metáfora encontra-se no fato de os olhos, geralmente, irem na direção para a qual a pessoa se move (para frente).

No presente trabalho, a análise será dedicada somente às metáforas estruturais, que dizem respeito à estruturação do sistema conceptual. Sendo o objetivo a identificação das metáforas preponderantes na representação dos relacionamentos amorosos, a prioridade é dada às metáforas mais específicas, e com possibilidade de efetuação das projeções entre os elementos dos domínios fonte e alvo, o que permitiria a compreensão do modo como o amor é conceitualizado contemporaneamente pela juventude.

As metáforas conceptuais são culturais, resultantes de mapeamentos que são relevantes para uma determinada cultura. Elas refletem a ideologia e o modo de ver o mundo de certo grupo de pessoas. Elas são coletivas, no sentido de que para serem verdadeiras, precisam ser compartilhadas em sociedade. Como ressalta Sardinha (2007, p. 30), “vivemos de acordo com as metáforas que existem na nossa cultura [...]: se quisermos fazer parte da sociedade, interagir, ser entendidos, entender o mundo etc., precisamos obedecer [...] às metáforas que nossa cultura coloca à disposição”. Pode-se, portanto, perceber que o estudo das metáforas é fonte riquíssima para uma melhor compreensão do grupo social a que ela pertence e do modo que as relações entre esses grupos se configuram. Portanto, podem ser empregadas como meio de entender como as pessoas vivem e interagem no meio social, em interface com diferentes áreas, como a análise do discurso, entre outras.

De acordo com a análise do discurso, é necessário que a linguagem seja considerada além de seu aspecto formal, e vinculada a formações sociais, históricas e ideológicas. Como sinalizado por Orlandi (1999), mais do que um instrumento de comunicação, a linguagem se encontra imbricada nos processos histórico-sociais; logo, antes de tudo, deve ser considerada um ato social, não podendo ser estudada alheia à sociedade que a produz.

Segundo Pêcheux (1997), quando alguém fala algo, fala de algum lugar da sociedade para outro alguém que também se encontra em algum lugar, e, assim, constitui-se o sentido. Se “a língua está a serviço da sociedade como um todo” (1997: 92), o sentido só se constrói a partir das posições ideológicas existentes no processo sócio-histórico de produção das palavras. Em certas situações de produção, há um sentido que se sobressai e torna-se o dominante. É atribuído a esse sentido dominante certo prestígio de legitimidade, e este é fixado, muitas vezes, como o sentido oficial.

O sujeito que aparentemente produz o discurso, na verdade, ao mesmo tempo o reproduz e é reproduzido nele. Trata-se de um ser pertencente a uma sociedade, o qual, conseqüentemente, reflete o desejo de uma coletividade. Há uma submissão do sujeito ao discurso; são várias as vozes necessárias para que o discurso se construa e suas palavras só significam pela história e pelo contexto em que se encontra inserido. Ao escolher quais palavras utilizará em um texto, por exemplo, o sujeito se vale de uma série de outros discursos com os quais já teve contato; há um entrelaçamento de vozes nesta constituição, e esta escolha não se dá de modo arbitrário, mas é repleta de conteúdo ideológico.

Por estarmos constantemente nos valendo de inúmeras vozes no discurso, Bakhtin (2004) destaca o caráter dialógico e polifônico da linguagem; “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (2004, p. 79). Ressalta que qualquer enunciado pressupõe uma atitude responsiva do interlocutor. Não há, portanto, um destinatário no sentido passivo do termo; sempre há uma resposta por parte do outro a quem o discurso se destina, a qual pode ser de concordância, adesão, objeção, entre outras (Clark, 1998).

Se o sentido depende da interação entre os falantes e do contexto em que o enunciado é produzido, um leitor crítico é aquele que não se limita ao significado do signo. Ele busca uma compreensão ativa, estabelece relações e utiliza seus conhecimentos prévios no reconhecimento dos valores e crenças presentes em sua sociedade. Isso possibilitará identificar, inclusive, os recursos utilizados pelos instrumentos midiáticos.

3) Análise do *corpus*

Com o intuito de verificar a possível existência de uma representação preponderante acerca dos relacionamentos amorosos, quando os jovens são os co-enunciadores, coletei artigos da coluna “conversa de banheiro” em oito edições da Revista *Capricho*, durante os meses de novembro de 2008 a fevereiro de 2009. Trata-se de uma revista de grande circulação entre o público jovem do sexo feminino, líder de venda em seu ramo, atualmente com tiragem quinzenal de 250 mil exemplares. Todos os artigos abordavam questões acerca dos relacionamentos amorosos juvenis. Foram identificados treze grupos de metáforas conceptuais, as quais serão apresentadas, com alguns exemplos de expressões linguísticas. O processo de identificação das metáforas e categorização dos mapeamentos foi feito manualmente, através da leitura de cada artigo.

A - amor é jogo / competição esportiva

A.1 *Apenas compreenda que no jogo do amor a tal da química é peça fundamental.*

A.2 *No jogo do amor você deve aspirar sempre pelo posto de titular. Ficar no banco de reserva é furada.*

A.3 *Gooooool!!! Tá na maior disputa com o gato? Decida isso, já!*

A partir da observação das metáforas conceptuais presentes nos artigos selecionados, verifiquei primeiramente a equivalência dos relacionamentos amorosos a uma competição esportiva. As pessoas que se relacionam afetivamente apresentam-se, desse modo, como competidores ou rivais. A posição entre os namorados parece ser de conflito, e, conseqüentemente, alguém precisará ser derrotado. Existem também os jogos coletivos, em que os participantes formam uma equipe, colaborando uns com os outros, visando a um objetivo em comum. Eles podem estar no mesmo time, buscando uma diversão em conjunto. O prêmio pode ser conquistar a afeição do namorado, dominá-lo, enganá-lo, dependendo de qual for a proposta do jogo e se algumas regras, como, por exemplo, respeito, sinceridade, entre outras, serão estabelecidas. Outros jogadores poderão participar também do jogo, brigando pela posição de namorada e deixando a perdedora no banco de reserva, ou seja, sem participar do jogo do amor.

B - amor é guerra

B.1 [...] *é possível que possam ser rivais batalhando pelo mesmo objetivo.*

B.2 *Demos todas as estratégias para conquistar o coração dele.*

Quando o amor é visto como uma guerra, os adversários poderão ser o namorado e a namorada, ou a namorada e uma rival, ambas querendo o amor do mesmo garoto. O objetivo é conquistar ou derrotar o outro. Não se pode confiar no inimigo, e as táticas de guerra poderão ser as mais variadas possíveis, visando à vitória.

C - amor é viagem

C.1 [...] *porque seu amor vai assim, aos trancos e barrancos.*

C.2 [...] *porque o amor chegou ao fim [...].*

Se o relacionamento amoroso é uma viagem, podemos considerar que ele teve um início, terá um término... O trajeto poderá ser longo ou curto, monótono, conturbado etc.. Não foi encontrada menção a cooperação entre os viajantes ou a aspectos positivos da viagem.

D - amor é diversão

D.1 *Descomplique o amor! Torne o romance mais fácil. Como? Curtindo, sempre!*

D.2 *O cara não tem obrigação de ligar, seu coração não deve sofrer. Aproveite e não leve tudo tão a sério [...].*

Na representação do amor como uma diversão, já há a possibilidade de os namorados saírem da posição de conflito para uma situação que pode, inclusive, ser mais cooperativa. O relacionamento é pautado pela necessidade de aproveitar o momento e pela falta de compromisso. Se esse imperativo não é observado, a recomendação é que a brincadeira seja prontamente encerrada.

E - amor é negócio

E.1 *Vale investir quando a gente sente que é um amor maior.*

E.2 *É hora de perguntar se esse garoto merece todo esse investimento. Se a resposta for sim, capriche, mas cobre uma resposta à altura.*

No reconhecimento do amor como um negócio, há geralmente um maior cuidado com o outro e com o relacionamento. Várias orientações de investimento são dadas a namorada, as quais podem ser atenção, carinho, respeito, um bom papo, ou também trapaças, e até mesmo uma produção mais caprichada, como roupas, maquiagens... Tudo para que o retorno seja alcançado, ou seja, para a obtenção de alguma forma de lucro.

F - amor é objeto

F.1 *Valorize-se e ame-se antes de oferecer o seu coração a um garoto.*

F.2 *Jogue esse sentimento fora, até que pinte um garoto divertido e fofo, que mereça ganhar o seu amor.*

A concepção do amor como um objeto pode não ser muito diferente da ideia de um negócio, visto que ele passa a ser considerado também como material a ser usado com alguma finalidade específica, para a obtenção de alguma satisfação. E, após o serviço cumprido, o

objeto pode ser descartado, reciclado ou simplesmente deixado de lado até o momento em que for útil novamente. O objeto-amor também pode ser considerado um presente ou prêmio, o qual deve ser ofertado ao garoto que for merecedor, por possuir características valorizadas em um relacionamento, como o bom humor, por exemplo.

G – amor é doença

G.1 *Ele pode estar morrendo de amor.*

G.2 *Só o tempo e um novo amor tudo-de-bom podem curar esse amor.*

Se o amor é uma doença, a cura seria o seu término; os sintomas podem ser variados como sofrimento, falta de concentração nas atividades cotidianas que não estejam relacionadas com o outro, alta emotividade, etc.. Segundo as metáforas verificadas, os remédios mais eficientes seriam o aumento da autoestima e um novo amor que não provocasse tais sintomas.

H - amor é caça

H.1 *O amor sempre foi algo caçado pelas pessoas.*

H.2 *Aí, vale quem conseguir fisgar primeiro o coração do garoto.*

Na representação do amor como uma caça, mais uma vez temos uma situação de conflito, alguém que deve ser abatido para a satisfação dos desejos e necessidades do outro.

I - amor é alimento

I.1 *Essas situações amargas são suficientes para fazer um amor desandar.*

I.2 *Cuidado para não esperar demais. Afinal, vamos combinar que, a essa altura do campeonato, ninguém merece ser cozinhado em banho-maria.*

Em relação à representação do amor como alimento, poderíamos considerar que não conseguimos viver sem alimentação e que o amor seria, assim, o responsável pela obtenção de energias em nossas vidas. Entretanto, não podemos esquecer que, para nós, seres humanos, os alimentos não são somente recursos de sobrevivência; são consumidos como fonte de prazer, para nossa satisfação. De qualquer forma, os alimentos estão a nosso serviço, e também servem para a satisfação das nossas necessidades ou desejos. Caso situações amargas façam o doce amor desandar, a orientação é a busca por um novo prato.

J - amor é eleição

J.1 *Que tipo de namorada você vai ser quando for eleita ganhadora do amor dele? Se está em fase de campanha, [...].*

J.2 *Inicie a sua campanha rumo ao amor do gato. Panfletos, cartazes, propagandas [...].*

J.3 *Comece a promover comícios que, na linguagem do coração, significa [...].*

Os relacionamentos amorosos associados a uma eleição parecem comparar o processo de conquista ao processo eleitoral, com direito a cabo eleitoral, propagandas, promessas, campanha e estratégias em busca pela vitória. Novamente podem ser utilizados carinho, atenção, respeito, um bom papo, como também mentiras, trapagens, e até mesmo uma produção mais caprichada, roupas novas, maquiagens... Geralmente, há a ideia de competição, disputa com outras candidatas ao cargo almejado.

K - amor é magia / encantamento

K.1 [...] e chega até mesmo a ficar ‘enfeitiçado’. É que o amor tem muito de magia mesmo.

K.2 Enfeitece o gato. Dê dicas e magias para você ter o seu amor.

No amor visto como magia, o papel de mágico é atribuído à namorada, que se valerá de truques ou encantamentos para enfeitiçar sua plateia, o namorado. Cabe aqui ressaltar que mágicas são ilusões utilizadas para dar uma falsa impressão às pessoas. O encantamento tem um efeito temporário e os truques podem ser descobertos ou revelados.

L - amor é conto de fadas

L.1 [...] e, após muita confusão, ganhou o coração do príncipe.

L.2 Deixe os sapos e garanta o namorado perfeito.

O conto de fadas nos traz a figura idealizada do príncipe encantado, o herói sem defeitos que salva a mocinha, vence todos os obstáculos e garante a felicidade eterna. Porém, às vezes, essa “eternidade” tem prazo de validade. É sempre sinalizado à princesa que se o príncipe virar um sapo, ele deverá voltar ao brejo.

M - amor é remédio

M.1 A verdade é que ele está doente e precisa muito de amor.

M.2 Coração na UTI? Sim, existe tratamento rápido... Um novo amor [...].

O amor apresentado como remédio também indica uma busca pela salvação, pela ausência da dor ou do sofrimento. No amor, estaria a solução dos problemas. Essa é uma visão valorizada pelas gerações passadas, pautada, de modo geral, por uma concepção romântica. No remédio é vista somente a cura, deixando-se de lado os efeitos colaterais. Se os sintomas da doença não desaparecerem, porém, o remédio deverá ser trocado.

Em grande parte das edições analisadas, há a imagem do relacionamento como um conflito, onde o namorado ou similar é apresentado, portanto, como um adversário, alguém com quem se está competindo e que precisa ser derrotado, abatido ou enganado para que a vitória seja alcançada, assim como uma sensação de felicidade e bem-estar. Encontra-se, também, uma visão do outro com o qual a leitora se relaciona afetivamente como um objeto; seus relacionamentos amorosos foram representados como uma forma de diversão ou de investimento, como algo que deve ser utilizado, visando a um propósito ou benefício.

A recomendação de estratégias e truques para o alcance dos objetivos é constante; entre as quais, encontra-se presente, em vários artigos, o uso de determinadas roupas, maquiagens e, até mesmo, sugestões de mentiras e simulação de outra personalidade. Se o amor se torna motivo de sofrimento ou prejudica, de alguma forma, o bom andamento das atividades cotidianas, é preciso que esse sentimento seja reavaliado ou mesmo descartado.

A visão de uma sociedade pautada pelas relações de mercado, utilitarista e individualista, onde o outro tem de perder, ser subjugado, usado ou manipulado para que se possa ganhar e ter prazer, parece ser corroborada. Não há quase perspectiva futura nesses relacionamentos, os quais se mostram fluidos, imediatistas, com validade até o momento em que houver conveniência. Observa-se uma maior preocupação com a satisfação pessoal, onde os próprios desejos prevalecem sobre os do outro, em uma busca constante pelo bem-estar e pela supressão de qualquer sensação de incômodo. E se os relacionamentos, de modo geral,

são baseados em busca por satisfação pessoal através de contatos superficiais e efêmeros, provavelmente isso se refletirá em nos atos e nos objetivos dos jovens. A mídia parece ser instrumento que, ao mesmo tempo, transparece e estimula esse tipo de comportamento.

4) Considerações finais

Considerando a pluralidade de representações acerca dos relacionamentos amorosos contemporâneos, propus, através de contribuições da Linguística Cognitiva e da Análise do Discurso, o reconhecimento de formas de relacionar-se privilegiadas pelos instrumentos midiáticos voltados para a juventude.

A partir da identificação das metáforas conceituais presentes nos artigos de uma revista de grande circulação entre o público feminino jovem, defendi a possibilidade de reconhecimento de uma visão de mundo construída socialmente e, conseqüentemente, da formação ideológica presente no discurso.

Foram encontradas diferentes representações de relacionamentos amorosos, desde as mais românticas, de um amor perfeito, que salva e traz sentido à vida, com promessas de felicidade, até aquelas de um amor que busca a satisfação momentânea, em uma visão utilitarista, na qual a cooperação até existe, mas somente até o momento em que trazer alguma forma de ganho. Esta última esteve mais presente no material analisado.

Gostaria de ressaltar que, mesmo nas mencionadas concepções românticas, qualquer situação adversa é sinalizada como motivo para um questionamento da validade do amor, e que a promessa de “ser feliz para sempre” é substituída pela necessidade de aproveitar a intensidade do momento.

O presente estudo, tendo como objetivo refletir sobre uma dada realidade histórico-social, não tem a pretensão de apresentar uma verdade absoluta e certamente não quer propor qualquer tipo de generalização. Ao buscar verificar a representação dos relacionamentos amorosos contemporâneos em mídia impressa voltada para o público jovem, minha intenção é a de possibilitar uma reflexão acerca do que é gerado com/entre/para a juventude. Proponho, então, que possam ser considerados, em estudos futuros, não só os seus relacionamentos, como também os seus comportamentos e objetivos de vida. Identificar as ideologias subjacentes aos discursos pode ser bastante esclarecedor na análise dos anseios, das metas, das dificuldades e dos comportamentos dos jovens. Ao desvelá-las, tornamo-nos conscientes dos mapeamentos em que são produzidas e somos capazes de nos avaliá-las criticamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *O freudismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KÖVECSES, Zoltán. *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2002.

LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1987.

_____; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

“You pulled a Monica”: buscando (um) sentido¹

Charles Fouquet (UERJ)

Evelyn Chagas (UERJ)

Gabriel Machado (UERJ)

Natália Affonso (UERJ)

Ulisses Gomes (UERJ)

RESUMO: No presente trabalho, buscamos descrever o sentido da expressão “You pulled a Monica” usada no contexto de um episódio da série norte-americana “Friends”. Na trama, há a reconstrução desse sentido, que passa de depreciativo a positivo. Procuramos inicialmente utilizar conceitos da Semântica Formal, presentes nos estudos de Frege, e da Teoria Polifônica de Ducrot (1987), que estende para a análise dos enunciados o conceito de polifonia de Bakhtin; por último, buscamos dar conta do sentido da expressão usando a teoria da Semântica Cognitiva, a partir dos estudos de Lakoff e Johnson (1981), constatando que essa teoria é a que melhor se aplica ao caso em análise. No episódio há, inicialmente, uma projeção de significados do espaço mental da expressão “screw up”² para o espaço mental da personagem Monica. Por isso, o termo “Monica”, nesse uso, tem característica depreciativa. Todavia, no final no episódio, há uma alteração no emprego de “pull a Monica”, que passa a se relacionar a outros espaços mentais de natureza positiva, o que modifica radicalmente o significado da expressão. Demonstra-se, portanto, como a metáfora é estruturante e essencial à língua como expressão de saberes de ordem linguística e cognitiva.

Palavras-chave: Linguística. Semântica. Língua Inglesa. “Pull a Monica”.

1) Introdução

O presente artigo tem como objetivo buscar um sentido para a expressão “you pulled a Monica” a partir de um exercício de análise, utilizando teorias semânticas.

Realizamos uma análise semântica de trecho de um episódio da série norte-americana “Friends”. No episódio, a personagem Monica, tendo sido contratada pela mãe para cozinhar em um evento, perde uma de suas unhas postiças enquanto prepara um dos pratos. Essa situação provoca desconforto em Monica, mas logo adiante percebemos que o fato já era previsto pelos seus pais. Ocorre então um conflito, já que os pais de Monica apostaram que algo certamente daria errado e usaram a expressão “pull a Monica”, que data da infância da moça. No final, outra personagem, Phoebe, amiga de Monica, tenta dar novo uso para a expressão, desconstruindo seu significado inicial, de caráter depreciativo.

O ponto principal do episódio é, portanto, a (des)construção do sentido inicial da expressão “pull a Monica”, que pode ser traduzida em português para “dar uma de Monica”. Essa expressão tem sido usada com frequência em inglês para indicar, em termos gerais, a ação que alguém pratica e que se aproxima ou se assemelha àquela realizada por outra pessoa. Seria algo como “*P* agiu da mesma forma que *N*”.

Diversos são os autores que têm se proposto a realizar estudos semânticos, ou seja, a buscar o sentido (significado, significação) das formas linguísticas. Os diferentes enfoques e fundamentações resultaram no desenvolvimento de teorias que são constante objeto de debates, e que apontam para o caráter heterogêneo dos estudos. A própria definição de seu objeto— o significado — já é um ponto controverso.

¹ Orientados pela Professora Dra. Tânia Saliés (UERJ).

² Essa expressão pode ser entendida como “estragar”, “arruinar”.

Cançado (2008) organizou as teorias semânticas em dois grupos: um que engloba teorias baseadas na lógica (teorias formais, referenciais ou de valor de verdade), que procuram ver a relação entre as expressões linguísticas e objetos extralinguísticos; e outro que inclui teorias que assumem um ponto de vista representacional (teorias mentalistas, representacionais ou cognitivas), considerando o significado como representação mental, sem relação com a referência no mundo.

Pretendemos fundamentar a construção do sentido da expressão em pauta utilizando estudos de várias teorias semânticas. Procuraremos mostrar que a Semântica Formal não é suficiente para explicar o sentido da expressão. Além disso, mostraremos que, dentre as teorias representacionais, a Semântica da Enunciação também não desvenda completamente tal sentido. Daí buscamos dar conta dele a partir da Semântica Cognitiva, com base nos estudos de Lakoff e Johnson (1981) e de sua repercussão no Brasil, principalmente nos trabalhos de Roberta Pires de Oliveira.

A respeito do *corpus* analisado, cabe trazer uma reflexão de Crystal (2003) sobre diálogos de séries de televisão, em contraste com os diálogos em uma situação real:

When we investigate how dialogs actually work, as found in recordings of natural speech, we are often in for a surprise. We are used to seeing dialogue in contexts where the language has been carefully crafted, such as the script of a play or the conversation in a language teaching textbook. Such dialogues may be very effective for their purpose, but they are usually a long way from what can happen in everyday conversation. The stereotype is that people speak in complete sentences, taking well-defined turns, carefully listen to each other, and producing balanced amounts of speech.³

Portanto, considerando que o objeto de análise é uma “conversa artificial”, como definido por Dionisio (2000, p.74), o trecho escolhido será a transcrição de uma parte do roteiro do episódio mencionado, de onde serão extraídos os dados para a análise pretendida.

É também interessante ressaltar que o seriado em questão é predominantemente humorístico e as situações criadas têm, portanto, a intenção de divertir o público. Diante, pois, da intenção do autor do texto, é possível (e aceitável) a quebra de algumas máximas conversacionais, fato que resulta no humor da cena.

2) Buscando (um) sentido

Utilizando-se dos estudos de Cançado (2008), buscamos fundamentar nossa análise em uma teoria semântica baseada na lógica e em outras que tomam o ponto de vista representacional, considerando sempre as suas particularidades na busca pelo sentido.

³ Quando nós investigamos como os diálogos realmente funcionam, como os encontrados em gravações de uma fala natural, muitas vezes somos surpreendidos. Estamos habituados a diálogos em contextos nos quais a língua foi cuidadosamente elaborada, como no script de uma peça ou em um diálogo em um livro-texto de ensino de língua. Tais diálogos podem ser muito eficazes ao que se propõem, mas eles geralmente estão muito longe do que acontece numa conversa do dia a dia. O estereótipo é que as pessoas usam sentenças completas, tomam turnos bem definidos, ouvem cuidadosamente umas às outras e produzem quantidades equilibradas de fala. (livre tradução)

Pela Semântica Lógica, as condições de verdade das sentenças seriam desvendadas a partir de relações intrínsecas de significado entre elas. Nesse aspecto, portanto, seriam sentenças anômalas aquelas nas quais, apesar de sintaticamente aceitáveis, o sentido de uma não é compatível com o sentido de outra (Cançado, 2008).

Por outro lado, segundo os estudos proposto por Oswald Ducrot (1987) no que mais tarde se chamou Semântica da Enunciação – pertencente ao grupo das teorias de base representacional –, a referência é tida como uma ilusão criada pela linguagem. Apropriando-se do conceito bakhtiniano de polifonia, o autor questiona entendimentos anteriores e busca um novo meio de encontrar o significado. A teoria de Ducrot analisa a ação humana realizada pela linguagem e as suas condições de alcance a partir do estudo do enunciado (fragmento do discurso). Deve-se distinguir o locutor enquanto tal, que realiza um ato de afirmação (posto), e o locutor enquanto ser do mundo, um ser considerado fora do discurso – voz coletiva – apresentando o conteúdo pressuposto.

Ainda no grupo das teorias de base representacional, menciona-se a Semântica Cognitiva, principalmente os estudos de Lakoff e Johnson (1981). Com foco no significado, esses teóricos acreditam que a expressão da memória de experiências cognitivas pode ser feita através dos mecanismos da metáfora (conjunto de correspondências entre domínios, relacionadas aos esquemas imagéticos) e da metonímia (esquema que permite a criação de relações de hierarquia entre conceitos, relacionada às categorias de nível básico). O indivíduo categorizaria o mundo através de protótipos, que representam um caso médio ou central e, a partir da metonímia, essa categoria seria gradualmente estendida.

2.1) A Semântica Formal

Segundo o que ensina Marques (1999, p. 89)

Em semântica lógica, o estudo das relações de significado entre termos metalinguísticos nos faz lidar com fenômenos de condições de verdade metalinguísticas, referentes a sentenças ou proposições que são logicamente verdadeiras ou falsas, porque entre elas existem relações intrínsecas de significado.

Para a semântica formal, seriam sentenças anômalas aquelas em que, apesar de sintaticamente aceitáveis, o sentido de uma não é logicamente compatível com o de outra (Cançado, 2008).

Tomemos o primeiro uso da expressão “pull a Monica” no fragmento analisado:

A- I just bet I’d need one of these [frozen lasagnas].

B- You bet that I’d screw up?

A- This was just in case you pulled a Monica⁴.

Aqui, portanto, o sentido da expressão “pull a Monica” refere-se ao de “screw up.”⁵

⁴ A- Eu apostei que iria precisar de uma dessas [lasanhas congeladas]

B- Você apostou que eu estragaria tudo?

A- Isso era só no caso de você dar uma de Monica. (livre tradução)

⁵ V. nota 2.

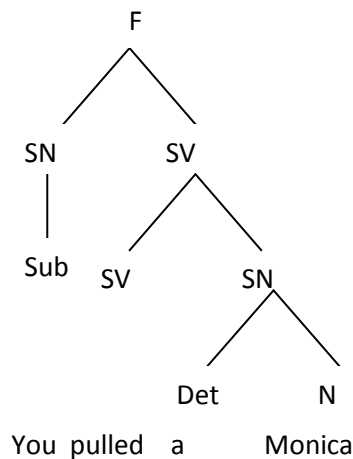
Um dos problemas que se apresentam para a análise dessa relação sob o ponto de vista formal reside no fato de não haver *acarretamento* entre as sentenças:

a-You pulled a Monica⁶.

b-You screw up⁷.

O aspecto objetivo da visão da semântica formal leva a considerar que a sentença (b) não esteja relacionada com a sentença (a).

Refletindo ainda sobre o que dizem Fromkin & Rodman (1993), uma parte do significado das sentenças está no conhecimento de suas condições de verdade (propriedades semânticas que permitem saber se a sentença é verdadeira ou falsa), já que o conhecimento da língua envolve a maneira de combinar as palavras. O uso de “to pull” (puxar) levaria um indivíduo que conheça a língua inglesa a considerar como seu objeto “algo” ou “alguém”. Um objeto determinado, então. No entanto, o uso do artigo indefinido retira essa determinação do nome próprio, mostrando uma quebra de tal regra de combinação.



Essa quebra ou violação de princípio é característica de expressões idiomáticas, cujo significado foge ao conteúdo da semântica formal.

2.2) A Semântica da Enunciação

Vê-se que a Semântica Formal não é suficiente para esclarecer o significado de “you pulled a Monica”. Passemos, assim, a tratar da Semântica da Enunciação.

De acordo com essa teoria, proposta por Oswald Ducrot (1987), a referência é tida como uma ilusão criada pela linguagem. O autor questiona entendimentos anteriores e busca um novo meio de encontrar o significado. Inicialmente denominada Pragmática Linguística ou Pragmática Semântica, a teoria de Ducrot analisa a ação humana realizada pela linguagem e as suas condições de alcance. O objeto da teoria é dar conta do que é feito pela fala.

⁶ Você deu uma de Monica.

⁷ Você estragou tudo.

Ducrot baseia-se no conceito bakhtiniano de polifonia, que reconhece a existência de várias vozes no texto. Contudo, diferentemente de Bakhtin, ele entende que essa polifonia não está presente somente no texto (sequência de enunciados), mas também nos enunciados que formam o texto.

O primeiro aspecto de que trataremos aqui é a distinção feita entre sentença e enunciado. Para Ducrot, a sentença está desvinculada do contexto, diferentemente da enunciação, na qual se repara a existência de cadeias discursivas: “A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. É essa aparição momentânea que chamo ‘enunciação’” (Ducrot, 1987, p. 168).

Segundo o autor, a frase “não pertence, para o linguista, ao domínio do observável, mas constitui uma invenção desta ciência particular que é a gramática” (Ducrot, 1987, p.164). O objeto do linguista é o enunciado (fragmento do discurso).

Ducrot traz três acepções de enunciação:

- Atividade psico-fisiológica implicada na produção do enunciado;
- Produto da atividade do sujeito falante (segmento de discurso, enunciado);
- Acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado.

Ainda a propósito da distinção entre frase e enunciado, Ducrot distingue o conceito de significação do de sentido. Segundo o autor, a significação seria a caracterização semântica da frase, e o sentido a caracterização semântica do enunciado. A significação representa um conjunto de instruções para associar sentido aos enunciados. “Interpretar uma produção linguística consiste, entre outras coisas, em reconhecer nela atos, e que este reconhecimento se faz atribuindo ao enunciado um sentido, que é um conjunto de indicações sobre a enunciação” (Ducrot, 1987, p.173).

Ao trazer a polifonia para a análise dos enunciados, Ducrot vislumbra a possibilidade de três tipos de negação:

1 *negação metalingüística*: “uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (Ducrot, 1987, p. 204):

Exemplo 1: Pedro não parou de fumar, de fato Pedro nunca fumou na sua vida.

Há aqui uma afirmação antecedente (L – Pedro parou de fumar) que possibilita a negação do enunciador.

Exemplo 2: Pedro não é inteligente, ele é genial.

Da mesma forma, existe aqui uma afirmação anterior feita por um locutor L: Pedro é inteligente.

2 *negação polêmica*:

Exemplo:

L- Pedro não é inteligente.

E1- Pedro é inteligente. (pode não ser discurso efetivo)

Nesse caso “a atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada. Esta negação ‘polêmica’ tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos” (Ducrot, 1987, p. 204).

3 *negação descritiva*: “derivado delocutivo da negação polêmica”. (Ducrot, 1987, p. 205)

Atribuição de propriedade que legitima oposição a um enunciador que tivesse feito uma afirmação qualquer.

Fenômenos de Pressuposição:

Pedro parou de fumar. (enunciado com pressuposto)

E1- conteúdo pressuposto. Pedro fumava anteriormente.

E2- posto. Pedro não fuma atualmente.

O E2 é assimilado ao locutor L, que realiza ato de afirmação. O E1 é assimilado a uma voz coletiva. Nas hipóteses de pressuposição, deve-se distinguir o locutor enquanto tal (L) e o locutor enquanto ser do mundo (λ), um ser considerado fora do discurso.

Diante disso, considerando-se a expressão tomada para análise, pode-se concluir o seguinte:

You pulled a Monica. (Você *deu uma de Monica*)

E1- conteúdo pressuposto: Monica fez algo.

E2- posto: Você agiu como Monica.

O problema que se coloca para que se construa o sentido da expressão é a utilização do nome “Monica” para que se verifique qual atitude está sendo repetida. Isso só é possível a partir do contexto, do conhecimento de mundo partilhado entre os falantes e do uso que se faz da expressão. Daí entendemos que a Semântica Cognitiva é a mais adequada para a situação.

2.3) A Semântica Cognitiva

Considera-se que os estudos de Lakoff e Johnson (1981) deram início aos estudos dessa teoria semântica. Num artigo sobre o percurso dos estudos semânticos no Brasil, Oliveira (1999) apresenta as principais críticas de Lakoff à análise formal. Dentre elas o fato da não percepção, pela Semântica Formal, da centralidade da imaginação, sendo a metáfora por ela considerada um mero “desvio marginal”, ao passo que, para o autor, se trataria de um mecanismo onipresente, relacionado aos domínios cognitivos. Oliveira também menciona o conceito de objetivismo metafísico criado por Lakoff, que engloba uma crítica à abordagem lógico-formal do significado.

Para a Linguística Cognitiva, o enunciado surge de dentro para fora – não possui um referente – e emerge de nossa interação corpórea com o mundo, com o ambiente.

Dessa relação com o ambiente, a criança apreenderia elementos – aqui denominados categorias de nível básico – e, a partir daí, da memória dessas experiências, seriam criados esquemas imagéticos “que dão significado às nossas experiências linguísticas” (Oliveira, 2000, p. 34).

A expressão dessa memória de experiências cognitivas poderia ser feita através dos mecanismos da metáfora (conjunto de correspondências entre domínios) e da metonímia (esquema que permite a criação de relações de hierarquia entre conceitos).

Pela ótica dessa teoria, a metáfora e a metonímia não são consideradas como meras figuras de linguagem. A metáfora se relacionaria aos esquemas imagéticos e a metonímia às categorias de nível básico. O indivíduo categoriza o mundo através de protótipos, que representam um caso médio ou central, e, por meio da metonímia, essa categoria é gradualmente estendida.

A pressuposição é outro elemento a ser destacado nessa teoria. Diferentemente do que ocorre na enunciação (argumentação), aqui a pressuposição significa a transferência de significados de um espaço mental para outro.

3) Analisando a expressão “pull a monica” a partir da semântica cognitiva

Os conceitos da Semântica Cognitiva podem ser utilizados para que se encontre o significado da expressão “pull a Monica” tal como utilizada no fragmento em análise.

Vimos acima que o primeiro uso da expressão tem aspecto depreciativo, relacionando-se à expressão “screw up” (estragar, arruinar tudo).

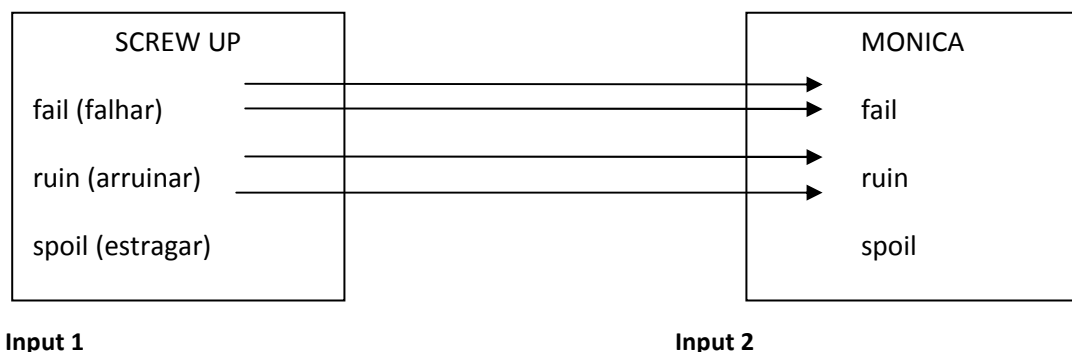
Inicialmente, podemos analisar o significado do uso de “pull a”:

Se tomarmos o uso “P pulled a N”, pode-se admitir que pull (puxar) traz o esquema de MOVIMENTO, de trazer para si. Assim, entendemos “pull a” como um movimento de trazer algo para si, no caso, uma característica. Portanto, em “P pulled a N”, entendemos que P trouxe para si características de N.

A Semântica Cognitiva pode também ser útil para explicar os usos de “Monica” como referente:

a-You pulled a Monica.

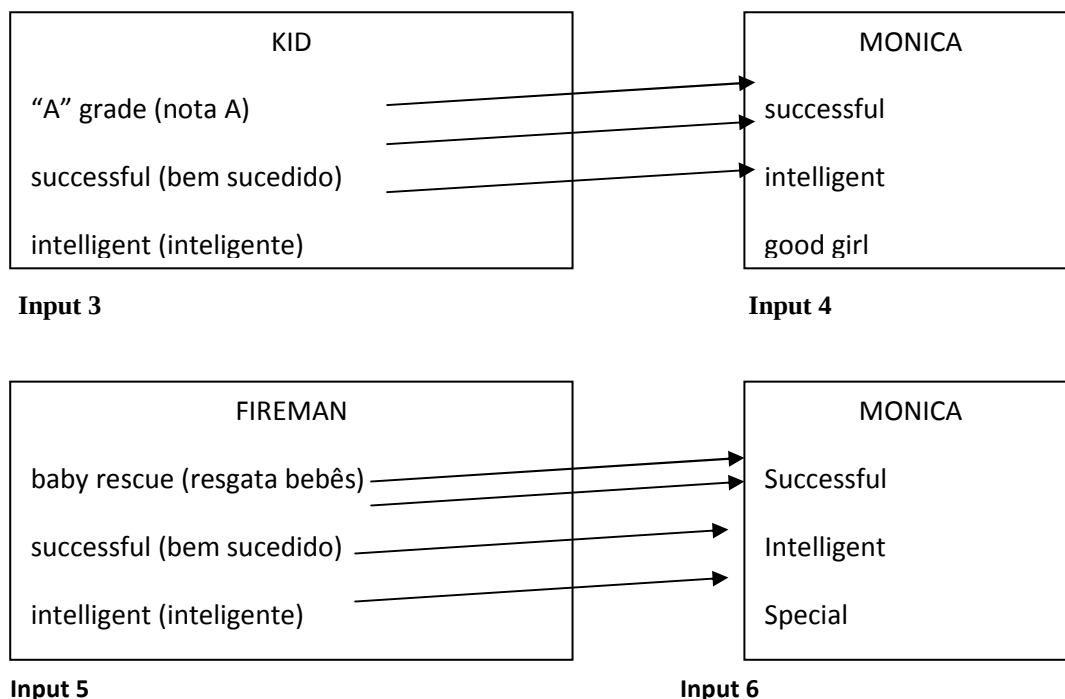
b-You screw up.



Há, portanto, uma projeção, uma transferência de significados do espaço mental de “screw up” para o espaço mental da personagem Monica. Por isso, o termo “Monica”, nesse uso, tem característica depreciativa.

Todavia, no final no episódio, há uma alteração no uso da expressão, e “pull a Monica” passa a relacionar-se a outros espaços mentais:

- a) If a kid gets straight A's, his parents would say, "Yeah, he pulled a Monica"⁸
 b) If a fireman saves a baby, and they go, "Yeah I know, he pulled a Monica."⁹



Portanto, essa segunda acepção não traz mais o conteúdo depreciativo, já que, ao projetar em Monica elementos das categorias de um bom aluno e de um bombeiro, há radical mudança do significado da expressão.

4) Conclusão

Assim, o primeiro uso da expressão tem um aspecto negativo, já que se relaciona a algum erro cometido no passado pela personagem Monica. E esse conhecimento é compartilhado pelos interlocutores, daí:

A- I just bet I'd need one of these [frozen lasagnas].

B- You bet that I'd screw up?

A- This was just in case you pulled a Monica¹⁰.

⁸ Se um garoto tira um A, seus pais diriam “Isso, ele deu uma de Monica” bombeiro resgata uma criança, e eles diriam, “Isso, eu sei, ele deu uma de Monica” (livre tradução)

⁹ Se um bombeiro resgata uma criança, e eles diriam, “Isso, eu sei, ele deu uma de Monica” (livre tradução)

¹⁰ A- Eu apostei que iria precisar de uma dessas [lasanhas congeladas]

B- Você apostou que eu estragaria tudo?

Todavia, a expressão tem seu significado alterado no final do trecho. Isso prova que o seu sentido depende do uso e isso pode ser verificado no segundo uso da expressão:

Monica: Ohh, I'm such an idiot. I can't believe I actually thought she could change.

Phoebe: Well, who cares what your Mom thinks? So you pulled a Monica...

Monica: Oh good, I'm glad that's catching on.

Phoebe: No but, (1) why does that have to be a bad thing? (2) Just change what it means. Y'know? (3) Go down there and prove your Mother wrong. (4) Finish the job you were hired to do, and we'll call that pulling a Monica.

Monica: What?

Phoebe: Okay, umm,(5) if a kid gets straight A's, his parents would say, "Yeah, he pulled a Monica." You know? (6) Or a fireman saves a baby, and they go, "Yeah I know, he pulled a Monica." ¹¹

No segmento (1) a personagem expressamente declara que o sentido da expressão “pull a Monica” tem um aspecto negativo. No entanto, em (2), (3) e em (4) ela mostra a possibilidade de alterar esse sentido, que está estritamente relacionado ao seu uso. Em (5) e (6), são sugeridas novas situações de uso da expressão, que apontam para um aspecto positivo.

É importante também verificar a necessidade de compartilhamento do conhecimento pelos interactantes para que se faça a construção do sentido, expresso no segmento (8) a seguir:

Mrs. Geller: Yes, well I was wrong, and I have to say you really impressed me today.

Monica: Wow!

Phoebe: Umm, you might even say that she pulled a Monica.

(Mrs. Geller and Monica both look at her)

Phoebe (to Monica): (8) She doesn't know we switched it.

(Monica nods her head 'No.')

¹²

Como diz Koch (2009, p. 56-7):

A- Isso era só no caso de você dar uma de Monica. (livre tradução)

¹¹ Monica: Oh, eu sou tão idiota. Eu não acredito que eu realmente achei que ela pudesse mudar.

Phoebe: Bem, quem se importa com o que sua mãe acha? Então você deu uma de Monica...

Monica: Ai, meu Deus, estou feliz que isso esteja pegando.

Phoebe: Não, mas por que isso tem que ser uma coisa ruim? Basta mudar o que isso significa. Entende? Desça lá e prove que sua mãe está errada. Termine o trabalho para que você foi contratada e nós chamaremos a isso dar uma de Monica.

Monica: O que?

Phoebe: *Okay*, hum, se um garoto tira um A, seus pais diriam “Isso, ele deu uma de Monica”. Entende? Ou um bombeiro resgata uma criança, e eles diriam, “Isso, eu sei, ele deu uma de Monica” (livre tradução).

¹² Sra. Geller: Sim, bem, eu estava errada, e eu tenho que dizer que você realmente me impressionou hoje.

Monica: Uau!

Phoebe: Hum, você deve dizer que ela deu uma de Monica.

(Sra. Geller e Monica olham para ela)

Phoebe (para Monica): Ela não sabe que nós o mudamos.

(Monica nega com a cabeça ‘Não’) (livre tradução)

Em última análise, a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes quer de ordem linguística, quer de ordem cognitiva, ou seja, seus modelos de mundo. Estes, todavia, não são estáticos, (re)constróem-se tanto sincrônica como diacronicamente, dentro das diversas cenas enunciativas, de modo que, no momento em que se passa da língua ao discurso, torna-se necessário invocar conhecimentos – socialmente compartilhados e discursivamente (re)construídos –, situar-se dentro das contingências históricas, para que se possa proceder aos encadeamentos discursivos.

Portanto, essa segunda acepção não traz mais o conteúdo depreciativo, já que, ao projetar em Monica elementos das categorias de um bom aluno e de um bombeiro, há radical mudança do significado da expressão, que passa a ter aspecto positivo. Ao utilizar a Semântica Cognitiva para depreender o significado da expressão “pull a Monica”, verificamos que não há como cumprir essa tarefa somente a partir de dados do texto, o conhecimento de mundo compartilhado entre os interactantes é fundamental nessa tarefa.

REFERÊNCIAS

- CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte : UFMG, 2008.
- CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DIONÍSIO, Ana Paula. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras . São Paulo : Cortez, 2000. p. 69-101. v. 2.
- DUCROT, Oswald. **O Dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas : Pontes, 1987.
- FROMKIN, Victoria; RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Coimbra : Almedina, 1993. p 177-215.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark.. **Metaphors we live by**. Chicago : University of Chicago Press, 1981.
- MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à semântica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. Uma história de delimitações teóricas: trinta anos de semântica no Brasil. *DELTA*. v. 15, n.esp., p. 291-321, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010244501999000300012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de maio 2010.

_____. **Semântica.** In: MUSSALIN Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2000. p. 18-46. v. 2.

Considerações acerca do discurso jurídico

A MATERIALIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE NO DISCURSO JURÍDICO: A LINGUAGEM DO MAGISTRADO

Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (FDV)

RESUMO: O presente estudo trata da manifestação da subjetividade no discurso jurídico. Por ser inerente ao ser humano, a subjetividade é parte integrante da produção de qualquer cidadão, independente da posição ocupada na sociedade. Assim, parte-se do pressuposto de que a subjetividade está presente em qualquer manifestação linguística e isso não é diferente no âmbito jurídico. Além disso, na esfera discursiva do Direito, em geral, pressupõe-se que o discurso é “neutro”, isento de traços de quem o produz. Por causa desse equívoco, é necessário mostrar que o discurso jurídico, como outras instâncias discursivas, é perpassado pela subjetividade, a qual ultrapassa a mera noção de pessoalidade e impessoalidade. A fim de realizar este estudo, pautou-se nas premissas discursivas aludidas por Benveniste (1995) e no pressuposto de que a materialização do discurso jurídico ocorre através de diferentes gêneros textuais, a saber: técnico, opinativo, decisório, legal, processual (ANDRADE, 2007). Por isso, de acordo com o gênero textual, há diferentes formas de manifestação da subjetividade, uma vez que os sujeitos assumem posições discursivas distintas. Assim, busca-se verificar as diferentes formas de manifestação da subjetividade no discurso proferido pelo magistrado (gênero decisório) e associá-la à posição discursiva e argumentativa ocupada pelo juiz, que é o sujeito comunicante no texto decisório. Para a realização da análise, recorreu-se, para a formação do corpus (amostra aleatória), a sentenças do âmbito trabalhista. Neste sentido, foram selecionadas 10 sentenças de magistrados distintos. Tal quantidade corresponde a cerca de 20% dos magistrados de primeiro grau.

1) Introdução

O homem traz em si aspectos que o tornam singular, os quais permitem que ele manifeste sua ideologia, tenha relação com os demais seres a sua volta, influencie os outros, crie novas realidades, enfim, o homem é um ser criador e, sobretudo, um ser pensador, muitas vezes, um revolucionador. Enfim, é alguém capaz de quebrar paradigmas e construir novos, apenas por ter a capacidade de raciocinar.

Tal capacidade é inerente ao ser humano e isso está refletido na possibilidade que o ser humano tem em trazer, para seus textos, nuances de tudo que foi significativo na vida. Diante disso, é inaceitável pensar em construções neutras, como se o ser humano fosse uma tábua lisa e sem impressões que foram sendo postas ao longo da sua convivência com os outros, com a escola, com a leitura.

Nesse cenário é que figura a subjetividade como fundamental na construção do próprio ser humano. Toda pessoa é perpassada pela subjetividade, em virtude disso, há a impossibilidade de se admitir a neutralidade em qualquer nível (parcial ou relativa). Admitir a neutralidade na linguagem é admitir a existência de um mito.

Isso é plausível com a concepção de Fiorin, quando diz que “O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala” (Fiorin, 2007: 35). Por isso, este estudo parte da hipótese de que a subjetividade é intrínseca a todo ser humano e que ela, de algum modo, emerge no discurso.

A partir desse pressuposto, escolheu-se o discurso jurídico como palco para se verificar se tal hipótese é real. Esta escolha centra-se especificamente na fala do magistrado, pois, em geral, por ele representar o Estado, há uma omissão (ou dissimulação) da sua própria voz.

Assim, buscamos verificar se um personagem do discurso jurídico – o juiz – permite emergir ou não a sua subjetividade e, caso positivo, se esta se manifesta de forma uniforme ou sofre variações de acordo com sua intenção comunicativa e direcionamento argumentativo.

Nesse sentido, o método de abordagem para este estudo foi o hipotético-dedutivo e as técnicas de pesquisa foram a bibliográfica e a documental. Para verificarmos a existência da subjetividade, recorreremos a estudos na área da subjetividade, em especial os estudos de Benveniste. Para realizar a pesquisa documental, foram utilizadas dez sentenças, produzidas no âmbito da Justiça Federal do Trabalho. A escolha das sentenças se deu por meio do procedimento aleatório não-probabilístico, visto que “[...] a chance de cada elemento da população ser incluído na amostra é desconhecida [...]” (Moura; Ferreira; Paine, 1998, p.59). Com efeito, buscaram-se quaisquer textos (sentenças) que estivessem disponíveis (sentenças que pudessem ser cedidas por magistrados os quais não sabiam o propósito da pesquisa).

O presente estudo é fruto de parte da tese de doutorado da autora, defendido na UERJ em 2007, que trata da causalidade como forma de estruturação para a argumentação jurídica. Neste recorte, veem-se, num primeiro momento, as manifestações da linguagem, como forma de esclarecer a relação intrínseca entre o homem e a linguagem; em seguida, trata-se da sentença como forma de manifestação da enunciação do magistrado; logo após, abordam-se a subjetividade no discurso e as formas de manifestação da subjetividade no discurso jurídico; para, finalmente, serem traçadas algumas considerações acerca da subjetividade no discurso jurídico do magistrado.

2) A linguagem e as suas manifestações

Toda essa capacidade que o homem tem de se relacionar com outros é intrínseca do ser humano e a linguagem é o caminho para a materialização. É a linguagem que traz, provavelmente, os traços de cultura, uma vez que as trocas simbólicas permitem a comunicação, gerando relações sociais, proporcionando, dessa forma, que o pensamento se estruture. Mas a linguagem não está presa como se fosse um reflexo puro e simples do pensamento, até mesmo porque ela não se constitui de signos que não sejam polissêmicos, vagos e, muitas vezes, ambíguos. Por isso, cabe mencionar que ela percorre todo o nosso universo psíquico e o seu desenvolvimento, já que

[...] não se limita a acompanhar o conteúdo interno da consciência; acompanha-o em níveis diversos, indo desde o estado mental que é dominado pelas imagens concretas, até aquele em que só são focalizados pela atenção os conceitos abstratos e as suas relações, o que comumente recebe o nome de raciocínio (Sapir, 1980, p.18).

Na verdade, a relação entre o homem e a linguagem é algo quase sublime, visto que há um embate entre pensamento e linguagem – nem sempre falamos o que gostaríamos de dizer –, devido a isso, Charaudeau diz que “mesmo quando queremos dizer tudo, não podemos dizer tudo”. A linguagem é incapaz de traduzir em palavras tudo o que gostaríamos de dizer, pois ela é plural e, “[...] sob as aparências de um parecer inocente, sempre diz algo diferente do que parece dizer” (Charaudeau s/d, p.1).

Além disso, é notório que a linguagem não é “[...] um objeto descarnado, um esqueleto desprovido de sua carne psicológica e social” (Charaudeau, s/d, p.1), ela, apesar de estar intrinsecamente ligada ao ser humano, influencia-o no silêncio que perpassa a história que se

faz ao redor do ser, porquanto, consoante Hjelmslev (2003, p.1) “a linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento; para o indivíduo, ela é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho”.

Certamente, é isso que torna o ser humano singular – a capacidade de lidar com a linguagem, sem, na realidade, dominá-la. Necessário destacar, ainda, que é ela que fornece ao ser humano o acesso à realidade, ao processo de construção do pensamento. À conta disso, Hjelmslev (2003, p.1) atesta também que

A linguagem [...] é uma inesgotável riqueza de múltiplos valores. A linguagem é inseparável do homem e segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana. Mas é também o recurso último e indispensável do homem, seu refúgio nas horas solitárias em que o espírito luta com a existência, e quando o conflito se resolve no monólogo do poeta e na meditação do pensador. Antes mesmo do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e a nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida quotidiana aos momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor.

Neste sentido, o homem requer a linguagem para auxiliar no processo de articulação das suas ideias, pois é na e pela linguagem que se pode tentar traduzir idéias e conceitos. É claro que, muitas vezes, pensamos algo e isso não se concretiza no mundo factual, fica apenas em nosso nível mental, afinal, não falamos (nem devemos falar) tudo o que pensamos. Mas, não restam dúvidas de que o raciocínio e a linguagem são as duas faces de uma mesma moeda.

Quanto a isso, Sapir (1980, p.19) estabelece uma comparação dizendo que “o pensamento é tão inconcebível sem a linguagem quanto o raciocínio matemático é impraticável sem a alavanca de um simbolismo matemático adequado”. Desse modo, ver o raciocínio se materializar no curso silencioso das palavras retidas no papel, na tela de computador ou em qualquer outra forma é uma necessidade básica do ser humano.

Em virtude dessa ânsia, dispusemo-nos a estudá-la dentro de um processo de busca de convencimento, de persuasão ou mesmo de sedução do outro a quem nos dirigimos – a realidade argumentativa. Buscamos vislumbrar, dentro de tal foco, as formas de construção do pensamento, partindo do viés da construção de causalidade, considerando este pressuposto como elemento fundador do pensamento argumentativo. Para tanto, é preciso observar como a linguagem se estrutura e que rumos ela toma dentro do discurso.

2.1) O homem e a linguagem

A linguagem é inerente ao homem, faz parte da natureza deste, por isso é impossível pensar o ser humano dissociado de tal capacidade. Sempre que pensamos no homem, vemo-lo como um ser falante que se expressa num mundo concreto. Concernente a isso, Benveniste (1989, p.93) certifica que

Inclinamo-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original em que o homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando.

Assim, independente de sua condição de sociabilidade, é impossível pensar no homem distante da linguagem, pois ele sempre sente necessidade de se comunicar, de estar envolvido por uma rede de comunicações com os seus semelhantes, de expressar seus pensamentos, de receber informações, de ter do outro ações e reações, enfim, conhecer a si e ao outro por meio do processo de interação proporcionado pela linguagem.

A linguagem humana, segundo Koch (2001, p.9), ao longo da história, tem sido compreendida por três perspectivas diferentes, a saber: a primeira é a linguagem como representação do mundo e do pensamento, tal concepção é a mais antiga e nela o homem representa para si o mundo através da linguagem; já a segunda, a linguagem como instrumento de comunicação, vê a língua como um código utilizado por um emissor para transmitir mensagens a um interlocutor¹, a função precípua é transmitir informações; por fim, na última, a linguagem é vista como forma ou lugar da ação ou interação, tal perspectiva visualiza a linguagem como espaço para se interagir, lugar no qual se permite os mais diversos tipos de trocas e se oferece a oportunidade para o conhecimento de outras realidades.

O último ponto de vista trata da função social da linguagem, uma vez que ela traduz em si mesma o desejo maior do ser humano, o de comunicar-se, fazer-se notar e observar os outros. Tal processo de troca deve ser entendido como uma forma de expressão do pensamento do ser humano, que se materializa na ação do homem sobre o outro a quem se dirige, sobre si mesmo ou até sobre o próprio mundo no qual está inserido. Na realidade, isso se traduz na ânsia de o homem conquistar o direito à palavra.

É importante perceber que a linguagem tem a capacidade de estabelecer fronteiras entre um ser e o outro, de demarcar os espaços entre os seres. Dessa forma, a linguagem é sinônimo de poder para aquele que sabe manipulá-la, na verdade, para aquele que alcança o direito à palavra.

Essa pluralidade de percepções quanto à linguagem já estava na raiz do pensamento dos filósofos, pois Platão (apud Chauí, 2002, p.137), no diálogo Fedro, assegura que a linguagem é um *pharmakon*. Essa palavra, de origem grega, tem, no português, três sentidos: remédio, veneno e cosmético. É remédio para o conhecimento, porque pode curar a ignorância de alguém, bem como proporcionar a aprendizagem. É veneno, visto que passa pela sedução das palavras, faz-nos aceitar sem questionamentos algo que vimos ou lemos apenas pelo poder da fascinação que a linguagem exerce sobre nós. É cosmético, porquanto pode ser maquiagem, máscara que encobre ou dissimula a verdade, ocultando-a por meio das palavras, dando a falsa ilusão do real.

Assim, temos que a linguagem não é inocente, sem intenção. Ao contrário, qualquer processo comunicativo é dotado de intencionalidade e veicula uma ideologia que perpassa toda a noção que o homem tem de si, do mundo e do outro, haja vista que a linguagem do ser

¹ Não definimos necessariamente a nomenclatura para a pessoa que enuncia e o outro que faz parte da enunciação, por isso, às vezes, referimo-nos a tais seres como locutor/interlocutor, locutor/alocutário, produtor/destinatário, emissor/receptor.

humano não é privada de emoção nem de ideologia. Suas palavras, suas ações estão permeadas de tudo o que forma o imaginário do homem. Por isso, não se pode pensar em linguagem ingênua, neutra que funcione somente como instrumento de comunicação, o qual veicula uma mensagem desprovida de intenções ou mesmo de reflexos da sociedade e do momento histórico-social em que está inserida.

Evidente que a linguagem, como interação, foge à transparência de sentidos, já que é um modo de produção social e ela se constitui, de fato, em uma mediação necessária entre os homens e entre o próprio homem e o mundo em que vive. Diante disso, podemos preceituar que a linguagem é uma forma de negociação, é um instrumento de ação política do homem sobre sua realidade, do homem sobre o outro e do homem sobre a sociedade. Com efeito, o discurso que o ser produz reflete esta ambivalência.

Como forma de engajamento do homem com o mundo, Brandão (s/d, p.12) atesta que “a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico”. Devido a isso, o estudo da linguagem não pode estar distante da sociedade que a produz, mesmo porque os aspectos que envolvem a produção da linguagem são considerados histórico-sociais. Cumpre ressaltar que tal estudo não pode prescindir das circunstâncias que envolvem a produção discursiva, as quais perpassam a situação comunicativa em que se constrói o texto.

A linguagem constitui-se em um molde, mais ou menos fiel, da realidade lógica e psicológica. É, por conseguinte, o espaço onde o homem se realiza como sujeito que pensa, age e reage e, nesse universo convencional de signos, ele estrutura o seu pensamento e materializa sua cultura. Por causa disso, o homem é, na perspectiva de Vogt (1980, p.72), “carregado das relações deste universo de significações culturais, é ele próprio um signo constantemente interrogado por suas ações e constantemente voltado para a interrogação dos signos, que são a linguagem”.

De fato, a linguagem, embora não se restrinja a isso, pode ser vista como forma de representação do ser, visto que se preocupa em construir sentidos. Por causa disso, evoca, para sua corporificação, determinados elementos – o outro, a posição que ocupa no cenário em que está inserido, o contexto histórico-social, a cultura, a ideologia, entre outros elementos importantes para a constituição de uma situação comunicativa. O que se vislumbra, realmente, é a possibilidade fática de a linguagem se comportar como uma forma de encenação do real, traduzindo, por meio de uma cena enunciativa e por meio de personagens, o que se pretende dizer.

Ao vislumbrarmos a linguagem desse modo, percebemos que a necessidade de representação envolve o ato de provar para si ou para o outro algo que se quer comunicar. Isso revela que a natureza da linguagem sempre busca o consentimento do outro para aquilo que se fala, mesmo que esse outro seja a própria pessoa, já que, não raras vezes, buscamos convencer-nos de algo. Assim, temos que a natureza da linguagem é essencialmente argumentativa.

Se observarmos os minúsculos fatos que nos cercam, perceberemos isso. Vejamos a criança – quando ela quer, sabe, exatamente, como conseguir algo de seus pais – ela conhece o jeito, o momento e a forma de “seduzir” os pais para o propósito a ser alcançado. Convém lembrar que nem precisa ir à escola para aprender a “manipular” a linguagem a fim de atingir seu objetivo. Também quando compartilhamos algo pessoal com alguém, queremos o consentimento da pessoa, isto é, esperamos que a pessoa a quem nos dirigimos se convença daquilo que foi dito e concorde. Se, ao contrário, ela nos repreender, consideraremos um

absurdo, pelo menos num primeiro momento, uma vez que houve a ausência da concordância esperada.

É bom lembrar que o desejo atravessa todo o imaginário do ser e, portanto, a construção da linguagem está pautada na necessidade de levar o outro a pensar como pensamos. Daí não admitirmos que, mesmo num informativo, sem marcas explícitas de pessoalidade, inexista o objetivo de levar o outro a ver aquilo com nossos olhos. Muitas vezes, do desejo cego de levar o outro para o nosso posicionamento, surge a intolerância, a impaciência e, em geral, a falta de respeito pela cultura e pelo posicionamento alheios.

Apesar disso, é sempre muito importante não nos iludirmos, crendo que somos “transparentes” naquilo que nos propomos a expressar, pois, como diz Charaudeau (s/d, mimeo, p.3), “se somos condenados a nos comunicar, não estamos jamais certos do que comunicamos”. Nesse sentido, por mais que nos esforcemos, nunca conseguiremos dizer tudo aquilo que desejamos.

Como a linguagem é inerente ao ser, e, para nós, ela é essencialmente argumentativa, é necessário observar como ela se materializa, no que tange a sua estrutura formal, porquanto, nesse âmbito, é mais fácil depreender os matizes sintático-semânticos que produzem o sentido.

Temos, portanto, dentre as diversas tendências que estudam a manifestação da linguagem, duas que privilegiamos neste trabalho, quais sejam: uma aborda a presença do EU no texto, a manifestação do ser que produz um discurso; a outra fala da relação que este EU tem com o outro, isto é, a relação dialógica da linguagem, a presença imprescindível do outro.

Conquanto consideremos tais perspectivas basilares para se perceber o processo de materialização da linguagem, é importante perceber que o texto é sempre um palco em que ocorre esta materialização e onde se encenam diversos papéis representados por personagens que surgem na cena discursiva.

3) A enunciação do magistrado

No processo de enunciação, ao se instituir um EU, há obrigatoriamente a construção de um TU – “Toda enunciação é, explícita ou implícita, uma alocução – ela postula um alocutório” (Benveniste, 1989, p.84).

Enunciar, na óptica desse estudioso, equivale a colocar em funcionamento a língua por meio de um ato individual de utilização. Antes disso, a língua é apenas uma possibilidade, mas com a enunciação é uma instância do discurso.

Essa vertente acerca da enunciação, na teoria de Benveniste, constitui-se em um ato particular de apropriação da língua, capaz de introduzir aquele que fala em seu próprio discurso. Devido a isso, cada instância discursiva torna-se um centro de referência interna.

O discurso jurídico do magistrado é manifesto nas sentenças, uma vez que somente o magistrado possui legitimidade para prolatar um texto decisório que tem características particulares, mais ou menos estáveis quanto à estrutura, mas que tem nuances enunciativas distintas, pois a cada nova enunciação há uma situação comunicativa distinta.

Há que se esclarecer, contudo, que a enunciação, em si, parece ser mais ampla, visto que, consoante Maingueneau; Charaudeau (2004, p.193) “[...] constitui o pivô da relação entre

a língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos no enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço”. Ademais, os autores afirmam haver vantagem em se distinguir, a fim de se proporcionar clareza, **situação de enunciação** e **situação de comunicação**, uma vez que a primeira estaria relacionada a “um sistema de coordenadas abstratas, associadas à produção verbal”; já a segunda envolveria o contexto concreto de um discurso (MAINGUENEAU e CHARAUDEAU, 2004, p.194).

Conquanto existam vertentes distintas no que se refere à enunciação, merece menção o fato de que o EU e o TU são os protagonistas da enunciação e apresentam marcas de pessoas. Ambos são distintos, porquanto o EU é pessoa subjetiva e o TU é não-subjetiva. Aquele possui posição de “transcendência” em relação ao TU, mesmo não podendo existir sozinho, uma vez que não há um sem o outro, além disso, ambos são complementares e, ao mesmo tempo, reversíveis.

Infelizmente, nesse caso, o TU fica reduzido apenas a um eco, visto que o “eu propõe outra pessoa, aquela, que sendo embora exteriormente a ‘mim’, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (1995, p.286). Ora, o eco nada mais é do que uma projeção da minha própria voz – eu pronuncio uma frase e ela volta para mim da mesma forma, com apenas um pouco de distorção, mas, na essência, é a mesma coisa.

À conta disso, mesmo havendo uma relação intersubjetiva, o TU é uma figura periférica em relação ao EU. Embora mostre que há uma relação de troca, a existência de um TU não deixa de ser uma projeção do meu EU, que aparece apenas com algumas variações do meio.

Há, nessa situação, certo reducionismo que revela uma determinada restrição na teoria de Benveniste, já que vê somente no EGO o cerne da enunciação em detrimento do TU, porque, como já vimos, para o estudioso, a subjetividade só se constrói à medida em que se tem capacidade de dizer EU. Por conseguinte, o TU fica relegado a uma posição inferior e a noção de subjetividade fica restrita somente ao EU, que comanda a relação discursiva.

É essa relação intersubjetiva que se vê nos discursos dos magistrados. O juiz, ao proferir a sentença, imagina um TU a quem ele se dirige e para este produz a sua enunciação. No processo de situação de enunciação, configura como seria o Tu e quais seriam as suas características. Sem abrir mão dos traços de seu discurso, apresenta, numa situação de comunicação o texto decisório, que precisa ser objetivo e claro para os destinatários da enunciação. Além da precisão, que tem sido típica de textos decisórios, o magistrado se empenha em argumentar em prol da sua tese que é a decisão a ser anunciada, não somente porque ele quer dar ciência às partes, mas também para justificar o porquê de se ter tomado tal decisão.

4) A subjetividade no discurso

Da relação do sujeito com a linguagem, emerge a subjetividade, que se estrutura na concretização do discurso. Esta é alvo de estudos de várias áreas, como, por exemplo, a filosofia, a psicanálise, a lingüística. Cada uma dessas ciências tece premissas acerca da subjetividade, de acordo com as concepções que elege para estudá-la.

Neste cenário polêmico e polissêmico em que se insere o termo “subjetivo”, ouvimos, com frequência, falar em subjetividade em diversos âmbitos seja no texto, na relação pessoal

ou na relação profissional. A sociedade diz que devemos ter idéias próprias, ter nossa personalidade, “não ir pela cabeça do outro”, possuir uma personalidade peculiar. O ser começa a constituir-se como sujeito, quando se assume e declara o seu posicionamento acerca de algo.

Mas, ao mesmo tempo em que ouvimos o discurso da subjetividade, que preconiza certa dose de individualidade, quando começamos a escrever ou a falar, utilizando a primeira pessoa, somos criticados por sermos muito pessoais. Muitos criticam a pessoalidade, alegando que isso é ser essencialmente “subjetivo”, e que, em geral, isso revela prepotência, assim, apresentam a subjetividade como um defeito. Às vezes, dão-nos a entender que é preferível que o ser se anule em detrimento da massa, porque não é adequado “ser subjetivo”. Daí advém a ausência de nomes, a pessoa ser reconhecida apenas por um número, às vezes, por um “código”. O ser humano não é declarado como pessoa – falta-lhe uma identidade própria que seja distintiva.

É claro que há vários equívocos nesses discursos, os quais são provocados pela vagueza do próprio termo “subjetivo” que, não raro, é visto como algo emocional e, às vezes, patético. Contudo, apesar da pluralidade de concepções que envolvem a subjetividade, neste trabalho, iremos nos ater aos princípios de subjetividade delineados por Émile Benveniste (1995, p.286), para quem a subjetividade “[...] é a capacidade do locutor para se propor como “sujeito” e “a linguagem é [...] a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas” (Benveniste, 1995, p.289).

Na concepção de Benveniste (1995, p.285), é impossível pensar no homem separado da linguagem, uma vez que esta se encontra na natureza do ser humano, em razão disso, ele não pode inventá-la. Nesse viés, “não atingimos o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro”. Em nosso mundo, o que vemos é um homem que fala com outro homem, preservando sua particularidade, pois “todo homem se coloca em sua individualidade enquanto EU por oposição a TU e ELE” (Benveniste, 1989, p.68), pois é a própria linguagem que ensina a definição de homem.

Assim, um dos traços essenciais do homem é poder ser subjetivo. Neste sentido, é pura ilusão acreditar que alguém pode se expressar de qualquer forma sem revelar sua subjetividade. Em toda e qualquer circunstância, o ser humano sempre é subjetivo, o que não corresponde, necessariamente, a ser sentimental.

Pedir ao homem para abstrair a subjetividade é pedir que ele deixe de ser racional, individual, ímpar, que passe para o universo da irracionalidade e, sobretudo, que não utilize a linguagem. O que é inaceitável, haja vista que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (Benveniste, 1995, p.286).

Em virtude disso, para o estudioso (1989, p.82-83), o ato de enunciar é “[...] colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. Desse modo, a enunciação pressupõe “a conversão individual da língua em discurso”. Com efeito, o ato de enunciar se concretiza quando o locutor se apropria do aparelho formal da língua, pois, “enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação” de certas formas que a língua disponibiliza para delinear as marcas de subjetividade, como é o caso do uso do pronome “eu”. Quanto a isso, Benveniste (1989, p.83) declara que

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância do discurso, que emana de um locutor, forma sonora, que atinge um ouvinte e que suscita outra enunciação de retorno.

Esse processo de apropriação remete a esta noção de subjetividade, que se materializa *na e pela* linguagem e que “[...] é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’”. (Benveniste, 1995, p.286). Isso não se define pelo sentimento que “[...] cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência”. (Benveniste, 1995, p.286)

Nisso se encontra o fundamento da subjetividade que se determina pelo “status” lingüístico da pessoa. Dessa forma, para Benveniste (1995, p.286), “a consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste”, desse modo cada locutor só emprega o “eu”, quando, na sua alocação, dirige-se a um “tu”. Disso, advém que a noção de subjetividade está ligada intrinsecamente à de intersubjetividade. O discurso, como veiculador da linguagem, apresenta marcas (formas temporais, indicadores de dêixis, modalizadores, etc) desta relação.

Vale lembrar ainda que “a polaridade das pessoas é na linguagem condição fundamental”. Tal polaridade não equivale à igualdade nem simetria, porque o “ego tem uma posição de transcendência quanto a tu”. No entanto, o TU se apresenta como a figura de um parceiro que pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo.

Convém destacar também que, na visão do autor, o “eu” se realiza no discurso e, nesta instância, ele se enuncia como “sujeito”, razão pela qual o fundamento da subjetividade está no exercício da língua.

Chauí (2002, p.118), partindo da óptica da teoria do conhecimento, vê o sujeito como correspondente da consciência de “uma atividade sensível e intelectual dotada do poder de análise, síntese e representação”. E ele tem a possibilidade de instituir sentidos, elaborar conceitos, idéias, juízos e teorias. Ele é “[...] dotado da capacidade de conhecer-se a si mesmo no ato do conhecimento, ou seja, é capaz de reflexão”. Além disso, é capaz de “saber de si sobre o mundo, manifestando-se como sujeito percebedor, imaginante, memorioso, falante e pensante”.

Com efeito, a linguagem está tão organizada que “permite a cada locutor *apropriar-se* da linguagem toda designando-se como *eu*”. (Benveniste, 1995, p.288), por isso a linguagem é o espaço onde se materializa a subjetividade. Acrescente-se ainda que, consoante o autor (Benveniste, 1995, p.289), a própria linguagem “propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor, em exercício de discurso, se apropria e as quais se referem à sua ‘pessoa’ definindo-se, ao mesmo tempo, a si mesmo como EU e a um parceiro como TU”.

Ademais, Benveniste alude à existência de uma relação fora da subjetividade quando se refere ao ELE, que é a não-pessoa (o “ausente” dos gramáticos árabes), o qual se opõe ao EU e ao TU por não ter marca de pessoa e por não se referir a um indivíduo específico, mas a um objeto colocado fora da alocação. A forma ELE “tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por um ‘eu’”. (1995, p.292, grifo do autor)

Dentro da teoria de subjetividade de Benveniste, a valorização do EU o qual se manifesta no discurso como ser que tem forma, pensa e utiliza a língua para influenciar, de alguma forma, o interlocutor, e a percepção da existência de um TU com quem mantém uma relação discursiva tornam a teoria benvenistiana ímpar, pois a visão do sujeito proporciona ao discurso certa dinamicidade, haja vista que a relação discursiva se constrói em um mundo cujo processo de evolução é constante e onde há muito por se construir.

Com efeito, o autor vê uma correspondência entre o centro da enunciação e o EGO e identifica tal centro como sendo a noção de sujeito, pois, para ele, a subjetividade vai se construindo à medida que se tem a capacidade de dizer *eu*.

Concernente a isso, Brandão (s/d, p. 48) informa que “parece localizar uma fissura através da qual, atualmente, se tem criticado a posição de Benveniste, haja vista que a subjetividade é inerente a toda linguagem e sua constituição se dá mesmo quando não se enuncia o *eu*”. De outra forma, mesmo quando houver formas vazias ou mesmo a existência do ELE, isso não equivale à ausência de subjetividade. Assim, os discursos de formas indeterminadas, impessoais, que se apresentam, por exemplo, em vários discursos jurídicos mostram uma enunciação que disfarça, de certa forma, o sujeito.

Nesses tipos de enunciações, assevera a autora (s/d, p.48) que

O sujeito enuncia de outro lugar, postando-se numa outra perspectiva seja a da impessoalidade em busca de uma objetivação dos fatos ou de um apagamento da responsabilidade pela enunciação seja a da incapacidade patológica de assunção de um **eu** (destaque da autora).

Esse “mascaramento” não deixa de ser uma forma de constituição da subjetividade, entretanto, nesse caso, o sujeito não é o centralizador absoluto da subjetividade, deslocando seu foco para duas outras perspectivas no discurso - ou assumirá outras formas de paradigma da pessoa ou desempenhará outros papéis discursivos.

Neste ponto, cabe-nos fazer uma asserção. Depreendemos, como pressuposto básico da subjetividade, que todo discurso é subjetivo, ou seja, todo discurso emana de um EU que se realiza no discurso e este EU possui uma história, uma concepção de vida, uma ideologia entre tantas outras nuances que perpassam a construção deste ser. Em suma, a subjetividade é a capacidade de se propor como sujeito de seu próprio discurso, construindo imagens discursivas que podem revelar com maior ou menor intensidade suas intenções. Além disso, a concretização da subjetividade na linguagem possibilita a criação da categoria de pessoa (Benveniste, 1995, p.290).

No tocante a isso, as manifestações da subjetividade podem se materializar de maneiras diferentes, pois é possível que as evidências da subjetividade estejam explícitas, no entanto, é possível que a subjetividade esteja encoberta, “dissimulada” ou mesmo camuflada, para iludir um leitor mais desatento, a fim de que o mesmo creia que o texto não é um processo de condução e de manipulação do outro em prol de divulgar um posicionamento, uma perspectiva acerca de algo.

5) Formas de materialização da subjetividade: análise do *corpus*

O homem não consegue enclausurar sua subjetividade, ele a manifesta mesmo quando não deixa transparecer as formas em que assume explicitamente o discurso, ou seja, quando

não emprega quaisquer formas de primeira pessoa. Há sempre uma relação intersubjetiva que visa à propagação explícita ou velada da subjetividade expressa por meio da linguagem.

De outro modo, há momentos no discurso em que o sujeito deixa transparecer explicitamente sua subjetividade, especialmente, quando emprega marcas de primeira pessoa, o que torna a personalidade um fator explícito da subjetividade. No entanto, há momentos em que o sujeito quer dizer determinadas coisas, mas prefere se pôr explicitamente – nessas circunstâncias, temos a manifestação da subjetividade velada, implícita, uma vez que o autor recorre a artifícios lingüísticos – adjetivos, advérbios, frases de caráter imperativo, etc.

Antes de procedermos à análise do *corpus* propriamente dito, são necessários alguns esclarecimentos, quais sejam:

i) a sentença é um texto decisório, pois é o discurso de um magistrado num momento em que ele decide entre pólos distintos. Por causa disso, o texto tem natureza argumentativa – há uma decisão e esta tem de ser fundamentada.

ii) a sentença é estruturada em três partes, a saber: o relatório (que, em alguns casos, pode ser dispensado) trata de partes do processo que o juiz considera interessante relatar em frases injuntivas; a fundamentação – nesta parte, constam os fundamentos da decisão e, com frequência, os dados e os relatos do caso em questão; a decisão – também chamada de “decisum”, “ex positis”, esse item contém a decisão do magistrado de forma objetiva, embora ao longo da fundamentação, o juiz já tenha deixado clara a decisão. Nessa parte, o juiz retoma todos os itens pedidos e refutados pelos advogados, para se manifestar de forma bastante pontual.

Dados os esclarecimentos, voltemos à análise do *corpus*. Nos textos analisados, observamos que há dois tipos de subjetividade num discurso, quais sejam: a subjetividade assumida e a subjetividade não-assumida.

5.1) A subjetividade assumida²

A subjetividade “assumida” ocorre quando o locutor assume, deliberadamente, o discurso como autor, manifestando-se em primeira pessoa, ou seja, deixa marcas explícitas, na estrutura superficial do texto, de que o discurso proferido é fruto da concepção histórico-social e até mesmo cultural da própria pessoa, além, é claro, de que o discurso, por meio dessas marcas, externa o posicionamento de quem se enuncia quanto aos fatos que estão sendo discutidos no texto. Exemplo notório disso no discurso jurídico:

Não **queremos** ser apóstolos do “bom juiz francês” Magnaud, que, nas decisões, “mostrava-se clemente e atencioso para com os fracos [...]” (Sentença – RT 0694/1997, grifo nosso)

Por esses fundamentos, **declaro** improcedente o pedido cautelar. (Sentença – RT 456/2002, grifo nosso)

Nesses casos, vemos o magistrado assumir deliberadamente seu posicionamento sem se preocupar em dar um “ar de onisciência”, mas simplesmente uma postura condizente com a tese defendida.

² Resolvemos denominar aqui de “subjetividade assumida”, mas poderia ser “subjetividade explícita”, “subjetividade marcada”, entre outras possibilidades que remetam à idéia de que a subjetividade encontra-se materializada concretamente na superfície do texto.

Quanto a isso, um fato interessante a ser destacado é que, **sem exceções**, os magistrados manifestaram-se pessoalmente (1ª pessoa) no momento da decisão, isto é, no momento fundamental da sentença, o magistrado chama para si a responsabilidade das ideias expressas no texto decisório e deixa clara a manifestação de sua subjetividade.

O uso desse tipo de subjetividade é mais restrito, principalmente, porque parece haver certa rejeição à pessoalidade, como se a manifestação da pessoalidade, num texto, excluísse a imparcialidade. Na verdade, o que se vê é que, no imaginário social da comunidade científica, o uso da 1ª pessoa pressupõe que a pessoa não tenha a isenção necessária para julgar ou mesmo que ela não seja o Estado-juiz.

Vale dizer que essas concepções não são verdadeiras. O uso ou não da pessoalidade não pode ser sinônimo de parcialidade ou imparcialidade. O magistrado tem de ser imparcial (não pender para nenhum dos lados), mas a manifestação da sua decisão é pautada pelas suas construções ideológicas, filosóficas, jurídicas, morais, sociais, afetivas, entre tantas outras. Tais construções constituem-se na sua subjetividade.

5.2) A subjetividade não-assumida

A subjetividade não-assumida não pressupõe ausência de pessoalidade, apenas não há manifestação de pronomes que se refiram a 1ª pessoa. Assim, esse tipo de subjetividade é extremamente presente no discurso jurídico, e, como dissemos, isso não significa que os produtores do discurso não manifestem sua subjetividade, ao contrário, eles a manifestam, mas de uma forma velada, visto que fazem uso de formas e estruturas impessoais, além de utilizarem adjetivos, advérbios, locuções e estruturas modais que indicam algumas escolhas realizadas pelo próprio ser que se enuncia.

Cabe esclarecer aqui que há uma concepção muito presente no mundo jurídico, de que é possível que o autor se pronuncie, no texto, sem manifestar explicitamente, ou mesmo com clareza, sua subjetividade, qualquer que seja a forma dela. Tais asserções presentes, neste estudo, buscam esclarecer que não há texto neutro. Todo e qualquer texto é subjetivo, uma vez que a pessoa que o produz é um ser no mundo com uma história, uma ideologia.

Sem dúvida, mesmo quando se defende uma causa alheia ou se julga um caso de um estranho, defende-se algo em que se acredita por qualquer motivo, ou se está julgando algo pautado em premissas que norteiam a conduta e o imaginário social do julgador. Assim, pensar em texto sem subjetividade é pensar num texto sem sujeito que comunica, mas isso é um universo onírico, pura ficção, utopia. A realidade mostra que isso não existe. Todo texto emana de uma voz que tem história, posicionamentos e condutas.

É bom advertir apenas que a forma da subjetividade não-assumida dá a falsa ilusão de “neutralidade”, pois parece que a voz do discurso, em geral, a terceira pessoa (correspondente a não-pessoa), emana de uma consciência social superior, não de uma face específica. Isso é evidente nos seguintes fragmentos:

A primeira observação necessária é a de que, mais de uma vez, o preposto demonstrou não ter conhecimento sobre os aspectos litigiosos, ao afirmar que: “[...] não sabe dizer se o reclamante foi assediado sexualmente dentro da empresa” (fl. 161), o que importa na aplicação da pena de confissão quanto à matéria de fato, como é comezinho.

Enquanto que a testemunha trazida pela ré seguiu o mesmo discurso (“[...] não tem conhecimento do reclamante ter sido assediado sexualmente dentro da empresa”- fl. 163), a

testemunha do autor entregou que: “[...] o gerente XXXX tomava algumas atitudes estranhas com pessoas do mesmo sexo, inclusive o depoente; já viu o Sr. XXXX passando a mão nas nádegas do reclamante; percebeu que o reclamante ficou constrangido e saiu de perto; o depoente estava a uma certa distância e não percebeu a conversa entre eles; nunca viu o reclamante tomando atitudes semelhantes com pessoas do mesmo sexo; nunca denunciou o Sr. XXXX, com receio de perder o emprego” (fl. 162). (Sentença – RT 0296/2002)

As evidências, nos autos, em desfavor do Reclamante³, são tantas, que é forçoso concluir que a penalidade de demissão por justa causa foi corretamente aplicada a ele. Não havia mais como manter a confiança em tal empregado. (Sentença – RT 1446/2000)

Isso é o que basta para firmar a competência deste Juízo à luz do preceito insculpido no art. 114 da Constituição Federal. (Sentença – RT 391/2003)

Observe que os produtores dos textos, apesar de não utilizarem a 1ª pessoa, manifestaram suas intenções claramente. No primeiro caso, a seleção das falas dos depoentes revela o posicionamento do juiz ao verificar que houve assédio homossexual, tanto que o magistrado, ao inserir as falas, assegura, num primeiro momento, que “A primeira observação necessária é a de que, mais de uma vez, o preposto demonstrou não ter conhecimento sobre os aspectos litigiosos”; num segundo momento, afirma que “Enquanto que a testemunha trazida pela ré seguiu o mesmo discurso [...], a testemunha do autor *entregou* [...] (grifo nosso), tais construções, apesar de parecerem impessoais, trazem evidente a convicção do magistrado e isso é parte da subjetividade, que, por tratar de um assunto delicado, enuncia-se de uma posição distante, mas busca convencer o leitor de que a decisão tomada é a mais plausível diante do quadro que se mostra.

As construções do segundo exemplo (RT 1446/2000) se mostram impessoais – “[...] é forçoso concluir que a penalidade de demissão por justa causa foi corretamente aplicada a ele. Não havia mais como manter a confiança em tal empregado [...]”. Vê-se que tais construções trazem explícitas as intenções do magistrado, especialmente, com o emprego de “é forçoso concluir” e “Não havia mais”. Isso mostra que a manifestação da subjetividade independe da pessoalidade. Nesse caso, como em outros, o que se percebe é a manifestação clara da subjetividade.

É importante não confundir subjetividade explícita com subjetividade assumida. A subjetividade pode ser não-assumida e estar explícita. Para evitar tais confusões, é que se escolheu essa nomenclatura, pois a concepção de assumir ou não-assumir está mais relacionada à concepção de pessoalidade e impessoalidade.

No terceiro exemplo (RT 391/2003), por sua vez, parece haver uma personificação de institutos – “competência deste Juízo” – como se o “juízo” não fosse a mesma pessoa que está escrevendo. Essas construções são estratégias linguísticas de dar a ilusão de afastamento do que se está discutindo, a fim de que o leitor “pense” que quem está falando é alguém acima do bem e do mal, por isso tem razão em decidir acerca de algo que se lhe apresenta.

Indiscutível que, nos casos arrolados, há subjetividade, pois os seres que ali enunciam, embora se expressem de forma impessoal, manifestam-se como sendo porta-vozes de seus discursos, prova disso são os reflexos de todo um contexto que transparece na superfície do

³ Reclamante – termo designa para a pessoa que ingressa com uma ação na Justiça do Trabalho, também é denominado de “autor”. Reclamada – termo que designa a pessoa/instituição contra quem se ingressa com uma ação. Reclamatória trabalhista – refere-se à ação judicial na área da Justiça do Trabalho.

texto. Tais reflexos são evidenciados por meio de advérbios, de adjetivos, de expressões impessoais, de questionamentos, entre outras possibilidades que a língua apresentar.

6) Considerações Finais

O ato de se enunciar não é meramente uma colocação de palavras, mas é buscar construir sentidos que possam ser apreendidos pelos outros sujeitos que fazem parte da situação comunicativa que abrange determinado texto.

Essa é a realidade dos discursos jurídicos apresentados nas sentenças. Os magistrados não agem sem propósitos claros em seus textos decisórios. No entanto, os mesmos recorrem a recursos lingüísticos para manifestarem certa distância entre o ser humano que fala e a papel de juiz que é exercido naquele momento.

A subjetividade, intrínseca ao ser humano, fornece os subsídios para dar a ilusão de distanciamento entre a decisão do Estado-juiz e a pessoa real por trás da “capa”. Isso não significa dissimulação, mas uso adequado da subjetividade para se atingir um propósito comunicativo claro.

Com este estudo, é possível verificar que há manifestações distintas da subjetividade que podem trazer maior ou menor aceitação. Assim, ao se trazer um texto em que o assunto veiculado não é consensual, há maior incidência da subjetividade não-assumida, uma vez que esse tipo de subjetividade imprime a “falsa ilusão da neutralidade,” o que faz existir maior adesão por parte dos leitores ao que se está expondo.

Já, ao se trazer um texto com assunto aceito pela sociedade em geral, vê-se um maior emprego da subjetividade assumida, pois a temática é menos contundente e há maior consonância das diversas partes.

Por fim, é bom esclarecer que o uso de uma forma de subjetividade não exclui a outra e, em textos argumentativos (o decisório se insere neste rol), é mais presente a subjetividade não-assumida pela força discursiva que esta possui. Isso não quer dizer que uma é melhor que a outra. Ambas são diferentes, dependem apenas das intenções discursivas de quem se enuncia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, V. da S. R. **A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais:** uma análise da argumentação jurídica. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2007. Disponível em <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=231>. Acesso em: 26 jul. 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral I.** Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Problemas de lingüística geral II.** Tradução de Eduardo Guimarães et. al. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7.ed. Campinas/SP: Editora UNICAMP, 1991.

_____. **Subjetividade, argumentação, polifonia**: a propaganda da Petrobrás. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **O que quer dizer comunicar**. Texto fotocopiado. Paris: CAD; Rio de Janeiro: CIAD. s/d.

_____. **El discurso mediático**: legitimidad, credibilidad y captación. Paris: Université de Paris 13 – Centre d’analyse du discours. Ms.

_____; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, L. S. de M.; FERREIRA, M. C.; PAINNE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SAPIR, E. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. 2. ed. Tradução de J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. Campinas, SP: Hucitec, 1980.

JURIDIQÜÊS: A QUEBRA DO CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Juliana Oliveira Ribeiro (FDV)¹

Natália Camara Lopes (FDV)²

Priscila Tinelli Pinheiro (FDV)³

RESUMO: Para se comunicar, o ser humano estabelece acordos para o processo de interação. Logo, é possível se falar na existência de um contrato de comunicação, visto que envolve sujeitos distintos e o próprio contrato é resultado de uma “troca simbólica entre dados externos e internos, o qual se estabelece em determinado espaço e por meio de ações” (CHARAUDEAU, 2006). O presente estudo aborda a linguagem jurídica nos contratos de comunicação do discurso jurídico, como um elemento essencial para o acesso do cidadão aos seus direitos. Apesar da existência do contrato, o que se tem evidenciado, em muitas circunstâncias, é uma quebra desse contrato: o juridiquês – uso exacerbado e incompreensível da linguagem jurídica. Importa salientar que há, na sociedade, uma preocupação com a linguagem do magistrado, uma vez que está em tramitação no Senado Federal um Projeto de Lei n. 7448/06, aprovado recentemente pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, o qual exige que os magistrados produzam as sentenças judiciais com linguagem acessível à população. Tendo em vista esta preocupação, o estudo observará a acessibilidade da linguagem em 10 (dez) sentenças judiciais com o objetivo de evidenciar a simplificação da linguagem jurídica e, inclusive, propor soluções para a problemática em questão. A fim de realizar a presente pesquisa, recorreu-se aos estudos de Charaudeau (2006; 2004; 2008; 1992), Andrade (2010) e Oliveira (2003) bem como a análise de sentenças, os quais tornaram possível compreender com maior clareza as nuances do contrato de comunicação, em que se insere o juridiquês.

1) Introdução

O processo comunicação é sempre uma via de mão dupla, mas cabe ao produtor do texto se preocupar com o que enuncia e para quem se enuncia, ou seja, o êxito do processo de comunicação depende dos sujeitos do discurso, mas quem se enuncia deve produzir um texto que atenda às demandas comunicacionais de seu público alvo.

Neste sentido, este trabalho visa a estudar a linguagem jurídica como forma de acesso à justiça. Assim, o discurso jurídico deve primar por ser mais acessível e eliminar as barreiras impostas pelos entraves da linguagem jurídica que visa distanciar o cidadão comum.

Esse entrave existente na linguagem jurídica é conhecido, tradicionalmente, como juridiquês, o qual será analisado em sentenças da área trabalhista, visto que este estudo pretende mostrar que tal desvio afasta o cidadão de seu direito e é responsabilidade do magistrado tentar tornar o seu texto mais acessível.

O trabalho partiu-se do método de abordagem hipotético-dedutivo, para se verificar a existência de “juridiquês” em textos decisórios (sentenças). Para tanto, recorreremos à Justiça do Trabalho, visto que, em geral, as ações trabalhistas têm a finalidade de serem mais próximas do cidadão comum. Nesse sentido, por meio do método aleatório não-probabilístico,

¹ Trabalho orientado pela professora Dra Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, como atividade integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem Jurídica da Faculdade de Direito de Vitória – FDV.

² Trabalho orientado pela professora Dra Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, como atividade integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem Jurídica da Faculdade de Direito de Vitória – FDV.

³ Trabalho orientado pela professora Dra Valdeciliana da Silva Ramos Andrade, como atividade integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem Jurídica da Faculdade de Direito de Vitória – FDV.

foram selecionadas 10 (dez) sentenças que compuseram o *corpus* desta análise. É válido descrever que as partes do processo de comunicação são o cidadão comum e o magistrado. Desse modo, analisaremos se as sentenças, produzidas pelos juristas para o cidadão comum, estão de acordo com o contrato de comunicação.

2) O contrato de comunicação no discurso jurídico

2.1) O discurso jurídico

O discurso jurídico é um domínio discursivo que se manifesta predominantemente na forma verbal, visto que o Direito é evidenciado essencialmente pela linguagem. Porém, o discurso não é classificado como jurídico apenas por tratar de questões referentes à esfera jurídica.

Importante dizer que este tipo de discurso ultrapassa o campo normativo, pois, além de referenciar a lei, ele reflete o meio social. Em razão de o discurso jurídico possuir várias vertentes, Bittar (2001) o divide em quatro subgêneros, os quais sejam normativo, burocrático, decisório e científico. Cada subgênero possui uma função, que juntas formam o gênero do discurso jurídico.

O discurso normativo

[...] é o discurso do legislador [...], agente investido de competência e poder para a realização de uma tarefa social, a regulamentação de condutas. A prática social motiva a prática jurídica, fundamentando-a, de modo que, uma vez investido, o legislador exerce seu papel discursivo dirigindo-se à comunidade de súditos [...] (BITTAR, 2001, p. 195)

Nesse sentido, o discurso normativo exerce a função de regulação das condutas sociais e, conseqüentemente, apresenta-se de forma coercitiva para a sociedade.

Já o discurso decisório se aproxima do meio social pela sua capacidade de transformação da realidade. Assim, pode-se afirmar que o discurso decisório [...] “é capaz de modificar a situação jurídica de um sujeito, pelo simples fato de sua enunciação com caráter de publicidade e oficialidade [...]” (Idem, p. 266). É por meio do discurso decisório, portanto, que o magistrado aplica o texto normativo, norma imposta pelo legislador, à conduta praticada pelo cidadão.

Com relação ao discurso jurídico, Bittar (2001, p.177) elenca algumas características preponderantes. De acordo com o autor, discurso jurídico

[...] 1) é linguagem técnica, 2) constrói-se a partir de experiências da vida ordinária, 3) ocorre *interculturalmente*, 4) possui ideologia, 5) exerce poder, 6) seu caráter é, normalmente, performativo, e sua apresentação se faz, fundamentalmente, por meio de pressupostos lógico-deônticos.

É linguagem técnica, pois, na maioria de seus textos, utiliza expressões e significados próprios da área jurídica, isto é, assim como em outras áreas, o Direito possui uma série de conceitos que buscam explicar melhor os institutos jurídicos e que são utilizados pelo construtor da linguagem, seja ele o magistrado ao proferir sua decisão, o advogado ao elaborar a petição inicial, o doutrinador ao dispor sobre determinado assunto, muitas vezes, de

forma indistinta. É nesse momento que surge o problema, pois não são todas as pessoas que tem acesso a esses conceitos e acabam ficando fora do contrato de comunicação.

O discurso jurídico constrói-se a partir de acontecimentos cotidianos, ou seja, quem escreve terá sempre como base uma situação da vida em sociedade. Na maioria das vezes, esse discurso surge de um problema, quando, por exemplo, o magistrado deve pronunciar-se a respeito da posse de determinado terreno. É uma “experiência da vida ordinária”, como disse Bittar (2001, p.177), e, ao mesmo tempo uma controvérsia que surgiu entre duas pessoas. Nesse cenário, o magistrado irá construir um discurso jurídico a fim de solucionar a contenda.

Ele também ocorre interculturalmente e possui ideologia. Isso se explica pelo fato de o discurso jurídico vincular juridicamente diferentes culturas em diferentes contextos históricos, ou seja, deve o discurso jurídico preocupar-se, por exemplo, em uma argumentação que tenha uma universalidade cultural, que, segundo Moreira (2002, p. 43), “represente os interesses dessa e daquela cultura, uma vez que sua legitimidade decorre de argumentos que sejam invariavelmente válidos em todas as culturas.”

Já com relação à ideologia, segundo a concepção dos materialistas históricos – também chamados de marxistas –, representa um conjunto de idéias, sistema de normas caracterizado pela aparência de universalidade, abstração, neutralidade e independência. Na perspectiva do materialismo, a ideologia é uma produção intelectual implicada na relação da luta de classes e funciona como instrumento de legitimação de um modelo de dominação política. Sobre esse assunto, escreveu Chauí, em seu texto “O que é ideologia?” (1980, p. 5), que “[...] um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as idéias como independentes da realidade histórica e social, de modo a fazer com que tais idéias expliquem aquela realidade.”

Isso, no Direito, é muito visto quando se fala na legitimação da ordem jurídica e tem inclusive relação com a quinta característica do discurso jurídico evidenciada por Bittar, o poder. A ideologia no discurso jurídico se parece com um pensamento que se apresenta como verdade, algo neutro que expressa a universalidade. Representa a interpretação da realidade como se fosse descolada das classes sociais, demonstrando uma relação também como o caráter intercultural desse discurso. Como algo que generaliza, atinge um grande número de cidadãos, evidenciando o poder gerado por ela e a legitimidade concorrente, uma vez que o poder aqui tratado é conferido ao discurso jurídico a partir da legitimação dessas pessoas.

Por último, o discurso jurídico possui caráter, normalmente, performativo, isto é, ele só se perfaz e possui validade caso haja a composição em um documento escrito de acontecimentos do Direito, tais como testemunhos no tribunal, juramento, acusação, dentre outros. Sua apresentação acontece, fundamentalmente, por meio de pressupostos lógico-deônticos. Isso significa que a seara jurídica agrega uma série de valores e de princípios, sejam eles morais ou do Direito; proibições e obrigações. Esses pressupostos lógico-deônticos inserem o caráter de imperatividade às normas, direciona o que se deve ou não fazer, baseando-se nessas características acima relatadas.

2.2) O contrato de comunicação

Para melhor compreender o Contrato de Comunicação, é necessário que se alcance, primeiramente, o significado de comunicação. Comunicar, segundo Charaudeau e

Maingueneau (2004, p. 132), “[...] é conquistar o direito à palavra, tendo em conta as restrições do mercado social da linguagem para a atualização do discurso”. Com base nesse conceito, entende-se como comunicação o ato de se expressar socialmente, sempre observando os limites do “mercado social da linguagem” – ambiente em que se insere o indivíduo que se comunica – para essa comunicação, isto é, se não forem observadas as restrições e a linguagem for feita de qualquer maneira, corre-se o risco de não se alcançar o objetivo da comunicação.

O ato de comunicar é tentar estabelecer uma ponte entre os sujeitos do discurso. Antes de prosseguirmos, é essencial que se estabeleça o conceito desses sujeitos, que estão presentes em todos os processos de comunicação. Para Charaudeau (2006, p. 45), o eu é o sujeito que constrói o ato de linguagem e o tu aquele que recebe esse ato e que cria, a partir desse recebimento, uma interpretação de acordo com o seu ponto de vista sobre as condições do discurso. Dentro dessa classificação, o autor ainda traz uma subclassificação, qual seja a divisão do eu – comunicante e enunciador – e do tu – interpretante e receptor.

À luz disso, deve-se mencionar que o eu-comunicante e o tu-interpretante são pessoas reais, enquanto o eu-enunciador e o tu-destinatário são projeções inseridas no contexto da comunicação. Aqueles são reais, pois se inserem em um contexto real, em que o eu-comunicante representa o ser que produz a fala, pronunciando-se por meio dela características pessoais, ideologias, segmento social, a classe representada por esse sujeito dentro do universo histórico-social em que está envolvido, dentre outras. Já o tu-interpretante é um ser que faz a apreensão da intenção do EU com base em uma determinada realidade, como uma forma de tradução. Com relação ao eu-enunciador, ele é o sujeito que se manifesta, enuncia a fala, e o tu-destinatário é o ser imaginado pelo EU, aquele que sempre existirá, mesmo que entre esses sujeitos não haja uma comunicação direta. (ANDRADE, 2007).

Trata-se de um processo comunicacional em que dois ou mais sujeitos, por meio de um acordo ou contrato, conseguem estabelecer a comunicação. E esse processo comunicacional não é tão simples quando parece ser. Comunicar é se expressar, considerando que os sujeitos do contrato nunca estão sós nesse processo, pois os entornos comunicacionais (identidade dos parceiros, finalidade do ato, contexto histórico-social, reconhecimento dos papéis discursivos, entre outros) são tão importantes quando os protagonistas do discurso.

Além disso, há alguns requisitos estabelecidos por Andrade (2007, p.89) para que uma boa comunicação se efetive. De acordo com a autora, o processo comunicacional

[...] envolve um emissor e um receptor que se desdobram em dois cada um (eu – comunicante e enunciador – e tu – interpretante e destinatário), uma mensagem que se quer efetivamente comunicar, um contexto de comunicação (que envolve aspectos sociais, políticos, ideológicos, históricos, etc.), um canal (falado, pictórico ou escrito) e um código (língua).

Sobre esse ponto, é fundamental afirmar que as palavras em um contrato de comunicação precisam ser ponderadas e reguladas, principalmente na área do Direito. Isso porque, muitas vezes, a depender do modo que se expressa ou as palavras que utiliza, a intenção do Eu-comunicante em seu discurso não é alcançada, tendo em vista que o Tu-interpretante não conhece essas palavras utilizadas por ele, por isso a tentativa de comunicação fica prejudicada.

Para comprovar isso, basta pensar em um advogado que é interrogado por seu cliente – indivíduo leigo juridicamente – sobre determinada contenda e ele, ao responder as perguntas

dessa pessoa, utiliza-se apenas de vocabulário técnico da sua área, com termos jurídicos e em latim, por exemplo. Nessa situação, verifica-se que o fim da comunicação não foi alcançado, tendo em vista que o cliente era uma pessoa leiga na área do Direito e desconhecia os termos nos quais se basearam a argumentação do advogado, ficando o tu-interpretante sem entender o que o eu – comunicante gostaria de comunicar.

Nesse sentido, para uma boa comunicação, os sujeitos estabelecem acordos, contratos, os quais pressupõem a idéia de um pacto entre duas ou mais pessoas, que se obrigam a cumprir o que foi entre elas combinado com base em liberdades e determinadas condições, restrições. Assim, tem-se que essas restrições e liberdades podem ser da própria língua ou do comportamento lingüístico, neste sentido afirma Oliveira (2003, p. 33),

Não podemos, por exemplo, usar o pronome de primeira pessoa com o verbo na terceira, porque o sistema da língua não o permite, logo a língua tem suas restrições, mas podemos escolher entre duas ou mais formas de estruturar a frase (escolhas sintáticas) [...] Da mesma forma, os contratos de comunicação que regem nossa atividade lingüística permitem certos comportamentos e interditam outros. Por exemplo, no Tribunal do Júri, a parte que não está com a palavra tem direito ao chamado “protesto” (liberdade), desde que o juiz concorde (restrição).

Esse conjunto de restrições e de liberdades inerentes ao ato discursivo deixa ao eu – comunicante uma *margem de manobra*, isto é, um espaço livre dentro do contrato de comunicação para que quem fala ou escreve possa escolher suas palavras, adotar determinado comportamento em relação ao tu – interpretante, escolher a quem se direciona o discurso, usar que variedade da língua (informal, formal, etc.).

Todas essas características relativas à comunicação inserem-se no contexto do contrato. O contrato pressupõe a idéia de acordo, corresponde, segundo o Dicionário Houaiss, ao “pacto entre duas ou mais pessoas, que se obrigam a cumprir o que foi entre elas combinado sob determinadas condições”. Em outras palavras, esse contrato de comunicação é um rito sócio-discursivo que exige a dependência de códigos subentendidos, os quais se manifestam no discurso por meio de ambos os sujeitos da comunicação. Esse rito pode ser definido, da mesma forma que ocorre nos contratos jurídicos, como um conjunto de limites que codifica as práticas sócio-discursivas, que são resultantes das condições, da produção e da interpretação do ato de linguagem.

Além disso, esse contrato possui alguns parâmetros principais. O primeiro deles é de nortear a conduta dos protagonistas do discurso, uma forma de orientar os sujeitos da comunicação no ato discursivo. Ainda, atua no sentido de permitir que o tu-interpretante depreenda os sentidos mínimos manifestados pelo eu-comunicante, uma vez que o contrato fixa limites ao discurso, tornando-se uma via de mão-dupla para as partes. Trata-se, então, de um processo de colaboração, em que os sujeitos se preocupam em serem entendidos, estando atentos às restrições do ato de comunicar.

3) A linguagem jurídica como forma de acesso à justiça

O maior obstáculo encontrado pelo cidadão comum para entender as decisões proferidas pelo judiciário é a relação lingüística de dominação estabelecida [...] “entre aquele que detém

o poder – o magistrado –, e aqueles que anseiam por justiça – as partes” (ANDRADE e BUSSINGUER, 2006, p. 23).

Essa relação de dominação criada entre o magistrado e o cidadão comum pode ser evidenciada pela linguagem utilizada nas decisões judiciais, a qual contém termos técnicos referentes ao âmbito jurídico e palavras escritas na língua latina.

Ao utilizar esse tipo de linguagem, o magistrado impossibilita a compreensão do cidadão comum. Entende-se por cidadão comum aquele que está fora do universo jurídico, mas que possui certo nível de escolaridade e que é capaz de compreender o que está descrito nas decisões judiciais.

Entende-se que [...] o “acesso à justiça” se constitui em um fator básico para um sistema jurídico moderno e igualitário que proporciona que os cidadãos tenham seus direitos garantidos (ANDRADE e BUSSINGUER, 2006, p. 23).

Assim, o acesso à justiça remete à ideia de que o indivíduo, o qual buscou ao judiciário para ter seu conflito resolvido, possa ao menos entender qual foi o resultado dado, pelo magistrado, para a sua demanda. Assim, [...] o acesso à justiça, para nós, traduz-se no acesso à ordem jurídica justa (Idem, p. 26).

Neste sentido, a linguagem pode aproximar ou distanciar o cidadão – afinal linguagem é poder. Quando a linguagem jurídica se coloca a serviço do cidadão, busca-se um texto claro, objetivo, sem os rebuscamentos que marcam a distinção de poder entre quem tem “direito” (curso) e quem tem “direito” de fato.

Um exemplo de aproximação da Justiça do cidadão comum, por meio da linguagem, pode ser evidenciado no trecho a seguir, o qual foi extraído de uma sentença proferida pelo juiz da comarca de Conceição do Coité, Bahia.

Por último, Seu Gregório, os Doutores advogados vão dizer que o Juiz decidiu “extra petita”, quer dizer, mais do que o Senhor pediu e também que a decisão não preenche os requisitos legais. Não se incomode. Na verdade, para ser mais justa, deveria também condenar na indenização por dano moral, quer dizer, a vergonha que o senhor sentiu, e no lucro cessante, quer dizer, pagar o que o Senhor deixou de ganhar. No mais, é uma sentença para ser lida e entendida por um marceneiro.

Na presente sentença, o magistrado lançou mão de uma linguagem clara e que de fácil compreensão, principalmente para o cidadão que confiou ao Judiciário a resolução de seu problema. Apesar do uso de termos técnicos, o juiz explica os seus significados, a fim de que o cidadão seja capaz de entender o que foi dito e enxergar o Judiciário como guardião dos direitos sociais.

Tal fato é uma pequena amostra de como a linguagem é um importante mecanismo de aproximação, uma vez que o magistrado, por meio de sua decisão, coloca a Justiça no mesmo patamar do cidadão, assim, demonstra como ela está presente na sociedade para prestar serviços a todos os seus membros sem distinção.

4) O juridiquês em sentenças

A ciência do Direito sempre esteve vinculada à figura da formalidade, seja pela burocracia de um processo, como também pelo traje e pela linguagem. Embora essa

formalidade esteja tão presente no Direito, é importante destacar que “é o Ser Humano quem faz o Direito e é para ele que o Direito é feito” (CASTRO, 2008, p. 2). Dessa forma, ao analisarmos que o Direito é feito para o homem, seja ele leigo ou não, verifica-se a importância e a responsabilidade que os operadores do direito possuem para repassarem a sociedade os seus direitos.

É sabido que toda ciência, exata, humana ou bioquímica, possui uma linguagem técnica. Assim, conclui-se que o Direito agrega linguagens peculiares do seu meio, que são termos técnicos utilizados sempre que necessários. Vale destacar que a problemática do juridiquês não se caracteriza pelo uso da linguagem técnica do Direito, mas, sim, pelo excesso de formalidade no meio jurídico.

Esse excesso de formalidade gera prejuízo na comunicação entre as partes envolvidas no processo, pois o uso do juridiquês faz com que a linguagem não seja eficaz, já que o contrato de comunicação não foi devidamente respeitado. Segundo Andrade (2009, p. 30), o juridiquês pode de correr de duas formas: “o preciosismo empregado na linguagem jurídica e os problemas que rondam a construção textual na área do direito”.

Como já descrito acima, o juridiquês não ocorre com a utilização dos termos técnicos que, diversas vezes, são necessários serem empregados. Mas sim, com o uso de palavras e expressões rebuscadas que pode se caracterizar pelo preciosismo, que, de acordo com Andrade (2009, p. 30), é “um desvio que contempla o uso descomedido de latinismo, de termos ou expressões arcaicas ou mesmo rebuscadas e de neologismos.”

No entanto, grande parte dos profissionais do âmbito jurídico acredita que escrever bem é escrever com recursos arcaicos, difíceis de compreensão. Pensamento esse equivocado, já que um bom texto não é analisado pelo grau de palavras ou de expressões latinas e rebuscadas. Ademais, ocorre muito, nos textos jurídicos, abreviações que a maior parte dos próprios profissionais de direito não sabem o que significa. Demonstra-se, portanto, um desrespeito à língua portuguesa e à própria sociedade.

Em conformidade, o ministro Edson Vidigal do Superior Tribunal de Justiça

Compara o juridiquês ao latim em missa, acobertando um mistério que amplia a distância entre a fé e o religioso; do mesmo modo, entre o cidadão e a lei. Ou seja, o uso da linguagem rebuscada, incompreensível para a maioria, seria também uma maneira de demonstração de poder e de manutenção do monopólio do conhecimento (ALVARENGA, 2005).

O juridiquês traz prejuízo à comunicação, já que ele gera a quebra do contrato de comunicação, ou seja, com o excesso de formalidade, faz com que as partes do contrato de comunicação não compreendam e não se integram ao sentindo e o entendimento que é fundamental para a efetiva comunicação entre elas (ANDRADE, 2009, p. 30).

Ademais, o operador do direito não pode, de forma alguma, esquecer-se da função social da linguagem utilizada por ele no meio jurídico, pois ele tem uma função muito mais ampla do que simplesmente produzir peça; o operador tem que se preocupar com que o destinatário consiga entender sua mensagem perante sua linguagem usada na peça (ANDRADE e BUSSINGER, 2004). No tocante a isso, Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 131) descrevem que

Os discursos permitem a construção de relações sociais e realizam, assim, a função social da linguagem. As maneiras próprias de falar em um serviço, em um ateliê, em um depósito servem de marcadores de identidade do grupo. Os locutores criam

vocabulários específicos que lhes permitem reconhecer-se como membros de uma mesma coletividade.

Pode-se constatar que o operador do direito deve considerar e se responsabilizar pela função social da linguagem usada em sua área de atuação. Desse modo, o magistrado, por exemplo, deve utilizar uma linguagem formal com o uso até mesmo de palavras técnicas em suas sentenças, mas acessível para as partes envolvidas. A linguagem jurídica usada pelo operador quando bem empregada gera o acesso à justiça. Uma linguagem clara, por exemplo, é mais compreensível do que a linguagem formal e, se contiver significados básicos de palavras técnicas transmitirá a mensagem de forma ainda mais eficaz.

O acesso à justiça é composto por diversas estratégias, como, por exemplo, disponibilidade de defensores públicos para atenderem pessoas que não possuem renda para pagar um advogado. No entanto, não basta conceder meios para que a população consiga chegar ao Judiciário. Além de acessar o Judiciário, a sociedade precisa entender a mensagem dirigida a ela por meio do operador de direito.

Nota-se a importância que a linguagem possui para as sentenças, visto que é por meio dela que o magistrado transmitirá a resolução do conflito para as partes envolvidas no processo.

Voltando à questão do juridiquês, vale descrever que o problema do juridiquês não se encontra apenas em palavras e expressões rebuscadas utilizadas no meio jurídico. Muitas vezes, magistrados criam códigos entendidos apenas por eles, como, por exemplo, abreviações, que acarretam prejuízos no entendimento da mensagem proferidos pelos juízes (ANDRADE, 2009, p. 31).

No que tange ao juridiquês na produção textual, refere-se a textos extensos e de leitura truncada. Ao levar em conta a formalidade que o Direito tanto preza, os textos, como sentenças, em regra, são extensas e difíceis de serem compreendidos (ANDRADE, 2009, p. 34). Segundo Andrade (2009, p. 34),

Este é um dos grandes problemas do texto jurídico – a falta de objetividade. Há um equívoco disseminado no meio jurídico de que é preciso falar muito, citar muito para ser um bom texto. Isso transgride as normas de conduta de um bom texto, primeiro porque não pelo muito falar que um texto será bom – a qualidade de um texto está no desenvolvimento de habilidades textuais –; segundo porque o fato de citar não garante cientificidade, nem qualidade textual.

Compreende, contudo, que o juridiquês está presente não só pelas palavras e expressões rebuscadas, mas também pela má produção textual, como, por exemplo, citações sem relação com o texto e sem comentário sobre o que foi citado e que traz prejuízos para a comunicação textual. Assim, numa sentença em que o magistrado utiliza o juridiquês gerará quebra de comunicação e lesionará o entendimento das partes em sua decisão.

Portanto, é válido afirmar que o magistrado, ao prolatar uma sentença, deve preocupar-se com o emprego do juridiquês, para que não ocorram danos para as pessoas envolvidas, já que é direito delas terem o devido acesso à justiça, ou seja, não apenas conseguir acesso ao Judiciário e sim, ter acesso também aos seus direitos e deveres.

5) A análise do discurso so magistrado nas sentenças

Para se realizar a análise do juridiquês no discurso jurídico, optou-se por analisar o discurso proferido pelos magistrados. Neste sentido, este trabalho utilizou 10 (dez) sentenças jurídicas da área trabalhista, que foram escolhidas através do método aleatório não probabilístico.

O resultado desta pesquisa foi preocupante, já que das 10 (dez) sentenças avaliadas, em 8 (oito) sentenças, foi encontrado o emprego do juridiquês. Além disso, é importante destacar que as sentenças referidas acima foram proferidas em juízo trabalhista, local por onde passam, na maioria das vezes, inúmeros trabalhadores das diversas classes trabalhistas, que nem sempre são instruídos ou tem uma base jurídica a respeito do Direito. Para ilustrar o excesso de formalidade encontrado nessa pesquisa, pode-se exemplificar o vocábulo “exordial” para se referir à peça em que se inicia uma ação, sendo que o próprio art. 282 do Código de Processo Civil se refere a essa peça como “petição inicial”.

Desse modo, pode-se constatar que o discurso do magistrado nas sentenças estudadas foi, em regra, mal utilizado, já que foi encontrado desvio da linguagem jurídica – juridiquês. Esse desvio da linguagem traz consequências graves, como o não acesso das partes do processo dos seus direitos. No discurso jurídico, principalmente, o discurso dos magistrados tem se verificado um discurso incoerente, já que a linguagem agregada pelos juízos gera um divisor entre eles e as partes.

Além disso, segundo Andrade e Bussinger (2001, p. 18), “os magistrados vêm uma relação profunda entre linguagem e acesso à justiça, reconhecendo inclusive a importância da linguagem que eles mesmos utilizam”. Essa importância se deve ao fato de a linguagem ser o meio utilizado pelo magistrado para repassar o conhecimento do processo e o direito e deveres das partes. Com o mau uso da linguagem jurídica, o juiz pode interferir no devido acesso à justiça.

No entanto, é válido ressaltar que, apesar de 80% (oitenta por cento) das sentenças analisadas apresentarem o uso do juridiquês, não se pode esquecer de nomear as sentenças que estão em conformidade com a linguagem técnica, sem o excesso de formalidade.

Assim, pode-se verificar um período de transição, em que os magistrados, mesmo não sendo em maioria, estão preocupados com a linguagem usada em suas sentenças. Para melhor ilustrar, pode-se constatar a decisão proferida pelo juiz:

1.1. Do Estado de Revelia da 1ª Ré e de seus Efeitos. A revelia representa a falta de resposta ou a falta de resposta válida da parte passiva, embora devidamente citada. (1ª Vara do Trabalho. Proc. n. 0039700-35.2010.5.17.0001).

Portanto, percebe-se que houve uma preocupação do juiz em mostrar a quem lê a sentença, o que significa o termo “revelia”, que, para um cidadão comum, alheio à área jurídica, pode parecer ininteligível, obscuro, confuso. Outro exemplo de preocupação do magistrado ao proferir texto decisório (sentença) é quando ele descreve o significado da sigla CIPA (Comissão Interno de Prevenção de Acidentes) caso as partes não saibam ou não conheçam a sigla. Para que, assim, os sujeitos do processo tenham, de fato, um entendimento do que está sendo exposto na sentença.

6) Algumas estratégias para a simplificação da linguagem

O discurso jurídico, principalmente o do magistrado, é aquele que mais se conecta com o cidadão comum, e deve ser elaborado com muita cautela. Isso porque existe a necessidade de fazer com que esse cidadão compreenda a sentença proferida e, por meio dela, possa entender quais são seus reais direitos ou suas devidas obrigações, se for o caso de devedor de alimentos, por exemplo.

Nesse sentido, há alguns elementos, na linguagem jurídica, muito comuns entre os profissionais da área do Direito, que, às vezes, funcionam como um clichê. Expressões como “pólo passivo da demanda”, em uma primeira leitura, pode ser facilmente entendida pelos operadores da linguagem jurídica, tendo em vista que se trata de uma expressão absolutamente normal para esse grupo de pessoas e remete à idéia do conceito da parte no processo que é demandada.

Entretanto, não é sempre que se pode afirmar serem tais expressões inteligíveis. Essa afirmação decorre do fato de que não são todas as pessoas que lidam com o vocabulário jurídico, com a prática jurídica. Em razão disso, quando se quer realizar a comunicação entre advogado e cliente, juiz, autor e réu, por exemplo, o ideal é que se tentem evitar os jargões jurídicos, expressões em latim, linguajar pomposo, rebuscamento inútil, expressões incompreensíveis e exageros verbais que dificultem a compreensão do ato comunicativo pelo cidadão comum.

É essa a proposta do Projeto de Lei 7448/06, da deputada Maria do Rosário (PT-RS), que facilita a compreensão da linguagem utilizada nas sentenças judiciais. O projeto prevê a elaboração, por parte do juiz, de duas versões de sentença: uma destinada aos leigos, com linguagem coloquial e outra com linguagem especializada do Direito, porém mais acessível. Essa é uma proposta que atua como uma forma de estratégia para a simplificação da linguagem, já que não existe na legislação atual nenhum outro procedimento que auxilie o leigo na compreensão da sentença do processo no qual é parte.

Posteriormente à proposição do Projeto de Lei 7448/06, foi proposto pelo deputado José Genuíno (PT-SP) uma modificação ao mesmo projeto, criando-se, assim, um projeto substitutivo, aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça. Por meio desse substitutivo aprovado, os magistrados não serão obrigados a produzir duas sentenças, mas, ao contrário, deverão redigir apenas uma, de forma inteligível e com linguagem coloquial. Além disso, a nova proposta prevê a desnecessidade de se enviar à parte interessada a sentença.

É importante que se comente a importância de haver projeto legislativo neste sentido, uma vez que se o juiz é incapaz de perceber a necessidade de linguagem acessível, proferindo sentenças que valorizam o juridiquês, há outros setores que percebem a importância da linguagem jurídica no cenário.

Para a construção de uma linguagem efetivamente acessível ao cidadão que busca seus direitos, é essencial que os magistrados observem algumas sugestões de construção textual. A primeira delas é tentar sempre evitar o latinismo. Isso decorre do fato de que a grande maioria dos interessados nos textos decisórios não tem o latim como uma linguagem inteligível.

Além disso, é necessário que as sentenças possuam clareza, objetividade e concisão, fatores que colaboram bastante para o melhor entendimento do que se pretende comunicar. Outra idéia interessante é o uso de aposto, que vai se juntar a um termo de valor substantivo ou pronominal extremamente técnico para explicá-lo ou especificá-lo melhor.

7) Considerações Finais

A distância imposta entre o judiciário e o cidadão comum é um obstáculo ao pleno acesso à justiça e principalmente aos seus direitos. Essa distância se perfaz por meio da linguagem, a qual impede que o magistrado transmita sua ideia e produza, assim, a decisão do litígio levado ao judiciário.

É inegável a necessidade de simplificação da linguagem como uma estratégia de aproximação do cidadão comum ao universo jurídico. Tal simplificação já é empregada por alguns juristas trabalhistas, como pode ser verificado no resultado da análise de nove sentenças trabalhistas, as quais continham explicações de determinadas expressões técnicas e latinas e, em boa parte das decisões, o uso de expressões latinas era ínfimo, o que não comprometia o entendimento da ideia transmitida.

Porém, a situação narrada não é a realidade encontrada, uma vez que a maior parte dos juristas é tradicionalista e faz o uso exacerbado de expressões latinas e técnicas, o que torna o texto truncado e de difícil entendimento.

Dessa forma, é preciso conscientizar os profissionais do Direito e principalmente os estudantes de que o uso exacerbado de expressões técnicas e latinas torna o texto jurídico inacessível e incompreensível pelos maiores interessados, que são os cidadãos que recorrem à Justiça em busca do seu direito lesado. É importante que os magistrados não se esqueçam de que as suas decisões são para o próprio cidadão e imprescindível que ele consiga entender o resultado da decisão por meio da leitura da própria decisão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos; BUSSINGER, Marcela de Azevedo. A linguagem jurídica como estratégia de acesso à justiça: uma análise do processo de interação lingüística entre o magistrado e as partes. **Panóptica**, Vitória, ano 1, n. 1, set. 2006, p. 22-45. Disponível em: <www.panoptica.org>. Acesso em: 28 nov. 2010.

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. **A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais**: uma análise da argumentação jurídica. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=231>. Acesso em: 26 jul. 2010.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Linguagem Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. O ato de linguagem como encenação. In: _____. **Langage et discours**: elements de semiolinguistique. Paris: Hachette, 1983. (fotocópia de texto traduzido).

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Coordenação da tradução: Fabiana. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** Revisor: José E. Andrade. Publicada em 1980. Digitalizada em 2004. <http://www.scribd.com/doc/12876624/Colecao-Primeiros-Passos-O-Que-e-IdeologiaMarilena-Chauí>

MOREIRA, Luiz. **Direitos Humanos**: a proposta transcendental de Otfried Höffe. Síntese, Revista de Filosofia. Belo Horizonte, v. 29, n. 93, 2002. (artigo) <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/viewFile/536/959>

OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

A TEORIA DA RELEVÂNCIA NO DISCURSO JURÍDICO¹

Géssica de Oliveira Silva (FDV)

Isabelle Rangel da Costa (FDV)

Mariana Silva Oliveira (FDV)

Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (FDV)

RESUMO: Para realizar o presente estudo, parte-se do pressuposto de que a linguagem deve ser clara, objetiva, sem ambiguidade, breve, ordenada, sem obscuridade e acessível ao público a que se destina, mesmo quando se tratam de textos técnicos científicos, conforme o princípio da cooperação. Diante disso, vê-se que, na esfera jurídica, há textos que produzem um abismo entre o produtor e o receptor, o que resulta em problemas para a compreensão e interpretação textual. Dessa forma, cabe analisar a Teoria da Relevância, que põe em evidência aquilo que as pessoas observam, por considerar relevante. Nesse sentido, este estudo tem como objetivo analisar, por meio de pesquisa documental, a linguagem empregada no discurso jurídico presente nos textos científicos de Direito Penal, em livros de três autores diferentes, visto que os manuais científicos abordam um mesmo assunto de formas distintas e, muitas vezes, confusas. Além disso, muitos textos jurídicos apresentam citações exacerbadas, exemplos repetitivos, frases extremamente longas, notas de rodapé extensas e confusas, e até mesmo uma certa poetização do assunto tratado. Assim, para desenvolver este estudo, recorreu-se ao método de abordagem hipotético dedutivo, assim como a uma pesquisa bibliográfica, centrada nos pressupostos teóricos de Sperber e Wilson (1995, 2005), Silveira e Feltes (1997). Tais textos tratam da teoria da relevância, além do suporte teórico de gêneros textuais no discurso jurídico, centrado na tese de doutorado de Andrade (2007). Vale esclarecer ainda que, para Grice (1975), existem máximas básicas da conversação, dentre elas a da relevância.

1) Introdução

Entender o que o outro quis dizer é sempre uma aventura. A arte de compreender o outro e depreender os sentidos apresentados em um diálogo informal, em um telejornal, ou mesmo em uma palestra científica é um terreno árido – mesmo quando se tem o outro ali, “quase que presencial”. Imagine, então, o deserto que é caminhar pelas trilhas do texto escrito, ainda mais quando se trata de áreas específicas da sociedade. Este é o nosso desafio em trabalhar com o discurso jurídico.

Esse domínio discursivo é pautado essencialmente na linguagem. No entanto, não raro, vê-se que os atores deste ambiente encobrem suas intenções ou não são muito felizes em expressar suas ideias. Por isso, é necessário que nos debruçemos sobre esse discurso para verificar como têm sido produzidos os estímulos para a produção textual e averiguar quais os problemas que prejudicam ou desestimulam a leitura.

Para tratar acerca disso, recorreremos à Teoria da Relevância, objeto deste estudo, uma vez que visa apresentar um discurso compreensível entre o enunciador e o receptor, pondo em evidência aquilo que as pessoas observam por considerar relevante. Na verdade, a relevância parte do princípio de que a maior quantidade de estímulos linguísticos que produzem efeitos cognitivos desperta maior atenção no leitor, o que, por sua vez, dispensa menos energia para a compreensão.

¹ Este artigo é resultado do Núcleo de Estudos de Linguagem Jurídica – MELJ. O artigo foi orientado pela Profa. Dra. Valdeciliana da Silva Ramos Andrade.

Para desenvolver este estudo, restringir-nos-emos ao gênero técnico-científico, uma vez que o discurso jurídico se materializa em vários gêneros distintos (decisório, processual, opinativo, normativo, técnico-científico – Andrade, 2007). Tal escolha se deu porque, no âmbito jurídico, há vários manuais científicos que abordam um mesmo assunto de formas distintas. Devido a isso, para sermos precisos, procedeu-se uma escolha aleatória de três obras da área do Direito Penal, Bitencourt (2004), Greco (2010) e Hungria (1983). Para delimitarmos melhor o objeto de análise, selecionamos um capítulo que é comum nessas obras – a parte dos crimes sexuais. A seleção desse *corpus* para análise se deve ao fato de tentar mostrar, empiricamente, como a linguagem técnico-científica no Direito se comporta e constatar os problemas referentes à linguagem utilizada no que toca aos estímulos interpretativos.

Assim, parte-se do método hipotético dedutivo, como método de abordagem, visto que partimos de uma lacuna, qual seja: os textos científicos, na área do Direito, não produzem estímulos necessários para a leitura e para a fixação de conteúdos relevantes. Além disso, recorreremos à pesquisa bibliográfica e à pesquisa documental, visto que usamos as obras de Direito Penal como documentos para a análise da linguagem científica. Com relação às bases teóricas, utilizamos, num primeiro momento, para tratar do processo de interação comunicativa, as máximas conversacionais de Grice; num segundo momento, centramo-nos nos pressupostos da Teoria da Relevância, desenvolvida por Dan Sperber e Deirdre Wilson (1995, 2005), além da obra de Silveira e Feltes (1997).

A fim de apresentar este estudo de forma mais didática, a divisão do trabalho foi feita, em princípio, abordando as questões teóricas sobre o processo de interação discursiva com ênfase nas máximas conversacionais e no princípio de cooperação; após, tratou-se da Teoria da Relevância e da aplicação desta ao discurso jurídico. Em seguida, partiu-se para análise do *corpus*, destacando, dentre os elementos que podem oferecer um estímulo para a atenção do leitor quatro aspectos, a saber: a extensão dos parágrafos ou mesmo de frases; a estrutura metafórica; o emprego de citação e a existência de nota de rodapé.

Estudar o universo discursivo forense é trilhar um caminho árduo, especialmente, quando se trata de textos científicos e de autores consagrados. O propósito deste estudo é tão somente propor um repensar acerca dos textos que são apresentados à comunidade acadêmica. Eis o nosso desafio!

2) O processo de interação discursiva

Debruçar sobre a linguagem é um desafio, pois este é um terreno árido, em que não há muitas certezas. Apesar disso, a linguagem permite que os seres humanos se comuniquem e criem entre si redes de interação nas quais se constroem vínculos sociais, afetivos e, até mesmo, jurídicos.

Embora as redes de interação perpassem toda a sociedade, o processo comunicativo não é algo tão simples como às vezes se pensa. A comunicação efetiva ultrapassa a mera noção de codificação e decodificação de signos. O processo interpretativo demanda a existência de inferências, pois entre o que se diz e o que se compreende há uma teia de ideias que nem sempre são nítidas.

Para que haja êxito na produção de sentidos, é importante que os sujeitos do discurso – tanto quem enuncia, como quem recebe a enunciação – cooperem para que exista

comunicação, isto é, os sujeitos do discurso são co-participantes do processo de comunicação. Caso algum desses sujeitos se negue a ser cooperador, há um vácuo que irá produzir falhas no que se está comunicando, visto que o processo de compreensão de um texto requer esforço de ambas as partes, não só para depreender o que está posto, mas também para identificar o que está implícito – o que se pode inferir de dada situação ou de dado discurso.

A partir dessa concepção de que o texto ultrapassa a mera codificação, Grice (1975) estabelece que as interações comunicativas verbais estão vinculadas a uma espécie de acordo de cooperação. Assim, ele concebeu o Princípio de Cooperação, o qual é pautado por máximas conversacionais que permitem vislumbrar, com maior clareza, o processo de comunicação. Deste modo, as máximas são balizas para nortear a relação entre os sujeitos da enunciação. Vejamos, pois, estas máximas:

Máxima da quantidade. Remete à quantidade de informação que deve ser veiculada em uma enunciação: torne sua mensagem tão informativa quanto ela for necessária para a conversação; não dê mais informação que o necessário.

Máxima da qualidade. Refere-se à veracidade do que é dito: não afirme algo para o qual não há evidência adequada; não afirme o que você crê ser falso.

Máxima da relevância. Trata da pertinência da mensagem: seja relevante.

Máxima do modo/ maneira. Está ligado ao processo textual em si – evite obscuridade de expressão; evite ambiguidade; seja breve (evite prolixidade); seja ordenado.

Quanto a isso, observemos o trecho “Nem é de confundir a efetiva resistência com a instintiva ou convencional relutância ao pudor, ou com o jogo de simulada esquiva ante uma vis grata, como o daquelas ninfas de que nos fala Camões” (Camões apud Hungria, 1983, p.108).

Diante do exemplo dado, vamos averiguar máximas conversacionais. Portanto, o leitor, ao ler Hungria, deve estar ciente de que a linguagem é mais erudita. Tal compreensão infere que o leitor se mostra disposto a compreender o que o autor disse. Assim, vê-se que o autor estabelece um paralelo entre “efetiva resistência”, “instintiva ou convencional relutância ao pudor” e “o jogo de simulada esquiva ante uma *vis grata*” – máxima da quantidade. Além disso, a máxima da qualidade é respeitada também, no entanto a máxima da relevância não o é, uma vez que o autor estabelece comparação com as “ninfas” de Camões, que nem sempre são conhecidas de todos, o que acaba por prejudicar a compreensão e, conseqüentemente, a máxima do modo, já que o autor é prolixo e obscuro ao trazer tantos paralelos.

Outra circunstância pode ser vista em “A fraude grosseira tem o condão de afastar a infração penal pois a vítima não estaria se entregando enganosamente ao agente, uma vez que, como diz a parte final do art. 215 do Código Penal, a utilização desse meio não impediria ou mesmo dificultaria a sua livre manifestação de vontade” (Greco, 2010, p.498). Neste exemplo, as máximas conversacionais também podem ser visualizadas, tais como a da quantidade, em que o parágrafo citado apresenta apenas as informações pertinentes, o que automaticamente produz efeito na máxima da qualidade. Por fim, as máximas da relevância e do modo manifestam-se de forma que o discurso é relevante e, também, claro.

3) Teoria da Relevância

A partir dessa concepção de Grice (1975) que o processo de comunicação ultrapassa a simples codificação, Dan Sperber e Deirdre Wilson (1995) apresentam uma teoria de

comunicação pautada no princípio de que, em geral, o ser humano presta atenção em estímulos que, de algum modo, vêm ao interesse de quem enuncia e se adequa às circunstâncias do momento. Assim, a Teoria da Relevância traz, para o discurso, uma abordagem pragmático-cognitiva, que é, segundo os autores, indissociável da comunicação humana.

À luz das concepções desta teoria, as intenções podem estar evidentes ou discretas, mas isso é produzido de forma intencional. Por isso, as “expectativas de relevância geradas por um enunciado são precisas e previsíveis o suficiente para guiar o ouvinte ou o leitor na direção do significado do falante ou do enunciatador do texto [...] (Sperber; Wilson, 2005, p. 223).

Neste sentido, Silveira e Feltes (2002) informam que o modelo proposto por Sperber e Wilson (2005) está centrado em duas características conjugadas e fundamentais na comunicação humana, a saber: ser ostensiva por parte do comunicador e ser inferencial por parte do ouvinte.

Assim, qualquer enunciado pode ter ou não a nossa atenção. Ao se produzir um enunciado, este se torna comum tanto para o sujeito que enunciou quanto para o sujeito que recebe a enunciação. Aquele espera que sua intenção comunicativa desperte atenção deste, isto é, espera que sua comunicação seja relevante. Se isso se concretizar, quem recebeu a enunciação fará inferências a partir do que foi enunciado, acrescidas das informações que constam em seu ambiente cognitivo, que é o conhecimento de mundo que a pessoa possui.

Deste modo, Sperber e Wilson (2005, p. 223) asseguram que

Relevância é uma propriedade potencial não somente de enunciados e outros fenômenos observáveis, mas de pensamentos, memórias e conclusões de inferências. Nos termos da Teoria da Relevância, qualquer estímulo externo ou representação interna que fornece um input para processos cognitivos pode ser relevante para um indivíduo em algum momento. De acordo com a Teoria da Relevância, enunciados geram expectativas de relevância não porque falantes obedeçam a um princípio de cooperação ou a alguma outra convenção comunicativa, mas porque a busca pela relevância é uma característica básica da cognição humana, que comunicadores podem explorar.

A relevância é, então, um processo de seleção inconsciente de entrada de dados para o ambiente cognitivo. Essas entradas (*inputs*) podem ser materializadas das mais diversas formas no discurso jurídico – negrito, metáfora, exemplo, analogia, etc. Quando este *input* se conecta a uma informação dada (*background* disponível), produz conclusões que são relevantes para o interlocutor. Assim, na visão de Sperber e Wilson (2005, p. 223)

[...] um input é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um EFEITO COGNITIVO POSITIVO. Um efeito cognitivo positivo é uma diferença vantajosa na representação de mundo do indivíduo: uma conclusão verdadeira, por exemplo. Conclusões falsas não são posses vantajosas; elas são efeitos cognitivos, mas não são efeitos positivos.

Ao se tratar de efeito cognitivo positivo, é possível pensar em efeito cognitivo negativo, que seria aquele que afasta o leitor e co-participante do processo discursivo do processo de leitura e compreensão do texto. Com efeito, textos que apresentam notas de rodapé excessivas se encontrariam neste rol, pois, em geral, as notas de rodapé extensas e excessivas acabam por

afastar o leitor. Neste caso, o *input* não seria considerado relevante, mas estressante. E o *input* válido somente ocorre quando seu processamento produz efeitos cognitivos positivos.

Dentre os diversos tipos de efeito cognitivo – fortalecimento, revisão ou abandono de suposições disponíveis –, o tipo de efeito cognitivo mais significativo se dá quando “o processamento de um *input* em um contexto é uma IMPLICAÇÃO CONTEXTUAL, uma conclusão dedutível em conjunto do *input* e do contexto, mas não do *input* nem do contexto isolados” (Sperber; Wilson, 2005, p. 223). Tais efeitos contextuais permitem que o indivíduo, num processo de interação, modifique suas concepções, suas crenças, seu comportamento. Enfim, proporcionam que haja alterações nos ambientes cognitivos que são o alicerce do processo comunicativo.

É bom lembrar que relevância não está restrita a um processo de compreensão completo ou incompleto, mas remete a uma questão de graus, visto que há *inputs* potenciais que podem ser muito relevantes para nós, no entanto, por diversos motivos, não nos atemos a eles numa dada circunstância. À luz disso, para que um *input* seja reconhecido entre os demais, segundo a Teoria da Relevância (Sperber; Wilson, 2005, p. 225), não é somente necessário que ele seja relevante, mas também é necessário que ele

[...] seja mais relevante do que algum *input* alternativo disponível para nós ao mesmo tempo. Intuitivamente, em contextos idênticos, quanto maior o valor das conclusões alcançadas pelo processamento de um *input*, mais relevante ele será. Nos termos teóricos da Teoria da Relevância, em contextos idênticos, quanto maiores forem os efeitos cognitivos positivos alcançados pelo processamento de um *input*, maior será a relevância.

Diante disso, o que faz um estímulo ser percebido não são apenas os efeitos cognitivos, pois tais efeitos podem não ser notados num momento e o ser em outro. Assim, “a mesma suposição contextual mais ou menos acessível e um mesmo efeito cognitivo mais fácil ou mais difícil de derivar” (Sperber; Wilson, 2005, p. 224).

Deste modo, vê-se que o processamento de informações demanda, por parte do leitor, um esforço no sentido de compreender o que está posto e de estabelecer as redes cognitivas em que residem os efeitos contextuais. É claro que quanto mais evidente for a intenção comunicativa, menor esforço e maior facilidade de reconstrução dos sentidos por parte do leitor. Mas o inverso também é verdadeiro! No tocante a isso, Silveira (2002, p. 44) informa que

Todo processamento de informação exige algum esforço, algum dispêndio de energia mental em nível de atenção, memória e raciocínio. O esforço está numa relação comparativa com os benefícios que são alcançados, os quais, nesse caso, são os efeitos cognitivos. De uma maneira geral, a mente opera de modo produtivo e econômico, no sentido de alcançar o máximo de efeitos com um mínimo de esforço.

Por causa dessa proporção entre esforço e compreensão, Sperber e Wilson (2005) aduzem que “quanto maior for o esforço requerido de percepção, de memória e de inferência, menor será a recompensa pelo processamento do *input* e, por isso, um menor merecimento de atenção. Nos termos teóricos da Teoria da Relevância, em contextos idênticos, quanto maior o ESFORÇO DE PROCESSAMENTO requerido, menos relevante será o *input*”.

Já que a Teoria Relevância está relacionada à equação em termos de efeitos cognitivos e de esforços de processamento, Sperber e Wilson (2005, p. 225) definem as condições para que haja relevância:

- a. Em contextos idênticos, quanto maiores forem os efeitos cognitivos positivos alcançados pelo processamento de um *input*, maior será a relevância do *input* para o indivíduo nessa situação.
- b. Em contextos idênticos, quanto maior for o esforço de processamento despendido, menor será a relevância do *input* para um indivíduo nessa situação.

A existência do efeito cognitivo está relacionada à de um *input*, em suma, quanto mais eficaz o *input* empregado, mais efeitos cognitivos e maior a relevância. Além disso, se o *input* for bom, mas, para compreendê-lo, se o leitor tiver que investir esforço mental, o texto se tornará cansativo, visto que um texto é relevante se houver um pequeno gasto de esforço mental.

Tais concepções são evidentes no seguinte fragmento:

Devemos aplicar, in casu, aquilo que, em criminologia, é conhecido como síndrome da mulher de Potifar, importado dos ensinamentos bíblicos. Para quem nunca teve a oportunidade de ler a Bíblia, resumindo a história que motivou a criação desse pensamento criminológico, tal teoria foi originária do livro de Gênesis, principalmente do capítulo 39, onde é narrada a história de José, décimo primeiro filho de Jacó (Greco, 2010, p. 472).

Após esse trecho, o autor continua a contar a história em mais duas páginas. Aqui há duas realidades a serem observadas, quais sejam: o leitor conhece a história de José ou o leitor desconhece a história de José. No primeiro caso, se ele conhecer a história, poderá fazer saltos na leitura e considerará interessante a relação conduta bíblica e Direito penal. Já, no segundo caso, se o leitor não conhecer a história e tiver que ler duas páginas para compreender a analogia, haverá muito esforço por arte de quem lê, que considerará o texto cansativo e o *input* desencadeador de compreensão será negativo, pois não estimula a leitura.

À luz dessa concepção da Teoria da Relevância, é possível dizer que há mecanismos linguísticos (texto escrito) em contextos comunicativos que conduzem à interpretação de determinadas intenções implícitas ou não. Tais mecanismos, para alcançar o sucesso comunicativo, devem produzir efeitos cognitivos e demandar esforço mínimo para que a comunicação seja, de fato, relevante e significativa para o leitor, uma vez que Silveira (apud Silveira e Feltes, 2002, p.53) assevera que, “comunicar é requisitar a atenção de alguém através de um estímulo ostensivo; conseqüentemente, comunicar é implicar que a informação comunicada é relevante, o que garante a presunção da relevância ótima”.

Apesar da clareza do que seja este “estímulo ostensivo”, se o autor de um texto recorrer a um estímulo negativo, é possível falar em irrelevância de determinado conteúdo?

Conquanto isso pareça drástico, no universo do discurso jurídico, é muito comum ver autores que buscam afastar seus leitores com estratégias linguísticas que comprometem a clareza. Apenas para exemplificar, podemos falar de textos com várias notas de rodapé, parágrafos extremamente longos, linguagem arcaica, estruturas inversas e, não raro, frases

intermináveis que não remetem a nada, dentre outras nuances que perpassam a realidade do discurso jurídico.

4) A Teoria da Relevância e o discurso jurídico

O discurso jurídico tem um cenário discursivo específico, tanto que há uma linguagem própria, mas que tem buscado cada vez mais se tornar acessível às várias camadas da população. Prova disso é que, atualmente, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tem imposto a necessidade de os juízes produzirem textos claros, não só para os profissionais da área jurídica, mas também para as pessoas leigas, que tenham um bom conhecimento de mundo (saber elocutivo).

Além dessa necessidade de clareza no texto jurídico decisório (o que é produzido pelos magistrados ao decidir algo), o próprio texto técnico-científico precisa ser mais acessível, pois nem sempre o discente do curso de Direito consegue “entender” o que determinado autor quis dizer.

Vale esclarecer apenas que, no discurso jurídico, há uma infinidade de gêneros textuais que variam de acordo com os sujeitos comunicativos e com as posições discursivas ocupadas pelos sujeitos, numa dada cena discursiva (Andrade, 2007).

Por isso, a teoria da relevância se faz importante nesse gênero textual, isto porque ela mostra a necessidade de se construir um discurso acessível tanto para leitores leigos quanto para os leitores da área jurídica, pois é necessário que haja *inputs* e que estes se somem ao conhecimento de mundo das pessoas, produzindo, assim, efeitos cognitivos que conduzem a uma maximização da compreensão.

A teoria da relevância preconiza a existência de construções linguísticas e estratégias discursivas que facilitem o processo de compreensão, por isso é importante a existência de texto claro, sem ambiguidade, direto, não extenso, de modo que a relação entre os sujeitos do discurso seja feita de maneira positiva, ou seja, que a mensagem passada pelo enunciador seja transmitida e compreendida pelo receptor.

5) O discurso científico no âmbito do Direito Penal: a perspectiva da Teoria da Relevância

Para analisar o discurso científico, fez-se um recorte numa área do Direito – Direito Penal –, mais especificamente o capítulo referente aos crimes sexuais, pois era um capítulo comum aos três livros, inclusive com temáticas extremamente semelhantes. Ademais, recorreu-se à Teoria da Relevância, a partir dos pressupostos da existência de *inputs* e de esforço gasto para a compreensão. Além disso, procedeu-se à delimitação do que será visto nos textos de Hungria, Greco e Bittencourt, a saber: extensão de frases ou de parágrafos; utilização de metáforas; emprego de citação e uso de notas de rodapé.

5.1) Quanto à estrutura do parágrafo/frases

O parágrafo é uma unidade de composição em que se desenvolve uma ideia básica e é uma unidade de sentido, pois abarca um processo de raciocínio completo. Ele pode, por si só, formar um texto ou pode se agregar a outros parágrafos que tenham uma temática comum,

numa progressão contínua da idéia que perpassa os parágrafos para formar o texto. Além disso, segundo Othon Moacyr Garcia (2003, p. 220), o parágrafo é “indicado materialmente na página impressa ou manuscrita por um ligeiro afastamento da margem esquerda da folha” ou atualmente é indicado pelos espaços que há entre um bloco escrito e outro (parágrafo americano).

Deve-se destacar que o parágrafo tem papel fundamental no processo de produção e no processo de apreensão da atenção do leitor, pois “o parágrafo facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as ideias principais da sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios” (Garcia, 2003, p. 220).

Vale esclarecer ainda que a extensão do parágrafo varia – pode ser de uma linha ou de uma página inteira. Mas o que vai determinar a extensão é a intenção comunicativa de quem enuncia e o fato de que cada parágrafo contém uma idéia que deve ser desenvolvida. Assim que o pressuposto do parágrafo se materializa, não é necessário que o mesmo se estenda mais. Em virtude disso, é recomendável que um parágrafo não se estenda além de 15 linhas e que, em geral, inicie com o tópico frasal, pois, deste modo, o objetivo comunicacional do parágrafo é mais evidente.

Diante disso, temos que o parágrafo, quando apresenta uma extensão menor e se inicia com o tópico frasal, produz um *input* positivo, visto que produz no leitor a satisfação por ter compreendido o propósito daquela unidade comunicacional. É bom lembrar que o inverso é verdadeiro.

Assim, dos autores analisados, Rogério Greco apresentou tanto parágrafos longos, quanto parágrafos curtos. No que tange aos longos, a leitura tornou-se cansativa e de difícil compreensão, tal como exemplo abaixo:

Mesmo que numa comparação quantitativa, ou seja, mesmo fazendo-se os cálculos matemáticos para se concluir que, na vigência da lei anterior, o agente que viesse a praticar um estupro, por exemplo, contra vítima menor de 14 (catorze anos), teria, em virtude da previsão constante no art. 9 da Lei n 8.072/90, sua pena aumentada em metade, o que faria com que a pena mínima fosse calculada em 9 (nove) e a máxima em 15 (quinze) anos, e que no atual delito de estupro de vulnerável, que prevê a mesma hipótese, a pena mínima cominada ‘e de 8 (oito) e a máxima de 15 (quinze) anos, não poderíamos com um suposto argumento de beneficiar o agente, substituir o aumento previsto na Lei 8.072/90, a fim de aplicar-lhe a pena mínima do atual tipo penal (art. 217-A), vale dizer, 8 (oito) anos (Greco, 2010, p. 482).

Vê-se, nesse texto, que o emaranhado de informações cria uma teia de confusões no processo cognitivo do leitor que não tem muita clareza do que está sendo dito. Com efeito, há um gasto de força maior para que o leitor compreenda. Em razão disso, os parágrafos longos são desestimulantes para a leitura, ou seja, há uma pré-indisposição para a leitura. É possível verificar que o parágrafo longo, em geral, funciona como uma espécie de *input* negativo.

O segundo discurso jurídico analisado foi de Cezar Roberto Bitencourt. Este autor teve mais concisão em suas ideias, pois foi o que redigiu o texto científico de forma mais curta comparado com os outros autores, isso produziu, necessariamente, mais clareza. Em decorrência disso, a compreensão do assunto se torna mais fácil.

Isso pode ser visualizado no parágrafo a seguir: “Consuma-se o assédio sexual, na verdade, independentemente de a vítima submeter-se à chantagem sexual constrangedora”

(Bitencourt, 2004, p.42). Vê-se nesse exemplo, portanto, que este parágrafo é claro em sua ideia, pois foi redigido de maneira curta e sem trazer dúvidas quanto a sua interpretação.

Ademais, Hungria também redigiu seu texto com parágrafos adequados, de maneira correta, posto que não eram nem tão longos, nem tão curtos. As estruturas eram suficientes para trazer as ideias com clareza para o leitor.

Nesses dois últimos casos, viu-se uma maior aceitação no momento da leitura e, conseqüentemente, maior aceitação dos pressupostos veiculados.

5.2) Estrutura metafórica

Apenas para esclarecer, metáfora, em sentido abrangente, seria transposição de traços entre domínios distintos. Isso se dá por meio de um mecanismo cognitivo. Quando um enunciador recorre a uma metáfora, ele espera que o outro consiga depreender os elementos cognitivos que estão sendo veiculados, por isso a metáfora, num sentido mais estrito,

[...] pode ser vista como um processo cognitivo por meio do qual o locutor utiliza a denominação de um elemento pertencente a um domínio conceitual para referir-se a um outro elemento pertencente a um domínio distinto do primeiro. Esse processo leva à superposição de, pelo menos, dois esquemas conceituais, implicando a suspensão de conceitos ordinários envolvidos e o rearranjo do esquema conceitual (Carvalho; Souza, 2003, p. 31).

Greco utiliza a estrutura metafórica em alguns trechos, pois é comum fazer citações bíblicas no meio do texto, por exemplo, a passagem bíblica da mulher de Potifar.

José era um belo era um belo tipo de homem simpático. Algum tempo depois, a mulher do seu dono começou a cobiçar José. Um dia ela disse: Venha, vamos para a cama. Ele recusou, dizendo assim: Escute! O meu dono não precisava se preocupar com nada nessa casa, pois eu estou aqui, Ele me pôs como responsável por tudo que tenho. Nesta casa eu mando tanto quanto ele. Aqui eu posso ter o que quiser, menos a senhora, pois 'e mulher dele. Sendo assim, como poderia eu fazer uma coisa tão imoral e pecar contra Deus? (Greco, 2010, p. 472).

Neste trecho, Greco faz alusão ao texto bíblico, para depois estabelecer paralelos com o Direito Penal. Este é um tipo de recurso interessante para se utilizar, principalmente para exemplificar uma situação de forma a dinamizar o assunto, por meio de poesias, bíblia, literatura, menção à arte. Porém, quanto utilizado demasiadamente, muitas vezes foge do seu objetivo, pois o texto bíblico, invariavelmente, relaciona-se à religião.

Já, Bitencourt, ao tratar do assunto dos crimes sexuais, não faz uso desse tipo de recurso. Contudo, não se pode afirmar que essa estrutura não é em nenhum momento utilizada em sua obra, visto que apenas uma parte dela é que foi analisada.

Em relação a Hungria, observou-se que, na obra, o autor fez bastante uso de metáforas, por exemplo, a citação da obra "Lusíadas" - "Fugindo as ninfas vão por entre os ramos, Mas, mais industriosas que ligeiras, pouco a pouco sorrindo, e gritos dando, Se deixam ir dos galgos alcançando [...]" (Camões apud Hungria, 1983, p.108).

Em relação a esse tema, é necessário dizer que o seu uso pode ser atrativo, isto é, produz uma maior quantidade de efeitos cognitivos o que torna o texto mais relevante. Apesar disso, o Greco não foi feliz em suas escolhas, uma vez que fez uso de metáfora exageradamente. Neste sentido, o excesso de previsibilidade pode provocar no leitor desinteresse para leitura.

5.3) Emprego de citação

Todo texto é, em alguma medida, a retomada de outros textos – este é um princípio básico da intertextualidade, que pode se manifestar por meio de citações literais e por meio de paráfrases.

O texto científico recorre, invariavelmente, ao emprego intertextual e, especialmente, o uso da citação literal. O emprego desse tipo de citação confere ao texto maior credibilidade, pois releva que o autor se preocupou em fazer uma pesquisa séria para fundamentar a sua palavra.

O uso da citação tem um efeito cognitivo positivo, desde que haja bom senso na quantidade de citações empregadas, pois pode ter um efeito negativo e de repulsa de leitura se houver um exagero quanto ao emprego desse recurso.

No que tange a esse item, Greco apresentou o maior número de citações longas (75,5%), o que deixa o texto confuso e, assim, prejudica a leitura – este tipo de leitura demanda um gasto grande de esforço, o qual diminui a relevância. Quanto às citações pequenas, ele ocupou o último lugar com 27,4%, mas não apresentou citações em língua estrangeira – o que pode gerar repulsa por parte do leitor.

Já Bitencourt apresentou a maior porcentagem de citações adequadas (85%). Isto significa dizer que ele as fez em língua portuguesa e em um tamanho não tão extenso quanto os outros autores. Isso é um ponto positivo, já que esse recurso serve para auxiliar, mas, muitas vezes, acaba por atrapalhar.

Na obra de Hungria, apesar de muitas citações serem adequadas (47,2%), observou-se que as inadequadas foram, praticamente, a metade das anteriores (22,9%), o que demonstra um texto carregado de informações que não são necessárias e acabam por poluí-lo. Há, ainda, que se falar nas citações em língua estrangeira (29,8%), um uso da mesma de forma errôneo, uma vez que exacerbado e, principalmente, sem tradução, o que também gera a incompreensão do texto, já que nem sempre o leitor entende a língua estrangeira que foi escrita.

Isso é melhor visualizado no gráfico a seguir:

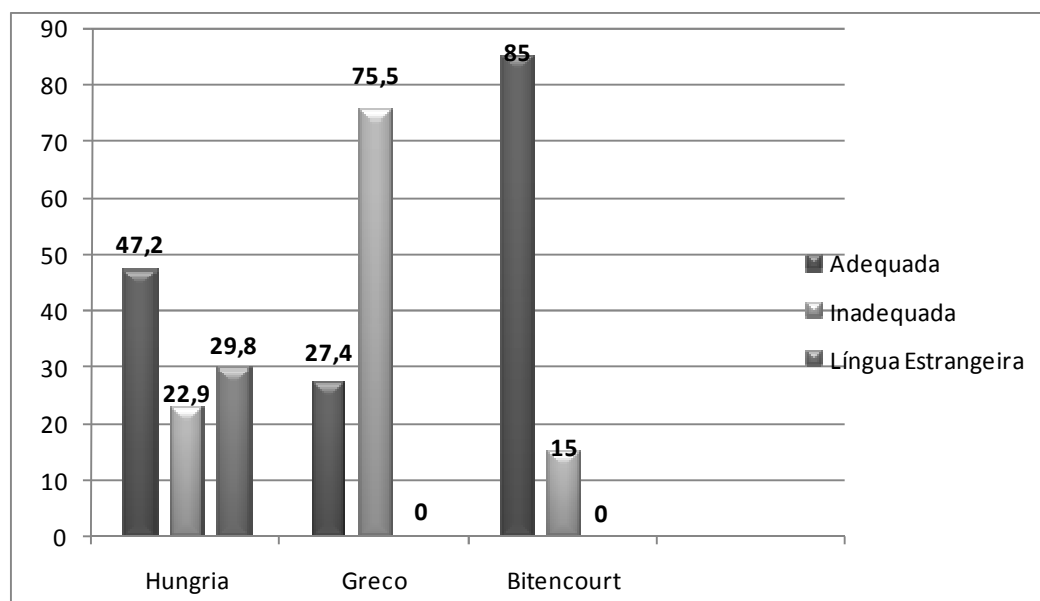


Gráfico 1 – Emprego de citação

5.4) Notas de rodapé

As notas de rodapé ou de final de capítulo devem conter informações que não foram contempladas no texto, por não serem fundamentais para o conteúdo e se constituírem em uma informação adicional, mas dispensável. Tais notas podem ser de duas naturezas: explicativas e de referência. As primeiras visam trazer breves informações ou esclarecimentos ao conteúdo textual e também podem ser utilizadas para conter a versão original de um texto traduzido no corpo do texto. Já as segundas servem para fazer indicação bibliográfica de alguma fonte mencionada no corpo do texto.

Para a teoria da relevância, que valoriza o esforço mínimo por parte do leitor como forma de agilizar o processo de compreensão, o emprego de notas de rodapé pode se tornar um desalento para a leitura, pois um texto que tenha muitas notas traz implícitas algumas informações – o texto é muito denso (complicado); o autor é meticuloso demais (prende-se a detalhes); não há uma seleção de fato do autor entre o que deve estar no texto e o que deve estar na nota; a nota pode ser mais importante que o texto. Diante disso, a nota de rodapé pode funcionar como um *input negativo*, ou seja, produzir desestímulo para o que está posto.

Em nossa análise, vimos o uso exacerbado de notas de rodapé de caráter referencial no texto de Greco (85,1%). Já as notas de rodapé explicativas formam 14,8% e as grandes 2,4%. Entende-se por nota de rodapé grande aquela que visualmente polui o texto devido a sua extensão.

Quanto a esses dados, observa-se um ponto negativo ao se empregar tantas notas de referência, uma vez que isso denota que o texto do autor (Greco) é mera compilação do que outros já disseram, o que faz com que ele perca a sua identidade no discurso, no momento em que traz a voz de muitos autores para seu texto.

Quanto a Bitencourt, as notas de rodapé empregadas foram, mais da metade, de caráter referencial (65,5%) e também consideradas adequadas, ou seja, eram pequenas. Foram redigidas em língua portuguesa e as notas que foram explicativas, de fato, retomavam o assunto de maneira mais clara, o que é um ponto positivo.

Já Hungria foi o que mais utilizou as notas, principalmente a nota de rodapé explicativa (79,5%), que, por diversas vezes, seria melhor que fossem colocadas no corpo do texto, por tratarem de informações importantes. Em relação a notas de rodapé extensas (11,8%), apresentou uma grande quantidade relevante, o que pode tirar a atenção do leitor. Comparado com os outros autores, ele foi o que menos se utilizou da nota referencial, com apenas 13,5%.

Tais informações podem ser visualizadas com mais nitidez no gráfico a seguir:

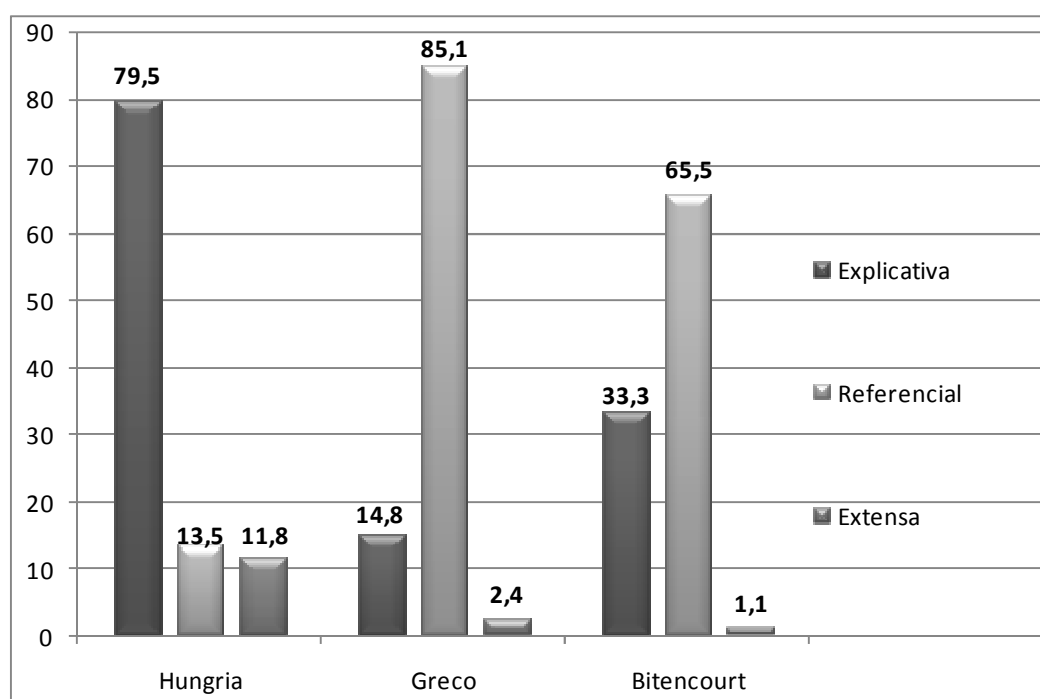


Gráfico 2: EMPREGO DE NOTAS DE RODAPÉ

6) Considerações Finais

Diante do exposto, pode-se afirmar que os aspectos textuais abordados acima servem para ajudar na construção de um discurso compreensível, de forma a trazer as informações necessárias no corpo do texto ou em notas explicativas.

No que tange à estrutura metafórica e às citações, vale o mesmo raciocínio, qual seja, constituem ferramentas à disposição do autor para enriquecer seu texto, porém deve-se atentar ao modo com que são empregadas, para não se tornarem um elemento negativo.

Para que isso seja alcançado, é de fundamental importância que as frases e os parágrafos sejam redigidos de forma a trazerem o conteúdo tratado de maneira relevante. Assim, não podem ser extensos e exaustivos para aquele que recebe a mensagem, pois prejudicará o processo de comunicação entre os sujeitos. Isso porque a mensagem enunciada não será recebida com o mesmo objetivo com que foi enunciado.

Nesse sentido, pode-se depreender que os aspectos textuais quando utilizados de modo inadequado acabam por prejudicar a compreensão do texto, como foi demonstrado na análise acima, visto que formam *inputs* negativos durante a leitura e o processamento do discurso.

Assim, cabe ao produtor do texto fazer as escolhas que considerar convenientes para produzir um texto que seja mais relevante para o leitor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. **A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais**: uma análise da argumentação jurídica. 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=231>. Acesso em: 26 jul. 2010.

BITENCOURT, César Roberto. **Tratado de Direito Penal**: parte especial São Paulo: Saraiva, 2004. v. 5.

CARVALHO, Maurício Brito de; SOUZA, Ana Claudia de. As metáforas e sua relevância no processo ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. **Revista de Língua e Literatura estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina – Fragmentos**, Florianópolis, n.24, p. 29-44, 1. Sem. 2003. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewArticle/7657>>. Acesso em: 10 out. 2010.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2003.

GRECO, Rogério. **Curso de direito penal**: parte especial. 7. ed. Niterói/RJ: Impetus, 2010. v. 3.

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (eds.). **Syntax and Semantics**. v.3, Speech Acts. New York: academic Press, 1975.

HUNGRIA, Nelson. **Comentários ao código penal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983. v. 8.

LEVINSON, Stephen C. **Pragmática**. Tradução de Luís Carlos Borges e de Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et. al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

RAUEN, Fábio José. Inferências em resumo com consulta ao texto de base: estudo de caso com base na teoria da relevância. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 33-57, 2005. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/00.htm>>. Acesso em: 05 set. 2010.

_____. **Teoria da relevância**: uma proposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana. 1997. 406f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 1997. Disponível em:

<http://verum.pucrs.br/F/VRBHXMT2GXFIP331DJGD49ILG9KC6KI7QRBRRQAAFE4QVM7U6V-32190?func=find-acc&acc_sequence=000838592>. Acesso em: 20 jul. 2010.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano, FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela Relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

SILVEIRA, Jane Rita Caetano da; FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Pragmática e cognição: a textualidade pela relevância e outros ensaios**. 3. ed. Porto Alegre: DIPUCRS, 2002.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevance: communication and cognition**. Massachusets: Harvard University Press, 1995.

_____. Teoria da relevância. Tradução de Fábio José Rauen e de Jane Rita Caetano da Silveira. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 5, n. esp., p. 221-268, 2005. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0503/00.htm>>. Acesso em: 05 set. 2010.

A APLICAÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO NO CENÁRIO JURÍDICO TRABALHISTA

Nayanne Neves Spessimilli (FDV)

Paola Marcarini Boldrini (FDV)

Valdeciliana da Silva Ramos Andrade (FDV)¹

RESUMO: O processo discursivo implica a existência de diferentes atores, de acordo com a situação comunicativa em que ele está inserido. Além disso, é bom que se diga que o ator sempre se manifesta de forma distinta de acordo com o personagem que ele incorpora. Assim, para desenvolver este estudo, parte-se, em princípio, de uma esfera discursiva autônoma – o discurso jurídico. Ele é assim considerado, pois tem uma estrutura que lhe é peculiar. A partir disso, será abordada, nesta pesquisa, a temática do *ethos* no discurso jurídico, especificamente a construção do *ethos* feita por magistrados e por advogados no cenário de audiências trabalhistas. É importante dizer que tal construção é empregada por esses atores para persuadir o receptor por meio da imagem mostrada, além de criar um cenário que seja simpático e favorável à perspectiva argumentativa que se quer defender. Dessa forma, ao se comunicar, os sujeitos do processo de comunicação transmitem ao outro apenas aquilo que desejam, não representando, necessariamente, o que de fato eles são, mas sim o que querem aparentar ser. Essa modalidade de interagir na comunicação e de representar um personagem se caracteriza como o *ethos* discursivo. Para realizar este estudo, quanto à metodologia, partiu-se do método de abordagem hipotético dedutivo, visto que há uma premissa que se constitui na hipótese deste estudo – a de que, por ser a audiência trabalhista um cenário específico do direito, o magistrado constrói um personagem distinto do personagem produzido pelo advogado, e, além disso, em cada audiência, o personagem juiz se manifesta de formas distintas, dependendo de qual é a outra parte. Para verificar essa hipótese, fez-se primeiramente uma pesquisa bibliográfica, que se constituirá na base teórica do presente estudo, centrada nas concepções de Maingueneau (1996, 1997, 2002 e 2008) e de Charaudeau (2006), que defendem o *ethos* como uma ilustração que está junto com aquele que fala, mas não é única dele; é como um personagem que o interlocutor cria e, a partir daí, constrói suas falas. Além disso, com a finalidade de fazer um estudo empírico, a fim de que esta pesquisa tenha validade de forma efetiva, recorreu-se a uma situação real, visto que a observação ocorreu em 40 audiências trabalhistas com um *corpus* formado por quatro magistrados distintos. Para tanto, fez-se a gravação das audiências e, posteriormente, a transcrição dos textos gravados, além de observações feitas presencialmente. A partir da análise do *corpus* desta pesquisa – quarenta audiências – foi possível verificar que uma mesma pessoa, no caso o magistrado, apresenta diferentes manifestações discursivas, as quais são construídas no decorrer de uma mesma audiência com relação a sujeitos distintos (advogados das partes, testemunhas) e, no decorrer de uma audiência para outra, em virtude dos diferentes atores que figuram no cenário.

1) Introdução

Todos nós encenamos algo. Isso não quer dizer que somos mascarados! Mas que nos adequamos às necessidades de representação que os ambientes profissionais, sociais, afetivos, religiosos, entre outros, nos impõe.

Partindo desse pressuposto, escolheu-se estudar justamente a versatilidade que temos de criar personagens para, dessa forma, nos adaptarmos às diferentes situações que ocorrem no dia-a-dia. Dessa maneira, foi decidido estudar o *ethos* discursivo. Com o objetivo de tratar

¹ Orientadora deste trabalho e integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem Jurídica – NELJ.

de algo mais específico, optou-se por restringir essa pesquisa ao *ethos* discursivo empregado pelos magistrados em diferentes audiências no cenário forense trabalhista.

Sem dúvidas, essa pesquisa ajuda a reconhecer que todos vivemos em um teatro da vida e, por isso, é normal que criemos personagens com diferentes características, dependendo de cada situação, uma vez que o objetivo é persuadir o outro que nos ouve. Isso não seria diferente no ambiente forense. É no Direito que a aplicação do *ethos* ocorre de forma mais frequente, já que se tem por objetivo, em uma audiência, convencer o outro de seus desejos através das estratégias aplicadas. Sabe-se que a conduta do juiz é fundamental para o desenvolvimento dos conflitos e, assim, a efetivação da justiça, por isso, a figura do magistrado foi a principal a ser estudada.

Para realizar a pesquisa, partiu-se do método hipotético-dedutivo, uma vez que foi por meio da observação das audiências trabalhista e da análise das atitudes dos magistrados que as conclusões a respeito do *ethos* foram feitas.

Portanto, a pesquisa a respeito do *ethos* discursivo foi organizada na explanação, primeiramente, da parte teórica, que diz respeito à explicação de discurso jurídico; logo após se trata dos sujeitos do processo de comunicação; e por fim se fala do *ethos* discursivo: a construção do personagem. No que tange à parte da aplicação dos conceitos, a pesquisa se dividiu na compreensão da encenação do discurso jurídico e na efetiva análise e relatório da observação feita nas audiências trabalhistas, subdividindo-se a avaliação do *ethos* do magistrado em duas etapas, uma primeira em que não houve gravação de áudio, e uma segunda, com a utilização da ferramenta mecânica de gravar áudio².

2) Discurso jurídico

Conquanto o discurso possa se manifestar tanto no nível verbal, quanto no não verbal, o discurso jurídico é essencialmente verbal. Vê-se que o Direito se concretiza por meio da linguagem, por isso o discurso é parte fundamental da estrutura e das práticas jurídicas. Concernente a essa relação, Bittar e Almeida (2001, p. 464) certificam que “Direito e linguagem convivem [...], uma vez que aquele depende desta como forma de manifestação. Quer-se afirmar desde já que a linguagem possui um papel fundamentalmente instrumental perante o Direito”.

Assim, a esfera jurídica, manifestada textualmente, constitui uma instância discursiva autônoma, que é capaz de produzir suas próprias exigências e de influenciar outras instâncias que a cercam.

Cumprе salientar que não é pelo fato de o texto trazer um assunto referente ao Direito que se constitui num discurso jurídico, pois este apresenta diversas particularidades que traduzem a sua essência. Em razão disso, Bittar e Almeida (2001, p. 476) informam como reconhecer o discurso jurídico, ao aduzir, que

É pelo potencial transformador de situações reais que se pode identificar o discurso jurídico, pois este é capaz de influenciar sobre a esfera de existência, destinação e utilização de objetos, criando, modificando e extinguindo relações, afetando, atingindo e regulando, por formas mais ou menos favoráveis, as condutas humanas em sociedade, regulamentando situações, enfim construindo um universo descritivo em torno do qual devem girar os atos humanos (grifo nosso).

² A gravação das audiências foi feita com autorização dos juízes envolvidos.

Além disso, como é produzido no seio da sociedade, tal discurso não é descontextualizado, logo traz um reflexo histórico-social que “implica sempre uma normatividade organicamente inserida nos atos que a constituem” (Alves, *apud* Bittar, 2001, p.169).

O discurso jurídico, embora traduza a expressão da norma que pressupõe uma determinada imutabilidade, não é estático. Ao contrário, está inserido em um conjunto de sistemas que envolvem uma dinâmica de trocas linguísticas, uma vez que está em contato constante com os demais sistemas sociais.

Greimas e Landowski (*apud* Bittar, 2001, p.170) asseveram que

se o sistema jurídico, considerado na sua origem – enquanto fala performativa absoluta que instaura uma ordem do mundo convencional e explícita [...], aparece como uma arquitetura sólida e imutável – sendo a imutabilidade do direito uma de suas principais conotações –, nada impede que esse sistema evolua, complete-se e transforme-se, graças justamente aos discursos jurídicos sempre renovados que fazem suas inovações repercutir no nível do sistema que lhes é subentendido.

É evidente, então, que o discurso jurídico, como qualquer outro campo discursivo, interage com outras esferas do discurso. Esse intercâmbio confere à discursividade jurídica um caráter eclético, não só restrito ao campo da norma, mas também descreve uma transformação dialética a qual revela a sustentação de duas forças contrárias, a de conservação e a de mudança. Essas forças marcam a singularidade do discurso jurídico; cada uma apresenta particularidades das marcas de juridicidade que precisam ser explicitadas.

A marca da conservação está, muitas vezes, inscrita na própria necessidade de que o discurso jurídico tem de se manter imutável diante das transformações da linguagem, ou seja, do impedimento do devenir da língua.

É possível que isso seja uma tentativa de preservação de alguns traços que sustentam o vernáculo jurídico. Talvez esta visão não evolutiva da linguagem tenha surgido nos primórdios com os próprios editos³ que eram estabelecidos pelos pretores para os julgamentos realizados pelos magistrados, os quais se baseavam em uma fórmula,⁴ que era um paradigma para os julgamentos. Tal concepção de linguagem era restritiva, pois tolhia a capacidade de expressão do magistrado. Em decorrência, Chauí (2002, p. 138-39) atesta que

Na origem, o direito não era um código de leis referentes à propriedade [...], nem referentes à vida política [...], mas era um tom solene no qual o juiz pronunciava uma fórmula pela qual duas partes em conflito faziam a paz. O direito era uma linguagem solene de fórmulas conhecidas pelo árbitro e reconhecidas pelas partes em litígio.

³ “Os editos dos magistrados são fontes de direito importantíssima na República (510-27 a.C.). A determinação da regra jurídica a ser aplicada pelo juiz na decisão de uma questão controvertida cabia ao magistrado, especialmente ao pretor [...]” (Marky, 1987, p.19).

⁴ “A partir da criação do pretor urbano (367 a.C.), e mais tarde do pretor peregrino (242 a.C.), outorgou-se a tais magistrados, detentores da *iurisdictio*, o poder de conceder fórmulas não previstas no vetusto *ius civile*. Ao assumir o cargo, o pretor fazia publicar o seu edito anual em que elencado o programa atinente às ações e remédios que seriam por ele concedidos durante a respectiva pretura.” (Marky, 1987, p. 30)

“A fórmula – altera a característica eminentemente oral do sistema anterior – o ‘agere’ [que correspondia ao uso da própria força para recuperar ou para obter alguma coisa de outrem] – correspondia ao esquema abstrato contido no edito do pretor, e que servia de paradigma para que, num caso concreto, feitas as adequações necessárias, fosse redigido um documento (*iudicium*) – pelo magistrado com o auxílio das partes –, no qual se fixava o objeto da demanda que devia ser julgada pelo *iudex* popular.” (Tucci, J. R. C.; Azevedo, L. C. de, 1996, p. 47)

Assim, a linguagem jurídica era solene, estável, expressão de um discurso que conservava as suas raízes e relutava contra a mudança. Apesar dessa realidade, é importante que se diga que estamos vivendo um período de transição na área jurídica. Isso implica, necessariamente, a mudança de posturas quanto à produção de textos jurídicos, os quais atualmente são mais objetivos, claros e concisos.

Além disso, o discurso jurídico mantém a tradição de ser um discurso que, em geral, manifesta a exigência da persuasão, isto é, a argumentação é uma presença constante neste tipo discursivo. Não que este traço seja peculiar apenas a esta esfera, até porque partimos do princípio de que qualquer tipo discursivo é essencialmente argumentativo, ou seja, a todo momento, procuramos convencer o outro de nossa realidade, por isso a relação de causa/efeito⁵ é tão presente.

O discurso jurídico é, por excelência, o espaço da argumentação, do convencimento e até da retórica, visto que a finalidade de toda argumentação é provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses apresentadas. Desta forma, podemos considerar como argumentação adequada aquela que atinge seu propósito e é capaz de aumentar a adesão de forma tal que provoque no outro a ação pretendida.

3) Os sujeitos do processo de comunicação

O processo de comunicação é o palco em que surgem os personagens do discurso, porquanto sempre que alguém enuncia não o faz para si mesmo, mas para o outro. Isso é tão real que, mesmo quando falamos com nós mesmos, reportamo-nos a um “eu” interno que dialoga com o “eu” externo.

Além dessa dualidade EU – TU, o EU manifestado no texto nunca é transparente: mesmo quando assume deliberadamente o discurso, faz uso de uma ou mais “máscaras”. Isso ocorre porque nós, devido à nossa natureza humana, racional e social, nunca dizemos tudo o que gostaríamos de dizer. Sempre nos vemos limitados pelas circunstâncias sociais, pela necessidade de mantermos um padrão de convívio no mínimo razoável para com aqueles que estão ao nosso redor. Quem não se comunica de uma forma comedida acaba por ser visto como uma pessoa agressiva, dura, que, em geral, não é bem vista socialmente – é o chamado ser inconveniente, com quem não gostamos de nos relacionar.

Nesse processo, em princípio dual, a relação de produção e de interpretação dentro do ato de linguagem, segundo Charaudeau (2005, p.17), está relacionada à percepção que os parceiros têm um do outro e ao reconhecimento do direito à fala. Deste modo, é importante que “possuam em comum um mínimo de saberes postos em jogo no ato de troca linguageira.”

O que se vê, de fato, é uma determinada assimetria entre o processo de produção e o de interpretação do ato de linguagem. Para construir essa relação comunicativa, o produtor cria a realidade do texto – o mundo textual – que é uma “versão” de um fragmento da realidade de fato. Apesar de o mundo textual ser um simulacro do mundo real, é por meio deste processo que o ser que enuncia manifesta suas intenções, traduz seu querer, enfim, expressa o seu pensar.

⁵ Denominada, por nós, como relação de causalidade que perpassa qualquer discurso argumentativo, por isso está sempre presente no discurso jurídico, adquirindo formas e contornos distintos.

É claro que o mundo do produtor e do receptor não são necessariamente idênticos, o que gera percepções diferentes acerca de um mesmo assunto. Além disso, é impossível, para o produtor, retratar toda a realidade daquilo que quer. Em função disso, dizemos que o “mundo textual” é uma faceta da realidade e não a realidade de fato, uma vez que o processo de comunicação é uma via de mão dupla: o produtor enuncia, o receptor decodifica a enunciação de acordo com seu contexto e passa a ser o produtor do seu próprio texto a partir da interpretação feita. Dessa forma, aquele que primeiro havia se manifestado por sua vez pode-se tornar o receptor, se houver um comentário feito diretamente a ele sobre seu texto inicial.

Convém ressaltar também que, nesse processo de representação dentro de um texto, existe o desdobramento do EU como sujeito-produtor do ato de linguagem e do TU como sujeito-receptor deste mesmo ato, já que aquilo que vemos realmente são dois EUs e dois TUs. Diante dessa duplicidade, é necessário esclarecer que existe o TU destinatário (TUD) e o TU interpretante (TUi). Assim, aquele “[...] é um sujeito de fala, que depende do EU, já que é instituído por este último”; já este (TUi) “[...] é um sujeito que age independente do EU, que institui a si próprio como responsável pelo ato de interpretação que possui”. (Charaudeau, 2008, p.47)

O EU, ao construir seu discurso, fabrica um TU-destinatário ideal para o ato de enunciação projetado. Nesse viés, o EU acredita que tem domínio total sobre o Tu-destinatário, porque supõe ser “transparente” para este personagem do discurso. Na realidade, o EU faz uma projeção do *ethos* do Tu-destinatário e “aposta” que ele será capaz de depreender as intenções lançadas pelo enunciador do texto.

Vale dizer que o Tu-destinatário está sempre presente, independente de haver ou não um diálogo direto com ele. Em outros termos, mesmo que não se fale diretamente com o TU, ele existe, haja vista que se constitui no motivo para se produzir um texto coerente.

Além do Tu-destinatário, que é aquele imaginado pelo EU, há também o Tu-interpretante. Esse é um ser real, que pode se aproximar daquele “imaginado” pelo EU no ato de enunciação ou ser completamente distinto dele. Assim, não existe, necessariamente, equivalência entre o Tu-interpretante e o Tu-destinatário, pois este é uma imagem projetada no processo de construção dos discursos e aquele se materializa no processo de interpretação, existe no concreto da compreensão, mas não no processo de produção. É claro, portanto, que nem sempre existe simetria entre as possíveis reações desses “TUs”. Enquanto há suposta transparência no processo de depreensão de intencionalidade entre o EU e o Tu-destinatário, há opacidade entre o EU e o Tu-interpretante.

Nesse processo de jogo discursivo, Charaudeau (1983) informa que o Tu-interpretante, por causa de sua interpretação, envia ao EU uma imagem diferente daquela que o EU esperava. Assim, o sujeito percebido pelo Tu-interpretante é o Eu-enunciador a que se opõe o EU que produz a fala, denominado pelo estudioso francês de Eu-comunicante. Dessa maneira, o Eu-enunciador “[...] é um ser de fala sempre presente no ato de linguagem, quer seja explicitamente marcado, quer esteja apagado na configuração verbal do discurso[...]” (Charaudeau, 2008, p.48).

Vemos que a construção do discurso envolve um simulacro, pois, de um lado, da perspectiva da produção, o Eu-enunciador é uma projeção de quem produz o ato de linguagem (Eu-comunicante). Na verdade, ele equivale ao traço de intencionalidade do Eu-comunicante no processo de produção. Já por outro lado, da perspectiva da interpretação, o Eu-enunciador

é uma imagem construída pelo Tu-interpretante, como uma possibilidade acerca das intenções alçadas no ato de produção.

Assim, observando essa relação paralela, ao lado do Eu-comunicante, há a projeção do Eu-enunciador. Em razão disso, é mais fácil para este “jogar” tanto com a transparência quanto com a opacidade das intenções espalhadas no texto. Com efeito, não há relação de transparência entre Eu-enunciador e Eu-comunicante. (Charaudeau, 2008, p.49).

À luz disso, é possível perceber que o Eu-comunicante e o Tu-interpretante são pessoas reais, em um contexto real, ao passo que o Eu-enunciador e o Tu-destinatário são projeções dentro do processo de comunicação.

Ademais, no processo de representação, é importante notar que, quando o Eu-comunicante fala, pronunciam-se, por intermédio desse ser, não só as características pessoais, o segmento social, a faixa social, o segmento profissional, a ideologia, etc., mas também a classe que este ser representa dentro do universo histórico-social em que ele está envolvido.

Há ainda um outro aspecto que, convém lembrar, remete à idéia de um texto ser interpretado isoladamente, isto é, fora das circunstâncias de produção. Isso pode levar a uma interpretação equivocada, pois é possível que o TU-interpretante construa uma imagem (interpretação) que é resultante de suas referências ou mesmo experiências.

Esse processo de manifestação dos sujeitos do discurso é muito evidente dentro do espaço social do âmbito jurídico, uma vez que os sujeitos nessa esfera se manifestam como personagens de fato, inclusive o próprio eu-comunicante, que é a “pessoa real”, é uma transfiguração do real no momento em que há um texto e um determinado cenário se cria.

4) *Ethos* discursivo: a construção do personagem

O processo de interação no ato de comunicação é semelhante ao que ocorre entre personagens no teatro. Na verdade, representamos o tempo todo. Devido a isso, é importante ter claro o processo de construção do *ethos*, visto que é o conhecimento de tal processo que proporcionará maior esclarecimento da relação entre o EU que enuncia e o TU com quem se dialoga.

O termo *ethos*, de origem grega, compreende as propriedades que os oradores atribuíam a si mesmo, de modo implícito, por meio da forma de falar. Na realidade, eles não falavam de suas peculiaridades reais, mas, pela maneira de se expressar, mostravam o que queriam aparentar.

Aristóteles inclui o *ethos* como meio discursivo de influenciar um auditório, juntamente com o *logos* e o *pathos*. O *logos* pertence ao domínio da razão e torna possível o convencimento; já o *ethos* e o *pathos* se referem à esfera da emoção, que ambos tornam possível a emoção, embora sejam distintos quanto ao foco de atuação, o *pathos* sendo voltado para o auditório e o *ethos* para o orador. Tanto o *ethos* quanto o *pathos* dizem respeito a disposições psicológicas que não equivalem, necessariamente, ao estado real do orador.

O Dicionário Houaiss (2001, p. 1271) apresenta dois significados expressivos para o termo *ethos* – o primeiro corresponde à capacidade demonstrar um caráter pessoal, de um padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas do indivíduo; o segundo refere-se ao temperamento predominante de um

personagem, caracterizável pela vontade, paixões e hábitos que determinam seu comportamento em um enredo dramático.

A primeira noção de *ethos* é relativa à ética; a segunda é aquela voltada para a construção de um personagem num dado cenário específico. Cumpre ressaltar que o ser criado tem características que lhe são peculiares, pois está investido de uma função dentro de um roteiro pré-determinado. Esta segunda concepção concerne ao caráter do personagem e às reações que ele provoca em um auditório, algo semelhante ao que era exercitado pelos antigos oradores e que se mostra bastante presente no discurso político.

Tais concepções podem ser transpostas para o discurso, assim, o *ethos* será a imagem que o locutor projeta de si por meio do discurso. Essa imagem não equivale ao ser real, mas o que ele deixa passar por meio de seu discurso. Assim, o EU do ator, num palco, não corresponde exatamente à pessoa dele, mas a uma representação daquilo que ele pretende mostrar (personagem que foi criado). E o TU representado no palco torna-se uma instituição pensada, visto que é uma projeção do outro feita pelo ator. Por isso, para Charaudeau (2006, p. 115),

O *ethos*, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O *ethos* relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê.

Neste mesmo viés, na vertente retórica, Barthes (*apud* Pauliukonis, 2003, p. 40) alega que o orador não precisa dizer, mas fazer acontecer. Assim, a persuasão não consiste naquilo que o orador diz de si, mas no que mostra. Trata-se, portanto, do que ele “apresenta” e não do que “representa”. É bom lembrar que a persuasão, então, está ligada ao fator credibilidade, e não ao caráter do locutor.

Maingueneau (2002, p. 98), por sua vez, garante que “*ethos* não diz respeito apenas [...] à eloquência judiciária ou aos enunciados orais: é válido também para qualquer discurso, mesmo para o escrito”. O fato de, no texto escrito, não se ver explicitamente quem fala não é impedimento para se perceber o caráter de quem se enuncia, uma vez que, consoante o autor (2002, p. 98) “a leitura faz [...] emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de **fiador** do que é dito” (grifo do autor).

Desse modo, pensar em *ethos* é pensar em uma imagem projetada por meio da enunciação, em que se sobrepõe a capacidade de persuadir, de transmitir credibilidade ao caráter de quem enuncia. Tal imagem é uma máscara que o ator coloca sobre seu personagem com a finalidade de alcançar a simpatia do outro.

Além disso, ao tratar de *ethos*, Amossy (2011, p.9) também declara que

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências.

Essa representação ocorre em qualquer tipo de texto, pois é interessante verificar que, conforme Maingueneau (2002, p. 95), “toda fala procede de um enunciador encarnado; mesmo quando escrito, um texto é sustentado por uma voz – a do primeiro sujeito situado

para além texto”. Ora, em qualquer tipo de texto, prevalece uma voz, mesmo que “mascarada” através de diversos subterfúgios, mas, certamente, ela existe.

Há que se destacar outro aspecto, que é a imagem construída pelo *ethos* no discurso. Consoante Charaudeau (2006, p.137), essa imagem se manifesta numa relação triangular entre o si, o outro e um terceiro ausente que é portador de uma imagem ideal de referência. Dessa maneira, para Charaudeau, “[...] o si procura endossar essa imagem ideal; o *outro* se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência”. No discurso jurídico, as imagens do *ethos* são, simultaneamente, voltadas para si mesmo, para o *outro* que é alvo do ato de linguagem e para os valores de referência.

A percepção da concretização do *ethos* no discurso é delineada por meio de marcas discursivas que deixam um rastro de informações, as quais permitem entrever os traços do sujeito discursivo, ou seja, é possível que o *outro* a quem se dirige o discurso depreenda tais configurações.

A construção do *ethos*, portanto, por parte do locutor, implica diretamente a produção de um discurso permeado de intenções, visto que o locutor se pronuncia como um EU discursivo que tem objetivos supostamente claros a serem atingidos.

Por isso, como uma espécie de estratégia discursiva, o locutor procura antecipar as representações do interlocutor para estruturar seu discurso, de tal forma que ele se constitua “imaginário” do *outro*, mesmo que seja para produzir ilusões do real.

Tal estratégia envolve diretamente a preocupação do Eu com o *outro*, pois aquele busca conhecer quem é este, o lugar onde está e até alguma referência ideológica. Isso revela uma preocupação dialógica.

A construção do *ethos* discursivo não parte unicamente daquele que enuncia. Em nossa perspectiva, acreditamos que o interlocutor é um co-participante deste processo. Em razão disso, para haver um processo efetivo de comunicação, é essencial que haja uma preocupação por parte do interlocutor em recuperar o *ethos* do locutor, procurando verificar os possíveis níveis de veracidade daquilo que se enuncia. Em outros termos, a existência de uma disposição por parte do *outro* em tentar decodificar as marcas enunciativas do *ethos* presentes no discurso irá permitir que o mesmo possa deslindar a trama discursiva produzida pelas imagens criadas.

Assim, quando se pensa em *ethos* discursivo, a função do *outro* é procurar alinhar o seu *ethos* com o do locutor para haver um processo comunicativo pleno. Isso se mostra de extrema importância, porque, na relação discursiva, o *outro* troca de lugar a todo momento com o locutor, visto que, em um momento, o *outro* “recebe” a enunciação, entretanto, no minuto seguinte, é esse *outro* que passa a ser o locutor. Vê-se, de fato, um jogo discursivo.

Apesar disso, infelizmente, em se tratando de discurso, isso nem sempre ocorre, haja vista que, às vezes, não há uma preocupação do interlocutor em “decodificar” o *ethos* do locutor. Nesse caso o processo comunicativo fica prejudicado.

Todavia, ciente de tal realidade, em geral o locutor cria um *ethos* que se aproxime ao máximo da realidade do interlocutor. Um exemplo nítido disso são os discursos da mídia, cujas finalidades visam ser as mais claras possíveis.

Já não se pode dizer o mesmo do discurso jurídico em muitas situações, visto que é comum haver um locutor que não deseja ser “desnudado”, mas que anseia passar na penumbra, criando imagens de persuasão, ou mesmo dificultar o processo de compreensão do *outro*, a fim de prejudicar uma possível defesa. Como se pode perceber no fragmento desta sentença:

Convulsões... Perda de equilíbrio... Perda de forças e reflexos... Crises de ausência... Cegueira... Expectativa de vida: 6 meses! Esses são alguns dos sintomas da doença do Reclamante⁶ apontados às fls. 34/35, bem como a descrição do laudo médico indicando que esse tipo de ‘tumor com grau de malignidade tem sobrevida mediana de cerca de seis meses’ (fl.34).Essa é a situação em que se encontra o Autor. Laborou, por muito tempo, na empresa com diligência, com fidelidade, com zelo. Contribuiu com seu trabalho para o progresso da Reclamada. Agora... está aposentado por invalidez. Não tem qualquer expectativa. Está cego. Está doente. E com seis meses de vida. (Sentença – RT 0913/2005).

Antes de comentar acerca das imagens projetadas pelo *ethos* do magistrado, faz-se necessário esclarecer que o juiz está julgando o pedido do empregado de reaver seu plano de saúde, pois, ao ser aposentado, ele foi desligado da empresa, o que ocasionou o término desse benefício.

Conquanto haja a situação lamentável do empregado, é evidente que, nesta sentença, o magistrado cria um *ethos* sensacionalista, ou seja, o *ethos* voltado para o *outro* busca seduzir a pessoa a quem se dirige, visto que o uso de frases seguidas de reticências forma um processo de gradação e faz com que o leitor se solidarize e passe a considerar a empresa como uma entidade desumana que não se comove com tal situação. Importante ressaltar que até aqui não nos foi apresentada a defesa da empresa, mas nós já a condenamos.

Ao produzir o *ethos* sensacionalista, com traços evidentes de um texto de propaganda, o magistrado busca manter uma equidistância (o *ethos* produzido acerca de si), tentando dar a falsa ilusão de que ele não está presente no texto. O que há ali é apenas uma projeção discursiva construída para aquela situação específica; isso está ligado à ideia do “terceiro ausente”, de Charaudeau (2006, p.114-118), uma vez que a imagem ideal de um magistrado é aquela em que ele está “acima do bem e do mal”. Em virtude disso, ele seria considerado habilitado para julgar os fatos, já que supostamente teria uma “neutralidade” (apenas para lembrar – isso é um mito) necessária para dar uma decisão justa.

Por isso, dentro do discurso jurídico, a formação do *ethos*, por parte do locutor, depende, essencialmente, do subtipo de texto (petição inicial, sentença, contestação), bem como da natureza do gênero discursivo, porque, conforme a modalidade deste (decisório, processual, técnico, normativo, opinativo)⁷, o qual se consolida numa dada situação comunicativa, o locutor revela maior ou menor grau de preocupação com o interlocutor e com as estratégias a serem utilizadas.

⁶ Reclamante e Reclamada são termos que designam, respectivamente, o empregado que move uma ação trabalhista e a empresa contra a qual essa ação é movida.

⁷ Essa classificação refere-se aos gêneros textuais que existem no âmbito jurídico (Andrade, 2007). Tal classificação se deve ao posicionamento discursivo dos sujeitos participantes do processo comunicativo, bem como a orientação discursiva de cada texto.

5) Encenação do discurso jurídico

O texto é um palco em que se apresentam os atores, no qual está o cenário, o figurino, as luzes, enfim, todos os elementos que ajudam a construir o espetáculo que se quer mostrar para o leitor. Às vezes, há problemas com os elementos que compõem o ato que será apresentado, mas tem-se o ato em qualquer circunstância.

O discurso jurídico não foge a essa realidade, ao contrário, o discurso jurídico é o palco por excelência para encenação das teses que são defendidas. Para mobilizar a compreensão do *outro*, recorre a vários artifícios.

Neste sentido, é necessário entender que o objeto deste estudo – a audiência trabalhista – é um cenário específico, no qual se desenrolam diversas cenas, com os mais diversos autores e com os mais variados recursos. Os atores desse cenário são específicos e atuam de acordo com a situação apresentada. Na verdade, estamos em um teatro no qual os personagens são os advogados, as partes (autor e réu), o magistrado, o escrivão e a plateia.

Esse cenário de uma audiência trabalhista possui diversas características de uma peça de teatro que são encontradas no ambiente forense, como é o caso da marcação de cena, dos figurinos e do roteiro programado dos personagens, das falas, do cenário, do improviso.

Na questão da marcação de cena, pode ser feita a referência ao local específico em que cada pessoa deve se colocar na sala de audiência. No caso do magistrado, ele se senta ao centro e num plano mais elevado, transparecendo uma hierarquia artificial, se comparado aos advogados e às partes, que se sentam no plano inferior da sala de audiência. Próximos ao juiz, porém em lados opostos, sentam-se os advogados, e logo depois as partes (autor e réu), uma de frente para a outra, proporcionando um melhor contato e eficiência do princípio da oralidade. Vale ressaltar que o réu se senta obrigatoriamente do lado direito do juiz, e o autor do lado esquerdo, ambos acompanhado de seus respectivos advogados. Essa marcação é fixa e não pode ser mudada arbitrariamente, já que caracteriza o ambiente forense e possibilita a maior compreensão e visualização da audiência.

Em referência ao figurino da encenação da audiência trabalhista, percebe-se que geralmente o objetivo maior é transmitir seriedade à situação, por isso os personagens se vestem de maneira formal, evitando ao máximo roupas chamativas e inconvenientes para aquela situação (roupas decotadas ou muito “descoladas”, por exemplo). Nota-se que os juízes estão, na maioria esmagadora das vezes, com sua vestimenta tradicional, o terno e a gravata. Isso pode se explicar no intuito de passar formalidade à situação e impor a vontade apresentada, conseguindo conduzir a audiência da maneira que desejam, ou seja, constroem um personagem íntegro e concentrado na melhor aplicação da lei. Os advogados costumam usar o mesmo tipo de vestimentas. Quanto às partes, nota-se mais despojamento e informalidade, pois muitas vezes, sobretudo em audiências trabalhistas, elas saem rapidamente de seus trabalhos para estarem presentes à audiência, portanto não se preocupam tanto com a imagem mostrada através da roupa, mas sim com a projetada pela fala.

No que tange ao roteiro programado, cabe lembrar que as duas partes, juntamente com seus advogados, organizam os fatos e o que será falado nas audiências; definem como objetivo a concretização correta de tudo aquilo que foi por eles ensaiado, e, no momento da audiência, na hora da apresentação real, tudo deve sair de acordo com o “script”. A recompensa pela eficácia do plano anteriormente ensaiado serão os “aplausos finais” a ser

recebidos por aqueles personagens que melhor ensaiaram seus textos e argumentos, ou seja, saírem vencedores no conflito litigioso.

Quanto às falas, em audiência tem-se bem claro quem é o “juiz” – ele é a Excelência – e os modos de se dirigir a ele são mais refinados, em geral demonstram que ele é um ser “superior”. Mas isso não se restringe ao magistrado, os advogados são “doutores”, mesmo sem ter feito doutorado; mesmo se muitos dos que ali estão são meros estagiários (não completaram a graduação), já foram elevados à categoria de doutor. Essas falas denotam hierarquia e poder, pois as partes, em geral, são figurantes, não têm fala. Só podem dizer algo quando isso é requerido por algum dos atores detentores da fala, no mais ficam mudas e restritas a um papel “insignificante”.

Em se tratando do cenário, em geral, os prédios da justiça são bem estruturados, limpos e organizados. Quando se adentra no ambiente forense, é como se a pessoa estivesse entrando em outro mundo – o mundo jurídico – com linguagem própria, roupa específica e sujeitos definidos. O cenário da audiência é bem delimitado e, como dito, os sujeitos ocupam seus espaços em cena. Há fatos relevantes a serem destacados. A cadeira do juiz, em geral, é a maior; o secretário de audiência fica “escondido” (quase não é visto nem ouvido); a “plateia” é mantida à parte por uma espécie de “cercado”, que serve para separá-la do “palco”.

Além desses elementos, devemos falar do improviso, pois, apesar de as falas e de os papéis estarem definidos e claros, não raro vemos alguém fugindo ao que estava no “script”. Isso ocorre quando um juiz faz uma brincadeira, quando um advogado chega atrasado, ou quando uma testemunha mente e o juiz precisa rever suas estratégias para conseguir formar seu entendimento acerca do que foi dito.

Dessa forma, percebe-se que a comparação da audiência trabalhista com uma peça teatral é coerente: esse processo de encenação é a representação de algo que se quer transmitir, e depende da interpretação do *outro* para ser compreendido, é uma versão de quem fala e de quem vê. Isso se concretiza na medida em que a comunicação jurídica está pautada em um processo de comunicação próprio dos personagens da cena, em que o comunicador cria um personagem com características adequadas ao convencimento dos demais interpretantes, tendo como objetivo persuadi-los do que quer mostrar. Mas há que se ter cuidado com o fato de não se perder em meio aos personagens criados, de forma que fique bem claro que cada situação merece um personagem específico, e por isso as características reais da pessoa não deveriam se misturar com as fictícias. Tais apresentações dos personagens se constituem na manifestação do *ethos* dentro do discurso jurídico.

6) Audiências trabalhistas: o *ethos* do magistrado

6.1) O *corpus*: a audiência trabalhista

O cenário escolhido para a análise do *ethos* foi o de audiências em Varas Federais do Trabalho, e o personagem foco da análise foi o do magistrado. Este estudo não se restringiu a um juiz, porque isso seria tendencioso; tivemos um *corpus* formado por quatro magistrados distintos. Além disso, cada um desses magistrados realizou 10 audiências presenciadas por nós, tendo sido presenciadas ao todo 40 sentenças.

Além disso, para que a pesquisa fosse realizada, o método de escolha respeitou alguns pontos específicos, como o fato de serem observadas Varas do Trabalho que tivessem audiências no dia 25 de novembro de 2011, no período da tarde, e que se localizassem na capital do Espírito Santo – Vitória.

Outro fator relevante é que, num primeiro momento, o registro das audiências foi apenas escrito, sem que os magistrados tivessem noção de que estavam sendo observados durante o desenrolar de várias audiências.

Já num segundo momento, houve um consentimento tácito de dois magistrados para que houvesse alguma forma de gravação das audiências. Vale dizer que conseguir fazer registro de audiências, mesmo que seja só de áudio, é muito difícil, visto que os magistrados em geral não querem nenhum tipo de registro mecânico do que ocorre no momento das audiências.

6.2) O *ethos* do magistrado em audiência

6.2.1) Primeiro contato – sem gravação de áudio

É de grande relevância que se tenha em mente que, neste primeiro momento de observação das audiências, a análise foi realizada sem a consciência dos magistrados, uma vez que eles não foram informados formalmente.

Em uma das audiências analisadas, foi possível encontrar um juiz que apresentava grande sensibilidade ao reformular as frases de modo mais acessível para a compreensão do reclamante, nos casos em que se tratava de pessoas humildes, pertencentes às classes menos abastadas e que aparentavam um nível educacional baixo, motivo de grande surpresa, uma vez que o esperado era um juiz que se mantinha distante das partes e que se via apenas como um aplicador das leis.

Dessa forma, foi possível analisar toda essa estratégia discursiva, que o juiz utiliza para persuadir o receptor através da imagem mostrada, afinal essa preocupação dialógica apresenta uma fala cheia de intenções.

Ao observar o *ethos* discursivo na audiência trabalhista, nota-se que cada pessoa ali presente possui um *ethos* específico. Vale ressaltar o papel criado pelo juiz, uma vez que existe sobre ele uma carga de responsabilidade e de autoridade que deve ser desempenhada com cautela, para que não sejam cometidos abusos.

Ao se pensar em Direito, as pessoas pensam imediatamente na lei; entretanto, uma lei de qualidade, se aplicada por um juiz que não saiba desempenhar o seu papel, de nada adiantaria. Outra função que os magistrados desempenham é a de “ajustar a balança”, isto é, o juiz, em uma audiência, deve sentir as necessidades das partes e sobrepor a necessidade de cada uma, para que ninguém se beneficie à custa do outro.

Pudemos observar o juiz como uma pessoa que se adapta a cada situação, mudando de postura de acordo com as circunstâncias. Isso se deu, por exemplo, com respeito ao dever do juiz de advertir as testemunhas quanto à importância de falar a verdade em seu depoimento, já que a não observância desse princípio pode acarretar em prisão. Pudemos ver diferenças na postura de um juiz, que, em um dos casos, alertou a testemunha de forma branda, e, em outro, falou de forma áspera e seca com a testemunha. Isso porque, no segundo caso, já era notório

que a testemunha estava a favor do reclamante, e não estava ali apenas para relatar os fatos, mas sim para tentar “ajudar” uma das partes.

Outro caso que nos chamou a atenção ocorreu em uma audiência em que o juiz aparentava ter experiência, e até mesmo certa malícia, no modo como conduzia a audiência e o interrogatório das testemunhas, fazendo com que toda a audiência seguisse o caminho que desejava. Uma das atitudes mais marcantes do magistrado se deu quando o mesmo, ao se referir a uma advogada, disse, de forma áspera e firme, que as perguntas feitas por ela à testemunha deveriam ser sem indução, não lhe deveriam ser feitas perguntas dirigidas. A advogada retrucou dizendo que não estava entendendo o que o juiz queria dizer. Então, já sem paciência, o juiz disse: “Você tem que perguntar a cor da caneta, e não se ela é azul”.

Por fim, outro episódio motivo de destaque se passou durante uma audiência de instrução em que as partes, mal preparadas pelos seus respectivos advogados, quiseram conversar e formular perguntas livremente uma para a outra, e o juiz logo se manifestou com um tom de voz áspero: “Isso aqui não é um debate, onde vocês pensam que estão?”. Neste momento, o juiz teve que ser rígido para que fosse mantida a ordem durante a audiência, em razão de ser autoridade e responsável pelo andamento daquele ato processual. Diante disso, fica evidente que o magistrado necessita, em todo o momento, se adequar às situações vividas durante as audiências.

No tocante ao papel desempenhado historicamente pelos juízes, verifica-se que os magistrados eram vistos no passado como aplicadores do Direito puro, como é possível ver através da máxima “Dá-me o fato que eu lhe dou o direito” (*Da mihifactum et dabitibi jus*). Em decorrência desse pensamento, os juízes eram tidos como a “boca da lei”, seres sem sentimentos que simplesmente aplicavam as leis aos casos concretos. Contudo, os magistrados da modernidade não devem nem podem ser vistos dessa forma. Ao contrário, devem ser intérpretes das leis, mas também ser sensíveis para enxergar que há vidas por trás de cada processo, e que o curso dessas vidas está ligado diretamente à sentença que será proferida por eles.

Com isso, torna-se de vital importância relatar que o juiz, durante toda a audiência, é um “ator”, sendo a figura de juiz um dos papéis que ele representa em sua vida, que não condiz, na íntegra, com quem ele realmente é na sua vida pessoal. O juiz, fora do local de trabalho, abandona o *ethos* juiz e volta a ser uma pessoa “normal”, e é exatamente como uma pessoa “normal” que ele deve ser visto pelas demais pessoas. Afinal, como já relatado, o *ethos* é uma criação, uma construção da imagem e representação de um personagem, utilizado para alcançar um objetivo: persuadir o receptor com aquilo que é mostrado.

6.2.2) Segundo contato – com gravação de áudio

Nessa nova etapa, buscamos estudar o que mais despertou atenção anteriormente durante o primeiro contato com o cenário forense: a forma como o juiz se adapta às diferentes situações que aparecem, e assim tem a habilidade de encarnar diferentes personagens com características específicas de acordo com a necessidade. Ao nos aprofundarmos no assunto, compreendemos que esse é o *ethos* discursivo colocado na prática, sendo, exatamente, a capacidade do ser humano de criar personagens no intuito de convencer aquele que o escuta, por meio da imagem mostrada.

Nessa etapa, optamos por escolher especificamente dois juízes com características distintas, baseando-se nos relatos das demais pessoas que trabalhavam com eles. O primeiro é conhecido por sua serenidade e calma, sendo, além disso, um juiz com mais de 15 anos de magistratura; já o segundo é juiz novo em idade e em tempo de magistratura, conhecido por manifestar falta de polidez ao tratar com os advogados e focar sempre na resolução mais rápida do conflito. Cabe destacar que o fato de maior importância, nessa nova etapa, é que, dessa vez, foi pedida autorização aos magistrados para que as audiências analisadas fossem registradas em áudio, o que foi concedido por ambos.

É importante ressaltar que a observação dos magistrados se iniciou desde o momento do pedido de autorização para a gravação de voz nas audiências trabalhistas, sendo necessário dizer que houve hesitação por parte dos juízes, que desejaram saber o local no qual seria apresentada a pesquisa, o que mostra a preocupação de serem avaliados e expostos no local onde vivem. Mas o alívio e o “sim” vieram, concomitantemente, ao tomarem conhecimento de que a apresentação da pesquisa seria realizada em uma universidade no Rio de Janeiro (no caso, a UERJ). Por fim, os juízes fizeram apenas questão de se assegurarem de que a gravação seria apenas de voz, não comprometendo a imagem do corpo; prova disso foi a fala de um deles ao se pronunciar dizendo “É apenas áudio, não é? Aí sim, tudo bem”.

Dessa forma, pelo fato de já estar decidido o foco de nossa avaliação no *ethos* dos magistrados e, também, já haver prévio estudo com doutrinas a respeito do tema, faltava verificar na prática forense, a aplicação dessa projeção daquele que fala, de forma que, nessa nova etapa da experiência, estávamos asseguradas com o auxílio de uma nova ferramenta: a gravação de voz. Todo esse conjunto já conquistado nos deixava cada vez mais radiantes e confiantes no sucesso da pesquisa.

Já na primeira audiência, ao ser posicionado o gravador perto do magistrado que é conhecido por ser um pouco rude e impolido, o mesmo já proferiu a frase “Tenho que ser gente boa hoje!”, mascarando a postura adotada e já pensando na criação de um novo personagem para convencer os demais. Dessa maneira, observou-se que todas as outras audiências realizadas por esse magistrado se tornaram mecânicas, sem emoção e bem diferentes das anteriormente relatadas pelos que já o conheciam. Com isso, o que gostaríamos de analisar, que seriam as reviravoltas feitas pelos magistrados em diferentes situações, não aconteceram devido à presença do gravador, que passou a ser uma espécie de intimidador ao magistrado.

No decorrer das audiências do magistrado conhecido por sua serenidade, observamos que a linguagem jurídica é um empecilho na comunicação com as partes no processo. A linguagem, sem dúvida, é um “divisor de águas” na sociedade, e caracteriza cada ramo social por termos específicos, acabando por excluir os que não compreendem o que é falado.

Isso pode ser concretizado em um fato que nos chamou atenção, quando o juiz se dirigiu diretamente a uma das partes e fez uma pergunta normal para quem está acostumado com aquele ambiente e com termos jurídicos, mas que pode ser muito distante da realidade de um simples brasileiro. O juiz perguntou: “A senhora vai mover ação em face da reclamada?”. Houve silêncio por parte da senhora. Então, percebendo o não entendimento por parte dela, o juiz perguntou novamente, tentando deixar mais clara a frase: “A senhora vai entrar com uma ação contra a reclamada?”. Houve silêncio outra vez. Por fim, observando que havia um abismo entre os termos jurídicos específicos e a linguagem utilizada pela parte, o juiz decidiu usar termos mais populares, dizendo: “A senhora vai meter a empresa no pau?” A senhora

respondeu sem pestanejar, prontamente e de forma segura: “Vou e vou ganhar tudo deles!”. É dessa forma que se percebe o quão importante é saber se comunicar da maneira correta, de forma que se escolha o meio mais adequado para se conversar com todos os tipos de pessoas. Afinal o outro pode se sentir submisso, ou até mesmo inferior aos demais, por não entender o que falam.

Observe-se que a língua é a melhor forma de expressão que existe, é por meio da comunicação falada que as pessoas expressam sua identidade e personalidade. Portanto, deve-se buscar os meios mais eficazes para que as pessoas do povo expressem seus pensamentos e construam seus personagens em dadas situações. É na adequação para cada ambiente e em situações diversas que o *ethos* se concretiza a fim de convencer o outro por meio da persuasão.

Observou-se, ao fazer esta pesquisa, que os magistrados se intimidaram com a presença de um instrumento que poderia repercutir nos personagens por eles adotados em cada situação. Isso, lamentavelmente, não nos proporcionou fatos diferentes e interessantes, como ocorreu no primeiro contato, em que não havia gravação nem não foi dito aos magistrados, de maneira formal, que estavam sendo observados.

A nossa pesquisa pretendia comprovar, por meio de uma gravação mecânica, o que já havíamos percebido – o magistrado se adequa a cada realidade discursiva, e isso foi literalmente visto. Afinal, ao saberem que seriam gravados, os mesmos logo se preocuparam em construir um personagem diferente daquele que já era apresentado. Pode-se dizer que houve um juiz antes da gravação, e outro juiz, com características diferentes, após o registro de áudio.

Portanto, ao analisar o ocorrido, percebemos que o “bloqueio” dos juízes, e o poder intimidatório do gravador, que levou a uma mudança no comportamento por nós esperado, não passavam da plena confirmação do exercício do *ethos* nas audiências. Afinal, os juízes vieram a encarnavam novos personagens para passarem para o receptor a imagem por eles desejada, no caso, a de pessoas sérias e compenetradas no exercício da lei, assumindo um papel diferente do que foi analisado no primeiro contato.

7) Considerações Finais

O estudo da linguagem é de extrema relevância, uma vez que a linguagem é a grande responsável pela interação do ser humano. O processo de comunicação entre os indivíduos se dá a partir do uso da linguagem, seja ela falada ou escrita, já que é a linguagem que permite ao ser humano expor os seus sentimentos internos para o mundo exterior e, assim, a partir da expressão linguística, “desbravar” o resto do mundo.

A pesquisa desenvolveu-se a partir das análises de audiências trabalhistas, focando mais precisamente a figura do Juiz Federal do Trabalho, no tocante ao *ethos* discursivo, a imagem que era mostrada. Pudemos verificar que, em cada audiência, o juiz apresentava um *ethos* específico, um novo “papel”, que se alterava de acordo com as circunstâncias comunicativas. Isso aconteceu de forma mais marcada quando, depois de permitir a gravação das audiências, os juízes mudaram sua postura, adequando-a melhor ao que seria a conduta condizente com o “esperado” pela sociedade por parte de um magistrado. Aí a presença do “personagem” em cena ficou mais evidente.

A experiência de realizar esta pesquisa foi excepcional, já que foi possível analisar um dos diversos aspectos da expressão linguística aplicada no discurso jurídico que compõe uma audiência trabalhista. Ficou claro que uma audiência trabalhista engloba diversas matérias do âmbito linguístico. O juiz, para ser um excelente profissional, necessita, além de todo o saber jurídico, se adaptar – criar *ethos* – para as diversas situações que aparecem todos os dias durante as audiências, lidando, assim, com cada circunstância da melhor forma possível, a fim de garantir a efetividade da justiça para quem recorre ao poder judiciário.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2.ed. Trad. Dilson F. Cruz, Fabiana Komesu, Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2011.

ANDRADE, V. da S. R. **A construção da causalidade na vertente dos gêneros textuais: uma análise da argumentação jurídica**, 2007. 351 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=231>. Acesso em: 26 jul. 2010.

ALMEIDA, F. A. Enunciação, *ethos* e gêneros do discurso na análise da interação. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Texto e discurso: mídia, literatura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 71-84.

BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2001.

_____; ALMEIDA, G. A. de. **Curso de filosofia do direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

BRAIT, B. Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo. In: _____. (Org.). **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2001, p.7-26.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 7.ed. Campinas: UNICAMP, s/d.

_____. **Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e Discurso: modos de organização**. Trad. Ângela S. M. Corrêa e Ida Lúcia Machado (ccords.). São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Discurso das mídias**. Trad. Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Discurso político**. Trad. Fabiana Komesu, Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A.; GAVAZZI, S. (Orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.11-29.

_____. Análise do Discurso: Controvérsias e perspectivas. In: MARI, H. et. al. (Orgs.). **Fundamentos e dimensões da análise do discurso**. Belo Horizonte: C. Borges; Fale-UFMG, 1999, p.27-43.

_____. Le contrat d'information médiatique: la spécificité de l'information télévisée. Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso, 2, 1996, Rio de Janeiro. **Anais do II Encontro franco-brasileiro de análise do discurso: o discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Círculo Interdisciplinar de análise do Discurso da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996, p.13-29.

_____. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, Venezuela, ano 1, n.1, vol.1, p.7-20, ago. 2001.

_____; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Organização Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **Pragmática para o discurso literário**. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARKY, T. **Curso elementar de Direito Romano**. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 1987.

MOURA, L. S. de M.; FERREIRA, M. C.; PAINNE, P. A. **Manual de elaboração de projetos de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

TUCCI, J. R. C.; AZEVEDO, L. C. de. **Lições de história do processo civil romano**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

Estudos do discurso

Poder e supremacia: a venda do ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil

Bruna Damiana (UERJ)

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo a análise e a problematização da forma através da qual é vendido o ensino da língua inglesa como língua estrangeira pelos principais cursos deste idioma oferecidos na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Tomando como ponto de partida a difusão e manutenção de ideologias pelos discursos, em caso especial o discurso midiático, e o crescimento da venda do ensino de língua inglesa no Brasil, dentro de um quadro em que culturas e economias do mundo inteiro encontram-se interligadas – a chamada Globalização –, e que a língua inglesa alcançou o *status* de “língua franca”, passando a ser considerada sinônimo de progresso, tem-se como hipótese a presença de estratégias discursivas nas propagandas desses cursos que legitimam e/ou fazem a manutenção da relação de poder existente entre língua e cultura inglesa (e/ou norte-americana), como dominantes, e língua portuguesa e cultura brasileira, como dominadas. O corpus de estudo compreende propagandas do gênero *folder*, totalizando oito itens, coletados em março de 2010. Tem-se como referencial teórico-metodológico a Análise Crítica do Discurso, com base, primordialmente, nos conceitos de língua e ideologia, definidos por Norman Fairclough (1989) e John B. Thompson (1990), e cognição social, definido por Teun A. van Dijk (1993). Como o *folder* se caracteriza por ser um gênero multimodal, trabalha-se, ainda, com as categorias de representação visual dos atores sociais, por Theo van Leeuwen (1997). As escolhas léxico-gramaticais veiculadas nas propagandas, junto às representações visuais dos atores sociais, são o ponto de entrada para a investigação do modo como opera a ideologia nos textos do corpus. Busca-se obter como conclusão a ratificação da hipótese aqui apresentada, uma vez feita a Análise Crítica dos textos.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso, língua inglesa, propaganda, ideologia, sucesso.

1) Introdução

Em um quadro em que culturas e economias do mundo inteiro encontram-se interligadas – a chamada Globalização –, e que a mídia nacional e internacional exerce papel fundamental na difusão e manutenção de crenças e ideologias, há a crescente necessidade de uma análise crítica da forma através da qual operam esses discursos midiáticos quanto a suas posições sociais, interesses e objetivos. Tal análise se dá com base em traços e pistas deixados nos mesmos, a fim de tornar clara a relação entre a linguagem e outras práticas sociais.

Uma das questões encontradas nesse quadro é o *status* adquirido pela língua inglesa, sendo atualmente considerada “língua franca”. O amplo comércio relacionado à venda do ensino de língua inglesa é um fenômeno mundial e suas proporções são significativas quando se trata do território brasileiro. Com isso, tem-se o crescimento também do gênero propaganda, vinculado aos cursos que oferecem esse serviço.

Tomando como ponto de partida a difusão e manutenção de ideologias pelos discursos, em caso especial o discurso midiático, e o crescimento da venda do ensino de língua inglesa no Brasil, o presente artigo visa à problematização e à análise da maneira através da qual essa venda é feita pelos principais cursos que oferecem o ensino de língua inglesa na cidade do Rio de Janeiro. Tem-se como hipótese a presença de certas estratégias discursivas nas propagandas desses cursos que legitimam e/ou fazem a manutenção das relações de poder

existentes entre língua e cultura inglesa (e/ou norte-americana), no papel de dominantes, e língua portuguesa e cultura brasileira, no papel de dominadas.

O *corpus* de estudo compreende oito propagandas do tipo *folder* desses cursos, coletados em março de 2010. Serão analisadas, inicialmente, as escolhas léxico-semânticas veiculadas pelos sete itens, e, a seguir, a relação do conteúdo de suas mensagens com a realidade social mais abrangente. Uma vez que o gênero *folder* se caracteriza por ser um gênero multimodal, também será levada em consideração a representação visual dos atores sociais. Busca-se obter como resultado posterior à análise a ratificação da hipótese apresentada, bem como melhor compreensão da construção das relações entre mídia e público, da identidade sociocultural brasileira em contraste com a inglesa (e/ou norte-americana) e da versão da realidade apresentada por esses textos.

Este trabalho se divide em oito partes, incluindo introdução, apresentação dos conceitos teóricos básicos, ideia e problema central de estudo, a própria análise crítica dos textos, uma breve discussão acerca dos resultados, conclusão, referências bibliográficas e anexos.

2) Língua, Discurso e Poder na Análise Crítica do Discurso

Antes de iniciar a prática da análise do *corpus*, faz-se necessária uma breve apresentação do foco da corrente teórica adotada, além dos principais conceitos, pertinentes à análise, trabalhados pela mesma.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem como foco a relação entre o mundo social e a linguagem, estudando a forma como a realidade é apresentada, sancionada e criticada através dos discursos. De forma mais específica, pode-se dizer que a ACD se ocupa da construção das relações sociais, identidades, conhecimento e, principalmente, poder, através da prática discursiva.

Tendo como principais expoentes Norman Fairclough e Teun A. van Dijk, configura-se como corrente multidisciplinar, dialogando com diversas outras teorias, especialmente com a obra de Michel Foucault no que tange às relações de poder encontradas na sociedade e à natureza reguladora do discurso. Sendo assim, para a ACD, a linguagem deve ser entendida como prática social, cujos textos são perpassados por relações de poder. Seus estudos estão interessados em mapear a forma como a materialidade discursiva é utilizada para criar, disseminar, manter e legitimá-lo.

É sabido que os discursos presentes na vida cotidiana podem ser utilizados na construção ou legitimação de relações (desiguais) de poder, operando assim ideologicamente. Todavia, defende-se que tal poder não é inerente ao discurso e, sim, adquirido em sua articulação com a sociedade, a partir do uso que os agentes detentores do poder fazem do mesmo. A construção dessas relações acontece de forma dialética. Considera-se, portanto, a visão do teórico Mikhail Bakhtin, que aponta o meio social como centro organizador e regulador da atividade linguística.

Teun A. van Dijk (1993) postula que poder envolve controle, sendo este o controle de um grupo sobre o outro, ou de membros de um grupo sobre membros de outro grupo, e que o mesmo pode ocorrer de duas maneiras distintas. A primeira delas de forma limitadora, o que ocorre, por exemplo, quando há desigualdade entre a força física de dois indivíduos, ou quando há uma relação hierárquica profissional. A segunda ocorre mediante influência psicológica, cognitiva, sendo esta dita a mais efetiva forma de poder.

Contudo, para que a segunda relação seja instaurada, é necessária a existência não só de modelos cognitivos individuais, mas do que o teórico chama de cognição social. Por cognição social entende-se o conjunto formado não só pelas operações mentais individuais (tais como interpretações ou experiências vividas), mas, também, pela representação de estruturas sociais e pressupostos compartilhados. Todo tipo de discurso é monitorado pela cognição social porque suas origens estão na organização sociocultural como um todo. Para van Dijk, a cognição social é o que possibilita a criação de um link entre discurso e dominação. As ideologias, portanto, estão inseridas nesse contexto. E, por sua vez, os modelos individuais são o que permitem conectar o pessoal ao coletivo.

3) A legitimação da ideologia através das propagandas

Como já mencionado na introdução deste artigo, tem-se como hipótese o uso de determinadas estratégias discursivas nas propagandas dos cursos voltados ao ensino de língua inglesa na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, que acabam (indiretamente) por disseminar e legitimar uma relação desigual de poder entre língua e cultura inglesa (e/ou norte-americana) e língua portuguesa e cultura brasileira.

O discurso, para Fairclough (1989), funciona não só como forma de ação, mas também de representação. Em outras palavras, a cada ato discursivo há a representação de uma realidade social. Considera-se, grosso modo, o texto midiático, especificamente o gênero propaganda, um texto carregado de ideologias. Como todo outro, o texto midiático é construído por um grupo específico de indivíduos para outro grupo específico de indivíduos e as representações e versões da realidade apresentadas por ele dependem da relação entre o primeiro e o segundo grupo. Em função da análise em questão, os dois grupos correspondem respectivamente, a dominante e dominado. Busca-se, então, nesse caso, refletir acerca da realidade apresentada pelo discurso midiático propaganda, cujo foco é a mudança social.

Tendo como característica principal a intenção de persuasão, esse gênero discursivo instaura sua relação de poder mediante influência cognitiva, a segunda das maneiras distintas estabelecidas por van Dijk anteriormente apresentadas. Ao contrário do que frequentemente se difunde, esse tipo de influência discursiva não corresponde necessariamente a um jogo radical de manipulação, sendo na maior parte das vezes instaurada e reproduzida por meio de textos orais e escritos presentes no cotidiano, aceitos de forma natural. E é precisamente a naturalidade alcançada por esses discursos o que acaba por legitimar tais relações desiguais de poder. Indo além, para Foucault, na sociedade moderna tais relações são instauradas, e seu poder exercido, por meio de práticas discursivas institucionalizadas, funcionando como “sistemas operacionais”.

Voltando à hipótese levantada, tem-se como ponto de partida a problematização da maneira como o discurso das propagandas dos cursos de língua inglesa é elaborado, de que forma contribui na construção das identidades dos atores sociais em questão e como trabalha os sentidos a fim de legitimar suas ideologias, não visando somente à análise do impacto do discurso junto ao seu público. A partir das escolhas léxico-gramaticais a serem analisadas, e da influência mútua entre discurso e sociedade, será possível identificar e explicar as estratégias discursivas utilizadas, bem como de que maneira ocorre essa legitimação.

Para Thompson (1990) há duas concepções de ideologia diferentes. A primeira delas, a qual chama de “concepção neutra de ideologia”, não carrega juízos de valores quanto ao fenômeno ideológico, sendo a ideologia apenas um aspecto da vida social entre outros quaisquer. A segunda, chamada “concepção crítica de ideologia”, corresponde ao sentido negativo, crítico ou pejorativo do fenômeno ideológico, que se apresenta ilusório ou parcial. Dessa forma, a ideologia em si não possui como característica primordial sua operação através de mascaramento ou ocultamento das relações sociais através do obscurecimento. Trabalhar-se-á, portanto, com a concepção crítica de ideologia.

Thompson afirma, ainda, que a ideologia faz-se necessária para que grupos submissos se mantenham submissos e para que grupos dominantes defendam o *status quo*. Estudar as formas simbólicas de ideologia é, então, estudar as maneiras através das quais o sentido serve para estabelecer e sustentar tais relações. São definidos pelo autor cinco modos de operação da ideologia, sendo eles: Legitimação, Dissimulação, Unificação, Fragmentação e Reificação. Na análise em questão serão observados os modos Legitimação e Reificação. Através do uso da Legitimação as relações de poder são estabelecidas e sustentadas mediante suas apresentações como legítimas e justas, sendo dignas de apoio. Já na Reificação o que ocorre é a retratação de uma situação transitória, histórica, como permanente, *natural* e atemporal.

Embora alguns autores difiram quanto à adoção dos conceitos de ideologia, as teorias críticas como a ACD, como ressalta Ruth Wodak (2004), buscam mediante seus estudos despertar nos agentes a consciência de que frequentemente são enganados a respeito de suas próprias necessidades e interesses.

4) Análise Crítica do Corpus

A Análise Crítica do Discurso faz-se necessária quando um problema de natureza discursiva é percebido em algum eixo da vida social, seja quanto às atividades desse eixo ou quanto à reflexão de sua prática. A análise deve estar voltada, então, simultaneamente, para a estrutura do texto e para a interação desse texto com o meio social.

A análise da construção e das representações contidas em um texto de natureza qualquer tem como base questões como suas escolhas léxico-gramaticais. Ao escolher determinado item lexical, outros são excluídos, de forma que é possível identificar quais idéias são destacadas – explicitadas ou apresentadas de forma implícita – e quais são descartadas. Esse será o ponto de entrada da análise desse corpus, juntamente com forma como os atores sociais aparecem representados visualmente nos *folders*.

Em uma primeira análise comum a todos os itens do *corpus*, pode-se perceber que todos os textos em questão trabalham com a visão do já apto na língua inglesa e, conseqüentemente, bem sucedido, especialmente no campo profissional, capaz de aconselhar o outro em suas decisões. Quanto aos atores sociais, o ponto comum entre as propagandas é a apresentação de três elementos básicos: a mulher bem sucedida profissionalmente; o homem bem sucedido profissionalmente; os jovens e crianças em momentos de lazer. As mulheres são representadas como adultas, em vestes formais, típicas da mulher bem sucedida, aquela que “trabalha fora”. Apenas dois dentre os oito *folders* não apresentam essa figura feminina (fig. 1a/b e fig. 8). Da mesma forma, apenas nestes dois a figura do homem vestindo terno e gravata, também vestes de homens bem sucedidos, não é representada. Junto a essas duas figuras aparecem crianças e jovens, sempre em momentos de lazer e diversão, em contato com as mais recentes tecnologias. Mais uma vez, em apenas outros dois *folders* distintos não há essa representação (fig. 2a/b e 6a/6b).

Analisando os *slogans*, observa-se que em três deles há a alusão ao sucesso diretamente ligado ao conhecimento da língua inglesa. São eles: “Você faz, você vence.” (fig. 2a); “Diga sim ao mundo!” (fig. 5a) e “Real life, Real English” (fig. 7a). No primeiro, essa relação se mostra de forma extremamente transparente: o caminho para o sucesso, para vencer (nesse caso subentende-se “vencer na vida”, profissionalmente) é através das aulas do curso, que o tornarão proficiente na língua inglesa. Já no segundo, o que temos é a associação entre o contato com as novas tecnologias e a possibilidade de interações sociais no mundo globalizado a partir dessa proficiência. Os dois *slogans* são construídos mediante frases simples e curtas, sem maior complexidade sintática. No terceiro item nos deparamos com um texto inteiramente escrito na língua alvo, trabalhando com duas associações, jogando com o campo semântico da palavra inglesa “real”, como também possível na língua portuguesa. A primeira delas quando a leitura é feita como “real” (/rei'ɑ:l/) significando real, concreto. Nesse caso, viver a vida real, concreta, tem como grande pré-requisito o conhecimento do inglês, também concreto, real. A segunda interpretação busca o significado de “Real” (mesma leitura fonética) vindo de realza. O inglês britânico, da monarquia. Para alcançar tal *status*, somente através da língua inglesa. Em um quarto *slogan*, “Inglês Global” (fig. 4a), há alusão ao status de língua franca adquirido mesma.

Quanto aos textos informativos encontrados nos *folders*, as frases que mais chamam atenção, ao analisá-los criticamente, são: “a escolha de quem é apaixonado pelo sucesso” (fig. 3a), “aprendizado voltado para o sucesso” (fig. 3b), “jovens e adultos preparados para o mundo globalizado” (fig. 5b), “totalmente conectado com o mundo” (fig. 4d), “novidades do mundo globalizado” (fig. 4d), “para sua vida profissional e social” (fig. 4e), “realizar essas conquistas” (fig. 4e), “você desenvolve técnicas de liderança” (fig. 1b), “Inglês. Logo você vai precisar” (fig. 1a), “Você se garante ou a língua derruba você?” (fig. 8), “para realizar seus sonhos e alcançar o sucesso” (fig. 6b), “interagir com o mundo” (fig. 7b), “participar dos acontecimentos” (fig. 7b) e “língua universal” (fig. 7b).

Assim como em um dos *slogans* supracitados, mais uma vez é reforçado o caráter universal adquirido pela língua inglesa. Outra característica marcante é, novamente, a presença intensa da idéia de co-dependência entre dominar a língua inglesa e ser bem sucedido, bem como entre a possibilidade de usufruir o que o mundo tem a oferecer, incluindo suas novidades e tecnologias. Em um levantamento geral de todos os itens lexicais contidos

nos oito *folders*, encontram-se de relevante os seguintes itens: mundo (8x), sucesso (4x), tecnologia(s) (5x), tecnológico(a) (3x), profissionais (3x), vida (3x), real (3x), realizar (2x), globalizado (2x), conectado(s) (2x), conexão (2x), melhor (2x), reconhece, sonhos, alcançar, global, novidades, importante, sonhar, planos, futuro, conquistas, interativo, linkado, precisar, liderança, garante, derruba, interligados, interagir, universal, universo, trabalho.

Van Dijk (1993) postula que uma das funções principais do discurso dominante é criar consensos, aceitação e legitimação de seu domínio, e que tais feitos podem ser sustentados e reproduzidos através do discurso midiático. Faz-se uso, então, dos dois modos de operação da ideologia definidos por Thompson (1990) citados anteriormente: a Legitimação e a Reificação. A Legitimação ocorre mediante a transmissão do ideal de que o aprendizado da língua inglesa se faz necessário para todas as pessoas, sejam elas de qualquer núcleo político, social ou cultural, e independente de que carreira deseje seguir, desde que tenha como meta o sucesso. Isso ocorre através da estratégia chamada por Thompson de Universalização em que determinados acordos, que em verdade servem apenas ao interesse de alguns indivíduos, são apresentados como de interesse unânime. O receptor crê no ideal veiculado, uma vez que os países cuja língua mãe é a língua inglesa são tidos como desenvolvidos, de “primeiro mundo”, representando *status* social. A Reificação ocorre uma vez que tal situação histórica não é encarada como algo transitório e sim permanente, atemporal e *natural*, bem como a necessidade do aprendizado da língua inglesa se apresenta também natural.

5) Discussão acerca dos resultados

É possível observar que o recorte social feito nessas propagandas – por veicular a associação do sucesso, das conquistas e das realizações pessoais possíveis à proficiência na língua inglesa – acaba ainda veiculando e legitimando uma relação desigual de poder entre língua e cultura local e língua e cultura alvo. O público alvo de tais propagandas crê, compartilha, e é levado a auxiliar na legitimação da ideologia em questão. Trabalham-se, portanto, os modelos cognitivos individuais e a cognição social. Pode-se dizer que, de fato, há motivações político-econômicas tangenciando a forma como os discursos dessas propagandas são construídos, constituindo então um reflexo da dominação política-econômica-cultural existente no mundo globalizado.

Um dos ideais difundidos pelos próprios estabelecimentos de ensino de língua inglesa em seus discursos midiáticos, e aceito com naturalidade por seus receptores, é precisamente a relação íntima entre a proficiência na língua inglesa e o sucesso profissional do indivíduo. Acredita-se na necessidade de se frequentar regularmente um curso de idiomas, a fim, não só de ampliar o currículo de habilidades pessoais, mas ainda de atender a uma forte exigência estabelecida pelo mercado de trabalho brasileiro e aceita pelos futuros trabalhadores. Todavia a reflexão proposta mediante esse quadro é: “O aprendizado da língua inglesa se apresenta realmente necessário para que se alcance o sucesso profissional?”. E a resposta é negativa. Quantos não são os profissionais bem sucedidos, entre eles autônomos, microempresários e outros trabalhadores de diversos segmentos nos quais não há necessidade do uso, contínuo ou esporádico, da língua inglesa?

Tornou-se hábito crer nessa falácia graças aos *status* dos países envolvidos, cuja língua inglesa é a língua mãe. Os países chamados de primeiro mundo representam um sucesso ideológico ainda maior do que o “simples” sucesso profissional cotidiano. Não basta conquistar um bom trabalho, um bom salário. Dissemina-se a necessidade das roupas mais caras, das inúmeras viagens executivas, dos mais atuais equipamentos eletrônicos. E, além da contaminação por esse ideal, ocorre a subsequente, que é a crença de que tal ideal só pode ser alcançado mediante a proficiência do indivíduo na língua inglesa, por ser através de seu uso que “todas as portas podem ser abertas”.

6) Conclusão

Feita a análise crítica do *corpus* selecionado, obtem-se a ratificação da hipótese apresentada. Há, nesses discursos midiáticos, a presença identificável de estratégias – tanto relacionadas ao campo lexical quanto a representação visual dos atores sociais – visando à instauração e legitimação de ideologias, entre elas o ideal de que há a necessidade de que brasileiros sejam proficientes na língua inglesa a fim de alcançar o sucesso. Uma vez que são encontradas tais estratégias, percebe-se que não somente é feita a venda do ensino de língua inglesa como também a difusão e manutenção desse ideal, quando já instaurado, ainda que falacioso, uma vez que não há real necessidade dessa proficiência para o sucesso profissional em diversas áreas.

O ponto central a ser discutido é a aceitação pelos receptores de uma dominação ideológica que passa despercebida aos olhos desatentos. Graças à Legitimação e Reificação do *status* adquirido pela língua inglesa, bem como pelos países em que a mesma é a língua mãe, tal crença passa a fazer parte do coletivo, um pressuposto compartilhado em larga escala. O que se apresenta, então, é a representação na materialidade discursiva de um quadro político-econômico-social em que língua portuguesa e cultura brasileira encontram-se em um plano inferior à língua e cultura inglesas (e/ou norte-americanas).

Referências

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman, 1995.

LEAL, Maria Christina Diniz. “O discurso jornalístico sobre privatizações e protestos nas ruas”. *DELTA*. vol.21, no.spe. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=0102-445020050003&script=sci_issuetoc. Acesso em Novembro, 2010.

LUKE, Allan. "Introduction: Theory and Practice in Critical Discourse Analysis". L. Saha (ed) *International Encyclopaedia of the Sociology of Education*. Elsevier Science Ltd. 1995. Disponível em: <http://gseis.ucla.edu/faculty/kellner/ed270/Luke/SAHA6.html/> Acesso em Novembro, 2010.

MURILLO, Luis Felipe Rosado. *Uma proposta de interface entre dois domínios da análise de discurso: a linha francesa e a sua relação com a teoria crítica do discurso*. Disponível em: <http://www.discurso.ufrgs.br/>. Acesso em: Novembro, 2010.

PEDRO, Emília Ribeiro. (org.) *Análise crítica do discurso - uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997.

RESENDE, Viviane Ramalho. *Análise do Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideology and modern culture*. London: Stanford University Press, 1990.

van DIJK, Teun Adrianus. *Principles of Critical Discourse Analysis – Discourse and Society*. London: Routledge and Kegan Paul, 1993.

van LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press, 2008.

WODAK, Ruth. “Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos”. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.4, n.esp, 2004. pp. 223-243.

Anexos

Figura 1 a

Figura 1 b

Can you give me a kiss?



Inglês. Logo você vai precisar.



VANTAGENS WIZARD PARA VOCÊ:

- Você fala inglês desde a primeira aula;
- Além de aprender inglês, você desenvolve técnicas de liderança;
- Intercâmbio com escolas Wizard do exterior;
- Ao completar o Programa de Graduação Bilíngue, você recebe uma certificação internacional (TOEIC);
- A única escola no Brasil a oferecer curso de inglês em braille;
- A única rede de ensino de idiomas que possui um canal de TV próprio;
- Você pode escolher a modalidade de curso que mais lhe convier: CLASS, EXECUTIVE, VIP, FLEX ou TOP ENGLISH;
- A maior rede de ensino de idiomas do mundo;
- Possui 1.200 escolas – no Brasil, nos Estados Unidos, na Europa, na América Latina, no Japão e na China.



wizard.com.br

Figura 2 a



WIZARD
VOCÊ FAZ, VOCÊ VENCE.

PREÇOS & HORÁRIOS FLEXÍVEIS

Inglês - Espanhol - Francês - Italiano
Alemão - Japonês - Chinês (Mandarin)

Visite nossa unidade mais próxima!!!
www.wizardriodejaneiro.com.br
3284-2000

*Alunos novos no 2º semestre 2009, até 30% de desc. no 1º módulo iniciante Class ou Plus.

Figura 2 b



INTENSIVO

NA WIZARD O TEMPO ESTÁ SEMPRE A SEU FAVOR.

VENHA FAZER SUA MATRÍCULA!

WIZARD MEIER
Rua Oliveira
Tel.: 2555-1111

39% DE DESCONTO
Conforme disponibilidade*

Figura 3 a



CNA. A ESCOLHA DE QUEM É APAIXONADO PELO SUCESSO.

CNA
Inglês Definitivo

Material didático exclusivo somado a tecnologia do quadro interativo.

Figura 3 b



O CNA "linkado" com você!
Metodologia + Qualidade + Tecnologia = SUCESSO

A metodologia comunicativa, aliada a uma equipe pedagógica sistematicamente treinada e focada no uso de recursos tecnológicos, como computadores e quadros interativos, objetiva o aprendizado com eficiência e rapidez. Todo o trabalho desenvolvido é direcionado para que o aluno alcance a proficiência nas quatro habilidades da língua: falar, compreender, ler e escrever, sempre através da vivência de situações do dia-a-dia. O aluno ouve músicas, assiste a filmes e vídeos, participa de atividades de relacionamento e jogos, e acessa a internet. Você aprende o idioma naturalmente, através de muita conversação aliada ao uso de tecnologias de ponta.

Aprendizado voltado para o sucesso.
Segmentado e contextualizado de acordo com a realidade de vida do aluno.

ADULTOS - um curso voltado e contextualizado para a sua "linguagem" e o seu dia-a-dia, com uma comunicação clara e eficiente. O uso de ferramentas tecnológicas como projetores multimídia, quadros interativos, software e sites pedagógicos com acesso à internet, garante ao aluno um aprendizado dinâmico e atualizado, possibilitando a assimilação e desenvolvimento da língua em situações reais.

ESPANHOL - é a língua oficial em 21 países. Com a globalização, aprender espanhol tornou-se tão importante quanto saber se comunicar em inglês. Afinal, é o segundo idioma mais utilizado na internet e muitas empresas, no mundo todo, também o exigem. No Brasil, o inglês deixou de ser suficiente no currículo de qualquer profissional que busque sucesso.

CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL - Inglês e Espanhol são ferramentas indispensáveis para a comunicação no mundo das negócios. O CNA Profissional é um curso desenvolvido sob medida para atender os objetivos de cada aluno dentro do seu universo profissional, objetivando seu ingresso e crescimento no mercado empresarial. Cursos individuais ou para grupos reduzidos em horários flexíveis, utilizando ferramentas tecnológicas especialmente desenvolvidas para atender às necessidades e expectativas de cada aluno.

CURSOS DE EXTENSÃO E APERFEIÇOAMENTO
CURSO DE CONVERSÃO AVANÇADA
Para alunos com nível avançado de conhecimento. O objetivo é desenvolver a competência linguística oral em inglês e espanhol, preparando o aluno para enfrentar desafios acadêmicos e sociais.

CURSOS PREPARATÓRIOS PARA OS EXAMES DE CERTIFICAÇÃO
FCE (First Certificate in English) - Universidade de Cambridge / **TOEFL** / **IELSA** / **DELE**
Os cursos permitem que os alunos ampliem seus conhecimentos da língua inglesa ou espanhola enquanto desenvolvem as habilidades e estratégias necessárias para obter excelentes resultados nos exames.

ETS AUTHORIZED TOEFL iBT CENTER | **ELSA** | **CURSOS INDIVIDUAIS** | **CENTRO 11 ANOS** | **CNA** Inglês Definitivo

CRÍANÇAS - aprendem brincando. Isso acontece com um material didático de primeira qualidade num ambiente inteligente, desenvolvido para este público com professores especializados e atividades que estimulam a criatividade e a interatividade entre os alunos. Música, jogos, projetos e outras atividades interdisciplinares trazem grande variedade às aulas e mantêm as crianças sempre integradas e em movimento.

JOVENS - o aprendizado é dinâmico e interativo. A cada estágio, os alunos contam com um kit de material didático com atividades de relacionamento e jogos variados.

Aulas dinâmicas com uso do quadro interativo e acesso a internet.

Figura 4 a



Figura 4 b

**NO IBEU, ★★
CADA CURSO TEM
UM FOCO ESPECÍFICO,
DE ACORDO COM AS NECESSIDADES
DOS ALUNOS.
ISSO DEIXA O APRENDIZADO
DO IDIOMA MUITO MAIS AGRADÁVEL.
DIVERTIDO E INTERESSANTE.**

O MELHOR DO IBEU

- Ensino sólido e completo de todas as habilidades da língua
- Professores com formação superior
- Ibeu digit@l: tecnologia integrada à sala de aula
- Centro de aplicação dos exames da Universidade de Michigan e dos testes internacionais: TOEFL®, GRE®, entre outros
- Ibeu Travel: programas de intercâmbio cultural
- Orientação para estudos nos Estados Unidos
- Ibeu Link: exercícios complementares, disponíveis na área Meu Ibeu no site.

IBEU FAZ BEM

- **Responsabilidade Social**
Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o Ibeu concede 2.000 bolsas de ensino de inglês em diversas escolas municipais e também está presente no Complexo do Alemão, oferecendo aulas para alunos da rede estadual de ensino. Os professores são do próprio Ibeu e o material didático é cedido pela editora parceira, Cambridge University Press.
- **Think Green**
A consciência ambiental, o uso do papel reciclado, a redução de lixo plástico e a coleta seletiva fazem parte do dia a dia dos nossos alunos.
- **Helping Hands**
Coleta e doação de livros, brinquedos e alimentos para instituições de caridade.

ibeu faz bem
responsabilidade social

Figura 4 c

TODO MUNDO SABE QUE CRIANÇA COSTA MESMO É DE DIVERSÃO. NO IBEU, ELAS SE DIVERTEM, SÓ QUE EM INGLÊS.

KIDS

POP KIDS (6 ANOS)
Nesse curso, as crianças desenvolvem as habilidades da fala e a compreensão oral com atividades muito divertidas e atraentes.

KIDS (7 A 9 ANOS)
Com aulas dinâmicas, músicas, filmes e intensa exposição ao inglês, as crianças exercitam as habilidades da fala, a compreensão oral, a leitura e a escrita. E tudo isso de uma maneira muito descontraída, do jeito que elas adoram.

TEENS (10 A 12 ANOS)
Nessa idade, algumas brincadeiras ficam de lado e outros interesses começam a surgir. Por isso, o inglês é ensinado através de projetos, jogos, vídeos, músicas e muita conversação sobre tópicos que são do universo dessa faixa etária.

CONHEÇA O MAGIC CLUB. O INGLÊS DO JEITO QUE AS CRIANÇAS ENTENDEM.

Brincadeiras, músicas, atividades, ou seja, muita diversão. Essa é a maneira ideal de familiarizar e estimular o interesse das crianças de 3 a 5 anos pelo inglês.

Figura 4 d

YOUNG

OS ALUNOS APRENDEM O IDIOMA DE MANEIRA DINÂMICA, COM ATIVIDADES E TEMAS DO SEU INTERESSE, QUE CORRESPONDEM ÀS NOVIDADES DO MUNDO GLOBALIZADO.

BASIC
Voltado para o aprendizado do vocabulário e das estruturas gramaticais básicas. No fim do curso, o aluno se sente totalmente confortável e seguro para as principais situações do cotidiano e recebe um certificado de conclusão.

INTERMEDIATE
O aluno aprende a se expressar, adquire competência escrita e amplia o seu conhecimento para lidar com as situações do dia a dia. Ao final, recebe um certificado de conclusão.

ADVANCED
Ao final desse curso, o aluno estará com total conhecimento do idioma, ou seja, fluente em inglês. E o melhor: totalmente conectado com o mundo. Um diploma é entregue após a conclusão do curso.

A CONEXÃO COM AS NOVIDADES DO MUNDO É MUITO IMPORTANTE. POR QUE NÃO FAZÊ-LA EM INGLÊS?

Figura 4 e

ADULTS

IBEU FLEX
Flexibilidade e dinamismo, em um curso exclusivo para adultos, com duração de 2 anos. O aluno aprende um inglês básico e funcional para sua vida profissional e social.

TOP FLEX
As mesmas vantagens do Ibeu Flex, mas com um aprofundamento ainda maior no idioma.

FLEX FORWARD
Para quem gosta de tecnologia e tem pressa para aprender, esse curso é ideal: com os mesmos objetivos do Ibeu Flex, o aluno termina na metade do tempo, através de aulas presenciais e online.

IBEU FIT
Curso na medida certa do tempo e da necessidade dos adultos. Uma aula semanal e duração máxima de 2 anos.

CHEGA UMA HORA QUE OS JOVENS COMEÇAM A SONHAR COM A VIDA PROFISSIONAL E A FAZER PLANOS PARA O FUTURO. O IBEU TEM CURSOS QUE VÃO AJUDAR A REALIZAR ESSAS CONQUISTAS.



Figura 4 f

CURSOS ESPECIAIS

PRE-TEST
Preparatório para exames internacionais como o TOEFL® e o ECPE® da Universidade de Michigan. Esse curso apresenta a estrutura desses exames e ainda trabalha cada uma das áreas da prova. Assim, as chances de um bom desempenho são muito maiores.

CONVERSATION
Para quem já é avançado na língua, mas precisa exercitar conversação. Com textos de jornais, internet e filmes atuais, o aluno se mantém conectado e atualizado com os acontecimentos do mundo e desenvolve sua fluência no idioma.

TTC
Para quem pretende aprofundar seus conhecimentos em Metodologias, Práticas de Sala de Aula e Psicologia Educacional, entre outras matérias. O aluno poderá cursar disciplinas isoladas ou concluir todo o programa, com direito ao diploma TTC Ibeu.

CURSOS LIVRES
O aluno pode aprimorar seu conhecimento da língua através do enriquecimento cultural e escolher a disciplina de seu interesse. Ao final do curso, recebe um certificado de conclusão.

IBEU SENIORS
Exclusivo para maiores de 55 anos. Um curso elaborado para quem deseja aprender inglês ou se aprimorar de forma prática e descontraída. São aulas interativas, eventos culturais e turismo.

IBEU MASTER
Para quem já é formado em inglês, essa é a oportunidade de aperfeiçoar o que aprendeu: elaboração de apresentações, currículo e e-mails; comunicação em redes sociais; e muito mais para você se sentir ainda mais seguro, interagindo em inglês.

ESCOLAS E EMPRESAS

IBEU CORPORATE
Programas customizados para a área de atuação e as necessidades de cada empresa. Workshops, cursos de longa ou curta duração, individuais ou em grupo, na empresa ou nas instalações do Ibeu.

IBEU IN
É o Ibeu dentro das escolas. Pode ser oferecido como uma atividade extracurricular ou inserido na grade, respeitando a cultura organizacional da instituição e atendendo às necessidades de cada escola.



Figura 5 a

Curso: _____

Dias e horários: _____

Valores: _____

Válido até: ____/____/____

Consultor(a): _____

Yes!
curso de idiomas

DIGA SIM AO MUNDO!

Desde 1972, a Yes! investe em pesquisas sérias e constantes objetivando o desenvolvimento do melhor e, exclusivo, método de ensino de línguas estrangeiras do mercado brasileiro. Atualizada, moderna, dinâmica: assim é nossa proposta de ensino para a Língua Inglesa e a Língua Espanhola. Nossos alunos, imersos no idioma e na cultura, aprendem de forma eficaz, rápida, fácil e descontraída, com potencial de comunicação que é estocado desde a primeira aula.

Nossos Princípios Metodológicos

Enfatizamos a comunicação verbal, através de pesquisas atuais sobre Neurociências e Abordagem Comunicativa, num universo de interação mediado por instrumentos de ensino que trabalham as quatro habilidades comunicativas: a fala, a escrita, a compreensão auditiva e a compreensão via leitura. Nosso aluno sente-se motivado a querer aprender cada vez mais de forma criativa e autônoma com o apoio de professores altamente qualificados.

www.cursoyes.com.br




Figura 5 b



Figura 5 c



Figura 5 d



Figura 6 a



Figura 6 b

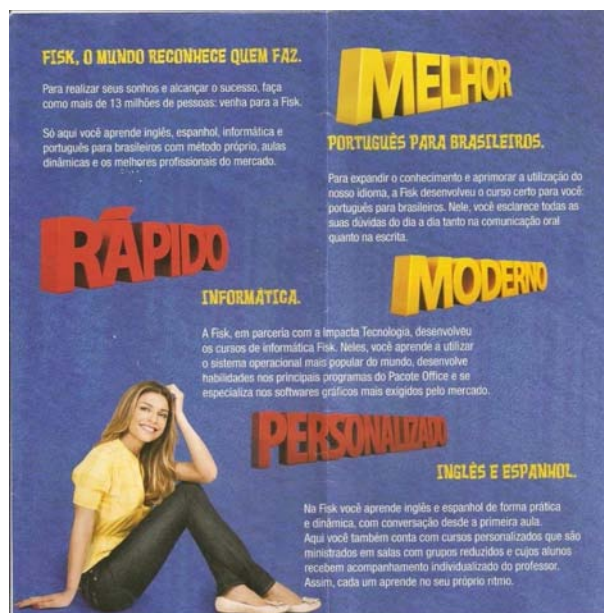


Figura 7 a

Figura 7 b



Figura 7 c



Figura 7 d

Prepare-se para viver a experiência total do inglês.

Tecnologia que leva você muito além da sala de aula. Na Cultura, você tem aulas dinâmicas, com muita conversação, professores superqualificados e os mais modernos recursos para o aprendizado.

- **Imersão digital** – você aprende o inglês de hoje, usando Twitter, Facebook, Video Maker e blogs.
- **Jogos interativos** – cuidadosamente escolhidos para enriquecer o vocabulário. Os jogos estimulam ainda mais o aprendizado do inglês.
- **E-Board** – quadro interativo em todas as salas de aula, com atividades multimídia exclusivas, para você ter aulas ainda mais dinâmicas.
- **My Cultura Inglesa** – site exclusivo, que complementa as aulas com chats, quizzes, músicas e muito mais. Também traz matérias dadas em sala de aula, histórico escolar e boletim.

Cult Trip – Programa de intercâmbio com forte embasamento acadêmico que garante que o aluno tire o máximo da experiência em um país estrangeiro. Através de atividades sociais e culturais, você complementa o inglês que aprende na Cultura e vive situações da vida real. Oferecemos pacotes para crianças, adolescentes e adultos, de diversos níveis e objetivos. As viagens incluem programas exclusivos para alunos e programas abertos para alunos e não alunos.

Certificação Internacional de Cambridge – Reconhecimento real para o seu inglês. A Cultura é Centro Autorizado para Aplicação dos Exames de Certificação em Língua Inglesa da Universidade de Cambridge ESOL Examinations, reconhecidos internacionalmente. Um certificado de competência na língua abre as portas do mundo para você. Faça o teste online no portal da Cultura e descubra qual é o certificado de Cambridge ESOL mais indicado para você.

English Speaking Zone – Ao entrar na Cultura Inglesa, você mergulha no inglês e começa a viver a experiência total do idioma. As filiais são ambientes totalmente sinalizados em inglês, onde todos falam inglês.

real life realEnglish

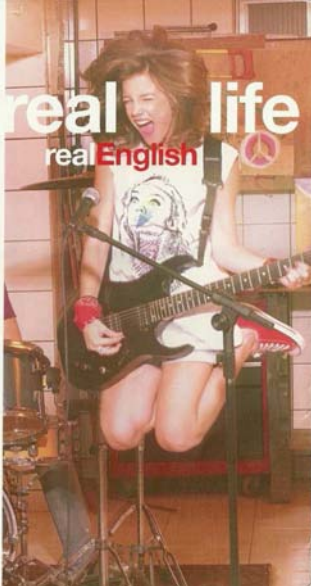
Cursos para Crianças e Adolescentes

Zip's Planet
(de 4 a 6 anos)
Coloca o inglês no universo infantil. Em salas de aula planejadas especialmente para crianças, são desenvolvidas atividades com músicas, desenhos, histórias e dramatizações que facilitam e tornam o aprendizado mais divertido.

Play in English
(a partir de 7 anos)
Familiariza as crianças com o idioma inglês, através de atividades lúdicas, desenvolvidas para quem está cursando o 2º ano. Enfoque em compreensão e expressão oral.

Kids
(a partir de 8 anos)
Aulas dinâmicas e divertidas, direcionadas para quem está cursando o 3º ano. Familiariza as crianças com o inglês, desenvolvendo as habilidades da língua: compreensão oral e escrita e muita expressão oral.

Figura 7 e



Junior
(de 9 a 10 anos)
Curso regular para iniciantes. Ensina a ler, escrever e conversar em inglês, com a qualidade que só a Cultura Inglesa tem.

Basic
(de 11 a 13 anos)
Curso regular com conteúdo e metodologia especiais para pré-adolescentes e adolescentes que estão iniciando o aprendizado do inglês. Desenvolve conversação, compreensão oral, leitura e escrita.

Plus
(de 14 a 17 anos)
Para quem já tem o inglês intermediário e quer aprender mais. Tem muita conversação para ampliar o vocabulário. As aulas são dinâmicas, com grande interatividade.

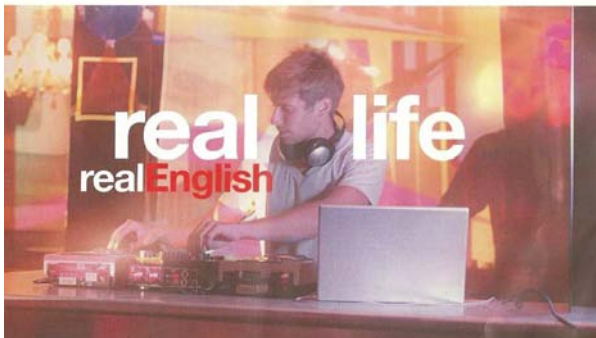
Master
(de 14 a 17 anos)
Para quem quer dominar o inglês com segurança e fluência e chegar a um nível avançado de conhecimento do idioma escrito e falado. As aulas têm muita conversação.

Young Express
(de 14 a 17 anos)
Duração de até 3 anos. Curso compacto para jovens iniciantes que querem aprender com rapidez o inglês mais completo.

Material didático exclusivo* para estudantes brasileiros, criado segundo padrões internacionais de qualidade.

* Disponível em: www.culturainglesa.com.br

Figura 7 f



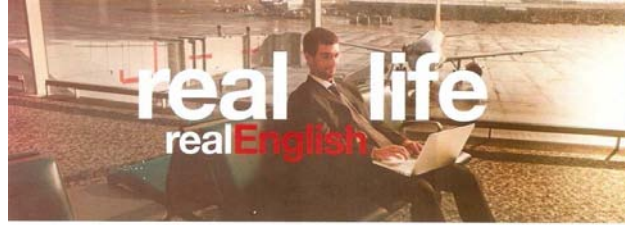
Cursos para Adultos

Cultura Express
Duração de até 3 anos
Curso rápido, exclusivo para maiores de 18 anos. O conteúdo inclui o uso do idioma em situações sociais e profissionais. Muita conversação. Horários adequados para quem trabalha.

Express Plus
Curso para quem tem nível intermediário de inglês e deseja aumentar a fluência e aprimorar o conhecimento do idioma.

Express Master
Curso para quem deseja atingir o nível avançado do inglês. Ênfase no desenvolvimento do vocabulário, da estrutura da língua, da pronúncia e, acima de tudo, da fluência.

Figura 7 g



Cursos Especiais

Cursos de Conversação
Para quem tem nível intermediário ou avançado de inglês e precisa desenvolver a conversação e aprimorar a pronúncia e o vocabulário. As aulas são dinâmicas e abordam assuntos atuais, extraídos principalmente de jornais, revistas e também da Internet. Você conta com recursos tecnológicos exclusivos, que aumentam a eficiência do aprendizado e o aproveitamento do aluno. O curso é oferecido em módulos não sequenciais, com duração de aproximadamente 1 semestre cada. Você pode cursar quantos módulos quiser.

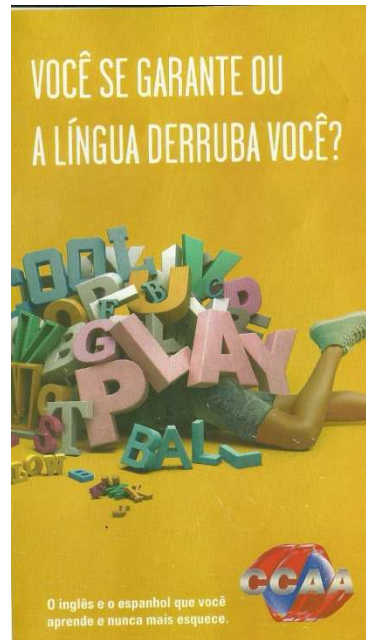
Business English **Novo**
Curso 100% voltado para o mercado de trabalho. Ideal para quem precisa falar inglês em situações específicas de negócios. Oferece inglês para apresentações em Power Point, vocabulário geral para uso corporativo, redação para e-mails de negócios e preparação para participação em reuniões e negociações orais. Inclui treinamento para conversas telefônicas ou teleconferências. O curso é oferecido em 4 módulos não sequenciais e você pode cursar quantos módulos quiser. Curso disponível nas filiais: Adult Centre, Barra 1, Botafogo, Tijuca, Vila da Penha e Icarai 1 (Niterói).

Cursos Preparatórios
A Cultura Inglesa oferece cursos preparatórios totalmente focados no conteúdo e nos objetivos dos principais exames internacionais:

- Exames de Cambridge: KET, PET, FCE, CAE, CPE, BEC, IELTS
- TOEFL

CULTURA INGLESA

Figura 8



VOCÊ SE GARANTE OU A LÍNGUA DERRUBA VOCÊ?

O inglês e o espanhol que você aprende e nunca mais esquece.

CCA

A Ideologia e suas representações na perspectiva da ACD e da LSF: uma análise do discurso do aluno enquanto sujeito curricular

Silvia Adélia Henrique Guimarães (UERJ)¹

RESUMO: Apesar dos muitos debates acerca do Currículo Educacional nos últimos anos (Arroyo, 2008) sobre a relação teoria-prática educacional, permanecem alguns embates: “Como aplicar teorias cristalizadas a um público tão heterogêneo?” ou “Como alimentar o prescrito em uma prática que foge ao controle, por ser dinâmica?”. De natureza exploratória (Alvez-Mazzotti, 1999), este trabalho investiga como o discurso do aluno pode ser ferramenta de (re)encaminhamento das ações metodológicas do professor, a fim de evitar tal discrepância. Conduzida pelas postagens de meus alunos no *blog* que publica algumas atividades realizadas em sala de aula, pesquisei o que as postagens sinalizavam - ou denunciavam - das teorias do currículo. Tratei o *corpus* pelo Sistema de Avaliatividade, concentrando-me no subsistema da atitude, realizado semanticamente no afeto, julgamento e apreciação (White, 2004). Os resultados sugerem que o aluno enquanto sujeito curricular tem voz: que resiste e que reproduz as relações de poder, mas que também se cala. Esse silêncio, demonstrado pela ausência de muitos alunos no *blog*, re-encaminhou o trabalho e, após pesquisa demográfica, sinalizou outras representações ideológicas: o oprimido que não tem acesso à tecnologia e às formas de globalização, continuando, assim, excluído: o que me levou ao referencial teórico da Análise Crítica do Discurso, do discurso enquanto prática social (Fairclough, 1997). Além das contribuições para a prática pedagógica interacional e contextualizada, fica um convite para outras pesquisas sobre o tema: o discurso do aluno como ferramenta para uma prática educacional aplicável, fomentando pesquisas que deem voz ao aluno da escola real (Mollica, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano Escolar; Luta hegemônica; ACD; Sistema de Avaliatividade.

1) Introdução

“Águas profundas são as palavras da boca do homem, e ribeiro transbordante é a fonte da sabedoria” (Provérbios de Salomão, cap. 18. Vers.4, in Bíblia Sagrada).

A lacuna existente nos estudos sobre a atuação do professor da educação básica em situações que fogem ao prescrito nas diversas teorias, seja nas grandes áreas, como as ciências sociais, seja nas áreas específicas da prática docente, levaram-me a ouvir a voz do professor que atua com alunos de periferia, através das perguntas: “Como aplicar teorias cristalizadas a um público tão heterogêneo?” e “Como retroalimentar o prescrito em uma prática que foge ao controle, por ser dinâmica?”.

Tal trabalho, desenvolvido a partir de uma entrevista-piloto com professores de escolas de periferia do município do Rio de Janeiro², teve início no meu interesse pela educação em situações de interação. Os resultados, de forma geral e resumida, apresentaram identidades incorporadas (Hall, 2001) de professores que sugeriam uma certa frustração por não verem na prática aquilo a que haviam sido preparados em sua formação inicial e por não encontrarem

¹ Orientadora: Profa. Dra. Gisele de Carvalho.

² Parte dele pode ser encontrada em: *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 13/2, p. 275-294, dez. 2010; *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín*. Curitiba, 2011. p. 4030-4044.

apoio para redefinirem suas ações ao longo de suas carreiras, vislumbrando poucas mudanças positivas para o futuro educacional.

Ouvir a voz desses cinco professores chamou minha atenção para o que teria a dizer uma outra voz, a dos alunos. Isto porque o resultado das análises levou-me à pergunta: “como os alunos, também sujeitos nessa dinâmica e nesse currículo, se representam na dinâmica curricular?”. Foi a partir daí que vislumbrei, do projeto da construção de um *blog* com alunos de periferia, a possibilidade de prestar atenção ao que suas vozes sinalizavam sobre o modelo educacional do qual faziam parte. Procurei saber, em ampliação à pergunta anterior, como o discurso do aluno pode ser ferramenta de (re)encaminhamento das ações metodológicas do professor.

Filiada à linha teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD), que procura desvelar a relação entre linguagem e sociedade, tenho utilizado o referencial metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos trabalhos por mim desenvolvidos: por ter em comum com a ACD a linguagem em uso e pela ferramenta de análise eficiente que tem demonstrado ser. A partir dessa análise linguística, procuro observar a relação microssocial e macrossocial no discurso dos participantes, interessada principalmente nas representações ideológicas e na luta hegemônica.

Neste estudo, optei pela análise linguística a partir do Sistema de Avaliatividade, surgido do aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional. Isto porque me propus a observar se os resultados, quando vistos pelos conceitos da ACD, levariam às mesmas possibilidades interpretativas das análises já realizadas com os recortes dessa turma pelo Sistema de Transitividade da metafunção ideacional da LSF.

O trabalho foi estruturado de forma a situar o leitor em uma discussão teórica, metodológica e prática. Por isso, em primeiro momento, trouxe uma discussão teórica tanto sobre o Sistema de Avaliatividade, quanto sobre a ACD e alguns conceitos educacionais. Em seguida, contextualizei metodologicamente a pesquisa para, finalmente, trazer os dados para discussão. Por ser um tipo de pesquisa que não se conclui, por seu teor dinâmico, finalizei esta contribuição com algumas implicações e encaminhamentos, tanto para a prática pedagógica quanto para futuras pesquisas, reforçando o Sistema de Avaliatividade como um aporte teórico eficiente para exploração e interessante para a aplicação dos conceitos da ACD.

2) Aporte teórico

2.1) A Linguística Sistêmico-Funcional

Para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os falantes de uma língua têm direito a escolhas, a partir de uma gama de opções disponíveis no momento da comunicação. É a partir dessas escolhas, em detrimento de outras, que os significados são criados, cumprindo, assim, um propósito comunicativo. Conscientemente ou não, tais escolhas são intencionais, e “abertas a mudanças socialmente orientadas” (Lima & Santos, 2009, p. 38).

Essa gramática é sistêmica porque define a língua por seu princípio organizacional, pela representação teórica das relações paradigmáticas e sintagmáticas; é funcional porque estuda o uso da língua em situações sociais. Para a LSF, todo conteúdo semiótico é léxico-gramatical e semântico, permitindo que a linguagem se expanda. Portanto, é a partir do uso da linguagem

que as pessoas dão sentido às suas experiências e interagem com os outros, ligando, assim, a linguagem e o mundo, tanto no nível acima (em nível de alguma teoria social geral ou teoria do comportamento) quanto no nível abaixo (no nível dos elementos da léxico-gramática), não podendo, portanto, tratar texto e contexto separadamente (Meurer, 2004). Assim, duas perguntas são essenciais ao se analisar um texto: por que o texto tem o significado que tem; e o que o texto revela sobre o sistema de linguagem no qual é produzido.

Para a LSF, o sistema linguístico divide-se em três subsistemas: o semântico, o léxico-gramatical e o fonológico. É no subsistema semântico que se organizam as três metafunções sugeridas por Halliday: a textual, que envolve o uso da linguagem para a organização textual; a interpessoal, que possibilita interação entre as pessoas em determinados papéis sociais e na expressão de sentimentos, atitudes e julgamento; e a ideacional, cuja função é representar a organização, compreensão e a expressão das percepções que o falante tem do mundo. Esta última, que tem dado apoio teórico-metodológico às análises linguísticas dos meus estudos, divide-se, no subsistema léxico-gramatical, e em três outros subsistemas: o sistema de transitividade, o sistema tema-remática e o sistema de modo-modalidade (Ikeda e Vian Jr, 2006; Taveira, 2009).

Assim, resumidamente, a metafunção ideacional opera no sistema de transitividade e nas relações léxico-semânticas, através dos processos material, mental e relacional. Os materiais relacionam-se às ações do falante no mundo, sendo concretizados fisicamente. Os mentais referem-se ao mundo interior do falante, representado simbolicamente por ele. Já os relacionais referem-se às entidades envolvidas no discurso. Contextualizo, teórico-metodologicamente, os trabalhos por mim realizados, para que o leitor do presente trabalho perceba meu objetivo de verificar, através de uma outra ferramenta de análise, como emergem, a partir das escolhas linguísticas, representações ideológicas e luta hegemônica no discurso desses alunos.

2.2) A teoria da Avaliatividade

Sendo a língua sistêmica e funcional, o falante tem opções também quando atribui avaliações aos diversos aspectos das suas experiências, crenças e relações. Martin e White categorizaram as ocorrências dessas avaliações, estabelecendo o Sistema de Avaliatividade (White, 2004).

A teoria da Avaliatividade surgiu a partir de pesquisas realizadas no campo da linguística educacional, na Austrália, no final dos anos 1980, com trabalhos de letramento, envolvendo gêneros. Nesses programas, pensaram-se técnicas que analisassem de forma sistemática a avaliação e a perspectiva, e como estas operavam em textos, fossem únicos, mas completos, ou em grupos de textos. Assim, os sentimentos e as posições desses falantes/produtores individuais foram vistos “como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão.” (ibidem, p. 177³)

³ Sugiro a leitura completa do artigo, para os detalhes do desenvolvimento histórico da teoria.

Do original *appraisal*, este termo foi traduzido para *teoria da valoração*⁴. Utilizo aqui, entretanto, *teoria da avaliatividade*⁵, por concordar com os argumentos de Vian Jr (2009, p. 102). Segundo o autor,

Quanto à valoração, tem, primariamente, o sentido de ‘atribuir valor a algo’, o que reduz significativamente o escopo envolvido na avaliação, uma vez que, juntamente ao valor, agregam-se crenças, emoções, afeto, relações sociais e tantos outros aspectos; e ainda pelo fato de, no subsistema de apreciação, haver o termo inglês valuation, que, em determinados casos, também poderia ser traduzido por valoração.

O Sistema de Avaliatividade divide-se em três campos de interação: Atitude, Engajamento e Gradação. Atitude relaciona-se a sentimentos: como algo toca alguém. Aqui, incluem-se reações emocionais, julgamentos sobre pessoas ou comportamentos e apreciação de coisas. Engajamento trata a fonte das atitudes: como as vozes interagem em torno das opiniões do discurso. Gradação refere-se à atenuação ou ampliação de sentimentos e categorias (Almeida, 2010, p. 39).

Aqui, concentrei-me no campo Atitude, a fim de observar nos comentários dos alunos como as atividades os tocavam e que atitudes os mesmos tinham em relação a elas: se de afeto, de julgamento ou de apreciação. O afeto refere-se aos elementos atitudinais relacionados à emoção. O julgamento produz significados que remetem à aceitabilidade social do comportamento humano, sendo feito a partir de normas sociais previamente estabelecidas e compartilhadas. A apreciação associa-se a significados de avaliações de fenômenos semióticos e naturais. Tem a ver com qualidades estéticas a partir de referências a seu valor em um campo específico. Esses sistemas podem ser ativados de forma explícita – claramente revelados no texto – ou de forma implícita, que causam mais dificuldades na análise do texto, pelo teor subjetivo que pode despertar.

• Afeto: o afeto classifica-se a partir da resposta a seis perguntas: os sentimentos 1) são construídos pela cultura popular como positivos ou negativos? 2) são representados através de manifestações externas ou como experiência interna? 3) relacionam-se a algum estímulo emocional específico ou como estado de espírito geral? 4) são classificados em escala de baixa, média ou alta intensidade? 5) envolvem intenção ou reação? 6) as emoções estão reunidas em qual dos três grandes grupos ligados à in/felicidade, in/segurança e in/satisfação? (White, 2004, p. 186)

AFETO		(+)	(-)
Direto	Felicidade	(3) <i>eu ri muito nesta aula . eu gosteei</i>	Estou triste,
	Segurança	(14) <i>“Concordo com você”</i>	Estou ansiosa
	Satisfação	(5) <i>“adoro as coisas que a senhora fala”</i>	Fiquei entediada
Implícito		(23) <i>“parabéns”</i>	Não faça raiva!

Figura 1: Quadro-síntese com exemplos de afeto⁶

⁴ Termo aprovado pelo grupo de discussão gsemporugues@egroups.com, em outubro de 2004.

⁵ Mantenho, entretanto, o termo “valoração” quando utilizado pelos autores das citações por mim utilizadas.

⁶ Para os exemplos que não aparecem no *corpus*, utilizei exemplos criados (White, 2004, p. 187)

• **Julgamento:** Os falantes constroem suas posições em relação ao comportamento humano, seja na aprovação ou reprovação desse comportamento, a partir das referências socialmente aceitas e difundidas. Assim, no campo da Atitude, os julgamentos foram sistematicamente divididos em dois grupos: estima social e sanção social. O primeiro envolve avaliações que podem elevar ou rebaixar o indivíduo na estima da comunidade, “vistos como disfuncionais ou inapropriados, ou algo que deve ser desencorajado” (ibidem, p.188), mas não chegando a ser legal ou moralmente implicado. Aqui, por exemplo, as redes sociais do dia a dia, como relações familiares e de amizades, são formadas. O segundo grupo inclui regras e regulamentos explicitados pela cultura. Assim, “os julgamentos de sanção social envolvem questões de legalidade e moralidade” (ibidem), sendo vistas, quando sobrepujadas, como crime ou pecado, dependendo da perspectiva.

Os julgamentos de estima social se dividem em: (1) de normalidade (quão usual ou estranho alguém é); (2) de capacidade (quão capaz é esse alguém); (3) de tenacidade (quão determinado ele é). Já os julgamentos de sanção social relacionam-se à (1) veracidade (quão sincero alguém é) e à (2) propriedade (quão ético ele é). O quadro abaixo apresenta uma síntese deste sistema, com a maioria dos exemplos inventados, já que no *corpus* apareceram apenas capacidade (+) e propriedade (-)

JULGAMENTO		(+)	(-)
Estima Social	Normalidade (costume)	Essa professora é elegante	Essa professora é estranha
	Capacidade (competência)	(5) <i>you explained very well</i>	Eles são desajeitados com as tarefas
	Tenacidade (resolução)	A turma é bastante confiável	Os alunos estavam dispersos
Sanção Social	Veracidade (verdade)	Os alunos foram verdadeiros	Um dos grupos foi desonesto
	Propriedade (ética)	Todos respeitaram os prazos	(20) <i>If everyone thought like this it would be very good</i>

APRECIACÃO	(+) (+)		(-)
Reação	Impacto	(10) <i>This interview was one that the whole world enjoyed</i>	Este trabalho foi cansativo
	Qualidade	(7) <i>It was a great interview</i>	O anúncio ficou feio
Composição	Equilíbrio	(15) <i>that essay was very good</i>	As linhas ficaram tortas
	Complexidade	Essa matéria ficou clara	(28) <i>I found this very difficult</i>
Valorização		(28) <i>it's difficult but it's also good that you learn more.</i>	

Figura 2: quadro-síntese com exemplos de julgamento

• **Apreciação:** avalia produtos, sejam do trabalho humano, de fenômenos naturais ou de estados de coisas. Neste subsistema “Os sujeitos humanos também podem ser ‘apreciados’

ao invés de ‘julgados’, mas somente naqueles casos nos quais suas qualidades estéticas estão sendo discutidas, e não a aceitabilidade social de seus comportamentos” (idem, 191).

Este subsistema é subdividido em 1) reação (como o falante reage às coisas); 2) composição (qual o grau de equilíbrio e complexidade da coisa) e 3) valorização (como são essas coisas: autênticas, eficazes, significativas...). A reação ainda pode ser subdividida em reação de impacto (como isso mexeu comigo?) e reação de qualidade (eu gostei disso?). A composição pode ser subdividida em equilíbrio (isso parece bem elaborado?) e complexidade (isso foi difícil entender/fazer?). Já a valorização tenta responder a pergunta “isso valeu a pena?” (White, 2004, p. 191). O quadro abaixo sintetiza esses conceitos e os aplica com exemplos, em sua maioria, retirados do *corpus*, sendo criados exemplos para impacto (-), qualidade (-) e equilíbrio (-); e para complexidade (+).

2.3) A Análise Crítica do Discurso (ACD)

Em linhas gerais, a Análise Crítica do Discurso (ACD) entende o discurso como uma forma de prática social, valorizando a palavra enquanto ação, e não apenas como uma forma de representação do mundo. Nessa perspectiva, ao falar ou escrever, o indivíduo *faz* algo, *age* no mundo e/ou sobre o mundo, existindo, assim, uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade (Fairclough, 2001).

Para sistematizar essa relação, Fairclough (ibidem) propôs uma concepção tridimensional do discurso, defendendo que todo evento discursivo pode ser considerado simultaneamente um texto (aborda aspectos linguísticos), uma prática discursiva (trata a produção, distribuição e consumo dos textos; considera os aspectos sócio-institucionais da leitura/interpretação dos textos) e uma prática social (abarca orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas; trata do que os sujeitos fazem efetivamente). As três dimensões sistematizadas por Fairclough são sociais e, portanto, assim como para a Linguística Sistemico-Funcional (LSF), é de essencial importância a explicitação dos ambientes particulares em que os textos foram produzidos (Meurer, 2004; Lima & Santos, 2009).

Sem minimizar a importância das duas primeiras, Fairclough tem se dedicado à última dimensão por entender que as práticas discursivas, enquanto materialização de ideologias, “contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (Fairclough, 2001, p. 121).

Fairclough define hegemonia como “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (ibidem, p. 122), em que uma das classes, economicamente definida como fundamental às demais, exerce poder sobre a sociedade como um todo. Tal relação assimétrica de poder, entretanto, é exercida em alianças, e não pela imposição. Daí a importância das construções discursivas, ditas e reproduzidas, materializando como naturais certos conceitos, crenças e valores como bons e importantes para toda a sociedade – que aceita e segue.

Contudo, para Fairclough, é mais produtivo falar de hegemonia se for de forma a pensar na resistência a certas formas de manifestação de poder. Nessa perspectiva, os focos de luta estão “sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (ibidem). É, pois, pelo amplo alcance da hegemonia, que a luta hegemônica pode se dar também de maneira ampla nas instituições da sociedade civil: no

setor da educação, nas famílias, nos sindicatos, os quais materializam desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Assim, o grande desafio da ACD é desnaturalizar os discursos amplamente difundidos na sociedade, de forma que a criticidade promova possibilidade de encontrar os pontos de instabilidade, rompendo as relações de poder pré-estabelecidas, já que é pela naturalização dos discursos, e pelo consenso, que as relações assimétricas de poder são estabelecidas e consolidadas, perpetuando a hegemonia.

Essa resistência, contudo, precisa ser pensada cuidadosamente, pois

Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas do discurso investidos ideologicamente a que são submetidas (ibidem, p. 120).

Aqui, portanto, cabem as práticas docentes como possibilidades para a desnaturalização de certas crenças manifestadas discursivamente. Foi nesse sentido que, a partir do resultado de uma pesquisa etnográfica, em que acompanhou uma professora em ação pedagógica, Papa (2008) reforçou que “a prática educativa crítica deveria conectar os trabalhos de sala de aula com o contexto social mais amplo. Temas com enfoque nos problemas sociais da escola e da comunidade, por exemplo” (ibidem, 2008, p. 33).

Aplicando tais conceitos ao contexto deste trabalho, defendo que quando um aluno representa discursivamente o impacto das atividades pedagógicas sobre si, pode estar agindo no sentido de sinalizar aos outros agentes educacionais, sejam professores ou representantes administrativos, a eficácia de determinada atuação; a necessidade do redirecionamento de certas estratégias; ou, mais, que certas crenças teórico-pedagógicas já foram ultrapassadas na prática, continuando, contudo, cristalizadas apenas no discurso, ainda que ele não saiba quão ideológico seja seu discurso. É com este aporte, inclusive, que consigo associar as teorias linguísticas da Teoria da Avaliatividade aos conceitos curriculares: pela relação entre questões micro e macro, possível para a ACD.

2.4) Teorias Curriculares

Os currículos não são documentos prontos e acabados que determinam as ações práticas de uma determinada unidade escolar. Sendo a escola uma soma de culturas, políticas e sociedades específicas, abarcam também questões microssociais do seu entorno. Por isso, o valor paramétrico dos documentos que regem a educação no Brasil. E por isso eles são passíveis de aplicabilidades diferenciadas nas regiões e culturas específicas das diversas realidades brasileiras⁷.

⁷ Cite-se, por exemplo, o Artigo 26 da LDB 9394/96: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Essas questões micro, abarcadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, revelam-se filosoficamente satisfatórias. Politicamente, contudo, exatamente pelas possibilidades emergentes das diferenças, são alvos de algumas críticas (Saviani, 1997). Olhar a LDB e os demais documentos que regem a educação brasileira pela ótica material do documento restringe a prática educacional e aprisiona os alunos. Isso porque serão vistos pelo prisma do aluno idealizado, o do papel. E os alunos com práticas, realidades e culturas específicas?

Os grupos minoritários, por exemplo, são sempre citados nos documentos oficiais, mas pouco representados nas mídias. Eles raramente fazem parte do nosso contexto específico, tornando-se, assim, terreno desconhecido, abarcado apenas nos grupos especializados, interessados por eles e, portanto, em trabalhos sedimentados e pouco divulgados.

Aqui entra a importância de se olhar as questões educacionais pelas lentes macrosociais de uma formação cunhada na realidade do mundo contemporâneo (Shiroma, 2007; Frigotto, 2008). Essa escola, ao mesmo tempo que constituída de valores específicos, está inserida em um contexto macrosocial. Dessa forma, mais do que apenas local, os currículos expressam o equilíbrio dos interesses e forças que atuam no entorno do sistema educacional e são determinados a partir de valores sociais e históricos (Sacristán, 1998).

Portanto, os currículos não contêm apenas os contextos micro específicos, mas todos os desafios de um novo mundo: o da pós-modernidade. Com ele, a globalização, as novas tecnologias, a ressignificação do trabalho, as novas formações identitárias desse “cidadão do mundo”.

Por outro lado, formar um sujeito capaz de se adequar a novas posições no mundo, também molda suas posições na própria escola: ele necessita, dentro mesmo da escola, de interagir com atividades e com profissionais que possibilitem a promoção de saberes de mundo, e não mais dos conteúdos específicos e compartimentalizados; que o ajudem a olhar para o outro e para as necessidades do planeta, e não mais apenas para o seu bem estar individual; a compreender os fundamentos científicos e tecnológicos, e não mais só os processos de repetição e de reprodução. O aluno do novo milênio torna-se, então, agente, já desde sua formação. E como fazer isso com os grupos excluídos?

Assim, mais do que trabalhar a relação teoria/prática, o grande desafio da educação, marcado no currículo, é relacionar a teoria com a prática *da vida real*. O que sinaliza uma trajetória teórica mais incipiente para os educadores: uma escola que forme para o contexto que a insere; em um contexto específico de alunos e alunas que partilham apenas em parte dos benefícios dessa globalização (que neste caso em estudo não têm recursos financeiros e materiais para aplicar tais novos conhecimentos); um mundo globalizado, capitalista – e em crise (Kuenzer, 2008, p. 60) e com profissionais que não estão inseridos nessa realidade. A pesquisadora diz que

É preciso observar, contudo, que esta identidade não é um “estado”, algo já dado, mas um processo, em que continuamente a realidade objetiva tem que ser transformada em leis do pensamento, ou seja, em conhecimento. E isto se dá através do método, que se desencadeia a partir das finalidades da produção do conhecimento; se estas finalidades estiverem definidas a partir da intenção de transformar a realidade, de enfrentar as questões concretas da educação dos trabalhadores, então, é preciso que o conhecimento

produzido tome por base o conhecimento da realidade que se quer transformar.

Aqui, comento dois pontos. Primeiro, as “finalidades” da produção do conhecimento: a formação identitária dos profissionais da educação, bem como as representações ideológicas marcadas em seus discursos e ação são fatores importantes nessa prática (a quem serve este professor, à reprodução ou à transformação?). Segundo: conhecer o contexto específico em que se está atuando.

Adequar nossa prática ao contexto específico de atuação, entendendo o currículo, bem como suas diretrizes, bases e parâmetros como auxílios que norteiam, não que engessam nossa prática, faz com que entendamos como ferramenta amolada os sujeitos incluídos nessa prática: colegas de trabalho, comunidade escolar e os alunos. Olhando por esse prisma, a ação do aluno pode ser de co-construção do currículo, ainda não acabado, podendo, portando, ser uma ferramenta para que nossas ações pedagógicas se redirecionem, ainda que num primeiro momento de forma incipiente, ainda que especial e exclusivamente para eles em suas realidades particulares.

Pensar assim parece colocar o aluno no papel de contribuinte para o processo de ensino-aprendizagem de natureza crítica; faz do aluno um sujeito agente sobre esse mundo: seja para reproduzi-lo; seja para aumentar as diferenças; seja para denunciar sua exclusão; seja para transformar suas ações. Nesta pesquisa, possibilitar ao aluno co-construir aqueles saberes, permitiu ver, a partir de seus discursos, como isso tocou suas ações.

3) Metodologia e Contextualização

Este estudo de caso (Alves-Mazzotti, 1999) é resultado de uma série de atividades realizadas em aulas de língua materna, em uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro, com alunos em situação de desvantagem sócio-econômica. No início do ano letivo, em que os professores, em parceria com a Coordenação do Colégio, sugeriram projetos para desenvolver com os alunos, propus o “*blog da 1701*”. O objetivo central do trabalho era desenvolver atividades significativas com os alunos: a partir dos conteúdos propostos para o sétimo ano do ensino fundamental, direcionaria as aulas em torno de grupos de interesses. Assim, foram distribuídos temas gerais: natureza, esporte, informática, desenho e escrita e os alunos se inscreviam nesses grupos.

A cada semana, de acordo com o tema desenvolvido na aula, eu lançava um desafio aos alunos. Assim, ao trabalhar linguagem verbal e não-verbal, solicitei que o grupo de desenho transformasse em imagens os textos lidos, só para citar um exemplo. Para a culminância do Projeto, alguns trabalhos foram selecionados, postados no *blog* criado pelo grupo da informática e apresentados a outras turmas na sala de informática do Colégio, o que marcou o início da divulgação e utilização do *blog*.

Com a estreia do *blog*, os alunos que o acessavam começaram a postar comentários às atividades publicadas. Esses *posts*, repletos de avaliação, motivaram-me a uma análise do *corpus* pelo Sistema de Avaliatividade. Perguntei, então, como a Avaliatividade poderia apontar nos recortes discursivos representações de ideologias e de poder; e se as respostas encontradas confirmariam, negariam ou ampliariam as já encontradas por mim a partir do Sistema de Transitividade da metafunção ideacional da LSF.

O silêncio – que nomeei *apagamento* das vozes - demonstrado pela ausência de muitos alunos no *blog*, re-encaminhou o trabalho, já que, durante as aulas, os alunos participavam com entusiasmo das atividades, mas pouquíssimos deles visitavam o *blog*. Nesse momento, utilizei um questionário demográfico que revelou que a realidade econômica dos adolescentes estava interferindo no referido projeto.

A realidade financeira dos alunos dessa escola é, de forma geral, precária: seus pais recebem baixos salários, contando, muitas vezes, com trabalhos informais no CEASA⁸ ou, ainda, com as sobras dos alimentos de lá; muitos deles contam apenas com o auxílio do programa bolsa-família, oferecido pelo Governo Federal; não têm acesso a formas de cultura privilegiadas, como teatros, centros culturais e até mesmo cinemas. O que lhes impossibilitava também, muitas vezes, ter computador e acesso à internet.

Ao todo, foram analisados vinte e oito comentários acerca de cinco atividades realizadas pelos alunos em sala. O critério de seleção das atividades foi o maior número de comentários avaliativos por atividade. Assim, foram excluídos cerca de dezessete comentários deste *corpus*.

Na sessão análise e discussão dos dados, optei por me referir aos comentários referentes à minha prática ou a minha pessoa em terceira pessoa, a fim de me distanciar, ainda que apenas textualmente, de uma análise contaminada da minha visão sobre as atividades. Isto porque, em uma pesquisa etnográfica, torna-se difícil esse distanciamento (Denzin & Lincoln, 2006).

O *corpus* completo, que consta do anexo, refere-se às seguintes atividades: a) um desenho que recontava o conto Chapeuzinho Vermelho: comentários de (1) a (6); b) uma entrevista realizada com o diretor da unidade escolar: comentários de (7) a (11); c) leitura crítica de uma charge: de (12) a (14); d) uma produção textual sobre a violência: de (15) a (20); e) uma entrevista realizada com um aluno esportista, aluno este avaliado negativamente antes de começar a praticar esportes: de (21) a (27); e f) um texto sobre a natureza, analisado a partir de modos verbais (28).

4) Análise e discussão dos dados

Como uma forma de organização textual, os comentários foram analisados a partir dos subsistemas Afeto, Apreciação e Julgamento. Tendo em vista que um mesmo comentário avaliasse por um ou mais subsistemas, alguns recortes apareceram mais de uma vez.

4.1) Como as atividades tocaram os alunos?

O recorte discursivo (3) “foi maneiro rs ! vimos três versões da história : Chapeuzinho Vermelho . uma em forma de canção *-* eu ri muito nesta aula . eu gosteei” (grifos meus), em que a aluna cita as aulas realizadas a partir das três versões do tradicional conto *Chapeuzinho Vermelho*, “eu gosteei” sugere um afeto positivo em relação ao desenvolvimento da aula. Ao avaliar, esta aluna parece transferir afeto direto à *dinâmica de interação* entre o

⁸ Centrais de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro S/A, o qual atua em nível de atacado, de produção, de varejo e com programas sociais.

grupo e a professora, o que é observado também nas escolhas lexicais “vimos” (no plural) e “ri muito nessa aula” (referindo-se ao encontro de forma geral):

Os outros comentários também parecem revelar afeto positivo em relação às produções dos colegas e à atuação da professora, como em (5) “Parabéns Lud. E parabéns aprof” e (23) “parabéns continue assim”. Tais recortes podem ser pistas para entender que quando envolvidos emocionalmente *com pessoas*, os alunos tentem a responder mais positivamente às atividades, como nos recortes seguintes com grifos meus: (5) “adoro as coisas que a senhora fala”; (14) “Concordo com você”; (22) “TOMARA Q VC SEJA UM GRANDE LUTADOR” e (25) “Kii vc ganhe muitas medalhas”

Em alguns recortes emergem também avaliações implícitas, como em (16) e em (21), que apesar de não dizerem claramente, a felicitação parece consequência de ter tocado afetivamente os comentaristas: (16) “Parabéns Alexandro ficou ótima essa redação” e (21) “Parabéns Diogo , sucesso para você !”

Das doze avaliações que transmitem afeto, todas elas são positivas, sugerindo que quando o aluno é inserido em uma *atividade significativa*, seja pela valorização de suas potencialidades, seja pela possibilidade de construção conjunta de conhecimento, na relação com seus pares e/ou na dinâmica da atividade, há afeto positivo. Assim, nas aulas interativas, que valorizam os alunos enquanto *sujeitos construtores do conhecimento* (como na participação ativa dos alunos nas aulas de linguagem verbal e não verbal, na entrevista que realizaram, ou ainda na possibilidade de verem a produção bem sucedida de um de seus pares, como no caso da redação do colega), prevaleceu o afeto (+).

Afeto	(+)	(-)
12	12	0
TOTAL 12		

Quadro 1) Resumo do subsistema afeto nas avaliações.

4.2) Como os alunos julgaram os comportamentos desvelados nas atividades?

Poucos foram os comentários que desvelaram julgamento (quatro), se considerado o número total de postagens (vinte e oito). Desses, dois julgaram a sociedade e dois, a professora.

Para os autores dos comentários, a professora, em suas ideias de atividades e explicações que parecem fugir ao padrão tradicional, é julgada como “capaz”, como apontam os recortes (20) “achei ótimo a ideia das redações” e (5) “você explicamuito bem”.

Quando julgam as ações da professora em atividades integradoras e reflexivas, com estima social positiva, sugerem valor mais social do que legal a esse tipo de construção do saber. Parece que optar por realizá-las assim, toca positivamente os alunos, fazendo-lhes colocar a professora em estima social positiva.

Aponto, contudo, que esses tipos de atividades (integradoras e reflexivas) constam da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, sendo, portanto, legalmente amparadas, e, portanto, de cunho inclusive sancional para os servidores. Exemplos disso são o Artigo 3, que visa, entre

outros princípios, “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X) e “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (inciso XI) e o Artigo 27, que diz que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática(...)”. Isso parece desvelar que para os alunos, mais do que as bases legais, as relações com a aprendizagem fundamentam-se nas bases relacionais que promovam saber.

Os recortes discursivos (18) “Se cada pessoa pensasse pelo menos um pouquinho sobre a violência e os males que ela causa (ainda que seja só brincadeira)” e (20) “Se todos pensassem assim seria muito bom” são produtos de comentários sobre uma redação que critica a atitude das pessoas violentas⁹. Eles sugerem falta de ética na atitude dessas pessoas (representadas, no contexto, pelos policiais omissos, pelas escolas que não preparam adequadamente, pela sociedade “má”). Assim sendo, os grupos representativos (seja a escola, a sociedade ou o mundo) são julgados negativamente.

Tal efeito pode ser pista, inclusive, para a resistência que têm a propostas e provas “prontas” que lhes são enviadas, as quais nem sempre recebem sua adesão, como as provas e projetos dos órgãos superiores, por exemplo.

A análise desses julgamentos possibilita a interpretação de que a motivação do aluno está na aprendizagem contextualizada ao seu tipo de realidade, integrada e significativa – vista nos comentários que estimam a ação da professora e sancionam a ação das pessoas sem reflexibilidade. O valor de resistência no discurso desses alunos parece residir, aqui, na crítica à população de forma geral que não assume um papel ativo contra as causas das diversas violências citadas no texto, desvelando uma luta hegemônica contra o poder do senso comum (Fairclough, 1997; 2001).

Veja a presença do julgamento nos comentários resumida no quadro abaixo:

Julgamento		(+)	(-)
Estima social	Capacidade	2	
	Tenacidade		
	normalidade		
Sanção social	Propriedade		2
	Veracidade		
TOTAL 4			

Quadro 2: Resumo do Subsistema Julgamento

⁹ Análise detalhada desta redação encontra-se nos Anais do 3º Colóquio de Semiótica da UERJ, ano 2010, intitulado “As escolhas semióticas no funcionalismo da linguagem humana: Um pouco sobre luta hegemônica no discurso do aluno da periferia.”

4.3) Como os alunos apreciaram os trabalhos realizados por seus pares? O subsistema apreciação

Esta categoria concentra-se na análise das produções humanas. Aqui, há uma preocupação estética, avaliando-se, portanto, a forma, composição, aparência... Sendo o subsistema de maior incidência nos comentários dos alunos, optei por mostrar primeiramente o quadro geral para, em seguida, proceder à análise.

APRECIACÃO		(+)	(-)
Reação (9)	Impacto	5	
	Qualidade	4	
Composição (7)	Equilíbrio	6	
	Complexidade		1
Valorização (5)		5	
TOTAL		21	

Quadro 3: Resumo do subsistema nas apreciações nas avaliações

Os comentários abaixo revelam a reação que os trabalhos causaram nos alunos. Pela Avaliatividade, a reação pode ser de impacto (isso me toca?) e de qualidade (eu gostei disso?). Vejamos:

Tanto as *aulas que se transformavam em conhecimento* causavam-lhes impacto, como em (3) “foi maneiro rs!” e em (13) “No dia desta aula foi legal”, quanto as *atividades produtivas*, que permitiam que eles trabalhassem de forma autônoma, como em (24) “Adorei quando fizemos esta entrevista”. A realização da entrevista, representação de uma segunda etapa das perguntas formuladas por um dos grupos, também foi avaliada nos posts, como em (10) “Essa entrevista foi a que todo mundo gostou” e em (11) “Adorei essa entrevista”. Estes comentários sugerem, então, que *aulas* que consideram o aluno um agente na promoção do saber tocam os alunos.

Outra avaliação possível, nesse sistema de apreciação, refere-se à qualidade da coisa/objeto avaliado. Assim, os comentários revelaram avaliação dos trabalhos dos pares através da qualidade (+), como em (20) “Gostei muito da redação”, em (8) “Foi bacana as entrevistas,” em (10) Foi interessante e em (27) “Adorei esta entrevista”. Através da reação qualidade, foram avaliados os trabalhos dos seus pares. Por outro lado, esta talvez seja uma pista para a relação dos alunos com os representantes empoderados: nenhum comentário se referiu, por exemplo, a algo produzido pela professora, ou ao diretor da unidade escolar entrevistado.

Houve apenas uma apreciação negativa no *corpus* em análise, em (29) “Achei esse muito difícil”, e esta se referia a uma produção textual a partir de modos verbais, que lancei como desafio. Já a composição equilíbrio recebeu avaliações positivas. Essas apreciações também se referem ao produto dos trabalhos dos pares, sugerindo tanto uma consciência crítica e conteudista das propostas feitas em sala de aula: (28) “ficou bem legal mas nem queria fazer” (16) “Fiko frenetiko” (17) “ficou ótima essa redação” (18) “Muito bom este

texto!”, como de conhecimento enciclopédico: (19) “teve traços de Humor..” (10) “perguntas criativas..xD ..” (grifos meus)

A valorização, que responde a pergunta “Isso valeu a pena?”, apareceu em cinco comentários. Os produtos desses comentários foram: a *tarefa passada* para eles, como em (29) “é difícil mas também é bom que assim aprende mais.” e em (10) “Bom isso foi uma ótima forma de aproximação de alunos com o diretor.”; *as conversas que a professora tinha com eles*, como em (3) “ajudando a gente a ser alguém na vida .”; e *os conteúdos trabalhados com esses alunos*, como em (20) “nosso português vai ficando cada vez melhor” e em (13) “é sempre bom aprender :)”. Essas apreciações, voltadas para a importância social do produto analisado, sugerem um valor também social para as aulas que tenham propostas de interação entre os alunos e o saber, incitando-os a uma participação ativa.

4.4) O que o silêncio pode dizer

Chamei de silêncio a algo mais do que o não verbalizar. Chamou-me a atenção uma turma com quarenta e sete alunos inscritos, que eram atuantes durante as aulas e que diziam gostar de internet, mas não aderiram ao *blog* que era construção de sua própria turma, não o tendo como seu.

Perguntei-me o que aquela ausência no *blog*, que chamei de silêncio, poderia revelar. A pesquisa demográfica que realizei nesta segunda etapa revelou que dos 47 alunos, 21 não tinham computador em casa. Desses, 12 acessavam a internet através de banda larga e 9 tinham acesso discado. Assim, a proposta de relacionar atividades de sala de aula às suas realidades extraclasse (como correção on-line de exercícios e provas, em interação virtual) não poderia ser desenvolvida – o que é inclusive proposto nos manuais.

Além d esta ausência das atividades, o silêncio nas representações de suas necessidades também foi um dado encontrado. No contexto em análise, ao realizar certas atividades com os grupos, problematizava as situações encontradas nos textos, recontextualizando-os à realidade daqueles alunos. Das discussões, pedia que eles sugerissem o que poderia ser feito que pudesse mudar certos pontos que eles reclamavam de sua realidade, e como poderiam desenvolver estratégias para isso. E rediscutíamos o assunto no nível do realizável.

Exemplo disso foi a discussão sobre o que eles mudariam na escola. Apesar do apoio da direção e da coordenação a todos os projetos sugeridos pelos professores, nem sempre a realidade material da unidade escolar era favorável. Neste caso, a mesma dispunha apenas de vinte computadores – para todas as turmas – que contavam com uma conexão muito lenta. O que era percebido pelos alunos.

Em um dos debates, reclamaram dessa dificuldade que impossibilitava o acesso da turma ao *blog*. Desdobrando o tema, a segunda queixa foi a inviabilidade de falar com o diretor¹⁰. Sugeri que eles criassem formas alternativas para que suas sugestões chegassem a esses responsáveis: uns citaram caixinha de sugestões; outros, recados através dos professores; outros, ainda, sugeriram que os representantes de turma levassem os questionamentos da turma. Apesar dessas sugestões, os alunos não se mobilizaram, mesmo com o meu apoio, dicas e insistências, para fazerem chegar ao diretor sua reivindicação sobre a baixa velocidade da rede na sala de informática.

¹⁰ Sinalizo que o diretor da referida escola parece ser bastante acessível e pronto a atender as pessoas que o procuram. Parece tratar-se de uma crença desses alunos sobre a imagem de um diretor de escola.

Sim, pode ser que eles precisassem se sentir representados; ou que ainda não tivessem idade para certas práticas autônomas (eram alunos e alunas com idades entre doze e treze anos). Insisto, contudo, que tinham o meu suporte e, ainda assim, não se sentiram empoderados.

Entendo esse silêncio, representado nos dois episódios como sinalizador de questões mais amplas e sociais: alunos que não se percebem em um papel ativo, sugerindo necessidade de representação de vozes já empoderadas, como as autoridades escolares ou mesmo de seus responsáveis. Além disso, tal fato sugere que muitos desses alunos não chegam a ser ouvidos porque suas vozes não chegam a lugares de destaque, como o – para eles – privilegiado mundo da Grande Rede.

Por questões de ordem sócio-econômicas, como o caso de não postarem comentários por não terem computadores e/ou acesso à internet, atividades que parecem mínimas não foram plenamente desenvolvidas como seriam em outra realidade social.

5) Algumas considerações

Os resultados desta análise corroboram a proposta teórica de que a Avaliatividade perpassa questões ideológicas (White, 2004). Em seus comentários, repletos de pessoalidade – afeto, julgamento e apreciação – os alunos parecem reiterar relações assimétricas de poder e ratificam o discurso de hegemonia, como quando avaliam positivamente seus superiores diretos sem nenhuma crítica direta (que apareciam no contexto de sala de aula). Mas revelam, também, focos de resistência em seu discurso (como nos discursos sobre a violência, que fugiam ao senso comum).

Comentados via ACD, os recortes sugerem reflexões sobre nossa prática, tanto como professores quanto como pesquisadores. Primeiro porque nos desafia a práticas reflexivas com nossos alunos em sala de aula; segundo, porque reitera a gama de possibilidades para novas pesquisas com o suporte do Sistema de Avaliatividade.

Quanto à presença da Avaliatividade nos recortes discursivos, o maior número de avaliações destinou-se às atividades que foram realizadas com a participação ativa deles para a construção do conhecimento, o que me levou a concluir, da microanálise, que o que impele o aluno à aprendizagem é o seu envolvimento com o próprio processo de aprendizagem.

A pesquisa demográfica sinalizou algumas materializações das práticas sociais do pós-modernismo: o oprimido que não tem acesso à tecnologia e às formas de globalização, continuando, assim, excluído, visto no apagamento discursivo dos alunos no *blog*. O que parece sugerir que o aluno enquanto sujeito curricular tem voz que resiste ou que reproduz as relações assimétricas de poder, mas que também se cala – silêncio que pode ser revelador – não apenas quando não participa do *blog*, mas quando não julga, por exemplo, a veracidade dos seus superiores, ou dos representantes do Sistema quanto àquilo que lhes ensinam.

A aplicabilidade desta análise para os estudos em educação reside no incentivo a uma prática pedagógica interacional e contextualizada com resultados concretos; e para os estudos em linguagem, na possibilidade de avaliar o discurso do aluno como ferramenta para uma prática educacional aplicável, retroalimentando teorias de outras áreas. Sendo assim, fica o convite para outras pesquisas que deem voz ao aluno da escola real (Mollica, 2002), como sujeito realmente construtor do currículo.

Referências

- ALMEIDA, F. S. D. P. *Avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor - um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- ALVEZ-MAZZOTI, A. J. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, L. A. C; TAVEIRA, V. R. Introdução à gramática sistêmico-funcional. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 48-54.
- ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2008
- BRENT, G. R. Análise crítica do discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 118-138.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E.R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- _____. *Teoria social do discurso*. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001. p. 89-131.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas e final de século*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUIMARÃES, S.A.H. *As escolhas semióticas no funcionalismo da linguagem humana: um pouco sobre luta hegemônica no discurso do aluno da periferia*. 3º Colóquio de Semiótica, UERJ, 2010. No prelo.
- _____. *Qual a cartilha do professor? Algumas contribuições do Paradigma Qualitativo e da Análise Crítica do Discurso para a formação continuada*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 275-294, dez. 2010.
- _____. De professor-aprendente a professor-ensinante: de que saber(es)? A construção do discurso do professor de alunos de periferia. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. 2011. P. 4030-4044.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- IKEDA, S. N; VIAN, O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico funcional. In: LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- KUENSER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas e final de século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, C. H. P; SANTOS, Z. B. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental da semiótica social. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

MOLLICA, M. C. *Diversidade lingüística e mobilidade social*. Nov. 2002. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

PAPA, S.M. de B.I. *Prática Pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em análise crítica do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *LDB. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E; MORAES, M. C. de, EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAVEIRA, V. R. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção ideacional. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 74-85.

VIAN Jr., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*. 25: 1. 2009. p. 99-129.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 178-205, 2004.

Anexo: *Corpus* de análise

- (1) migah!!adorei seu desenho,ficou de mais!!!i love you!!!beijos
- (2) lud,ficou lindo voc arrasou no desenho aameei continue assim qe voc vai longe!! bjus
- (3) foi maneiro rs ! vimos três versões da história : Chapeuzinho Vermelho . uma em forma de canção *-* eu ri muiito nesta aula . eu gosteei .
- (4) Aprendii muito com esse trabalho ..E fico muito show os desenhos ..Ludimila fico show ..
- (5) Aprendi muito nessa aula também. Linguagem verbal e não verbal. Parabéns Lud..E parabéns aprof. também você explicamuito bem e adoro as coisas que a senhora fala dando muita liçãode moral ajudando a gente a ser alguém na vida.
- (6) Nesse dia foi muito bom,eu aprendi muitas coisas no dia dessa aula.
- (7) Foi bacana as intrevistas , por que é uma forma de aproximação entre alunos ,Professores e Diretores !
- (8) Eu ameeei as perguntas que foram dadas ao profº Jorge . Biia você foi d + *--*
- (9) eu que entrevistei oo Diretor Jorge *-----* é sempre bom saber mais dos outros . D.J é muito bacana :D
- (10) Essa entrevista foi a que todo mundo gostou ..Foi interessante e teve traços de Humor ..Parabens Beatriz pelas perguntas criativas ..xD ..
- (11) Adorei essa entrevista concordo com voce Igor. Bom isso foi uma ótima forma de aproximação de alunos com o diretor.Também quero agradecer ao seu Jorge por estar nos apoiando muiito com o nosso blog.
- (12) Pow é Da Paz !
- (13) No dia desta aula foi legal , pois EU descobri coisas que não sabia e é sempre bom aprender :)
- (14) Concordo com você eu nem sabia o que era "charge". Rsrss
- (15) fiko frenetiko vlw alexandrooooooooo
- (16) Parabéns Alexandro ficou ótima essa redação
- (17) Alexandro o seu texto ficou super demais , parabéns *-*
- (18) Muito bom este texto! Se cada pessoa pensasse pelo menos um pouquinho sobre a violência e os males que ela causa (ainda que seja só brincadeira), teríamos uma escola muito melhor, uma sociedade ótima e um mundo maravilhoso!
- (19) Esse texto foii muito interessante pois fala sobre a violencia urbana ..Parabens Alexandre ..
- (20) Gostei muito da redação.Se todos pensassem assim seria muito bom,teríamos um mundo melhor. Bom mais falando sobre esse trabalhoeu achei ótimo a ideia das redações acho que assim o nossoportuguês vai ficando cada vez melhor pois a prof. fala o erro e assimvamos melhorando o nosso português.
- (21) Também acho , que se não estudar-mos não seremos ninguém na vida ! . Parabéns Diogo , sucesso para você !
- (22) PARABENS TOMARA Q VC SEJA UM GRANDE LUTADOR E SAIBA Q VC TEM TODO MEU APOIO
- (23) parabééns continue assim ! voc vai longe.
- (24) Adorei quando fizemos esta entrevista , foi tão legal !
- (25) Parabens !! Kii vc ganhe muitas medalhas e va paras Olimpíadas de 2016 ..
- (26) Tbm acho qe se não esturdarmos não seremos ninguém na viida. Boa Sorte pra vc Diogo e parabéns conta comigo.

- (27) Adorei esta entrevista com o Diogo, pois fiquei sabendo de uma luta que eu nunca tinha ouvido falar que é a greco-romana. Estou torcendo para o Diogo possa nos representar o estado do Rio de Janeiro em 2016 com as OLIMPÍADAS.
- (28) Achei esse muito difícil ficou bem legal mas nem queria fazer, é difícil mas também é bom que assim aprende mais. Parabéns Carol.

NÓS E ELES: A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS EM UM TEXTO MULTIMODAL

Carla Cristina de Souza (UERJ)¹

Resumo: Sabendo da importância do papel dos meios de comunicação na construção e manutenção de ideologias, torna-se imperioso que a escola promova o debate de temas utilizados na mídia a fim de desenvolver o letramento de seus alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Entretanto, muitas vezes observam-se práticas nas aulas de línguas em que a leitura ainda é tratada apenas como decodificação de informações, sendo os textos comumente usados somente para ensinar vocabulário e tópicos gramaticais e as imagens ignoradas na interpretação do texto. Poucos são os trabalhos que contemplam a leitura crítica em língua estrangeira e a integração de linguagem e imagem na produção de sentidos. Buscando trazer uma contribuição para o ensino de Inglês no ensino médio, esse trabalho tem como principal objetivo analisar um texto multimodal que pode ser usado didaticamente e levantar dados que podem ser utilizados na construção de atividades para uma leitura mais profunda do texto, levando os alunos a negociar significados, questionar e tomar uma posição mais ativa diante dos discursos a que têm acesso. Para tanto, me proponho aqui a verificar como os atores sociais são retratados em um artigo de revista, tanto na linguagem verbal como na imagem, a fim de resgatar as mensagens veiculadas por tais escolhas e então comparar e contrastar os resultados do exame dessas duas semioses. Utilizei, para esse fim, as categorias sócio-semânticas para a representação de atores sociais na linguagem, proposta por Van Leeuwen (1997). Para o exame das imagens, usei ferramental teórico desse mesmo autor sobre a representação visual dos atores sociais (Van Leeuwen, 2008). O texto tomado foi um artigo da revista *Newsweek* sobre como o Brasil parou durante os jogos da Copa. A partir dos dados levantados conclui-se que a mensagem veiculada pelo texto pode ser resumida da seguinte forma: os brasileiros são diferentes de “nós” (comunidade leitora e o autor, que são estrangeiros). Pode-se dizer ainda que as representações dos brasileiros no texto contribuem para a naturalização da visão de um povo desorganizado e preguiçoso e para a consequente desvalorização do mesmo. Os resultados da análise também apontam para uma congruência entre as duas semioses estudadas, daí ser possível concluir que o todo texto-imagem é coeso e coerente. O breve exame proposto neste trabalho mostra tipos de informações que um texto pode nos oferecer se soubermos interrogá-lo. Espero que essa pesquisa possa servir de exemplo para a criação de atividades que explorem a leitura como uma prática social, bem como para incentivar o uso de diferentes recursos semióticos no ensino de língua estrangeira.

1) Introdução

No contexto da contemporaneidade, os meios de comunicação exercem um papel importante na construção e manutenção de ideologias, já que os discursos a que temos acesso não só descrevem a realidade, como também a representam a partir de perspectivas particulares. Buscando trazer tal discussão para as aulas de leitura crítica em inglês, me propus a analisar neste trabalho como os atores sociais são representados em um artigo sobre o Brasil na Copa do Mundo, retirado de uma revista informativa semanal nessa língua, a fim de levantar dados que poderão ser usados na criação de atividades pedagógicas.

Tal pesquisa se justifica pelo fato de que, apesar de haver algumas referências quanto à habilidade de leitura em Inglês Instrumental (Ramos, 2004; Bambirra, 2007; Vian Jr., 2009) e, por outro lado, pesquisas quanto à leitura de imagens e ensino (Sardelich, 2006; Oliveira, 2006), poucos são os trabalhos que contemplam a leitura crítica em língua estrangeira e a integração de linguagem e imagem na produção de sentidos. Entretanto, me restringirei aqui à exploração do artigo *The World Cup's Bad Influence* para investigar como brasileiros e estrangeiros são representados nesse texto multimodal e à indicação de aspectos que podem ser trabalhados nas aulas. O principal objetivo desta pesquisa é verificar como tais

¹ Orientadora Profa. Dra. Gisele de Carvalho

representações estão estruturadas no artigo, a fim de resgatar as mensagens veiculadas pela forma como os atores sociais são retratados nas imagens e nas escolhas lingüísticas e então comparar e contrastar os resultados do exame dessas duas semioses. Portanto, viso responder as seguintes perguntas:

1. Como os atores sociais são representados na linguagem do texto analisado? E na imagem?
2. O que os resultados da análise da representação dos atores sociais nos revelam sobre a mensagem veiculada?
3. As imagens corroboram tal mensagem?

Para esclarecer tais questões, tomei como base os pressupostos da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003; Resende & Ramalho, 2006) e da Linguística Sistêmico-funcional (Halliday e Matthiessen, 2004), assumindo que linguagem e contexto estão interligados. No intuito de recuperar as marcas lingüísticas, utilizei as categorias sócio-semânticas para a representação de atores sociais proposta por Van Leeuwen (1997) e para o exame das imagens, ferramental teórico desse mesmo autor para a análise da representação visual dos atores sociais (Van Leeuwen, 2008).

Este trabalho é organizado em quatro seções. Primeiramente, apresento o referencial teórico e as categorias para a análise da linguagem e da imagem do corpus. A seguir, descrevo brevemente o corpus e a metodologia para a análise do mesmo, para então, na terceira seção, me voltar para o exame das representações dos atores sociais no texto e a discussão dos resultados. Finalmente, apresento as considerações finais da pesquisa.

2) Fundamentação Teórica

Esta pesquisa tem como base a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, entendida como um campo de estudos interessado na conexão entre as relações entre poder e linguagem. Já que um dos objetivos é entender como os atores sociais são representados em um texto multimodal, recorri ao ferramental teórico oferecido pela Linguística Sistêmico-Funcional, que toma como base a noção de que as realizações lingüísticas e visuais são fruto de um sistema de escolhas e apresenta categorias para a sua análise.

As formas como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades e é necessário observar como isso é feito e que efeitos tais representações têm para desvelar essas ideologias. Para tanto, a perspectiva aqui assumida são as propostas em trabalhos de Van Leeuwen (1996, 1997 e 2008), de base hallidayana, mas que também constituem abordagens da ACD, para a leitura crítica de textos e imagens. Apresento, a seguir, as categorias para a análise do artigo de revista segundo esse autor.

2.1) A representação de atores sociais na linguagem

Van Leeuwen (1997) faz o levantamento dos modos possíveis de se representar atores sociais para estabelecer categorias de relevância sociológica e crítica que se realizam na linguagem. Primeiramente, o autor divide as possíveis formas de representar os atores sociais em dois grandes grupos: os *excluídos* e os *incluídos*. A *exclusão* pode acontecer por

supressão, quando os atores sociais não são mencionados em nenhuma parte do texto, ou por *representação em segundo plano*, quando os atores podem ser inferidos, pois são mencionados em outra parte do texto. A *exclusão* de atores sociais pode ocorrer porque se pressupõe que o que está ausente já é compartilhado pelo interlocutor pretendido ou pode ser interpretada como uma forma de bloquear ou dificultar o acesso a certas informações.

Já a *inclusão* pode ser feita de diversas formas, mas serão abordadas nesse trabalho apenas as seguintes subdivisões: *ativação*, *apassivação*, *generalização*, *especificação*, *nomeação* e *categorização*. A figura 1 sintetiza as categorias de inclusão consideradas para a análise do artigo:

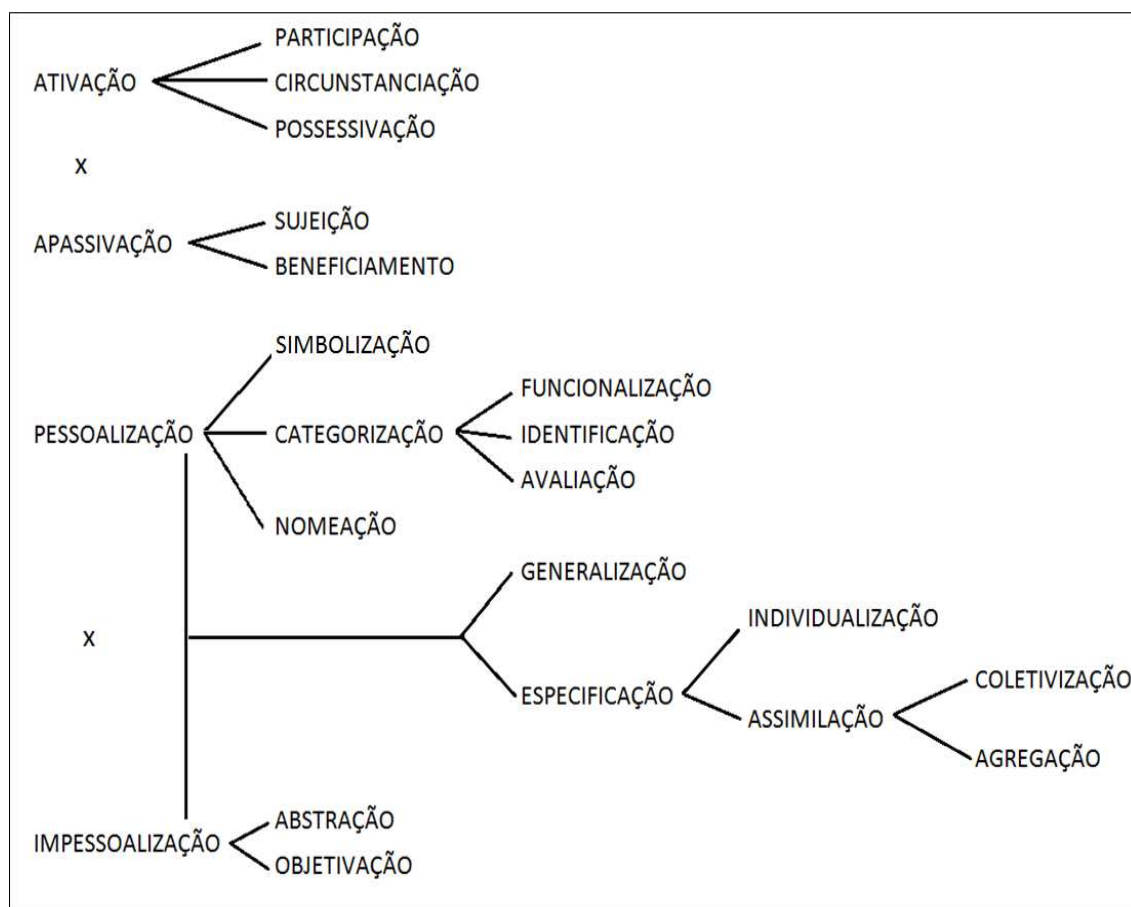


Figura 1 – Categorias para a representação dos atores sociais na linguagem

A primeira subdivisão dentro de *inclusão* refere-se à atribuição de papéis sociais, diferenciando os participantes representados como agentes (por *ativação*) ou pacientes (por *apassivação*). Os atores ativos são representados como forças dinâmicas através de estruturas de transitividade como o ator em *processos materiais*, o comportado em *processos comportamentais*, o perceptivo em *processos mentais*, o dizente em *processos verbais* ou o atribuidor em *processos relacionais* (cf. Halliday). Mas a *ativação* também pode realizar-se de outras formas, como pelo uso de sintagmas preposicionais com *por* (*por parte*) e *de* (*por circunstancialização*) ou pela pré ou pós modificação de nominalizações e processos (*possessivação*). A *apassivação* ocorre quando os indivíduos recebem a ação, sendo

beneficiados positiva ou negativamente (*beneficiamento*), ou se submetem a ela, sendo tratados como objetos nas representações (*sujeição*).

A segunda subdivisão a ser considerada é a diferença entre a *pessoalização* (atores representados como seres humanos) e a *impessoalização*. A *impessoalização* pode ocorrer por *abstração*, quando os indivíduos são representados por meio de uma qualidade dada a eles, ou por *objetivação*, quando são representados pelo lugar com que são identificados, com o enunciado (ex. a pesquisa, o relatório), o instrumento com o qual realizam alguma atividade ou pela referência a alguma parte de seu corpo (*somatização*). As categorias descritas nas próximas linhas estão dentro de *pessoalização*.

Segundo Van Leeuwen, deve-se observar também se os atores sociais são *nomeados* ou *categorizados*. Os atores são nomeados quando representados em termos de identidade única ou são categorizados quando identificados em termos de função ou identidade que partilham com outros. Essas nomeações ou categorizações são escolhas linguísticas que determinam aspectos ideológicos dos discursos. A *nomeação* se subdivide em *formal*, *semi-formal*, *informal*, *titulação* e *destituição*, já a *categorização* se subdivide em *funcionalização*, *identificação* (*relacional*, *física* e *classificatória*) e *valoração*. Às vezes, também podemos encontrar personagens ficcionais citados no meio do texto, como é o caso do artigo que vamos analisar, o que seria um caso de *simbolização*.

Cabe ainda estabelecer o contraste entre *generalização* e *especificação*. Na *generalização*, os atores sociais são representados como uma classe indistinta e na *especificação*, eles são representados como indivíduos ou como grupos identificáveis e podem ser apresentados por *individualização* (pelo uso de pronomes pessoais no singular), ou por *assimilação*, que pode se dar por *coletivização* ou por *agregação* (quantifica grupos como dados estatísticos; é usada para regulamentar práticas e para produzir consensos).

2.2) A representação dos atores sociais nas imagens

Como na linguagem verbal, as imagens também são escolhidas para mostrar certo ponto de vista e são, portanto, componentes essenciais na negociação de significados com o leitor. Segundo Kress e Van Leeuwen (2001), qualquer tipo de imagem pertence à esfera das realizações e instanciações da ideologia e há uma necessidade urgente de tornar disponíveis os meios para se entender as articulações do poder em qualquer lugar, em qualquer forma.

Segundo a perspectiva hallidayana, esses autores afirmam que o uso de imagens tem três funções principais: a metafunção ideacional, para representar o mundo à nossa volta, a metafunção interpessoal, para estabelecer modos de relação com o leitor, contribuindo para uma maior aproximação ou afastamento com o mesmo e a metafunção textual, para se organizar de forma coerente tanto internamente quanto externamente, com seu contexto de produção. Neste trabalho somente a metafunção ideacional será examinada, visto que temos como foco investigar a representação dos atores sociais no corpus.

O trabalho de Van Leeuwen (2008) presta-se a atender a necessidade de fornecer os instrumentos para a análise das imagens com pessoas e discussão de seus possíveis significados. Segundo este autor, as características mais gerais em imagens são a exclusão e a inclusão de indivíduos ou grupos sociais. Ao privilegiar a presença de alguns e apagar ou desprezar a existência de outros que ocupam um papel naquele espaço e momento sócio-histórico, as imagens representam simbolicamente uma forma de exclusão social.

Já dentro de *inclusão* podemos também perceber recortes selecionados que nos revelam movimentos ideológicos. A primeira subdivisão em foco são os papéis atribuídos aos atores sociais incluídos, que podem ser mostrados como *agentes* ou *pacientes* de ações condenadas ou aprovadas segundo convenções sociais e morais.

Pode-se também expor as pessoas de forma *genérica* ou *específica*. Quando elas são vistas como um grupo indistinto, representado por *categorização cultural* (roupa, acessórios e objetos) ou *biológica* (tipos físicos padronizados) que podem imprimir estereótipos que agregam valores positivos ou negativos a certos grupos socioculturais. A representação *específica*, por outro lado, exprime a idéia de que o indivíduo é único, singular.

Concluindo sua categorização de recursos visuais que realizam significados experienciais, Van Leeuwen (2008) define a escolha entre a representação individual ou grupal, sendo que essa última pode ser feita de duas formas. Pode-se destacar um dos participantes representados, dando a ele maior importância, o que se constitui em uma *diferenciação*, ou caracterizar um grupo como uma massa de pessoas cujas características individuais são apagadas por *homogenização*. A figura 2 resume as categorias usadas para a representação visual dos atores sociais:

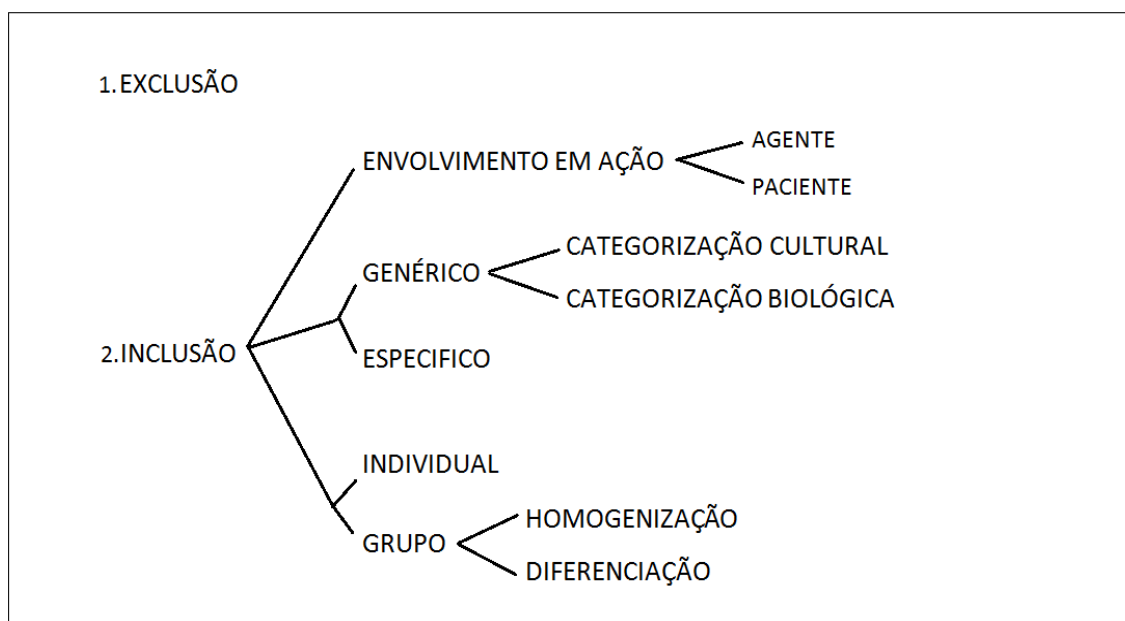


Figura 2 – Categorias para a representação dos atores sociais na imagem

3) Metodologia

O texto analisado neste trabalho é um artigo retirado da revista *Newsweek* do dia 14 de junho de 2010 sobre o comportamento dos brasileiros durante os jogos do Brasil na Copa do Mundo. Esse texto foi escolhido porque aborda um tema de interesse para os alunos (por serem brasileiros e na sua maioria gostarem de futebol e de assuntos relacionados à Copa do Mundo) e poderá ser usado para o desenvolvimento de atividades de leitura crítica nas aulas de inglês. A forma como os brasileiros e estrangeiros são representados na linguagem e na

imagem é o principal foco dessa pesquisa, mas trago também algumas considerações sobre alguns outros atores introduzidos no texto.

O artigo é intitulado *The World Cup's Bad Influence*, e se apresenta como uma mistura entre informação impregnada da visão de mundo da comunidade leitora, que nesse caso seria principalmente a estrangeira. Trata-se de um gênero opinativo (Melo, 2003) e, para entender melhor em que contexto ele está inserido, vou distingui-lo pelas três variáveis propostas pelo modelo hallidayano: campo, relações e modo.

Quanto ao campo, o artigo tem como propósito veicular uma notícia recente (o efeito da Copa do Mundo no Brasil), mostrando um ângulo ainda não explorado, ajustando o foco de acordo com seu público (a exploração do tópico na visão de um estrangeiro que está morando no Brasil). Quanto às relações, observa-se que a autoria desse gênero é explicitada e nesse artigo é mostrada nitidamente a voz do americano Mac Margolis, que trata seu leitor de forma mais íntima, como numa conversa, como evidenciado pela expressão *Mind you* no primeiro parágrafo. Apesar da possibilidade de ser acessado na internet por qualquer pessoa, esse texto parece se destinar a leitores não-brasileiros, posto que há uma diferenciação entre *here* (aqui, no Brasil, onde o autor trabalha no momento), que contrasta com *ai*, onde o provável leitor está. Quanto ao modo, esse gênero se constitui de uma combinação entre canal gráfico e infografia (títulos, gráficos e outras informações visuais) que é a porta de entrada para o texto (Scalzo, 2003).

Passemos, agora, à análise do artigo. Ela será apresentada em duas partes, tomando primeiramente a imagem e logo abaixo a linguagem, sendo esta última em um quadro, seguidas de interpretações possíveis.

4) Análise e discussão

Como podemos perceber pelo título do artigo, o foco do autor é o fato de todos pararem para assistir aos jogos da Copa do Mundo, o que é classificado no texto como algo ruim, a má influência do evento. A foto mostra um grupo de pessoas que sofrem essa influência, brasileiros estáticos, na sua maior parte sentados na praia para ver o jogo, como pode ser visto na figura 3:

The World Cup's Bad Influence

What does it mean that so many in the global workforce grind to a halt during the most-watched sports event in the world?



Figura 3 – A imagem

Nesta imagem, os brasileiros são *categorizados culturalmente* pelas bandeiras e roupas com as cores do país, formando um grupo que se reúne para ficar parado em frente a uma tela, sendo representados como atores sociais *passivos*. Não há como diferenciar essas pessoas, já que não há nenhum traço de individualidade. Elas são retratadas como um grupo *homogêneo*, o que pode ser interpretado como se brasileiros fossem “todos iguais”. Lemos aqui o que a foto nos diz sobre essas pessoas: Não importa aqui quem cada um é, mas sim que são um tipo característico de grupo (os brasileiros), que tem um papel desvalorizado pela notícia por estarem parados.

Apesar de não ser a interpessoalidade o foco desta pesquisa, cabe ressaltar ainda que há um afastamento desse grupo quanto ao leitor (o estrangeiro), visto que eles são mostrados de tal distância que é possível vê-los quase que por inteiro. Além disso, os brasileiros estão de costas para o leitor, o que, juntamente com todas as análises desses dois últimos parágrafos, exprime e reforça a idéia do brasileiro como “o outro”, diferente de mim (leitor). Tais observações se tornam relevantes devido ao fato de que nos interessa contrastar a visão do brasileiro pelo estrangeiro, veiculada pelo texto. Como poderemos ver a seguir, as características mostradas na linguagem também parecem mostrar os brasileiros como “os outros”. Observemos, então, como os atores sociais são representados na linguagem, como mostra o quadro 1:

A QUEM SE REFERE	COMO O ATOR É REPRESENTADO	REALIZAÇÃO	CATEGORIAS
Autor	My	The sign taped to the teller's window at my local bank	Ativação
Autor	My	My daughter's school	Ativação
Brasileiros	the Brazilian national team	When the Brazilian national team meets North Korea	Coletivização
Brasileiros	the green and yellow	if the green and yellow make it to the playoff round	Impessoalização (instrumentalização)
Brasileiros	the five-time World Cup champions,	Brazil, home of the five-time World Cup champions,	Categorização (valoração)
Brasileiros	gap-toothed boys from the favelas	...where gap-toothed boys⁽¹⁾ from the favelas⁽²⁾ turned a 19th-century pastime for British gentleman into 21st-century ballet on grass	Categorização (Identificação) (1) física (2) classificatória
Estrangeiros	British gentleman	...turned a 19th-century pastime for British gentleman	Categorização (valoração)
Brasileiros	nation of aficionados	compelling this nation⁽¹⁾ of aficionados⁽²⁾ to shutter shops, empty schools, slow down industry, and snarl traffic	(1) Impessoalização (espaço) (2) Categorização (valoração)
Brasileiros	millions their team	as millions⁽¹⁾ scramble for home or to the nearest pub in time to cheer for their team⁽²⁾ .	(1) Agregação (2) Categorização (identificação relacional)
Brasileiros	merchants	Many merchants have decided to lock up for the afternoon	Categorização (Funcionalização)
Brasileiros	the locals	God may be Brazilian, as the locals are fond of saying,	Impessoalização (espaço)
Brasileiros	Warring drug traffickers	Even the warring⁽¹⁾ drug traffickers⁽²⁾ in Rio's hillsides will likely call a truce when the ball is rolling,	(1) Categorização (valoração) (2) Categorização (Funcionalização)
Brasileiros	Brazil	though stray bullets might be a problem if Brazil scores.	Impessoalização (espaço)
Brasileiros	Brazilians	the running joke is that Brazilians will take 2015 off.	Coletivização

Brasileiros	the Brazilians	No one knows just how much this kind of football obsession will cost the Brazilians ,	Coletivização
Um pesquisador	Willem Smit , a researcher at the prestigious Institute for Management Development (IMD) in Lausanne, Switzerland	Most recently, Willem Smit, a researcher at the prestigious Institute for Management Development (IMD) in Lausanne, Switzerland , flashed a red card at the whole Cup culture.	Nomeação e Categorização por funcionalização
Personagem da ficção	a soccer Scrooge	Such figures seem drastic, if not the work of a soccer Scrooge	Simbolização
Brasileiros	Brazil	Close on their heels is Brazil , which stands to lose \$1.2 billion,	Impessoalização (espaço)
Brasileiros	workers	as its workers abandon their desks for the bar stool.	Categorização (Funcionalização)
Brasileiros	reason the land of Robinho and Kaká	The only reason the land of Robinho and Kaká won't lose more revenue	Impessoalização (espaço)
Brasileiros	Brazilian workers	...is because Brazilian workers simply don't generate as much wealth per hour of labor as their European counterparts	Categorização (Funcionalização)
Estrangeiros	European counterparts	Brazilian workers simply don't generate as much wealth per hour of labor as their European counterparts	Diferenciação
Outro pesquisador	Karsten Jonse	Karsten Jonsen , also of IMD, argues that the World Cup will bring a wealth of construction jobs	Nomeação Categorização por funcionalização
Brasileiros	Brazil a "nation in cleats"	That is no news to Brazil ⁽¹⁾ , long a " nation ⁽¹⁾ in cleats ⁽²⁾ ", as national folklore has it.	(1) Impessoalização (espaço) (2) Impessoalização (instrumentalização)
Brasileiros	fans	And if the overall economy may sag as fans take time	Categorização (identificação relacional)
Brasileiros	their side	to watch their side in action,	Categorização (identificação relacional)

Jogador representado como um personagem	Pelé	some sectors are still making out like Pelé in the goal area..	Simbolização
Brasileiros	Electronics retailers	Electronics retailers here have seen a run on flat-screen televisions	Categorização (Funcionalização)
Brasileiros	brewers	while brewers reckon they will sell	Categorização (Funcionalização)
Personagem da ficção	a soccer Scrooge	Those are numbers even a soccer Scrooge could appreciate	Simbolização

Quadro 1 – Análise da representação dos atores sociais na linguagem

Pode-se depreender dessa análise que os brasileiros são citados em 65% das ocorrências analisadas, sendo o foco da notícia, e são representados de quatro formas principalmente: por *impessoalização* (delegando para segundo plano suas identidades), por *categorização funcional* (que indica o que eles fazem, ao invés de quem eles são), por *agregação* e por *coletivização* (que, como na foto, faz com que o grupo pareça um todo homogêneo, que se comporta do mesmo jeito). Pode-se perceber ainda que o texto não traz nenhuma vez a voz de brasileiros para discutir o assunto. São os estrangeiros (o autor e dois pesquisadores) os atores de processos verbais e mentais. Tal escolha lhes confere poder, que é reforçado pelo fato desses pesquisadores serem mencionados por *nomeação formal* e *categorização funcional* ligada a um lugar valorizado no texto (o IMD, de grande prestígio segundo o autor), o que confere a essas pessoas um *status* privilegiado.

Outros exemplos em que estrangeiros são citados podem ser interpretados como tendenciosos, visto que esses atores sociais são diferenciados e valorizados positivamente ao longo do texto. Aos brasileiros, ao contrário, agrega-se vocabulário negativo como as menções dos “meninos desdentados das favelas” (que são os grandes representantes de nossos melhores jogadores) e dos traficantes, além de sermos classificados como uma nação obcecada pelo futebol, aficionados que não vêem quanto dinheiro estão perdendo com isso.

Além de brasileiros e estrangeiros, temos duas ocorrências de um personagem ficcional (Scrooge) além do jogador conhecido como o rei do futebol (Pelé), interpretado aqui também como um personagem. O efeito da menção desses personagens é o de delimitar ainda mais para quem esse texto foi escrito, visto que é necessário ter o conhecimento de quem eles são para poder entender o que o autor quis dizer.

Outro aspecto a ser observado é que os brasileiros são sempre representados por *ativação*, como pode ser visto no texto por inteiro em anexo. Entretanto, a maior parte de suas ações tem conotação negativa. Os brasileiros “fecham lojas, esvaziam escolas, desaceleram a produção em indústrias, causam confusão no trânsito, dão tiros quando o Brasil faz um gol, abandonam seu trabalho para ir para o bar torcer pelo time, vão tirar o ano de folga em 2015”, que estão entre outras ações citadas no texto que são desvalorizadas e vistas como

socialmente inaceitáveis pelo autor. Portanto, podemos dizer que o autor critica o comportamento dos brasileiros, o que é retratado tanto na imagem quanto na linguagem, e valoriza os estrangeiros, grupo do qual ele faz parte.

5) Considerações Finais

Os resultados da análise apontam para uma congruência entre as duas semioses estudadas, já que a mensagem veiculada pela imagem é desenvolvida na linguagem e então podemos concluir que o texto é coeso. Sabendo que “a luta hegemônica entre forças políticas pode ser vista, em parte, como disputa pela sustentação de um status universal para representações particulares do mundo” (Fairclough, 2003, p. 45), me parece que o artigo em análise contribui para a naturalização da visão dos brasileiros como um povo desorganizado e preguiçoso, que tem como alguns representantes grupos socialmente desvalorizados como traficantes e favelados. A representação do Brasil é sustentada ainda como se fosse a única possível, visto que os brasileiros são mostrados como um grupo homogêneo tanto na linguagem como na imagem. Pode-se concluir ainda que há um afastamento entre esse grupo (os brasileiros) tanto quanto com relação ao autor, como com sua comunidade leitora. Os brasileiros podem ser lidos nesse texto como “os outros”, “diferentes de nós estrangeiros”.

Ao analisar esse único texto quanto à representação dos atores sociais, vemos o quanto as escolhas léxico-gramaticais e visuais afetam nossa interpretação geral, e como o que está por trás dessas escolhas pode passar despercebido pelo leitor. É necessário então, encontrar meios de trazer discussões como as propostas neste trabalho para as nossas salas de aula, com o propósito de resgatar os motivos que jazem em tais escolhas.

O ferramental teórico proposto por Van Leeuwen para a análise dos atores na imagem e na linguagem se mostra como um generoso ponto de partida para o desenvolvimento da leitura crítica, posto que nos permite desvelar ideologias veiculadas como “verdades”, influenciando a nossa opinião sobre os assuntos. Este breve exame de apenas um texto levanta muitas questões relevantes para serem trabalhadas nas aulas de leitura em língua estrangeira. Assim, espero que no futuro esta pesquisa possa servir de base para o desenvolvimento de atividades que ampliem os limites conceituais dos alunos, a fim de prepará-los para ler textos multimodais criticamente.

REFERÊNCIAS

- BAMBIRRA, Maria Raquel. *Uma abordagem via gêneros textuais para o ensino da habilidade de leitura, no ‘inglês instrumental’*. The ESPecialist, v.28, nº 2., p.137-157, 2007.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003
- HALLIDAY, M & MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. 3 ed. London: Edward Arnold, 2004.

KRESS, G.R. and VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of graphic design*. London: Routledge, 2001.

MARGOLIS, Mac. The World Cup's Bad Influence. *Newsweek*, 14 de junho de 2010. (Disponível em: <<http://www.newsweek.com/2010/06/14/soccer-s-bad-influence-on-brazil.html>> Acesso em: 16 de junho de 2010).

MELO, José Marques. *Jornalismo opinativo – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3ª. Edição. São Paulo: Mantiqueira, 2003.

OLIVEIRA, Sara. *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. Linguagem e Ensino, v.9, n.1, p. 15-39. 2006

RAMOS, R. C. G. *Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos*. the ESPecialist, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RESENDE, V & RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006. (pp. 55 - 90).

SARDELICH, Maria Emilia. *Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa*. Cadernos de Pesquisa, v.36, n.128, p. 451-472, 2006.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação de actores sociais. In: PEDRO, Emilia Ribeiro (org.) *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Editora Caminho S.A., 1997. pp. 169-222.

VAN LEEUWEN, Theo. *Discourse and Practice – new tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press, 2008. Pp 136-148

VAN LEEUWEN, Theo. The representation of social actors. In: CALDAS-COULTHARD, C. R & COULTHARD, M. (eds) *Texts and Practices – Reading in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 1996. pp 32-70.

VIAN JR. *Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas*. Linguagem em (Dis)curso, v.9, n.2, 387-410, 2009.

REPETIÇÕES E PERGUNTAS COMO ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO DISCURSIVO NO PORTUGUÊS FALADO NA REGIÃO DE MURIAÉ, MG

Amitza Torres Vieira (FAFISM)
Alessandra Maria Custódio (FAFISM)
Vinícius Martins Galvão (FAFISM)

Resumo: Este trabalho faz parte de um projeto maior de organização de um banco de dados anotado do português falado na microrregião de Muriaé, na Zona da Mata Mineira. A perspectiva teórica tem como enfoque principal o uso da língua em seu contexto social, especialmente identificada com as orientações da Análise da Conversação (Marcuschi, 2000; Koch, 2001) e da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982). As anotações no campo de pesquisa foram realizadas segundo a abordagem da Etnometodologia (Coulon, 1995). O presente estudo tem como objetivos apresentar os *corpora* coletados nos municípios de Muriaé e Miradouro, no ano de 2010, e explicitar estratégias usadas pelos falantes no processamento discursivo. São focalizadas as repetições e as perguntas, com o objetivo de identificar seus tipos e funções a partir dos trabalhos de Marcuschi (2002), Hilgert (2001) e Fávero et al (2002). As amostras de interação, gravadas em MP3 e transcritas de acordo com as normas propostas por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) e Atkinson & Heritage (1984), abarcam conversas espontâneas em situações familiares. Os resultados da análise mostram heterorrepetições lexicais, que contribuem para a continuidade tópica, a interatividade e a ratificação; heterorrepetições de estruturas sintáticas oracionais que atuam reafirmando e confirmando informações; e heterorrepetições parafrásticas, que funcionam especificando ou complementando o termo parafraseado. Os seguintes tipos de perguntas foram identificados: pedidos de informação, de confirmação e de esclarecimento. No que tange à função, a análise aponta para a atuação das perguntas no processamento da fala, funcionando na introdução, continuidade e mudança do tópico discursivo.

1) Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto maior de organização de um banco de dados anotado do português falado na microrregião de Muriaé, na Zona da Mata de Minas Gerais, constituindo material importante para a compreensão da fala mineira, cujas características ainda são pouco conhecidas de seus usuários. As amostras de interação coletadas e transcritas abarcam o contar de “casos”, recurso usado pelas famílias mineiras das cidades menores como estratégia de interação verbal.

A perspectiva teórica tem como enfoque principal o uso da língua em seu contexto social, especialmente identificada com as orientações da Análise da Conversação (Marcuschi, 2000; Koch, 2001) e da Sociolinguística Interacional (Gumperz, 1982), sendo as anotações no campo de pesquisa realizadas segundo a abordagem da Etnometodologia (Coulon, 1995).

O presente estudo tem como objetivo explicitar estratégias usadas pelos falantes no processamento discursivo nos *corpora* coletados nos municípios de Muriaé e Miradouro no ano de 2010. Mais especificamente, serão analisadas a natureza e a função das repetições, parafrases e perguntas nas amostras de interação selecionadas. Para tanto, esta pesquisa fundamentar-se-á nos trabalhos de Marcuschi (2002) e Hilgert (2001), no que tange à investigação das repetições e parafrases, e na pesquisa de Fávero *et al* (2002), no tocante à formulação de perguntas.

2) Fundamentação Teórica

Com o intuito de facilitar o processamento do texto e agir interativamente, o falante utiliza, com frequência, estratégias metaformativas. Dentre essas estratégias de formulação textual, a repetição é uma das atividades mais presentes na oralidade, contribuindo para a composição textual e a organização tópica. Em estudo realizado com dados do português falado na cidade de São Paulo, Marcuschi (2002) mostra que a repetição atua tanto no plano da textualização (relações cotextuais) quanto no plano discursivo (relações sócio-contextuais), podendo assumir um variado conjunto de funções. Dentre elas, pode-se destacar a sua colaboração para a compreensão sequencial e a continuidade tópica, bem como a condução da argumentação e promoção da interatividade.

O autor ainda distingue entre autorrepetições (produzidas pelo próprio falante) e heterorrepetições (o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor), denominando matriz (M) à primeira entrada do segmento discursivo que logo será construído à sua semelhança ou identidade pela repetição (R).

Além das repetições, são também consideradas atividades formativas, a correção e a paráfrase. Esta última foi estudada por Hilgert (2001), que define a atividade de parafrasear como uma atividade linguística “por meio da qual se estabelece entre um enunciado de origem e um enunciado reformulador uma relação de equivalência semântica responsável por deslocamentos de sentidos que impulsionam a progressividade textual” (p.114). O autor identifica a repetição parafrástica como uma estratégia à qual o falante recorre para reformular sua fala, no intuito de promover e assegurar a intercompreensão e a progressividade conversacionais.

No que tange às perguntas, este estudo fundamenta-se no trabalho de Fávero *et al* (2002) em conversas espontâneas e nos inquéritos do tipo D2 (diálogos entre dois falantes) do Projeto de Gramática do Português Falado. Adotando uma perspectiva discursiva, as autoras notam que, de acordo com os objetivos dos interactantes e com as relações engendradas na conversação, ocorrem jogos interacionais de caráter pragmático. Tais jogos direcionam a coerência e são evidenciados por meio de uma organização sequenciada que se instaura a partir do par dialógico Pergunta-Resposta (P-R). Fávero *et al* (2002) focalizam esse par tanto no que se refere à função quanto à natureza e à forma. Em relação às perguntas, as autoras identificam as funções de introdução, continuidade, redirecionamento e mudança de tópico. Quanto à natureza, as perguntas podem ser categorizadas como pergunta retórica, pedido de informação, de confirmação e de esclarecimento. O trabalho das autoras evidencia também que as perguntas funcionam na interação como estratégias para a realização dos objetivos interacionais, sendo de grande importância para a coerência do texto falado.

3) Metodologia

Os dados para análise pertencem ao acervo do Projeto “Português falado na região de Muriaé e arredores: constituição de um banco de dados anotados”, desenvolvido, desde 2006, sob a coordenação da Profa. Dra. Amitza Torres Vieira, no Programa de Iniciação Científica da Faculdade de F.C.L. Santa Marcelina (FAFISM)¹. As amostras de interação, gravadas em

1 O Projeto atualmente conta com um acervo de 13 arquivos de áudio, sendo 10 de situações de compra e venda, 1 de situação de atendimento ao público no setor de saúde e 2 arquivos de conversas familiares, totalizando 2

MP3 e transcritas de acordo com as normas propostas por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) e Atkinson & Heritage (1984), abarcam conversas espontâneas em situações familiares, nas quais os membros da coletividade utilizam “casos” como ponto de partida de uma interação familiar e social mais ampla. Os objetivos da pesquisa foram claramente fornecidos aos informantes, que estavam cientes de que o material não seria objeto de qualquer tipo de avaliação social, tendo-lhes sido garantido o anonimato na divulgação dos resultados.

A transcrição dos dados foi realizada em três etapas: rascunho, refinamento 1 e refinamento 2. No rascunho, foi realizada a primeira transcrição do áudio, sendo apenas transposta a fala para a escrita. No refinamento 1, foram focalizados o volume de voz, as pausas e os alongamentos de vogais. No refinamento 2, foram observadas as sobreposições, a entoação e os demais fenômenos propostos pelo modelo de transcrição.

São duas as interações selecionadas para análise: a primeira, coletada em Miradouro, perfaz um total de 51min35 de gravação com três informantes, sogro, genro e amigo comum; a outra, coletada em Muriaé, perfaz um total de 16min40 de gravação com dois informantes, um homem e uma mulher amigos de longa data.

Tendo em vista a maior ocorrência de repetições nos dados coletados em Miradouro, a análise desse fenômeno focalizará especificamente essa amostra de interação, ficando a investigação sobre a natureza e a função das perguntas restrita aos dados coletados em Muriaé.

4) Natureza e função das repetições e paráfrases

Foram identificados, nos dados coletados em Miradouro, os seguintes tipos de heterorrepetições: lexical, com as funções de ratificação, interatividade e continuidade tópica; e oracional, com as funções de confirmação e reafirmação. Foram encontradas também heterorrepetições parafrásticas, com as funções de complementação e especificação. Os itens seguintes descrevem essas ocorrências.

4.1) Heterorrepetição lexical

Neste caso, o interlocutor repete o item lexical formulado pelo locutor no turno adjacente imediatamente anterior, tal como acontece nas linhas 127-128.

Excerto (1)

123	Nem:	se tivé um toco ou uma pedra purimzembro:: se o pasto
124		tive muito sujo:: <u>esbarra</u> num troço daquele:: aí ela vai
125		quebrá... e ainda machucá a pessoa:: vai tem uns pasto
126		que ocê:: <u>aquilo é próprio</u> [prá::]
127	Eder:	[grama]
128	José:	[grama]

(4:123-128)

a) Função: ratificação

No excerto (1), ocorre a heterorrepetição lexical do item “grama” com a função de ratificar o que havia sido dito no turno adjacente. Os participantes conversam sobre um material usado para roçar o pasto, denominado roçadeira. Nem afirma a seus interlocutores (linhas 123 a 126) os danos causados pelo uso desse material, utilizando o pronome demonstrativo “aquilo” para se referir à roçadeira. Nas linhas 127 e 128, Éder e José ratificam o tipo de vegetação para o qual a roçadeira é adequada: “grama”, pois esta não apresenta tantos obstáculos como o pasto que possui o solo cheio de surpresas ao ser roçado.

b) Função: interatividade

No excerto (2), a heterorrepetição lexical da palavra “xanguero” contribui para o fluxo interativo. A matriz ocorre na linha 440 e a repetição aparece imediatamente adjacente na linha 441, em sobreposição à fala.

Excerto (2)

440	José:	Tem cara aí que é xanguero aí:: fala é:: é:: [xanguero::]
441	Eder:	é [xanguero] 442 memo:: chapa::

(12: 440-442)

A palavra “xanguero” pertence a uma variedade social utilizada pelo comércio varejista para designar o trabalhador que descarrega cargas, braçalmente, nas portas dos comércios. Como os participantes têm esse conhecimento partilhado, Eder mostra com a repetição da palavra (linha 441) seu entendimento sobre o tópico discursivo, além de acrescentar ainda

outra palavra para designar esse tipo de trabalhador: “chapa”.

c) Função: continuidade tópica

A repetição do sintagma nominal “poço artesiano”, no excerto (3), orienta a continuidade do tópico: a construção do poço artesiano que servirá para armazenagem de água. A matriz aparece na linha 1099, sendo retomada três vezes pelos participantes (linhas 1101, 1104 e 1106) que, dessa forma, mostram um foco de atenção único no tópico discursivo.

Excerto (3)

1099	José: pra fazê um poço artesiano ali:: fica por 600 o
1100	poço:: pra fazê o poço::
1101	Eder: mas o poço artesiano não:: quê faz é aquele::
1102	poço furado com negócio [né::]
1103	José: [éh::] não é não
1104	Eder: poço artesiano não::
1105	José: não é não:: com a:: rodano::
1106	Eder: cê bota aquele:: fica caro:: poço artesiano mesmo::

(34: 1099-1106)

4.2) Heterorrepetição oracional

No caso da heterorrepetição oracional, o material repetido pelo interlocutor é um segmento discursivo que contém um verbo.

a) Função: confirmação

A repetição, no excerto (4), atua no sentido de confirmar a matriz “a educação num CAba” (linha 3). O interlocutor José, ao perceber que o seu locutor Nem enfatiza a importância da educação para o filho, confirma essa asserção (linha 5).

Excerto (4)

(1: 3-5)

3	Nem:	ô:: meu fi:: num caba:: a educação num CAba:: a educação cabe
4		em qualqué lugá::
5	José:	a educação num caba::

b) Função: reafirmação

No excerto a seguir, o locutor Nem (linha 58) afirma que seu filho estudou no primeiro ano do segundo grau que, atualmente, é o primeiro ano do ensino médio. Como ele fica em dúvida se é o primeiro ou segundo grau, Eder reafirma a fala de Nem: “é o primeiro ano do segundo grau” (linhas 61-62), fazendo uso de uma heterorrepetição oracional, identificada pela presença da cópula.

Excerto (5)

58	Nem:	°ele estudô é o primeiro ano não é:: do segundo grau:: aí
59		o segundo
60		não:: o [primeiro::]°
		mesmo:: é o primeiro ano do
62		segundo grau::
	61 Eder:	[é::] isso

(2: 58-62)

4.3) Heterorrepetição parafrástica

As paráfrases constituem material repetido pelo interlocutor, mas não idêntico ao dito no turno imediatamente anterior, pois funcionam como uma extensão semântica da fala precedente.

a) Função: complementação

No excerto seguinte, Eder complementa a informação sobre a palavra “xangueiro”, adicionando mais um sinônimo à profissão de carregador: “chapa”.

Excerto (6)

440 José: tem cara aí que é xanguero aí:: fala é:: é:: [xanguero::]
441 Eder: é [xanguero] 442 memo:: chapa::

(12: 440-442)

b) Função: especificação

Em (7), Nem utiliza a expressão “com os de fora” para se referir àqueles que não possuem grau de parentesco com sua família. Em seguida, Eder especifica melhor essa informação, fazendo uso da expressão “com os estranho” (linha 20).

Excerto (7)

16 Nem: eu fiquei chateado:: uê:: porque perto de mim ele falá com 17 o minino:: mas é o QUÊ:: é bão que:: com o pai num aprende:: 18 aprende com os de fora ::
19 [né::]
20 Eder: [é::] o pai fala isso:: com os estranho:: aprende com os 21 estranho:: ((risos))

(1:16-21)

5) Natureza das perguntas

Os dados investigados permitem reconhecer, quanto à natureza, a seguinte tipologia: pergunta retórica, pedido de informação e pedido de esclarecimento.

5.1) Pergunta retórica

As perguntas retóricas são elaboradas sem que haja obrigatoriedade de uma resposta por parte do interlocutor. Isso acontece quando o locutor já tem conhecimento da resposta e utiliza essa estratégia para manter o turno de fala, tal como ocorre no excerto (8).

Excerto (8)

88 Ana: agora eu acho meio estranh- TU:↑do errado,
89 sabe o que que eu acho erra:do? ele menTI pra mim, ele
90 arrumô o trabalho e tá mentindo pra mim (...).

(3: 88-90)

Na linha 89, Ana formula a pergunta com o intuito de que Silas não responda, porque

ela já conhece a resposta e usa esse tipo de pergunta como recurso para manter o turno da conversa, visto que sua fala continua corrente, sem interrupção, ao descrever a atitude de seu companheiro no relacionamento.

5.2) Pedido de informação

O pedido de informação pode ser conceituado como algo que o interlocutor necessita saber para que a conversação prossiga com plena compreensão para os interactantes.

Excerto (9)

151	Silas: aí daí dois dias ele chegô aqui ué.
152	Ana: aí ela perdoou E:le a traição?
153	Silas: aí resolveu.
154	Ana: <u>tem que perdoá↑</u> , ué ele é-é: ela é casada com ele (...).

(5:151-154)

Na linha 151, Silas conta que seu genro viera se reconciliar, após dois dias da chegada da filha à casa paterna. Na linha 152, Ana interrompe o turno de Silas em busca de uma informação que ele não havia fornecido: a filha perdoara ou não o marido. Silas responde “aí resolveu”, e Ana entende que houve o perdão por parte da filha de Silas.

5.3) Pedido de esclarecimento

O pedido de esclarecimento ocorre quando uma explicação é solicitada em relação ao enunciado imediatamente anterior ao do interlocutor. No excerto (3), a seguir, Ana interrompe o turno de Silas, que lhe contava o caso da traição que sua filha sofrera, para solicitar-lhe um esclarecimento que julgava ser necessário para a continuidade do tópico discursivo.

Excerto (10)

145	Silas: () encontrô: ele com outra mulé lá
146	(1.33) ô::: aí ele... porque- que que ele fez... ele
147	che- ele pegô e fez o seguinte (1.24), é::: (2.35)

148	ela enfezo lá, largô pegô o carro, botô os menino
149	no carro e veio parar aqui.
150	Ana: hum, ai ele veio atrás?
151	Silas: aí daí dois dias ele chegô aqui ué.

(5:145-151)

Na linha 150, Ana formula um pedido de esclarecimento referente à ação do marido ao saber que a esposa o havia abandonado após o adultério, já que Silas, em sua fala, atém-se a descrever as ações da filha, não se referindo ao genro.

6) Função das perguntas

As perguntas podem exercer as seguintes funções em relação ao tópico discursivo: continuidade, mudança, introdução e redirecionamento.

6.1) Continuidade de tópico

As perguntas podem ser utilizadas pelos interlocutores para dar prosseguimento ao tópico discursivo. No exemplo a seguir, Silas usa esse recurso para dar continuidade ao tópico “Relação do casal”, em que se discute a relação amorosa de Ana com seu parceiro mais jovem.

Excerto (11)

114	Silas: ué, você tem que procurá o que é ME↑lho pra você ué,
115	você tem que procurá a::: sua situação de- do SEu la↑do,
116	agora dele E↑le tem que pro↑curá o lado DEle ué, agora o
117	lado dele é o [()]
118	Ana: [agora quem tá saindo prejudi-] °quem tá
119	sendo prejudicada é eu ué°.
120	Silas: é claro ué, que futuro, que futuro tem?

121	Ana:	e E ↑ le ta SÓ↑ [subindo na vida]
122	Silas:	[que futuro]?
123	Ana:	ele comprou teRRE↑no, construiu CAsa de cinco anos pra cá,
124		eu tô com ele vai fazer nove, ele construiu ca↑sa de cinco
125		anos pra cá ué (...).

(4:114-125)

Nas linhas 120 e 122, Silas incentiva Ana a continuar o tópico, argumentando que não há futuro em um tipo de relacionamento no qual um dos parceiros é individualista, isto é, só pensa em si. Dessa forma, Silas contribui para a continuidade do tópico discursivo iniciado por Ana.

6.2) Mudança de tópico

A pergunta que funciona como estratégia para mudança de tópico pode ser verificada no excerto a seguir. Ana utiliza-se desse recurso para mudar o tópico discursivo “Relação do casal” para “Relação da filha de Silas com o marido”.

Excerto (12)

125	Ana:	...depois que ele tá comigo é que ele tá-tá- a
126		situação financeira dele melhorou ué, porque
127		ele tem uma mulé que num- ele gasta NA:da
128		comi↑go ué.
129	Silas:	é claro ué, (1,43) a despesa DEle é mí↑nima.
130	Ana:	mínima, num vê a sua filha lá em BraSília? sua filha
131		sua filha saiu daQUI, foi embora pra BraSília, arrumou aquele
132		senhô lá que faz TU↑do pra ela, caSOu com ela,

133	assumi- assumiu um filho que num era de- dele, né.

(4:125-133)

No excerto (12), Ana introduz uma pergunta (linha 130) no intuito de comparar seu relacionamento ao da filha de Silas que “arrumou aquele senhô lá que faz TU↑do pra ela, caSOu com ela, assumi- assumiu um filho que num era de- dele, né”. Essa estratégia de Ana faz com que o tópico discursivo se desloque para uma relação considerada por ela como ideal.

6.3) Introdução de tópico

Ana utiliza uma pergunta (linha 177) e, a partir dela, começa o novo tópico discursivo: “Profissão do marido da filha de Silas”.

Excerto (13)

175	Ana: não é agreSSI:vo.

176	Silas: não.

177	Ana: ele é aSSEsso↑r do-do-do governo lá em Brasília né?

178	Silas: ele é trabalha pro:: Zé Sarney lá (...)

(6:175-178)

Ana continua a comparar sua relação com a da filha do interlocutor, mostrando que o genro de Silas é bem colocado profissionalmente, ao contrário de seu companheiro. Ao formular a pergunta, ela introduz um novo tópico discursivo.

6.4) Redirecionamento de tópico

Os tópicos podem ser recursivos, ou seja, podem agir prospectiva e retroativamente. No excerto (14), ao perceber que houve uma mudança do tópico original “Relação do casal”, Ana o reintroduz por meio de uma pergunta, na linha 207. Essa pergunta retórica de Ana tem a função de redirecionamento para o tópico que lhe interessa mais especificamente: “Relação do casal”.

Excerto (14)

204	Ana: casou com ele tem que atulera né Silas, ele é bom
205	pra ela, ah <u>chifre num mata não</u> , quando o marido é
206	bom a gente tem que perdoá o chifre porque chifre num mata não, né
207	quando o marido é bom, agora no meu caso que que adianta?
208	eu tô com homem que não faz nada pra mim
209	né, <u>frequenta a minha casa</u> , dorme comigo, eu
210	respeito ele como MARido né, ando na rua com ele de
211	mão da:da, respeito como meu marido.

(7: 204-207)

7) Considerações Finais

Este estudo se propôs a mostrar a natureza e a função das repetições e das perguntas em dados do português falado no interior do estado de Minas Gerais, mas especificamente das cidades de Muriaé e Miradouro. Para tanto, foram utilizados pressupostos advindos de pesquisas realizadas por Marcuschi (2002), Hilgert (2001) e Fávero *et al* (2002) em dados da fala culta da cidade de São Paulo.

Os resultados da análise do *corpus* de Miradouro mostram heterorrepetições lexicais que contribuem para a continuidade tópica, a interatividade e a ratificação; heterorrepetições de estruturas sintáticas oracionais que atuam reafirmando e confirmando informações; e heterorrepetições parafrásticas que funcionam especificando ou complementando o termo parafraseado.

Nos dados coletados em Muriaé, foram examinadas as perguntas e identificadas suas natureza e função na organização tópica. As ocorrências permitem registrar os seguintes tipos de perguntas: pedidos de informação, de confirmação e de esclarecimento. No que tange à função, a análise inicial aponta para a atuação das perguntas no processamento da fala, funcionando na introdução, continuidade e mudança do tópico discursivo.

Embora inicial, espera-se que este estudo contribua para a elucidação de estratégias discursivas realizadas pelos falantes mineiros em suas interações familiares fora do espaço geográfico de Belo Horizonte, possibilitando a compreensão do uso linguístico atual na Zona da Mata Mineira.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Org.). *Structures of social action: studies in conversation analysis*.

Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUMPERZ, J. J. (edit.). *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. de. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. IV: Estudos descritivos. 4. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

HILGERT, J. G. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

KOCH, I. G. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MARCUSCHI, Antônio Luiz. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, J.V. (Org.). *Gramática do Português falado*. VI: Desenvolvimentos. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 1974, p. 696-735.

ANEXO

CONVENÇÕES ADOTADAS PARA TRANSCRIÇÃO DOS DADOS²

Ocorrências	Sinais
(0.4)	pausa em décimos de segundo, medida com cronômetro
(2.8)	pausa em segundos, medida com cronômetro
[	início de sobreposição de fala
]	finalização de sobreposição de fala
=	ausência de pausa entre a fala de dois falantes distintos
.	entonação descendente, indicando finalização do enunciado
,	entonação contínua, indicando prosseguimento da fala
?	enunciado com entonação de pergunta

2 Cf. Sacks, Schegloff & Jefferson (1974) e Atkinson & Heritage (1984).

↑	subida no contorno prosódico
↓	descida no contorno prosódico
::	alongamento de vogal (quanto mais :, maior o alongamento)
–	corte na fala ou auto-interrupção
<u>sublinhado</u>	acento ou ênfase no volume da voz
MAIÚSCULA	forte acento no volume da voz
“palavras”	trecho entre aspas indica fala relatada
th	estalar de língua
(())	comentários do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível
°palavras°	trecho marcadamente mais suave ou devagar que o restante da fala ao redor; duplicação dos símbolos indica maior intensidade do fenômeno
>palavras<	fala comprimida ou acelerada; duplicação dos símbolos indica maior intensidade do fenômeno

A MODALIZAÇÃO DEÔNTICA EM ARTIGOS DE OPINIÃO

Tatiana Jardim Gonçalves (UFF)

RESUMO: A língua concebida como lugar de troca, de interação, em que os participantes do ato enunciativo expressam sua forma particular de ver o mundo, dispõe de categorias, de elementos que veiculam da forma mais eficiente tal subjetividade. Nesse sentido, o produtor de um enunciado pode ou não se comprometer com o que diz e, para isso, escolhe elementos que melhor marquem o seu posicionamento. Alguns desses elementos são os modalizadores, que aludem ao modo como o que se diz é dito. Nesse viés, pode-se dizer que um enunciado assume eixos argumentativos diferenciados. Dessa forma, este trabalho analisou a manifestação da modalização deôntica em artigos de opinião. A pesquisa, de cunho semântico-pragmático, baseou-se em Ducrot (1987) e Koch (1984), Koch (2003). Na análise, verificou-se que os modalizadores expressos pelos predicados cristalizados contribuem para o viés argumentativo de um enunciado, para a expressão do ponto de vista do enunciador; entretanto, pelo fato de não possuírem marca de pessoa, provocam um apagamento desse enunciador, nesse caso, é o sema do recurso lingüístico (adjetivo componente do predicado cristalizado) o elemento colaborador do viés argumentativo, o que pode ser embasado pela tese de Ducrot (1987) para quem a argumentação está inscrita na língua. O estudo da modalização extrapola, pois, o campo lingüístico e entra no campo dos juízos de valor e porque não dizer no campo das intenções das próprias esferas comunicativas, visto que quem está ligado a uma dessas esferas produz seu enunciado em consonância com os objetivos desta.

1) Introdução

A língua não é só instrumento de comunicação. Por ela, o homem interage, se representa no seio da sociedade e se relaciona com o mundo. Nesse sentido, a língua é concebida como lugar de troca, de interação, em que os participantes do ato comunicativo expressam sua forma particular de ver o mundo, o homem se insere nos enunciados e manifesta sua subjetividade.

Assim, o produtor de um enunciado pode se comprometer em maior ou menor grau com o seu dito e, para isso, escolhe elementos que melhor marquem o seu posicionamento. Entre esses elementos estão os modalizadores, que aludem ao modo como o que se diz é dito. Assim, um enunciado institui sentidos diversos, ocasionando eixos argumentativos também diversos.

Este trabalho analisou a manifestação da modalização deôntica em artigos de opinião. Tal análise foi realizada a partir dos postulados de Ducrot (1976, 1987 e 1989) e Koch (2003, 2009) o que enquadra o trabalho na perspectiva semântico-pragmática da linguagem.

2) Da língua ao discurso

O homem é, sem dúvida, um ser de língua e da língua. Pela língua, veicula suas ideias, nomeia, faz referência. Todavia, o uso da língua, faz com que a mesma passe a ser fator de interação e assim, assumida como exercício pelo indivíduo¹, é transformada e passa de língua a discurso.

¹ Benveniste (2005)

Esse discurso gera sentidos, pois, ao se apropriar da língua, o homem se posiciona e imprime nos enunciados que produz a sua marca. Dá-se, então, a subjetividade, capacidade de o locutor se posicionar como sujeito do seu discurso, instaura-se o *eu*, mas instaura-se também o *tu*, visto que só é possível haver subjetividade quando nos dirigimos a alguém. Sobre isso Benveniste (2005, p. 285) afirma que “Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.” Assim, essa troca só é possível porque ao empregar a língua, o outro, necessariamente, é evocado, a intersubjetividade é, portanto, condição da subjetividade.

Dessa forma, há o processo de semantização da língua como denomina Benveniste (2005). A língua passa a ser discurso, porque o sujeito confere sentido às suas palavras, ao seu dizer, a partir do uso, a partir da apropriação que faz das formas da língua e a partir da relação com outro. O discurso, sob este prisma, é a linguagem em uso que produz efeitos de sentido a cada momento, é a relação do locutor com a língua. Discurso é cada uso único, irrepetível que o homem faz da língua. Esses usos são o limiar da enunciação, ou seja, integram o processo de produção dos enunciados. A enunciação é o colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização.

Enunciar é apropriar-se da língua e constituir-se enquanto sujeito, mas um sujeito linguístico que pode ser identificado e recuperado através das marcas que deixa no produto de sua enunciação, isto é, no enunciado. A enunciação é, então, um ato único, irrepetível, oriundo do exercício da língua, o discurso.

3) A linguagem em ação

Como mencionado anteriormente, ao colocar a língua em uso, o locutor se institui como *eu*, mas também institui um *tu*, o alocutário. A esse respeito diz Benveniste (2005, p. 286) “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*”. Então, no uso da língua, é impossível não nos dirigirmos ao outro, mesmo que imaginário, o interlocutor está presente na enunciação, é parte indissociável desse processo.

Assim, considerar a língua como atividade entre sujeitos, supõe considerar também que esta atividade provoca determinados efeitos. Esses efeitos, gerados pela interação do homem com a língua e deste com o mundo, são incluídos nos chamados aspectos semântico-pragmáticos da linguagem. Esses aspectos estão incluídos na pragmática linguística que “visa à utilização da linguagem, sua apropriação por um enunciador que se dirige a um interlocutor em um contexto determinado. Ela está preocupada com a linguagem enquanto ação, atividade humana e as relações de interlocução aí estabelecidas”. (Brandão, 2001, p.164)

Sob esse prisma, a linguagem, ao compor um enunciado, é ação não porque o locutor e o alocutário fazem com que ela seja ação; mas porque a própria linguagem, quando usada, desencadeia efeitos diversos.

Nesse ponto, é necessário mencinoar o fator intencionalidade. Entretanto, na concepção de língua aqui adotada, a intenção não é psicológica, interior ao indivíduo, mas linguística; é um fator que podemos recuperar através das marcas linguísticas presentes no enunciado. A esse respeito Koch (2009, p.22) afirma que a intenção “se deixa representar de uma certa

forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica ou social”.

Destarte, esses elementos — a intenção, o locutor, o interlocutor e a situação comunicativa — engendram sentidos que manifestam conclusões, direcionamentos diversos que constituem o próprio jogo da linguagem. Nesse ponto, já estamos falando em argumentação, argumentação constituída na e pela linguagem.

Nesse viés, a linguagem em ação é a atividade que locutor e interlocutor realizam no discurso. Tal atividade institui relações que partem do interior da língua para o exterior da mesma, o que possibilita perceber os tipos de relação entre homem, linguagem e mundo.

4) A argumentação na língua

4.1) Sobre argumentação

É pela linguagem que nos representamos enquanto seres sociais, por meio dela nos comunicamos, veiculamos nossas ideias e interagimos. Esta interatividade é constituída de uma intenção, de um propósito que são expressos de maneira a influenciar o outro. Nesse sentido, ao colocarmos a língua em uso, estamos argumentando.

Falara em argumentação, entretanto, é fazer menção à antiguidade clássica e à Retórica. A Retórica floresceu na Grécia, em virtude da solidificação das atividades políticas. Foi Aristóteles quem a sistematizou. Vista pelo prisma dele, a argumentação corresponde a uma técnica de organização dos discursos de modo a melhor expressar os pontos de vista do enunciadador.

Tratando ainda da trajetória dos estudos referentes à argumentação, convém mencionar Perelman e Tyteca (1996) que atualizaram os estudos retóricos. Estes autores ajustaram à nossa época os conceitos propostos por Aristóteles e suscitaram uma discussão acerca do ato de convencer e do ato de persuadir que são os dois vértices da argumentação.

Convencer, nessa perspectiva, é falar à razão do outro dirigindo-se a um auditório universal, ao passo que persuadir é falar à emoção do outro, dirigindo-se a um auditório particular. Um auditório particular é aquele composto por indivíduos de uma determinada classe, a classe médica, por exemplo. Em contrapartida, um auditório universal é aquele composto por indivíduos de qualquer classe desde que sejam racionais. Todavia, cabe observar que uma argumentação, independentemente do auditório ou público ao qual se destine, tem uma intenção e, muitas vezes, é esta intenção que, atrelada aos argumentos, às marcas linguísticas e a outros fatores, irá culminar em convicção ou persuasão.

Independentemente, da época ou da ótica, a organização, o raciocínio, o ato de convencer ou de persuadir se efetivam no uso da língua. Desse modo, há outra forma de conceber a argumentação, isto é, se considerarmos a perspectiva linguística, podemos dizer que a escolha de uma palavra já é elemento constitutivo de argumentatividade. Sobre isso Ducrot (1989, p. 18), a partir da noção de frase, postula que “A significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados”.

Na língua há, portanto, pistas que encaminham os enunciados para determinados objetivos. Tais pistas são designadas marcas linguísticas da argumentação e podem ser

representadas por vários elementos da língua, tais como: as pressuposições, os implícitos, os operadores argumentativos, certos modos e tempos verbais e, finalmente, os modalizadores entre outros.

Cada marca introduz no enunciado em que está inserida uma determinada orientação, uma determinada instrução de sentido. Assim, o locutor se posiciona como eu e o interlocutor interpreta esse posicionamento. Então, “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”. (Koch, 2009:15)

A argumentação é, então, fator basilar em uma língua, através da argumentação os sentidos são apreendidos pelos participantes do ato enunciativo. A argumentação é, pois, inerente à língua. Marcamos nossos enunciados, deixamos neles nossas impressões, indicamos nosso grau de comprometimento. As escolhas linguísticas que fazemos mostram nossos pontos de vista, instituem sentidos. Portanto, à argumentação na língua, resulta do homem agindo através desta língua e tentando fazer agir por ela. Conceber argumentação no âmbito linguístico é abordar, portanto, o aspecto semântico-pragmático da língua.

4.2) As marcas linguísticas da argumentação

Partindo da premissa de que a argumentação é inerente à língua e estrutura todo discurso, cumpre saber como isso se dá, como essa argumentação se manifesta na materialidade linguística. Em conformidade com Koch (2009), explanaremos sobre as marcas linguísticas da argumentação.

Podemos citar, inicialmente, as *pressuposições*, que pertencem ao grupo das formas implícitas, ou seja, das informações não declaradas. Estão ligadas à sintaxe da língua, isto é, são linguisticamente marcadas.

Outra marca linguística da argumentação é o *subentendido*. Este não está inscrito na língua, não é possível identificá-lo através da estrutura do enunciado. O subentendido deve ser *decifrado* pelo outro, pelo interlocutor.

Entre os recursos linguísticos que materializam a argumentação estão também os *operadores argumentativos*, termo cunhado por Ducrot, para designar recursos da língua que têm a finalidade de indicar a força argumentativa dos enunciados. Estes operadores são: os conectivos mas (o operador argumentativo por excelência segundo Ducrot), *porém*, *embora*, *já que*, *pois*, *aliás*, *até*, *além do mais*.

Outra marca linguística da argumentação, a *polifonia*, refere-se a um fenômeno através do qual se fazem ouvir, no mesmo enunciado, diversas vozes, que falam de perspectivas, de pontos de vista diferentes. O locutor pode ou não se identificar com esses pontos de vista, entretanto a sua ocorrência em um enunciado provoca encadeamentos discursivos distintos, pois, recorrendo a diferentes vozes, o locutor pode se eximir de certa reponsabilidade, ou pode respaldar o conteúdo do seu enunciado.

Citamos, finalmente, os *modalizadores* são indicadores do grau de engajamento, de comprometimento do locutor com o seu enunciado. São a lexicalização, a materialização linguística das modalidades e podem ser representados por advérbios (*provavelmente*, *possivelmente*, *necessariamente*, *certamente*), auxiliares modais (dever, poder, querer, precisar), verbos de atitude do campo proposicional (*eu creio*, *eu sei*, *eu acho*, *eu duvido*),

modos e tempos verbais (uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, uso do imperativo, do subjuntivo, predicados cristalizados: é preciso, é necessário, é inaceitável, é incocebível etc.

Essas são, então, as principais marcas linguísticas da argumentação. Marcas que comprovam a tese de Ducrot de que a argumentação está inscrita na língua. Interessou-nos apresentar, sucintamente, os meandros da língua e, especialmente, o aspecto argumentativo inerente à língua e à condição humana, uma vez que, na produção de nossos textos, ainda que afirmemos o contrário, nosso intuito é um só: levar o outro a aderir aos nossos pontos de vista.

5) Modalização

Ao produzirmos nossos enunciados, não o fazemos de forma neutra, descompromissada. Os enunciados que produzimos estão impregnados das nossas impressões, dos nossos juízos. Assim, podemos dizer algo de uma certa forma, de um certo modo. Esse modo indica o nosso grau de comprometimento com o que dizemos, podemos nos comprometer mais ou menos com o que dizemos, mas sempre nos implicamos em nossos enunciados. Assim, dá-se a modalidade, cujo começou a ser feito pelos lógicos, que reconheceram três tipos básicos de modalidade: a modalidade alética, que se relaciona com a verdade do conteúdo proposicional; a modalidade epistêmica, referente ao eixo da crença, do conhecimento, que transmite noções como as de certo, provável, possível; e a modalidade deôntica, que diz respeito ao eixo da conduta, da normas, e transmite noções como as de necessidade, obrigatoriedade e proibição.

O estudo de tais noções estenderam-se para o âmbito linguístico, todavia as investigações sobre a modalidade se diferenciam dos estudos supracitados pelo cunho subjetivo. Assim, segundo Coracini (1991, p.113) a modalidade “é a expressão da subjetividade de um enunciador que assume com maior ou menor força o que enuncia”.

A modalidade, quando é colocada em ação, ganha um aspecto discursivo e é expressa pela língua. Temos então, a modalização, que é a estratégia veiculadora dos posicionamentos e graus de engajamentos do enunciador. A modalização refere-se, então, ao uso da modalidade. Segundo Cabral (2010) a modalização diz respeito à aplicação dos conceitos da modalidade ao ato enunciativo. Ou seja, a modalização é a operacionalização, a lexicalização dos conceitos da modalidade. De acordo com Koch (2009), a modalidade pode ser expressa por vários recursos linguísticos, alguns são: auxiliares modais (*poder, dever, precisar, querer*), advérbios modalizadores (*certamente, provavelmente* etc.), predicados cristalizados (*é preciso, é necessário, é provável* etc.)

Sobre a modalização deôntica, objeto deste trabalho, cumpre mencionar que ela veicula no enunciado uma relação de poder. Como está ligada ao eixo da conduta, visa provocar no outro uma mudança de comportamento. Para que isso ocorra, o locutor deve ser, ou acreditar que é, alguém com legitimidade para impor determinado tipo de comportamento. Nesse sentido, apesar de a modalização ser um fator desencadeado pela interação e de podermos recuperá-la por meio dos recursos linguísticos que a representam, há também um componente extralinguístico que influencia seu uso e os efeitos que ele provoca.

6) Os gêneros textuais

6.1) Conceituação

O homem é um ser social e, nessa condição, comunica-se, interage. Tais ações não se dão através de frase isoladas, mas através de textos que se materializam em gêneros. Os gêneros são tipos de texto, orais ou escritos, que circulam na sociedade, possuem características estruturais peculiares e variáveis e visam atingir determinados fins sociais e comunicativos.

Existem diversas perspectivas que tentam definir gênero, mas não há uma categorização, uma conceituação definitiva. Cabe, então, tratar os gêneros de acordo com as reflexões que melhor explicitem o que estes representam para e na sociedade.

Segundo Bazerman (2006), os gêneros são *fenômenos de reconhecimento psicossocial*, isto é, ao usarmos um gênero o fazemos por reconhecermos nele um fato social, por sabermos que este molda, direciona, organiza nossas atividades. Reconhecemos um gênero pelas particularidades que acenam para sua função sócio-comunicativa, ou seja, reconhecemos os traços que garantem o cumprimento de sua finalidade.

Nesse viés, é relevante ressaltar uma noção concernente aos gêneros que é denominada domínio discursivo. Segundo Marcuschi (2002), essa expressão é usada para indicar uma instância da atividade humana que propicia a produção e o reconhecimento de determinados gêneros textuais. Sob esta perspectiva temos o domínio religioso, o domínio jurídico, o domínio político, o domínio acadêmico, o domínio jornalístico entre outros. Em cada uma dessas esferas encontramos textos típicos de uma rotina comunicativa.

Não obstante, os gêneros tenham suas regularidades estruturais, não são formas engessadas, estratificadas. De acordo com Bakhtin (1997, p. 279), *são tipos relativamente estáveis*, pois podem ter a sua configuração modificada em benefício das atividades e das necessidades comunicativas.

Diante dessas explanações, concordamos com Bazerman (2006) para quem dominar e produzir determinado gênero é agir. Dessa forma, internalizar um gênero e compreender o seu funcionamento é movimentar-se na sociedade e saber exercer os diversos papéis que esta propõe.

6.2) O gênero textual artigo de opinião

Os gêneros textuais são produzidos a partir de domínios discursivos, que são esferas da atividade humana. Mencionamos, anteriormente, os domínios jurídico, político, acadêmico, jornalístico, etc. Nesse último, são produzidos textos com funções diversas, e por isso pertencentes a gêneros diferentes. Citemos alguns deles, e suas respectivas funções: notícia, gênero de cunho informativo; carta de leitor, que trazem a opinião do leitor no que se refere a fatos sociais ou matérias publicadas pelo jornal; classificados, que têm a função básica de atrair potenciais compradores de imóveis e de carros, ou candidatos a empregos; editorial, que traz a opinião da instituição que o veicula; artigo de opinião, que visa a veicular uma opinião particular acerca de tema em voga na sociedade.

Em se tratando do gênero que é objeto de análise deste trabalho, pode-se dizer que é um gênero textual do domínio jornalístico, de cunho opinativo, que discute problemas de natureza política, religiosa, social, educacional etc., ou seja, problemas relevantes para a sociedade. O produtor deste gênero é o articulista, profissional que pode ou não pertencer ao quadro funcional da instituição para a qual escreve. É alguém que, para a sociedade, exerce um papel considerado relevante na área da discussão, é, portanto, um potencial formador de opinião.

Segundo Rabaça e Barbosa (2001), o artigo é um texto jornalístico interpretativo e opinativo, mais ou menos extenso que desenvolve um ideia ou comenta um assunto a partir de determinada fundamentação. Como este gênero circula em jornais e revistas e debate temas conflitantes para a sociedade, era de se esperar que uma grande parcela da população o lesse assiduamente, porém:

Os leitores do artigo de opinião, de modo geral, são pessoas que frequentemente leem determinado jornal ou revista e estão, de algumas forma, interessadas na questão polêmica por ele abordada, ou porque as afeta de maneira direta, ou porque se interessam pela discussão dos assuntos em pauta no meio social. No Brasil, país em que a leitura é um hábito de poucos cidadãos, pode-se afirmar que os leitores de artigos de opinião constituem uma elite sociocultural. (Silva, 2008, p.70)

Um gênero textual organiza, direciona nossas atividades. Nesse sentido, o artigo de opinião pelo seu conteúdo temático, pelo seu enunciador e pelo seu tom opinativo pode contribuir para algumas ações dos leitores, tais como: refletir sobre determinado fato, alterar um conceito referente à dada circunstância social, provocar uma tomada de posição no que concerne a um candidato; entre outras. Trata-se de um gênero que possibilita ao cidadão se posicionar; isso, na perspectiva sócio-retórica, é um fazer.

Para concluir as reflexões sobre o gênero em pauta, cabe mencionar que os textos que nele se enquadram desse gênero podem influenciar milhares de cidadãos. Assim, vale a pena estudar e analisar os seus aspectos composicionais, linguísticos e pragmáticos, a fim de que suas peculiaridades enunciativas sejam percebidas como um dos componentes essenciais para o seu funcionamento.

7) A modalidade em ação

Mostraremos agora alguns efeitos de sentido provocados pela modalização deôntica encontrada no gênero artigo de opinião, objeto de estudo deste trabalho. A modalização escolhida é a expressa por predicados cristalizados do tipo *é+adjetivo*.

O primeiro artigo: “*Maus hábitos*”, publicado em 12 de janeiro de 2009 no Jornal O Globo, traz uma discussão acerca dos hábitos alimentares do homem na sociedade atual. No sexto parágrafo (vide anexo 1) lança mão da seguinte declaração introduzida pelo predicado cristalizado:

(1) *É fundamental* encontrar um novo equilíbrio alimentar (...)

Esse uso enfatiza a *necessidade* da adoção de uma nova postura diante do quadro de obesidade que se desenrola no Brasil e no mundo. Tal uso inscreve-se no eixo da conduta, ou seja, é uma *modalização deôntica*. Aliado a este predicado está um fator semântico, observa-se que a escolha do adjetivo *fundamental* evidencia a questão da boa saúde, pois fundamental é o mesmo que essencial e a saúde o é.

O segundo artigo intitulado *Por uma ordem justa*, publicado no Jornal O Dia em 09 de janeiro de 2009, aborda os efeitos da ação “Choque de Ordem” realizada pela prefeitura do Rio de Janeiro. O artigo questiona a ação pelo fato desta não focalizar os verdadeiros problemas, que são os sociais. Lê-se logo no primeiro parágrafo do artigo:

(2) *é preciso* ter cuidado ao implantar a chamada “ordem urbana”. (...)

Essa expressão modalizadora se inscreve no eixo da conduta, está ligada aos valores morais. O articulista recomenda à prefeitura equilíbrio em suas ações, usando argumentos de cunho social. Embora esse uso veicule a noção de necessidade, veicula também um tom de aconselhamento. O articulista aconselha a prefeitura a ponderar suas ações. É possível notar, portanto, as relações de poder e de saber. Ou seja, o enunciador, como cidadão que também é, sabe o que a população considera melhor, e como articulista tem legitimidade para enunciar no campo valores morais.

O terceiro artigo analisado, “*Nossos erros já nos bastam*”, faz uma abordagem sobre a crise econômica que ocorreu no início de 2009. O artigo encontra-se no jornal *O Globo* do dia 09.04.2009, e apresenta uma peculiaridade: lança sobre o tema crise um olhar humano, sai do campo econômico para apontar, através de argumentos de cunho social, as verdadeiras causas da crise. O articulista usa uma expressão modalizadora no seguinte trecho, encontrado já no primeiro parágrafo:

(3) (...) para que algo falhe *é preciso* que não atinja o objetivo para o qual foi projetado (...).

O predicado cristalizado expressa a modalização deôntica inscrita no eixo da conduta. Transmite a noção de necessidade.

No mesmo artigo encontramos as seguintes ocorrências:

(4) “(...) as sociedades capitalistas necessitam de um estado que defenda a vida, a liberdade e a propriedade dos cidadãos (...) por outro lado, para que floresçam, **é preciso** reprimir com vigor a frequente compulsão legiferante e o ativismo intervencionista de quem tem o poder nas mãos e, não raro, a pretensão de querer controlar os homens como quem mexe as peças inanimadas de um grande tabuleiro de xadrez”.

A expressão modalizadora em destaque enfatiza a tese do articulista, que não acredita na simples intervenção do governo como solução para a crise econômica. Para o articulista, a compulsão pela criação de leis e a “intervenção” do governo devem ser contidas, a fim de que as crises econômicas não sejam pretextos para os governos exercerem sua prepotência. Pelo arcabouço do texto, é possível perceber que o enunciador considera a atuação do governo prejudicial à situação crítica, uma vez que este estaria despreparado.

8) Considerações Finais

Diante das descrições acima realizadas, foi possível verificar que, no tocante à modalização deôntica, especificamente àquela expressa por predicados cristalizados, observa-

se que seu uso, em um texto, institui sentidos, mostra o ponto de vista do enunciador, mas também o retira da cena, pois é uma expressão impessoal. Observamos também que o nome ou a forma nominal do verbo que compõe o predicado cristalizado é fator relevante para a constituição do sentido, uma vez que o sema de cada palavra abarca uma série de conceitos e valores.

Interessa, ainda, observar que este tipo de modalização, quando encontrada em artigos de opinião, age como um *comando*, isto é, como o artigo de opinião é um gênero textual que tem a finalidade de veicular uma opinião particular acerca de assuntos conflitantes para sociedade, este recurso linguístico funciona como um dispositivo para tentar fazer o leitor refletir sobre os temas propostos. Na perspectiva pragmática da linguagem, é um fazer cognitivo.

Pretendeu-se, com este trabalho, verificar a ocorrência da modalização supracitada no gênero artigo de opinião a fim de perceber os efeitos que esta provocava e, principalmente, que sentido acrescentava ao discurso. As explanações aqui feitas objetivaram pôr mais um acento nos estudos sobre a modalização e, especificamente, na modalização deôntica, visto que este campo é ainda passível de muitas discussões.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006, 3. ed.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Lingüística Geral I*. 5.ed.Trad. Maria Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- BRANDÃO, Helena Nagamine Brandão. *Pragmática Linguística: Delimitações e Objetivos*. In: Retóricas de Ontem e de Hoje. Lineide do Lago Salvador Mosca (org.) 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2001, p. 161-182.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *A força das palavras: dizer e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CASTILHO, Ataliba T.; MORAES DE CASTILHO, Célia Maria. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do Português Falado*. VII. Níveis de Análise Linguística. Campinas: Editora Unicamp/ Fapesp, 1996. P. 215-260.
- DUCROT, Oswald. *Estruturalismo e Enunciação*. In: Princípios de Semântica Linguística. Trad. Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 291-317.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães)
- DUCROT, Oswald. Argumentação e ‘Topoi’ Argumentativos. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Os gêneros do discurso*. In: ——. *Desvendando os segredos do texto*, São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-60.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, Angela e outros (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.19-36.

NEVES, Maria Helena de Moura. "A modalidade". In: Ingedore G. V. Koch (org.). *Gramática do Português Falado*. vol. VI: desenvolvimentos. 2.ed. ver. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002, p.171-209.

NEVES, Maria Helena de Moura. Imprimir marcas no enunciado. Ou: A modalização na linguagem. In: *Texto e Gramática*. São Paulo, Contexto, 2006, p. 151-160.

PERELMAN, C. & TYTECA, L. O. *Tratado de Argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001. 2. ed.

SILVA, Antonio Ribeiro. *Gênero Artigo de Opinião na perspectiva sócio-retórica*. 2008. 153 f. Dissertação (mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <http://sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7698>. Acesso em: 10/01/2009.

ANEXOS

ANEXO A

Nossos erros já nos bastam

JOÃO LUIZ MAUAD

É recorrente, especialmente em tempos de crise, a velha falácia de que os mercados falham e por isso é preciso que os governos intervenham para corrigi-los e reorientá-los. Ora, para que algo falhe é preciso que não atinja o objetivo para o qual foi projetado, ou que seria capaz de alcançar caso trabalhasse com precisão. Por exemplo: um relógio que não marca a hora, um carro que não anda, um jogador de futebol que chuta para fora, mesmo embaixo do gol vazio, uma empresa que não obtém lucro em suas atividades.

O mercado não é um objeto, um sujeito, uma organização. Dele não se pode esperar que atinja determinado objetivo previamente programado ou que funcione perfeitamente. O mercado é um processo complexo e espontâneo, que envolve o intercâmbio de produtos e serviços em larga escala. Um processo, derivado da divisão do trabalho, em que cada agente planeja e age buscando satisfazer os respectivos interesses.

Quando alguém alega que "o mercado falhou", atribui a este mero conceito abstrato determinadas obrigações e objetivos que o dito-cujo jamais poderia satisfazer. O mercado não existe, como acreditam alguns, para suprir as necessidades de todos, dar emprego e bons salários a cada um ou transformar-nos em seres igualmente inteligentes, sagazes, dedicados e, conseqüentemente, ricos e prósperos. Ele tampouco pode evitar que os indivíduos façam escolhas erradas, tenham desejos e ambições diferentes, trabalhem, consumam

ou poupem uns mais do que os outros. Como se vê, são os seres humanos — essas eternas vítimas de seus próprios impulsos e paixões — que falham. A liberdade de escolha é que traz embutida a possibilidade de equívocos.

A alegação de mau funcionamento do mercado é usada amiúde para justificar que os governos metam o beldelho na economia. Porém, as ações dos agentes públicos também não são isentas de imperfeição ou imunes à falibilidade intrínseca ao restante da Humanidade, razão pela qual tantas intervenções, ainda que desenhadas com o intuito de ajudar, acabam aumentando os problemas.

Assim, se por um lado é inquestionável que as sociedades capitalistas necessitam de um Estado que defenda a vida, a liberdade e a propriedade dos cidadãos, garanta a execução dos contratos, proveja regras claras de boa conduta e uma justiça impessoal, por outro, para que floresçam, é preciso reprimir com vigor a frequente compulsão legiferante e o ativismo intervencionista de quem tem o poder nas mãos e, não raro, a pretensão de querer controlar os homens como quem mexe as peças inanimadas de um grande tabuleiro de xadrez.

A menos que fossem seres onipresentes e oniscientes, os agentes públicos não podem conhecer nem um milionésimo do cotidiano de uma economia complexa, sendo-lhes impossível obter as informações de que necessitariam para planejar ou gerenciar consistentemente o mercado, pois elas encontram-se dispersas no interior de uma formidável e altamente dinâmica cadeia de relações interpessoais. Na verdade, os indivíduos que atuam em nome do Estado não conhecem nem uma ínfima parcela das pessoas, dos fatos e das circunstâncias que envolvem cada transação econômica. Aliás, não é outra a razão por que as experiências de planificação e dirigismo estatal ao redor do mundo redundaram sempre em fulgurantes fracassos.

A grande vantagem de se manter o governo o mais longe possível dos mercados deriva do fato de que, enquanto o alcance dos erros individuais é restrito, eventuais falhas de governo derramam seus efeitos nocivos sobre toda a sociedade. Por conta disso, já dizia Benjamin Constant, é muito mais difícil — e leva muito mais tempo — sanar os danos causados por uma norma legal equivocada do que os prejuízos advindos das ações e escolhas individuais.

Seria ótimo se os servidores públicos e os políticos, ao assumir seus cargos, fossem ungidos por Deus com as virtudes irrestritas da sabedoria, da honestidade, da abnegação, da lealdade, do altruísmo, além de vacinados contra os vírus altamente infecciosos da lambança, do egoísmo, da arrogância e da vaidade. Como a realidade, infelizmente, é muito diferente disso, a melhor receita ainda é a liberal, que consiste em restringir ao mínimo o poder concedido ao Estado e, conseqüentemente, aos seus falíveis mandatários. Nossos próprios erros já nos bastam — e custam-nos caro. Por que pagar também pelos erros de gente que, na grande maioria das vezes, não está nem aí para quem paga a conta?

JOÃO LUIZ MAUAD é administrador de empresas.

ANEXO B

Maus hábitos

GILBERTO URURAHY

Em evolução física, o homem moderno está em desvantagem em relação a seus ancestrais: isso a despeito de todo o conforto, das facilidades e dos avanços tecnológicos que estão a seu alcance.

Na sociedade industrializada, o homem está se tornando obeso. Paradoxalmente, mesmo em populações carentes, a obesidade está se tornando epidêmica. Por trás desse quadro está a dieta baseada em alimentos altamente calóricos, o sedentarismo e o estresse crônico vivido pela população em geral. A falta de tempo para se alimentar corretamente, aliada à desinformação, leva ao consumo de fast-food. Um simples almoço (sanduíche, batata frita, refrigerante e torta), consumido em larga escala por indivíduos das grandes cidades, ultrapassa o valor médio de 1.500 quilocalorias diárias que um homem de cerca de 70 quilos necessita para desempenhar atividades cotidianas.

Tais hábitos alimentares favorecem a obesidade e abrem caminho para várias doenças. Os homens estão morrendo mais cedo por não reconhecerem que a obesidade é letal. Entre 1971 e 2000, a obesidade do-

brou entre os americanos: hoje, um em cada quatro é obeso.

No Brasil, há mais obesos do que desnutridos. Dos 95,5 milhões de brasileiros com vinte anos ou mais, apenas 4% têm déficit de peso.

Já os que estão acima do peso somam 38,5 milhões, representando 40,6% da população de adultos: destes, 10,5 milhões, ou o equivalente a 11%, são obesos.

É fundamental encontrar um novo equilíbrio alimentar: mais frutas, legumes, proteínas; menos carboidratos de alto índice glicêmico e menos gordura. Outro elemento indispensável para o corpo é a água, que responde por 60% a 70% do peso de um adulto. A necessidade de ingestão diária de água é individual, mas a quantidade ideal pode ser calculada em litros multiplicando-se o peso corporal por uma constante (0,05).

Adotar dietas criteriosas e individualizadas, iniciar uma atividade física regular, combater o sedentarismo e o fast-food, além de educar os filhos para a alimentação saudável, são iniciativas indispensáveis para reverter a dramática trajetória evolucionista do homem moderno.

GILBERTO URURAHY é médico.

ANEXO C

Chico Alencar: Por uma ordem justa

Professor de História e deputado federal (PSOL-RJ)

Rio - O lema “Ordem e Progresso” tem significado “ordem” para os de baixo e “progresso” para os de cima. Por isso, é preciso ter cuidado ao implantar a chamada “ordem urbana”. Toda cidade precisa de regras coletivas que permitam convivência. Mas entender que “ordem” é só retirar mendigos e camelôs das calçadas é tratar de maneira superficial problemas que são estruturais. E, de certa forma, “enxugar gelo”, pois os fatores que produzem moradores de rua e trabalhadores ambulantes – que são pessoas e não coisas! – não acabarão.

Quem mora na rua não está ali por gosto: chegou a essa degradação em função da falta de oportunidade de estudo e trabalho, por desajustes familiares ou foi expulso, por algum poder despótico, do lugar onde vivia. Quem fica de sol a sol vendendo mercadorias não tem entusiasmo especial por este incerto ganha-pão. Preferiria a tranquilidade de uma carteira assinada.

Há raízes sociais que provocam essa “desordem”. Só um programa articulado com políticas sociais poderá reduzir, progressivamente, o drama da população vivendo nas ruas. Casas da acolhida, educação integral, recuperação dos laços familiares, atendimento continuado de saúde são fundamentais.

Só o desenvolvimento econômico equilibrado, com investimento em cursos profissionalizantes e abertura de postos de trabalho, reduzirá o comércio ilegal. Sua legalização, em mercados populares, sem contrabando, alternativos ao monopólio dos shoppings, é o caminho. Desde 1992 há uma lei, jamais aplicada, que disciplina o comércio ambulante no Rio.

Por fim, que se ataque a “desordem” dos poderosos, que avançam sobre calçadas, corrompem os agentes públicos e consideram que a cidade é só deles. O Rio é de todos!

Disponível em:

http://odia.terra.com.br/opiniaio/htm/chico_alencar_por_uma_ordem_justa_222575.asp

Que Copa é essa? Um breve exame discursivo sobre a imagem da África do Sul construída pela mídia nas vésperas da Copa 2010

Fernando França Mendanha (UFOP)¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é mostrar como se dá a construção discursiva sobre a África do Sul, nas vésperas da Copa do Mundo FIFA 2010, realizada por edições especiais de revistas brasileiras sobre o tema. Por meio de estratégias de persuasão e argumentação, o trabalho permeará os estudos da teoria da Análise do Discurso em uma de suas vertentes, a Semiolinguística. Dessa forma, será possível mostrar que, com o contrato comunicacional firmado, as revistas lançam mão de imaginários sócio-discursivos para apresentar, atrair e divertir o leitor, sem excluir suas demandas comunicacional (de informar seu público) e mercadológica (de vender um produto).

1) Introdução

Os anos já não são mais os do período quinhentista e das caravelas de além-mar, e sim, os do tão aguardado século XXI. Mas nem por isso o mundo globalizado de hoje segue alheio a descoberta de “novas terras”, a novas formas de olhar e compreender os vários povos que o habitam. O exótico, o excêntrico, o diferente ou até mesmo o semelhante, ainda sim, são capazes de exercer fascínio, aflorar sentimentos e despertar curiosidades sobre as relações humanas em diversos lugares, encontros e eventos, principalmente por meio da linguagem. Em meio a essa diversa aldeia global, o presente artigo embarca numa viagem com o expresso da bola mais famoso e conectado com todo o planeta dos últimos oitenta anos, chamado Copa do Mundo FIFA de Futebol, para uma análise de sua mais recente parada: o terceiro mundo.

Após cinco competições seguidas em países de primeiro mundo – Itália 1990, Estados Unidos 1994, França 1998, Japão e Coreia do Sul 2002 e Alemanha 2006 –, pela primeira vez, em 2010, a Copa do Mundo chegou ao continente mais pobre do planeta, trazendo holofotes da mídia de diversos países para a África do Sul. Com isso, o país de Nelson Mandela ganhou manchetes nos cinco continentes, despertando a curiosidade e o imaginário das pessoas sobre o futebol e a cultura do país-sede. O Mundial de 2010 provocou uma série de manifestações e discursos socioculturais, ao colocar em questão a relação de poder entre países ricos e em desenvolvimento, numa proximidade como pouco se vê. Em debate, a predominância – seja ela correta, justificada ou meramente superficial e errônea – ou não de uma visão eurocêntrica e etnocentrista impressa por órgãos de comunicação de diversas partes do mundo em relação à nação sul-africana, tornando inevitáveis as comparações entre esta e a edição anterior do evento, na Alemanha.

Em um país onde o futebol faz parte da cultura de seu povo, como o Brasil, a imprensa não foi diferente. Meses antes de a *bola rolar* nos gramados sul-africanos, muito já se comentava, questionava e projetava sobre como seria a Copa 2010. E, também, como seria essa África do Sul, um país às pressas em suas obras preparatórias para sediar um evento dessa grandeza. Nesse contexto, como parte da pesquisa de mestrado desenvolvida por este pesquisador, o artigo em questão selecionou sete revistas impressas de circulação nacional

¹ Mestrando orientado pelo professor. Dr. William Augusto Menezes, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto.

(uma edição de cada), entre novembro de 2009 e junho de 2010, que se dedicaram a publicar reportagens exclusivas sobre o tema apresentado acima. Foram escolhidas edições descritas por elas próprias como especiais, que atraem as atenções deste articulista para o viés esportivo e também para o político, o econômico e o sociocultural, construídos na cobertura dos preparativos para o evento. O objetivo aqui será examinar as práticas discursivas de tais periódicos brasileiros, com base na vertente Semiolinguística da teoria da Análise do Discurso, e seus elementos que influenciam na construção do discurso sobre a África do Sul, enquanto país sede da Copa do Mundo FIFA 2010, às vésperas do evento. Análises a partir de conceitos como o contrato comunicacional, as restrições e as estratégias na argumentação e na construção do discurso, discutidos por Patrick Charaudeau, serão fundamentais para este breve exame sobre as publicações escolhidas.

2) Um breve *bate-bola* entre globalização, futebol e África do Sul

A escolha da abordagem da Copa do Mundo FIFA África do Sul 2010 e todo o contexto político que a envolve oferece a este pesquisador um estudo relevante e prazeroso sobre a globalização do esporte e da comunicação. Se há séculos a visão etnocêntrica europeia olhava para suas ex-colônias com certa perversidade, trabalhar com veículos brasileiros de tamanha relevância para a comunicação, contribui para pensar os “efeitos” dessa visão em relação às imagens do terceiro mundo nesta rede global hoje (Hobsbawm, 2007). Imagens estas construídas por revistas que buscam comunicar sem se deixarem comportar como empresas de mercado, envolvidos em uma dupla lógica de restrições e manobras, segundo Charaudeau (1996). Entre o jogo comunicativo de dever informar com clareza e legibilidade e o de escolher a melhor estrutura narrativa de acordo com suas intenções – dentre elas, a de fazer vender o produto-, a mídia se comunica e “encena” por meio de seus textos. Ou seja, “utiliza componentes do dispositivo de comunicação”, seja a narrativa, a descrição ou a argumentação, “em função dos *efeitos de sentido* que pretende produzir em seu interlocutor” (Charaudeau, 2009). É assim também que a mídia, de certa forma, mantém um papel importante na construção, desconstrução e ênfase de determinados saberes, crenças e representações sociais disseminadas pela sociedade (Machado, 2001). O que não apenas nos autoriza, mas nos incentiva a conhecer os elementos que cercam a situação comunicacional a ser estudada: o contexto e os fatores históricos levados em conta na produção e recepção de textos, na produção de significações e na construção discursiva, em relação ao futebol e a África do Sul.

Ao colocarmos em análise edições especiais de sete revistas, abrangemos suas diferentes (ou semelhantes) formas de narrar também como testemunhas das inúmeras transformações ocorridas por conta do avanço do capitalismo. Para Hobsbawm (2007), Brasil e África do Sul, países agora considerados não mais coadjuvantes, mas importantes atores globais, desenvolvem-se e crescem economicamente, à medida que passam a incorporar e a consumir, de forma ainda mais incisiva, diversos produtos deste mundo capitalista interdependente e reconfigurado. E a Copa do Mundo FIFA de futebol, como campeonato mais importante do esporte mais popular do planeta, serve-nos como bom e peculiar exemplo para entender melhor esse fenômeno.

“A arte sempre será produto da imaginação de uma pessoa. O futebol é parte da comunidade, da economia, da estrutura política. É um microcosmo singular”, explica o norte-americano Franklin Foer (2005), autor do livro *Como o futebol explica o mundo*. Tal como a

religião, o futebol se mostra como um “repositório de tradições” (Foer, 2005) de comunidades em todo o planeta, porque “se presta maravilhosamente para consolidar vínculos de identidade plenos de carga afetiva” (Sevcenko, 1994). Jogado de forma coletiva, exige talentos e reflexos individuais específicos, mas que só funcionam bem se harmonizados num conjunto ordenado, o que favorece a identificação e a aproximação entre ídolos e torcedores. Uma paixão que “irmana estranhos”, fazendo seus adeptos “comungarem ideais, objetivos e sonhos, consolidando gigantescas famílias vestindo as mesmas cores” (Sevcenko, 1994). E é justamente esta a base para o êxito de sua difusão mundo afora.

De carona, ou melhor, como carro-chefe desse sucesso, a FIFA (Fédération Internationale de Football Association), entidade máxima do futebol, é quem, desde 1904, abre caminhos e fronteiras para a popularização e a industrialização do esporte, tendo hoje 208 países e/ou territórios como associados (mais até que a ONU). A Copa do Mundo FIFA, disputa esportiva realizada a cada quatro anos entre 32 seleções nacionais² pela taça de melhor do planeta, durante 30 dias em um país-sede previamente escolhido, há 80 anos figura como a principal competição organizada pelo órgão³. Para o seu presidente, Joseph Blatter, “o futebol, por sua universalidade, é capaz de construir pontes entre os povos e, da mesma maneira, transmitir à sociedade valores como a solidariedade, o respeito, a esportividade e o jogo limpo. E a FIFA sabe perfeitamente que tem a obrigação de mostrar estes valores” (Guia Oficial FIFA, 2010).

Contudo, nem só de belos valores e ideologias vive o esporte. “Os estreitos vínculos entre futebol, política e economia sempre acompanharam os destinos e a realização das Copas do Mundo”, ressalta o historiador Hilário Franco Júnior (2010). A competição da FIFA já se consagrou há tempos como produto de consumo da indústria cultural, altamente rentável e com uma necessidade mercadológica que ultrapassa a concepção de ser uma mera reunião esportiva. Isso justifica, por exemplo, o fato de América do Sul e Europa se revezarem como sedes desde as primeiras disputas. A popularidade do futebol e o mínimo de infraestrutura compatível para sua prática em tais regiões arrastavam multidões para os estádios e fizeram da venda de ingressos a principal fonte de renda para os organizadores. Com o tempo, as placas de publicidade de patrocinadores do evento e o licenciamento de produtos começaram a surgir como alternativas de renda nos estádios⁴. Até a chegada da televisão, que consolidou a transformação do futebol em espetáculo global e a competição em um grande apelo mercadológico.

Com o desenvolvimento tecnológico (...) quem estava em casa, no bar ou no restaurante, passou a acompanhar a partida como se estivesse no estádio. Enquanto os jogadores corriam e os torcedores vibravam, os patrocinadores ocuparam todos os espaços disponíveis para propagandear seus produtos: na camisa, na bola, nas chuteiras, nos calções, no gramado, nas arquibancadas, na voz dos locutores, na tela. (Pinheiro, 2010)

O futebol é uma prova de que nada escapou da nova configuração mundial das últimas décadas. Passou a carregar o “conflito essencial da globalização”, com “relações contraditórias entre o teor cada vez mais comercial do esporte e a fidelidade emocional dos

² Número de participantes nos moldes atuais, a partir da edição de 1998.

³ Disponível em: <<http://www.fifa.com/>>. Acesso em: 10 de mar. 2011, às 20h14.

⁴ Disponível em <[http://www.ludopedio.com.br/rc/upload/files/094547_Proni%20\(D\)%20-%20Esporte-Espet%C3%A1culo%20e%20Futebol-Empresa.pdf](http://www.ludopedio.com.br/rc/upload/files/094547_Proni%20(D)%20-%20Esporte-Espet%C3%A1culo%20e%20Futebol-Empresa.pdf)>. Acesso em: 13 de mar. 2011, às 15h44.

torcedores” (Pinheiro, 2010). O avanço tecnológico com a globalização acentuou disparidades, mas também integrou povos, entrelaçou nações. As corporações privadas, grande parte patrocinadoras do futebol, passaram não só a impulsionar o desenvolvimento econômico, mas também a influenciar nas questões políticas, a ponto de levantar questionamentos pertinentes. Afinal, o que muda com essa nova ordem? E quais as chances reais de um país subdesenvolvido voltar a sediar o Mundial? “O último Mundial em um país do Terceiro Mundo ocorrera no México, em 1986, quando uma Copa ainda não custava os US\$ 6 bilhões estimados hoje” (Fontenelle e Sorg, 2010).

Foi com essa enorme responsabilidade que a África do Sul recebeu a missão de sediar o “maior espetáculo da Terra⁵”. E foi com um misto de alegria, desconfiança e apreensão que o mundo interpretou a notícia. Para o país mais rico do continente africano, a aposta na Copa está em se firmar como um importante *player* no mercado global à medida que o investimento realizado se transformasse no retorno esperado ao longo dos anos. Afinal, nas últimas décadas, as grandes competições esportivas passaram a ser vistas também como grandes oportunidades de recuperação de cidades, difusão da imagem do país sede, incremento do turismo a médio e longo prazo e atração para novos investimentos. A obrigação de organizar o torneio num período determinado e curto, de certa forma, impulsiona obras e intervenções urbanas benéficas para a população, gerando empregos e aumentando a autoestima da população local (Pinheiro, 2010). População, aliás, majoritariamente negra, segregada e empobrecida.

A África do Sul do pós-apartheid é um país com todas as carências de uma nação ainda distante dos níveis de qualidade de vida do Primeiro Mundo. Abarrotadas favelas concentram boa parte da população nas grandes cidades, há precariedade nos serviços básicos de saneamento, saúde e educação, a infraestrutura de transportes, principalmente a urbana, é caótica, e os índices de contaminação por HIV são alarmantes. Cerca de 18% de todos os habitantes da África do Sul estão contaminados pelo vírus causador da Aids. Além disso, o país tem um dos maiores índices de homicídio do mundo. A cada ano, cerca de 68 sul-africanos são assassinados, para cada grupo de 100 mil habitantes. Por conta disso, a expectativa de vida na África do Sul é de apenas 51 anos. (Boechat, 2010)

A história da África do Sul ainda reflete em sua sociedade atual, após séculos de disputas coloniais europeias, exploração econômica e segregação racial. A descoberta de terra fértil e diamantes, além de sua localização geográfica estratégica, provocaram migração em massa de europeus de diferentes nacionalidades para lá, que, denominados *africâners*, se instalaram a partir do século XV, travaram diversas disputas com os nativos por terra e gado, até proclamarem a União Sul-africana, em 1910 (Pinheiro, 2010).

Com o território dominado (por) *africâneres* e britânicos (...) foram promulgadas as primeiras leis de segregação racial, como o passaporte que restringia o ir e vir dos negros e os proibia de comprar terras fora das reservas tribais. Mas foi só no final da década de 1940, quando o Partido Nacional ganhou as eleições, que se montou o regime do *apartheid*, da separação racial. O casamento inter-racial virou crime. As escolas e bairros

⁵ Disponível em <<http://veja.abril.com.br/especiais/extras/fechado/tetraCopa.html>>. Acesso em 13 de mar. 2011, às 16h12.

foram divididos. Os negros perderam o direito de votar, ter propriedades e de frequentar praias, piscinas, cinemas e hospitais destinados aos brancos. O Partido Nacional criou também os bantustões - dez nações tribais pretensamente autônomas, instaladas em áreas descontínuas correspondentes a apenas 13% do território nacional. (...) Na África do Sul, os africanos foram minoria populacional e classe dominante por quase 350 anos. Não se consideravam um poder exterior porque não tinham para onde retornar. A integração racial, no seu modo de ver, significava suicídio. (Pinheiro, 2010)

A visão etnocentrista europeia durante os séculos XIX e XX pairava não apenas sobre o país, como também em toda a África, retratando um continente com inúmeras tribos primitivas vivendo em contato com a natureza, sem tecnologia avançada, sem proteção bélica e sem uma cultura à altura do seu intelecto (Vicentino e Dorigo, 2001). Os europeus, por meio de sua entidade máxima no período entre as guerras mundiais, a Sociedade das Nações, antecessora da ONU, classificavam os povos africanos como “incapazes de se dirigir por si mesmos nas condições particularmente difíceis no mundo moderno”. Daí a tutela recebida para manterem as colônias sob o domínio imperialista até que pudessem caminhar sozinhas, firmando “o princípio de que a relação entre colonizador e colonizado não era um fim em si mesmo, mas um caminho que preparava os povos africanos para sua independência” (Villa, 2010).

Em oposição a esse pensamento, o século XX, contudo, viu surgir um dos maiores líderes de resistência ao regime do apartheid na África do Sul e que mudaria os rumos do país: Nelson Mandela. Membro do Congresso Nacional Africano (CNA), partido de oposição ao governo, ele comandou manifestações sindicais, táticas de desobediência civil, ataques de luta armada e foi bastante perseguido, até ser preso e condenado à prisão perpétua, nos anos de 1960. Na cadeia, jamais se entregou. Continuou líder da militância e tornou-se símbolo de uma resistência e, 27 anos depois da prisão, seria libertado e conduziria profundas mudanças sociais com o fim do apartheid, na então República da África do Sul, que nasceu nos anos de 1990.

Sem a liderança firme e equilibrada de Mandela, o país teria entrado em guerra civil. Os brancos ainda tinham o dinheiro e as armas e os negros queriam vingança. (...) Obteve conquistas importantes, como tirar da legislação o ranço segregacionista e, com uma nova constituição, consolidar a democracia. Promoveu reformas econômicas essenciais e profissionalizou o turismo e a mineração. Conseguiu reduzir significativamente as favelas e ampliar o acesso a saneamento básico e energia elétrica. Ao deixar o posto após um só mandato, em 1999, manteve-se como um semideus para os conterrâneos. (Cordeiro, 2010)

A África do Sul de hoje ainda não é uma nação considerada de primeiro mundo, hábil para integrar e acolher, numa mesma terra, ampla diversidade étnico-cultural de maneira mais equânime. Mandela e seus sucessores desenvolveram um país que se industrializa, urbaniza e cria bases até mesmo para sediar grandes eventos internacionais, como a Copa do Mundo FIFA, mas que ainda sim, não conseguiu “transpor o abismo social entre brancos e negros. Nesse ponto, brancos acham que perderam demais e negros que ganharam de menos” (Pinheiro, 2010). O que vem permitindo até, nos últimos tempos, o surgimento também de uma espécie de “racismo às avessas”. “A desconfiança do ‘outro’ e um senso de posse dos

recursos naturais, baseados mais na identidade social que na contribuição que seu trabalho oferece à sociedade”, mostra a brutalidade com que o apartheid aplicava a “hipersegregação racial a todas as facetas imagináveis da vida” (Fuller, 2010).

3) Na tabelinha entre o contrato e o discurso

Para entrarmos no campo das análises, é preciso entender a situação de comunicação como uma partida de futebol, munida com suas restrições de espaço, de tempo, de relações, de palavras, na qual se encenam trocas sociais e aquilo que constitui seu valor simbólico (Charaudeau, 2006). Dessa forma, o presente artigo *pisa no gramado* da Análise do Discurso e da Semiologia trazendo um apanhado de sete revistas brasileiras de circulação nacional⁶, publicadas entre novembro de 2009 e junho de 2010, cujo conteúdo foi produzido de forma especial com foco na preparação da África do Sul para a Copa do Mundo. A partir daí, faremos recortes em títulos, chamadas, editoriais e reportagens, extraindo trechos – destacados em itálico, tamanho 12 e de forma centralizada na página – que atendem aos objetivos desta análise e aos preceitos teóricos utilizados.

A contextualização histórica sobre a África do Sul e a Copa do Mundo, descrita no tópico anterior, aparece como um importante suporte na compreensão do *corpus*. É o que Charaudeau (1996) chama de elemento situacional, ou seja, faz parte do contexto no qual os sujeitos comunicantes estão inseridos e seus comportamentos. Juntamente com outro elemento, a língua e suas características próprias na estruturação do diálogo, eles compõem a chamada Significação Discursiva, essencial no processo de comunicação dos sujeitos e produção de discursos.

Já a palavra ‘discurso’ aqui estudada, não deve ser confundida com texto, muito menos um conjunto de frases desvinculado de um contexto. Giani Silva (2008) explica a dimensão aplicada deste termo na Análise do Discurso em dois sentidos:

O discurso relacionado a ‘encenação’ do ato de linguagem, analisada pela sua inserção no circuito externo, representando o espaço psicossocial do FAZER, o situacional, e um espaço interno, que representa o espaço de organização do DIZER. O termo discurso estará reservado para o domínio do DIZER; em segundo lugar, o discurso pode estar referido a um conjunto de ‘savoirs partagés’ (saberes partilhados), construído por indivíduos de um grupo social. Esses discursos sociais, ou imaginários sociais, são testemunhos das representações de práticas sociais em um determinado contexto socio-cultural. (Silva, 2008)

Desse modo, as relações discursivas surgem da interação entre um sujeito EU comunicador e um TU destinatário acerca de uma tese inserida num contexto. A referência ao mundo (situacional) está subordinada à intersubjetividade dos interlocutores (relacional). Cria-se, então, segundo Charaudeau (1996), uma relação entre os próprios parceiros, entre os

⁶ O *corpus* aqui analisado foi retirado das revistas: *Veja* (edição 2167 – ano 43 – nº 22, editora Abril), *Istoé* (nº 2117, ano 34, junho 2010, editora Três), *Viagem e Turismo e Placar – Especial África do Sul* (edição 169-B, novembro de 2009, editora Abril), *Época África do Sul 2010 – Edição Especial* (maio de 2010 – editora Globo), *Placar - Especial África do Sul 2010* (parte integrante da revista Placar edição 1342 – editora Abril), *Aventuras na História* (edição 83, junho de 2010 – editora Abril), *Revista ESPN* (nº 8, junho de 2010 – Spring editora-produtora).

parceiros e o discurso e entre os parceiros e o mundo. Um jogo entre os espaços internos e externos da cena que fazem com que as intenções de uma realidade mais ampla que a lingüística, a enunciação, se sobreponha ao enunciado, ao conjunto de frases proferidas.

Assim, a Semiolingüística analisa as características psicossociais que penetram na língua para novas construções discursivas e as características lingüísticas que se entrelaçam no discurso para construção de novos signos. O social, ao mesmo tempo configurado pela atuação do discurso, ajuda também na construção de outros discursos.

O sujeito que tinha um mundo a ser significado a sua volta passa a ser influenciado por um outro sujeito na interação, fazendo com que ele se torne um interpretante-destinatário inserido nesse projeto ou agente de transformação do mesmo e não um sujeito passivo.

Porém, este não é um processo simples no qual o discurso surge de qualquer ato e de qualquer sujeito. É necessário que ele construa uma atividade linguageira marcada por regularidades sócio-comunicativas. Há três elementos previamente pensados e estruturados da melhor maneira possível para se alcançar o sucesso no que Charaudeau (1996) chama de Contrato Comunicacional: “a noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam suscetíveis de estarem de acordo sobre as representações dessas práticas sociais”, pois “todo ato de comunicação é interacional e contratual” (Charaudeau, 1996).

É com o Contrato de Comunicação pré-definido que o sujeito enunciadador consegue definir e articular seu discurso da melhor maneira possível e se posicionar devidamente frente ao seu público, a fim de alcançar o sucesso no seu ato de comunicação. No caso das revistas em análise, por exemplo, mesmo tendo projetos editoriais diferentes e sendo destinadas a públicos heterogêneos, todas elas firmaram um Contrato de maneira semelhante com seus públicos-alvos. A de que o leitor também se interessa pelo evento Copa do Mundo que será realizado na África. Ou seja, saber sobre o que falar, em nome de quem falar, para quem falar e como falar, é sinal de que o primeiro elemento do contrato, o comunicacional – responsável por articular os elementos discursivos do ato, está sendo utilizado, como nos exemplos abaixo.

“COPA Tudo o que você precisa saber para acompanhar os jogos na África do Sul.” (Istoé)

“Piores que nós?” (Época África do Sul 2010)

“África do Sul: as melhores atrações para curtir no mais novo país do futebol.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Quem tem medo da África?” (Viagem e Turismo e Placar)

Já a parte situacional do contrato diz respeito às percepções que os parceiros da comunicação têm uns dos outros, baseado no seu universo de crenças; os saberes, as representações e as visões de mundo partilhadas pelos sujeitos daquele contexto. Tais representações serão determinantes na relação entre os parceiros do ato de comunicação. É por isso que, sabendo que a história da África do Sul ou da Copa do Mundo ou de ambas interessam a seus leitores, os autores das matérias se apropriam de expressões populares ou analogias de acordo com conhecimento do seu público-alvo, com elementos do cotidiano.

“A miséria de lá lembra as favelas do Rio ou de Salvador.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Andei por uma espécie de Cohab de Port Elizabeth.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Durante o dia, Durban se assemelha a Salvador, Johannesburgo a São Paulo, a Cidade do Cabo lembra o Rio pela beleza.” (Viagem e Turismo e Placar)

“A organização metódica em um estilo quase prussiano dos germânicos dará lugar à improvisação.” (Istoé)

Leitores estes que formam a clientela das revistas. E como elas também são ‘mercadorias’ que precisam ser vendidas como um produto de empresas, as editoras, o aspecto intencional do Contrato Comunicacional é determinante para que o leitor compre o produto e leia as matérias das revistas. “Quem narra tem algum propósito ao narrar, pois nenhuma narrativa é ingênua”, diz Motta (2005). Neste caso, a intencionalidade do jornalista está justamente no objetivo proposto pelo ato de comunicação, o que ele visa, e que já começa a ficar explícito logo no início das matérias, nos títulos e subtítulos.

“Nesta África não tem zebra” (Revista ESPN)

“Mandela: o lado polêmico do ex-guerrilheiro que virou pacifista e mudou o destino da África do Sul” (Aventuras na História)

“O que não se fala de Mandela (Aventuras na História)

“A vitória da África” (Época África do Sul 2010)

Bola na selva (Viagem e Turismo e Placar)

4) O toque de craque na argumentação

Como o contrato é um jogo comunicativo detentor de uma dupla lógica de restrições e manobras, ele impõe a essas publicações jornalísticas tanto o dever (como mídia impressa) de informar, acrescentar um conteúdo apurado com clareza e legibilidade, quanto também a possibilidade de o jornalista escolher e estruturar a sua narrativa da melhor forma como achar conveniente e de acordo com sua intenção, dispondo-se de estratégias discursivas e utilizando de idéias socialmente partilhadas de determinado contexto e de suas maneiras peculiares de contar determinada estória.

Essas constantes manobras de equilíbrio e de ajustamento entre as normas de um dado discurso e as margens de manobras permitidas pelo mesmo visam buscar os melhores argumentos para um sujeito convencer o outro sobre determinada tese. É por isso que o discurso no modo de argumentação da Semiolingüística se desenvolve em três atividades cognitivas, a saber: a *problematização* consiste no *fazer-saber*, informar ao destinatário algo que lhe seja desconhecido e que o faça refletir sobre, como os títulos e subtítulos abaixo;

“A vitória da África – Qualquer que seja o resultado, organizar a Copa do Mundo pela primeira vez é um triunfo para o mais pobre dos continentes.” (Época África do Sul 2010)

“África no centro do mundo – Todas as Copas se parecem, mas a primeira edição do torneio no mais pobre dos continentes promete ser diferente das outras.” (Época África do Sul 2010)

“Mandela, o ator que ensina.” (Guia Oficial FIFA)

“Que Copa é essa?” (Placar)

“Selva de concreto” (Placar)

“A primeira vez da África – Depois de 80 anos e 18 edições, a Copa do Mundo chega à África. E a África do Sul, maior economia do continente, quer mostrar que pode realizar o evento tão bem quanto qualquer nação desenvolvida” (Viagem e Turismo e Placar)

A elucidação tem a sua importância para fazer o outro compreender os fatos expostos, juntamente com suas possíveis causas e conseqüências, ilustrada nos seguintes exemplos;

“Um país se sente europeu, estuda em universidades caras, dirige carros de marca e gasta dinheiro em shoppings. Era só “branco”, mas hoje abriga também 2 milhões de negros que ascenderam da pobreza às classes média e alta. Outro país é africano, rural e com poligamia. Os dois se chamam África do Sul, um país de 49 milhões de habitantes. (...) O próprio presidente, Jacob Zuma, é assumidamente poligâmico, uma tradição dos zulus prevista em lei. Quando Nelson Mandela prometeu criar uma “nação arco-íris” após o apartheid, ele se referia a um país com uma das maiores diversidades culturais e étnicas do planeta. Vista de fora, a África do Sul é dividida entre brancos e negros. Isso é uma simplificação.” (Viagem e Turismo e Placar)

“O Mundial 2010 será, acima de tudo, complicado. O país-sede é a África do Sul. Uma nação que ainda não superou o trauma do apartheid, que tem um transporte público caótico, que tem índices preocupantes. A caravana do futebol está mal acostumada, vem de Mundiais em países desenvolvidos como Alemanha, Japão, Coreia do Sul, França, Estados Unidos e Itália. Cinco Copas e 20 anos de trens rápidos, organização impecável, conforto para torcedores.” (Placar)

E por último as provas, com a intenção de fazer-crer o sujeito das elucidações propostas, a fim de julgá-las e tomar uma posição (Menezes 2001).

“Soa como um chavão dizer que esta não será uma Copa como as outras, mas no caso deste mundial não poderia ser mais verdade. Uma amostra do que veremos foi dada no ano passado, na Copa das Confederações, quando a torcida majoritariamente negra ensurdeceu jogadores, jornalistas e turistas com suas vuvuzelas – nome tão sonoro quanto as cornetas que designam e que entrou imediatamente para o vocabulário mundial. (Época África do Sul 2010)

“Certo, já se sabe que o número de torcedores da própria África nas arquibancadas dos dez estádios da Copa será pequeno – houve mais pedidos de ingressos do Canadá, país que nem vai disputar o torneio, que da Nigéria ou da Argélia, estes classificados.” (Época África do Sul 2010)

É com a definição desta construção e do Contrato Comunicacional que a argumentação é definida. A argumentação na Semiolingüística, como o próprio Charaudeau (1996) reconhece, também visa a ganhar a adesão de um auditório com um enunciado qualquer. Desde a antiguidade, a argumentação tem o seu lugar cativo no discurso, graças a pensadores como Aristóteles. Para ele, “o produto da argumentação é aquilo que se crê” – uma racionalidade que corresponde à maioria das motivações humanas no cotidiano, mas que não poderia nunca se abster do critério da prova (Meyer, 2007). E para convencer e promover a emoção em seu auditório, Aristóteles focava o uso de estratégias que faziam parte dos *topos*, os saberes partilhados por todos, a fim de cativá-los. Assim a retórica aristotélica era a faculdade de considerar, em cada questão, o que poderia ser próprio a persuadir, seja lançando mão do *ethos* (as características e as virtudes do orador, sua credibilidade perante o público), ilustrada no trecho abaixo;

““Não saia à noite!”. “Jamais ande sozinho!”. Não foram poucos os avisos que recebi antes de embarcar para a África do Sul, durante a Copa das Confederações. Visitei Johannesburgo, Pretória, Cidade do cabo, Port Elizabeth e Durban. Andei de carro, táxi, avião e bati um bocado de perna. Conversei com muita gente. Compreendi a razão de todos os alertas, mas não senti a insegurança toda que deveria sentir. Talvez por ser brasileiro.” (Viagem e Turismo e Placar)

do *phatos* (as paixões do público que podem ser suscitadas pra ganhar sua adesão);

“O clichê de miséria africana não se aplica ao país mais próspero do continente. Em muitos aspectos, a África do Sul lembra o Brasil.” (Viagem e Turismo e Placar)

“O transporte de pontualidade britânica tão admirada pelos alemães será substituído por um trânsito muito parecido com o de São Paulo nas vésperas do feriado.” (Istoé)

ou do *logos* (pensando na melhor estrutura discursiva a ser usada).

“Cerca de 18% de todos os habitantes da África do Sul estão contaminados pelo vírus causador da Aids. Além disso, o país tem um dos maiores índices de homicídios do mundo. A cada ano, cerca de 68 sul-africanos são assassinados, para cada grupo de 100 mil habitantes. Por conta disso, a expectativa de vida na África do Sul é de apenas 51 anos.” (Istoé)

Estratégias estas que, além de *fazer-crer* o leitor, contribuem para a legitimação do discurso do veículo e para a credibilidade de quem o divulga.

5) Saberes, estereótipos e imaginários sócio-discursivos

Em toda formação social com a qual as pessoas se identificam, há sempre certos conceitos, saberes, que são compartilhados por todos e que reforçam os laços culturais que os unem, os imaginários sócio-discursivos que passam pela cabeça das pessoas. Ao falar da Rússia, por exemplo, para muitos vem a ideia de um povo frio como o seu clima, branco, e apaixonado por vodca. Numa descrição de uma jovem russa, por exemplo, logo se remete uma construção preestruturada, a partir de um saber comum: uma loira, alta, como a tenista russa Sharapova, e não uma negra apaixonada por café e que saiba sambar, mas que, no entanto, poderia existir. Em muitos casos, as crenças sobre determinado comportamento ou modo de a pessoa se comportar torna-se tão peculiar, tão estereotipado, que a Análise do Discurso chama a atenção para a discussão desse e outros conceitos.

Falar em estereótipo “é considerar a premência de um dizer anterior inevitável na elaboração de ‘novos’ dizeres; é uma questão de entendimento prévio que viabilize e garanta uma compreensão mínima entre sujeitos historicamente instanciados”, segundo Dylia Lysardo-Dias (2007). Numa dimensão preexistente ao acontecimento discursivo, o estereótipo funciona como um discurso social amplamente difundido que é renovado, atualizado e solidificado em cada situação de uso. E é constantemente utilizado como uma estratégia argumentativa capaz de interagir e instaurar universos comuns de referência que correspondem a valores socialmente instituídos e partilhados. Entretanto, o estereótipo pode transformar-se numa armadilha, ao distanciar uma situação, um fato ou sujeito da “realidade”, quando sua origem se dá por meio de prejulgamentos, rótulos de um determinado grupo ou uma crença desprovida de senso crítico que leva à simplificação ou generalização sem fundamento. (Lysardo-Dias, 2007)

Essa conotação pejorativa, que remete muitas vezes a uma “falsa verdade”, a “preconceitos” e ao “lugar comum”, também é apontada por Charaudeau (2007) como crítica ao conceito. Em seu lugar, o autor propõe a utilização de um termo mais amplo, cunhado “imaginários sócio-discursivos”, explicando-o passo a passo. Para ele, “a *imaginação* é um modo de apreender o mundo, vindo da mecânica das representações sociais, capaz de construir o significado dos objetos no mundo, os fenômenos que ocorrem, os seres humanos e seus comportamentos, transformando a realidade em significados reais” (*tradução nossa*). É resultado de um processo de simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se depositando na memória coletiva. Assim, o imaginário tem uma função dupla de criação de valores e de justificativa da ação.

Este imaginário passa a ser descrito também como *social* à medida em que a atividade de representação simbólica do mundo está em um domínio de prática social (artística, política, jurídica, religiosa, educacional, etc.) determinado para “dar coerência às relações entre a ordem social e de conduta, e para cimentar os laços sociais usados como dispositivos de controle que são as instituições” (*tradução nossa*). E, finalmente, os imaginários são descritos por Charaudeau (2007) como *sócio-discursivos* por estarem enraizados no discurso, ou seja, a instituição de verdades é feita através da sedimentação de narrativas e argumentações sobre a descrição e explicação de fenômenos do mundo e do comportamento humano. E tais construções podem surgir de saberes advindos do *pathos* (de um saber que o afeta), do *ethos* (da auto-imagem) ou do *logos* (do conhecimento como um argumento racional). “Assim, os imaginários são gerados pelo discurso que circulam nos grupos sociais, organizando-se em

sistemas de pensamento coerentes e criadores de valores, atuando como uma justificativa para a ação social e depositado na memória coletiva” (*tradução nossa*). É desse entrelaçado movimento entre língua, discurso e sociedade, passando pelos imaginários sócio-discursivos, que se chega a construção de identidades de um sujeito, de um povo, de uma nação.

Nas análises deste artigo, percebe-se nos textos ser comum a adoção de alguns imaginários sócio-discursivos sobre a África do Sul como forma estratégia de captação do leitor.

“LADUUUUUUUUUA! (*Goooooooooooool no idioma zulu).” (Veja)*

“A população negra adora o esporte de Pelé.” (Veja)

“Assim como os alegres, coloridos e por vezes espalhafatosos torcedores dos Bafana Bafana, a seleção anfitriã. Em um país que congrega 11 línguas oficiais, não haverá de faltar uma variedade de costumes, culinária e estilos.” (Istoé)

“Nesta África não tem zebra.” (Revista ESPN)

“A toque de vuvuzela – o som das cornetas esquentando o país para o Mundial, cujas obras estão atrasadas.” (Viagem e Turismo e Placar)

“White Power – o dia em que Mandela juntou-se aos brancos virou filme” (Viagem e Turismo e Placar)

“África loira - Bem-vindo a Orania, uma comunidade de 700 habitantes descendentes de colonizadores holandeses que chegaram à África do Sul no século 17, os bôeres. Suas ruas calmas, casinhas com terraço, plantações de trigo e crianças loirinhas a brincar dão o ar de uma utopia branca em pleno continente negro.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Torre de Babel – Bem-vindo à nação das muitas etnias e dos 11 idiomas” (Viagem e Turismo e Placar)

“O clichê da miséria africana não se aplica ao país mais próspero do continente. Em muitos aspectos, a África do Sul lembra o Brasil. A começar pela desigualdade.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Na Copa, o torcedor europeu vai andar assustado, olhando para os lados. Está acostumado a Mundiais no primeiro mundo. Dessa vez terá de encarar o terceiro. (...) Já o torcedor brasileiro não deverá experimentar sensação parecida. Afinal, miséria, desigualdade e insegurança são velhos conhecidos nossos.” (Viagem e Turismo e Placar)

“Fla-Flu africano – Kaiser Chiefs x Orlando Pirates é o maior clássico de Soweto e de todo o país.” (Viagem e Turismo e Placar)

6) Conclusões

As revistas analisadas são importantes elementos para desconstruir e, ao mesmo tempo, enfatizar os saberes e crenças disseminadas pela sociedade, bem como a construção de novas representações sociais, como um país que não apresenta apenas vontade, mas bases sólidas para evoluir. Nem rico e nem miserável e faminto, como a tradicional lembrança que vinha à mente sempre que se falava no continente mais pobre do mundo, tempos atrás.

Com o contrato firmado pelas revistas, todas almejam vender seus produtos ao público-alvo, com a intenção de expor um conteúdo, uma informação relevante e ao mesmo tempo, apresentá-la de maneira atraente e prazerosa, que empolgue e divirta o leitor com as expressões populares e analogias difundidas no imaginário social. Para isso, tais revistas lançam mão de saberes e representações socialmente partilhadas e estratégias argumentativas, sem deixar de lado o conhecimento e os fatos devidamente apurados e confiáveis, criando uma maior proximidade com o leitor e reformulando os saberes difundidos sobre o país sede da Copa.

As conclusões a que chegamos são que as revistas analisadas trazem um discurso similar, em sintonia, e tentam passar uma África do Sul bem próxima da realidade brasileira, com todas as suas riquezas e mazelas sociais, problemas de infraestrutura e uma necessidade urgente de se afirmar para o mundo. Um país ainda inacabado, em um contínuo e longo processo de formação e consolidação de sua cultura. Contudo, uma nação que acordou a tempo para o compromisso assumido de produzir o maior espetáculo da terra em seu território. Um espelho que, por hora, parece refletir a imagem de um outro país em desenvolvimento a abrigar uma Copa do Mundo, o Brasil, dando seus exemplos e experiências a entender como um chamamento para este gigante sulamericano que ainda cochila e que, se não acordar a tempo, por enfrentar problemas ainda piores que os da África do Sul, daqui a quatro anos, será ainda mais decepcionante, na visão das revistas analisadas.

REFERÊNCIAS

BOECHAT, Yan. Uma Copa com outra cara. No Mundial da África do Sul o futebol terá como palco um país com a sua cara: colorido, barulhento e, por vezes, imprevisível. *IstoÉ*. São Paulo: editora Três, 09 de jun. 2010. p. 76-79.

CHARAUDEAU, Patrick. Les stéréotypes, c'est bien. Les imaginaires, c'est mieux. In: Boyer H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris: L'Harmattan, 2007. Disponível em < <http://www.patrick-charaudeau.com/Les-stereotypes-c-est-bien-Les,98.html>>. Acesso em 21 de mar. 2011, às 00h39.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. CORRÊA Ângela Maria da Silva; MACHADO, Ida Lúcia (Org.). 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, Agostinho Dias (Org). *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 05-43.

CORDEIRO, Tiago. O que não se fala de Nelson Mandela. *Aventuras na História*, edição 83, junho de 2010. São Paulo: editora Abril, 2010. p. 26-33.

FONTENELLE, André; SORG, Leticia. Piores que nós? Uma comparação entre o Brasil e a África do Sul mostra que a Copa de 2014 não será necessariamente melhor que a deste ano. *Época África do Sul 2010*. São Paulo: editora Globo. Edição Especial, mai. 2010. p.24-27.

FOER, Franklin. *Como o futebol explica o mundo – um olhar inesperado sobre a globalização*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. 2006 a Copa imita a vida. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 de mai. 2010. Caderno Especial: 3 Histórias – Capítulo 3, O mundo, a África e o futebol de 1986 a 2006. p. 1-8.

FULLER, Alexandra. Os filhos de Mandela. *National Geographic Brasil*. São Paulo: National Geographic, jun. 2010, ano 11, nº 123. p. 52-81.

GUIA OFICIAL FIFA: Copa do Mundo África do Sul 2010. São Paulo: Duetto Editorial, 2010. ISBN 978-607-7636-12-0.

HOBBSAWM, Eric. *Globalização democracia e terrorismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. viraram uma coisa só, o que a África do Sul ganhou e perdeu com a Copa – e o que o Brasil

LYSARDO-DIAS, Dylia. A construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. In: *Stockholm Review of Latin American Studies*. Issue nº 2. Nov. 2007. p. 25-35. Disponível em: <http://www.lai.su.se/gallery/bilagor/SRoLAS_No2_2007_pp25-35_Lysardo-Dias.pdf>. Acesso em 20 de mar. 2011, às 22h53.

MACHADO, Ida Lúcia. Semiologia; uma teoria de Análise do Discurso. In: MARI, Hugo; CARNEIRO, Agostinho Dias; MACHADO, Ida Lúcia (Org.). *Fundamentos e práticas da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001. p. 39-61.

MEYER, Michel. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.

PINHEIRO, Daniela. A Copa do Cabo ao Rio. Numa época em que futebol e televisão pretende fazer até 2014. In: *Revista Piauí*. Edição 44, 2010. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-44/questoes-economico-ludopedicas/a-copa-do-cabo-ao-rio>>. Acesso em: 17 de nov. 2010, às 19h07.

SEVCENKO, Nicolau. Futebol, metrópoles e desastinos. In: *Revista USP: Dossiê Futebol*. Número 22, p. 30-37, 1994. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/22/04-nicolau.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2011, às 22h39.

SILVA, Giani David. A Análise semiológica do discurso de informação midiático. In: *Revista Kaleidoscópio*. Vol.1 2008. Disponível em: <[http://www.unilestemg.br/kaleidoscopio/A%20analise%20semiologia%20do%20discurso%20de%20informacao%20midiatico%20\(SILVA\).pdf](http://www.unilestemg.br/kaleidoscopio/A%20analise%20semiologia%20do%20discurso%20de%20informacao%20midiatico%20(SILVA).pdf)>. Acesso em: 21 de mar. de 2011, às 00h44.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. *História para ensino médio: história geral e do Brasil: volume único*. São Paulo: Scipione, 2001 – (Série Parâmetros).

VILLA, Marco Antônio. 1930 Um torneio abalado pela depressão. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 18 de abr. 2010. Caderno Especial: 3 Histórias – Capítulo 1, O mundo, a África e o futebol de 1930 a 1958. p. 1-8.

UM ESTUDO DE CARTAS DE LEITORES DE JORNAL PARA O TRABALHO COM ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA

Solange Nascimento da Silva (UERJ)¹

RESUMO: Nos jornais, de modo geral há um espaço reservado para manifestação do público, que envia cartas e e-mails com opiniões, críticas, reivindicações, elogios etc. sobre temas e fatos do cotidiano. As cartas selecionadas para esta pesquisa foram retiradas da seção *Cartas dos Leitores*, do caderno *Opinião*, do jornal *O Globo*, em seu formato impresso. Esse tipo de texto configura-se como um gênero de natureza argumentativa. Neste trabalho, pretende-se expor: a) os fatores que delimitam as cartas de leitores de jornal como um gênero textual específico de caráter argumentativo; b) algumas possibilidades para o estudo desses textos em sala de aula do ensino médio. Considerando essa abordagem, após análise de um grupo de cartas, indicamos alguns elementos próprios do texto argumentativo em sua macroestrutura, destacando tese e argumentos, assim como em seu contexto de produção, levando em conta os propósitos comunicativos. Por fim, relacionamos a análise a uma aplicabilidade do trabalho com esse tipo de cartas no ensino médio, como estratégia produtiva para leitura e produção textual. Essa perspectiva pode favorecer a formação de alunos leitores mais reflexivos e produtores de texto mais eficientes e eficazes. Para isso, as cartas são um bom material, na medida em que o estudante pode interpretar e discutir diferentes pontos de vista sobre temas ligados à sua realidade, assim como formar suas próprias opiniões diante dela, como um exercício de argumentação e cidadania.

1) Argumentação

Iniciaremos este trabalho com algumas observações relativas ao estudo da natureza e da estrutura do texto argumentativo, destacando alguns conceitos e teorias. A seleção destes foi condicionada à análise do nosso *corpus* – cartas de leitores de jornal –, procurando não perder de vista os aspectos que podem funcionar melhor como suporte para o trabalho com argumentação no ensino médio.

1.1) Intenção comunicativa e argumentação

Uma das definições mais comuns para a argumentação como modalidade textual se refere à questão da intenção comunicativa. Desse modo, argumentar seria defender um ponto de vista em contraste com outros possíveis, convencer o receptor de que se está com a razão, persuadi-lo ou influenciá-lo, mediante apresentação de razões, dados, exemplos, organizados de maneira coerente e consistente.

O conceito básico de argumentação apresentado em muitas obras é: argumentar é convencer ou persuadir alguém sobre algo.

Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das idéias e de, gerenciando

¹ Orientada pelo professor Helênio Fonseca de Oliveira (UERJ).

relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça (Abreu, 2006, p. 26).

Desse modo, a primeira relação estabelecida para o conceito tem como base as noções de convencer e persuadir. A primeira normalmente é associada à razão; a segunda, à emoção e à ação.

Do ponto de vista histórico, essa distinção (razão *versus* emoção) vai acompanhar a trajetória dos estudos sobre argumentação, remontando à Antiguidade clássica:

Os gregos já eram conscientes de que “ter influência sobre outrem” não era apanágio da razão, pois o ser humano é igualmente feito de paixões. É por isso que, desde aquela época, distinguia-se o que derivava da pura “ratio”, para a qual devia existir uma técnica demonstrativa suscetível de “dizer a verdade”, daquilo que derivava da “interação dos espíritos”, para a qual devia existir uma técnica expressiva suscetível de “comover e captar” o interesse de um auditório (Charaudeau, 2008, p. 202).

Entretanto, é discutível uma distinção rigorosa entre convencer e persuadir, já que muitas vezes não é simples separar nitidamente razão e emoção. Perelman comenta o problema de considerar sob essa perspectiva uma distinção entre convencimento e persuasão no discurso argumentativo.

Alguns pretenderam opor o discurso que visa convencer ao discurso que visa persuadir [...]. Mas esta maneira de ver supõe uma psicologia das faculdades tornadas obsoletas, a qual consideraria que a razão, a vontade e as emoções estão nitidamente separadas no homem (Perelman, 1987, p. 239).

Para Perelman (1987, p. 234-5), o que merece ser destacado no conceito de argumentação é o caráter de pessoalidade do discurso e a condição dela ser dirigida a indivíduos (o auditório), dos quais se busca obter a adesão a uma tese, considerando que essa adesão possa acontecer em níveis variados. Nesse sentido, uma argumentação só acontece numa relação entre sujeitos, em que um queira, por meio da linguagem, exercer uma ação sobre o outro.

Além dessas questões, podemos tomar o aspecto da intencionalidade comunicativa no sentido de atuar sobre o outro de formas diferentes, elaboradas de forma consciente ou não. Nesse caso, não basta tomar apenas como base para interpretação “o que foi dito”, mas também “o como foi dito”. Para esse tipo de análise, devem-se levar em consideração os sentidos explícitos e implícitos constituintes do texto/discurso.

É fundamental deixar claro aqui também que o conceito de “intenção” não se prende somente a um caráter psicológico, mas, principalmente, a um caráter linguístico: a intenção deve ser compreendida por uma interpretação, por meio de marcas e de pistas deixadas no texto.

Uma argumentação pode ser totalmente construída com base de pressupostos. Para haver entendimento sobre eles, é preciso tomar ciência do contexto de produção e de recepção do texto, por meio dos elementos linguísticos, como sintaxe e léxico, que levam de alguma forma aos sentidos pressupostos. Na argumentação, isso pode ser usado como indução ao leitor, que poderá tomar os dados pressupostos como incontestáveis para as ideias apresentadas.

Há ainda outros recursos empregados com uma finalidade retórica, destacando informações ou intenções subentendidas no texto, tais como perguntas retóricas, reiteraões, reticências, aspas, negrito ou itálico, travessões etc.

Relacionando essa questão com o estudo das cartas dos leitores, podemos afirmar que esse tipo de texto é bastante propício a confirmar isso, já que o texto com intenção de convencer, persuadir ou influenciar tenderia a trabalhar mais com o recurso dos implícitos, de forma “consciente” ou não. Isso se refletiria ou seria acarretado pela escolha das palavras.

1.2) Argumentação e dissertação

Muitas obras tradicionais, didáticas ou não, que abordam o tópico argumentação não estabelecem diferença entre argumentação e dissertação; outras, sim. Iniciaremos o tratamento relacionado à distinção entre argumentação e dissertação com a contribuição de Garcia, no clássico *Comunicação em prosa moderna* (Garcia, 1998, p. 370):

Nossos compêndios e manuais de língua portuguesa não costumam distinguir a dissertação da argumentação, considerando esta apenas “momentos” daquela. No entanto, uma e outra têm características próprias. Se a primeira tem como propósito principal expor ou explanar, explicar ou interpretar idéias, a segunda visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte.

Para Garcia, na dissertação, apenas externamos ideias sobre um assunto, enquanto na argumentação, há um objetivo para além disso: formar ou transformar a opinião do outro. No primeiro caso, não haveria a intenção de combater as ideias do outro. No segundo, pretende-se mostrar, por justificativas, fatos, dados, exemplos etc., que a razão está com o emissor, a fim de influenciar uma outra opinião. Portanto, essencialmente na argumentação temos polêmica, na dissertação, não.

Garcia apresenta um exemplo para ilustrar o conceito de dissertação:

Um professor de filosofia pode fazer uma explanação sobre o existencialismo ou o marxismo com absoluta isenção, dando dessas doutrinas uma idéia exata, fiel, sem tentar convencer seus alunos das verdades ou falsidades numa ou noutra contidas, sem tentar formar-lhes a opinião, deixando-os, ao contrário, em inteira liberdade de se decidirem por qualquer delas (Idem, Ibidem, grifos nossos).

A primeira questão que se coloca sobre isso é: será que essa “neutralidade” – no que se refere a não ter intenções comunicativas de ação sobre um leitor – na dissertação é realmente, ou completamente, possível? Será que, quando se expõe uma ideia, necessariamente não se estaria contrapondo em certa medida um ponto de vista em relação a outros, a partir de escolhas? Nesse caso, é preciso situar quais termos estamos considerando para o conceito de argumentação.

É possível considerar a situação de *tentativa* de neutralidade em um determinado discurso. Talvez seja provavelmente essa a perspectiva do exemplo anterior. Porém, a neutralidade absoluta não existe, apesar de se achar em alguns casos o contrário. Isso quer dizer que, quando se opta por algo no discurso, se descarta um tanto de outras considerações possíveis. Podemos nos perguntar: Por que determinadas ideias são descartadas? Elas estariam erradas? Seriam menos adequadas? Seriam incompletas? Não atenderiam aos propósitos da situação comunicativa? Essas questões podem estar implícitas em qualquer discurso, gerando muitos sentidos subentendidos e refletindo uma ideologia.

A partir disso, com base em Koch (2008, p. 17), o ato de argumentar seria o “ato lingüístico fundamental, pois a *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo”. A simples escolha de determinada palavra já pode revelar isso.

Por isso, concordamos com Koch, quando ela defende o caráter desnecessário da distinção entre dissertação e argumentação:

A neutralidade é apenas um mito.

[...]

A aceitação desse postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de idéias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção. Também nos textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau. (Koch, 2008, p. 17-18)²

Portanto, essa distinção não parece fundamental neste trabalho, já que essas cartas expõem ideias e, de uma forma ou de outra, apresentam pontos de vista, adotados como corretos pelo autor ao emitir a mensagem ao leitor.

1.3) Argumentação e argumentatividade

Na citação anterior, de Koch, menciona-se o termo “argumentatividade”, como um elemento que pode apresentar-se, inclusive, em outras modalidades que não só a argumentação.

² A noção de argumentatividade será tratada na próxima subseção.

Por argumentação entendemos uma modalidade de composição textual, com condições e características próprias, com propósitos comunicacionais específicos. Em relação à argumentatividade, podemos destacar o caráter pessoal e intencional do emissor na escolha de determinadas formas, construções e palavras, que expõe, em diferenciados graus, seu posicionamento em relação ao que é tratado. Como na construção de um texto estamos sempre fazendo escolhas, a argumentatividade está presente, em diferentes níveis, nos textos de maneira geral, porque é própria dos processos comunicativos.

Quando interagimos através da linguagem (...), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o(s) outro(s) de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (...). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa (Koch, 2001, p. 29).

Os indivíduos estão constantemente avaliando, julgando, criticando, criando e expondo juízos de valor, de forma explícita ou não. Por meio do discurso, o enunciador expõe intenções e pontos de vista. Isso pode ser compreendido nos textos através de marcas linguísticas, que funcionam como “pistas” para os sentidos, e do contexto comunicativo.

Entretanto, supomos que, em textos na modalidade de argumentação, a argumentatividade se destaca em maior nível, pela própria natureza da composição. Nas cartas dos leitores, por exemplo, isso é muito significativo, por exemplo, manifestando-se nas escolhas lexicais, com uso frequente de sentidos figurados e pejorativos, no uso de ironia, etc.

Portanto, se considerarmos que as escolhas e combinações lexicais e a progressão textual por articulações entre enunciados visam a uma intencionalidade (caráter argumentativo), configurando fatores de coesão e de coerência textuais por meio de marcas linguísticas, chegaremos à ideia de que a argumentatividade está inscrita na própria língua, de acordo com o que propõe a Semântica Argumentativa.³

Nessa área de estudo, a linguagem é uma forma de ação, é uma atividade determinante para a construção da argumentatividade. Nesse sentido, a própria linguagem já é argumentativa por si mesma. Portanto, a argumentação, desse modo, é atividade estruturante de qualquer discurso.

1.4) Condições para argumentação

É importante também explicitarmos quais são as condições necessárias para haver argumentação, e se essas são atendidas de modo satisfatório nas cartas de leitores de jornal, a

³ Em termos básicos, a Semântica Argumentativa se preocupa em analisar a macroestrutura textual, associando os níveis sintático e semântico, e considerando também a análise pragmática interligada à descrição linguística.

ponto de caracterizá-las como texto argumentativo. Para isso, nos baseamos no estudo de Charaudeau (2008).

Em primeiro lugar, é importante levar em conta duas perspectivas distintas: uma que considera elementos extratextuais, e outra que considera elementos intratextuais.

De acordo com a primeira perspectiva, para haver argumentação são necessários:

- a) Uma proposta polêmica, que provoque questionamento quanto à sua legitimidade.
- b) Um argumentador, que, por meio de um raciocínio desenvolvido, busque convencer ou influenciar alguém, tomando uma posição acerca da proposta.
- c) Um sujeito-alvo (ou público-alvo), a quem se queira convencer ou influenciar. Este pode aceitar ou rejeitar, parcial ou totalmente, a argumentação apresentada.

O caráter argumentativo é fundamentado no estatuto da dúvida, do questionamento. Sem isso, não há argumentação. O que pode ser provado, ou aquilo sobre o qual se tem certeza, não podem ser argumentado. “Para as teorias dialógicas, o ‘estopim’ da atividade argumentativa é a dúvida lançada sobre um ponto de vista, que obriga o interlocutor a justificá-lo” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 55).

Nesse sentido, a proposta, sobre a qual se constituirá uma tomada de posição do argumentador a fim de convencer e/ou persuadir o destinatário, é o elemento primordial para a existência do texto argumentativo. Essa proposta poderia ser entendida como uma problemática, que suscite pelo menos dois lados, posições ou opiniões diferentes.

Assim, de acordo com Charaudeau (2008, p. 206-207), o sujeito argumentante parte em busca de uma racionalidade – que tende a um ideal de verdade – e em uma busca de uma influência – que tende a um ideal de persuasão. Nas cartas de leitores, esse ideal de verdade estará condicionado a representações socioculturais, experiências e conhecimentos, como normalmente acontecem em qualquer produção textual, e a influência se constituirá como um contexto de compartilhar ideias e opiniões com um outro, a fim de que este as aceite e as tome para si também.

Considerando a segunda perspectiva de condição para argumentação, o texto deve apresentar:

- a) Uma tese, explícita ou implícita.
- b) Um ou mais argumentos.
- c) Uma conclusão.

A tese⁴ é o enunciado (ou enunciados) que apresenta o ponto de vista do sujeito argumentador sobre a proposta, a problemática ou o tópico polêmico. Para justificá-la ou defendê-la, ele precisa apresentar argumentos (razões, justificativas, exemplos, dados etc.), que conduzirão a uma conclusão.

⁴ Na próxima subseção, será tratada a distinção entre tema e tese.

Do ponto de vista da teoria do conhecimento, a condição de validade fundamental de uma argumentação é que ela seja expressa por uma seqüência coordenada “argumento + conclusão”. A conclusão não é uma reformulação do argumento, pois os dois enunciados são separadamente distintos e avaliáveis (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 55).

Sobre outros aspectos, Charaudeau (2008, p. 220-221) trata da questão da “encenação argumentativa”, em que se configuram determinados componentes para configurar uma “razão persuasiva”, em contraposição a uma “razão demonstrativa” (ligada à lógica argumentativa).

Essa razão persuasiva depende de um sujeito que toma uma posição acerca de certo questionamento, e de uma situação que reflete uma proposta sobre o mundo (tese) inscrita em um quadro de questionamento, configurando assim o “ato de persuasão”. Nesse contexto, o sujeito fará uso de procedimentos discursivos e de recursos linguísticos para atingir seu objetivo de persuasão.

O ato de persuasão, segundo Charaudeau (ibidem), a partir de uma ou mais propostas, será composto, portanto, de uma proposição – tomada de posição de um sujeito argumentante, que pode concordar ou não com a proposta, total ou parcialmente, – e de uma justificativa dessa posição – ato de persuasão. Assim, o autor definirá o “dispositivo argumentativo”, composto de: proposta, proposição e persuasão.

O sujeito argumentante também pode mostrar uma posição mais próxima a uma “neutralidade”, em relação a uma não tomada de posição clara, em que o emissor apenas apresenta o quadro de questionamento, sem expor explicitamente seu ponto de vista, somente ponderando sobre prós e contras (Charaudeau, 2008, p. 223-224).

Nesse caso, trata-se de “argumentação ponderada”, quando ele não concorda nem discorda explicitamente, ele apenas pondera sobre a questão. Isso pode dizer respeito a uma situação em que o emissor “confessa” sua “ignorância” sobre o assunto – pelo menos de forma estratégica – ou uma em que o autor deixa a escolha de decisão para o receptor, com base no que é apresentado (Oliveira, 1995).

Charaudeau (2008) destaca que, além de uma tomada de posição em relação a uma proposta – o que acarretaria a apresentação de uma tese –, o sujeito pode apresentar uma posição acerca de sua própria forma de argumentação. Dessa forma, o autor pode apresentar no texto uma linguagem que demonstra um engajamento pessoal explícito, com valorização de aspectos subjetivos, como a ironia, por exemplo, ou o uso de termos conotativos; ou pode se afastar desse tipo de engajamento, adotando uma postura mais objetiva, com uso de frases mais impessoais, com argumentos fundamentados teoricamente, como citações de autoridades no assunto, por exemplo. Esse segundo caso diz respeito à constituição de textos acadêmico-científicos ou didáticos, por exemplo; o primeiro se relaciona mais especificamente com o *corpus* deste trabalho.

As cartas de leitores de jornal manifestam vários traços linguísticos de subjetividade e de engajamento pessoal explícito, principalmente no que concerne à escolha do léxico e à estruturação de enunciados, embora também haja relações implícitas de sentido. Apresentam-se como uma argumentação mais emocional e mais informal, em contraste com o formato

mais “racional” e mais formal que ocorre em editoriais ou textos acadêmico-científicos, por exemplo.

1.5) Tema e tese

De acordo com Abreu (2001, p. 32), “um texto argumentativo implica sempre, inicialmente, um tema e um problema”. O autor explica que o tema teria correspondência com o assunto tratado no texto, e o problema se relaciona com um questionamento, dentre vários possíveis, a respeito de algum aspecto desse assunto.

Oliveira⁵ trata essa questão com outra perspectiva. Para ele, a relação estabelecida no texto argumentativo, prioritariamente, é problema/solução, em que o primeiro se refere ao tema, e o segundo, à tese. Desse modo, a problemática seria um enunciado, explícito ou não, que traz a polêmica do texto; e a solução seria a tese do argumentador, que apresenta sua opinião ou proposta de resolução para a questão.

Nas cartas de leitores, também é possível considerar tema o problema. A tese seria relacionada ou com a opinião sobre a questão ou com a sugestão de solução para o problema apresentada pelo emissor do texto.

Com isso, não estamos querendo dizer estritamente que tema e problema são exatamente o mesmo, estamos apenas “associando” os dois. O primeiro se relaciona com o assunto tratado, com abordagem específica que configurará o problema; o segundo é apresentado no texto como enunciado, explícito ou não, sobre o qual será desenvolvido o quadro de argumentação. Porém, muitas vezes, não é possível distinguir os dois de forma explícita no texto.

Oliveira (2000, p. 177) elucida essa questão:

[...] a proposta é [...] uma entidade teórica, não realizada concretamente no texto, não sendo relevante identificar-lhe a orientação argumentativa, ou seja, quando implícita, ela se confundiria com o tema do texto, podendo por isso verbalizar-se na análise textual sob a forma de um sintagma nominal [...]. Um dos sentidos de *propos* em francês é precisamente o de “tema”. À *propos de X* significa “a respeito de X”, “sobre o tema X”.

A tese refletirá o caráter polêmico e dialógico da argumentação, ao apresentar um ponto de vista sobre uma questão (tema/problema) que suscita necessariamente outros pontos de vista diferenciados.

Tese é uma assertiva de cuja veracidade o argumentador deseja persuadir outra pessoa. Para que uma assertiva seja uma tese – e por conseguinte para que exista argumentação – é preciso que o argumentador a veja como algo polêmico (Charaudeau, 1992, p. 783 apud Oliveira, 1999).

⁵ A ideia reportada a Oliveira diz respeito a estudo desenvolvido com turma do Doutorado em Língua Portuguesa na UERJ, na disciplina Descrição do Português Contemporâneo, em 2008.

No desenvolvimento desse “quadro argumentativo”, podem entrar concessões, que refletem esses pontos de vista, diferenciados da tese do argumentador, mas que são neutralizadas pelas restrições, que se apresentam como argumentos a favor da tese do argumentador.

1.6) Argumento

A base para a argumentação é a fundamentação de um ponto de vista por meio de argumentos. A coerência e a consistência dos argumentos residem essencialmente na evidência. Para Garcia (1998), essa evidência seria uma certeza a que se chega pelo raciocínio ou pela apresentação de “provas”. Para o autor, seriam cinco tipos básicos de “provas”: fatos, exemplos, ilustrações, dados estatísticos e testemunho de autoridade.

Nas cartas dos leitores, os fatos são comumente utilizados nos textos como argumentos para determinadas ideias, até porque muitos desses textos tratam de fatos ou situações noticiadas no jornal. Eles funcionam como argumentos por conta de sua inquestionabilidade, como evidência e acontecimento. Porém, a interpretação e a organização desse tipo de elemento podem ser trabalhadas como estratégias para induzir o leitor à determinada conclusão.

O argumento é enunciado com vistas a uma conclusão (ou tese), como já explicitado, que é sua razão de existir, em uma relação indissociável, configurando a argumentação, de acordo com Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 53):

Seja uma seqüência de enunciados {E1, E2}. Essa seqüência é argumentativa se podemos parafraseá-la por pelo menos um ou vários dos enunciados seguintes “E1 apóia, sustenta, motiva, justifica... E2”; “E1, portanto, donde... E2”; “E2, visto que, sendo dado que... “E1”.

Nesse sentido, o argumento apresenta-se na forma de um enunciado que legitima outro, o qual constitui a conclusão.

No processo de argumentação, determinado argumento pode ser contestado. Nesse caso, ele próprio precisa ser defendido, adquirindo *status* de tese ou conclusão e sendo defendido por subargumentos em relação à tese inicial. Essa estrutura pode ser apreendida na forma de um esquema de hierarquias de teses no corpo do texto, em que um segmento pode funcionar ao mesmo tempo como tese para um outro e como argumento para um terceiro.

Uma noção também utilizada em relação à construção do texto argumentativo diz respeito à ideia de força. Os argumentos seriam, assim, dotados de uma força, sendo mais fortes e mais fracos. Em vista disso, traçam-se estratégias argumentativas, como finalizar o texto com o argumento mais forte, com o objetivo de defender a ideia de forma definitiva, para causar impacto no outro, a fim de convencê-lo mais facilmente. Porém, essa ideia é imprecisa e relativa, pois esse valor se delimita em um contexto, que levará em conta muitas variáveis, de acordo com o auditório e com o objetivo.

Esta [a força dos argumentos] é certamente vinculada, de um lado, à intensidade de adesão do ouvinte às premissas, inclusive às ligações utilizadas, de outro, à relevância dos argumentos no debate em curso. Mas a intensidade de adesão e, também, a relevância, estão à mercê de uma argumentação que viria combatê-las. Por isso a força de um argumento se manifesta tanto pela dificuldade que haveria para refutá-lo como por suas qualidades próprias (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2005, p. 524).

Relacionada à noção de força, estabelece-se de forma fundamental a noção de ordem. A questão da ordem dos argumentos, sob diversos pontos de vista, tem preocupado teóricos há muito tempo. Pois, muitas vezes, não é simplesmente o valor de cada argumento por si só que torna a argumentação eficiente, mas, fundamentalmente, sua disposição no texto, por isso ela nunca é indiferente.

Pensando que, em essência, a ordem dos argumentos é pensada em vista de um auditório, é preciso levar em conta os aspectos favoráveis a este.

Três pontos de vista, pelo menos, podem ser adotados na escolha da ordem persuasiva: o da situação argumentativa, ou seja, da influência que terão, sobre as possibilidades argumentativas de um orador, as etapas anteriores da discussão; o do condicionamento do auditório, ou seja, das modificações de atitude geradas pelo discurso; enfim, o das relações suscitadas, no auditório, pela apreensão de uma ordem no discurso (Idem, 2005, p. 556-557).

Determinadas marcas linguísticas e escolhas lexicais vão ajudar a compor essa ordem e as ênfases necessárias, colaborando para a construção da força argumentativa. Esses elementos colaborariam para “sublinhar certos momentos do desenvolvimento argumentativo para estabelecer uma hierarquia nos argumentos [...] e, por conseguinte, despertar a atenção do locutor [...]” (Charaudeau, 2008, p. 246). Citamos alguns exemplos:

- * “É preciso *ressaltar* que...”
- * “Um outro ponto *merece atenção*...”
- * “*Não poderíamos deixar* de destacar...”
- * “*Reconheçam* que esse ponto é *surpreendente* e que...” (Idem, Ibidem)

Os argumentos, nesse sentido, comporiam uma escala, com uma gradação, para composição da orientação argumentativa.

2) Cartas de leitores como gênero textual argumentativo

Nas cartas dos leitores, mesmo que haja um ou outro enunciado descritivo ou uma breve narração de um fato, de modo geral percebe-se um propósito argumentativo, já que o leitor que escreve tem o intuito de apresentar seu ponto de vista, defendendo-o em relação a outros possíveis.

Um aspecto importante na contextualização desse tipo de produção diz respeito à identificação dos elementos que caracterizam as cartas de leitores do jornal como um gênero textual específico, diferente da carta comum. Considerando seu formato geral, alguns aspectos já a diferenciam da carta propriamente dita, tais como: não há identificação de cidade e data no alto do texto; o texto pode apresentar ou não um título; não há indicação de destinatário; ao final, além do nome, vêm a cidade e a data de origem. Além disso, procuramos identificar outros elementos, como o estatuto dos participantes, o quadro de espaço e tempo, o meio, a temática e a função, privilegiando os dois últimos.

Algumas considerações são importantes para compor o caráter histórico e social que irá situar o gênero: o produtor do texto, o receptor, o lugar, a época, a função do texto, o meio. No caso das cartas, temos a figura do produtor, um leitor que se posiciona em relação a algum tema; o receptor, que pode abarcar todos os leitores do jornal como também uma autoridade ou personalidade específica; o lugar, no caso o Brasil ou o estado; a época, o momento atual – normalmente as cartas se reportam a temas noticiados na semana –; a função, que pode ser reclamar, denunciar, discordar, apoiar, elogiar, parabenizar etc.; o meio (canal), o jornal impresso.

Além desses elementos, marcas linguísticas também devem ser consideradas na análise de um gênero, até porque essas marcas (organização dos enunciados, estruturas sintáticas, léxico etc.) são indissociáveis de uma caracterização ligada ao gênero, e também à função do texto e ao tipo de discurso.

Nesse gênero fica clara a relação entre produtor e receptor do texto. Há determinação de quem fala (com o nome divulgado ao final da carta, como é comum mesmo já no gênero carta) e a quem se fala (que podem ser os leitores de maneira geral ou a pessoa envolvida no fato ou no tema comentado). Os “direitos e deveres” dos interlocutores correspondem, juntamente com determinados “saberes”, a papéis: o do remetente, que é o de participar da discussão, apresentando um ponto de vista, contribuindo para a reflexão a respeito de algo; e o do leitor, que também é o de participar da discussão, mas se informando, se conscientizando sobre esse algo. “Falar de papel é insistir no fato de que cada gênero de discurso implica os parceiros sob a ótica de uma condição determinada e não de todas as suas determinações possíveis” (Maingueneau, 2004, p. 70).

Isso também tem relação direta com o atendimento de certas expectativas comunicacionais. Assim, por exemplo, não se espera que, no espaço das cartas no jornal, o leitor dê uma receita ou faça uma descrição detalhada do fato discutido ou ensine algo; também não se espera que se comente um fato particular da vida do leitor ou de um fato ocorrido há dez anos; não é muito comum a discussão de temas que não sejam ligados ao nosso cotidiano político, econômico ou social. Essas expectativas colaboram para facilitar a interpretação dos textos.

3) As cartas de leitores em sala de aula do Ensino Médio

Estudar e produzir textos argumentativos com base em diferentes gêneros textuais é fundamental para que o estudante tenha condições de entrar em contato com formas diferenciadas de defender um ponto de vista e entender seu mundo de maneira mais reflexiva, como também de se posicionar diante de sua realidade como indivíduo social, como cidadão.

Uma das formas significativas em que se pode verificar um posicionamento linguístico do cidadão frente ao mundo é no espaço do jornal dedicado à publicação de cartas dos leitores, onde eles podem se manifestar textualmente sobre e para a sociedade em que vivem. Fazer com que os alunos analisem esse tipo de texto propicia que eles tomem conhecimento de uma oportunidade de cidadania e democracia, com a possibilidade de atuação direta sobre a realidade pela linguagem.

É possível sugerir duas atividades básicas para o trabalho com esse material em sala de aula. Uma atividade prática em sala de aula no ensino médio seria a análise do texto de forma geral, sua função, sua organização e os propósitos do autor, com destaque para a delimitação social do gênero, identificando seus elementos constituintes. Assim, após o momento de tomar ciência do fato e/ou da ideia discutidos nas cartas dos leitores, ou seja, de se informar sobre o tema debatido, o aluno faria uma leitura orientada dos textos com o professor, participando de discussões sobre os pontos de vista apresentados e sobre as formas diferenciadas de apresentação do mesmo.

Após isso, a turma poderia enumerar os elementos colaborativos para o sentido dos textos: o papel dos interlocutores na situação comunicativa, a função do texto, o quadro de espaço e tempo delimitado, o meio de divulgação. O objetivo, com isso, seria o aluno desenvolver a capacidade leitora, a partir de uma perspectiva do conceito do gênero, ampliando, assim, as possibilidades de interpretação textual com atenção à construção do espírito crítico.

Com isso, ele se torna capaz de discutir sobre os diversos papéis na sociedade e a construção de si próprio como cidadão, capaz de opinar, questionar, argumentar etc., atuando efetivamente em seu mundo, tendo a linguagem como uma poderosa ferramenta.

Outra atividade que poderia ser desenvolvida dá ênfase à habilidade de produção textual, a partir da discussão prévia, da formação de opiniões e da organização de ideias, priorizando a fase de planejamento do texto anterior à escrita propriamente dita.

Após tomar conhecimento do fato ou da notícia, os alunos poderiam ler e discutir as cartas de leitores sobre um assunto específico em comum, grifando os trechos que traduziriam o tema, a tese e os enunciados relativos à fundamentação do ponto de vista do autor do texto, não deixando de analisar também a forma como isso é apresentado, assim como a escolha das palavras utilizadas. Um exercício possível também seria a substituição de algumas palavras por sinônimos e a discussão sobre os efeitos de sentido gerados, considerando a questão da adequação vocabular em contextos discursivos diversos.

Após isso, deveria ser feita uma pesquisa sobre o tema em outros jornais ou na internet, para que os alunos possam formar sua opinião com base em diferentes abordagens. Por fim, após ter acesso a fontes de informação variadas e diversos pontos de vista, eles teriam condições de produzir cartas posicionando-se acerca do tema, que poderiam, inclusive, ser enviadas ao jornal.

O objetivo desse exercício seria praticar a produção de texto argumentativo de maneira mais fundamentada, consciente e crítica, menos automatizada, conforme modelos de redação tradicionais trabalhados na escola, em muitos casos esvaziados de sentido. Com isso, não se quer dizer que é improdutivo trabalhar puramente com os modos de organização textual (descrição, narração e dissertação). Pelo contrário, um trabalho não deve substituir o outro.

Como defende Oliveira (2007), devem ser analisados e produzidos em sala de aula, conjuntamente, gêneros e modos de organização textual, de forma equilibrada e crítica.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 9. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Coord. da equipe de tradução: Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca. “Prós” e “contras” ou a argumentação ponderada. Congresso da Associação dos Estudos da Linguagem do Rio de Janeiro (ASSEL/RIO). 3º, 1994. *Anais...*, Rio de Janeiro, ASSEL/RIO, 1995.

_____. Categorias do modo argumentativo de organização do discurso. In: GÄRTNER, Eberhard et. al. (Eds.). *Estudos de linguística textual do português*. Frankfurt: TFM, 2000.

_____. *Conjunções e argumentação em português*. Rio de Janeiro, 1999. (Trabalho utilizado como material didático em um minicurso ministrado na UERJ em 2001.)

_____. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In: VALENTE, A. (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007.

PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. v. 11.

_____; OLBRECHTS-TYTECA. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CRÉDITOS

	Universidade do Estado do Rio de Janeiro http://www.uerj.br
	Instituto de Letras http://www.institutodeletras.uerj.br
	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Letras - Estudos da Linguagem http://www.pgletras.uerj.br/index.htm
	VI Jornadas de Estudos Linguísticos http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/jel

Título original:

Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações (6)

Organizadoras:

Sandra Bernardo (UERJ)

Marina R.A. Augusto (UERJ)

Zinda Vasconcellos (UERJ)

Assistentes de Editoração

Sílvia Adélia Guimarães

Juliana Santos

Formatação

Nathália Gouvêa

Design e implementação computacional

Elir Ferrari

ISBN 978-85-64315-01-3



9 788564 315013